

Refleksivitet

At være i stand til at lokalisere sig selv både personligt og professionelt i historien for at være klar over de kræfter, der er kommet til at bestemme ens eksistens, er kendetegnende for en lærer, der har været i stand til at udnytte den reflekterende proces og kan begynde at handle på verden på en måde, der svarer til at ændre den.
(Smyth 1989: 15)

Hvorfor læse denne tekst?

Refleksivitet spiller en central rolle i forhold til ansvar og professionalisme som lærer. Denne grundidé er videnskabeligt udlagt i følgende tekst og undersøgt ud fra et pædagogisk antropologisk perspektiv. Teksten har til formål, at tilskynde læseren til at se refleksivitet som en grundlæggende og væsentlig del af deres personlige og professionelle egenskaber. Når alt kommer til alt er lærernes arbejdsmiljø mere dynamisk end i næsten ethvert andet erhverv - de ledsager og følger forskellige grupper af elever, i perioder hvor disse udvikler sig og vokser som enkeltpersoner. Selvom dette finder sted på intellektuelt plan - med hensyn til didaktik - er det endnu mere gennem interpersonel kontakt og udveksling. Der findes ingen "ren" vidensoverførsel. Snarere er denne konstant indlejret i social interaktion - altså er videnoverførsel altid personafhængig. Dette fremgår af vores egne selvbiografier, når vi tænker over, hvor stor indflydelse visse lærerfigurer har haft på vores personlige udvikling. Enhver læser er i stand til at huske erindringer, både positive og negative: i et tilfælde åbnede den engelske lærer døren til sprogets skønhed i 9. klasse, i et andet tilfælde vil han eller hun aldrig mere deltage i en bestemt sportsgren, fordi vedkommende var blevet uretfærdigt behandlet af sin idrætslærer i gymnasiet. Interpersonel interaktion er det, der gør os til dem vi er, men samtidigt har konflikter en varig effekt på os. Fra et samfundsvidenskabeligt synspunkt er interpersonelle konflikter i social interaktion imidlertid ikke kun af "rent privat" karakter, men peger også altid på større sociale problemer. Konflikter i skolekonteksten kan således aldrig adskilles fra samfundets problemer som helhed. Disse manifesterer sig ofte i mikrosituationer, men genkendes ofte ikke af de involverede og forbliver således usynlige. Det følgende bidrag opfordrer dig til at tage et nyt kig på din egen undervisningspraksis og undersøge den. Refleksivitet skal her forstås som

TRANSCA

evnen til at se på sig selv og opfatte sin egen del i dynamik og muligvis konflikter. I sidste ende er denne evne en central del af undervisningsfagets ansvar for at designe inkluderende undervisningsprocesser og forstå sig selv som en livslang lærer.

Historie

I en pædagogisk antropologisk tilgang til refleksivitet i klasseværelset har især to grene, begge i anden halvdel af det 20. århundrede, haft stor indflydelse. Disse er kort beskrevet nedenfor og understreger på hver sin vis vigtigheden af diskussionen omkring refleksivitet i dag.

Nye diskussioner inden for samfundsvidenskaberne i 1970'erne og 1980'erne har understreget og omdefineret relevansen af refleksivitet som aldrig før. De havde en grundlæggende indflydelse på samfundsvidenskaberne og førte til, at refleksivitet blev set som en central søjle i forskningens kvalitet og i forhold til etiske standarder. Indtil da blev videnskab forstået som "objektiv", dvs. gennem forskning generelt kunne gyldige og værdineutrale udsagn om samfund og mennesker fremføres. Ifølge en sådan forståelse indebar refleksivitet blot følgende: overvejelser for at sikre, at videnskabelige standarder som gentagelighed, verificerbarhed og forfalskning eller verifikation er opfyldt. Med andre ord, forhold var ønskelige, da de ideelt findes i laboratoriet - enhver påvirkning kan reguleres, hver faktor kan tages i betragtning. Med tiden opstod der dog kritiske modsvar til denne forståelse af refleksivitet. Disse stemmer rejste det faktum, at samfundsvidenskabelig forskning ikke levede op til sine egne standarder i denne henseende, da den forsømte en ting: forskerens rolle. Forskerens rolle er af central betydning, da ens egne ideer, perspektiver og antagelser har en enorm indflydelse på selve forskningen. Hvad jeg tager højde for, hvordan jeg ser på ting, og hvilke aspekter jeg er mindre opmærksom på, afhænger meget af, hvad jeg har med mig i kraft af min egen person og gennem mine egne erfaringer i livet. En af hovedkritikerne i debatten var derfor, at samfundsvidenskabelige tilgange ikke anerkendte dette og altså ser på samfundet med et "syn fra intetsteds" (Haraway 1988), dvs. fuldstændig ignorererede den specifikke position, hvorfra tingene observeres og analyseres. Dette kan illustreres ved et fiktivt eksempel: En forsker fra den tyske overklasse ville generere helt andre forskningsresultater om en forstad til Cape Town, end en forsker med lokale rødder ville. Altså har ens egne oplevelser, baseret på egen baggrund og erfaringer, en enorm indflydelse på ens opfattelse af verden. Dette er ikke nødvendigvis dårligt eller godt i sig selv, men det rejser vigtige spørgsmål: Hvilken rolle spiller min specifikke baggrund og erfaring på området? Hvad er forskellene i livserfaring



TRANSCA

sammenlignet med mine studerede? I hvilket omfang er min opfattelse formet af mine antagelser? Disse debatter førte til tanken om, at refleksivitet i moderne tilgange inkluderer følgende: at være opmærksom på ens egen position og på en ansvarlig måde reflektere over konsekvenserne af denne position.

Siden begyndelsen i 1950'erne, har uddannelsesantropologien vist, at der findes et lignende problem i skolekonteksten. Her var de pædagogiske antropologiske studier af Spindler-parret i USA banebrydende: F.eks. viste George Spindler i 1951 i sin klassiske undersøgelse af en klasse, i hvilken grad selvopfattelsen af læreren Roger Harker (pseudonym) ikke svarede til virkeligheden. Roger Harker var overbevist om, at alle elever skulle behandles ens. Spindler bemærkede imidlertid, at kvaliteten og mængden af behandlingen af studerende i klasseværelset var meget forskellig - de studerende vis baggrund mindede mest om hans egen (hvid, middelklasse, ...) blev fik meget opmærksomhed, imens de andre studerende ikke fik særlig meget. Dette omfattede også uformel interaktion som vittigheder og samtaler uden for klasseværelset. Det påvirkede også de studerendes forventninger, idet at den gruppe af elever der ikke fik lærerens opmærksomhed blev mindre udfordret og i sidste ende mindre opmuntret. Kun de berørte studerende udtrykte kritik af situationen, mens ingen andre - hverken læreren eller inspektøren - bemærkede disse problemer. Læreren, Roger Harker, er i dermed en af årsagerne til konflikterne i klasseværelset. Læreren ser konflikterne med et "synspunkt fra intetsteds", som beskrevet ovenfor. Hans egne forudantagelser og fordomme forbliver ubemærket, og årsagen til konflikter bliver skubbet et andet sted hen. Dette fænomen er blevet observeret igen og igen i over 60 års undervisning i antropologisk forskning i en lang række sammenhænge. Den centrale pointe her er, at sådanne konflikter mellem lærer og studerende aldrig er af "udelukkende privat" karakter. Tværtimod har de oplevelser, vi gør i vores respektive tilknytning, såsom kulturel baggrund, køn eller social klasse, indflydelse på vores sociale interaktion. Det er imidlertid problematisk, hvis kun den anden person attesteres for at være "anderledes" eller uforenelig uden at der sker en refleksion over os selv. Netop derfor er refleksivitet yderst vigtig.

Diskussion

Der et grundlæggende problem, som opstår allerede med forsøget på at skrive om refleksivitet: Refleksion er ikke en simpel tilbagetrækning og rationel analyse af klare situationer. Tværtimod er den erfarne virkelighed helt modsat - kaotisk, følelsesladet og udgjort af komplekse mennesker. I denne forstand er der hverken en enkel instruktion til



TRANSCA

reflektion eller mulighed for at måle refleksivitet i hverdagen. Tværtimod spiller ens egen intuition sandsynligvis den største rolle, i skoletimer såvel som alle andre steder. Ikke desto mindre kræver lærerprofessionen en følsomhed, en konstant undersøgelse af sig selv, eller som læreren Jean Rudduck udtrykte det: „At undlade at undersøge ens egen praksis er uansvarligt; at betragte undervisning som et eksperiment og overvåge ens præstation er en ansvarlig professionel ac "(Smyth 1989: 16).

Praktisk eksempel

Et praktisk eksempel i sig selv kan således ikke være en instruktionsmanual til refleksivitet, men skal give plads til den respektive kontekst og individer. Et sådan øvelse i refleksivitet tilbydes af den berømte uddannelsesvidenskabsmand J. Smyth. Her ses et klassisk eksempel på praksisorienteret systematisk refleksion, som består af fire trin:

1. Beskriv ... hvad gør jeg?
2. Informer ... hvad betyder det?
3. Konfronter ... hvordan blev jeg sådan?
4. Genopbyg ... hvordan kan jeg gøre ting anderledes?

1. Beskriv: Den grundlæggende idé her er, at enhver form for refleksivitet skal være praksisorienteret. Det foreslås at nedskrive erfarne situationer, begivenheder og dage i detaljerede beskrivelser. Dette behøver ikke gøres på akademisk sprog, tværtimod er det vigtigt at bruge ord og udtryk, der er kendte for dig. Sådanne personaliserede historier er det grundlæggende udgangspunkt for det andet trin.

2. Informer: I dette trin forsøges det at udlede de tilbagevendende temaer og pædagogiske principper, der blev anvendt intuitivt i de beskrevne begivenheder. Eventuelt i form af "det ser ud som ..." sætninger. Dermed kan ubevidst valgte metoder og strategier synliggøres og i sidste ende formuleres ens egen implicite teori. Med Smyths ord er målet, at lærerne forsøger at „,, flytte deres undervisning ud fra det mystiske område [...] til en situation, hvor de er i stand til at se, gennem diskussioner med andre, de naturlige kræfter der får dem til at fungere på den måde, de gør, og hvordan de kan bevæge sig videre fra blot at intellektualisere emnerne til konkret handling og ændring "(Smyth 1989: 14).



TRANSCA

3. Konfronter: Dette trin tager den grundlæggende idé op om, at ens egen tænkning og handling - her forstået som undervisningspraksis - ikke er et individuelt valg, men er påvirket af dybe kulturelle værdier og normer. For at få en fornemmelse af, hvordan ens egne værdisystemer og synspunkter har dannet sig, foreslår Smyth, at lærerne skal se på deres egne livshistorier. Dette kan skabe en opmærksomhed om de specifikke oplevelser. De vigtigste spørgsmål herom findes i slutningen af denne tekst.

4. Rekonstruer: Det sidste trin er den praktiske realisering af de tidligere fund. Her er tanken om, at "" de mennesker, der udfører undervisningsarbejdet, skal være de samme mennesker, der reflekterer over det "" (Smyth 1989: 15) og vice versa er afgørende. På denne måde kan der træffes beslutninger, når man bliver opmærksom på sin egen praksis og sin egen person: Vil jeg gøre tingene anderledes? Holder jeg mig til dette eller det samme handlingsmønster? Begge er mulige, men nøglen er, at man nu er opmærksom på dimensioner og virkninger af ens egne aktiviteter.

Tænk videre

Hvad siger min praksis om mine antagelser, værdier og overbevisninger om undervisning?

Hvor kom disse ideer fra?

Hvilke sociale praksis udtrykkes i disse ideer?

Hvad er det der får mig til at bevare mine teorier?

Hvilke synspunkter om magt inkorporerer de?

Hvis interesser ser ud til at være tilgodeset med min praksis? (Smyth 1989: 15)

Kilder

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14, 3: 575-599.

Spindler, G.; Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education," *Education and Culture*: Vol. 09 (1).

Authors

Paul Sperneac-Wolfer (Austria)

