



# **Mellan reproduktion och reflektion**

Om reflektionens möjligheter i en postmodern skola

**Björn Rosdahl**

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultetet  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2008



# Förord

I vintras läste jag gåtor för en klass. Jag hade tagit med Reid Perssons *999 1/2 kluriga gåtor* som min åttaåring köpt. Vi hade roligt. Gåtorna byggde på dubbelydigheter hos ord. ”När föder mammor babypojkar? På sön-dagar. Vad gjorde bagaren då polisen kom? Smet. Varför är ekorrar så bra detektiver? De gillar att knäcka nötter.”

Och längts bak fanns en manual. Ta ett dubbelydigt ord! Konstruera en fråga! Vi prövade. Men det visade sig svårt. De flesta försöken fick vi kassera, men några höll.

Det slog mig att tänkande ofta är just ett sådant kombinerande av två områden. Att tänka är att föra samman. Senare läste jag någonstans att det latinska ordet för tänkande, cogitatio, hör samman med verbet cogo – dra ihop.

Gåtor är roliga. När jag ställde dem kunde jag känna klassens förväntan, och så någons insikt. Den som kom på svaret kände glädje, och den delades snart av de andra då de såg det självklara i svaret. Jag tror man kan se samma glädje i intellektuellt arbete. Att dra ihop saker är lustfullt.

Min son drar ständigt gåtor, och jag förstår dem sällan. Han skrattar. Fattar du? Fattar du? Också kommer en förklaring. Han ska bli ståuppare. Och jag undrar om de unga har en ny sorts humor som går mig förbi. Vad är det att förstå – i dag och i morgon?

\*

Jag vill tacka mina skolledare på Olympiaskolan under de år jag arbetat med aktionslärande och aktionsforskning –Ingemar Thorén, Leif Andersson och Maria Jarlsdotter. Alla har visat intresse och gjort det möjligt för mig fullfölja mitt arbete.

Jag vill också tacka mina kollegor inom kull 3 i Helsingborgs stads och Tromsø universitets gemensamma aktionsforskningsprojekt, utan er hade det inte varit så roligt och stimulerande. Stort tack också till min handledare Bjørnar Strøm och projektets organisatör Rachel Jakhelln.

Björn Rosdahl

Maj 2008

## Innehåll

Förord .....	3
1. Inledning .....	8
1.1 Reflektion – ett väsentligt mål för undervisningen.....	8
1.2 Att utveckla förmågan att reflektera - syfte och problemformulering .....	9
1.3 Uppsatsens struktur och form – en sorts sammanfattning.....	10
1.4 Aktionsforskning i Helsingborg utifrån Tromsøs perspektiv .....	11
1.5 Metod .....	12
1.6 Källor och etiska aspekter .....	13
1.7 Utgångstankar för min aktion .....	13
1.8 Vad jag gjort .....	15
2. Aktionsforskning – legitimering av min aktion .....	16
2.1 Aktionsforskning ett sätt att förändra praktiken .....	16
2.2 Aktionsforskning som ett begrepp .....	18
2.3 Aktionsforskningen som kunskap och verksamhet .....	19
2.4 Min aktion och aktionsforskning .....	22
3. Reflektionens förutsättningar i det senmoderna .....	24
4. Den svåråtkomliga reflektionen .....	34
5. Resultat av elevernas reflekterande .....	42
5.1 Medvetenhet om reflektion som ett mål för undervisningen .....	42
5.2 Att skriva reflektioner .....	43
5.3 Att reflektera i bloggar .....	44
5.3.1 Ett misslyckat projekt – enuppgiftsfokusskolan .....	45
5.3.2 Bloggens möjligheter .....	46
5.3.3 Bloggen i det sociala rummet .....	47
5.3.4 Texterna, vad kom reflektionerna att handla om .....	48
5.4 Ett tema – generationsromaner .....	51

6. Reflektioner efter aktionens genomförande .....	54
6.1 Reflektionen – en textgenre med särskilda krav.....	54
6.2 Kunskaper mellan fakta och fiktion.....	55
6.3 Åsikter och kreativitet, samt sanning och kritik .....	56
6.4 Egna erfarenheter och jag.....	58
6.5 Reflektion kräver sensibilitet.....	59
6.6 Att prata runt och vara osäker .....	59
6.7 Skolans fokus på en uppgift .....	60
6.8 Begrepp .....	60
6.9 Det sociala spelet .....	61
6.10 Utvecklingssteg och kontext.....	62
7. En ny kunskapssyn .....	64
Källförteckning .....	66
Bilaga: Texter från generationsprojektet 2007.....	70

# 1. Inledning

Att kunna reflektera är en väsentlig förmåga. Människan utmärks av att hon kan ta ställning till det hon har framför sig och av att hon kan tänka sig att det skulle kunna vara annorlunda. I tanken rör sig människan i tiden. Hon skapar i gemenskap en värld av betydelser. Varje individ är inkastad i ett sammanhang som hon inte själv skapat, samtidigt är hennes perspektiv unikt och var och en konstruerar själv sin kunskap.

Reflektion är en möjlighet att kritiskt ta sig an föreställningar och handlingar. I tanken skapar man distans. Om man behärskar verktyget kan man begrunda och förändra sig själv och sin värld. Att reflektera är ett eget utforskande.

Beskrivningar av det nutida samhället betonar ofta den reflexivitet som krävs i ett föränderligt, flexibelt och mångkulturellt samhälle.

## 1.1 Reflektion – ett väsentligt mål för undervisningen

De svenska styrdokumenterna betonar skolans roll för den politiska utvecklingen. Globaliseringen har förändrat de ekonomiska villkoren och gjort frågor om kultur och identitet viktiga och omdiskuterade, och informationssamhällets framväxt förändrar synen på vad som är kunskap. Skolans mål blir då att fostra till förståelse och demokratiska värderingar samt att stödja utvecklingen av personlig kunskap. Förmågan att reflektera lyfts fram som något värdefullt. Genom reflektion utvecklas fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet<sup>1</sup>. En tydlig formulering av idén att kunskap formas aktivt och genom reflektion finns i betänkandet från Lärarutbildningsskommittén (SOU 1999:63):

*”Kunskap finns inte i förpackad, överförbar form utan är något som individen tillägnar sig. Lärarens uppgift är att på bästa sätt försöka stimulera en sådan process. Det kan ske genom att läraren erbjuder information men det är genom reflektion hos individerna som kunskap bildas.”(s 53)*

---

<sup>1</sup> Ordet reflektion används inte så flitigt i gymnasiets styrdokument, det är vanligare i grundskolans skrivningar. Styrdokumentens kunskapsyn är fylld av spänningar. Kunskap sägs byggas på värderingar, och etiska perspektiv är centrala. Kunskaper formas aktivt. Reflektionen är det som formar lärande och kunskaper. Hasse Hansson har granskat reflektionsbegreppet i styrdokumenterna, och han menar att begreppet ges olika betydelse och urskiljer en rad olika typer. I kursplanerna beskrivs reflektion framför allt som ett teoretiskt begrepp och innebörden är ofta oklar. (Hansson, 2005)

Det egna lärandet tvingar fram reflektion. Reflektion är ett sätt att se sig själv i ett större sammanhang och att ta ställning till det egna. Människor är olika och har skilda uppfattningar något som kräver ställningstaganden. Människor formar, skapar, bildar sig själva utifrån sina egna förutsättningar och i dialog med omgivningen. Man får genom reflektion en grund för att våga vara sig själv, våga föra fram uppfattningar, våga argumentera för sin sak. Allt ting som är grundläggande för en levande demokrati.

Från OECD sida har man talat om reflekterande samhällsmedborgare (*"constructive, concerned and reflective citizen"*) som ett mål, och i arbete kring PISA har man pekat på förmågan att reflektera som hjärtat i de kompetenser som skolan har att utveckla (OECD, 2005).

Det borde stå klart att reflektion är viktigt.

## **1.2 Att utveckla förmågan att reflektera - syfte och problemformulering**

Trots den vikt som fästs vid den, så framstår förmågan att reflektera som något problematiskt. Vad är det att reflektera? Hur lär man sig att reflektera? Hur kan man arbeta med reflektion i skolan?

Jag har i min undervisning under senare år velat utveckla elevernas förmåga att reflektera. Det betyder dels att jag intresserat mig för hur man kan undervisa, dels att jag försöket förstå det jag vill undervisa om. Jag har genomfört flera projekt i olika klasser där jag begärt att eleverna ska reflektera. Jag har haft vissa utgångsidéer, och under projektens utveckling har jag reflekterat kring praktiken och försökt bearbeta begreppet. Kopplingen mellan teori och praktik har varit stimulerande.

Mina projekt ser jag som en sammanhållen aktion, målet har varit att förändra min undervisning. Det handlar om aktionsforskning. Syftet har dock varit vidare. Jag har velat hitta sätt att arbeta som kan användas av andra, och jag har velat få en djupare förståelse av vad reflektion är för något.

För att utveckla förmågan att reflektera, tror jag, att man behöver ha förståelse för vad det är att reflektera. Det gäller både lärare och elever, reflektioner kan inte ske mekaniskt eller spontant. Lärare behöver dessutom förståelse för hur reflektioner formas hos enskilda och i grupper av elever.

Mitt arbete strävar efter att utveckla svar på tre frågor, nämligen:

- Vad innebär det att reflektera?
- Hur kan man få eleverna att reflektera i skolan?
- Kan man skapa reflektion som en textgenre för skolbruk?

Jag har velat få eleverna att reflektera över saker i världen, inom ämnena och i berättelser, och jag velat att de ska skriva sina reflektioner i korta texter. Texter som visar vad de tänkt och som man kan arbeta med i skolan.

Egentligen var jag både osäker om hur texttypen skulle se ut, hur man skulle få eleverna att skriva och vad det innebär att reflektera. Det fanns en bristande precision i mina frågor. I mycket handlade det om att jag ville göra något och så se vad som skulle hända. Samtidigt var det jag själv som tog initiativ och skapade undervisningsförlopp.

Efter att ha prövat att skriva i vanliga dokument bestämde jag mig för att låta eleverna skriva sina texter i bloggar. Jag var nyfiken på om det skulle förändra formen för deras reflektioner, och om det skulle påverka deras arbete med att skriva reflektioner. Jag försökte också få mer dialog och interaktivitet genom bloggarna.

### **1.3 Uppsatsens struktur och form – en sorts sammanfattning**

Uppsatsen berättar om hur jag arbetat med att låta elever skriva reflektioner och om de reflektioner jag gjort kring detta. Dessutom fördjupar jag vad reflektioner är och funderar över möjligheter att utveckla det jag gjort.

”Inledningen” tar upp vad syftet är, säger något om metodfrågor, beskriver aktionen och anger utgångspunkter för mitt arbete. Eleverna skriver många arbeten som blir uddlösa och meningslösa genom att de inte förmår bearbeta och reflektera över den information de samlar. De har också svårt att ta till sig olika texter och göra något av dem. Kan arbete med reflektion ändra det?

Det första kapitlet ”Aktionsforskning – legitimering av min aktion” fördjupar vad aktionsforskning är, och jag försöker motivera värdet av det jag gjort. Aktionsforskning är en rik, mångskiftande praktik och reser många frågor kring kunskap och kunskapens värde och användning.

Det senmoderna samhället är mer reflexivt än tidigare samhällen, och reflektion är aktuellt i många sammanhang, särskilt kring lärande. Det andra kapitlet – ”Reflektionens förutsättningar i det senmoderna” - tar upp saker som stöder och hämmar reflektion. Kapitlet är något impressionistiskt, strävan har varit att få fatt i många faktorer som har betydelse. Här finns också ställningstaganden till samhällsutvecklingen och didaktiska inriktningar.

Kapitlet ”Den svåråtkomliga reflektionen” tar upp vad begreppet reflektion innebär. I skolan har reflektion mest handlat om reflektion över egen praxis. Min inriktning är på reflektion över fenomen i tillvaron. Jag utvecklar begreppet med ett hermeneutisk perspektiv.



Resultatet av elevernas tänkande tänkte jag mig som en kort, reflekterande text, och jag diskuterar hur jag lyckats utveckla en egen texttyp i kapitlet ”Resultat av elevernas reflekterande”. Några klasser skrev dokument i Word, medan andra gjorde inlägg i egna bloggar. Eleverna har reflekterat på egen hand i sina texter. De har utfört intellektuellt arbete, kopplingar har gjorts, begrepp och kategorier bearbetats. Bloggen gav ytterligare möjligheter till eftertanke.

I kapitlet ”Reflektioner efter aktionens genomförande” drar jag slutsatser utifrån mitt arbete, och jag reflekterar kring hur det kan utvecklas. Ett resultat är att jag menar att mycket talar för att vad som felas i skolan är förståelse av vad reflektion och kunskap är. Elever har förmågan att reflektera, och att de gör det då och då, men skolan har svårt att anknyta till det genom att ha en alltför begränsad syn på vad som räknas som kunskap. Man har svårt att vägleda till tänkande.

I ett kort slutkapitel pläderas för en ny kunskapssyn.

I grunden finns i uppsatsen en enkel berättelse, det här ville jag, så här tänkte jag, det här blev resultatet och så här tänker jag nu. Men kapitlen om reflektion i samtiden och begreppet reflektion skymmer detta, och det är väl de undersökningarna som jag lagt mest tid på. Jag tror förståelse av begrepp och sammanhang är viktiga för att kunna göra något vettigt.

Reflektioner är inte bara mitt tema, utan också ett sätt att på så många sätt som möjligt belysa och fördjupa det i sin mångfasetterade rikedom. Texten har därför försetts med en hel del fotnoter. Och för varje gång jag läser vill jag lägga till fler, och varje gång jag granskar ta jag bort. Reflektionerna tar aldrig slut. Samtidigt har jag strävat efter att hålla en linje genom uppsatsen.

#### **1.4 Aktionsforskning i Helsingborg utifrån Tromsøs perspektiv**

Jag arbetar på Olympiaskolan i Helsingborg. Min aktionsforskning har skett inom ramen för ett fortbildningsprogram kring aktionsforskning ordnat av Helsingborgs kommun och Universitetet i Tromsø. Man har velat ge en relativt stor grupp lärare möjlighet att sätta sig in i ny forskning och att utveckla sin verksamhet. Drivande i projektet har varit Tom Tiller.

Aktionsforskning är ett paradigm för vetenskapligt arbete med en tämligen lång historia<sup>2</sup>, och det är idag ett fält i utveckling och med en rad skilda perspektiv och uppfattningar om vad

---

<sup>2</sup> Carr och Kemmis har tecknat (1986) historien. Peter Reason lyfter i sin introduktion till *Handbook of action research* (Reason & Bradbury, 2001) fram mångformigheten och de filosofiska perspektiven medan i en annan

som är det centrala i arbetssättet. Begreppet kan tyckas vagt, eller utgöra snarare en familj<sup>3</sup> av besläktade arbetssätt. Det finns också näraliggande och konkurrerande forskningsprogram. Aktionsforskare frågar hur man kan förbättra det som görs här, och inte i första hand vad händer här (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996, s. 14).

## 1.5 Metod

Jag har genomfört en aktion som jag designat själv, och jag har samlat material kring den och försökt förstå vad jag gjort och försökt formulera resultat. Jag har sett aktionsforskning som något relativt enkelt. Man gör något, samlar in information kring det man gör medan det pågår och reflekterar under och efteråt över vad som skett och drar slutsatser. Målet har för mig varit att komma fram till reflektioner och idéer för att utveckla elevernas lärande. I det andra kapitlet förhåller jag mig mer aktivt till aktionsforskning. Aktionsforskningen har inspirerat mig, detta särskilt eftersom reflektion över eget agerande är centralt för metoden och för att bilden av den handlande människan tyckts mig givande.

Jag har inte anlagt någon teori eller perspektiv på min aktion. Jag är tveksam till metoder. Jag söker förståelse och uppslag för fortsatt arbete. Men teori har stor betydelse för mitt arbete, och jag försöker formulera idéer som har bäring bortom vad som hänt i mina klassrum. Jag har läst en hel del för att få idéer och uppslag. Jag har försökt inta en reflekterande hållning. Min förståelse av tillvaron är starkt påverkad av den hermeneutiska traditionen med Heidegger, Gadamer och Ricoeur som främsta namn, samtidigt som jag sympatiserar med Kant, Hegels, Poppers och Habermas projekt. Jag tror att tolkningar av saker bara är meningsfulla om man förutsätter det finns en verklighet som man försöker förstå. Självfallet är kunskapen då en konstruktion, men sakerna själva är inte konstruerade av den som försöker förstå och förklara. Detta innebär att jag är kritisk till samtidens relativism, och jag anser att tänkare som Foucault och Rorty misstar sig om grundläggande ting.

Elevernas reflektionstexter har jag läst för att hitta mönster och typiska exempel. Intervjuer har jag lyssnat till och delvis skrivit ut för att få fatt i elevernas tankar. Jag har också använt mig av enkäter och bett eleverna besvara frågor på lappar i anknytning till det vi gjort. Citat

---

artikel får en organisatorisk vinkel (Reason & McArdle, 2006). Den svenska receptionen och utvecklingen med tonvikt på socialt forskande beskrivs i Matts Mattsson *Att forska i praktiken* (2004).

<sup>33</sup> Jag använder mig av begreppet aktionsforskning även om det är vagt, och dess betydelse i mina resonemang är olika. Poängen är mer att komma åt en svårighet med angreppssättet. Jag ser mig inte på något sätt som programmatisk aktionsforskare. Hans Lorentz (2004) skiljer på självförvaltande forskning med riktiga forskare som handledare och deltagarorienterad forskning (praxisorienterad forskning) i sin redogörelse för aktionsforskningens svenska och utländska historia, men jag tror inte de nya begreppen löser förvirringen.

från eleverna används i uppsatsen för att stödja resonemangen. Några systematiska klassrumsobservationer har jag inte gjort, även om elevernas arbete har hela tiden haft min uppmärksamhet.

Jag har inte varit ute efter att hitta bekräftelse i form av upplevelser eller påtagliga resultat utan velat komma åt de saker som skulle kunna hjälpa mig att utveckla en fungerande praktik. Avsikten har inte varit att testa en hypotes eller ett arbetssätt utan lägga grunden till ett arbetssätt och se dess möjligheter. Kieran Egan har hävdat man främst bör söka efter möjligheter och sätt att utforma lärande: "*We might then design more articulate ways of incorporate such tools in our teaching.*" (Egan, 2002, s. 180) Det verkar vettigt.

### **1.6 Källor och etiska aspekter**

Elever och målsmän har informerats om projektet. Det eleverna skrivit inom kurserna behandlats som vanliga texter i skolan, men jag har tagit kopior av deras texter. Vid intervjuer har jag tagit upp hur jag kommer att använda det som sägs, och jag att sparar intervjuerna som mp3-filer, sammanfattat dem skriftligt och skrivit ut intressanta avsnitt. Jag har också gjort olika enkäter.

Alla citat i uppsatsen är anonyma och behandlas som frikopplade citat. Men jag har gjort en förteckning. Jag har inte intresserat mig enskilda elever inte heller för min skola och dess kultur.

Eleverna har varit beroende av mig, främst som betygssättare, och man kan misstänka att de anpassat sina svar efter vad de trott jag vill höra. Nu tror jag ändå att de i regel varit uppriktiga, och för den nivå den här undersökningen rör sig spelar det inte så stor roll. De har ändå gett mig material och tankar, och det som uppstått i vår kommunikation är det väsentliga.

### **1.7 Utgångstankar för min aktion**

När jag började arbeta med reflektioner hade jag en del föreställningar, och här försöker jag redogöra för dem. Elevernas svårigheter med arbeten är att de inte är vana att fokusera på att tänka och reflektera. De ser också få kopplingar mellan vetenskapliga diskurser och sitt eget vardagsspråk. Elever tar sig ofta an texter passivt, de kopierar. De skulle behöva engagera sig i frågor för att förstå sakerna.

Att kunna reflektera är ett väsentligt mål för människor. Det gör det möjligt att förstå saker och att förändra. Reflektioner behöver göras synliga och avgränsade för att möjliggöra arbete kring dem.

Det finns många former av kunskap. En sort är att kunna se och urskilja fenomen. Kunskap kan också handla om att använda verktyg. Språk kan ses som ett verktyg, och inom kulturer skapas textgenrer som löser uppgifter folk ställer sig. Att använda skriftliga verktyg är ofta svårt, det har ingen naturlig grund som talet.

Förmågorna att tänka, läsa och skriva utvecklas genom eget görande. Det måste praktiseras och övas. För att lära sig behöver man se exempel, gärna texter som är något bättre än de man själv omedelbart kan skriva. Man lär sig genom att ta efter och utveckla, men man måste också visas på vad som är väsentligt.

Kulturer bär mängder av kunskap, och information finns tillgänglig, men till sist är det den enskilde som formar sina egna föreställningar om världen. Kunskap är att se mening, och att kunna ta ställning och ge skäl. Skillnaden mellan skolkunskap och vardagskunskap är konstlad, men synes ofta vara en avgrund för eleverna.

Ingen vill bli påtvingad något, samtidigt som saker är tvingande om man vill förstå. Det kan vara och stimulerande för tanken. Lärande underlättas om man får styra sitt eget utforskande. Man måste kunna välja vad man intresserar sig för. Samtidigt som denna frihet är svår att hantera för de flesta.

Man har svårt att förklara vad som ska göras för den som inte gjort det. Att lära sig handlar om att utmanas och möta krav. Man lär sig regler och kan förhålla sig till dem. Att lära sig något är också att avlära. Lärande möts ofta av motstånd, och att revidera sina uppfattningar kan vara smärtsamt.

Dialog och samtal spelar stor roll för utvecklandet av tankar och texter. Verklig individualisering är bara möjlig genom kollektivering, först i mötet med andras uppfattningar kan man göra sina egna till verkligt egna. Tolkning av världen och fenomen innebär också alltid en självtolkning.

Reflektionstexter behöver vara korta för att hinnas med i skolan och för att ge bredd i utforskandet. Reflektionstexter måste vara en öppen form, samtidigt som det ska stimulera till de krav som ligger i allt tänkande. Reflektionstexter behöver vara enkla och utvecklingsbara, så att man kommer in i dem och kan utvecklas inom dem.

En konsekvens av detta blev att jag mer arbetade med prat kring vad som skulle göras, gav exempel på elevtexter och såg till att eleverna tillsammans tolkade uppgifterna än att jag gav precisa instruktioner. De skulle själva försöka åstadkomma något.

Sådan uppfattar jag grunden utifrån vilken jag metodiskt gestaltat undervisningen.

## 1.8 Vad jag gjort

Min aktion har handlat om att låta eleverna skriva reflektioner. Resultatet av ett studium av något skulle då vara en rad reflektioner över fenomen inom temat. Utgångsmaterial har varit texter, både skönlitterära och fackliga. Reflektionerna har gällt väsentliga teman och erfarenheter. Reflektionerna har alltid också riktats mot egna föreställningar och hållningar.

Jag har genomfört i projekt i flera klasser jag undervisat, och det gemensamma har varit att jag har bett eleverna skriva reflektioner. Jag har presenterat och diskuterat arbetet med andra lärare, men arbetat själv.

Mest har jag tagit upp med traditionella teman inom ämnet svenska, skillnaden gentemot vad som pågått inom många andras kurser har varit att jag velat få resultatet av elevernas lärande i form av korta reflektionstexter. Och jag har prövat att skriva reflektioner på bloggar. Jag har också inom ämnena filosofi och mediekunskap använt bloggar för att ge uttryck för reflektioner och för diskussioner inom kurserna.

Första gången jag arbetat med reflektioner i svenska har eleverna fått ett häfte med instruktioner och med exempel på reflektioner skrivna av tidigare elever. Under rubriken ”Varför gör vi så här?” motiverade jag arbetssättet; det komplexa i temat togs upp, vikten av att lägga märke till saker, tänkande beskrevs som en dialog och betydelsen av att anteckna och skriva lyftes fram. I en text, ”Reflektioner om reflektioner”, skrev jag om vad reflektioner är; jag tog upp reflektionen som en öppen, strukturerad form och pekade på fenomen man kunde ta tag i.

Teman jag haft har varit:

- Text & tanke kring berättelser
- Vem är jag?
- Fyra teman – resor, kropp, kärlek, mod
- Vår generation, litterära generationer och generationsromaner
- Läsning
- Vrede och rädsla i samtiden
- Etiska frågor
- Mediafrågor.

## 2. Aktionsforskning – legitimering av min aktion

### 2.1 Aktionsforskning ett sätt att förändra praktiken

Historieskrivningen kring aktionsforskningen påverkas av hur man uppfattar sin egen position. Stringer (Stringer, 1996, s. xvi) påpekar att de skildringar som framstående utövare ger är disparata. Fältet har en egen dynamik, man söker vänner och ser fiender.

Aktionslärande och aktionsforskning är ett verktyg för att förändra och förbättra verksamheter, särskilt inom områden som management, utbildning, sjukvård, socialt arbete, arbetsliv, teknik och förvaltning. Här finns ofta en konflikt mellan perspektiv underifrån och uppifrån. Uppifrån vill man gärna driva verksamheten i en riktning utifrån politiska visioner, och underifrån vill man få möjlighet att göra ett arbete som känns givande och meningsfullt. Intressena kan sammanfalla, men ofta ställer den tröghet och det behov av trygghet som alltid finns till det när man försöker förändra.

Makthavare har ofta en uppfattning om vad man vill, och denna kan för den enskilde kännas trång och tvingande. Och ibland kan man, så att man framstår som en kraftfull ledare, vilja förändra för förändringens skull. Att dra in i folk i aktionslärande kan vara ett sätt att styra dem. Förändringsarbetet har under senare år också ofta varit kopplat till minskade resurser och större krav på arbetsinsatser.

Går man till företrädarna för aktionsforskning, särskilt skolforskare, så har de ofta ett radikalt politiskt perspektiv, och aktionsforskning ses som ett medel att stärka den enskildes makt och vidga frirummet i vilket man kan agera. Och så uppfattas det ofta av lärare. Det finns skäl till hopp.

Man kan också se aktionsforskning som något som ger forskare en betydelsefullare roll, de får handla politiskt, de hittar en marknad för sina tjänster, och deras kunskap och arbetssätt blir ett redskap för att förändra.

Ett ironiskt fenomen under senmoderniteten har varit att radikal kritik av systemet har integrerats, ja, att utmaningar av de rådande förhållandena har drivit på den modernisering som systemet behövt och som tyckts nödvändig. De som setts som utmanare har varit de bästa bevararna, och modernismen kan kanske ses som ett system som hela tiden skiftar form för att kunna bevara skillnader. Med en habermansk tankefigur kan man misstänka att aktionsforskningen riskerar föra in systemets maner i livsvärlden, försöket att ge mer frihet skulle då

leda till mindre frihet. Och byråkrater och revoltörer förenas som bärare av en till synes nödvändig förändringsdynamik. Det finns skäl för pessimism.

Aktionsforskning är tänkt att utgå från problem som praktikerna har. Det sker också ofta. Men ibland handlar det om problembeskrivningar som ges utifrån, och de problem som man ser är ofta bestämda av ramar och kultur. Att ställa frågor är svårt. Det kan dock finnas en drivkraft att ta enkla, kända problem på grund av att man vet hur de ska hanteras. Om man inte tar upp nya problem utan gängse, riskerar man också att reproducera de vanliga lösningarna.

Aktionsforskning handlar också om att förverkliga värderingar, och för skolans del gäller det om de mål som skrivits fram i styrdokument. Aktionsforskning är ett verktyg för att implementera den nya skolan – eller ens tolkning av den – när den gamla tycks trög och trist. De som skrivit läroplaner har en vision om att alla ska delta som jämbördiga parter, och den styrning och den makt som finns döljs under en slöja av god vilja. Regering, riksdag och skolverk har gett ganska bestämda uppdrag, men överlämnar sedan ansvaret på enskilda lärare att genom dialog förverkliga vad som bestämts. Samtidigt har en lärare att hantera tusentals att-satser om vad som gäller. Man förväntas äga verksamheten tillsammans med eleverna, och det blir lätt oklart vad som gäller, både på gott och ont. Självstyre ses som ett faktum, samtidigt som den enskilde ofta upplever sig maktlös. Det finns ett ideologiskt missbruk av självförvaltningsidén (Callewaert, 2005), samtidigt finns det i det postmoderna självstyret möjligheter till eget förverkligande och frigörande handlingar.

Ett mål för aktionsforskningen är att göra tyst kunskap synlig, och detta ska ge praktikerna större inflytande och göra uppgifternas komplexitet uppenbara. Det ska ge professionen större värde. Men detta betyder också att vad som görs blir åtkomligt för kritik och diskussion samt för styrning och kontroll. Aktionsforskningen skapar – med ett begrepp från Foucault - en sorts diskurs – och gör det möjligt att utöva makt.

Jag tycker man ska ha detta vida perspektiv som ett memento. Till sist är en kontroll över tillvaron och följderna av ens eget agerande begränsad. Det går inte att skapa den perfekta skolan, och följderna av ens handlingar behöver inte vara goda även om man hemskt gärna vill att de ska vara det. Det finns möjligheter men systemets tröghet är alltid där, och vad man uppnått kan lätt omintetgöras. Aktionsforskning kan sakna autencitet och frigörande kraft.<sup>4</sup> Men den rymmer stora möjligheter till reflektion och frigörelse.

---

<sup>4</sup> Carr och Kemmis (Carr & Kemmis, 2005) uttrycker i en artikel en besvikelse tjugo år efter *Becoming Critical* att aktionsforskningen förlorat sin kritiska udd, metoden har kunnat integreras i senmodernitet och i scientism. Det professionella utrymmet för lärare har minskat menar man. Postmodernismen har förändrat villkoren, och en

## 2.2 Aktionsforskning som ett begrepp

Aktionsforskning är ett mångformigt fenomen<sup>5</sup>. En spridd definition av aktionslärande finns hos Carr och Kemmis:

*“Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.”*  
(Carr and Kemmis 1986: 162)

Carr och Kemmis lyfter fram den normative aspekten av aktionsforskning, det är ett arbete för förnuft och rättvisa. Inom nordisk skolaktionsforskning – såsom hos Tiller och Rönnerman – är Carr och Kemmis en väsentlig referenspunkt. Aktionsforskning innebär för Tom Tiller (2002, s. 53) att man har tagit ställning, man driver på förändringar utifrån sina egna värderingar. Men hänvisning till McTaggart hävdar att Tiller att all forskning är politisk, och skriver att det just därför råder oenighet om aktionsforskningens vetenskapliga status.

Aktionsforskningen ses gärna också som kopplad till en ny syn på kunskap. Den nya kunskapen är mer grundad i praktiken, och ofta finns ett kritiskt perspektiv i förhållande till tidigare forskningsparadigm och traditionell kunskapssyn. Värderingar spelar stor roll för kunskapen, och kunskapens lokala, flexibla, tillfälliga och holistiska karaktär ses som typiska<sup>6</sup>. Kunskapsuppfattningen är ofta uttalat postmodern.

Aktionsforskning syftar till att förändra praktiken, och praktikern ses ofta som den som kan bedöma värdet av det uppnådda. En radikal slutsats formuleras av Karin Rönnerman: *”Ingen praktik är heller den andra lik vilket medför att de resultat som uppnås i en praktik inte heller är överförbar till en annan.”* (Rönnerman, 2004, s. 15)

För Carr och Kemmis (1986, s. 189) är det centralt att praktikern utvecklar teorier, och det värjer sig emot att omedvetna lärare skulle ha implicita teorier, det är snarare vanor och

---

teknisk rationalitet har fått starkt genomslag. Men Carr och Kemmis delar Habermas fasthållande vid den kritiska rationaliteten. Kampen mot orättvisa är kvar, den kan inte ges upp. De betonar att det handlar om en idé och inte om en metod. Stringer (Stringer, 1996, s. 151) för sin del anknäver till Foucaults tanke om mikromotstånd. Man kan undra om aktionsforskningen uttömt sin kraft.

<sup>5</sup> En del vill idag hellre tala om interaktiv forskning, så ofta bland teknik-, företags- och genusforskare, och nya forskarroller diskuteras: insiderforskaren, följeforskaren, den iscensättande forskaren (Johansson, 2007). Allt ett uttryck för ett ökat intresse för praktisk kunskap. För en diskussion se Wigblad & Jonssons *”Praktikdriven teori” – ny interaktiv forskningsstrategi* (2007).

<sup>6</sup> Här finns en stor kunskapssteoretisk fråga om hur man ser på vad som är sanning. McNiff tycks mer postmodern än Carr med dennes försvar för ett kritiskt upplysningsprojekt. I praktiken tror jag problemen kring sanning är mindre än vad man kan tro, det går ofta att resonera vettigt om vad man vet, hur man vet det och styrkan i det man tror sig veta. Men visst är det lätt för aktionsforskaren att känna ångest över värde och validitet i det man gör, och en förmåga att orientera sig är begränsad.



traditioner som styr vad man gör. Teorin blir då ett medel som möjliggör en övergång från praktik till praxis, genom en djupare reflektion kan man nå en autentisk, personlig kunskap.

Detta betyder att en hel del lärarkunskap inte är autentisk. Det är alltid en fråga om hur mycket den handlande förstått av läget, och Carr och Kemmis ställer krav på en rationell kunskap. Men samtidigt är bara genom autentisk praxis som man kan förstå något, kommer man utifrån går det inte, enligt Carr och Kemmis, och detta är en väsentlig anledning till att de vill att flera ska vara indragna i en aktion och dela praxis. Den autentiske pratar inte bara om vad han gör, utan förmår utveckla en diskurs av större bärkraft.

Värderingar är centrala för aktionsforskningen. Om vetenskap traditionellt handlat om att frigöra sig från värderingar, så ställer aktioner ofta krav på att värderingar ska verkliggöras. *"Bevisst og målretet påvirkninger"*, skriver Tom Tiller (2004), *"er legitim her, mens den er bannlyst i annen forskning."* Bland aktionsforskare lyfter man fram att forskningen ska vara demokratiskt, att den bör stärka människors självkänsla och att den bör sträva efter att öka människors frihet och möjligheter till självförverkligande (Smith, 2007).

Aktionsforskning är ett försök till en annan praktik. Men vad är den egentligen? Peter Reason ger ett filosofiskt perspektiv:

*"Action research is best understood not a methodology or set of techniques, but as an orientation to inquiry - a move to revision our understanding of the nature of human knowledge by re-integrating the dualisms that have haunted Western approaches to knowledge (Reason, 2003d; Rorty, 1999) splitting apart theory and practice, researcher and subject, everyday experience and academic knowledge."* (Reason & McArdle, 2006)

Här blir aktionsforskning en hållning till kunskap. Bjørndal (Bjørndal, 2004) lyfter fram en idé om aktionsforskning som en strategi som kan kombineras med olika epistemologier, också med positivism. Det verkar rimligt. Verktygen är många. Både kvalitativa och kvantitativa metoder är okej (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996, s. 15). Aktionsforskning kan då ses som försök att lösa problem av de som är inblandade med hjälp av olika metoder. Men ibland kommer aktionsforskning nästan att bli en politisk rörelse eller ett paradigm för att förstå världen.

### **2.3 Aktionsforskningen som kunskap och verksamhet**

Carlgren har anmärkt om den allmänna trenden till ökad forskning att innehållet inte diskuteras. *"Ibland tycks förhoppningarna knytas till de vetenskapliga redskapen som sådana snarare än till att vissa kunskaper om vissa frågor och fenomen utvecklas."* (Carlgren, 2006, s. 341)

Klassisk aktionsforskning är konflikträdd. Syftet med aktionsforskning förstås som att skapa samförstånd kring problemformulering och lösningsförslag, samtidigt som man vill att alla röster ska få göra sig hörda. Samtidigt är en verksamhet som skolan genomsyrad av djupgående konflikter och paradoxer; uppdraget för skolan är komplext, och grundläggande personliga värderingar och uppfattningar följer med in i klassrummets minsta vrå.

Det är möjligt att en skola där man gjorde konflikterna synliga skulle vara mer dynamisk. Dissensus är ofta produktiv.<sup>7</sup> Ja, lärande handlar ofta om att upptäcka att människor har olika mål, normer och värden samt att hantera detta faktum (Bjørndal, 2004). Men konflikter kan också låsa, och förändringar möter ofta motstånd, ja, ofta förlorar faktiskt en del på förändringar. McNiff berättar hur hans uppfattning ändrats:

*”Contrary to what I thought in 1988, action research does not refer to a methodology that leads to harmonious thought and action but to a problematic practice of coming to know through struggle.” (McNiff & Whitehead, 2002)*

Själv ser jag det som viktigt att utveckla duktiga, kunniga lärare, och jag kan inte se att mer kollektiva arbetsformer självfallet ger det. Utan tvekan kan dock samarbete vara stimulerande, och jag tror personlig mognad och klokhet lättast utvecklas i ett kollektivt sammanhang. Men inte om alla håller med varandra, tankar behöver motstånd.

Skolans centrala verksamhet är ändå den undervisning som sker i klassrum och det lärande som sker mellan lärare och elev. Aktionsforskning kan då vara ett förhållningssätt att ta över för enskilda lärare. Och till sist sker alltid allt lärande hos den enskilde, och det är alltid den enskilde som gör eller inte gör något.<sup>8</sup> Den enskilde behöver bli mer observant, mer medveten och mer öppen för andra sätt att se saker. Lärare borde bli entreprenörer<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Skillnaden mellan konsensus och dissensus får konsekvenser, något som diskuteras av Anders W Johansson: ”Skillnaden mellan dissensus och konsensus kan illustreras med begreppen ’governmentality’ och ’management’. Båda begreppen relaterar till styrning. Governmentality, ett begrepp från Foucault, handlar om en styrningsrationalitet som uppmärksammar hur individen blir styrd men också styr sitt eget liv medan management har fokus på hur organisationer styrs eller bör styras. Management är eller sägs vara inriktat på organisationens bästa och att driva fram konsensus medan governmentality problematiserar styrandet av andra människor och även styrandet av det egna livet och därmed lyfter fram dissensus.” (Johansson, 2007)

<sup>8</sup> I botten för aktionsforskningen finns också en bild av den handlande människan som jag inte tycker man ska glömma bort. Vare sig man gillar Schöns praktiker i handling eller Dreyfus’ mästare, så ha de det gemensamt att de sätter fokus på den enskildes förmåga att agera i en unik situation, och för mig är aktionsforskningens främsta mål att utveckla sådana praktiker.

<sup>9</sup> Entreprenörer är ofta egensinniga och svårstyrda, och jag kan tycka att det kan behövas sådana lärare då skolsystemet just nu tycks domineras av lojalitet, linjetänkande och tystnad. Men i grunden tycker jag samarbete är centralt.

Det väsentliga skälet när man argumenterar för aktionsgrupper är att gruppen ger fler perspektiv som möjliggör en mer kritisk reflektion. Det blir också möjligt att genomföra större förändringar.

Den enskildes reflexivitet kan hämmas i ensamhet, men också grupper har sina begränsningar. Grupper söker gärna konsensus och undviker konflikt, det vill säga man kan skapa ”subjektiva” tolkningar och tar bara till sig det som bekräftar ens fördomar. Kritiken måste ofta komma utifrån, men sådan är lättare att hålla ifrån sig om man är en grupp.

Carr och Kemmis ser ett brett perspektiv, och de upplever idag (2005) att frigörande forskning trängts undan av teknisk forskning. Det må vara, men ofta saknas också kring aktionsforskning de större perspektiven både hos teknisk och praktisk forskning. Man håller sig till sin skola. Man förbättrar i det lilla. Mikael Alexanderson (2007) instämmer i observationen att instrumentalismen är på frammarsch. Reflekterandet förlorar sig i det lokala. Istället borde lärare bli intellektuella.

Det finns också ett driv mot positivism i mycken aktionsforskning (Bjørndal, 2004), detta därför att man är osäker om värdet av sina resultat. Att göra en aktion kan på ett sätt ses som ett nästan naturvetenskapligt manipulerande med ett tillstånd för att få se vad som händer, och samtidigt kan det ses som ett agerande i vilket man som handlande varelse är djupt indragen i det som sker med alla de fördomar och föreställningar man har. Kravet på validitet får en att ta till enkäter för att få resultat vilka kan infogas i tabeller, samt att man gärna utformar grafiska figurer och scheman.

Aktionsforskningen ställer krav på reflexivitet, men man kan undra om inte det som kallas reflektion ofta bara är reproduktion av kritiska insikter. Att sätta in något i ett större sammanhang är lätt att göra när man vet vad som förväntas. Det svåra är att vända blicken mot sig själv och sitt sammanhang och få fatt i de egna föreställningarna. Elliott har här talat om en andra ordningens aktionsforskning (referat i Bjørndal, 2004), och den krävs om man ska äga det man gör<sup>10</sup>. Uppgiften i forskningen blir då att synliggöra de faktorer som möjliggör att man kastar ljus över något visst. Men detta perspektiv utvecklas inte alltid i aktionsforskning (Bjørndal, 2004).

---

<sup>10</sup> Argyris skiljer mellan theories-in-action och espoused theory, dvs. han sätter en skillnad mellan uttalade, omedvetena teorier och de teorier man säger sig ha i spel. I regel är detta ett mål i aktionsforskning, det tänks göra saker effektivare, men ofta fastnar man i vad man tror sig göra. (Smith, 2008) Argyris förser oss med ett begrepp som försöker formulera något abstrakt av vad som framstår som oreflekterat.

Aktionsforskningen borde, menar jag, mer kopplas samman med deliberativ demokrati. Kunskap ska göras offentlig, och man måste kunna ge skäl för sina uppfattningar.

Louis Cohen, Lawrence Manion och Keith Morrison har rätt när de efter att ha punktat en rad invändningar mot Carr och Kemmis att praktisk aktionsforskning kan vara lika kontrollerande som traditionell forskning (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Men förvisso kan den också vara frigörande. Sammanhanget avgör. Ingen metod ger garantier.

Men man bör också hålla fast vid det lilla. Som jag uppfattar det är reflektionen till för att få syn på situationen man agerar i och dess möjligheter. Jag anser också att det centrala målet är att kunna agera bättre. När reflektionen introducerades i skolvärlden handlade det mer om att se ett samhälleligt sammanhang än att få fatt i det man gör (Carlgren, 2006). Man skulle överskrida mer än skrida djupare in i situationen. Undervisningen uppfattades som teknisk och okomplicerad, och lärandet gled ur fokus.

Bland aktionsforskare finns det sedan några decennier ett stigande intresse för en aristotelisk förståelse av vad det innebär att genomföra en aktion – av att handla. Carr och Kemmis pekar på det, och det går lätt att hitta referenser till Gadamer, Bernstein, Macintyre, Nussbaum och Ricoeur hos aktionsforskare.

Förhoppning är att kunna bevara lärarnas integritet som handlande människor, och man ställer det i kontrast till metoder som reducerar yrket till teknik och metoder. Jag sympatiserar med detta<sup>11</sup>.

Sakligheten är ett problem, men den kan inte lösas genom någon särskild metod. Det gäller att ge skäl som får just det man påstår att verka trovärdigt och riktigt. Och man bör mer sträva efter att försöka kritisera än att bekräfta.

## **2.4 Min aktion och aktionsforskning**

Vad jag velat har också till en del varit oklart, men som jag ser det ligger detta i varje handling. Man påbörjar något och man vet inte vad som kommer att ske. En handling kräver skapande och spontanitet, men det tycks mig som om aktionsforskningen ofta är alltför reglerad och planerad. Syftet med en handling bör inte bara vara att få något bestämt genomfört utan också att förstå de sammanhang som handlingen blottlägger och handlingens egentliga intention. Spekulation och reflektion bör vara väsentliga mål för arbetet.

---

<sup>11</sup> En djupbörande genomgång av Aristoteles kunskapssyn med fokus på lärande finns hos Dunne (1997). Praxis är för Aristoteles något mycket mer än det vi talar om som praktik, detta kan för Aristoteles ofta vara *techne* och *poesis*, dvs saker som tekniskt hanterande, skapande och arbete.

Lärares arbete kännetecknas sällan av att man håller sig till en förutbestämd plan, man anpassar sig till situationen och eleverna samtidigt som kreativitet och omgestaltningar sker under det förlopp man satt igång. Lärare bygger snarare upp en repertoar av handlingar än utvecklar metoder. En iscensättande forskning liknar det läraren gör, och mycket av lärarens arbete innebär att skapa en arena för eleven.

Var i ligger värdet i det jag gjort? Svaret är inte enkelt. Det handlar ju inte i första hand om eleverna är nöjda, utan om deras förmåga att reflektera ökat. Till sist måste det visa sig i texterna. Men inte ens det avgör värdet av mitt arbete. Det väsentliga är att ge ny kunskap som är av betydelse för den som vill arbeta med reflektioner.

Heikkinen med flera (2007) ha satt upp fem principer för aktionsforskning, eller rättar sagt narrativ aktionsforskning, och jag har vid mitt utarbetande av min rapport försökt förhålla mig till dem.

- *Principen om historisk kontinuitet.* Jag har försökt se det jag gör som ett sammanhang, och jag har satt in det i ett historiskt perspektiv. Reflektionen börjar i ett sammanhang och strävar efter att klargöra de traditioner man är en del av, men man bör sträva efter ett kritiskt tillägnande.
- *Principen om reflexivitet.* Jag har försökt att göra mina ställningstaganden tydliga, och samtidigt göra mina föreställningar synliga.
- *Principen om dialektik.* Jag har försökt förhålla mig till olika uppfattningar, och en hel del kännetecknas av ironisk distans. Hela tiden har det funnits en dialog med elever, och deras perspektiv har varit viktiga.
- *Principen om praktiserbarhet.* Vad som kan göras i klassrummet har varit ett fokus för mig, samtidigt som jag sett frågan om vad reflektion är utifrån den vinkeln.
- *Principen om associationsrikedom.* En strävan hos mig har varit att ge idéer och väcka tankar

Aktionsforskningen blir för mig ett perspektiv som ger legitimitet till det jag gjort. Aktionsforskning handlar om handlande, och det betyder att värderingar och tolkningar blir något som behöver diskuteras rationellt. Målet för handlingarna är att förändra och förbättra.

### 3. Reflektionens förutsättningar i det senmoderna

Det här kapitlet tar upp förutsättningarna för att idag kunna reflektera i skolan. Samhälle och skola är sammansatta. Ambitionen är inte en vetenskaplig analys, utan mer en impressionistisk beskrivning av saker som har betydelse.

En rad faktorer hämmar reflektion. Det gäller allt från elevers bristande sömn till fördomar kring lärande. Andra saker stimulerar reflektion, så globaliseringen och kravet på att välja identitet. En del fenomen behöver i sig inte vara negativa, men blir det ofta i praktiken.

**Traditionell undervisning** Traditionell undervisning, förmedlingspedagogik, katederundervisning, korvstoppling, eller vad man nu vill kalla det, har fått mycket kritik under de senaste decennierna. Med rätta. Att man läser något eller lyssnar på någon innebär inte att man lär sig innehållet omedelbart. Så lätt överförs inte kunskap. Och om man inte hänger med så blir det lätt tråkigt och meningslöst. Man har mer presenterats för kunskap än fått bearbeta den<sup>12</sup>.

Traditionell undervisning har handlat om att vidareföra traditioner och etablerad kunskap. Lärare har förmedlat vad de lärt på universitetet. Vad som skulle läras ut uppfattades som givet, det fanns en kanon. Målet har inte varit reflektion.

**Progressivism** Progressivismen är en ideologi framhäver framsteg. Samhället tänks vara på väg framåt mot frihet, förnuft och välfärd, och skolans uppgift blir att fostra för en bättre framtid.

Sina rötter har strömningen hos Rousseau, och lärande ses som en naturlig process driven av nyfikenhet. Man har haft fokus på barnets natur, och skolan har ofta setts som destruktiv.<sup>13</sup> Det som lärs ut ska kännas angeläget för eleven, vara användbart och undervisningen ska vara rolig. Herbert Spencer var central för utvecklingen av idéerna, men idag utgår man i regel från den amerikanska rörelse som tar form vid slutet av 1800-talet. Det främsta namn här är John Dewey<sup>14</sup>, vars 'learning by doing' fortfarande är ett populärt slagord. Piaget har sedan

---

<sup>12</sup> Men samtidigt har goda lärare fångat intresset och förmedlat förståelse inom de traditionella formerna. Ofta har det funnits en dialog, sällan har man renodlade föreläsningar inom skolan, och reflektion som lett fram till förståelse av begrepp och sammanhang har kunnat vara gemensam.

<sup>13</sup> Driven till sin spets finns det en tanke om skolans avskaffande, i varje fall Rousseau ville de små skulle få bli hemma. Och man har ofta försökt återskapa hemmet i skolan – intima relationer, hemklassrum etcetera.

<sup>14</sup> Dewey har skrivit en hel del om tänkande och reflektion av stort intresse, men i praktiken har inriktningen på att göra och arbeta varit så starkt att tänkandet satts på undantag trots att syftet ofta sägs vara att utveckla förmågan att reflektera. Reflektion gäller ett problem som man har framför sig som kräver lösning. Till skillnad från modern framgångspedagogik så understryker Dewey att reflektion kan vara mödosam, smärtsam, yttlig och

kartlagt barnens tänkande. Progressivismen<sup>15</sup> har under hundra år haft inflytande på massornas skolor, men framstår trots det ofta som ett nytt, oprövat alternativ.<sup>16</sup>

Vanliga frågor har dock varit: Vad betyder detta för dig? Vad tänker du om detta? I praktiken har reflektion blivit något som de som lär sig något de inte kan ska förmås göra. Ofta misslyckas de, ofta blir det mekaniskt eller blott det man förväntas tycka.

**Instrumentalism** Ett annat alternativ till traditionell undervisning har fokuserat på mål och effektiva metoder. Strömningen går tillbaka hundra år, men stärktes efter andra världskriget. Ambitionen var att sätta upp klara och tydliga mål, och sedan utveckla metoder och teknik.

I det svenska gymnasiet har tankarna haft starkt genomslag. Skolan har blivit målstyrd, kursmål har formulerats och det arbetas flitigt med matriser för kompetenser. Reflektion betonas gärna, man ska reflektera kring varför man inte nådde målen. Det hela blir gärna lite tråkigt. I regel vet man det rätta svaren, men orkar inte göra mer. Det instrumentella bortser från engagemang och känslor, man gör något för att uppnå något annat. Tänkandet snävas in. Att man pekar tydligt på mål och försöker beskriva dem kan hjälpa, samtidigt som gör motivationen yttre.

**Ny kunskapssyn och socialkonstruktivism** Sedan länge präglas skolan av en ny kunskapssyn, centralt för den är tanken att elever inte är passiva mottagare utan aktiva skapare av sin egen kunskap. Det finns gott om skrivningar i styrdokumentet som uttrycker detta, men vad

---

fördomsfull, och skolan måste övervinna irrationella tendenser i samtiden. (Dewey, 1997 (1910), s. 26) Tankar måste prövas, vanor etableras. Men reflektioner i sig har inget värde, de är bara medel för att kunna göra saker. I *Democracy and Education* talar Dewey om en filosofisk attityd, en öppenhet för erfarenheter (Dewey, *Democracy and Education*, 1997 (1915)). Han ställer filosoferande i kontrast till vetenskaplig reflektion. Filosoferandet är ett svar på vad vi vet, man prövar vad som är möjligt, letar svårigheter, ställer frågor, värderar etcetera. I *How We Think* finns ett kapitel om omdöme som tolkning av fakta. Dessa saker ligger närmare det som för mig är väsentlig reflektion. Dewey kan också säga att reflektion har ett värde i sig, men det spelar ingen roll i undervisningen.

<sup>15</sup> Kieran Egan har i *Getting it all Wrong from the Beginning* (2002) leverat en resolut kritik av progressivismen. Framgången berodde på att den passade tiden. "The new form of rhetoric, the utilitarian curriculum, appealed to politicians and the administrators of the great institutions of modern states because it made the schools very largely into agencies of socialization." (Egan, 2002, s. 117) Men man har, menar Egan inte leverat, i praktiken har man inte fått idéerna att fungera på hundra år. Tvärtom har den bidragit till sjunkande kunskaper. För Egan gäller det att göra kunskapen levande för eleverna, inte om att rensa bort det som från början inte känns meningsfullt. I andra böcker har Egan lyft fram berättande, fantasi och fascination.

<sup>16</sup> Idag kopplas Dewey ibland ihop med Vygotskij, men dennes syn på skolan var annorlunda. Skola och lärande är inte naturliga processer utan kulturella konstruktioner som kräver ansträngning och väcker motstånd, och fokus skulle ligga på begrepp och att försöka höja sig till nästa utvecklingszon.

det innebär i praktiken är väl inte alltid klart<sup>17</sup>. En följd är att man prioriterar förståelse, egna arbeten och eget lärande.

Piaget tänkte sig att människor skapar mening utifrån kunskapsstrukturer. En trend har på senare tid varit sätta in elevens konstruktion av kunskap i ett socialt sammanhang. Upptäckten av två ryssar, Bachtin och Vygotskij, har betytt mycket för utvecklingen. I sig står socialkonstruktivismen inte för någon pedagogik, den beskriver mer hur lärande går till, men ofta iscensätter man förlopp som eleven ska dra slutsatser av, eleven ska stödjas och bjudas motstånd. Reflektion blir centralt.

**Individualisering och egna arbeten** Den mest genomgripande förändringen i skolans arbete under de senaste decennierna är individualisering kopplat till eget arbete och egna arbeten. Eget arbete har många fördelar ur ordningssynpunkt. Lärare slipper försöka hålla gruppens uppmärksamhet samlad, och de kan enklare ta sig an besvärliga elever. Eleven styr själv åtminstone takten i arbetet, samtidigt som elevens eget ansvar för resultatet blir tydligare. Att lyckas eller misslyckas blir en individuell fråga. Lärarens arbete kommer i första hand att handla om att handleda och coacha, samt att läsa, bedöma och ge respons på arbeten. Så mycket tid för enskilda samtal finns det dock inte – om alla kräver det.<sup>18</sup>

Man skulle kunna tro att det faktum att man själv får välja ämne eller uppgift skulle göra att man arbetade intensivare med det, liksom att man får arbeta med modern teknologi, men så tycks inte alltid vara fallet (Hensvold, 2006, s. 60). Att man själv valt det kan också ses som att det inte är så viktigt ur ett skolperspektiv.

---

<sup>17</sup> En konflikt i den nya kunskapssynen är om det centrala är bildning eller kompetenser. Bernt Gustavsson har pläderat för bildning, och en skrift för Skolverket – *Vad är kunskap?* – anknyter han till Aristoteles och uppvärderar praktisk kunskap och klokhed. Han skriver: "De värden och normer vi håller oss med är rotad i samhällsgemenskapen och grundläggs genom de vanor vi utvecklar. Dessa vanor, seder och traditioner behöver reflekteras för att vi inte ska ta det vi växt upp i som alltför givet. Den kritiska reflektionen över traditioner vi är inställda i blir en central del av en meningsfull utbildning." (Gustavsson, Bernt, 2002)

<sup>18</sup> Problemet med metoden är att det självständiga arbetet ofta bara blir osjälvständigt kopierande. Naeslund (2001) har visat ur eleverna på en skola med goda förutsättningar mest kopierade, och endast några enstaka klarade av att självständigt formulera kunskap om ett ämne det valt själva och var djupt förtrogna med. Många elever klarar inte av det tankearbete det innebär att sätta sig in i ett ämne och dra slutsatser kring det. Att blir klar och producera text blir viktigare än att reflektera och förstå. Skolverket har i en forskningsöversikt pekat på problemen - Inger Hensvold: *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan*. Det typiska är att arbetssättet sätts i fokus och att det inte finns något gemensamt pensum. Hensvold (2006, s. 131) drar slutsatsen: "Konsekvenserna av det individuella arbetet förefaller bli att klyftorna mellan eleverna ökar." I Skolverkets nationella utvärdering kring problemlösning från 2003 slår man fast utifrån några försök: "Att utveckla kritisk reflektion och analytisk förmåga via IKT (Informations- och kommunikationsteknologi, min anm.) för att förstå och förklara samhällsfrågor och kultur verkar inte fungera." (Kärrqvist & West, 2005, s. 18)



Individuellt arbete leder inte i sig till reflektion<sup>19</sup>. Målet har kanske ofta varit reflektion, men det har sällan varit ett objekt för undervisningen och lärare har inte tematiserat det.

**Skolan som arbete** Skolan som arbete är en metafor, men det är ingen slump att man så ofta inom skolan tar om arbete och arbeten. Samhällets produktionsformer återspeglas i skolans arbetssätt. Det viktiga blir att få något gjort, produktion betyder mer än förståelse. Man avverkar uppgifter, man lägger åt sidan. Och man förhandlar om arbetsmängden.

Arbete i sig skapar ingen reflektion.

**Inlärd hjälplöshet och antistrategier** De snabba förändringarna i samhället och kravet på flexibilitet och anpassning stressar, och många utvecklar en undvikande strategi. På basis av enstaka erfarenheter tillskriver man sig egenskaper som gör en oförmögen att ta tag i saker, för detta har begreppet inlärd hjälplöshet myntats (Peterson & Westlund, 2007). De förstärks också om man inte får ta ansvar för egna saker. En mängd antistrategier kan utvecklas så att man slipper göra det som bör göras, samtidigt som man ser sig själv som offer.

Reflektion framstår då som omöjlig.

**Den vetenskapliga modellen** Många projekt och arbeten i skolan hämtar sin form från vetenskapliga arbetsätt och rapporter, men undervisningen introducerar sällan vad verkligt vetenskapligt arbete innebär. Eleverna har svårt att förstå hur man skapar teorier, utvecklar stöd för hypoteser, bearbetar information och drar slutsatser. Steget mellan vetenskap och det egna tänkandet är för stort, och man gör sämre ifrån sig än man skulle kunna göra. Kravet på vetenskaplighet kan hämma reflektion. Man uppfattar vetenskap som absolut sann och egna åsikter som något annat, mer subjektivt, och paradoxalt nog sannare.

**Åsikter, kunskap och relativism** Bland gymnasister är det vanligt att uppfatta kunskaper som relativa, var och en har rätt till sina egna åsikter och vad som är sant för en behöver inte vara sant för en annan. I det finns en god tolerans för olika perspektiv och erfarenheter, men också en likgiltighet för åsikternas sanning och värde. Åsikter och vetenskap hålls isär. Det

---

19 Individualiseringen har stötts av ett starkt genomslag för ett konstruktivistiskt synsätt på kunskap (Hensvold, 2006, s. 132). Men från konstruktivistiskt håll har man menat att arbetssättet kräver stor läraraktivitet och det inte alltid blir som man tänkt. Molloy (2007, s. 182) menar att många i svenskämnet utan tanke bara ger färdighetsträning, och hon talar om elektiv svenska. Individualiseringen i arbete bryter ned helhet, och man skulle kanske kunna tala om elektivt lärande. Dialog och diskussion kring det man lär sig saknas. Molly är också kritisk till individuellt arbete på grund av att det inte hjälper elever att lära av varandra och att det skyller över konflikter, och hon talar om ett "undvikandets pedagogik" (2007, s. 183).

finns också en sorts trötthets relativism, man orkar inte ta ställning till olika uppfattningar och förhålla sig till överflödet av information. För skolan blir problemet att den kunskap man lär ut kan uppfattas som värdelös, inget anspråk på sanning och betydelse uppfattas, utan vad som tas upp ses som uttryck för subjektivt tyckande och makt.

Att reflektera och diskutera blir poänglöst om man inte har en föreställning om att man ska komma fram till något. Kunskap blir flum.

**Nyuppfostran** Uppfostran har förändrats i hemmen. Föräldrarnas auktoritet är inte givna. Barnen är med och bestämmer mycket, och det förhandlas en hel del. Det betyder att det finns fler konflikter kring normer och intressen. Jesper Juul (1997) har med sitt begrepp om det kompetenta barnet uttryckt något av detta. Samtidigt fostrar nog föräldrar mer än tidigare, det yttre beteendet är i dag inte det man vill åt utan det handlar mer om att forma individer.

Förhandlingarna i familjerna borde stimulera reflektion medan tendensen att skydda och curla hämmar eget ansvar och tänkande.

**Barn- och ungdomskultur** Barndomen är mer organiserad och styrd än förr. Barn är en allt viktigare målgrupp för media och kommersiella intressen. Den danske kultursociologen Kim Rasmussen (refererat i Imsen, 2006) beskriver barndomen utifrån sex begrepp: institutionalisering, teknifiering, kommersialisering, avtraditionalisering, differentiering till olika arenor och politisering. Barn formas också mycket av varandra, och nya medier har intensifierat kommunikationen mellan unga.

En konsekvens av detta är att styrningen är större samtidigt som den enskilde upplever starkare krav på sig för hitta sin plats. Idag går man in i idrottsföreningar för att få ut kunskaper och bli något, medan det tidigare nog oftare handlade om att ha kul. Samtidigt har idrotten professionaliserats.

Thomas Ziehe har beskrivit de ungas situation som en kulturell frisättning. Man kan inte luta sig emot traditioner, och det finns många möjligheter att utforma sitt liv och sin stil.

Det talas också mycket om ungdomen i media. Ziehe gör en intressant iakttagelse då han skiljer på ungdomskulturernas diskurser och ungdomskulturerna själva, och poängen är att ungdomarna samtidigt som de funderar över sig själva också är tvingade att förhålla sig till medias bild av vilka de är. Ungdomsforskning visar att detta inte bara skapar reflektion utan också en reflexivitet där man spelar roller (Hansson, 2005, s. 62).

Bristen på traditioner och påträngande krav gör att reflektion krävs för att hantera sitt liv. Man möter också många reflektioner från andra generationer.

**Sport, musik och fritidsaktiviteter** Fritidsaktivitet har allt mer blivit projekt för framtiden, och det påverkar allvaret i dem. (Imsen, 2006, s. 116) Sporterna har, misstänker jag, blivit mer individualistiska. Inom handbollen är systemen mindre viktiga, det krävs att man kan läsa situationer och våga satsa. Coaching handlar ofta om att få spelare att reflektera. Man går igenom matcher, eller för den delen schackpartier och musikframföranden.

En hel del elever är på grund av detta vana att reflektera, även om de inte tänkt på det.

**Den unga generationens stämningar** Unga födda på 80-talet har varit föremål för en rad undersökningar, och det har skrivits en hel del artikelsier i media. Samplargenerationen framstår som problematisk, man har svårt att komma in på arbetsmarknaden och man är ofta deprimerad. Man tycker inte man räcker till, och man orkar inte reflektera.

**Förlusten av framtid** För identitet är det viktigt att ha föreställningar om vad framtiden kan innebära. Det senmoderna är framtiden förlorad, den är svår att förutsäga, och detta påverkar jaget här och nu. (Imsen, 2006, s. 120) Man lever i nuet, och reflektion blir inte angeläget.

**Senmodernismens reflexivitet** Det senmoderna samhället har blivit mer reflexivt. Flexibilitet och flyktighet är tidens tecken, och det har beskrivits av sociologer som Zygmunt Baumann, Anthony Giddens och Ulrich Beck.

Giddens (1997 (1991)) talar om en reflexiv modernitet<sup>20</sup>, där institutioner ständigt förändras, och ser identitetsskapandet som en ett reflexivt projekt som tar form av självbiografiska berättelser. I sin beskrivning av risksamhället betonar Beck en reflexiv modernitet där allt reformeras och omorganiserar för att möta uppfattade hot.

Ur ett sociologiskt perspektiv gäller reflexiviteten hela samhället, och senmoderniteten är medveten om sig själv som en konstruktion. En aspekt är att uppfattningen om kunskap förändras, experter är inte längre självklara auktoriteter, i varje fall ska de inte göra val åt den enskilde. Om man ser till den enskilde så finns det en reflexivitet som är ett omedvetet förhållande till en själv, medan reflektion är något mer och medvetet. Samtidigt hotar, enligt Giddens, av meningslöshet då de traditionella moraliska resurserna trängs undan.

---

<sup>20</sup> Reflektion och reflexivitet är inte detsamma. *"In light of these two stages, the concept of 'reflexive modernization' can be differentiated against a fundamental misunderstanding. This concept does not imply (as the adjective 'reflexive' might suggest) reflection, but (first) self-confrontation. The transition from the industrial to the risk period of the modernity occurs undesired, unseen and compulsively in the wake of the autonomized dynamism of modernization, following the pattern of latent side effects."* (Beck, 1994, s. 5)

Bauman ser hur relationer blivit mer flytande, och det betyder att den egna identiteten kan vara ganska lös. Någon sorts reflektioner behövs då för att anpassa sig, men den djupare reflektionens distansering behövs inte. Osäkerhet, tvivel och rädsla präglar livet och är svåra att hantera.

Att reflektion blir en senmodern angelägenhet är lätt att förstå, men också att den lätt blir ytlig.

**Postmodernism** Postmodernism är en vag term, ett namn för en rad företeelser som mer än att ha något gemensamt visar en familjelikhet. Postmodernismen är inte så mycket ett program eller ett paradigm, som en känsla av misstro. Man har svårt att tro på modernismens stora berättelser, samtidigt som man blivit besatt av berättelser och retorik. Postmodernismen är modernism som drivits till ytterlighet.

Postmodern kritik av skola reducerar aktiviteten till makt, och undergräver på så sätt meningen med hela verksamheten. Kritiken understöder misstro och ett instrumentellt förhållningssätt. Och till sist återstår bara illusioner och misstag – eller snarare föreställningar som snart kommer att visa sig vara illusioner och misstag. Inget går att lita på. Skolan blir på låtsas. Reflektioner blir på låtsas.

Nicholas C. Burbules har i en essä beskrivit tre troper som kännetecknar postmodernismen – ironi, tragedi, parodi. Man vänder sig mot det man själv säger<sup>21</sup>. Burbules pekar på hur postmodernismen står i konflikt med pedagogikens betoning av lärande och framsteg, samtidigt som han ser möjligheter till ett lekfullt lärande genom att använda dessa postmoderna uttryckssätt. Här finns en poäng, det postmoderna ger utrymme för prövande och undersökande perspektiv som kan stimulera reflektion. Det vill säga kritiken av den stora sanningen frigör tanken. Samtidigt äventyrar upplösningen av sanningsanspråk själva lärandet. Varför söka svar om det inte finns några? Varför kritisera?

**Media** Massmedierna spelar stor roll i människors liv. De formar en kultur, påverkar tänkande, känslor och åsikter; de för in hela världen i hemmet, men privatiserar också relationen till tv och internet. (Imsen, 2006) Människor är i regel kritiska till medier, samtidigt som de tar till sig det mesta och gärna tittar på sådant de säger sig inte tycka om.

---

<sup>21</sup> I ironi, tragedi och parodi görs ändå alltid anspråk på att säga något giltigt, men det ställer större krav på att vara införstådd med vad som sägs. Och det kan lämna många utanför. Postmoderna perspektiv är också ofta väldigt teoretiska, de kräver ansträngningar för att ta till sig och ofta är det som hävdas undanflyktigt. Samtidigt riktas blicken mot de egna fördomarna och föreställningarna, något som kan vara bra.

Medierna har blivit mer interaktiva, och den vanliga människan har fått större plats. Idag överflödar media av råd och tips samtidigt som man skrämmer och varnar för faror. Vem man är tar man reda på genom besvara frågor, och det finns alltid råd och tips hur man kan göra för att bli smalare, vinna kärlek och laga lasagne. Man kan också få värderingar på webben av hotell, elektronik och sportskor, och vanliga människors reflektioner är lika mycket värda som experternas.

Media skildrar hela tiden relationer som instabila, och många program handlar om hur man kan göra om sin trädgård, sitt hem, sig själv. Man kan alltid tänka sig något annat än det man har, och människor stimuleras ständigt att reflektera. Reflexivitet bär upp medias relation till konsumenterna.

I media finns reflektioner som korttexter, en trend är att allt mer bryts ned i mindre bitar. Blogg handlar ofta om reflektioner. Krönikörer har blivit viktiga i massmedierna, och på bloggen kan vem som helst uttrycka sina åsikter. Överhuvudtaget har värderingar och kommentarer ökat. I dokusåpan är det ett vanligt grepp att låta folk tala ut inför kameran, man uttrycker reaktioner - och reflektioner.

Reflektioner har blivit en väsentlig genre inom media, och det påverkar människor.

**Demokratisering och amatörisering** Det är en allmän trend att experter inte har sista ordet. Inom sjukvården är det idag vanligt att läkare redogör för möjligheter och lämnar beslut åt patienterna, som ofta kollat den senaste informationen på internet. Inom skolans värld har det skett en övergång från utantillärning till reflektionslärande<sup>22</sup> menar Jarvis, Holford och Griffin (2003).

Läraren blir allt mer en handledare, och den enskilde elevens eget tyckande och smak betyder alltmer för lärandet. Lärandet sker på en marknad och den lärande blir mer isolerad. Skolans styrdokument talar om demokratiskt inflytande, men det blir oklart om det gäller alla tillsammans eller en rätt att göra vad man vill.

Demokratiseringen av kunskap kan också uppfattas som en var och ens rätt till egen kunskap. En tydlig rörelse i tiden finns för att ge rättvisa åt kunskap som tidigare nedvärderats, det gäller särskilt praktisk kunskap. Men det kan också trivas så långt att man

---

<sup>22</sup> "No longer should experts' information be believed as truth, it should be regarded as discourse and critically reflected upon before either accepting it or rejecting it. The same applies to the 'knowledge' that teachers teach! Students need to be helped to reflect critically on the information with which they are presented. The idea that the teachers have the truth to teach is outdated; although they can transmit information and data, they can only act as interpreters of many forms of knowledge now." (2003, s. 9)

menar att var och en ska ha rätt att formulera sin egen sanning som ska respekteras av andra oavsett om den är sann eller inte för dem (Sundgren, 1996). I ett sådant perspektiv blir skolan bara stödande. Eleven förverkligar sina egna egenheter.

Webben har blivit amatörernas paradiset. Vem som helst kan skriva om vad som helst, ofta kan skribenten vara duktiga, men expertens garanti mot galenskaper saknas ofta. Eleverna använder ofta webbtexter, man tar information från andra elevers arbeten; artiklar är för långt borta och forskningsrapporter för svåra. Ett överflöd av information är tillgänglig. Men den tydliga skillnaden mellan konsumenter och producenter av kunskap är på väg att upplösas. Reflektion tycks lätt.<sup>23</sup>

**Identitet och berättelse** I senmoderniteten har identitet blivit ett tema, fast roller finns inte längre och man konfronteras med många sätt att vara och med olika kulturer. Det egna jaget uppfattas som något man konstruerar som en berättelse, samtidigt sägs de stora berättelserna söndersargats. Narrativiteten syns på många håll, så i reklam, och varumärken konstrueras för att mer sälja identitet och drömmar än varor.

Att konstruerar berättelser kräver reflektion, samtidigt som deras intriger, karaktärer, motiv och teman är lätta att reflektera över.

**Deliberativ demokrati och hållbar utveckling** Senmoderniteten kan upplevas som upplösande, men det finns också idéer som vill hålla samman och utveckla möjligheter. För skolans del har det handlat om begrepp som deliberativ demokrati och hållbar utveckling, vilka ger möjlighet till ansvarfull politik inför framtiden. Deliberativ demokrati betonar att demokrati handlar om samtal där man lägger fram argument och kritiserar dem. Olika perspektiv blir synliga och får konfronteras i kraft av vad som är riktigt och rätt. Hållbar utveckling är mer ett perspektiv än särskilda åtgärder. Båda sätter fokus på argumentation och reflektion för att lösa framtidsfrågor.

**Sammantaget visar det jag tagit upp att** mycket mindre i tillvaron uppfattas som givet, och det krävs egna reflektioner för att kunna orientera sig och fatta val. Mot reflektion verkar

---

<sup>23</sup> Ändå är det som räknas på webben ens förmåga att formulera sig. Till sist är det ändå hur man kan använda information som räknas. Sociologen Steve Fuller har talat om den nya demokratiska medeltiden, liksom då framstår kunskap som något givet – men något man kan disputeras och argumentera om kring. Utifrån skolans perspektiv måste detta vara centralt, att kunna använda kunskap – och idealet om forskning för skolan framstår som föråldrat. Reflektion om kunskap framstår som central, då informationen överflödar, man måste kunna välja information och sätta den i sammanhang med annat och med värderingar. Tillgängligheten på information gör det inte lättare att vinna kunskaper, än mer än tidigare behöver man kunskap för att kunna få kunskap.

företeelser där man helt går upp något, arbete eller stundens njutning. Men många krafter stimulerar reflektion, och det är ett uttalat krav i många sammanhang. Många unga är vana att reflektera, och reflektion har stort utrymme i media, vilket förmodligen påverkar hur man uttrycker sig.

Kieran Egan ser filosofisk förståelse som en medvetandenivå, vars kärna är reflektion, som något som kan utvecklas under gymnasieåren (Egan, 2005, s. 313). Men han ser knappt något stöd för den i vardagslivet, och massmedierna förmår inte upprätthålla filosofisk förståelse. Det är skolans uppgift. (Egan, 2005, s. 184) Jag tycker mig visat att det finns en grund att utgå från, vardagslivet ställer alltmer krav på reflektion.

## 4. Den svåråtkomliga reflektionen

Jag försöker i detta kapitel nå större klarhet i vad som menas med reflektion och vad man gör när man reflekterar. Jag undersöker begreppet. Vid början av mitt projekt var min uppfattning ganska vag, och mitt arbete har som en del haft som syfte att bättre förstå vad man kan och bör göra när man ber andra att reflektera och vad det är man ber dem göra.

En grundbetydelse hos ordet reflektion är fysisk spegling, något återkastas. I vardagsspråket innebär ofta reflektion uppmärksam eftertanke, en medveten bearbetning av hur man uppfattar något. Men det kan också finnas en betoning av att det man säger inte bör betyda så mycket utan mest vara en iakttagelse, ofta säger man ”det var bara en reflektion”. Syftet med en personlig reflektion är ofta både att upplysa och underhålla. Man delar med sig av en tanke.

Ordet reflektion kan både syfta på tankens innehåll och själva tanken. Och det kan handla om en enkel reproduktion eller om en distansierande tanke som greppar något. Reflektion utvecklas i en dialog, och vad som ses som sant och riktigt formas genom argumentation. Det innebär ett erkännande av andra och av förekomsten av olika perspektiv. Reflektion innebär att man börjar inifrån och erkänner att kunskaper, mening och etik formas i dialog.

I en reflekterande text är det viktigt att kunna formulera sin tankar, men man behöver inte komma fram till en slutsats. Tanken kan vara ett försök, ett uppslag, såsom i textgenrerna essä, fragment och aforism.

Inom filosofin har reflektion alltsedan dess födelse varit ett tema, samtidigt kan det vara svårt att hitta texter om fenomenet och i många filosofiska uppslagsverk saknas ordet. Reflektion har inom filosofin handlat om systematiskt tänkande och/eller tänkande som vänts mot villkoren för tänkande. Den egna medvetenheten har stått i centrum.

Inom olika handlingsteorier och antropologier har reflektion kopplats till människors görande, och man har frågat sig hur mycket man behöver tänka för att kunna göra något och lära sig något. Jag har tittat på arbeten inom dessa områden, och man upptäcker snabbt att tolkningar spretar åt olika håll.

När det gäller lärande så står två uppfattningar emot varandra. Inom pedagogiken har reflektion mest gällt hur man lär sig, man förväntas tänka över vad man gör för att förbättra det. Särskilt vanligt är det när det gäller lärarutbildning, men ses också ofta som ett sätt att vara professionell för lärare. Men en del menar att tanken inte är viktig för lärande.

Man kan i punkter sammanfatta olika betydelser:



- att fysiskt spegla något
- att kommentera något utan avsikt
- att tänka djupt, noggrant och systematiskt
- att tänka kritiskt
- att undersöka det egna jaget och den egna kulturens föreställningar
- att filosofiskt klargöra förutsättningarna för tänkandet.

Intresset för reflektion har varit särskilt stort i det anglosaxiska området under de senaste decennierna, och det har varit kopplat till kritik av positivism och ett förnyat intresse för pragmatism (Bengtsson, 2007 (1994)). Pragmatismen inspirerades av kontinental filosofi, och det finns idag inom anglosaxisk pedagogik ett intresse för fenomenologi, hermeneutik, dekonstruktivism – och för tänkare som Vygotskij och Bachtin. Inom kontinentalt tänkande har reflektionen inte på samma sätt tematiserats, det har varit en mer naturlig del av filosofin sedan länge. Hos Kant, Hegel, Schelling, Husserl och Habermas är det ett grundbegrepp för den filosofiska verksamheten.

På svenska har Jan Bengtsson i ett par uppsatser (2007 (1994)) och (1998) utrett reflektionsbegreppet<sup>24</sup>, och det är centralt i Bengt Molanders *Kunskap i handling*(1996). Christer Bjurwill bearbetar med vad reflektion är i *Reflektionens praktik* (1998) och Peter Emsheimer har tillsammans med andra i *Den svårfångade reflektionen* (2005) försökt komma åt fenomenet.

Bengtsson har farmhållit att begreppsoklarheten och pedagogernas bristande förhållande till den filosofiska traditionen har skapat problem i tillämpningen av begreppet, ofta menar man helt olika saker (1998, s. 115). Ändå har begreppet en lång historia och det har använts i vardagsspråket utan större betydelseskiften under lång tid och det är spritt i många språk. Ordet kommer från det latinska ”reflectere” som betyder böja eller vända tillbaka, åter eller bakåt, och användes från början för ljus som återkastas/reflekteras av något.

Bengtsson utskiljer två huvudbetydelser:

- **Självreflektion.** Det handlar om att tanken återvänder till det egna jaget och upptäcker det.

---

<sup>24</sup> Jan Bengtsson gör i ”Självreflektionens möjligheter och gränser i läraryrket en läsning” (1998) av Descartes, Kant och Husserl, alla förknippade med filosofisk reflektion, utifrån perspektivet om lärare kan ha nytta av vad filosoferna tänkt. Resultatet är magert, nyttan är ingen eftersom lärare behöver reflektion i handlandet. Jag tror man att man skulle kunna hitta mycket mer i den filosofiska traditionen som vore nyttigt för hur man praktiskt kan arbeta med reflektioner.

- Tänkande. Det är ett systematiskt, välgrundat, principiellt tänkande över något.

Ibland används ordet tänkande om allt som sker i medvetandet eller hjärnan, vardagligt liknar Bengtssons begrepp tänkande vad vi menar när vi säger att vi ska tänka över något.

Reflektion är varken i den ena eller andra betydelsen ett normaltillstånd för Bengtsson. Människor agerar och handlar vanligen utan att reflektera, man gör och säger saker utan att tänka på dem, och detta är möjligt för att man lever i en livsvärld av betydelser och mening och tack var att man alltid är på väg.

Molander svara på frågan om vad reflektion är på följande sätt:

*”Reflektion innebär, som jag ser det, att ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situation man befinner sig i skall ’speglas’ eller ’reflekteras’ för en själv.”* (Molander, 1996, s. 143)

Peter Emsheimer bestämmer reflektion så här:

*”Reflektion skiljer sig från vanligt ’tänkande’ eller ’grubblande’ genom att den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar.”* (Emsheimer, Hansson, & Koppfeldt, 2005, s. 5)

Jag tycker definitionerna är för snäva<sup>25</sup>. Reflektionen skiljer sig dock från vanligt tänkande, det finns en särskild riktning, och skådandet är inte direkt utan distanserat för att ge utrymme för nya insikter. Med i reflektionen finns att man kan ge skäl för det man hävdar och att man kan se konsekvenser och tillämpningar. Reflektion handlar också om att man uppmärksammar sina egna föreställningar, fördomar, betingelser och tolkningsramar. Att inget i dag kan tas för givet är en grund till reflektion, man behöver rättfärdiga sig inför andra som tycker annorlunda.

Bengtsson och Molander är präglade av fenomenologi och hermeneutik, och där är det viktigt att det sagda sker mot en fond av utsagt. Betoningen är olika hos olika filosofer, men tanken om bakgrund och en livsvärld av mening finns hos Heidegger, Gadamer, Ricoeur och Habermas, för att nämna några centrala gestalter. Hos Michael Polanyi (1998 (1958)) är också denna dimension av individens kunskap central. Den enskilda människans kunskaper är något annat än de diskurser som utarbetas inom vetenskap och andra fält. Inom lästeori (Langer, 2005) är det också vanligt att tala om föreställningsvärldar som formas vid läsningen.

---

<sup>25</sup> Man kan fundera över hur man ska uppfatta ett begrepp. Man kan dra en gräns kring en mängd som åsyftas, eller man kan tänka sig en kärna eller en idé – ett ideal som man närmar sig. För undervisningsbruk är det vettigt att se reflektion som olika begrepp vilka har en familjelikheter och som kan avgränsas på olika sätt.

Reflektion sker, som jag ser det, i situationer. Och det är en handling. Det är någon som reflekterar över något. Man lyfter fram något, och man skapar en distans. I reflektionen är den reflekterande närvarande inför det reflekterande. Men det är också frånvarande; man håller det från sig för att genom mellanrummet få syn på sig själv och det andra.<sup>26</sup> Samtidigt finns alltid en utsagd bakgrund.

Reflektion handlar inte om att tillämpa metoder och regler utan att försöka se något och koppla samman det med andra ting. I reflektionen är den tänkande där och kan se sig själv i förhållande till det tänkta. Det är ett jag som resonerar. Man kan utgå från teorier och reflektionen kan leda till teori, men tanken ska sträva efter att frigöra sig från förklaringsmodeller och arbeta med saken själv. Samtidigt är reflektionen det skådande som är grunden till teori och förmågan att ta teorier med teoretiskt lätt sinne. Reflektionen försöker också få grepp om tanken. När det gäller lärande så kan reflektionen leda till formulering och bearbetning av begrepp och teori, och reflektionen sätter unika företeelser i relation till begrepp och teori.

Att reflektera är att uppmärksamma något<sup>27</sup>. En inställning som gör att iakttagelser är möjliga; man överraskas, reagerar<sup>28</sup> och reflekterar. Reflektionen ger mening åt något – eller lyfter fram mening. Vad som väcker intresse och uppmärksamhet varierar, det kan framstå som ett problem, men också vara andra saker som överraskar, förundrar, fascinerar. Att synliggöra blir ett första steg. Genom reflektion konstrueras problem, de kommer inte till en direkt, och först när något ses som ett problem kan man göra något åt det och diskutera kring det.

Man ser inte bara det man reflekterar över utan man ser på ett särskilt sätt, man utvecklar en särskild tankeverksamhet, en särskild kreativitet. Reflektionen rör sig mot begrepp, och då är det detta mer än det man ser som man reflekterar över. Reflektionen gör begrepp djupa och rika. Att reflektera är en process. Man för en dialog med sig själv och det man har framför sig.

---

<sup>26</sup> Det här kan låta som en postmodern jargong, men jag tror det ger rättvisa åt erfarenheten. Metaforiken här är rumslik. Det är också vanligt att beskriva reflektion som ett frirum. I tanken etablerar man en plats för reflektion. Emsheimer gör en poäng av att tala om mellanrum, i reflektionen spränger man ramar och skapar nytt rum. Att rummet förändras för människor genom den nya tekniken understryks av Thomas Koppfeldt i "Reflektionens rum" (2005).

<sup>27</sup> Molloy (2007) menar att uppmärksamhet mer är en hållning än kunskap, men jag tror det är rimligt att de uppmärksamhet som en förmåga som bygger på förståelse för vad man har framför sig. Däremot tror jag att man också kan tala om öppenhet, uppmärksamhet etcetera som karaktärsdrag – eller dygder.

<sup>28</sup> I sin genomgång av hur man reflekterar över kunskap fäster sig Carin Jörgel-Löfström (2005) vid att man kan utgå från att man reagerar på något. Det är mer att ta med känslorna än vad ordet uppmärksamhet antyder.

Det som uppmärksammas organiseras och struktureras. Ett vanligt sätt att göra det är att skapa en berättelse, ofta innebär det redan i sig en reflektion, men framför allt innebär berättelsen ett underlag för vidare reflektion. Erfarenhet måste formuleras och reflekteras för att få mening för en.

I reflektionen gör man något närvarande för en själv, samtidigt man ser det som avslutat. Grammatiskt innebär det perfekt, något har hänt men betyder fortfarande något.

Genom reflektionen lär man sig något, man förstår<sup>29</sup> något, man formar erfarenhet av det man upptäcker och är med om. Reflektionen är en sorts beslut, ett övervägande, ett omdöme. Det finns ett fokus men inget bestämt mål för reflektionen, det handlar om att se på nytt sätt.

Reflektion handlar inte om ångestens nakna meningslöshet, utan om distans som får mening att framträda ur livsvärldens bakgrund och uppmärksammas av jaget. Jaget kan kanske i sig ses som en aktivitet, men det är inte rent eller tomt, tvärtom genomträngt av värderingar och äger föreställningar om världen. Att reflektera är att värdera, men i värderingen sätts också egna värderingar och föreställningar på spel. Man uppmärksammar sina egna uppfattningar och inte bara saken, och man kan komma att ändra värderingar och föreställningar. Reflektion är en frigörelse från traditioners och konventioners tryck.

Det finns kritiska invändningar mot reflektion. Eftersom begreppet för de flest är oklart, kan det vara problematiskt. Redan Vico tog avstånd från överdriven reflektion, den river ned och förstör gemensamma, medan fantasin skapar. Vico fruktade ett demokratins kaos och reflektionens barbari. Hegel fruktade att reflektion kunde leda till en oändlig regress.

Peter Erlandsson tycker sig i sin rapport *Reflektionens gränser, en granskning av Schöns reflection-in-action* (2006) ana reflektionens slut. Tanken om reflektion är för nära knutet till en subjektivism som postmodern teori satt frågetecknet för. Foucault används för att beskriva reflektion som en form av kontroll som producerar foglighet och effektivitet. För Foucault har de vetenskapliga disciplinerna skapat en form av makt, och för Erlandsson är intresset för reflektioner kopplad till en akademisering. Reflektionen blir en självdisciplinering.

Men skolans syfte är att träna tanken och ge en riktning. Egna misstag och fördomar ska övervinnas. Alexandersson har – utifrån Dewey – talat om rutinmässigt tänkande och reflekterande tänkande. ”*En individ, som tänker rutinmässigt, styrs av tradition, auktoriteter*

---

<sup>29</sup> Douglas P. Newton (2003, s. 38) använder i boken *Undervisa för förståelse* begreppet reflekterande förståelse som grund för sin genomgång av förståelse. Analogier spelar hos honom stor roll.

*och officiella definitioner inom en social ram. Utmanas inte de egna teorierna eller antagandena blir reflektionen lätt ytlig*” (Alexandersson M. , 1994, s. 167)

Kari Søndena har lanserat begreppen kraftlös och kraftfull reflektion (referat i Otnes, 2004), där svag innebär att man håller sig inom det man redan vet medan kraftfull överskrider vad man visste. Och det är nog riktigt att det är mer kraft i det nytänkta och i det som tänks med andra.

Man behöver kunna skilja på reflektioner. Äkta reflektion ta ett nytt steg och upprepar inte vad man sagt eller tänkt innan. Men det nya kan vara just en koppling till teori och begrepp, det behöver inte vara skapandet av ny teori.

Reflektion ger möjlighet att ta upp hur diskurser formar ens tänkande. Man kan alltid ta ett steg bort – och återvända i tanken.

Det finns flera försök att formulera nivåer (matriser, steg, kriterier) för reflektion (Yost, Sentner, & Forlenza-Bailey, 2000). Yost med flera skriver: *”Critical reflection is the highest level of reflectivity in the instances cited above. These higher thought processes involve reflection on the assumptions underlying a decision or act and on the broader ethical, moral, political, and historical implications behind the decision or act.”*

Och de menar att följande steg kan urskiljas:

*“1) no descriptive language; (2) simple, layperson description; (3) events labeled with appropriate terms; (4) explanation with tradition or personal preference given as the rationale; (5) explanation with principle or theory given as the rationale; (6) explanation with principle/theory and consideration of other factors; and (7) explanation with consideration of ethical, moral, political issues.”*

Stegindelningen kan kritiserats. En invändning är att alla nivåer är reflektion, även om djupet varierar, och att de grundas i föreställningar. De skulle också enligt Fendler (2003) vara disciplinerande. Visst finns det en risk att tanken bekräftar och går i cirklar, men endast tanken kan komma ur det.

Det finns en poäng i att matriser alltid missar saker, så kan en moralisk bedömning var enfaldig och ytlig medan en beskrivning kan träffande och insiktsfull. Därför kan steg aldrig läsas av direkt, men i någon mening är alltid en vidgad förståelse mer förståelse. De första stegen kan vara besvärligast. Schön (1998) har framhållit att sätta namn och ord på saker kan vara bland det svåraste.

När det gäller texter så finns det olika indelningar utifrån lingvistiska perspektiv, vanligt är att man skiljer på argumentation, berättelse och beskrivning. Narratologen Monika Flaudernik

(refererat i Johansson A., 2005) har skiljt på fem makrogenrer: narrativ, argumenterande, instruerande, konverserande och reflekterande. Flaudernik ser filosofi, konstkritik, poesi och skämt som reflekterande, och det är rimligt, poesi är ofta eftertanke och skämt har alltid en poäng. Jag ser nog reflektionen som en egen texttyp, men samtidigt är reflektion viktig för argumentation, berättelse och beskrivning, ja, de produceras genom reflektion. Men där de andra formerna är sakliga eller experimenterar med berättarröster så tror jag reflektionen kan sägas kännetecknas av ett talande jag som sätter det egna och det andra i spel mot varandra.



## 5. Resultat av elevernas reflekterande

I det här kapitlet ligger tonvikten på en elevernas tolkningar av det jag gjort i mina klasser och elevernas upplevelser av detta. Har de lyckats skriva reflektioner? Svar ja. I det följande kapitlet diskuterar jag mer kritiskt en del fenomen som dykt och reflekterar över reflektionens möjligheter i skolan.

### 5.1 Medvetenhet om reflektion som ett mål för undervisningen

Jag har lyft fram att jag vill att eleverna ska reflektera och att de har nytta av det när de gör skolarbeten och när de formar sina liv. De flesta eleverna har upplevt möjligheten att reflektera som positiv.

*"En av de bästa, roligaste och intressantaste uppgifterna som vi gjort överhuvudtaget på gymnasiet var att vi jobbade med olika teman i Svenska A. Det var resor, kärlek, mod. Då skulle vi skriva ett häfte med reflektioner, det var verkligen en process. Du lärde känna dig själv också."*

Oavsett vad jag sagt och gjort för att stimulera reflektion, tror jag en avgörande faktor har handlat om effekten av det uttalade kravet. Även om den enskilde inte förstått mina förklaringar, har de tvingats utveckla en uppfattning om vad jag söker. Elever försöker gissa sig till vad läraren vill ha, och det kan vara ett verktyg för att lära ut.

*"Jag tänker på den uppgiften vi gjorde om hjältar, resor etcetera i ettan. Det tyckte jag var väldigt bra. I början tänkte man vad är detta. Ska vi skriva tio reflektioner? Oj, vad jobbigt. Vad ska man skriva? Det kommer att bli tjatigt. Jag lärde mig otroligt mycket tyckte jag. Jag visste knappt vad reflektioner var innan, jag fick mer grepp. Man lär sig mycket genom att pränta ner det på ett papper eller säga det högt. Den lade en grund för hur man kunde lägga upp andra arbeten. Man förstod att det är viktigt att ha egna reflektioner samtidigt som man hänvisar till andras. Om man skriver en hemtenta i religion eller uppgift i Staden och framtiden, det är viktigt med egna tankar och resonemang. Det är reflektioner som skapar bredden i skrivandet som hänvisar till fakta. Om du bara skriver fakta så är det inget bra arbete, du måste lära dig reflektera om fakta."*

En erfarenhet som de flesta eleverna gjort är att reflektioner fördjupar förståelsen av saker och av en själv. Typiskt för de som varit framgångsrika tycks vara att de har en känsla för vad de gör och tycker att de ser processen som meningsfull. Det förstår att reflektion handlar om eget tänkande och inte om att reproducera andras tankar. De har en hög metakognitiv nivå.

*"I skolan sysslar vi mycket med reflektioner, reflekterar över vad vi gjort, utvärderingar, gör man något så ska man kunna använda det igen, och tänka på det på ett nytt sätt. Det stimulerar mig. Jag tycker mycket om det, eftersom jag har ett sådant behov av att förstå saker. Därför valde jag bort vissa*



*mattekurser och nv och så. Jag kan inte ta att man säger att det här är bara ett bevis som du bara får acceptera. Jag kan kanske ta det, men jag tycker att det är jobbigt. Just reflektionerna fördjupar kunskaperna, det får en att inse om man äger kunskaperna, att man kan se det på ett annat sätt, det breddar, det ger en det där steget från fakta till förtrogenhet eller från g till mvg.”*

Att man ska reflektera skärper också uppmärksamheten. Reflektion innebär en annan sorts uppmärksamhet, och denna skärpa gör att man minns bättre och att saker kommer att betyda något för en. Reflektionen riktar även blicken mot en själv.

*”En reflektion fyller två funktioner. Dels ökar förståelsen för ämnet man reflekterar kring, men man ökar även förståelsen för sig själv. Det är en bra sak. Man tvingas ta ställning till saker och lär sig då mer om sig själv och förhållandet till världen.”*

Reflektioner sträcker sig utöver skolan. Flera elever har talat om att det påverkat deras sätt att tänka utanför klassrummet.

*”Ju mer man reflekterar i skolan, ju mer reflekterar man också utanför, man går djupare. Jag har förändrats. En liten grej kan man reflektera mycket över.”*

Vad gör då reflektion stimulerande? I grunden tror jag det handlar om den lust man kan känna över en intellektuell insikt. Två tankar eller områden kopplas ihop, och det blir en lustfylld kollision och förstärkning. Uppgifterna uppfattas också som autentiska, det finns inget facit att slå i, och vilket svar man kommer fram till angår en.

*”När jag läser vad jag skrivit här tycker jag det förefaller som om jag känner att jag gjort en upptäckt jag är ensam om. Jag är fullt medveten om att det inte är så. Att det ändå verkar så måste bero på att jag är exalterad över hur mina tankar klarnat. Många skulle säkert ha kommit fram till ungefär samma sak. Det tycker jag gör fenomenet ännu intressantare.”*

Viktigt är också att man tänker själv. Som jag har arbetat med det har reflektionen varit ganska fritt. Man har valt vad man uppmärksammat själv och man har gjort de kopplingar man själv kommit på. Man har kunnat hitta egna ingångar till ämnet. Glädjen ligger föra egna resonemang. Samtidigt som det finns en bekräftelse i att andra kommer fram till samma sak.

## **5.2 Att skriva reflektioner**

Man reflekterar väl vanligen i det tysta, ja, kanske kan man rent av reflektera utan ord. Min idé var att skapa en textgenre – reflektionen. I mina instruktioner framhävde jag det skulle vara en kort text i vilken man utgick från något man uppmärksammat och sedan utvecklade en tankegång kring detta. Men jag betonade att formen var öppen, och jag själv inte riktigt visste vad en reflektion var. En konsekvens var att alla kunde skriva något, samtidigt som det fanns möjlighet att utveckla en tanke med skarpsinne och stilistisk skicklighet.

I regel har jag arbetat med diskussionsgrupper och responsgrupper som arbetat med ett tema. Samtalen har gett idéer kring ämnet för reflektionerna och utformningen av texterna. För många har det varit en stor upptäckt att folk kan tycka annorlunda och att se att mycket man tagit för självklart vid eftertanke inte är helt enkelt. Att få grupper att fungera har alltid sina sidor, och responsarbete kan vara känsligt. Man kan vara skeptisk:

*"Som sagt, jag förstår inte detta med att prata om det i grupp, för då blir det ju inte ens egna reflektioner och tankar, och inte heller ett individuellt arbete."*

Jag har också skrivit kring reflektionen och gett eleverna texter som skrivits av tidigare elever. På sätt och vis kan man säga att min instruktion rört sig dels på en abstrakt, filosofisk nivå, dels på en nivå med konkreta exempel och förebilder. Jag har inte sagt precis vad de ska göra. Upplägget har lett till diskussioner bland eleverna, och jag tror deras förståelse av uppgiften djupnat efterhand. Det har mer blivit en process.

*"Nu ser jag på reflektioner som något bra. Först kändes det diffust. Vad skulle man skriva och hur skulle man tänka? Reflektionerna har fått mig att skriva mer i allmänhet. Den öppna formen har gjort det lättare att uttrycka sig. Det avdramatiseras jämfört med salsuppsats och stort arbete. För mig har det mycket med ställningstaganden, man har varit tvungen att tänka efter. Och när man har läst vad andra skriver så har man börjat fundera. Man har lärt känna sig själv bättre. Vad tycker jag egentligen?"*

Att skrivandet i sig föder tankar är en vanlig erfarenhet.

*"Först har du en tanke ofta när du skriver den, och sedan när du skrivit den så kommer du på mer och mer, och egentligen skulle du vilja skriva en ny reflektion, eftersom det är en utvecklingsprocess."*

### 5.3 Att reflektera i bloggar

En tanke från min sida har varit att reflektion utvecklas i dialog och genom respons. Jag tänkte mig att man kunde ta ett steg till genom att blogga sina reflektioner. Tidigare lämnades slutresultatet av ens arbete bara till mig, medan med bloggen alla i klassen fick möjlighet att läsa varandras texter. En elev berömde bloggandet:

*"Jag tycker det är ett bra och pedagogiskt sätt att lära. Väldigt smart. Om jag en vacker dag utbildar mig till lärare så är det nog något jag tänker försöka använda mig av."*

Ordet blogg är en förkortning av "webblogg", och är en loggbok på webben. Det senaste inlägget publiceras överst, och andra kan kommentera inlägg direkt efter. En typisk blogg är snabb och interaktiv, men man kan använda verktyget för att bygga upp andra strukturer.

När jag började med bloggar<sup>30</sup> kändes det fräscht för eleverna. Några enstaka hade bloggar, flera skapade egna bloggar sedan vi börjat, och några enstaka har varit motvilliga. De flesta upplevde det tekniska som lite besvärligt i början.

*”Dåligt i början, det var rörigt, man uppfattade bloggandet som oseriöst och flummigt. Men det har förbättrats och faktiskt blivit ett bra sätt att ’enkelt’ göra bra ifrån sig hemifrån.”*

Bloggarna har legat öppna på Internet, men jag har bett eleverna att inte låta dem vara sökbara för sökmaskiner, något som i gjort dem osynliga för de som inte känner till dem.

En del bloggande har skett på lektionstid, och en hel del hemma. Nästan alla har elever har haft tillgång till Internet, men i de flesta familjer har det varit kamp om vem som ska få tid vid datorn. En hel del inlägg har skrivit efter midnatt, då tycks en frid lägga sig som möjliggör reflektionskrivande.

När eleverna skrev vanliga texter så fanns markeringar av dialog i hänvisningar till texter, men också till saker som sagts i gemensamma gruppdiskussioner och i vanliga samtal då temat kommit upp. I bloggen ökar hänvisningarna till andra elevers texter, särskilt om de skriver på en gemensam blogg. Dysthe (2003) har i en undersökning sett att de som har en öppen, reflekterande attityd får mer respons och kommentarer. Jag har sett samma sak, men kan också i klasserna se att det också handlar om sociala relationer. Man vårdar sina vänner och har några man tycker sig kunna tala med. Men en enskild elev kan göra sig gällande genom att skriva ett intressant inlägg och på sätt ta större plats i klassen.

Överlag kan man se att eleverna förhåller sig till varandra. I mer diskuterande uppgifter kan man se att de anstränger sig för att komma med nya synpunkter och strävar efter att variera om de instämmer med vad andra sagt.

### **5.3.1 Ett misslyckat projekt – enuppgiftsfokusskolan**

I en klass hade vi som tema läsning. De fick ett häfte med texter kring läsning, de skulle blogga på egen hand och fick ledigt från några lektioner, och det hela avslutades med en uppsats av den typ som ges som nationellt prov i svenska. Meningen med bloggandet var att få fram reflektioner och diskussioner som kunde vara till hjälp vid uppsatsskrivningen, men jag betonade också att bloggen i sig var viktig och en möjlighet att visa upp kunskaper kring temat. Ingen bloggade.

---

<sup>30</sup> Liza Greczanik (2007) sammanfattar entusiastiskt kring vad blogg är och dess pedagogiska möjligheter i *Bloggen möter undervisningen*. Tyvärr är boken när det gäller textgenrer inte särskilt nyskapande, så läggs stor vikt vid att ”flytta” traditionella arbeten till bloggen

Varför skrev man inte? Jag gjorde en enkät. I regel var man medveten om den vikt jag fäste vid uppgiften. Men eftersom ingen började vill man inte vara först. Man hade också ett stort arbete i ett annat ämne samtidigt. De flesta hade läst mitt texthäfte dagen före eller ett par dagar före skrivningen, det fanns inget utrymme för reflektion.

Eleverna läser flera ämnen, men de har fokus på en uppgift – ett prov, ett arbete – och detta slår ibland ut allt annat. Mitt reflektionsskrivande på bloggen hade då ett tempo som inte passade elevernas skoldag. De krävde eftertanke och att man tog sig tid då och då, och de kunde hela tiden skjutas upp.

Valet att inte skriva handlade också mycket om hur man ville uppfattas i klassen. Om man skrev tog man en risk.

### 5.3.2 Bloggens möjligheter

Inom en kurs jag har i mediekunskap så har jag lagt nästan alla uppgifter på bloggen. De har egna bloggar och de kommenterar saker som jag tar upp på min blogg, och man kan använda hela Internet som arbetsmaterial och lätt länka till texter som används eller analyseras. Uppgifterna kan handla om att sammanfatta, ta ställning, berätta om egna erfarenheter, recensera föreläsare, och man gör det samtidigt som man ser vad alla andra skriver. Jag har inte medvetet lyft fram reflektioner, men visst finns det en hel del. En fördel är att eleverna lätt hittar uppgifter, och de får kontroll över när de gör dem, dvs. de kan skjuta dem framför sig och stressa på slutet. Nå, det kan ses som en nackdel kanske. Det gräver disciplin. Ett friare system gör det svårare för eleverna att få saker gjorda, men de ser också möjligheter att ta igen.

*”Bloggens diskussioner har varit ett bra forum för våra reflektioner. Där har vi kunnat dra nytta av varandra, lärt oss av varandra vilket är det bästa sättet att lära på.”*

I filosofi har jag använt bloggar som ett komplement, man har om man velat kunna skriva om något som kommit upp på lektionerna eller skriva om något som intresserar en. I några klasser har det inte blivit mycket av, men jag har också haft klasser där många skrivit. En hel del har upplevt bloggen som ett vettigt alternativ att visa vad de går för. Ibland är det frågorna som engagerat, men ofta betyder möjligheten att få ett högt betyg mycket.

Diskussionsbloggarna har ofta fått mer nerv än de egna bloggarna. Spännande diskussioner hade sin utgångspunkt i konstverk av Xu Bing och Cindy Sherman och Becketts pjäs *Slutspel*. Kring Khemiris *Ett öga rött* arbetade vi med olika vetenskapliga perspektiv, och jag reste också olika värderingsfrågor kring litteratur. Bloggen gav eleverna tid till eftertanke och de kändes som de förhöll sig till varandra. Här blev det mer fokus på att försöka förstå ett

gemensamt fenomen, och de stärktes av att läsa de andras tolkningar och funderingar. När jag prövade att chatta som alternativ visade det sig svårt att utveckla tankar i denna form, man gjorde mest referenser till fenomen och gav varandra instämmande kommentarer.

### 5.3.3 Bloggen i det sociala rummet

Skolans väsentliga verksamhet är tämligen privat. Skriftliga prov och arbeten hålls hemliga mellan elev och lärare, medan muntliga redovisningar oftast görs inför klassen. Bloggandet ändrar traditionerna, vad man skriver kan läsas av alla.

För de flesta är det lättare att skriva på bloggen än att säga något inför hela klassen. I klassrummet hämmar de andras närvaro en del, man känner kritiken tydligare, och man är ofta rädd att det man säger ska tas ned av någon annan. Bloggen ger mer tid för eftertanke, och om det kommer någon kommentar har man möjlighet att tänka ut hur man ska hantera den.

*”Man tänker mycket på att andra kan läsa det, och det är en bra drivkraft för att uppnå bra resultat.”*

I regel har de som pratar mycket i klassrummet också varit de som skrivit mycket på bloggen. Men för en del tysta, duktiga elever har bloggen varit förlösande. Bland de flitigaste skribenterna när man kunna välja att skriva eller inte, finns några som aldrig yttrade sig i klassrummet, men som kunde skriva intressanta reflektioner och argumentera skickligt. Det förändrar deras status i klassen. Bloggen kan definitivt ge nya möjligheter för enskilda elever.

Skolan handlar om att var duktig, och eleverna mäter sig emot varandra. Pedagogisk litteratur lyfter ofta fram att man ska sträva efter att skapa ett gott samtalsklimat, och det finns stora möjligheter att arbeta med det. Men till sist handlar det också kunskaper och förmåga att göra sig gällande. I några klasser jag haft har duktiga elever dominerat, det kan kvitta om de är överlägsna eller förstående, de andra har tyckt sig inte räkna till. Att andra är duktiga och man inte duger är ett viktigt tema i många självreflektioner, man tycker sig inte ha något att säga i sammanhanget. Och ofta har ju de duktiga förstått sakerna bättre. Traditionellt löser skolan ofta detta genom att säga att allas åsikter är lika mycket värda. En elev skrev om offentligheten:

*”Det offentliga avslöjandet gör folk obekväma. Särskilt när det finns ’munnuggare’ som måste kritisera.”*

En annan elev berättar:

*”Jag pratar inte så mycket i klassrummet. Några få i klassen satte ribban om vem som ska få synas och höras mest redan i etta. Och vem orkar säga emot? På bloggen däremot kan man skriva precis vad som.”*

En del elever blir tysta i skolan, trots att de utanför kanske är aktiva. Medan andra struntar i folk tycker och säger sitt. För en del elever är det viktigt att inte utmana, medan det för andra är tvärtom.

Att uttrycka en egen åsikt eller formulera en reflektion är alltid att ta en personlig risk. Det kanske inte går hem. Samtidigt är det en möjlighet att avteckna sig, att vara någon.

*”Ibland känns mina åsikter tomma och tråkiga och det är jag rädd för att läsarna ska se.”*

I diskussioner på bloggen kan det vara svårt att komma med något nytt, folk har redan skrivit vad man tycker sig kunna säga. I klassrummet är det på samma sätt. Men bloggen ger nog större möjlighet att hitta en ny vinkel. Att läsa andra kan både utveckla och hämma.

*”Jag har läst mycket av de andras blogginlägg. Främst inspirerar de mig, och ibland hämmar. Hämmar för att man känner att ’så tänkte jag också skriva’. Stimulerat mig för att man får nya sätt att se på saker och ibland kan man spinna vidare på trådar som andra börjat antyda.”*

I bloggen görs gärna referenser till andra, detta är väl ett av bloggandets egentliga karaktäristiska. Mina elever hänvisar en del till varandra, oftast instämmande. Men en del har också skrivits i irritation eller ilska över andras uppfattningar. Att få skriva emot något/någon kan trigga en reflektion. Jag har däremot inte sett några elakheter av den typ som är vanliga på ”riktiga” bloggar.

### **5.3.4 Texterna, vad kom reflektionerna att handla om**

Under några dagar sitter jag och läser tusentals reflektioner, och det jag slås av är att det faktiskt handlar om reflektioner. Kvaliteten skiftar, men alla för egna resonemang. Det känns som om de uttrycker sig själva. De har inte kopierat.

Det finns en grund att stå på när det gäller reflektioner, eleverna kan reflektera. Under mitt arbete har jag skrivit brev till eleverna för att få grepp om hur de skriver och läser. Jag har berättat om en del erfarenheter jag har och ställt frågor kring hur man kan göra och hur de gör. Och jag insåg att deras brev kom att innehålla många reflektioner. När jag provat loggböcker har det varit svårt att få dem att skriva något. Jag tror eleverna behöver modeller och frågor, ja, saker som triggar tankarna. De har med sig en hel del från livsvärldarnas alla språkformer, och de har erfarenhet av vad sägs för att få saker att uppfattas som sanna och riktiga. Men behöver utvecklas in förmåga till samtal och dialog – framför allt genom att föra dialoger.

Eleverna kan tycka det är svårt att förstå vad de ska göra, men alla klarar av att skriva texter där de tänker igenom något de själva uppmärksammat. Samtidigt finns det i

reflektionerna möjligheter att tränga djupt in i fenomenen, visa bred och variation och stilistisk säkerhet.

Jag har gått från en bild av reflektioner som något som jag måste lära eleverna till att försöka finna deras förmåga att reflektera och sedan utveckla den. I det har mina reflektioner kring samtidens reflexivitet och reflektioners förekomst och former spelat en stor roll.

**Text och tanke** En form jag framhållit för eleverna att de skulle ta ett fenomen, en formulering, en iakttagelse och presentera den för att sedan göra en reflektion. Idealet var en text, en tanke. Inom skolan talar man ofta om ”text och tanke”, man skriver av ett citat och sedan kommenterar man det. Det blir mindre styrt, läsaren plockar ut det intressanta, samtidigt som läsningen blir noggrannare. Det är en bra form, och många av reflektionerna är sådana.

Att välja ut vad man kommenterar kräver lyhördhet och känslighet, och det är, så vitt jag förstår, en sensibilitet som inte är given utan utvecklas genom läsning och diskussion. Att man kan tycka till om något i texten kräver en sorts distans. En del elever upplever det som svårt, ett typiskt drag för svaga elever är att de vid tolkningar mest återberättar ganska nära förlagan.

Slående för mig är att man plockar ut formuleringar som innebär vändpunkter i berättelsen eller i ens egen förståelse. Det är ingen slump vad man väljer. Vanliga teman för ”text och tanke” är:

- Hemska, våldsamma, skrämmande händelser.
- Roliga formuleringar och situationer.
- Tänkvärda, tunga formuleringar som innebär en tolkning av tillvaron.
- Meningar som gör att man förstår sammanhanget.
- Förändringar av föreställningar.
- Sådant man känner igen från sitt eget liv.
- Vändpunkter.
- Gestaltnas karaktär.
- Moraliska val.

**Begrepp** Många elevers reflektioner kretsar kring begrepp. Om man tittar på ett tema och tar del av texter som tar upp olika erfarenheter och möjligheter, så kommer områdets grundläggande begrepp i fokus. Arbetar man med resor, så kommer frågor som: Är en inre resa en resa? Är den dagliga bussturen till skolan en resa? Kan man resa i tanken? Och om man ägnar sig åt generationsromaner går man in i en rik diskussion utan riktigt klara svar, och man måste själv bedöma om enskilda böcker går in under begreppet.

Att eleverna bearbetar begrepp ser jag som den främsta vinsten med reflektioner.

**Begrepp – polarisering** En form som verkar sätta igång reflektioner kring väsentliga drag är att ta ett begrepp eller nyckelord – vetenskap, kärlek, tragedi – och ta upp motsättningar eller olika tolkningar. Det kan vara saker som: evolutionsläran, sann eller falsk, pressfrihet, inskränkt eller överdriven, naturen, tämjd eller vild. Överhuvudtaget föder det reflektioner att ta upp konflikter och motsägande uppfattningar om saker. Tanken behöver motstånd och alternativ för att utvecklas.

**Orsaker** Berättelser väcker ofta frågor om varför händelser inträffar och varför karaktärer agerar på ett visst sätt. Om Calvinos Klätterbaronen skriver en elev: *”Varför protesterade Cosimo? Fram till bråket vid middagsbordet verkade Cosimo ha levt ett ganska gemytligt liv?”* Berättelser är spännande därför att orsakerna till vad som sker ofta är sammansatta.

Människor tänker ofta ganska sofistikerat i orsak/verkan, trots att det är filosofiskt problematiskt, och varför är en vanlig fråga i reflektionerna. Berättelser är bra att arbeta med eftersom de ofta tar upp komplexa saker.

**Självreflektion** I reflektionerna hittar jag inte så många exempel på att man granskar sina egna uppfattningar, men kanske är detta svårt att se. Man kan uttrycka sin osäkerhet, och berätta att man ändrat sig. Men kritiska reflektioner över egna uppfattningar tycks vara svårt att göra. Däremot är man starkt närvarande och resonerar själv. I utvärderingar beskrivs det dock hur man ändrar tankar och förändras.

**Historisk förståelse och samhällssammanhang** Ett väsentligt betygskriterium – mvg-kriteriet om man så vill – i svenska är att visa historisk förståelse, men det visar sig ofta svårt eftersom de flesta elever har begränsade historiska kunskaper. De flesta kan säga något vagt om andra tider, men de är upptagna av sin egen tid som beroende av en rad faktorer. Jag har inte heller hittat mycket i elevernas reflektioner. Reflektioner om historisk förståelse blir ofta några fraser, man saknar i regel verkliga kunskaper om historien.

Ofta framställs historisk förståelse som den högsta formen av förståelse, men ofta finns en överlägsen attityd i det, som om vi redan var vid historiens slutpunkt och förstod allt.

**Annat** Det går att hitta många tankeformer i reflektionerna. Vanligt är att man ställer många frågor. Hypotetiska resonemang och analogier förekommer. Man värderar också ofta, och funderar över vad som är rätt och fel.



## 5.4 Ett tema – generationsromaner

Under hösten 2007 arbetade vi med temat generationer och generationsromaner i en klass, och jag har samlat några reflektioner i en bilaga. Tanken var att koppla samman beskrivningar av deras egen generation med skildringar av tidigare generationer.

Alla referat har fått kvinnliga namn oavsett kön. De är valda för att de brottas med frågan om kategoriseringar och unicitet. Amanda känner igen sin egen generation och de erfarenheter som gestaltas i *Räddaren i nöden*. Hon menar att generationserfarenheter handlar om tidlösa teman. Berit håller med. Generationsromaner kan därför läsas av nya generationer. Här finns tydliga exempel på koppling och generalisering.

Generation är ett kollektivt begrepp, men som individ vill man ofta inte identifieras med ett kollektiv, särskilt de unga i dag värjer sig mot att buntas samman. Cecilia och Fredrika ser att dock generationer har något gemensamt, och tankefiguren om det individuella kommer att gälla generationsgruppen. Hedvig menar att kategoriseringar handlar om att förenkla tillvaron och få kontroll. Daniella protesterar mot att bli objektiverad.

En fråga som dyker upp hos många är hur typiska de brukar vara som genom generationsromanerna kanoniserar. Cecilia tar upp det, och hon menar att man borde beskriva mer typiska, normala och vardagliga figurer. Och Emmelie uttrycker att hon vill att man ska se till den enskilde personen.

Jag tror detta är centralt för det identitetsarbete som man gör som tonåring. Man blir också ofta beskriven, och det kan kännas som ett övervåld. Man vill vara unik, såsom Fredrika skriver, samtidigt som man vill höra till någonstans. Fredrika beskriver hur Jack i Ulf Lundells roman blir en typisk revolterande ung man, han gör upp med konventionerna, men blir just därigenom mycket konventionell. Och Fredrika avslutar med en fråga: *”Att skilja sig från mängden är kanske bara ett påhitt, finns det egentligen någon som är helt och hållet unik?”*

Emmelie för sin del fördömer först generationstänket, för att strax göra en självständig tolkning av den äldre generationen vilka är kompakta och den yngre vilka är spridda.

Eleverna brottas i sina texter med huruvida man kan kategorisera folk. Och det är väsentligt eftersom det angår deras egen identitet. Att se det gemensamma är att ta ett steg tillbaka och tänka efter. Jag tror att det som är svårt är att se att man som människa är något unikt och bestämt, men att språk och påstående kunskap alltid handlar om generella egenskaper. Man är aldrig riktigt den kategori man tillhör. Man uppfattar det man sägs vara som absolut sant – och man värjer sig. Jag betraktar det som ett mål att kunna använda kategorier –

och samtidigt inte förtingliga dem utan förhålla sig ironiskt till sina teorier. Och att se alla beskrivningar av gemensamma drag som fördomar ser jag som naivt.

Jag kan se att det finns en dynamik i elevernas reflektioner, men jag tror också att man som lärare hjälper om man tematiserar deras sätt att tänka och motsägelser, problem och paradoxer i det. En utgångspunkt är att man faktiskt kan se likartade mönster och stegvisa insikter.

Det är uppenbart att det finns gott om utrymme för olika infallsvinklar och perspektiv, det finns många sätta att bidra till förståelsen av något. Men detta skapar inte många sanningar utan fördjupar sanningen och förståelsen av något bestämt.

Att kunna kategorisera innebär en mognad, och att ta det med ironi ännu mer mognad.



## 6. Reflektioner efter aktionens genomförande

Jag ha blivit mer övertygad om det vettiga att arbeta med reflektioner. Det är väsentligt för att kunna hantera kunskap i framtiden, och det betyder mycket för personlig utveckling och identitet. Det finns dock mycket jag skulle vilja titta närmare på och förbättra. Det är först nu jag kan ställa intressanta frågor.

### 6.1 Reflektionen – en textgenre med särskilda krav

Jag ville åstadkomma en textgenre<sup>31</sup> som kunde användas i skolan för att tänka igenom något och visa vad man tänkt. Eleverna kunde skriva korta reflektioner, men det varierar självfallet hur drivna de är. Min tanke var att om de andra eleverna var med som mottagare så skulle skrivandet bli angelägnare, och så blev det. Samtidigt är själva skrivandet en kick när man inser något för sig själv. Reflektionen sker ofta i själva skrivandet.

Jag har inte arbetat så medvetet med det första skrivandet, fast i regel har de skrivit utkast och fått respons. Men jag tror arbetet skall bli bättre om jag mer betonat både reflektions-skrivande som upptäckande och som presentation för andra. Det är nästan det första antecknandet som man som elev är mest ovan vid, och där behöver jag göra mer.

Reflektionen går alltså att renodla som en form, och reflekterandet ingår i andra textgenrer. Eleverna uppfattade det som lärorikt. Att det fungerar och att det knyter an till samtida uttrycksformer underlättar, men till sist handlar det om det är ett verktyg som verkar vettigt. För mig sätter det fokus på tanke och förståelse – och det är bra.

Mycket talar för att medvetenhet om språk och genrer stärker förmågan att använda dem, vilket betyder att man bör undervisa om genrer och regler. (Egan, 2002, s. 128) Samtidigt får genrerna bara kraft av att de kommunicerar eller ger form åt kunskap, det krävs ett engagemang. Reflektioner bör vara spännande för andra att läsa. Mycken text i skolan saknar den kvaliteten. Reflektioner kan vara verkliga yttranden och inte bara övningar. Om man utformar sina reflektioner i dialog med andra, så kan de bli mer personliga och individuella genom att avteckna sig mot kollektivet.

---

<sup>31</sup> Skolan styrs mycket av etablerade genrer, så finns en stark norm kring recensioner och mödosamt lär man ut hur laborationsrapporter ska skrivas. Inom ämnet svenska har genrer kommit i fokus, och ofta imiterar man vad som görs i media. Nationella proven i svenska idag handlar om att kunna skriva artiklar, debattinlägg och krönikor. Man ger också ganska strikta instruktioner. Självt har jag sett det som viktigt att behärska mer tankemässiga former som referat, orsaksförklaring och lösningsförslag. Och jag kan inte se att det är fel av skolan att utveckla egna genrer.

Jag tänkte mig från början att nå fram till regler för en reflektionsgenre, men jag har blivit skeptisk till att göra för mycket av ambitionen. Hur mycket kan man förklara? Begriper man inte mer om man gör? Texter baserade på matriser blir dessutom ofta tråkiga och slätstrukna. Bachtin ser genrer som yttranden i situationer (Wertsch, 1991, s. 60 ff.) och menar de används i praxis utan teoretisk förståelse. En konsekvens av det skulle kunna vara att man vid undervisning arbetade mer med förståelse för situationens regler än för formens regler.

Reflektionen är en personlig genre, även om syftet bör vara att gå bortom det subjektiva. Inom vetenskaperna strävar man efter en saklighet som skalar bort det egna, och detta kan uppfattas som tråkigt av många elever. Som medborgare behöver man dock engagemang för att förstå och ta ställning till saker. Wertsch (Wertsch, 1991, s. 69) har använt Charles Taylor och Bachtin för att peka på hur den västerländska kulturen sedan Descartes hyllar ett ideal av ett oengagerat jag. Men mot det finns det idag en reaktion. Och reflektion kan väcka anklang genom att tillåta engagemang och känsla – och ge utrymme för vilja.

## 6.2 Kunskaper mellan fakta och fiktion

En utgångspunkt för mitt arbete har varit missnöje med de sakliga arbeten som görs inom skolan, man kopierar mest och tänker sällan själv. Reflektioner sätter fokus på tänkandet, diskuterandet, slutsatserna, och det betonas att man kan göra det själv. Jag ville också lyfta fram skönlitterära texter som en källa till kunskap. Berättelser gestaltar och gör synligt.

På ett sätt har jag genomfört en väldigt nytraditionell svenskundervisning, eleverna har ägnat sig åt ett tema och deras egna erfarenheter har varit med. Jag har använt antologi som redan finns och kombinerat med tidningsartiklar och berättelser.

Det är inte bara arbetet med sakliga texter som är problematiskt i skolan utan också läsningen av fiktion och skrivandet av berättelser och lyrik. Eleverna uppfattar inte den bildningsmässiga dimensionen. Olin-Scheller (Olin-Scheller, 2006, s. 215) har beskrivit det som en kollision mellan elevernas och lärarnas repertoarer.

Att man läser olika beror på att man har olika repertoarer. Det är ett väsentligt tema också i Gunilla Molloys *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) som använder Kathleen McCormicks begrepp. Men jag saknar frågor om kvaliteten i olika repertoarer, poängen med repertoar är att den kan breddas och repertoarer ger en möjlighet att ta till sig erfarenheter, kunskaper och upplevelser som annars är stängda för en. Det är inget antingen eller, och i reflektionerna kan jag se hur eleverna fått nya repertoarer för att de intresserat sig för temat.

När jag tänker på den starka skillnad mellan facklitteratur och skönlitteratur, så inser jag att det jag också velat komma åt är det subjektiva sättet att läsa litteratur. För mig gestaltar

berättelser kunskaper – poängen är ofta moralisk - och sätt att se på världen gestaltas, livsvärldar gör synliga, sätt att vara visas. Och jag kan tycka är att det är sådant som man ska lyfta fram ur berättelser i skolan.

Olin-Scheller använder Joseph A. Appleyards teorier om olika läsarhållningar för att förstå eleverna, så är de flesta ”läsare som hjälte/hjältinna” och en del är ”läsare som tänkare”. Hos Appleyard finns också mer avancerade hållningar, ”läsare som tolkare” och ”den pragmatiska”. ”Läsare som hjälte” vill dras in och identifiera sig, medan den tänkande vill ha trovärdighet.

*”Från att tidigare velat ”lustläsa” och bli uppslukad av en berättelse, vill den tänkande läsaren reflektera över det som berättas. Hon har upptäckt att världen är komplex och motsägelsefull och söker sig här ofta till berättelser där det motsägelsefulla är framträdande. Karaktärerna, deras handlingar och reaktioner uppfattas därför ofta som om de vore verkliga människor. Den tänkande läsaren ställer frågor om trovärdigheten hos de skildrade karaktärerna och söker insikter om egna och andra människors sätt att agera i olika situationer.” (Olin-Scheller, 2006, s. 33 ff)*

Appleyard fångar något väsentligt som man kan se i varje klassrum, en vill vara uppslukade av berättelsen och andra vill reflektera över den. Jag tror också att man kan se en fas då man lämnar sagor och vill ha 'reality', berättelser som återger verkliga händelser. Men jag tror inte man ska koppla reflektion så starkt till verklighetstroga skildringar.

### **6.3 Åsikter och kreativitet, samt sanning och kritik**

Reflektionen innebär att man ser något på ett nytt sätt och lär sig något. Men är kunskapen som skapas sann eller rimligare än tidigare? Praktiskt kan man tänka på att reflektion kan förstärka fördomar och kan vara rationaliseringar, och reflektioner har nog ofta funktionen att bekräfta ens uppfattningar. Värdet av det man kommer fram till måste alltid prövas. Reflektion kräver en kritisk dimension.

Inom svenskämnet finns det en stark uppfattning om att eleverna ska få uttrycka sina uppfattningar. Och i dag uttrycker elever gärna åsikter. Man har velat komma bort från lärarsvaren, det kändes tråkigt och eleverna återgav bara. När det var som bäst kunde lärarens tolkning dock ses som ett erbjudande, det är sällan lätt att förstå texter, och hos Molloy återkommer läraren som en som aktiv uttrycker sina egna uppfattningar för att visa eleverna vad det är att reflektera kring en text (Molloy, 2003, s. 313). Lärare bör nog ge svar.

Hos Molloy<sup>32</sup> bli läsarna solipsister, i varje fall nästintill. Att varje läsning skiljer sig åt betyder att kommunikation knappt är möjlig. *”Ty ingen läsare läser en text på samma sätt. Varje reception är, i högre eller lägre grad, unik och individuell. Trots detta kan vi ibland tala om samma text på ett sätt som upplevs meningsfullt av oss.”* (2007, s. 126) Bara ibland, och att berätta om sin egen läsupplevelse är fåfängt, hävdar Molloy. Något ligger det i detta, men fullföljer man tankegången så undergrävs möjligheten till samtal.

Man kan använda texter för att få idéer, som en språngbräda för att få uttrycka sig själv. Och mycket svenskundervisning handlar om detta kreativa, man ska uttrycka vad man känner och tycker. Man utnyttjar texten för egna syften. Men jag kan inte annat än anse att läsning handlar om att försöka förstå texten, det texten talar om och det författaren ville säga. Och man måste värdera det som sägs. Ändå handlar Molloy's hela projekt om att man i svenska ska undersöka värderingar, ta ställning och bejaka konflikter. Hon har ett ärende. Men på vilka grunder? För att det är sant?

Reflektioner är något som en enskild gör, men om de är riktiga och sanna kan bara avgöras genom att man ger skäl för dem. Reflektioner och perspektiv kan berika förståelsen av något, men ofta går också olika förståelser på tvärs med varandra. Newton (2003, s. 37) skriver att all förståelse är mer eller mindre originell, men den har också en oberoende existens inom gemenskapen. Detta är det skolan bör ägna sig åt, samtidigt som det alltid finns ett mer eller mindre stort utrymme för egen förståelse. Reflektion skapas i dynamiskt distans mellan saker. Alla förstår olika säger eleverna gärna, men i praktiken blir det i regel annorlunda. Tolkningar lägger till aspekter, och tillsammans formar man en rikare förståelse.<sup>33</sup>

Molloy tycker sig se en ny konstruktion av svenskämnet, det ska vara ett *”erfarenhetspedagogiskt demokratiämne”* (2003, s. 185). Jag tror att ett sådant koncept kan vara värdefullt. Att ta upp erfarenheter är viktigt, och att kunna reflektera och argumentera är centralt för demokratin. Det är viktigt att behärska de förmågorna, så att man vågar yttra sig. I deliberativ demokrati har vi en modell som kan ge mening åt det man borde göra i skolan, lära sig överväga. Men demokrati är också – som Popper framhöll – rätten att kritisera. Inte alla

---

<sup>32</sup> Det finns en hel del bra praktisk kunskap hos Molloy, hon har också en realistisk känsla för elevernas uppfattningar. Men kunskapssynen ställer till det för henne, absolut och subjektiv ställs emot varandra, särskiljande är fel etcetera samtidigt som hon driver vissa värderingars riktighet med kraft. Och var och en skapar sin egen värld av betydelser – inte bara av texter.

<sup>33</sup> Den andra generationens hermeneutik med Heidegger och Gadamer har haft ett visst genomslag i svenskt skoltänkande, man talar om förståelse etcetera, fast på ett djupare sätt har man inte tagit till sig vad förståelse innebär och genomslaget i undervisningen är ringa.

åsikter är värda respekt, och alla åsikter kan utvecklas, fördjupas och revideras. Om man inte vill övertyga blir det bara monologer och bekännelser.

Jag tror det är viktigt att ta upp detta tema, och det kan vara grannlaga att hantera. Målet måste vara att man vågar sätta sina åsikter på spel. Risken är annars att man som Narcissus blir sittande inkrökt över sin egen reflektion.

Ett syfte med att ta upp reflektioner är att man ska ta sig ur ett dualistiskt, svartvitt tänkande och upptäcka olika tolkningar och tvetydigheter. Av stor betydelse här kan vara polära begrepp, utifrån dem kan man urskilja nyanser och mellansteg<sup>34</sup>. Generaliseringar är nyttiga, och den typiska gymnasisten kastas ofta mellan en vägran att generalisera och vilda generaliseringar som förklarar allt.

#### **6.4 Egna erfarenheter och jag**

Många drar sig för att uttrycka sig själva, och i skolan värderas inte egna erfarenheter högt. Det man som bäst får göra är att uttrycka sin åsikt. Jag tror det är av vikt att få resonera som ett jag, journalistens och forskarens saklighet är en sorts ideal, men för det egna tänkandet är det väsentligt att vara ett jag. Dessutom är ett jag ofta mer övertygande än en för saklig röst.

Hans Johansson (Johansson H. , 1993) har beskrivet hur han arbetat med något som han kallat I-search, man forskar i något, men det är ett jag som gör det. Det paradoxala är att det förhållningssättet kan leda till ett mer självständigt tänkande, texten blir saklig fast med egen röst och fri från avskrift.

Hammrén (1995) betonar att erfarenheter tar form i berättelser, och att de rymmer kunskaper. Egna erfarenheter är viktiga i många sammanhang, exempel stärker argument och övertygar. Jag skulle i fortsättningen vilja arbeta mer med att eleverna skrev egna berättelser om erfarenheter och företeelser som de sedan reflekterade över. I mitt material har det inte varit så vanligt, och framför allt vill jag de ska kunna forma korta, uttrycksfulla berättelser som kan fungera i resonemang. Det skulle stärka förtroendet för att man kan använda egna erfarenheter. Och att bearbeta erfarenheter har ett värde i sig.

---

<sup>34</sup> Ibland ses skillnader och begreppsliga distinktioner som negativa, så hos Molloy. Men utan att se skillnader kan man inte tänka. Inom postmodernismen finns en kritik mot åtskillnader, och det kan ha ett värde för att visa vad som inte tänkts men om kritiken tas på för stort allvar upphävs tänkandet.



## 6.5 Reflektion kräver sensibilitet

Den klassiska retoriken har arbetat en del med hur man kommer på saker. Man talar om topi. Det är ett systematiskt sätt att ställa frågor till sig själv. Jag kommer att arbeta med det i fortsättningen. Maria Wolrath Söderberg (2003, s. 107) beskriver hur hon inför arbetet med ett tema utgår från en serie ord: definition, specificering, generalisering, jämförelse, etymologi, likhet, nytta, moral, nöje, orsak med flera. Hon letar genom att ta upp platser – frågor. Wolrath Söderbergs lista innehåller vanliga tankeområden, men hon poängterar att man kan använda sig av vilka som helst. Man kan på detta sätt skanna av ämnet utifrån ett topi. Behöver man definitioner? Har något med moral att göra? Och detta kan vara utgångspunkter för reflektioner.

Carin Jörgel-Löfström har i sin bok *Elevers röst i lärandet* (2005) och fördjupning en hel del konkreta förslag hur man kan få igång reflektioner. Hon ger en hel del språkliga former som kan utvecklas. Hon lyfter också fram listor. Något som jag också arbetat mycket med, liksom tankekartor. Listan är ofta underskattad, det var för en tänkandet stor erövring och har också i populärkulturen en stark ställning.

Jag har inte arbete särskilt med anteckningar, mer än jag bett dem anteckna. Men de flesta är ovana, och samtidigt kan man redan i anteckningsboken se vem kommer att kunna göra något bättre. Jag tror allt mer att det är något man måste träna in medvetet. Tankens verktyg kräver att man visar hur man gör.

## 6.6 Att prata runt och vara osäker

Elever behöver bearbeta kunskaper, och det innebär att de behöver skriva och prata om sakerna informellt och förberedande. Detta är en poäng hos Vygotskij (referat i (Jörgel-Löfstöm, 2005, s. 19)). Att samtal kring reflektionerna har upplevts som positivt. Man kan ofta olika saker och mer, och detta är enligt Vygotskij viktigt för lärandet. Det tar också tid att förstå.

Jag har jobbat med att ge eleverna vaga instruktioner. Skriv reflektioner! Och så pratat runt, och så gett dem rätt mycket text om vad jag velat de skulle göra. En vanlig process har varit att man varit osäker, så börjat, och så tyckt sig förstå vad man ska göra. Jag har så att säga delat deras sökande både efter form och efter innehåll. Mitt intryck är att det varit produktivt.

I skolan ges det ofta för mycket instruktioner, och eleverna vill veta hur de ska göra, ja, nästan kunna innan de försökt. Skolan lägger allt till rätta, ja, lägger alltför mycket tillrätta. Man börjar gärna med det enkla. Men med reflektioner kan det vara bra att börja med hela

den komplexa verkligheten. Förmågan att reda ut sina tankar skiftar, men det hänger inte samman med om man tänker konkret och abstrakt. Många kan göra reflektioner om moral och kunskapsformer, men skillnaden i djup kan vara avsevärd. Och jag kan tycka att man behöver förvirringen som uppstår om man försöker vara medveten. Det finns mycket i den värld man är van vid som man inte känner till.

Schön hävdar att skolan kan lära av skapande yrken, där lärare och elev kan dela osäkerhet och söka sig fram mot svar (Schön D. , 1998). Jag tror det är vettigt att sträva efter att försätta elever i osäkerhet. Man bör leta efter osäkra zoner. Schön menar att man måste göra innan man kan förstå vad det är man gör. Och det är nog riktigt, tricket för läraren är att leda in eleven i hanterbar förvirring. På tvärs med mycket av den praxis som är skolan, och man behöver förklara det som naturligt. Man bör som lärare försöka ändra ramarna (Bjurwill, 1998, s. 283 ff.). Schön har ett vackert begrepp för det, "hall of mirrors", en spegelsal full av reflektioner, och det kan bli möjligt att se något på ett annat sätt.

Schöns intresse gällde mästare som överför kunskap, och man kan fråga sig vad lärare är bra på. Man organiserar kunskap, man vägleder och prövar, men man reflekterar inte. Man visar inte vad som ska läras, trots att denna form av lärande är effektiv. Varför?

## **6.7 Skolans fokus på en uppgift**

Att skolan är byggd kring veckans prov och uppgifter är ett problem när man arbetar med reflektioner. Eleverna känner sig stressade och har inte tid för den långsamhet som reflektioner kräver, detta trots att de flesta i timmar inte lägger ned så mycket tid på skolarbete. Det är också svårt med friare arbetsformer på skoltid, då andra uppgifter tränger sig in på timmarna, och socialt snack och dataspel är lockande.

Reflektioner i bloggar handlar om att kunna reagera på varandras texter, vilket blir omöjligt om alla stresskriver i sista minuten för att få det gjort och få betyg. Jag tror dock att det mycket handlar om att bygga upp rutiner. Eleverna tar ofta inte kontroll över sin egen verksamhet utan flyter med.

## **6.8 Begrepp**

I skolan behandlas begrepp ofta genom definitioner, man slår med några korta ord fast vad innebörden är. Men så fungerar inte begrepp egentligen. Begrepp har alltid en rik historia, och deras tillämpning är alltid varierad och uppslagsrik. Begreppsformeringen erfar man inte själv, den är individuell och kollektiv. Det som utmärker en expert är att han kan prata i timmar om ett begrepps innebörd, ja, han kan rent av börja med att säga att han inte riktigt

vet, detta därför att erfarenheterna han äger kring det är rika. I skolan blir begrepp lätt något man fyller i på prov.<sup>35</sup> Det blir ordkunskap, och inte verktyg för att förstå och förklara.

Begrepp används i olika sammanhang, de kan delta i en rad språkspel. Begrepp hänvisar till erfarenhet som byggts upp över tid, och de kan inte plockas fram som information utan de deltar i en värld av mening. (Hammerén, 2006) Reflektionerna plockar fram minnen och erfarenheter och gör något av dem, skapar mening, sammanhang, förståelse. Och begrepp behöver för att fungera kunskaper, erfarenheter minnen, och progressivismens kritik av minneskunskaper (Egan, 2002, s. 68) undergräver begreppsförståelse och möjligheten att förstå nya erfarenheter. Tillgången på erfarenheter och begrepp är det som gör reflektioner möjligt.

Genom reflektioner får man möjligheter att knyta begrepp till olika sfärer, och i det arbetet utvecklar man förståelse. Det framstår som viktigt att ha fokus på begrepp. Och genom få andra arbetssätt kan man så få tag i begreppens mångsidighet.

I sin bok *Att göra tänkande synligt* (2007) har Sten Arevik och Ove Hartzell försökt utveckla en modell för att arbeta med begrepp. De urskiljer en rad tanke kvaliteter, som kan sägas handla om reflektion och där framför allt rörelsen mellan abstrakt och konkret, generellt och unikt, ställer krav på aktion. Utifrån deras modell skulle man kunna resa en rad reflekterande frågor för olika ämnen.

Jag skulle också vilja gå vidare och arbeta mer med teorier. Det är något outvecklat hos många elever. Egan (2005, s. 313) talar om vikten att ämnesövergripande arbeten hittar generella idéer, man bör ta fram likheter mellan ämnena och inte bara låta dem stå för olika aspekter. Teorier borde överhuvudtaget bli föremål för diskussion och reflektion. Idag flyr den typiske gymnasisten från teoretiska projekt i skolan.

## 6.9 Det sociala spelet

Hur de klarar sig i klassens sociala rum är väsentligt för elever, och det kan vara värdefullt att tala om olika maktordningar. Det kan vara tufft, man har inte valt vilka man arbetar tillsammans med. Ändå ska man utvecklas till en självständig individ i gruppen. En del drar sig

---

<sup>35</sup> Elever är i regel inte medvetna om begreppens funktion, och de har ingen större förståelse för deras användning. I skolan saknas ofta fokus på begrepp, möjligen lyfts de fram som ord med bestämda definitioner. Vygotskij (1999 (1934)) talade om att elever ofta har pseudobegrepp, de använder dem men förstår inte, och deras kunskaper överskattas lätt. Skolans rörelse från fakta till förståelse borde ge begreppen större vikt, men ofta blir det mindre teoretisk reflektion och mer praktik av den nya kunskapssynen. Reflektion över begrepp skulle också kunna öppna ett mer teoretiskt förhållningssätt. Kanske borde man se begrepp som en brygga mellan abstrakt och konkret, allmän och personligt.

undan, andra spelar ut. Man kan också se en viss rytm under tre år på gymnasiet. Först en glädje över nya bekanskskaper och att slippa de som inte ville studera, sedan en viss leda vid varandra, prat om grupper och en längtan bort. Nu kan man vilja ha något bättre, men såsom dagens klassrum är ger de ofta nyttiga erfarenheter inför deltagande i andra grupper. Konflikter kommer man inte undan.

Arbete med reflektioner kan stärka grupperna, att man får ta del av andras tankar och åsikter gör att man lär känna varandra bättre. Hur lite eleverna vet om varandra i en klass upphör aldrig att förvåna mig, man föreställer sig lätt som lärare att de alla känner varandra, men i realiteten är det många som aldrig pratat med varandra. Frågan är om inte trettiogrupper är den sämsta gruppstorlek man kan ha för att undervisa.

När jag diskuterat roller i klassen är alla medvetna om spelet, men man ser sällan sitt eget agerande. Mest är man irriterad på andra. Om man reflekterar kring detta och vad man vill åstadkomma så går det – ibland – att lätta upp lösningar. Och det finns en stimulerande kraft i att reflektion skapas socialt, dialog föder tankar. Meads grunduppfattning var att man inte är reflekterande utan intersubjektiviteten gör en sådan (von Wright, 2000).

## 6.10 Utvecklingssteg och kontext

Vad innebär gymnasieåren? När jag sysslat med reflektioner har jag kommit att fundera över vad som är lämpligt att göra vid vilket tillfälle. Det finns en trend i skolutvecklingen att allt ska kunna tillämpas överallt. Kontinuiteten har en betydelse, samtidigt vill man nog som elever möta nytt och ta steg framåt. I dag är det reflektion över allt, numer redan i förskolan, Men jag undrar om det inte är en form som mer lämpar sig för gymnasiet. För mig är redan skillnaden på ettor och treor stor, ettornas förväntningar och treornas leda och hopp om att det snart ska ta slut gör att jag förhåller mig olika. Deras förmågor är också olika.

Gymnasietiden innebär ett uppbrott från familjen. Man blir myndig och stiger in i samhällslivet. Många börjar också arbeta. Det sker en påtaglig mognad under de tre åren.

Jag tror att utvecklingsmodeller kan vara en hjälp för att ge utvecklingen av reflektionsförmågan en riktning, trots att det alltid finns något mekaniskt och konstlat över dem. Inte minst för att ge eleverna en föreställning om möjligheter. Kieran Egans (2005) idéer om filosofisk förståelse och ironisk förståelse tar upp den fas som mina elever brottas med, och reflektionen är central. William G. Perry (Rapaport, 2006) har försökt beskriva collegeelevers utveckling, av intresse är hur eleverna utvecklas mot att ta ställning samtidigt som de är medvetna om olika perspektiv och alternativ. Utmaningar av elever borde ta sikte på att ges i förhållande till föreställningar om mental utveckling. Yost med flera har en stege (Yost,

Sentner, & Forlenza-Bailey, 2000). Van Manen har utvecklat reflektionsnivåer (referat i (Alexandersson M. , 1994, s. 166 ff.)). Patricia M. King (King, 1992) har arbetat med steg för reflekterande omdömen, och hon ser en tydlig utveckling men betonar också att situationen och mycket annat spelar roll för vad eleven kan göra. Det finns skäl för att mer se det mer som kognitiva, kulturella verktyg än som biologiska stadier.

Jag tror det skulle kunna vara en väg framåt att mer systematiskt arbeta med föreställningar om att eleverna genomgår faser och undan för undan lär sig behärska förståelseformer och verktyg.

Är reflektion kontextoberoende? Det har funnits en trend inom skolan att betona metoder och kompetenser. Eleverna kan få välja innehåll till sina arbeten eftersom detta inte betraktas som viktigt, utan det man vill lära ut och det man vill eleverna ska visa upp är vetenskapliga arbetssätt. Så kan lärare i geografi och matematik tycka att man inte undervisar i ämnet utan i konsten att tänka. Frågan blir då om det finns reflektion och kritiskt tänkande oberoende om man vad man tänker på. I upplysningstraditionen är det universella en hörnsten, medan romantiska föreställningar och postmodernism lyfter fram tänkandets lokala former. Kritiskt tänkande kan då uppfattas som en tillämpning av en generell logik eller som känslighet för den logik som styr det enskilda. Jag tror man kan argumentera för olika former av reflektion.

Inom alla möjliga kunskapsområden finns det inte bara ontologiska föreställningar, etablerade teorier och erkända fakta utan också uppfattningar om vad som ska räknas som argument. Och de flesta rör oss utan större problem mellan olika argumentationsformer.

**Elever på gymnasiet tycker att** det är roligt att reflektera. Man behöver göra dem medvetna om tankeformen för att de ska kunna göra det på ett stringent sätt. De behöver se möjligheter, men också att känna förvirring. Man behöver kunna värdera styrka och svaghet i de egna uppfattningarna, och man behöver kunna presentera argument.

## 7. En ny kunskapssyn

En smula skämtsamt har jag under flera år hävdad att skolans problem är kunskapsteoretiskt, och när jag nu arbetat mig igenom mina egna reflektioner och tittat på elevernas reflektioner så har jag blivit övertygad om att det är ett rimligt antagande.

Jag tror den allmänna postmoderna relativismen är ett problem. En sådan attityd hotar skolans meningsfullhet, om man inte tror sig lära sig något om något så är det svårare att lära. Relativismen går bra ihop med instrumentalismen, dels i sin pragmatiska form, dels i sin teknokratiska form, kunskaper blir bitar som man hanterar. Uppgifter görs och löses – för att skolan begär det. Men de angår en inte. Nyttighet på sikt har blivit norm.

Vi lever i tid av tolkningar, och hermeneutiken har blivit ett övergripande paradigm för kunskap, åtminstone inom humanvetenskaperna. Men alla tolkningar har inte samma styrka, och skolans uppgift bör vara träna elever att argumentera kring tolkningar.

Kunskaper har alltid ett innehåll, de handlar inte om tänkandets former utan om det som är fallet. Men kunskap skapas i distans, och teorier och begrepp är centrala för att begripa något. De bör stå i fokus för skolans arbete. Men begrepp och teorier blir tunna om de inte grundas och förhåller sig till fakta, om de inte ingår i sammanhang som är meningsfulla.

Reflektionen skapar ett frirum, och skolan har ett värde i att inte gå upp i ”verkligheten”. Tvärtom är ett steg åt sidan, reflektion, fritt tänkande, prövande av idéer en god förberedelse för ett liv i handling. Särskilt gymnasieåren bör vara en period av fritt flum och ofokuserat funderande – och sökande efter förståelse av världen som den är. Att lära sig är att sträva efter mening och uppfatta mening. Kunskap måste bli personlig, och man måste ha en vilja ta reda på hur sakerna egentligen förhåller sig och man måste känna en förpliktelse att förstå och vilja göra nya erfarenheter. Man måste söka mening.

*”The arts of doing and knowing, the valuation and the understanding of meanings, are thus seen to be only different aspects of the act of extending our person into the subsidiary awareness of particulars which compose a whole. The inherent structure of this fundamental act of personal knowing makes us both necessarily participate in its shaping and acknowledge its results with universal intent. This is the prototype of intellectual commitment.*

*It is the act of commitment in its full structure that saves personal knowledge from being merely subjective. Intellectual commitment is a responsible decision, in submission to the compelling claims of what in good conscience I conceive to be true. It is an act of hope, striving to fulfil an obligation within a personal situation for which I am not responsible and which therefore determines my calling. This hope and this obligation are*

*expressed in the universal intent of personal knowledge.” (Polanyi, 1998 (1958), s. 65)*

Den reflekterande människan är ett gott ideal. Men det krävs alltså också engagemang och hängivenhet. Det kan vara svårt att hitta balansen. Det finns en fara i att reflektion förlamar, det finns en fara i att engagemanget skuffar undan all reflektion.

Reflektion och reproduktion är ett begreppspar man bör sätta i spel mot varandra. De är inte enkla motsatser. Mitt projekt tog sitt avstamp i ett missnöje med att eleverna i sina arbeten ofta bara återger vad andra skrivit – i värsta fall kopierar de rakt av. Lärare säger ofta att eleverna ska använda egna ord. Men några egna ord finns inte, och om man hittar på egna ord så förstår ingen. Orden är kollektiva, liksom kunskaps- och förståelseformer, och skolans yttersta syfte är att reproducera de kunskaper som mänskligheten erövrat och skapat. Men reproduktionen behöver reflektion för att vara levande och angelägen och begriplig.

Reflektioner kan vara en förstelnad reproduktion av gamla tankemönster, men också ett uttryck för något nytt och autentiskt. Det finns dock ett krav på att man tänker själv i varje reflekterande. Det egna jaget är där i reflektionen. Och lärandet sker i spänningen mellan reproduktion och reflektion.

# Källförteckning

- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. i (Madsen, T., *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska magasinet*; nr 1 2007, 28-33.
- Arevik, S., & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt, En bok om begreppsbasead undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beck, U. (1994). The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. i U. Beck, & A. L. Giddens, *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (ss. 1-55). Cambridge: Polity Pres.
- Bengtsson, J. (1998). Självreflektionens möjligheter och gränser i läraryrket. i J. Bengtsson, *Fenomenologiska utflykter* (ss. 115-140). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2007 (1994)). Vad är reflektion? Om reflektion i lärarutbildningen (reviderad). i C. Brusling, & G. Strömquist, *Reflektion och praktik i läraryrket, 2:a upplagan* (ss. 81-93). Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund : Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. (2004). Reflexivitet omkring aksonsorskerens påvirkning. i Tiller, T. *Aksjonsforskning, I skole og utdanning*, (ss. 117-142). Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Callewaert, G. (2005). *Utbildningsforskning som vetenskap och som professionens kunskap, ESEP: Ethos in Society, Education and Practices*. Hämtat från [www.ped.uu.se/projekt.aspx](http://www.ped.uu.se/projekt.aspx). den 09 02 2008
- Carlgren, I. (2006). Utbildningsvetenskap - en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? i R. Sandin, & R. Säljö, *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formatering* (ss. 328-354). Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research, Volume 13*, 347-357.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1997 (1915)). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1997 (1910)). *How we Think*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Dunne, J. (1997). *Back to the Rough Ground, Practical Judgment and the Lure of Technique* (1993). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Dysthe, O. (2003). Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. i O. Dysthe, *Dialog, samspel och lärande* (ss. 295-320). Lund: Studentlitteratur.
- Egan, K. (2005). *Från myt till ironi, Hur kognitiva verktyg formar vår förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Egan, K. (2002). *Getting it all Wrong from the Beginning*. New Haven & London: Yale University Press.
- Emsheimer, P., Hansson, H., & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Erlanson, P. (2006). *Reflektionens gränser, en granskning av Schöns reflection-in-action, IPD-rapporter, Nr 2006:1*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.



- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 3, 16–25.
- Fuller, S. (2007). *Our Virtual Middle Ages*. Hämtat från Project Syndicate/Institute for Human Sciences: [http://www.project-syndicate.org/commentary/fuller5\\_01\\_04\\_2008](http://www.project-syndicate.org/commentary/fuller5_01_04_2008)
- Giddens, A. (1997 (1991)). *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.
- Greczanik, L. (2007). *Bloggen möter undervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gustavsson, Bernt. (2002). *Vad är kunskap?, En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap, Forskning i Fokus, nr. 5*. Stockholm: Skolverket.
- Hammarén, M. (1995). *Skriva – metod för reflektion*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Hammerén, M. (2006). Skill, Storytelling and Language: on Reflection as a Method. i B. Göranson, M. Hammerén, & R. Ennais, *Dialogue, Skill and Tacit Knowledge* (ss. 203-215). Chichester: John Wiley & Sons.
- Hansson, H. (2005). Reflektionsbegreppet i styrdokument. i P. H. Emsheimer, & T. Koppfeldt, *Den svårfångade reflektionen, Koppfeldt, Thomas* (ss. 53-74). Lund: Studentlitteratur.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, B., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative. five principles. *Educational Action Research, Volume 15, Issue 1*, 5-19.
- Hensvold, I. (2006). *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan*. Stockholm: Forskning i fokus 30, Myndigheten för skolutveckling, .
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld, Introduktion till pedagogisk psykologi, 4:e reviderade upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakhelln, R., & Nylund, J. (2003). Shared action – shared knowledge? A discussion of what happens to knowledge in action research projects.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory & Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Johannisson, B. (2007). *Enacting Entrepreneurship - Using Auto-Ethnography to Study Organization Creation*. Växjö universitet: <http://vxu.se/ehv/forskning/forskningsmiljoer/entrepofil/nyheter/> den 03 02 2008
- Johannisson, B. (2003). *Iscensättande forskning som undersökningsmetod*. Hämtat från Växjö universitet: <http://vxu.se/ehv/filer/forskning/entrepofil/publikationer/Iscensattandeforskning.pdf> den 03 02 2008
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, A. W. (2007). *Kritisk reflektion och handling i interaktiv forskning*. Hämtat från <http://www.hss07.se>: [http://www.hss07.se/pdf/Konferenspaper\\_Affs\\_Johansson.pdf](http://www.hss07.se/pdf/Konferenspaper_Affs_Johansson.pdf) den 03 02 2008
- Johansson, H. (1993). *Elever skriver och lär*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Juul, J. (1997). *Ditt kompetenta barn*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jörgel-Löfstöm, C. (2005). *Elevens röst i lärande och föräldring*. Studentlitteratur: Studentlitteratur.
- Kearney, R. (1994). *Twentieth-Century Continental Philosophy*. London: Routledge.
- King, P. M. (1992). *How do we Know? Why do we Believe? Learning to make Reflective Judgements*. Hämtat från David Honors Challenge Faulty Handbook: <http://dhc.ucdavis.edu/fh/aa/king.html> den 15 03 2008
- Koppfeldt, T. (2005). Reflektionens rum. i P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt, *Den svårfångade reflektionen* (ss. 129-138). Lund: Studentlitteratur.
- Kärrqvist, C., & West, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Problemlösning*. Stockholm: Skolverket.

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.
- Lorentz, H. (2004). *Aktionsforskning: Om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning, Pedagogiska uppsatser Nr. 37*. Pedagogiska institutionen. Lund: Lunds universitet.
- Läraryrkesutbildningskommittén. (1999). *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Läraryrkesutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fackta info direkt.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice; Second Edition*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. New York: Routledge.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling, 2:a omarbetade upplagan*. Göteborg: Daidalos.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska - en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet: Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola. Rapport nr 5*. Linköping: Läspedagogiska institutet, EMIR.
- Newton, D. P. (2003). *Undervisa för förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD, D. f. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Hämtat från Definition and Selection of Competencies : <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> den 10 04 2008
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother, En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies 2006:67 (urn\_nbn\_se\_kau\_diva-474-1\_\_fulltext.pdf).
- Otnes, H. (2004). Prosesstekster - dokumentasjon av arbeids- og læringsprosesser i digitale mapper. i H. Otnes, *IKT og nye læreprosesser* (ss. 81-104). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Peterson, M., & Westlund, C. (2007). *Så tänds eldsjälur – en introduktion till entreprenöriellt lärande*. Stockholm: Nutek.
- Polanyi, M. (1998 (1958)). *Personal Knowledge, Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Rapaport, W. J. (2006). *William Perry's Scheme of Intellectual and Ethical Development*. Hämtat från Center for Cognitive Science State University of New York at Buffalo: <http://www.cse.buffalo.edu/~rapaport/perry.positions.html#refs> den 19 04 2008
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Introduction, Inquiry & participation in search of a world worthy of human aspiration*. Papers and Chapters by Peter Reason: <http://people.bath.ac.uk/mnspwr/Papers/HandbookIntroduction.htm> den 10 02 2008
- Reason, P., & McArdle, K. L. (2006). *Action Research and Organization Development*. Hämtat från Papers and Chapters by Peter Reason: <http://people.bath.ac.uk/mnspwr/Papers/ActionResearch&OrganizationDevelopment.pdf> den 11 02 2008
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? i K. (. Rönnerman, *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner* (ss. 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. A. (1987 (1983)). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1998). *Donald Schön's Presentation Educating the Reflective Practitioner to the 1987 meeting of the American Educational Research Association*. Hämtat från Reflective Practice: <http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm> den 20 01 2008
- Smith, M. K. (den 28 12 2007). *Action research*. Hämtat från Infed, the encyclopedia of informal education: <http://www.infed.org/research/b-actres.htm> den 26 01 2008
- Smith, M. K. (2008). *Chris Argyris. Theoris of action, double-looping and organizational learning*. Hämtat från Infed, the encyclopedia of informal education: <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm> den 09 02 2008
- Somekh, B. (2006). *Action Research: a Metodology for Change and Development*. Maidenhead: Open University Press.
- Stringer, E. T. (1996). *Action Research, A Handbook for Practioners*. Thousand Oakes: SAGE Publications.
- Sundgren, G. (1996). *Kunskap och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Gymnasieutredningen. Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola : betänkande; SOU 2008:27*. (2008). Stockholm: Fritze .
- Taylor, C. (1989). *Sources of teh Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C., Wilkie, M., & Baser, J. (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff*. London: Paul Chapman.
- Tiller, T. (2002). *Aktionslärande, Forskande parternskap i skolan*. Hässelby: Runa förlag.
- Tiller, T. (2004). Forpliktande forskningsfantasi i (Tiller, T., *Aksjonsforskning, I skole og utdanning* (ss. 13-30). Kristiansand: HØyskoleForlaget.
- Wertsch, J. W. (1991). *Voices of the Mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wigblad, R., & Jonsson, S. (2007). "Praktikdriven teori" – ny interaktiv forskningsstrategi. Hämtat från <http://www.hss07.se>: [http://www.hss07.se/pdf/Konferenspaper\\_affs\\_wigblad.pdf](http://www.hss07.se/pdf/Konferenspaper_affs_wigblad.pdf) den 03 02 2008
- Wolrath Söderberg, M. (2003). *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som en väg att överväga*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1999 (1934)). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education, Vol. 51*, , 39-49.

## Bilaga: Texter från generationsprojektet 2007

### Amanda

*I generationsromanen "Räddaren i nöden" av J.D Salinger är huvudkaraktärer Holden Caulfield en mycket vilsen och förvirrad ung man. Han befinner sig i "kläm" mellan barndomen och vuxenvärlden. Detta gör att han inte vet vad han ska ta sig till. Han har blivit utsparkad från sin skola för att han hade för dåliga betyg och han vet inte vad han ska göra i framtiden. Även detta är ett tidlöst fenomen. Vilsenheten över att bli vuxen. Att hitta meningen med livet. Att veta vad man ska göra i framtiden. Att bli vuxen. Jag själv befinner mig i detta nu. Gymnasiet tar slut och man kastas ut i världen. Ska man läsa vidare? Ska man jobba? Ska man resa? Vad händer i framtiden? Hur är det att bli vuxen?*

*Alla som någon gång har varit ungdom har nog haft dessa tankar. Det är därför det är så lätt att känna igen sig i karaktären Holden Caulfield och hans vilsenhet inför framtiden."*

### Berit

*Är generationsromaner tidlösa? Handlar egentligen alla generationsromaner om samma sak? Spelar tid och rum ingen roll? Kan alla känna igen sig i en generationsroman? De flesta, eller i alla fall de generationsromaner jag läst och hört talas om behandlar samma slags problem. Det handlar allt som oftast om förvirrade och vilsna ungdomar som vill hitta meningen med livet. Nyckelord kan vara identitetskris, utanförskap, sökande, sprit, sex, uppror, revolt, förvirring och liknande. Jag tror att de flesta generationsromaner är tidlösa och detaljer som handlar om tid och rum har ingen större betydelse utan man identifierar sig med karaktärerna, tankarna, handlingarna och upplevelserna."*

### Cecilia

*"I alla generationsromaner jag har tagit del av så är det en väldigt utvald grupp av unga som det handlar om. Poeter och konstnärer. Vad jag inte förstår med det urvalet är följande. På vilket sätt representerar poeter en hel generation? Det är en klar minoritetsgrupp! Varför är då generationsromanerna dedikerade till en liten grupp? Elitism? Hur kan förena det med hela den här känslan i generationsromaner av idealism och naivitet. Personligen vill jag se en generationsroman om Jack Råstedt från Hickville, Småland och hans generationskamp när han går och plöjer fält. Eller kanske Arvid Falk som tröskar igenom tolv års skolutbildning och inte pallar med att vara radikal och när han väl är färdig så tar han ett trist 75kr/h jobb som kassör på 7/11. De hade säkerligen varit trista och sega att läsa. Men kanske hade det inte varit så mycket strunt i det hela. Den typen av generationsroman vill jag se. Den hade varit trist som tusan att läsa, tycker jag i varje fall, men tusan om det inte hade varit en generationsroman. Definiera den senaste bondegenerationen eller senaste byggarbetargenerationen. Konstnärer har tillräckligt med uppmärksamhet som det är! När får vi se Arvid Falk från Hickville, Småland sitta och plugga inför ett matteprov? Istället för att ränna runt i städer och kröka med prostituerade."*

## Daniella

*Att reflektera över vad jag har reflekterat över rörande generationsromaner. Det bör göras. Jag anser fortfarande att generationsromaner är strunt. Delvis för att jag tycker att kanske det kan leda till att det blir svårt att interagera mellan generationer. Till exempel läste jag i Metro en gång en artikel om åttiotalister på arbetsplatsen. Där var en fin och pryddlig faktaruta med information om hur åttiotalister tänkte och fungerade. Uppradat ungefär som information om fåglar i en fågelbok. Vidare var där en bild på typiskt åttiotalist, i deras mening, och en rad tips med hur man skulle handskas med dem. Vilka knep man ska använda för att få dem samarbetsvilliga och allt möjligt. Lite som hunduppfostringstips.*

*Det tycker jag att det kan leda till att det blir stelt och konstigt. Om andra från en annan generation inte vet hur de ska agera med mig så lär det inte bli bättre om de läser tips som allmänt behandlar mig som ett utställningsobjekt. Lär känna människan med ett fritt sinne istället. Döm mig inte efter min generation. Eller etnicitet, kön, ålder eller utseende. Diskriminering någon?*

*Generationsromaner är dock något bättre eftersom det ändå uppmuntrar förståelse för generationer genom analys av psyket av en generation. I varje fall de jag har tagit del av. Så länge man kan läsa lite mellan raderna i varje fall.*

## Emmelie.

*Jag är så trött på generationstjat. Att identifiera sig med sin generation är väl okej och ett måste. Allting blir lättare om vi får kategorisera alla människor i olika listor och grupper. Jag måste däremot säga att alla är individuella. Detta innebär också förmodligen att inte hela 60- och 70-talet bestod av hippies och att vår generation inte bara består av idioter som önskar de vore hippies under 60- och 70-talet.*

*För att inte tala om våra mor- och farföräldrars generation. Det är svårt att sätta sig in i hur deras ungdom såg ut, men det är enormt kul att lyssna på deras historier. Har de dessutom växt upp i ett annat land blir det än mer intressant.*

*Jag kan tänka mig att generationer som är lite äldre är mer kompakta. De yngre generationerna har så stor tillgång till hela världen att man påverkas från alla möjliga håll och skapar sig sin egen identitet, då blir vi nog lite mer spridda tror jag. Dessutom är individen väldigt viktig idag. Allting ska bli individanpassat och det mesta handlar om att man själv ska trivas, man ska arbeta på det sätt man arbetar bäst på, man ska ha en individuell utveckling där man gärna också självförverkligan ska ingå. Detta hänger förmodligen ihop med att vår generation, 80-talisterna, är så kräsna, drömmande och orealistiska.”*

## Fredrika

*Generationer är ett väldigt intressant fenomen. Ordet antyder att alla som föds under en viss period har något gemensamt, något som skiljer dem från övriga generationer. Man kan alltså påstå att varje generation är unik, precis som många skulle säga att varje människa är. När man läser om olika generationer blir det tydligt att de faktiskt skiljer sig avsevärt från varandra. Men i grund och botten finner jag det ganska märkligt att sätta en gemensam etikett på ett så stort antal människor som omöjligtvis kan stämma på alla.*

*Vid närmare eftertanke blir denna etikett däremot inte särskilt konstig eftersom människan tenderar att kategorisera allt i sin omgivning, oavsett om det är medvetet eller omedvetet. Kanske går detta behov av att kategorisera hand i hand med behovet av att finna sin egen identitet? Den egna identiteten har sedan länge varit målet för otaliga människors sökande, och den lär pågå under lång tid framöver. Hur vi ser oss själva är alltså ytterst viktigt eftersom vi alla strävar efter att på något sätt skilja oss från mängden, något som även stämmer in på generationer. Något slående är dock att vissa i sitt sökande inte verkar bry sig om kvalitén på det de finner. Vad som särskiljer oss och därmed, vilken kategori vi hamnar i, är inte alltid särskilt viktigt så länge vi tydligt markerar att vi inte är lika någon annan.*

*Det är främst en generationsroman där detta blir extra tydligt. I "Jack" är det uppenbart vilken identitet som önskas även om detta innebär att huvudkaraktären går emot flera av de allmänna uppfattningarna om vad som är rätt och fel. För Jack är det viktigt att vara annorlunda och han tror starkt på att hans sätt att leva är det ultimata. Trots beroenden, misslyckanden och nedbrutenhet ser han sig själv som högre stående än andra. Tyder detta på att människans behov av en egen identitet och att vara unik, för vissa, är starkare än vetskapen om vad som är rätt?*

*Vad som är allmänt accepterat är något vi hjärntvättats med sedan barnsben. Att Jack går emot flera av dessa har jag redan konstaterat, att han inte brydde sig nämnvärt om detta är ytterligare ett konstaterande. Man kan alltså påstå att Jack på detta sätt är en man av sitt slag. Å andra sidan är han ett typexempel på en revolterande ung man. Att skilja sig från mängden är kanske bara ett påhitt, finns det egentligen någon som är helt och hållet unik?"*

## **Gabriella**

*Det här med att fundera över generationer och generationsromaner är lite intressant när man börjar fundera på att man funderar över det. Ni förstår va? Jag kom på det nu. Det är en rätt konstig sak kan jag tycka. Jag tycker det är rätt kul att göra det och ju mer man tänker på det ju fler saker kommer man på eller kommer fram till. Först tror man en sak sen tar man reda på eller diskuterar med någon annan så kan det vara någonting helt annat eller på 1000 olika sätt eller möjligtvis som man trodde att det var från början också. Själv har jag exempelvis aldrig suttit och tänkt på vad en generation är egentligen, och jag skulle nog aldrig gjort det om vi inte hade haft det som uppgift. Och det intressanta är att om man läser på andras bloggar ser man att alla verkar ha en del samma åsikter om det men ändå mycket olika uppfattningar om vad en generation eller en generationsroman är. Och många ser det på olika sätt och alla har olika infallsvinklar för att beskriva det. Jag har heller nog aldrig såhär funderat på mina föräldrars generation som jag gjort nu. Visst har jag tänkt " De växte upp på 60-70 talet med hippies, flower power och diverse andra saker men det är ju något som hände då, det skulle jag inte vilja kalla en generation i sig. Det är väl mer något som hände under en generation. Eller jag vet inte. Intressant ämne egentligen, man kanske skulle spinna vidare på det även när vi slutat med temat generationer?"*

## **Hedvig**

*Varför vill man så gärna dela in människor i fack egentligen? Att namnge en generation är ju ett sånt steg. Att dela in en stor grupp människor som präglats*

*av samma saker, samma problem och samma händelser. Jag har funderat över varför vi har så stort behov av att kartlägga människor.*

*Jag tror att det handlar om att ha kontroll. Vi vill kunna ha översikt. Förutbestämda meningar gör att vi slipper gå till botten med att lära känna folk för att se om vi kommer överens. Med en snabb och lätt fackindelning kan vi veta vilka som är värda att gå närmare in på. Det låter ganska hemskt men visst är det väl lite så? Vi vill inte lägga ner onödig tid på någon som inte riktigt är vår typ.*

*Samma sak är det med att namnge generationer. Inte riktigt samma sak, men nästan iallafall. Istället för att gå på djupet och ta reda på hur människor betedde sig, vad de var med drar man en generalisering över alla så att vi får ett hum utan att lägga ner tid. Och visst är det skönt att ha kontroll och översikt och det är nog underlättnande att vi har olika avdelningar och fack i alla olika situationer- absolut. Men jag kan inte riktigt släppa tanken på att begreppet generation är så romantiserat. Det kan omöjligen tala för alla de människor som levde under en viss tid. Men jag säger emot mig själv också, för trots allt talar det om en stor del. Kanske den största gruppen under en viss tid, vilket gör det lättare att förstå historien. Jag får väl gå närmare in på en generation och se hur det egentligen är så jag kan sluta svamla. ”*

## **Ingrid**

*Jag tror att vi inte är särskilt upprorslystna. Vi orkar inte och känner inte att vi har något tillräckligt starkt att göra uppror emot. Jag tror vi nöjer oss med vad vi har och försöker göra någonting av det istället. Jag tänker på artikeln som Sampling som Gabriel Bier Gislason skrev i WeekendAvisen. Jag tror att man kan vara sig själv trots att man samplar ihop olika pusselbitar. Det originella och egna kommer ju i vilka delar man väljer att samla ihop. Att härma något rakt av blir ju inte originellt men att ta en liten bit från något ställe, och en annan bit från ett annat ställe bidrar till något äkta och eget.*

*Dels gör man inte uppror för att man inte orkar. Dels gör man nog inte uppror eftersom det man skulle göra uppror mot borde vara för dem som har det mycket sämre än vad man själv har det. Därför tror jag att det flyter ut och den unga generationer trivs bra med att experimentera, samla och bygga ihop. Jag såg musikbyrån när det handlade om att sampla. Hur mycket musik som helst har något lånat från någon annan, men kan vara originell ändå beroende på vilket sätt man har använt sig av det man lånat. Precis likadant är det med vår generation tror jag. Det finns inget som säger att bara för att man lånar är man en härmapa och utan eget tänke.*

*Att låna blir ett sätt att välja ut de bästa bitarna, de bitarna man redan smakat på och testat att de stämmer överens med en själv. Som att ta de godaste bitarna ut Aladdinasken då man redan testat och spottat ut de bitarna med äcklig körsbärslikör. Jag menar, varför ta samma bit flera gånger om bara för att springa till papperskorgen och spotta ut det? Genom att ta de bästa bitarna ur chokladasken, och sen de godaste ur Gott och blandat tillsammans med det godaste ur andra påsar blir ju den nya blandningen helt unik och omöjlig att hitta i godishyllan.”*