

Sindre Dagsland

Refleksjonens nytteverdi

En kvalitativ kasusstudie av tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur

Trondheim, mai 2012



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Sindre Dagsland

Refleksjonens nytteverdi

En kvalitativ kasusstudie av tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur

The usefulness of reflection

A qualitative case study of three students' reflective utterances about working with fiction

Masteroppgave, Masterstudium i norskdidaktikk
Trondheim, mai 2012

Spesialiseringsretning: Norskdidaktikk
Veileder: Jon Smidt

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Takk

Det er mange som har hjulpet meg i arbeidet og blant annet gitt meg inspirasjon, råd, hjelp og veiledning. Takk til disse. Spesielt vil jeg takke Bakhtin Seminaret, Jon, Torunn, Sigbjørn, Ruth, Ida Linett, "Karoline" og resten av klasse 1x.

Rotvoll, 2012

Innholdsfortegnelse:

1.0 INNLEDNING	5
1.1 DISTANSE OG NÆRHET – REFLEKSJON OG DANNELSE.....	6
1.2 REFLEKSJON I YTRINGEN – ET TRANSLINGVISTISK PERSPEKTIV.....	6
1.3 PROBLEMSTILLING – UTDYPING OG AVGRENSING.....	7
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON.....	7
2.0 REFLEKSJON I DEN PEDAGOGISKE DISKURSEN: ET UTVANNET BEGREP	9
2.1 REFLEKSJONENS ETYMOLOGI – EN METAFORISK FORSTÅELSE AV REFLEKSJON.....	11
2.2 REFLEKSJON OG MENINGSSKAPING MED UTGANGSPUNKT I YTRINGEN.....	12
3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODISKE VALG	14
3.1 EN KVALITATIV KASUSSTUDIE.....	14
3.2 FORSKEREN SOM EN FORTOLKER AV TEKST – ET TRANSLINGVISTISK GRUNNSYN.....	15
3.3 UTVALG AV SKOLE, LÆRER OG ELEVER.....	18
3.4 VALG AV METODE OG DATAINNSAMLING.....	19
3.5 REFLEKSJONSLOGGENE.....	21
3.6 ELEVINTERVJU.....	21
3.7 SAMTYKKE OG ANONYMISERING.....	23
3.8 ANALYSE AV DATAMATERIALET: ABDUKSJON – EN VEKSELVIRKNING MELLOM EMPIRI OG TEORI.....	23
3.9 EN EVIG HERMENEUTISK SIRKEL.....	24
4.0 "HVA ER REFLEKSJON?"	26
4.1 YTRINGENS (OG REFLEKSJONENS) TRE ASPEKTER: ADRESSIVITET, REFERANSE OG EKSPRESSIVITET.....	26
4.2 SPØRSMÅLET OM TALEGENRENE: EN FORHÅNDSRELATERING MELLOM FORM, FORMÅL OG INNHOLD.....	28
4.3 REFLEKSJON I ET DANNELSESPERSPEKTIV.....	30
4.3.1 <i>Dannelse og paideia – refleksjon gjennom nærhet og distanse</i>	30
4.3.2 <i>Tilpasning og dannelse</i>	30
4.3.3 <i>Å forstå noe annerledes – et spørsmål om perspektivitet</i>	32
4.3.4 <i>Perspektivitet og begrunnelse</i>	33
4.3.5 <i>Phronesis – kunnskap om de ting som krever overveielse</i>	34
4.3.6 <i>Et dynamisk dannelses- og refleksjonsbegrep</i>	35
5.0 NÆRHET OG DISTANSE: REFLEKSJON I ELEVENES YTRINGER	37
5.1 PRESENTASJON AV ELEVENE OG NOVELLENE.....	39
5.2 DISTANSE I TID OG ROM.....	41
5.2.1 <i>Rekontekstualisering</i>	42
5.2.2 <i>Møtet mellom rekontekstualisering og dekontekstualisering</i>	47
5.2.3 <i>Generalisering</i>	49
5.2.4 <i>Oppsummering: distanse i tid og rom</i>	53
5.3 REFLEKSJON OG BEGRUNNELSE.....	54
5.3.1 <i>Å begrunne multimodale valg</i>	54
5.3.2 <i>Å begrunne en anskuelse, å begrunne en refleksjon</i>	56
5.3.3 <i>Å begrunne i logg kontra intervju</i>	58
5.3.4 <i>Oppsummering: Refleksjon og begrunnelse</i>	59
5.4 BEVEGELSE I TEKST.....	59
5.4.1 <i>Tilskuer og deltaker</i>	60
5.4.2 <i>Bevegelse mellom det spesielle og det generelle</i>	61
5.4.3 <i>Intertekstuelle bevegelser</i>	62
5.4.4 <i>Oppsummering: Bevegelse i tekst</i>	63
5.5 ELEVENES REFLEKSJONSDOXA: "HVA LEGGER DU I ORDET REFLEKSJON?".....	63
5.5.1 <i>Sofies refleksjonsdoxa: refleksjon som det å finne ut "hvorfor"</i>	64
5.5.2 <i>Thomas' refleksjonsdoxa: refleksjon som det å se på forskjellige sider av en sak og finne ut hva man selv mener</i>	65
5.5.3 <i>Mortens refleksjonsdoxa: refleksjon som evig forhandling og reforhandling</i>	67

5.5.4 Oppsummering av elevenes refleksjonsdoxa	68
6.0 HVA KAN REFLEKSJON VÆRE I NORSKFAGET?	70
6.1 REFLEKSJONENS NYTTEVERDI.....	76
LITTERATURLISTE:.....	77
VEDLEGG:	80
<i>Vedlegg 1: Oppgaveformulering</i>	<i>80</i>
<i>Vedlegg 2: Loggspørsmål</i>	<i>82</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	<i>83</i>
<i>Vedlegg 4: Samtykkebrev, elever</i>	<i>84</i>
<i>Vedlegg 5: Informasjonsbrev, foresatte.....</i>	<i>86</i>
<i>Vedlegg 6: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger</i>	<i>88</i>

Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje,
at det må skje –
at tidi skal opna seg
at hjarta skal opna seg
at dører skal opna seg
at kjeldor skal springa –
at draumen skal opna seg,
at me ei morgonstund skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um.

Olav H. Hauge

1.0 Innledning

I diktet "Det er den draumen" setter Hauge ord på noe som for meg er sentralt ved det å være norsklærer. Drømmen det er snakk om går ut på at "noko vedunderleg skal skje" og i en norskdidaktisk sammenheng kan dette dreie seg om elevers refleksjon i møte med ulike tekster. Drømmen går ut på at teksten, tiden, hjertet og berget skal åpne seg og at elevene en dag skal kunne "glida inne på ein våg me ikkje visste um". Gjennom refleksjon kan vi oppdage ting vi ikke har vært klar over tidligere, noe som kan gi ny forståelse og føre oss inn i et landskap vi ikke visste fantes.

Slik jeg har startet denne masteroppgaven minner om hvordan refleksjon blir omtalt i hverdagslige og pedagogiske sammenhenger. Refleksjon omtales som noe transcenderende og med forhåpninger om positive konsekvenser. For læreren er "refleksjon" et anvendelig honnørord i møte med elevene og deres tekster, i vurdering av egen og andres praksis og i møte med lærerstudenter og medforskere. I læreplaner, målstyringsdokumenter og andre pedagogiske skrifter innehar refleksjon dessuten en sentral og selvsagt posisjon: Refleksjonens nytteverdi er hevet over enhver tvil. Hva refleksjon er, skal være både innforstått og selvsagt for pedagogen. Det er derimot vanskelig å finne begrepet operasjonalisert og eksplisitt forklart. Hva er refleksjon og hva vil det si å reflektere?

Denne studien er fundert i en undring over hva refleksjon er og kan være i ulike kontekster.

Hva er (egentlig) refleksjon? Først og fremst er det en metafor for et fysisk fenomen: Refleksjon er bølgers tilbakekasting når de treffer et materiale (en reflektor). Når strålen treffer et materiale reflekteres den i en annen retning ut fra reflektorens utforming og egenskaper. I tillegg avgjør bølgens fasong, retning og hvilket stoff den virker gjennom hva som reflekteres, hvordan dette reflekteres og hvilken retning refleksjonen rettes mot. Nye bølger skapes på grunnlag av bølger fra fjern fortid eller nær samtid og reflekteres inn i fremtiden. Dette betyr at "refleksjon" krever ulike former for *distanse*: distanse i tid og distanse i rom. Ulike former for distanse blir viktige kategorier i det som følger.

1.1 Distanse og nærhet – refleksjon og dannelselse

”Det å være dannet betyr å tilegne seg en bestemt distanse” (Steinsholt, 2011, s. 114). Sitatet er hentet fra boken *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (Steinsholt & Dobson, 2011). Her omtales refleksjon som et nødvendig verktøy i en dannelsesprosess som tar form som en hermeneutisk sirkel: en evig refleksjonsspiral. Som tittelen avslører, er dannelsen, i likhet med ”refleksjon”, et begrep som ikke er enkelt å hankses med. Dette kommer jeg tilbake til siden, men likevel er det verdt å nevne at det dreier seg om menneskets selvrealisering: Gjennom refleksjon kan individet få nye erkjennelser og ny kunnskap om seg selv, om verden og om seg selv i verden. Denne refleksjonen (som en del av dannelsesprosessen) beskrives som en virksomhet som forutsetter en vekselvirkning mellom det universelle og partikulære, mellom det fjerne og det nære, mellom teori og praksis: Det kreves distanse og nærhet til det ”noe” som reflekteres (Steinsholt, 2011).

1.2 Refleksjon i ytringen – et translingvistisk perspektiv

Et sosiokulturelt og ”dialogisk” syn på språk og tekst, er sentralt for meg både som forsker, pedagog, norskdidaktiker og menneske. Språkfilosof Mikhail M. Bakhtins translingvistikk handler for meg om de store sammenhengene i livet, både på makro- og mikronivå og uansett om konteksten er å fundere over transcendent spørsmål ved livet, i en klasseromskontekst, eller bare det å slå av en prat med et medmenneske.

I denne teksten vil et translingvistisk grunnsyn på menneskelig interaksjon være sentralt for mitt perspektiv på refleksjon. I tillegg til å være et vitenskapsteoretisk grunnlag for metode, vil fortolkninger av Bakhtins tekster *Spørsmålet om talegenrane* (2005), *Ordet i romanen* (2003) og ”Teksten som problem” (1995) tilføre et perspektiv på refleksjon som etter mitt skjønn er mangelfullt behandlet i foreliggende litteratur om refleksjon. Dette perspektivet anskueliggjør ”refleksjon” som et begrep og en aktivitet som inviterer til, men samtidig motsetter seg, å omtales på en *endelig* måte. Refleksjon må behandles som en uavsluttet helhet, en åpen totalitet. Dette både rettferdiggjør og muliggjør forskerens eget prosjekt: Jeg er ikke på jakt etter hva refleksjon som statisk enhet *er*. Denne teksten er derimot et innslag i en diskusjon om hva refleksjon kan være og eventuelt kan bli i den pedagogiske diskursen.

Selv om oppgaven knytter an til en teoretisk bakgrunn for refleksjonsbegrepet er ikke dette et forsøk på et filosofisk grunnarbeid. Mitt fokus er avgrenset av den konteksten mitt materiale utgjør: tre elevers arbeid med, i og gjennom tekst i norskfaget på en videregående skole. Elevene er ”reflektorer” som må reflektere over hvordan de forstår en novelle, hva de vil videreføre i sin produksjon av en sammensatt tekst, reflektere over sin egen læring, arbeidsprosessen og arbeidets nytteverdi for seg selv og andre. De tar utgangspunkt i tekst og må reflektere over tekst gjennom egne ytringer og egne tekster. Jeg velger å tilnærme meg hva refleksjon kan være i norskfaget, med utgangspunkt i tre elevers refleksjoner om arbeid med skjønnlitteratur, i logg og intervju.

1.3 Problemstilling – utdyping og avgrensing

På bakgrunn av det ovenfor nevnte er min problemstilling:

Hvordan belyser tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur hva refleksjon kan være i norskfaget?

Problemstillingen kan inndeles i to ”trinn” der det ene, en analyse av elevenes ytringer, skal kaste lys over det andre, hva refleksjon kan være i norskfaget. Problemstillingens første trinn blir analysert ved hjelp av følgende forskningsspørsmål. *Hva reflekterer elevene over? Hvem henvender de seg til i sine refleksjoner? Hvordan uttrykkes elevenes refleksjon?* De tre forskningsspørsmålene refererer seg til hver av ytringens tre konstitutive trekk: referanse (hva), adressivitet (hvem) og ekspressivitet (hvordan) og er innført av Bakhtin (2005). De translingvistiske tankene setter lys på hvordan elevene ytrer seg og reflekterer på en spesifikk måte i en spesifikk kontekst i relasjon til noe(n). Dette leder an til en analyse hvor jeg tar utgangspunkt i tekst og analyserer de måtene språket brukes på i konkrete interaksjoner. Problemstillingen stilles med utgangspunkt i empiri bestående av elevenes refleksjonslogger og intervjuer med elevene det gjelder. Problemstillingens andre trinn, hva refleksjon kan være i norskfaget, belyses i avslutningskapittelet.

1.4 Oppgavens disposisjon

Problemstillingens to trinn har også innvirkning på tekstens oppbygning. Etter innledningen gis en henvisning til refleksjon i pedagogisk litteratur, forskning og *Kunnskapsløftet (LK06)*. Deretter undersøker jeg refleksjonens etymologiske opphav og setter det i relasjon til et

translingvistisk grunnsyn om refleksjon-i-ytring. Etter dette følger et metodekapittel hvor jeg presenterer korpus og tilhørende vitenskapsteori og metode. Metodedelen er plassert før hoveddelen av mitt teoriperspektiv fordi den bl.a. inneholder ontologiske og epistemologiske aspekter som legger premisser og rammer for det som kommer etterpå.

Teorikapittelet som kommer etter metodedelen, er delt i to deler. Første del omhandler aspekter ved Bakhtins translingvistikk som er viktige for hvordan jeg har analysert datamaterialet. Det translingvistiske perspektivet legger grunnlag for analyseredskapet som skal lete etter refleksjon i elevenes ytringer. Perspektivet skal blant annet redegjøre for hvordan jeg har tilnærmet meg datamaterialet bestående av tekst og ytringer, samt disses relasjon til kontekstene de er en del av. I andre del av teorikapittelet undersøker jeg refleksjon i et dannelsesperspektiv. Denne delen plasserer refleksjon i en skolsk kontekst, og er innom ulike aspekter ved refleksjon som har vist seg å være gjeldende i elevenes ytringer. Deretter følger en resultatfremstilling hvor funnene blir presentert. Disse drøftes ytterligere i et diskusjonskapittel hvor fokuset vil ligge på hva refleksjon kan være i norskfaget.

2.0 Refleksjon i den pedagogiske diskursen: et utvannet begrep

Innledningsvis skriver jeg at ”refleksjon” brukt i dagligtalen og spesielt i pedagogiske sammenhenger, fremstår som et anvendelig honnørord for læreren. Men hva innebærer det å reflektere? I denne første delen av masteroppgaven skal jeg tilnærme meg dette spørsmålet ved å undersøke hvordan refleksjon blir omtalt i *Kunnskapsløftet (LK06)*, for så å se på refleksjonens etymologiske opphav. Avslutningsvis i denne første teoridelen introduseres et translingvistisk perspektiv på refleksjon.

Ruth Grüters (2011) undersøker refleksjonsbegrepet i den pedagogiske diskursen, med sveip over både utdannings-Norge og internasjonal forskning. Grüters har et stykke på vei tråkket opp sporene for meg og hennes avhandling har vært en kilde til inspirasjon. På samme måte som Grüters vil jeg ta for meg hvordan refleksjonsbegrepet uttrykkes i *LK06*. Dette gjøres ettersom det er et sentralt styringsdokument for lærere og er derfor viktig i min undersøkelses kontekst. Jeg vil henvise til Grüters’ avhandling *Refleksjon-i-blogg* for en grundigere forskningsoversikt enn det som blir foretatt her.

I den generelle delen av *LK06* blir refleksjon nevnt for første gang på følgende måte:

De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker. [...] Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon.” (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

Refleksjon kobles til betegnelser som ”kritikk” og ”dialog”, men uten at noen av disse tre termene utdypes eller forklares. Neste gang refleksjon nevnes er i forbindelse med ”taus kunnskap”:

I de fleste virksomheter, også innenfor opplæringen, har slike erfaringer dels avsatt seg som taus kunnskap, som sitter i hendene og formidles ved bruk. Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt. (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

Refleksjon skal i denne forbindelse bidra med å sette ord på taus kunnskap som kan sies å virke i ulike situasjoner. I de sammenhengene refleksjonsbegrepet brukes, omtales det som et

verktøy for læring, et verktøy for å oppnå kunnskap, erkjennelser, innsikter osv.: Refleksjonens *nytteverdi* er hevet over enhver tvil. Dette er vel og bra, men det spesifiseres ikke hva denne refleksjonen innebærer, hvordan den skal praktiseres eller hvordan man kan gjenkjenne aktiviteten. Grüters understreker at *LK06* er fritatt fra metodekrav, dvs. fritatt fra å forklare begrep som ”refleksjon” (Grüters, 2011, s. 17). Likevel er det ikke kontroversielt å påstå at dette er noe man kan forvente av et dokument som i stor grad skal være styrende. Uansett medfører læreplanens lite spesifikke omgang med begrepet at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å bestemme hva refleksjon er eller kan være i dennes klasserom. Dette kan føre til at det er læreres ”tause kunnskap” og ”skjønn” som er det som skal legge opp til, vurdere og gjenkjenne refleksjon hos elevene. Læreplanen ser ut til å forvente at både begrepet og aktiviteten er innforstått og selvsagt for pedagogen.

Under ”formål med faget” står det at norskfaget skal hjelpe elevene ”til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering.” (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det kommer ikke tydelig frem hva det innebærer, dersom man ikke leser neste setning som en konkretisering: ”I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner.” (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Refleksjon blir satt i forbindelse med en ”evne til kritisk tenkning”, men heller ikke hva dette går ut på blir videre utdypet. I kompetansemålene for videregående skole, som gjelder for elevene i mitt datamateriale, blir det å reflektere nevnt i ett kompetansemål. Elevene skal (etter VG1 og VG3): ”lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold” (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Poenget med denne gjennomgangen er å vise en tendens som også Grüters konkluderer med i sin avhandling: ”[R]efleksjonsbegrepet er et allment utbredt, men utilstrekkelig definert begrep i utdannings-Norge” (Grüters, 2011, s. 21).

Fred Korthagen (2001) skriver om refleksjonsbegrepets betydning i den pedagogiske diskursen: ”Often it seems that the term *reflection* is used without careful conceptualization, in a loose way, which makes it almost synonymous to ’thinking’ ” (Korthagen, 2001, s. 51). Korthagen etterspør en operasjonalisering av et utbredt og utvannet begrep. Interessant er det å legge merke til at Korthagen beskriver begrepet som en term som ofte blir brukt som synonym noe innvendig, for ”tenkning”. Slik jeg leser Korthagen så etterspør han en operasjonalisering og en *utvendiggjøring* av refleksjonsbegrepet, noe som også læreplanen ser

ut til å ha bruk for. En operasjonalisering innebærer slik sett å gjøre refleksjon ”synlig” for, i dette prosjektets tilfelle, lærere og elever i klasserommet. I denne oppgaven skal jeg forsøke en tilnærming til en utvendiggjøring ved å se på refleksjon i et translingvistisk perspektiv. Dette innebærer at refleksjon foregår språklig i *ytringen*. Før jeg går inn på hva refleksjon i ytringen kan innebære, skal jeg se nærmere på hva refleksjon (egentlig) er. Jeg vil dermed starte denne oppgavens teoretiske tilnærming til et komplekst og ”ullent” begrep ved å se nærmere på refleksjon som metafor for et fysisk fenomen, som utgjør en slags grunnforståelse, et utgangspunkt, for min tilnærming til refleksjon.

2.1 Refleksjonens etymologi – en metaforisk forståelse av refleksjon

Refleksjon er en metafor hvis ”opprinnelige” betydning er hentet fra fysikk. Som optisk fenomen er refleksjon strålers tilbakekasting eller tilbakebøyning når de treffer et materiale (en reflektor). Jeg har satt ”opprinnelige” i gåseøyne fordi en metaforisering kan føre til at fenomenet som likheten er hentet fra blir sett på som det opprinnelige i betydningen ”forutfor”. I dette tilfellet er bildet mer nyansert, for ordet ”reflexio” (å bøye tilbake) ble brukt av Thomas Aquinas både i sammenheng med, og som substitutt for, ordet ”reditio” (å vende tilbake) i betydningen ”Jeg går tilbake til meg selv når jeg reflekterer” (Grüters, 2011, s. 74). Poenget mitt er at den ”tilbakevendende bevegelsen” har kjennetegnet menneskers tanker om det å reflektere lenge før ordet ”refleksjon” ble brukt om bevegelsen. Samtidig kan det virke som det er en bred enighet når det gjelder ordet ”refleksjon” og dets grunnbetydning (Bengtsson, 1998, s. 103 ff). Ordets latinske opphav brukes i en rekke språk (franske ”réflexion”, tyske ”reflexion”, engelske ”reflection”), og grunnmeningen stemmer overens med grunnegenskapene. Dette har heller ikke endret seg mye gjennom tidene (Bengtsson, 1998, s. 104). I dag er den optiske metaforen, representert ved ordet ”refleksjon”, innarbeidet i språket vi bruker og står i relasjon til andre optiske metaforer som å belyse, sette lys på, kaste lys over, fokusere, innfallsvinkel m.fl. (Grüters, 2011). Det kan dermed virke som om det er en bred konsensus om at ”refleksjon” er et treffende ordvalg for den ”tilbakevendende bevegelsen”. Dette motiverer et metaforisk utgangspunkt, en slags felles grunn, for en tilnærming til et mangslungent begrep.

I den optiske refleksjonsprosessen er det mange faktorer. En gjenstand kan belyses fra ulike sider og med ulike innfallsvinkler, og lys med ulik bølgelengde og frekvens kan benyttes. Gjenstanden som belyses kalles en ”reflektor”. Reflektoren absorberer eller refrakterer (avbøyer) lyset av forskjellige bølgelengder som treffer den fra ulike sider i ulik grad. I neste

omgang sender reflektoren, den reflekterer, andre bølgelengder og frekvenser ut i nye retninger. Nye bølger skapes på grunnlag av bølger fra fjern fortid eller nær samtid og reflekteres inn i fremtiden. De reflekterte strålene treffer i neste omgang et øye som beskuer reflektoren. I øyet forvrenges lysbølgene, og som en følge av denne forvrengningen, individuelle forskjeller i hjernen og ikke minst språket vi har for å sette ord på våre oppfattelser, opplever vi for eksempel en refleksjon som **rød**. Kort oppsummert kan man si at de reflekterte strålene reflektoren sender ut, refleksjonene, utgjør grunnlaget for hvordan vi persiperer gjenstanden lyset faller på. Ved hjelp av refleksjonen danner vi oss et bilde av og en antakelse om verden.

2.2 Refleksjon og meningsskaping med utgangspunkt i ytringen

I det videre tar translingvistikken over for fysikken, i det jeg vil rette lyset mot denne oppgavens syn på hvordan mennesket skaper mening og danner seg antakelser om verden med utgangspunkt i *ytringen*.

Bakhtins dialogiske syn på språk, tekst og kultur innebærer at mennesket *ytrer* seg gjennom ”alt fra enstavelsesord til svære romaner” (Smidt, 2004, s. 16). Disse ulike *stemmene* fra fortid og samtid bruker mennesket til å fortolke, forstå og uttrykke egne *ytringer*, som igjen brukes av andre for å ytre seg (Bakhtin, 2005). Slik utgjør tidligere ytringer og kjeder av ytringer, fra fjern fortid og nær samtid, en dialogisk resonansbunn som gir gjenklang og et kontekstuellet utgangspunkt for vår skaping av ytringer og mening i nåtiden: Vi tar utgangspunkt i det som har vært, og det som er, for å si noe om det som kan være (Bakhtin, 2003, s. 69ff; 2005).

I overført betydning sier man at det er *vi* som reflekterer. Vi setter oss selv som handlende i reflektorens sted, og det vi dermed reflekterer og sender ut mot fremtiden, er fortolkninger/tekst/ytringer, som igjen er gjenstand for andres fortolkninger, nye refleksjoner. Refleksjon innebærer således en distanse i tid og rom, der bølger, ytringer fra fortiden, utgjør et grunnlag og klangbunn for ytringene som skapes i nåtiden og reflekteres ut mot fremtiden. Dette legger grunnlag for en evig ytringskjede, der ”noe” alltid reflekteres i ytringen: ”Teksten [...] reflekterer et eller andet. Forståelsen af teksten er bare en korrekt refleksion af en refleksion” (Bakhtin, 1995, s. 54). Dette anskueliggjør imidlertid et aspekt ved refleksjon som er nødvendig å problematisere: I ytringen reflekteres det alltid ”et eller andet”, og er ikke dermed en hver ytring en refleksjon? Refleksjonen man omtaler i en pedagogisk kontekst er ofte ”noe mer” enn å ytre seg. Likevel innebærer Bakhtins translingvistikk at det å reflektere

alltid er å ytre seg, og det å ytre seg, innebærer å svare på og fortolke andres ytringer og tekster. Uansett hva det ”å reflektere” kan være i ulike kontekster, så er det ikke til å komme bort fra at refleksjonen som skjer, foregår i ytringen.

Men hva innebærer så den refleksjonen vi vil at elevene skal bedrive i skolen og norskfaget, og hvordan skiller den seg fra ”bare” det å ytre seg? Som nevnt tidligere blir refleksjon i den pedagogiske diskursen sett på som en aktivitet av det gode. I den konteksten som skolen utgjør blir refleksjon sett på som noe transcenderende, og har med ny kunnskap og nye erkjennelser å gjøre (Grüters, 2011). Translingvistikken utfordrer i så måte den tradisjonelle måten å tenke om refleksjon på ved å likestille det ”å reflektere” med det å ytre seg. Likevel kan en translingvistisk utvendiggjøring av refleksjon tilby potensielle svar på hva det vil si å ytre seg, å reflektere, selv på en ”høyverdig” måte. Dette handler blant annet om tekstkompetanse og metaspråk om resepsjon og produksjon av tekst og ytringer. Før jeg skal gå nærmere inn på hva refleksjon-i-ytring innebærer, skal jeg i presentere de ytringene og den konteksten som utgjøres av mitt kasusstudie.

3.0 Vitenskapsteori og metodiske valg

I dette kapittelet skal jeg trekke frem relevante aspekter hva gjelder metodiske valg som gjør at jeg kan å være i stand til å diskutere problemstillingen, spesielt med hensyn til spørsmål omhandlende reliabilitet og validitet. Jeg skal først begrunne hvorfor mitt prosjekt kan omtales som en kvalitativ kasusstudie, for deretter å definere mitt forskningsmateriale som *tekst* og forskeren som en fortolker av tekst. Dette settes i relasjon til hvilke metodiske valg jeg har foretatt i planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen: valg av kasus, metoder for innsamling av tekster og utvalg av primærmateriale og fokuselever, med hensyn til problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis skal jeg redegjøre for noen etiske problemstillinger og kommentere noen metodiske aspekter vedrørende analysen av datamaterialet. Dette gjøres ved å se nærmere på hva som kjennetegner abduksjon som tilnærming.

3.1 En kvalitativ kasusstudie

Problemstillingen i denne oppgaven spør etter hvordan tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur kan belyse hva refleksjon kan være i norskfaget. Med utgangspunkt i noe *spesifikt*, ”tre elevers reflekterende ytringer” (og den konteksten disse er ytret i: ”(om) arbeid med skjønnlitteratur”), vil undersøkelsen si noe mer *generelt*, om ”hva refleksjon kan være i norskfaget”. En slik tankegang om forskning kjennetegner det som kalles kvalitativ metode og definerer mitt studie som et kasusstudie: ”a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 253). Thagaard skriver i *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* at kvalitativ metode ”innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser” (Thagaard, 2009, s. 17). Min forskningsmetode kan kalles kvalitativ fordi jeg er interessert i å gå i dybden fremfor å vektlegge utbredelse og mengde. Jeg er interessert i de tre elevenes unike refleksjoner, ytret i den spesifikke konteksten som kasuset utgjør, for å kunne fremheve og diskutere aspekter ved hva det komplekse begrepet og fenomenet refleksjon kan være i et norsksdidaktisk perspektiv.

Alvesson og Sköldberg (2008) beskriver det de kaller ”reflekterende empirisk forskning”¹, og legger vekt på *tolkning* og *refleksjon* i forskningsprosessen. Deres grunntanke er at data alltid er fortolket og konstruert med bakgrunn i de personlige, kulturelle, ideologiske og språklige referanserammene vi bærer med oss. Forskerens refleksjon over egne referanserammer for fortolkning, det å perspektivere sin perspektivering, blir trukket frem som noe av det viktigste i et paradigme hvor tolkningsmulighetene er mange (Alvesson & Sköldberg, 2008). Et slikt syn på forskning sammenfaller med mitt eget, hvor jeg ser på datamaterialet som *tekst*, og forskeren som en fortolker av tekst. Mine egne refleksjoner over egen fortolkning, et forsøk på å perspektivere egne forståelsesrammer, vil jeg delvis gjøre i dette kapittelet (ettersom jeg setter mine metodiske valg i en vitenskapsteoretisk sammenheng), samtidig som aspekter herfra blir trukket inn i det avsluttende kapittelet.

3.2 Forskeren som en fortolker av *tekst* – et translingvistisk grunnsyn

I likhet med Alvesson og Sköldberg (2008) ser jeg altså på forskeren som en fortolker av tekst. Hva det innebærer i min sammenheng hjelper Bakhtin (1995) meg med å sette ord på. Bakhtins translingvistiske tanker om forskning som fortolkning av tekst og ytringer kan sies å være den overordnede vitenskapsteoretiske plattformen som denne oppgaven hviler på, og er viktig på flere nivåer i oppgaven: det er både et teoretisk og metodisk anliggende når jeg har undersøkt refleksjon i elevers ytringer. I tillegg til å være et grunnsyn på språklig interaksjon og kommunikasjon generelt, legger translingvistikken grunnlag for hvordan jeg analyserer undersøkelsens datamateriale og gir meg tanker om hvordan få kunnskap om en verden bestående av tekst. Ikke minst gir translingvistikken tanker om hva slik ”kunnskap om verden” kan bestå i.

Bakhtin (1995) omtaler i essayet ”Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber” *teksten* som det opprinnelig gitte for alle vitenskapsdisipliner som kan regnes som humanistisk-filologisk tenkning:

[V]i er interesserte i det spesifikke ved den humanistiske tanke, dens indretning på andres tanker, meninger, betydninger osv., som er manifestert og foreligger for forskeren alene i form af *en tekst*.

¹ Som sammenfaller i stor grad med det man kan kalle kvalitativ metode, men Alvesson og Sköldberg mener at ved å benytte ”reflekterende empirisk forskning” som betegnelse, unngår man et skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning som kan være problematisk. Henviser til boken *Tolkning og refleksjon: Vitenskapsteori och kvalitativ metod* (2008)

Lige meget hvad der er undersøgelsens endemål, kan utgangspunktet kun være en tekst.
(Bakhtin, 1995, s. 46)

Hovedforskjellen fra naturvitenskap, ifølge Bakhtin, er at den humanistiske tanke er en tanke som ”opstår som tanke om andres tanke” (s. 46). I essayet står fortolkning av tekst og ytringer sentralt, og det i en vitenskapsteoretisk og metodisk sammenheng: ”Hvor der ikke er tekst, er der heller ikke noget objekt for forskning eller tænkning” (s. 46). I Bakhtins translingvistikk er forskeren en fortolker av tekst, der forskerens oppgave er å forstå tekstens. Forståelsen av teksten er derimot ikke en endelig størrelse som skal finnes i teksten alene, men avhenger både av den konteksten ytringen er skapt i, samt forskerens kontekst for fortolkning. ”Tekstens liv som begivenhet, dvs. dens sande v sen, utvikler sig alltid *på overgangen mellom to bevidstheder, to subjekter*” (s. 49). Hvordan forskeren forstår og fortolker teksten vil alltid være preget av ytrerens formål og den konteksten teksten opprinnelig befinner seg i: ”Menneskets handling er en potentiel tekst og kan kun forstås (som menneskets handling og ikke fysisk handling) i sin egen tids dialogiske kontekst (som replik, id position, som system af motiver).” (s.50). Overført til mitt eget prosjekt betyr det at den konteksten elevene befinner seg i n r de reflekterer, er viktig for hvordan forskeren skal forstår og fortolke deres ytringer. Samtidig må forskeren være bevisst på, som Alvesson og Sköldberg (2008) løfter frem, sine egne referanserammer og den nye konteksten han setter teksten inn i. I min sammenheng settes blant annet elevenes refleksjoner inn i en translingvistisk sammenheng, nettopp ved at jeg definerer deres ytringer som (bakhtinske) ytringer, og ser på deres refleksjoner fra et dannelsesperspektiv. Mine perspektiveringer og referanserammer, i møte med teksten og dens kontekst, hjelper meg å lese og forstår den, og jeg setter dermed teksten inn i en ny kontekst som utgjøres av mine perspektiveringer, referanserammer og forståelseshorisont.

Problemstillingen min spør om hva refleksjon ”kan være” i norskfaget, og ikke hva det ”er”. Med dette vil jeg posisjonere mitt prosjekt innenfor et fortolkende forskningsparadigme. Mine antakelser om elevenes refleksjon og hvordan disse kan belyse refleksjon i norskfaget er nettopp *antakelser*, og ikke annet enn en fortolkning av flere mulige. Forståelsen av en tekst vil alltid være noe nytt, som er unikt for akkurat de omstendighetene teksten tolkes inn i, med hensyn til forskerens historiske omstendigheter, formål og kunnskapshorisont:

[D]en, der forstår (herunder også forskeren), bliver selv en del af dialogen, skønt på et særlig plan (afhængigt af forståelsens og undersøgelsens retning). [...] Den iagttagende har ikke nogen position *uden for* den verden han iagttager, og hans iagttagelse indgår som bestanddel i det iagttagede objekt (Bakhtin, 1995, s. 65).

Dette betyr at det som en forsker leser ut av sitt tekstmateriale ikke trenger å være det samme som det en annen forsker, et annet subjekt, leser ut fra det samme materialet. Søren Kjørup (2008) sammenligner forskeren med historikeren, der historikerens oppgave er å være selektiv. Historikeren kan ikke videreformidle alt som skjer og skjedde, men må skille mellom uvesentlig og vesentlig, med hensyn til sitt formål. Det samme gjelder forskeren. Han må velge ut noe fremfor noe annet i sin fortolkning av tekstmaterialet, med sin problemstilling og forskningsspørsmål som styrende for perspektivering og fortolkning. Fortolkningen skjer ut fra de gitte omstendighetene og ut fra en spesifikk kunnskapshorison: den konteksten datamaterialet utgjør, teoriperspektiver, forskerens historiske kontekst, hans forståelsesrammer osv. Historikeren skildrer ikke den fortid som var, men den fortiden som var *for* historikeren. Poenget jeg vil ha frem ved denne sammenligningen er at enhver beskrivelse av ”virkeligheten” i dette henseende er en mediert og fortolket virkelighet, ikke en ”objektiv” virkelighet, men en virkelighet preget av forskerens blikk. Forskeren er uunngåelig en del av den prosessen han prøve å beskrive, og ser alltid på verden fra et perspektiv fremfor et annet. Således er all vitenskap også perspektivisk.

Selv om utgangspunktet for forskning kan sies å være tekst, så er også ”undersøgelsens endemål” en tekst, skriver Bakhtin (1995). Denne masteroppgaven er en tekst på lik linje med de tekstene den tar utgangspunkt i, og i likhet med disse kan man også si at denne ”Teksten [...] reflekterer et eller andet. [...] Forståelsen af teksten er bare en korrekt refleksion af en refleksion” (Bakhtin, 1995, s. 54). Den er en fortolkning, et utvalg, en refleksjon, der noe reflekteres fremfor noe annet, med hensyn til de gitte formål og kontekster. Som historikeren, har jeg gjort valg og utvalg, og har måtte skille mellom vesentlig og uvesentlig, med hensyn til min problemstilling og mine forskningsspørsmål, i min fortolkning av de tekstene som er utgangspunktet. I det videre skal jeg gjøre rede for ulike slike (metodiske) valg og utvalg ved de ulike tekstene undersøkelsen bygger på. Noen aspekter fremheves fremfor noen andre, ut fra den konteksten som avgrenses av min problemstilling, gitte kontekster, perspektiveringer og referanserammer.

3.3 Utvalg av skole, lærer og elever

Et viktig kriterium for utvalg av enheter har vært at jeg ikke hadde relasjoner til lærer eller elever på forhånd. Jeg valgte ut en klasse jeg ikke hadde kjennskap til, og en lærer som jeg hadde fått anbefalt fra andre. Slik forsikret jeg meg om at mine relasjoner til lærer og elever ikke skulle påvirke min tolkning av datamaterialet. Jeg anså det derfor som viktig for min forskerrolle å nærme meg en balanse mellom det Repstad (2007) kaller nærhet og distanse. Siden jeg i utgangspunktet hadde en distanse til informantene var det viktig å skape tillit og trygghet mellom meg som forsker og elev og lærer, slik at jeg kunne gjennomføre mitt forskningsprosjekt i klasserommet. Den utvalgte læreren var i så måte min portåpner til forskningsfeltet.

Elevene i min undersøkelse går i samme klasse på første trinn ved en videregående skole i Norge. Denne skolen har høye opptakskrav. Dette gjør at elevene i denne klassen ikke kan sies å være representanter for en gjennomsnittlig elev i den videregående skolen, men de kan sies å være gjennomsnittlige for elevene ved akkurat denne skolen. Ut fra denne konteksten valgte jeg ut tre elever (av klassens 30) som representerer mine forskningsinformanter. Utgangspunktet for utvelgelsen var *heterogenitet*, forskjellighet: Jeg ønsket en liten gruppe fokuselever som kunne belyse et mangslungent begrep som ”refleksjon” på en sammensatt og heterogen måte. En av grunnene til at jeg valgte elever på videregående skole er at de snart er ferdig med 13 års skolegang. Dermed kan de sies å være ”eksperter” på refleksjon i ulike skolske kontekster. Et annet kriterium for utvalg av enheter handler om samtykke. Dette skriver jeg om under overskriften ”Anonymisering og samtykke”.

Det jeg definerer som kasuset i min undersøkelse er et novelleprosjekt som har gått over en fire ukers periode (tilsvarende syv dobbeltimer) høsten 2011. Prosjektet handlet om fortolkning av tekst og elevene skulle gruppevis lage sammensatte tekster ut fra tre utdelte noveller (se vedlegg 1 for oppgaveformuleringen som elevene fikk utdelt). Elevene måtte med utgangspunkt i tekst reflektere over hvordan de forstod en novelle, hva de skal velge å videreføre i sin produksjon av en sammensatt tekst, reflektere over andres sammensatte tekster ved å gi muntlig respons, reflektere over sin egen læring, arbeidsprosessen og disse refleksjoners nytteverdi for seg selv og andre. De tok utgangspunkt i tekst, og måtte reflektere over tekst gjennom egne ytringer og egne tekster. Problemstillingen stilles med utgangspunkt

i et primærmateriale bestående av tre elevers refleksjonslogger og intervjuer med elevene det gjelder.

3.4 Valg av metode og datainnsamling

Innen kasusstudier benytter man seg ofte av ulike strategier for datainnsamling for å undersøke det samme fenomenet (Alvesson & Sköldberg, 2008; Postholm, 2010; Repstad, 2007). Mitt prosjekt består av empiri i form av observasjon (feltnotater), innsamling av ulike dokumenter, videoopptak, intervju og innsamling av elevers loggtekster. Tabellen under viser prosjektets forløp, fordelt på de syv øktene, og hvilke metoder for datainnsamling som er benyttet. Tabellen er ment som en oversikt over prosjektet og det materialet som foreligger, som et innblikk i den konteksten primærmaterialet er en del av, og skal gi et helhetsbilde av det datamaterialet som er samlet inn. Ut fra dette materialet oppstår det jeg velger å kalle primærmaterialet, det vil si mitt utvalg av datamateriale (loggtekster og intervju), knyttet til tre fokuselever.

Undervisningsøkt:	Hva:	Innsamlingsmetoder:
1	<ul style="list-style-type: none"> - Undervisning om noveller og novelletolkning. - Litterær klassesamtale om Frode Gryttens "Oktober". 	Observasjon med feltnotater. Videoopptak av hele klassen.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Presentasjon av prosjektet og utdeling av oppgaveformulering (vedlegg 1). - Felles samtale i klassen om de tre novellene. - Oppstart av gruppearbeid: elevene diskuterer gruppevis hvordan de tolker novellen de skal arbeide med. 	Observasjon med feltnotater. Videoopptak av hele klassen. Videoopptak av to fokusgrupper når gruppearbeidet starter.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Undervisning om sammensatt tekst og kort innføring i Windows Movie Maker. 	Observasjon med feltnotater. Videoopptak av hele klassen.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppearbeidet fortsetter: elevene bestemmer seg for noen hovedtemaer fra novellen og begynner arbeidet med den sammensatte teksten. 	Videoopptak av to fokusgrupper.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppearbeidet fortsetter, med fokus på produksjon og ferdigstilling av den sammensatte teksten, samt planlegging av muntlig presentasjon. 	Videoopptak av to fokusgrupper.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppevis fremvisning av de sammensatte tekstene, med tilhørende muntlig presentasjon av gruppens lese måte av novellen, multimodale valg, osv. 	Observasjon med feltnotater. Videoopptak av fem gruppers presentasjoner.
7	<ul style="list-style-type: none"> - Presentasjonene fortsetter. - Elevene skriver refleksjonslogg de siste 20 minuttene ut fra fire utdelte spørsmål (se vedlegg 2). 	Observasjon med feltnotater. Videoopptak av to gruppers presentasjoner og elevenes loggskrivning. Innsamling av 30 refleksjonslogger.
I løpet av de 2-3 første ukene etter prosjektet:	<ul style="list-style-type: none"> - Intervjuer med ni utvalgte elever. 	Lydoptak av ni intervjuer á 20-40 minutter.

Som tabellen viser er datamaterialet sammensatt og består av videoopptak og feltnotater fra flere undervisningstimer, syv multimodale tekster, spørsmålsformuleringer for oppgave og logg, 30 elevlogger, videoopptak av gruppenes muntlige presentasjoner og lydopptak av ni elevintervjuer á 40 minutter med tilhørende transkripsjoner. Av alt dette er mitt primærmateriale tre elevers logger og tilhørende intervjuer med disse elevene. Det resterende datamaterialet er sekundærmateriale som har fungert som triangulering i analyseprosessen, og som forberedelse til intervju. I forkant av intervjusituasjonen, blant annet i utarbeidelsen av intervjuguide, har videoopptak fra undervisning og gruppesamtaler, feltnotater og ikke minst elevens egne logger, fungert som bakgrunn for hvilke elever som skulle velges ut til intervju. Dessuten var også disse forberedelsene viktige i selve intervjusituasjonen – jeg kunne i større grad komme med oppfølgingsspørsmål og komme med innspill på det elevene snakket om, fordi jeg hadde ”opplevd” situasjonene, og dermed god kjennskap til tekstene og situasjonene som de henviste til i sine ytringer. Hensikten med et sammensatt materiale har ikke vært å bekrefte funn, men å få en mer komplett forståelse av det som studeres og kunne velge ut fokuselever fra et rikt datamateriale (Postholm, 2010).

Jeg har vært med i planleggingsfasen av undervisningens innhold, form og formål. Dermed har kasusstudiet innslag av intervensjon i seg. Jeg har vært med i planleggingen av undervisningens hva, hvordan og hvorfor, men har ikke intervensjon i selve undervisningssituasjonene. I klasserommet har jeg hatt en rolle som *tilstedeværende observatør*, dvs. å ha en tydelig status som forsker, og ikke delta i samhandlingen mellom de som observeres (Johannesen, Tuft, & Kristoffersen, 2005, s. 127). Dette har min lærerinformant (som jeg velger å kalle ”Karoline”) vært klar over, og elevene fått beskjed om. Alle ark, beskjeder, skriv osv. er gitt fra Karoline, og introdusert som hun vanligvis ville gjort det. Dette er igjen et eksempel på min forskerrolle som balanseres mellom nærhet og distanse (Repstad, 2007). Det har vært viktig for meg at Karoline kunne gjennomføre undervisningen på en naturlig måte og kunne ”være seg selv” i klasserommet. På bakgrunn av dette ble det viktig at Karoline var aktivt med i planleggingsfasen.

I det følgende skal jeg beskrive mitt primærmateriale, bestående av tre elevers refleksjonslogger og elevintervju med disse elevene.

3.5 Refleksjonsloggene

Refleksjonslogg er en vanlig genre i skolen som avslutning på prosjektperioder og lignende. I min undersøkelses kontekst var elevlogger en obligatorisk del av undervisningen. Refleksjon var dermed en obligatorisk og pålagt oppgave i loggsituasjonen. Jeg ville undersøke hvordan elevene tolket oppgaven ”å reflektere” i refleksjonslogg-genren.

Læreren introduserte refleksjonsloggen som en ”refleksjonslogg”, men utdypet ikke hva det vil si å reflektere i denne situasjonen. Dette hadde vi avtalt på forhånd, slik at det var opp til hver enkelt elev, i samspill med spørsmålsformuleringene å svare på oppgaven ”refleksjonslogg”. I tillegg til dette var språkhandlingen (verbet) ”å reflektere” med i alle spørsmålsformuleringene. Refleksjonsloggen er en mye brukt genre i skolen, og ved ikke å introdusere oppgaven mer enn å kalle den en ”refleksjonslogg” ville jeg undersøke hvordan elevene selv tolket genren gjennom sin produksjon av tekst. Se vedlegg nummer to som viser de fire loggspørsmålene elevene fikk.

Som nevnt samlet jeg inn 30 refleksjonslogger og valgte ut ni logger som dannet grunnlag for ni elevintervju.

3.6 Elevintervju

I følge Kvale og Brinkmann (2009) handler det kvalitative forskningsintervjuet om å forstå verden fra intervjupersonens side. Jeg ønsket å undersøke elevenes refleksjoner gjennom en samtale der elevene måtte se tilbake på og sette ord på noe som hadde skjedd i fortiden. Hensikten var å få elevene til å reflektere over ulike sider ved den resepsjonen og produksjonen de har foretatt i arbeidet med skjønnlitteratur.

På bakgrunn av elevenes refleksjoner i loggene valgte jeg ut ni elever til intervju. Disse ni var plukket ut til intervju fordi loggene var interessante når det gjaldt perspektiver på refleksjon, ut fra elevenes ytringer under den muntlige presentasjonen, og på bakgrunn av ytringer i gruppesamtaler.

Intervjuene kan karakteriseres som delvis strukturerte kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Et delvis strukturert intervju har en intervjuguide som delvis er strukturert

ved at noen tema og spørsmål er forhåndsbestemt, men som ikke er så låste at intervjuet ikke kan åpne for oppfølging.

I intervjuet benyttet meg av såkalt ”stimulated recall”, der jeg viste filmene som elevene selv hadde produsert og leste utdrag fra loggene deres. Hensikten med ”stimulated recall” er å hjelpe den som blir intervjuet til å huske tilbake på noe hendt. I dette tilfellet gjaldt det å hjelpe elevene til å huske og sette ord på sine tanker om de sammensatte tekstene som de laget. Utdrag fra loggen ble lest opp slik at elevene fikk en mulighet til å utdype, begrunne og kommentere det som de hadde skrevet noe om. Elevenes logg og sammensatte tekst ga meg som forsker ideer til ulike intervju spørsmål til ulike elever. På denne måten ble hver enkelt elev i intervjuet løftet frem som spesialist på sine egne tekster og denne ekspertrollen førte kanskje til en trygghet overfor meg som forsker i en uvant intervjusituasjon.

Som forberedelse til hvert enkelt intervju utarbeidet jeg egne intervjuguider. Spørsmålene i disse varierte naturlig nok ut fra elevenes produserte tekst og logg. De fleste spørsmålene var (likevel) sentrert rundt spørsmål om den enkelte elevens resepsjon og produksjon. Det vil si deres fortolkninger av novellen, hva de valgte å videreføre (produsere) i den sammensatte teksten, hvorfor akkurat dette, hvorfor skrev de slik og slik i loggen osv. Intervjuene forløp ulikt fordi jeg var opptatt av å kunne følge opp spørsmål og perspektiver som viste seg å være interessante underveis. I intervjuet var mange av samtalene med utgangspunkt i den sammensatte teksten. Intervjuet ble avsluttet ved at jeg spurte om hvordan elevene selv definerte refleksjon, hva de assosierer med begrepet/fenomenet, hvordan de selv mener de reflekterer og hvilke situasjoner de mener de reflekterer i.

Tre av ni intervju ble viderearbeidet for å belyse problemstillingen. Intervjuguidene til de tre utvalgte elevene ligger som vedlegg (vedlegg 3). I utvalget av elever har jeg ikke først og fremst valgt ut elever ut fra om de er sterke, svake eller lignende. De utvalgte elevintervjuene ble valgt fordi de belyste aspekter ved hva refleksjon kan være i norskfaget. De tre intervjuene ble transkribert og gjort til gjenstand for ytterligere fortolkning. Alle transkripsjoner er gjort på bokmål, i og med at dialekten til elevene ikke er viktig for hvordan jeg leser materialet.

Målet for et kvalitativt intervju er en skildring av den menneskelige livsverden ”der den muntlige diskursen forvandles til tekster som skal tolkes” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49). I analysen av intervju tekstene og logg tekstene har jeg hatt en klar translingvistisk tankegang,

som blir videre utdypet i teorikapittelet. Det som preger min tilnærming til tekstmaterialet er det som kalles abduksjon.

3.7 Samtykke og anonymisering

I samsvar med NSDs regelverk måtte mine informanter samtykke i å være deltakere i forskningsprosjektet. Karoline har samtykket i at jeg var i klasserommet og samlet inn informasjon og samtykket i å ha samtaler med meg før, under og etter prosjektstart. De utvalgte elevene er over 15 år, og kan da gi samtykke selv til å delta i forskning, men foreldrene må være informert (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2012). Alle elevene i klassen godtok å være med i prosjektet. Jeg har forholdt meg til NSDs regelverk om krav om informert samtykke, anonymisering, konfidensialitet og taushetsplikt. I dette prosjektet er skolen anonymisert, elevene og læreren har fiktive navn. Se vedlegg for samtykke- (vedlegg 4), informasjonsskriv (vedlegg 5) og NSDs godkjenning av prosjektet (vedlegg 6).

3. 8 Analyse av datamaterialet: abduksjon – en vekselvirkning mellom empiri og teori

Som nevnt tidligere så både bygger på, er og omhandler denne oppgaven fortolkning av tekst. I det følgende vil jeg kommentere min egen bruk av teori i forbindelse med analysen av tekstmaterialet. Denne tilnærmingen kan beskrives som en *abduktiv* tilnærming til empirien.

Abduksjon er et begrep hentet fra Peirce (1994) og beskrives som hypoteseutvikling. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Thagaard, 2009). Abduksjonen er derimot ikke å bare gå ut fra teoretiske perspektiver og ”finne” disse mønstrene i empirien, men det dreier seg om en vekselvirkning mellom teori og empiri. Hypotesedannelse i abduktiv forstand dreier seg om at forskeren alltid er påvirket av teori i sin fortolkning av verden. Kategoriene som blir presentert og utviklet i forbindelse med analysekapittelet er blitt til gjennom et samvirke mellom det *universelle*, her representert av den valgte perspektivering, og det *partikulære*, materialet slik det foreligger. En slik tilnærming minner om slik Bakhtin beskriver relasjonene mellom forskeren og hans tekst: de gitte kontekster og referanserammer har innvirkning på hva forskeren ”leser” i sin tekst. Teorien jeg benytter meg av skal på den ene siden gjøre rede for hva jeg legger i refleksjonsbegrepet, samtidig som teorien skal utvikle et metodisk grep for å

kunne analysere materialet. De teoretiske perspektivene som oppgaven har endt opp med, var ikke foreliggende a priori, men ble utviklet underveis i analysen og i møte med empirien.

De to teoriperspektivene i denne oppgaven er et translingvistisk perspektiv og et dannelsesperspektiv. Det translingvistiske bidrar med grunnlagstenkning om at refleksjon alltid innebærer å ytre seg, og en ytring, innebærer et formål, et innhold og en form, og disses relasjon til genre(r). Jeg har tilnærmet meg tekstmaterialet som ytringer, som tekst, med fokus på disse tre aspektene. Spørsmålet ”Hvem reflekterer hva og hvordan?” har vært viktig i min tilnærming til refleksjon i elevenes ytringer. Denne analysen har anskueliggjort noen mønstre i empirien. Disse mønstrene utgjør grunnlaget for mine abduktive antakelser om hva refleksjon kan være. Dannelsesperspektivet på refleksjon, løfter frem flere av disse mønstrene. I min analyse ser jeg på form-, innholds- og formålsaspekter ved elevenes refleksjon, men måten jeg sorterer funnene mine på er ikke ut fra analysemetoden, men ut fra de mønstrene denne analysemetoden anskueliggjør. Denne sorteringen er gjort for å tydeligere svare på problemstillingen. Problemstillingen spør etter hva refleksjon kan være, og jeg er derav opptatt av å fremheve trekk og aspekter ved refleksjon. Disse aspektene fremheves best dersom jeg sorterer analysekapittelet nettopp ut fra aspektene, og ikke ut fra de translingvistiske analyseverktøyene som anskueliggjør dem. Aspektene ved elevenes refleksjon står således i relasjon til både det translingvistiske perspektivet og dannelsesperspektivet, selv om det sistnevnte er det som vises tydeligst i måten jeg sorterer refleksjonsaspektene på i analysekapittelet.

Bevissthet og refleksjon over forskerens ulike valg, og koblingen mellom de teoretiske grunnsyn og forskningspraksisen, er hva Alvesson og Sköldbberg (2008) løfter frem som kjernepunktene i sin empirisk reflekterende forskning: ”[U]ttryckt på anna sätt behövs det en upprepad process av pendling eller alternering mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 61). Man velger et sett med briller å lese datamaterialet med, og dette gjør at man ser noe, fremfor noe annet, i relasjon til problemstilling, datamaterialet osv. som foreligger.

3.9 En evig hermeneutisk sirkel

Det translingvistiske perspektivet anskueliggjør ”refleksjon” som et begrep og en aktivitet som inviterer til, men samtidig motsetter seg, å omtales på en *endelig* måte, men må

behandles som en uavsluttet helhet, en åpen totalitet. Dette både rettferdiggjør og muliggjør forskerens eget prosjekt: jeg er ikke på jakt etter hva refleksjon som statisk enhet *er*. Denne teksten er derimot et innslag i en diskusjon om hva refleksjon kan være og eventuelt kan bli i den pedagogiske diskursen. Teksten insisterer dermed på å bli lest som et innslag i et vitenskapelig paradigme der størrelser som sannhet, kunnskap og mening alltid må forhandles og reforhandles som en del i en evig diskusjon, en evig hermeneutisk sirkel: et vekselvirke mellom det nære og det fjerne, mellom universalialia og partikularia.

4.0 ”Hva er refleksjon?”

I dette kapitlet skal jeg fortsette tilnærmingen til refleksjon som begrep og fenomen ved hjelp av to teoriperspektiv. Første del skal først og fremst redegjøre for hva refleksjon-i-ytring innebærer: grunnlagstenkning om refleksjon i ytringer, der en ytring, så vel som refleksjon, innebærer en form, et innhold og formål og ikke minst disses relasjon til genre(r). Andre del omhandler refleksjon i et dannelsesperspektiv. Dannelsesperspektivet setter refleksjon inn i en pedagogisk kontekst som har å gjøre med det å få ny kunnskap, nye erkjennelser og å forstå verden på nye måter gjennom en kombinasjon av fagkunnskap og situasjonsforståelse, distanse og nærhet. I denne delen beskrives refleksjon som et verktøy for å oppnå kunnskap om seg selv, om verden og om seg selv i verden. Refleksjon og dannelses ses på som to innvevde og samtidige prosesser.

Det har vært nødvendig for mitt prosjekt å gå grundig til verks i en undersøkelse av et komplekst og nyansert begrep og fenomen. Hensikten med de to tilnærmingene til ”refleksjon” er at de skal anskueliggjøre oppgavens refleksjonsbegrep. Således er de en del av diskusjonen av spørsmålet ”hva kan refleksjon være i norskfaget?”. Teoriperspektivene skal både legge premisser for bruken av refleksjonsbegrepet inn mot min egen analyse spesielt, og for en diskusjon av hvordan man kan tenke om refleksjon i norskfaget og skolen generelt.

4.1 Ytringens (og refleksjonens) tre aspekter: adressivitet, referanse og ekspressivitet

I *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin, 2005) trekker Bakhtin frem ytringens tre aspekter, referanse, ekspressivitet og adressivitet. Disse utgjør den bakhtinske ytringsenheten, og denne omtaler blant andre Ongstad (1997) og Smidt (2004, 2010) som en ”triade”: en triadisk relasjon mellom formål (adressivitet), innhold (referanse) og form (ekspressivitet). Den triadiske tenkningen innebærer at et isolert forhold mellom representasjon og referanse (signifikat og signifikant) ikke er nok, og distanserer seg fra en saussursk, dyadisk forståelse av språk og tegn (*la langue – la parole*) (Ongstad, 2004).

Det konstitutive trekket til ytringen er *adressiviteten*, det at den er rettet *til* noen (Bakhtin, 2005, s. 39). Ytringen kan ses på som et svar på den situasjonen man er i, samtidig som den svarer på fortidige ytringer og venter et svar. Et slikt responsivt forhold mellom ytringer er det

Bakhtin kaller dialogisk². Dette overskrider en dyadisk sender-mottaker-modell, men omhandler også at man går i dialog med ytringer i både fortid og fremtid, som på en eller annen måte står, eller kommer til å stå, i relasjon til ytringen. Samtidig handler ytringens adressivitet om den situasjonen man ytrer seg i: Hvorfor man ytrer seg, og hva den skapte ytringen skal brukes til, dvs. *formålet* for språkhandlingen. Adressiviteten er nøkkelen til Bakhtins fortolkningsteori slik jeg ser det. Vi forstår en tekst når vi svarer på den, og forståelsens vesen, er et svar. Enhver ytring er en enhet, men likevel er den uavsluttet siden den er i påvente av et svar.

Det dialogiske innebærer, i tillegg til formålsaspektene, at *innholdet* i ytringen reflekterer emner og temaer fra andre ytringer fra ulike tider og rom. Dette kaller Bakhtin *referanse* (innhold) og dreier seg om ytringens forhold til sitt semantiske innhold. Enhver ytring er ”befolket av andres stemmer” og ”reflekterer et eller andet” skriver Bakhtin, og med dette menes at enhver ytring forholder seg til, og går i dialog med, det som er sagt før om de emnene og de tema ytringen omhandler (Bakhtin, 1995, 2003, 2005; Ongstad, 1997; Smidt, 2004). Ytringens innhold har sammenheng med formålet, det vil si hvem som er mottaker av teksten og med hvilken hensikt man ytrer seg. Skaperen av ytringen må velge ut et innhold som passer til formålet og den ytringssituasjonen han befinner seg i. Ytreren må foreta et utvalg i sin fortolkning, med hensyn til sitt formål og sine referanserammer.

I tillegg til et formål og et innhold får ytringen en form, en *ekspressivitet*, når den skapes: formålet og innholdet blir uttrykt på en måte som står i relasjon til formålet og innholdet. Det vil si hvordan ytreren gir en *form* til innholdet gjennom uttrykksmåter og uttrykksmodaliteter. For eksempel så krever den sammensatte teksten en annen form og uttrykksmåte enn en muntlig ytring i samtale med medelever om novellen, selv om formålet kan sies å være å formidle en fortolkning av novellen.

Ytringens tre aspekter er utgangspunktet for hvordan jeg har analysert elevenes ytringer. Tre spørsmål som har vært nyttige inn mot min egen analyse har vært spørsmålene: Hva reflekterer elevene over (referanse)? Med hvilket formål reflekterer elevene med (adressivitet)? Hvordan reflekterer elevene (ekspressivitet)? Eller kortere: hvem reflekterer

² Med dialogisk menes ikke en toveis-relasjon mellom sender og mottaker, men forståes som en metafor på det dynamiske ved meningsskaping og kommunikasjon i ytringen. Bakhtins ”dialogisme” ser jeg ikke på som et overspenning / overordnet prinsipp, men et dynamisk aspekt ved triadisk tenkning.

hva og hvordan? Elevene i min undersøkelse befinner seg i mange ytringssituasjoner der de må ytre seg og reflektere med ulike formål. Elevene befinner seg i mange situasjoner med ulike reelle og tenkte mottakere, som ulike ytringer må skapes i relasjon til, i dialog med og med ulike formål. Dette har innvirkning på hvem de prøver å fremstå som i sin ytring, på hvordan, hva og hvorfor de reflekterer. De skaper sin sammensatte tekst med utgangspunkt i disse tre aspektene, skriver logg, og ytrer seg i intervjuet. Når elevene reflekterer, skaper de sin ytring med et bestemt formål, et innhold og en form.

Det viktigste poenget til Bakhtin, slik jeg leser ham, er for øvrig ikke ytringens tre aspekter i seg selv, men hvordan disse står i relasjon til det han kaller *talegenre*.

4.2 Spørsmålet om talegenrene: en forhåndsrelatering mellom form, formål og innhold

”Vi kan ikke unngå å være i sjangerer”, skriver Ongstad (1997) når han introduserer et vidt og dynamisk genrebegrep, ut fra Bakhtins translingvistiske tanker om talegenre. Bakhtins talegenrebegrep, og Ongstads tilnæringer til et didaktisk genre-begrep, anskueliggjør refleksjon som noe situasjonsbetinget: ytringens (og dermed også refleksjonens) relasjon til genre(r). Elevene i denne undersøkelsen befinner seg således i ulike talegenre når de reflekterer.

Bakhtin beskriver talegenrene slik: ”Vi lærer å støype talen vår i genreformer, og når vi hører ein annans tale, gissar vi genren allereie frå dei første orda, vi anar omfanget (dvs. den omtrentlege lengda på taleheilskapen), den kompositoriske oppbygginga, og dannar oss på førehand ein idé om slutten.” (Bakhtin 2005, s. 80). Vi støper talen vår i genreformer, skriver Bakhtin, men likevel er det ikke snakk om uforanderlige og faste støpeformer. For ytreren i ytringsøyeblikket er ikke ”situasjonen”, ”konteksten” eller ”talegenrene” fysiske størrelser, men individuelle persepsjoner og disposisjoner for handling som forandrer seg ut fra de ulike ytringene man har hørt, lest, vært borti osv. Man tar genren i tjeneste når man ytrer seg, ikke som en ytre genre, men en indre genreforventning. Det er vår *kunnskap om talegenrene* som fungerer som ytringens støpeform, og ikke talegenrene i seg selv. ”Sjanger bidrar [altså] til en *forhåndsrelatering* mellom form, referanse og handling” (Ongstad, 1997, s. 120). Genrene virker på oss som ulike ”realiseringspotensialer”, men som likevel er foranderlige.

Et viktig poeng fra Bakhtin er at man må ta genren i tjeneste når man ytrer seg, men likevel skape noe nytt. Dersom man ytrer seg i tråd med genreforventningen så kan man ende opp med å blindt kopiere den. ”Lar en sjangeren si alt, så sier en ingenting, og vil en si noe uten sjanger sier en alt, men ingenting” (Ongstad 1997, s. 123). Et ønske om å si noe nytt, å forstå noe annerledes, trekkes av Ongstad frem som viktig for det å utnytte genrenes potensial (Ongstad, 1997). Refleksjon kan i disse tilfellene være grenseoverskridende (og genreoverskridende). Nettopp refleksjonens grenseoverskridende potensial gjør at refleksjon er viktig for norskfaget og for den enkelte elev i klasserommet. Dette innebærer å ha metaspråk og tekstkompetanse, og besitte kunnskap om ulike talegenerer.

For å oppsummere den translingvistiske tilnærmingen til refleksjon, handler refleksjon om fortolkning av tekst i en ytringssituasjon. Det å reflektere handler om å ytre seg, der en ytring, innebærer en form, et innhold og formål og ikke minst disses relasjon til genre(r). Refleksjonsbegrepet så langt kan oppsummeres med et utdrag fra Skjervheims essay ”Den eigne refleksjonen og fortolkinga av andre” (1996):

Ein må sjølv *vera* filosof før ein kan byrja å fortolka andre, men som oftast *vert* ein filosof ved å byrja å fortolka andre. Tilsynelatande føreligg her ein sirkel; men det kan ikkje vera ein vond sirkel, det kunne han berre vera dersom refleksjonen i utgangspunktet var situasjonslaus. Det som det gjeld om, er ikkje å koma ut av denne sirkelen, for det er umogleg, men å vera i han på rette måten. I siste instans er det eit spørsmål om den rette måten å vera med andre i verda på (Skjervheim, 1996, s. 274).

Jeg synes dette utdraget oppsummerer viktige essenser av refleksjonsbegrepet. Det å reflektere handler på mange måter om å innta et bevisst forhold til ulike måter man er med andre i verden på³. Jeg synes sitatet leder tankene inn mot hva refleksjon kan være i skolen og i norskfaget. Refleksjon blir ut fra dette satt inn i et dannelsesperspektiv, om det å være med andre i verden.

³ Men at Skjervheim omtaler noe som den ”rette” måten å være med andre i verden på, får han svare for selv. Henviser derav til essayet ”Den eigne refleksjonen og fortolkinga av andre” (1996)

4.3 Refleksjon i et dannelsesperspektiv

Refleksjon blir i denne masteroppgaven satt inn i et dannelsesperspektiv hovedsakelig ut fra to årsaker som griper inn i hverandre: en skolekontekst og en teoretisk kontekst.

For det første er min problemstilling knyttet til refleksjon i norskfaget i videregående skole. Datamaterialet mitt består av refleksjoner ytret i og om konkrete undervisningssituasjoner. Disse undervisningssituasjonene ser jeg på som konkretiseringer av skolens dannelsesmål, som kan sies å være bestemmende for formålet for, innholdet i og formen til den undervisningen elevene er en del av. For det andre innehar refleksjonen en særegen posisjon i dannelsesprosessen slik den er beskrevet hos Aristoteles (Andersen, 1999; Aristoteles, 1999; Doseth, 2011; Steinsholt, 2011) og videreutviklet i tekster av blant annet Jon Hellesnes (1999, 2004) og Lars Løvlie (2003). Jeg vil i det følgende trekke ut aspekter ved dannelses- og refleksjon i disse tekstene⁴. På linje med disse teoretikerne vil jeg beskrive refleksjon som et verktøy for å oppnå kunnskap om seg selv, om verden og om seg selv i verden. Refleksjon og dannelsesprosessen kan følgelig ses på som to innvevde og samtidige prosesser.

4.3.1 Dannelses- og *paideia* – refleksjon gjennom nærhet og distanse

Mitt dannelsessyn har bakgrunn i Aristoteles' dannelsesbegrep *paideia*, og kan beskrives som menneskelig samhandling i et interpersonelt perspektiv (Aristoteles, 1999; Doseth, 2011). Hos Aristoteles gis refleksjonen en sentral rolle i en prosess som dreier seg om menneskets selvrealisering: Ved hjelp av *refleksjon* kan individet få nye erkjennelser og ny kunnskap. Refleksjonen som beskrives forutsetter en vekselvirkning mellom det universelle og partikulære, mellom det fjerne og det nære, mellom teori og praksis. Det kreves distanse og nærhet til det "noe" som reflekteres (Aristoteles, 1999; Doseth, 2011; Steinsholt, 2011).

4.3.2 Tilpasning og dannelses

"Dannelses" kan sies å ha en dobbel betydning der ordet både betegner en prosess og resultatet av en prosess. Denne iboende spenningen er hva Hellesnes kaller et forhold mellom tilpasning og dannelses, et forhold mellom dannelses som substans (tilpasning) og dannelses som prosess. Dannelses som tilpasning innebærer for Hellesnes at mennesket blir sosialisert på plass i samfunnet: "dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei til ei kvar tid eksisterer og arbeider innanfor" (1999, s. 25). Tilpasning er i denne sammenhengen fundert i objektivisme der menneskene, eller i mitt tilfelle elevene, blir sett på som passive materialer

⁴ Denne gjennomgangen er ikke uttømmende, det ville sprengt rammene for denne oppgaven, men jeg vil trekke ut relevante aspekter for mitt prosjekt.

som skal bearbejdes, uten noen form for selvdeltakelse. Hellesnes hevder videre at tilpasningsfilosofi som objektivisme likviderer refleksjonen når mennesker og elever skal tilpasses, dannes, formes, etter en foreliggende norm. Refleksjonen får ikke plass når man skal godta, uten kritisk tankegang, hvordan ting skal være. Motsatt skildres dannelse som "ei form for sosialisering som verkar utviklende på evna til å reflektere over desse rammene og føresetnadene deira; den utviklar dømekrafta, fornufta og den individuelle autonomien" (s. 25). Utvikling av en "evne til å reflektera" trekkes frem. Hellesnes plasserer dermed refleksjonen i en særegen rolle i en dynamisk dannelsesprosess, der "refleksjon" nærmest utgjør forskjellen mellom dannelse som substans eller prosess. Refleksjon blir i dette tilfellet satt i sammenheng med kritisk tenkning ettersom det er snakk om ikke å godta omgivelsene som (natur)gitte, men å utvikle en refleksiv evne til å avdekke de maktinteresser, rammer, normer osv. man er en del av (Storm Torjussen, 2011, s. 147). Dette innebærer et elevsyn der elevene ses på som medskapere i sin egen dannelsesprosess, i motsetning til å være passive objekter.

Det er relevant for denne oppgavens refleksjonsperspektiv å legge merke til at Hellesnes gir det substansielle en rolle i dannelsesprosessen, da "tilpasning" og "dannelse" ikke er gjensidig utelukkende. Det substansielle står for det foreliggende, det som i en fortolknings situasjon kan virke fast og allmenngyldig. I hans eksempel er det substansielle i form av samfunnsnormer og maktinteresser, og det dynamiske de partikulære situasjonene mennesket til enhver tid er en del av. Det dannede mennesket er "et menneske som ser sin partikulære livsform i et historisk og politisk perspektiv" (Storm Torjussen, 2011, s.147). Slik jeg ser det kan "det faste" like gjerne være representert av for eksempel talegenre eller anskuelser i ens egen forståelseshorisont, som i øyeblikket kan virke faste og allmenngyldige. Dette kan sies å underbygge refleksjon som det å "mestre" de genrene som virker på en: en kritisk bevissthet, et med-vit, om sin egen partikulære situasjon i lys av det allmenne. Refleksjon ut fra spenningen mellom norm og prosess dreier seg om en vekselvirkning mellom det faste, universelle og det nære, partikulære. Et slikt samvirke mellom fagkunnskap og praksis, minner om hvordan refleksjon som verktøy er beskrevet i Aristoteles' paideia (Doseth, 2011). Å reflektere kan således være det å oppheve det særskilte i det allmenne: å bevege seg mellom det nære og det distanserte, det spesielle og det generelle. Dette innebærer blant annet å generalisere det man opplever i spesifikke situasjoner til å gjelde på mer generelt plan, men også forstå det man opplever i det spesielle ved hjelp av det generelle.

De to kontekstene elevene befinner seg i, logg- og intervjusituasjonen, legger opp til at elevene må oppheve det særskilte i det allmenne i sine refleksjoner. Med utgangspunkt i spørsmål som ”Hva har du lært av dette (som du kan dra nytte av senere)?” må de ta utgangspunkt i det partikulære (bl.a. sine erfaringer fra novelleprosjektet, novellen de har lest og teksten de har skapt) og blir utfordret på å oppheve de partikulære erfaringene i det allmenne ved å abstrahere og generalisere kunnskap. Deretter må de overføre det de har lært til andre tenkte situasjoner. Tre av de vanligste måtene elevene gjør dette på i mitt tekstmateriale, har jeg kalt rekontekstualisering, dekontekstualisering og generalisering. Alle tre begrepene omhandler *kontekstualiseringer* av ulike typer. Dette vil si at man setter kunnskap ervervet i det partikulære, inn i nye, hypotetiske situasjoner. Dette vil jeg komme tilbake til i analysedelen. Overføring og abstrahering av kunnskap, generalisering osv., handler om å sette ord på noe nytt, å forstå noe annerledes og om å sette ord på egne anskuelser og perspektiver.

4.3.3 Å forstå noe annerledes – et spørsmål om perspektivitet

Hellesnes (2004) kritiserer dannelse som ytre påvirkning (objektivisme eller instrumentalisme) og dannelse som uten ytre påvirkning og ”fri vokster” (subjektivisme). Hellesnes fremhever dannelse som det å utvikle en evne til å integrere fagkunnskapen inn i sin egen forståelseshorisont på en slik måte at den ikke mister forbindelse til praksis. Det er snakk om å gjøre ”materielle erindringer i overensstemmelse med vores forståelse. Dette vil virke frigjørende og utvidende tilbake på vores forståelse. Dermed får vi et nytt begrep om den sociale virkelighet og kan nu ændre igjen. Det, der sker her, er dannelse.” (Hellesnes, 2004, s. 175). Hellesnes legger vekt på å frigjøre og utvide forståelsen, dvs. å forstå noe annerledes, å innta et nytt perspektiv. Refleksjon innebærer i Hellesnes’ perspektiv en ”forvandling” i form av et perspektivskifte.

Hellesnes’ ”forvandling gjennom perspektivskifte” leder an til et syn på refleksjon der elever kan få nytt grep på sin sosiale virkelighet. Med et slikt syn kan forståelseshorisonter man en gang hadde forvandles til nye ved hjelp av refleksjon. Perspektiver kan endres, og ved hjelp av refleksjon, kan elever forstå den situasjonen de befinner seg i annerledes enn tidligere. Refleksjon i et dannelsesperspektiv, bevegelser mellom det partikulære og det universelle, handler om å få nye kunnskaper, nye erkjennelser og å forstå verden annerledes. Det som kjennetegner dannelsesprosessen så vel som refleksjonsprosessen kan dermed sies å være nyskaping og forvandling fremfor lukkethet og homogenitet.

I det refleksjon karakteriseres som det ”å forstå noe annerledes” kan det å vurdere refleksjon i skolen virke problematisk. Spørsmålet ”Hva har du lært av dette (som du ikke visste tidligere)?” kan være et refleksjonsspørsmål som i en skolekontekst kan anskueliggjøre en ”forvandling” i perspektiv, der elever må sette ord på, reflektere over, egen forståelse og egen læring. I den forbindelse vil jeg trekke frem det ”å begrunne” et perspektiv som en refleksjonskompetanse.

4.3.4 Perspektivitet og begrunnelse

Refleksjon som det å forstå noe annerledes leder an til en forståelse av refleksjon som har med perspektivering å gjøre. Det vil si å bevege seg mellom ulike perspektiver og å gjenkjenne noe som ”her” og noe annet som ”der”. ”[R]efleksjonens og intensjonalitetens føresetnad ligg såleis i menneskeleg perspektivitet” (Måseide, 1976, s. 99). Å gjenkjenne og innta nye perspektiver er i en dannelseskontekst refleksjonskompetanser. Sett i en skolekontekst kan dette handle om å innta ulike optikker, eller å reflektere over tekster, ved å innta ulike roller eller ulike blikk. I boken *Sjangrer og stemmer i norskrommet* beskriver Smidt (2004) norskfaget blant annet som en scene der elevene kan prøve ut ulike roller og posisjoneringer. I Smidts dannelsessyn figurerer elevene som kulturskapere der målet med skolen og norskfaget er å ”gi barn og unge mulighet til å prøve ut roller og posisjoneringer der de kan oppleve at de bidrar med egne stemmer i et større rom.”(Smidt 2004, s. 22). Dette handler om å prøve ut ulike identiteter gjennom språket og om å posisjonere seg på en scene og i en offentlighet i relasjon til andre mennesker. Med et slikt syn på kultur og dannelses skaper elevene seg selv og den kulturen de er en del av gjennom språkets mangfoldige ytringer, perspektiveringer og rolleut prøvinger.

Å reflektere over, og analysere egne og andres uttrykk, handler likevel om noe mer enn kun å innta nye perspektiver, men også om ha metakunnskap om egen perspektivitet og rolleut prøving. I skolen (og i norskfaget) kan slik kunnskap vises gjennom det å *begrunne* perspektiver, valg og anskuelser, for eksempel som elevene i datamaterialet som må begrunne sin novelletolkning, sine multimodale valg osv. Å begrunne perspektiver, er en viktig refleksjonskompetanse for refleksjonene elevene gjør i datamaterialet. Samtidig handler dette om å sette ord på sin kunnskap om talegenre, om hvordan de tolket situasjonene og formålet med fortolkningssituasjonen, og hvordan de vurderer sin egen ytring som et svar på denne situasjonen.

Elevene i min undersøkelse beveger seg mellom det spesielle og det generelle når de begrunner og resonnerer i sine refleksjoner og valg, og denne bevegelsen minner om hvordan dannelse og refleksjon beskrives hos Hellesnes (Hellesnes, 1999, 2004): en vekselvirkning mellom fagkunnskap og situasjonsforståelse. Men hva innebærer denne bevegelsen, bevegelsen mellom fagkunnskap og situasjonsforståelse, bevegelsen mellom universalialia og partikularia, bevegelsen mellom teori og praksis, bevegelsen mellom de fjerne og det nære og bevegelsen mellom det generelle og det spesielle? For å forstå hva dette innebærer velger jeg å gå til Aristoteles' phronesisbegrep, som knytter refleksjonens situasjonsbetingethet sammen med relasjonen mellom fagkunnskap og situasjonsforståelse på en måte som kan være grunnlag for et dynamisk dannelses- og refleksjonsbegrep.

4.3.5 Phronesis – kunnskap om de ting som krever overveielse

Phronesis er en kunnskapsform som beskrives som "en varhet for situasjoner", og det partikulære verken utelukker eller står i motsetning til kunnskapens teoretiske aspekter (Dunne, 1993; Gustavsson, 2000). Kort sagt handler phronesis om å ha "kunnskap i handling" og å besitte "praktisk klokhet", en slags "situasjonsvarhet": "Den moralske avgjørelse består netop i at træffe det riktige i den konkrete situation, dvs. at kunne se det rette som noget konkret i situationen, og så gribe det" (Gadamer, 2004, s. 301). For læreren og eleven handler phronesis om det å gjøre beslutninger og valg i spesifikke situasjoner. Eller om en vil: å ytre seg med et formål, et innhold og en form som står i relasjon til hvordan man oppfatter den partikulære situasjonen.

Phronesis er ofte brukt i sammenheng med det å ta en ryggmargavgjørelse, i og med at "situasjonsvarhet" kan assosieres med umiddelbarhet. Likevel forstår jeg ikke phronesis som en praktisk orientert kunnskap som kun tas i bruk "i øyeblikket". Aristoteles omtaler phronesis som en kunnskap som ikke innebærer en direkte motsetning til verken teoretisk kunnskap eller praktisk kyndighet (Dunne, 1993; Gustavsson, 2000). Det særegne ved phronesis, slik jeg oppfatter det, er at phronesis forutsetter anvendelse av både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, uten at den plasserer seg selv i en hierarkisk gunstigere posisjon. I *Den nikomakiske etikk* blir phronesis omtalt som en kunnskap som omhandler "de jordiske og menneskelige ting, de ting som krever overveielse" (Aristoteles, 1999). Det vil si at phronesis kanskje ikke bare gjelder i umiddelbarheten og on-the-spot-avgjørelser, men også innbefatter planlegging og det å være langsiktig og utviklingsorientert; å ha et blikk for

helheten. Med dette menes ikke at jeg ikke erkjenner phronesis i øyeblikket, men min tolkning er at det bare er en liten forskjell i å for eksempel ta en ryggmargavgjørelse og det å sitte og planlegge. Begge deler handler om avgjørelser man må ta i øyeblikket, om ting som krever overveielse. Ryggmargavgjørelsen i øyeblikket trenger ikke videre eksemplifisering. I planleggingen derimot, bærer vedkommende med seg ulike grunnsyn, perspektiver og anskuelser som i konteksten kan virke allmenne og universelle. For en elev som skal lage sammensatt tekst i et gruppearbeid, kan spørsmål vedrørende slike grunnsyn for eksempel være: Hva er (sammensatt) tekst? Hva er samarbeid? Hva er en refleksjonslogg? Hva er refleksjon? Sammen med det som kan virke som universelle og allmenne kunnskaper, virker rammefaktorer, gruppesammensetning, tid, rom, tekster osv. inn på mange valg i en planlegging der valgene krever overveielse og en varhet for situasjonen: Hva skal velges med hvilket formål i hvilken sammenheng med hvilken ønsket virkning? Derfor mener jeg at det også er snakk om phronesis i slike sammenhenger, der kunnskap av generell og allmenn natur blir brukt som bakgrunn for en situasjon og en overveielse som krever at man tar hensyn til enkelthetene: ”Avgjørelser, valg og overveielser skjer i situasjonen i det riktige tidspunktet, og det er like mye situasjonens særpreg som vår kunnskap som veileder oss i hva som må gjøres” (Doseth, 2011, s. 23). For elevene handler dette om å mestre ulike genrer der de hele tiden må se det partikulære i situasjonen i lys av det mer ”faste” og allmenne.

4.3.6 Et dynamisk dannelses- og refleksjonsbegrep

Den dannede og den reflekterte er den som klarer å leve opp til, og stadig tilpasse seg *endringer*, i en verden som stadig endres, skriver Løvlie (2003). Dannelse finnes ”i de møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verden og ansikt til ansikt med hverandre” (2003, s. 371). Løvlies tese er at dannelse i en postmoderne og teknologisk verden kan beskrives som et *grensesnitt*. Grensesnittet er ikke ”noe” i seg selv, men er det snittet der selvet og kulturen møtes. Han beskriver dannelsen som en del av en topologi, der ikke subjektet settes i sentrum, men møtestedene, grensesnittene mellom selv og kultur, er det viktige. Norskfaget beskrives på en lignende måte i *LK06*: ”Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale” (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I lys av Løvlie kan norskfaget sies å bestå av stadig flere grensesnitt, der elevers stadige møter med ulike tekster er det viktigste. Det å reflektere i møte med disse tekstene kan gjøre at elevene til medskapere i sin egen dannelsesprosess. Den dannede og den reflekterte er den som klarer å tilpasse seg og utnytte potensialene i nye grensesnitt mellom kulturen og seg selv (Løvlie,

2003). Det vil si å la det ”faste”, forståeshorisonter og genreforventninger, samvirke med noe nytt og ubestemmelig i hver unike situasjon.

5.0 Nærhet og distanse: Refleksjon i elevenes ytringer

I den teoretiske delene av oppgaven har jeg sett på ”refleksjon” ut fra et translingvistisk perspektiv og et dannelsesperspektiv. Refleksjon kan sies å være en dialogisk og ”evig” prosess, men samtidig et middel i en prosess der målet er dannelse. Refleksjon er et begrep med en sentral posisjon i den pedagogiske diskursen, men som vanskelig lar seg finne eksplisitt forklart. Det har med overføring av kunnskap å gjøre, å kunne avlede nye innsikter av allmenngyldig karakter ut fra det partikulære, et samvirke mellom det fjerne og det nære. Dette minner om hvordan Peirce skriver om abduksjonen, helt sentralt for vitenskapelige anliggender og det som har med kunnskap å gjøre. Som nevnt i metodedelene preger en slik abduktiv vekselvirkning også min egen prosess som forsker. Mine fortolkninger av elevenes ytringer utgjør en analyse som leter etter trekk og aspekter ved refleksjonen som foregår.

I dette kapitlet skal jeg presentere refleksjon i elevenes ytringer slik den har vist seg gjennom min abduktive tilnærming til materialet. De ulike refleksjonstrekkene har jeg samlet under overskriftene ”Distanse i tid og rom”, ”Refleksjon og begrunnelse”, ”Bevegelser i tekst” og ”Elevenes refleksjonsdoxa: ’Hva assosierer du med *refleksjon*?’ ”. Under hver av disse hovedoverskriftene finnes det nye inndelinger i underoverskrifter og enkelte ganger også under-underoverskrifter. En noe kompleks inndeling er foretatt for å ivareta materialets kompleksitet og for å utheve flere viktige nyanser i et rikt materiale. Analysens abduktive antakelser om refleksjon i elevenes ytringer legger så grunnlag for en videre diskusjon av hva refleksjon kan være i norskfaget (i kapittel 6.0 ”Hva kan refleksjon være i norskfaget?”). Refleksjonstrekkene som blir presentert og utviklet i forbindelse med analysen er blitt til gjennom et samvirke mellom det universelle, her representert av den valgte perspektivering, og det partikulære, materialet slik det foreligger. Eksemplene som jeg har hentet fra materialet er valgt for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig er problemstillingen og forskningsspørsmålene stilt med utgangspunkt i datamaterialet.

Felles for overskriftene er at de handler om tre elevers refleksjoner om arbeid med skjønnlitteratur. De er basert på elevenes språkliggjøring av kunnskap gjennom refleksjon i ytringen: deres fortolkninger av novellen, begrunnelser for valg av multimodalitet og refleksjoner om refleksjon. Under den første overskriften, ”Presentasjon av elevene og

novellene”, vil jeg gjøre som overskriften sier den skal: å presentere aspekter ved elevene og de novellene elevene har arbeidet med, som kan være viktige for det som følger.

Når elevene reflekterer, innebærer det ofte en ”Distanse i tid og rom”. Spørsmålene elevene har fått i intervju og i logg, omhandler ofte å sette ord på egen læring. De må sette ord på kunnskaper, erfaringer og innsikter ervervet i fortiden, reformulere i nåtiden for å si noe om hvordan og hvorfor (ev. hvorfor ikke) de kan få bruk for dette en gang i fremtiden. Dette handler om refleksjonens relasjon til det å sette ord på egen kunnskap. Mange av refleksjonene elevene gjør seg i intervjuene og i logg dreier seg om nettopp dette. Overskriften ”Distanse i tid og rom” handler om å abstrahere og generalisere kunnskap, og de tre underoverskriftene *rekontekstualisering*, *dekontekstualisering* og *generalisering* er områder på et abstraksjonskontinuum.

Under overskriften ”Refleksjon og begrunnelse” settes det lys på språkhandlingen ”å begrunne” og dens relasjon til refleksjon. Elevene begrunner sin gruppes multimodale valg, sine perspektiver, sine tanker og refleksjoner. Tanken må vende tilbake til et ”noe” og gjenkalle begrunnelser for valg, ytringer osv. Det legges vekt på hvordan elevene reflekterer over sine valg gjennom begrunnelser, resonnementer og argumentasjoner, og hvordan de begrunner sine refleksjoner.

Materialet viser at elevene beveger seg i tekst på ulike måter. Kategorien ”Bevegelse i tekst” trekker fram noen av disse bevegelsene: en bevegelse mellom et *tilskuerperspektiv* og *deltakerperspektiv* i elevenes fortolkninger av novellen, mellom det *spesielle* og *generelle* i elevenes resonnementer og til slutt *intertekstuelle bevegelser*, bevegelse mellom tekster, i elevenes ytringer om arbeid med noveller.

Under overskriften ”Elevenes refleksjonsdoxa: hva assosierer du med *refleksjon*?” rettes lyset mot elevenes språkliggjøring av sine antakelser om et ord, begrep og et fenomen som de sannsynligvis har hatt mye med å gjøre i sine år som elever. De er snart ferdig med 13 års skolegang og har erfaring med refleksjon og ikke minst refleksjon i skolen. I intervjuene blir derfor elevene spurt om hva de assosierer med refleksjon og må sette ord på hvorfor de reflekterer, når de reflekterer, hvordan de reflekterer osv. Stemmer deres antakelser om (egen) refleksjon overens med forskerens fortolkninger av den?

Noen av transkripsjonskodene jeg har benyttet meg av, som er av relevans for å forstå sitatene i analysen er:

/ = ytringen blir avbrutt av en annen

@ = latter

.. = kort pause

<innskutt tale>

[innskutte kommentarer og forklaringer fra forskeren i ettertid]

I analysens fremstilling brukes ulike farger som markeringsverktøy i elevsitater og løpende tekst. Jeg bruker ulike farger for å vise forskjellen mellom ulike uthevninger når jeg vil utheve flere ting i ett sitat. Fargene er dermed mine uthevninger, mens *kursivering* brukes når eleven legger vekt på enkelte ord eller fraser i ytringen. Dersom jeg bare vil utheve én ting i sitatet, brukes fargen blå. Dersom flere aspekter skal utheves, brukes ulike farger.

I tillegg til fargenes praktiske funksjon kan man la tankene vandre tilbake til refleksjon som fysisk fenomen. I denne forbindelse kan bruken av farger også ses på som et symbol på forskerens blikk mot sitt materiale: Det beskuede objektet er satt i lys, og ut fra gitte innfallsvinkler reflekteres noe fremfor noe annet.

5.1 Presentasjon av elevene og novellene

Elevene – Thomas, Morten og Sofie

”Thomas” er 16 år, og gruppen han har vært en del av, har jobbet med novellen *Den misunnelige frisøren* av Lars Saabye Christensen. Gruppen kom sent i gang med arbeidet fordi ingen av elevene hadde lest novellen før første arbeidsøkt. Dette gjorde at de ikke fikk snakket mye om hvordan de tolket novellen, men gikk rett over til å arbeide med den sammensatte teksten uten å bli enige om en felles idé. De endte til slutt opp med å lage en sammensatt tekst ut fra handlingen i novellen.

Heller ikke ”Mortens” gruppe kan sies å fungere optimalt. De fikk dårlig tid i arbeidet med sin multimodale tolkning av *Den misunnelige frisøren*, og endte opp med å dele opp arbeidet på gruppens fem medlemmer. De ulike delene ble satt sammen til en sammensatt tekst rett før presentasjonen for klassen. Selv om gruppen ikke fikk det frem i den sammensatte teksten,

har han mange tanker om novellen og hva den handler om. I intervjuet posisjonerer Morten seg som en som liker å tenke: ”så kan jeg skryte litt da og si at den forrige norsklæreren min sa at [...] ”Morten, du er en av de mest reflekterte elevene jeg noen gang har hatt. ”<huh!> én av dem ja, ikke den mest reflekterte, men ja@”. Han forteller blant annet at han leser tekster av Arne Næss, og liker å komme med egne teorier om ”hvordan ting henger sammen”, som han sier.

”Sofie” er en 16 år gammel jente som i intervjuet posisjonerer seg som en ekspert på sin sammensatte tekst. Det er tydelig at Sofie har lært mye av prosjektet, noe som blant annet kommer frem i refleksjonene hun gjør i intervjuet. Samtidig ytrer hun at hun har fått mye ut av novelleprosjektet, og skriver blant annet i loggen at ”Jeg tror dette er noe av det mest spennende arbeidet med noveller jeg noen gang har gjort”. Læreren vurderte den muntlige presentasjonen og den sammensatte teksten til Sofies gruppe som en av de beste i klassen. Sofie og gruppen hennes har jobbet med novellen *Renslighet er en dyd* av Kim Småge.

Novellene – *Den misunnelige frisøren* og *Renslighet er en dyd*

Novellen *Den misunnelige frisøren* er skrevet av Lars Saabye Christensen, og er hentet fra novellesamlingen med samme navn. Kort sagt handler den om Bent, et menneske som har glemt hva det var han skulle i livet, og hans stillferdige forsøk på å holde seg flytende i tilværelsen. Han kom aldri i gang med studiene og har jobbet som portør på sykehuset i 15 år. Hver andre måned i alle disse årene har han klippet seg hos frisøren Frank, som driver sin gammeldagse frisørsalong rett over gaten. En dag bryter Bent rutinen og klipper seg i salongen ”Spaghetti” nede i byen. Bent gjør suksess med denne endringen, nå smiler jenta i videosjappen til ham, og dette tenner et håp om en mindre ensom, isolert og rutinepreget tilværelse. Dette gjør at Frank og hans faste kunder reagerer. Bent blir fysisk og psykisk presset tilbake i Franks frisørstol. Novellen slutter med at Frank barberer bort alt håret til Bent. Slik slutter novellen: ”Bent kjente en brå kvalme. Han vred seg unna. Han ville reise seg. Men Frank holdt ham nede. - Er vi venner nå? spurte Frank.”

Renslighet er en dyd er skrevet av Kim Småge og er hentet fra novellesamlingen *Kvinnens lange arm*. Novellen starter slik: ”Hver gang min mann stuper, tenker jeg: nå skjer det. Nå glir han. Nå knases bakhodet hans mot de pastellfargete, harde flisene 10 meter lenger nede. Men det skjer aldri.” Hovedpersonen er en kvinne, hvis ektemann er feilfri, dyktig, holder selskap ved bassengkanten og holder alltid taler etterfulgt av elegante stup. Han er perfekt og

krever intet mindre av sin familie. Kvinnen eksisterer i skyggen av sin mann og utover i novellen fremstilles mannen som tyranniserende overfor hovedpersonen og deres to barn. Han er bare opptatt av seg selv. Novellen slutter med at mannen skli på sitt elskede stupebrett, faller ned og dør i det han treffer de pastellfargete flisene. I sluttscenen blir hovedpersonen eskortert bort fra bassenget av en hvitkledd person, mens hun ser opp på stupebrettet, der regnet skyller bort restene av såpeskummet som fikk mannen til å skli. ”Tilbake lå verden – renvasket og ny.”

5.2 Distanse i tid og rom

I både intervjuene og i loggene blir elevene stilt spørsmål av typen: Hva har du lært av dette? Hvordan kan du dra nytte av disse erfaringene videre? Hva betyr novellen for deg? Kort sagt: (reflekter over) hvilken kunnskap har du tilegnet deg / hva har du lært fra det du har gjort, lest og erfart, og hvordan kan du dra nytte av denne kunnskapen videre?

Slike spørsmål er også vanlige i en skolehverdag og er typiske refleksjonsspørsmål: tanken må vende tilbake til noe man har lest, opplevd, erfart, osv., trekke ut noe av betydning og språklig formulere og sette ord på disse kunnskapene som hypoteser for fremtiden. Hva har jeg lært av det jeg nå har vært gjennom, og hvordan kan jeg få bruk for dette videre? Dette handler om overføring av kunnskap fra en situasjon til en annen og om å avlede ”universelle” prinsipper ut fra det partikulære. Dette kaller jeg for *kontekstualisering* av kunnskap: å sette det man har lært inn i en temporal-spatial sammenheng. Med andre ord kan man si at dette dreier seg om å sette ord på kunnskaper om talegenrer, å sette ord på genreforventninger, med andre ord hva man har lært og hvordan dette kan brukes (formål) i fremtidige situasjoner.

De tre underoverskriftene i dette kapittelet, *rekontekstualisering*, *dekontekstualisering* og *generalisering*, kan sies å være områder fordelt langs et abstraksjonskontinuum. Elevene trekker allmenngyldige prinsipper ut fra det partikulære i større og mindre grad i sine refleksjoner og setter den abstraherte kunnskapen inn i både situasjoner som ligner på den de allerede har vært gjennom (rekontekstualisering), som er forskjellige fra den de har vært gjennom (dekontekstualisering) og at kunnskapen kan være nyttig for fremtiden på generell basis (generalisering).

5.2.1 Rekontekstualisering

Klassen har som tidligere nevnt fått fire loggspørsmål som skal besvares i en refleksjonslogg. Ett av dem dreier seg om sette ord på erfaringer fra novellearbeidet som de kan få bruk for i fremtidige situasjoner:

Er det noen erfaringer fra novellearbeidet som du kan dra nytte av i andre situasjoner? Reflekter over hvilke situasjoner dette i så fall kan være og begrunn hvorfor / hvorfor ikke.

Loggspørsmål

Thomas skriver i loggen sin:

Jeg vet ikke om jeg fikk så mange erfaringer bortsett fra **måter å lage sammensatte tekster** og **å arbeide med å vise temaer med film**. Kan være nyttig om jeg senere får en oppgave om å lage sammensatt tekst.

Thomas, logg

Thomas ("jeg") ser tilbake på (preteritum) prosessen han har vært gjennom (novellearbeidet generelt) og har fått noen erfaringer, "måter å lage sammensatte tekster" og "å arbeide med å vise temaer med film", som han skriver. "Måter" er i ubestemt form flertall, og kan vise at han fikk erfare flere enn én måte å lage sammensatt tekst på. Handlings verbet "å lage" gir assosiasjoner til det å bruke et verktøy for å lage noe. Samtidig trekker han frem det å "arbeide med å vise temaer med film" der "temaer" i ubestemt form henviser til *ulike* temaer og ikke nødvendigvis bare de hans gruppe valgte eller de temaene gruppene i klassen har tatt utgangspunkt i: kanskje er det et uttrykk for en *generalisering* av en innsikt vedrørende at temaer *generelt* kan vises og lages på ulike måter ved hjelp av de verktøyene han har arbeidet med.

Videre skriver han at dette "Kan være nyttig om jeg senere **får en oppgave** om å lage sammensatt tekst." Det nevnes ikke hvilket skolefag han får den eventuelle oppgaven i, så erfaringen hans er ikke nødvendigvis spesifisert innen norskfaget og arbeid med skjønnlitteratur. Ved å skrive "(dette). **Kan være nyttig om jeg senere**" setter Thomas det han har lært inn i en potensiell ("kan være nyttig om") fremtidig ("senere") situasjon: kunnskapen *kontekstualiseres*. Det potensielle er preget av en usikkerhet som også kommer frem i starten av ytringen: "Jeg vet ikke om jeg fikk så mange erfaringer". Om han kanskje får bruk for dette i fremtiden så er tid-rommet han snakker om sannsynligvis av skolsk karakter fordi han

som sagt ”får en oppgave om å lage sammensatt tekst”. At man får en oppgave innebærer også at noen (en lærer) gir en oppgave, og en oppgave, skal som kjent besvares (av elever). I kombinasjon med det å svare på en oppgave innebærer valget av handlingsverbet i ”å vise temaer med film” at temaene det er snakk om kanskje skal vises *for* eller *til* noen (adressivitet/formål) i en slags presentasjons- eller formidlingssituasjon. I formidlingssituasjonen er det temaer som skal vises med film, som sier noe om både formål, innhold og form til den teksten elevene skulle produsere og vise frem. Thomas setter sine erfaringer og kunnskaper fra novelleprosjektet inn i et fremtidig tid-rom der han får en oppgave hvis formål er å lage og vise temaer med film og sammensatt tekst. Han setter det han har lært inn i potensiell situasjon som er tilnærmet lik den som han har vært gjennom. Dette kaller jeg *rekontekstualisering*: å trekke ut kunnskap, innsikter og erkjennelser fra erfaringer ervervet i fortidige situasjoner, og sette det inn i et tenkt tid-rom og en talegenre som er tilnærmet lik den man var i når man fikk de gitte erfaringer (derav prefikset re-).

Morten har lignende rekontekstualiseringer i loggen sin:

Vi måtte **reflektere** og refleksjon kan **man** alltid få bruk for.

Vi måtte også **lete etter materiale**. Dette kunne være vanskelig så **man** kunne ikke være for kritisk. **Man** måtte ta det **man** fant og bruke det på best mulig måte. Dette kan være nyttig i anledninger der **man** må lete på nett.

Morten, logg

Igjen vises det tilbake til (preteritum) erfaringer som settes inn i en fremtidig situasjon. Morten har fått erfaringer med å ”reflektere” og å ”lete etter materiale”. Jeg kommer tilbake til hans erfaring med å reflektere senere. Bruken av ”man” i ytringen er et uttrykk for en generalisering: den personen han henviser til er ikke spesifisert, men kan være hvem som helst. Bruken av ”man” i setningen ”man måtte ta det man fant og bruke det på best mulig måte” skurrer derimot med dette. Selv om ”man” vanligvis ikke henviser til noen spesifikke personer så gjør bruken av preteritum i denne setningen at det kanskje heller er snakk om et vi/jeg: den viser tilbake til en spesifikk situasjon der gruppen (”vi”), og spesielt Morten (jeg) fikk problemer med å finne de riktige bildene til den ideen han hadde for den sammensatte teksten. I intervjuene uttrykker Morten at noe av det vanskeligste med prosjektet var nettopp å finne de rette bildene slik at han kunne klare å fremstille filmen akkurat slik han ønsket.

Den siste setningen i loggytringen er ”dette kan være nyttig i anledninger der man må lete på nett”. Den siste setningen generaliserer: det er mange ”anledninger” (ubestemt form flertall) der ”man” (uspesifisert) må lete på nett. Disse anledningene Morten henviser til, er derimot begrenset av den sammenhengen som ”dette” viser tilbake til: nemlig hans vanskeligheter med å finne de rette multimodale uttrykkene, der han ”måtte ta det man fant og bruke det på best mulig måte”. Kanskje er dermed ytringen ikke uttrykk for en generalisering likevel, for det er ikke sikkert at han mener at man *ikke* skal være kritisk når man leter på nett generelt sett, men at det er en refleksjon over at han ikke trenger å være like kritisk neste gang han skal lage en sammensatt tekst. Morten rekontekstualiserer sin kunnskap og sin erfaring inn i en tilnærmet lik kontekst som den opplevde, og blir stående som en refleksjon over arbeidsmåten det er å jobbe med sammensatt tekst, når rammene var slik som de var.

I alle 30 elevloggene rekontekstualiseres kunnskap, og dette er noe som i stor grad kjennetegner loggene (i motsetning til intervjusituasjonen). På spørsmålet om hva de har lært av dette som de kan bruke videre, svarer de fleste som Morten og Thomas, de rekontekstualiserer kunnskap inn i en situasjon som kan beskrives som ”neste gang vi skal lage sammensatt tekst ut fra en novelle”. Det er lettere å rekontekstualisere, sette kunnskapen inn i en setting som er lik den man har opplevd, enn å bruke tid på å generalisere, abstrahere og reflektere ytterligere over hva man har lært. I lys av at loggsituasjonen er kanskje ikke dette så rart. Elevene fikk gå når de var ferdige, læreren sa at selv om loggen er med i vurderingen, så blir det ikke en egen karakter på loggen. Kanskje har elevene også erfaring med at (refleksjons)logg-genren etter endte prosjektperioder er preget av bestemte genrekjennetegn, for eksempel som at en logg skal være et slags referat av hva man har gjort. Selv om språkhandlingen ”å reflektere” var med i hvert loggspørsmål, og at loggen ble omtalt som ”refleksjonslogg”, så bærer loggene lite preg av for eksempel generalisering og abstrahering, som kan sies å være kjennetegn på refleksjon. Men det vil ikke si at refleksjonen er fraværende. Loggene reflekterer ”et eller andet” og eleven må tross alt velge ut episoder og valg som de velger å trekke frem osv. De gjenkaller og refererer til tidligere gjorte refleksjoner ved å foreta utvalg, og må skille mellom vesentlig og uvesentlig med hensyn til et formål.

Rekontekstualisering av alternativ handling

Rekontekstualiseringene ovenfor handler om å trekke ut kunnskap fra en situasjon og sette det inn i et *fremtidig potensielt* tid-rom. Det jeg nå kaller *rekontekstualisering av alternativ handling* dreier seg om å se tilbake på hva man kunne ha gjort annerledes i en situasjon, og ikke nødvendigvis sette det inn i noe fremtidig. Det er bare én elev (av 30) som skriver i loggen om noe han, hun eller gruppen kunne gjort annerledes. I intervjuene derimot sier de fleste noe om dette. Dette kan også bety at loggsituasjonen blir oppfattet som en talegenre hvor elevene skriver for å vise læreren hva man har gjort: Det relasjonelle i situasjonskonteksten oppfattes annerledes i de to situasjonene, og elevene reflekterer på forskjellige måter i de ulike situasjonene.

Thomas forteller at gruppen hans brukte for liten tid til å snakke om og prøve å forstå novellen, og at tiden ble brukt på Windows Movie Maker og det å lage filmen. Dette gjorde også at de tolket novellen litt mer ”overfladisk”, som han sier i intervjuet, og at ”vi gikk ikke så dypt inn i hva budskapet var”. Gruppens tolkning av *Den misunnelige frisøren* var basert to ting fra handlingen i novellen, som var valgt som utgangspunkt for gruppens tema i den sammensatte teksten: misunnelse og selvbeherskelse. Hovedpersonen spiser smultringer (og mangler derfor *selvbeherskelse*, ifølge elevene) og frisøren Frank er *misunnelig* på den andre frisøren som Bent går til. Dette gjorde at den sammensatte teksten ble svært knyttet til novellens handling og kronologi, blant annet med bilder av saks og barbermaskin, klippelyder og lignende.

I: Hva ville du gjort annerledes dersom du skulle ha gjort det igjen?

E: Det var veldig mange på gruppen som ville at vi skulle gjenfortelle novellen. Sånn kronologisk sånn vi ikke skulle gjøre, så jeg hadde kanskje **droppet frisørbildet** på slutten og sånn. Fordi jeg følte det var **litt for mye sånn knyttet til handlingen** i novellen i forhold til temaene. Så jeg ville nok kanskje ha **droppet frisørbildene** da.

Thomas, intervju

Thomas rekontekstualiserer en alternativ handling ved å si at han ville ha beveget seg bort fra de handlingsbaserte ”frisørbildene” dersom han skulle gjort noe annerledes. Thomas viser at han vandrer tilbake til et hendt noe, og konstruerer andre handlingsmuligheter enn de som ble

foretatt. Selv om man rekontekstualiserer alternative handlinger, så ligger det implisitt i dette at dersom man kommer opp i en lignende situasjon i fremtiden, kan refleksjonene over hva man kunne ha gjort annerledes komme til nytte også i den fremtidige settingen.

Morten er heller ikke fornøyd med den sammensatte teksten, og som nevnt så slet han med å finne de riktige bildene til sitt formål. Hans gruppe fikk dårlig tid i gruppearbeidet og endte opp med å dele opp arbeidet. Arbeidsfordelingen var slik at hver elev lagde sin del av den sammensatte teksten, fordelt på fem temaer (ett tema til hver elev), og satt den sammen rett før presentasjonen. Dette førte til en noe sprikende sammensatt tekst.

I: hva ville du gjort annerledes hvis du skulle gjort gruppearbeidet om igjen?

E: ja, da ville jeg.. jeg likte ideen om at vi delte opp ting egentlig. Men det gjorde jo sånn at man ikke helt klarte å få til – hvis jeg fikk problemer så er det jo vanskelig for de andre å hjelpe meg.

Morten, intervju

Det Morten sier her, kan være en refleksjon over samarbeidet i gruppen, og hvordan de endte opp med å dele opp arbeidet. Det kan ses i lys av at Morten selv fikk problemer med å lage sin del av filmen slik han ville ha den.

Når det gjelder forholdet mellom logg og intervju så er bare én (av 30) som rekontekstualiserer alternative handlinger i loggen sin, mens det er mange som har tanker om dette i intervjuet. En mulig grunn til dette kan være forskjell i genreoppfatning i de to situasjonene. Når de skriver loggen er det med læreren som addressat, og som loggens eneste leser. Kanskje er det slik at det å skrive for mye om hva man kunne gjort annerledes, blir oppfattet som å sette lys på negative ting med sin egen produksjon, som i neste omgang kan ha innvirkning på vurderingen. Når elevene skriver loggen, har de dessuten nettopp presentert teksten sin for klassen. 2-3 uker etterpå (når intervjuet fant sted), kan nok være lettere å være distansert til egen prosjekt, enn så nært oppe i arbeidet og presentasjonen.

5.2.2 Møtet mellom rekontekstualisering og dekontekstualisering

Der rekontekstualisering dreier seg om å sette ervervet kunnskap inn i situasjoner som er lignende den man har vært gjennom, omhandler *dekontekstualisering* at rammene i det fortidige tid-rommet oppheves (derav prefikset de-), og sammenhengen kunnskapen settes inn i er annerledes enn tidligere.

Det ”reneste” eksempelet på dekontekstualisering i datamaterialet er et utdrag fra en logg skrevet av en annen elev enn fokuselevne. Det er likevel med fordi det viser tydelig forskjellen mellom rekontekstualisering og dekontekstualisering. Han skriver at han har fått erfaringer med å fremstille noveller ved hjelp av multimodalitet og utdyper videre at: ”jeg kan få bruk for dette neste gang jeg ser en film som er basert på en bok.” Kunnskapen han har ervervet fra novelleprosjektet får han bruk for neste gang han ser en adaptasjon av en bok. De skolske rammene for kunnskapens nytteverdi er i dette tilfellet opphevet og erstattet av en kontekst som handler (generelt) om det å se på film. Den nye konteksten er heller ikke begrenset av en skolekontekst, men kan også gjelde flere situasjoner når man ser film (kino, hjemme med venner, på skolen osv.). Kunnskapen abstraheres i større grad ved de- enn rekontekstualisering.

Det har vist seg at det ikke alltid er enkelt å skille mellom rekontekstualisering og dekontekstualisering, derav er også kategoriene uttrykk for områder på et kontinuum snarere enn kategorier med vanntette skott. Fokuselevne viser at grensene er mer innfløkte enn at man kan sortere elever og utsagn kategorisk langs kontinuumet, og at det kan dreie seg om en bevegelse mellom det å generalisere i større og mindre grad.

Sofie skriver i loggen sin at hun har lært mye av prosjektet, og kanskje spesielt med tanke på hvordan hun kan fremstille tolkningene sine på en ”annen måte enn å bare presentere tekst”. I intervjuet blir hun bedt om å utdype dette. Hun sier at hun gjerne vil bruke det hun har lært i en senere sammenheng:

I: sånn i skolesammenheng?

E: ja, det var veldig spennende, fordi jeg følte at jeg fikk frem så mye mer av tolkninga mi da, av tolkninga vår.

I: kunne vært veldig godt utgangspunkt for diskusjon slik som dette. For alle har jo kanskje ulike tolkninger og ulike synspunkt.

E: ja, **man kan** jo lage en film [**fremtid**] og **spør**: ”hva tenker **dere** om det her? Og hva mener **dere** om det bildet der? Og hva mener **dere** om musikken vi bruker?” og det er veldig lett på en måte – å få folk til å begynne å prate og få en sånn der aktivitet i klassen da. Som jeg mener er veldig bra.

Sofie, intervju

Ved å si ”kunne vært [...] slik som dette” henviser intervjueren tilbake til gruppearbeidet som var, og impliserer en rekontekstualisering av alternativ handling som går ut på at elevproduksjonene kunne ha vært (den gang da) et utgangspunkt for diskusjon i klassen. Sofie svarer på ytringen ved å være opptatt av en potensiell fremtidig situasjon fremfor intervjuerens formål med å lede diskusjonen inn på hva som kunne vært gjort annerledes tidligere. Hun snakker ikke om en alternativ handling som kunne ha vært (jf. intervjuerens ytring), men en potensiell handling som kan være eller kan bli. Den fremtidige settingen er forskjellig fra den som hun har vært gjennom nettopp ved at ”man” (generalisert: lærer, eller elev(er)) kan stille spørsmål som legger opp til at (med)elever (”dere”) kan diskutere valg og refleksjoner i forbindelse med en presentasjon av, eller undervisning om, sammensatt tekst. Det er ikke lenger snakk om noe som alternativt kunne ha skjedd i fortiden, en refleksjon over opplegget som *var*, men noe som kan skje en gang det arbeides med sammensatt tekst i fremtiden. Erfaringene hun har fått *dekontekstualiseres* og settes inn i en ny sammenheng: det å jobbe med sammensatt tekst ved hjelp av spørsmålsformuleringene hun skisserer (”hva tenker dere om det her?” osv.). Ytringen er i grenseland mellom rekontekstualisering og dekontekstualisering fordi det på den ene siden kan tolkes som et uttrykk for noe som kunne ha vært gjort og kan bli gjort annerledes når situasjonen er lignende. Men likevel tilfører hun nye rammer for den fremtidige situasjonen. Der mye av formålet ved det hun allerede har opplevd var å *produsere* og *vise frem* en sammensatt tekst for resten av klassen, er formålet i den nye situasjonen på mange måter forskjøvet. I den nye situasjonene hun skisserer kan formålet sies å være forskjøvet fra å gjelde produksjon og presentasjon av tekst til å gjelde felles klassediskusjon (”aktivitet i klassen”) og refleksjon over ulike modaliteter, osv.

5.2.3 Generalisering

Mindre eller større grad av generalisering er det som skiller rekontekstualisering og dekontekstualisering fra hverandre. Det jeg nå kaller generalisering kjennetegnes ved at de partikulære erfaringene blir opphevet i en generell sammenheng. Kunnskapen ervervet i det partikulære blir generalisert og kan brukes i flere andre situasjoner, og ikke bare noen spesielle.

Morten skriver som nevnt i loggen sin: ”Vi måtte reflektere og refleksjon kan man alltid få bruk for.” I denne setningen viser ”vi måtte reflektere” tilbake til (preteritum) noe (å reflektere) elevene i gruppen eller klassen (vi) måtte gjøre i arbeidsprosessen. Resten av setningen uttrykker hva Morten har fått ut av erfaringen: ”og refleksjon kan man alltid få bruk for”. Gjennom å bruke det personlige pronomenet *man* henviser han til en ubestemt og generalisert gruppe mennesker: det er viktig for oss alle. Han *generaliserer* en innsikt inn i et tid-rom som gjelder alle fremtidige situasjoner. Men samtidig begrunner han ikke *hvorfor* refleksjon er viktig, og sammen med s-en i ”alltid” gir dette utsagnet et likegyldig og ”selvsagt” preg. Sett i lys av konteksten, loggskrivning på skolen etter endt prosjekt, kan setningen like gjerne tolkes i retning av at Morten skriver dette for å tilfredsstille læreren, loggens eneste leser, og skriver det han tror hun vil høre: refleksjon er noe han vet er viktig i skolen. Likevel kan det være noe i begge disse fortolkningene. Når han i intervjuet blir spurt om å utdype sin påstand gir han uttrykk for at han ser på det han har vært gjennom som en ”trening i refleksjon”.

Altså, det var ikke noen spesifikke refleksjoner jeg.. Jeg mente det mer som sånn trening i refleksjon da, jeg siktet til at man måtte tenke. Og hvis man blir vant til å trene, tenke, så – til å reflektere og sånn da – så blir det lettere i andre situasjoner. Det var mer det jeg påpekte sånn generelt da.

Morten, intervju

I eksempelet generaliserer Morten ved hjelp av ”man”, ubestemte flertallsendinger og ved å eksplisitt si at det gjelder ”generelt” og ikke ”spesifikt”. Men det betyr ikke at han ikke har skrevet deler av loggen for å tilfredsstille læreren, det er tross alt henne han skriver til.

I: Fikk du noe ut av å lese og arbeide med den [novellen]? Gjorde du deg noen refleksjoner som/

E: ja, ehm. **generelt** da, så tenker jeg at det viktigste med noveller og **sånne ting** som det der, er å **få innblikk i andre sine liv**. Og det tenker jeg **generelt** er veldig bra for **mennesker**. **Du** blir på en måte underbevisst et mye mer **åpent menneske** ved at **du** rett og slett ser **ting** fra **andre sitt synspunkt**. Selv om det kanskje ikke er det *motsatte* av det **du** sier, så er det **likevel en annen måte**. Og **ingen tenker jo likt**. Sånn sett så tenker jeg jo at det *er* viktig. Men sånn **spesifikt** mot meg da.. nei..

Morten, intervju

Eksempelet viser en elev (Morten) som i stor grad bruker generalisering når han reflekterer. Det kan vi spesielt se ved bruken av "man" og bruken av ubestemte flertallsendinger. Eksempler på generaliseringer er markert med **blått** (eks. At dette "generelt er veldig bra for mennesker", at man ser "ting" fra andres synspunkt osv.). Samtidig sier han at det viktige ikke bare gjelder noveller, men også "noveller og sånne ting". "Sånne ting" kan bety "ting" som litteratur, film, kunst osv. Bruken av det personlige pronomenet "du" er en generalisert bruk som peker utover intervjueren som et "du", men retter seg mot mange mulige du'er, nærmest som et "man". Ytringen avsluttes med å si at det var ikke noe spesifikt (men noe generelt) mot ham selv som han fikk ut av novellen. Selv om kanskje ikke denne novellen kan kobles spesifikt inn mot han selv, og hans eget partikulære liv ("sånn spesifikt mot meg da.. nei.."), så er det å fortolke en slags trening i å innta andre menneskers perspektiver, ytrer han. Og perspektiver finnes det flere av. "Ingen tenker jo likt", som han påpeker, samtidig som han *nyanserer* ("Selv om det kanskje ikke er *motsatte* av det du sier, så er det likevel en annen måte"). Morten reflekterer over det å innta andre menneskers perspektiver ("få innblikk i andre sine liv", bli et "åpent menneske", å "se andre sitt synspunkt") og viktigheten av å kunne skifte perspektiver. Morten setter det å lese noveller i forbindelse med det å skifte perspektiver, og hans synspunkt minner om Hellesnes' "forvandling gjennom perspektivskifte": Ved å reflektere over tekst, å fortolke tekst, kan man forstå verden, og menneskene i den, annerledes enn tidligere. Dette gjør han ved å nytte generalisering i sin refleksjon. Implisitt i dette ligger det også et syn på litteratur spesielt (og "ting" generelt) kanskje er uttrykk for andres perspektiver, og noe som har eller kunne ha skjedd (noe faktisk og ikke fiktivt).

Sofie generaliserer også med utgangspunkt i spørsmålet om hun fikk noe ut av novellen:

ja, det er jo dette med kvinneundertrykkelse da, og at **man** skal ikke finne seg i å ikke si meningene sine, **man** skal ikke finne seg i å bli undertrykt, **man** skal ha den fulle retten til å si det **man** vil og ha de meningene **man** vil. **Også har jo jeg lært ut fra novellen at man** – at hvertfall hvis **du** blir undertrykt i hjemmet så må **du** si ifra. **Du** må si ifra. **Du** må ikke låse deg inne og finne deg i det. **Det har jeg lært.**

Sofie, intervju

Sofie har arbeidet med novellen *Renslighet er en dyd*, og fått tanker om tema som kvinneundertrykkelse. Hun generaliserer blant annet ved bruken av ”man”, og hennes ”du” peker også i retning av et generalisert ”du” (og kanskje mer rettet mot kvinner enn mot menn). Samtidig viser eksempelet at hun beveger seg mellom det partikulære og det universelle ved at hun tydelig kobler en sammenheng mellom seg selv (”også har jo **jeg** lært ut fra novellen”), de generaliserte kunnskapene hun setter ord på og tilbake igjen (”det har **jeg** lært”). Denne bevegelsen mellom det nære og det fjerne er også noe som kjennetegner flere elevers refleksjoner, og jeg vil komme tilbake til dette under overskriften ”Bevegelser i tekst”.

Å metaforisere

Morten skiller seg ut fra de øvrige elevene i undersøkelsen ved at han ofte tar i bruk metaforer når han ytrer seg. En metafors viktigste funksjon er å gi en forståelse av et fenomen eller en erfaring ved hjelp av et annet fenomen eller en annen erfaring: ”Dette kan skje gjennom allerede eksisterende enkeltstående likheter, gjennom at det skapes nye likheter og på andre måter” (Lakoff & Johnson, 2003, s. 146). En slik overføring av likheter innebærer både nærhet og distanse gjennom at man ser noe likt i noe ulikt.

I Mortens tilfelle bruker han metaforer for å sette ord på sin tolkning av novellen. Gjennom metaforene, oppsummerer han det viktigste i novellen slik han tolker den, men i abstrakt form: Det ”viktige” blir satt inn i et tid-rom som aldri har skjedd eller kommer til å skje, et abstrakt topos. Dette åpner for fortolkningsmuligheter, flere sammenhenger som fortolkningen kan settes inn i.

I: I gruppearbeidet brukte du noen metaforer som du fortalte de andre?

E: ja, m-m. Jeg husker dem. Den ene var at.. handlet om.. Han gikk rundt i huset sitt: en mann går rundt i huset sitt, hele livet egentlig. Det er i hvert fall den situasjonen **han** er i **der**: han går på en måte inni huset sitt, i det trygge og kjente, og han tør ikke ta foten ut av døren.

Morten, intervju

Mannen det er snakk om er ikke en spesiell mann, men generalisert og navnløs: det kunne vært en hvilken som helst mann. Mannen går rundt i trygge og kjente omgivelser, men likevel kan det å være i huset sitt ”hele livet” bringe assosiasjoner om en ensom og isolert tilværelse. Videre begynner Morten å blande sammen det partikulære (novellen) inn i metaforen, da ”han” eksplisitt peker mot hovedpersonen Bent, og ”der” peker tilbake på novellen, og den livssituasjonen Morten tolker at Bent er i. Metaforen er dermed ikke en ”ren” metafor som bare er abstrakt og generalisert, men Morten knytter det generaliserte til det partikulære utgangspunktet. Den generaliserte og navnløse mannen, er en spesiell mann, nemlig Bent. Dette gjør at metaforen mister noe av sin abstraksjon og sin generalisering. Likevel blandet Morten ikke inn Bent i metaforen sin når han ytret den for første gang (i gruppesamtalene jeg tok videoopptak av). At Bent nå blir blandet inn i metaforen kan ha å gjøre med talegenren han oppfatter intervjusituasjonen som: nemlig en genre der han skal forklare meg *hvorfor* han tenker som han gjør. Å blande Bent inn i metaforen kan dermed tolkes som en måte å forklare tilhøreren tankegangen bak metaforen, og for å forklare *hvorfor*. Morten fortsetter:

Så blir han så lei og sliten av å være inne i huset sitt at han til slutt våger å ta foten ut av huset sitt. Og **da sa jeg – under det klippet** – ”så kommer **Frank** og kutter den av” men det sa jeg mest fordi det kom til å få ”Ane” til å flire. Men uansett så er det at **Frank** på en eller annen måte, hindrer ham i å gå ut. Alt fra å være bare en sånn **djevel på ryggen** som hvisker ”ikke gå, ikke gå” til å fysisk litt sånn holder deg igjen. Se for deg selv da.

Morten, intervju

”Klippet” som Morten henviser tilbake til (”da”) er videoopptaket som jeg gjorde av gruppesamtalen. Det var her han først ytret metaforene sine for de andre på gruppen. Med en ny mottaker, i en ny situasjon, modererer han metaforen, og kommenterer hvorfor han sa det han sa. Videre blir ”Frank” blandet inn i metaforen, men ikke på samme måte som Bent. Da Morten knyttet inn Bent, var det for å forklare intervjueren om hvem som var utgangspunktet

for abstraksjonen ”mann”. Frank har vært med i metaforen hele tiden, men ikke som bare en relasjon til *personen* Frank i novellen:

I: Og nå snakker du jo som om at – at Frank er et symbol da. Når du sier at Frank er en djevel på ryggen som sier ”ikke gå, ikke gå” så er det jo ikke fysiske frisør-Frank som gjør det. Da er det litt på en måte det vi snakket om i sted.

E: Ja, jeg har vel underbevisst snakket om Frank som et symbol hele tiden

Morten, intervju

Metaforens Frank er ikke Frank fra novellen, men et symbol på det ”noe” som kan sies å motarbeide Bent i sin spede kamp mot rutinelivet og ensomheten. Kanskje er til og med Frank en del av ham selv (”en djevel på ryggen”)? Interessant er det også å legge merke til at Morten sier at han ”har vel underbevisst snakket om Frank som et symbol hele tiden”. Kanskje setter han med dette ord på noe som han ikke har vært klar over før.

Morten hadde flere metaforer på sin fortolkning av novellen. En metafors viktigste funksjon er å forklare et fenomen ved hjelp av et annet, men i gruppearbeidet kan ikke Mortens metaforer sies å lykkes med dette. I gruppesamtalene ble metaforene mottatt med latter, og var noe gruppen ikke arbeidet videre med, selv om gruppen kan sies å streve med akkurat fortolkningsdelen av novellen.

5.2.4 Oppsummering: distanse i tid og rom

De tre underoverskriftene i dette kapittelet, *rekontekstualisering*, *dekontekstualisering* og *generalisering*, omhandler hvordan elevene overfører kunnskap fra noe de har lest eller erfart, til en ny tenkt situasjon. De tre måtene elevene overfører kunnskap på, er ikke ment som kategorier som skal være kjennetegn på elever med ”høy” eller ”lav” refleksjonsevne. Det er snarere snakk om områder langs et abstraksjonskontinuum, der elevene kan bevege seg mellom ytterpunktene i én og samme ytring. Mitt formål med denne inndelingen er å sette lys på at når elevene reflekterer, beveger de seg mellom det partikulære og det universelle i større og mindre grad. Den ervervede kunnskapens nytteverdi setter elevene sette inn i ulike situasjoner og bruksarenaer på ulike måter, og i en slik refleksjonsprosess er det å generalisere en viktig kompetanse.

5.3 Refleksjon og begrunnelse

Elevene i min undersøkelse blir stilt spørsmål som dreier seg om å begrunne hvorfor de har valgt å tolke novellen slik de gjør, og hvorfor de velger å fremstille novellen slik de gjør: Elevene begrunner sine multimodale valg, sine refleksjoner, sine fortolkninger av novellen, sine perspektiver osv. Min undersøkelse viser at det ”å begrunne” kan være en viktig refleksjonskompetanse i den konteksten materialet er en del av. I det følgende kommer jeg til å se nærmere på elevenes begrunnelser, og drøfte begrunnelsens relasjon til refleksjon.

5.3.1 Å begrunne multimodale valg

Sofies gruppe var den gruppen som etter lærerens vurdering lagde den beste sammensatte teksten. Den sammensatte teksten starter med bilder av lykkelige mennesker og par som smiler, akkompagnert med ”munter” musikk. Den muntre musikken fortsetter i det bildene endrer karakter. Bilder av sultne barn fra Afrika, mennesker (fortrinnsvis kvinner) i nød, mennesker i tvangstrøye, kvinner i burka, skal få frem gruppens valg av tema: kvinnediskriminering, og det å være fanget i sitt eget hjem. Bildene veksler raskere og raskere, helt til det siste bildet, som varer litt lenger enn de andre: et bilde av et hakekors og en ørn. Teksten avsluttes med en film av hvit due som flyr sakte fra nedre venstre hjørne og opp mot høyre, mens en rolig låt ved navn ”To build a home”, spilles i bakgrunnen. Samspillet mellom modaliteter, valg av bilder, musikk osv. virker gjennomtenkt ned til hver minste detalj, noe som også gruppen gir uttrykk for i den muntlige presentasjonen for klassen.

At den sammensatte teksten var gjennomtenkt er noe som også kommer til uttrykk i intervjuet, der Sofie begrunner sine og sin gruppes valg:

Ehm, og da var det sånn at vi valgte bildene som ”virkeligheten” og musikken som overflaten. For.. vi fikk inntrykk av at denne kunne tolkes på forskjellige måter, men vi valgte å tolke den på det at hun lot det fremstilles som om familien hadde det veldig bra, og at alt var fryd og gammen, men egentlig så hadde hun det forferdelig. Og da valgte vi at bildene skulle vise hvordan følelsene hennes var.

Sofie, intervju

Sofie begrunner sin egen fortolkning av novellen, og overfører fortolkningen av novellen til hvordan gruppen valgte (”vi valgte”) å mediere sin fortolkning i en sammensatt tekst: Gruppen valgte ”bildene som ”virkeligheten” og musikken som overflaten”. I denne setningen

peker ”virkeligheten” og ”overflaten” tilbake gruppens fortolkning av novellen. ”Bildene” og ”musikken” er både formaspekter ved den sammensatte teksten, samtidig som bildene og musikken selv har et innhold å vise til, som settes i relasjon til gruppens fortolkning og formål. Begrunnelsen som følger er innledet med ”for”, som i dette tilfellet fungerer som en kausal markør: ”vi valgte slik og slik *fordi*...”. Begrunnelsen for valget av den sammensatte tekstens form og innhold handler om hvordan de tolket novellen: ”denne kunne tolkes på forskjellige måter”, men gruppen valgte ”å tolke den på det at hun lot det fremstilles som om familien hadde det veldig bra, og at alt var fryd og gammen, men egentlig så hadde hun det forferdelig”. I den siste setningen har ”da” kausal funksjon, og virker sammenfattende for ytringens begrunnelse. ”Da” peker ikke bare temporalt tilbake til den gang (da) gruppen valgte, men er en markør for en sammenfatning: ”vi gjorde det slik og slik, *dermed* valgte vi...” Sofie begrunner gruppens multimodale valg ved å sette ord på koblingen mellom deres fortolkning av novellen og den multimodale tekstens form, innhold og formål:

”Og da valgte vi at bildene skulle vise hvordan følelsene hennes var.”

Sofie, intervju

Eksempelet viser hvordan Sofie begrunner sin gruppes valg med hensyn til form, innhold og formål med den sammensatte teksten. Gruppen har valgt (”vi valgte / valgte vi”) ut spesifikke bilder (form), fordi disse skulle ”vise” publikum (formål) hvordan de tolket novellen (innhold), der tolkningen har spesiell vekt hovedpersonens følelsesliv (”hvordan følelsene hennes var”). For å få frem dette har gruppen valgt å bruke bilder og musikk der modalitetene først sammenfaller, og deretter kontrasteres for å få frem dette skillet mellom ”overflate” og ”underflate”.

Hun begrunner også de spesifikke bildene som er valgt ut, og hele tiden med hensyn til gruppens formål med den sammensatte teksten:

- I: Hva med disse bildene her? [Setter på pause ved noen bilder av afrikanske barn i nød]
- E: De triste sultne barnene? <ja> det var *fordi* at *alle sammen* forbinder sultne, triste barn med fattigdom og sult, tristhet, sorg og det å være fortapt og sånn der.. *når man* ser små barn som er sultne *så* bygger alle opp i seg en sånn følelse der *man* kjenner at – *man* kjenner tristhet ikke sant

Gruppen valgte å ha bilder av ”triste, sultne barn” i den sammensatte teksten med et spesifikt formål: At den som ser på skal forbinde bildene de ser (og dermed også den konteksten disse bildene figurerer i) med tristhet, sorg, urettferdighet osv. Sofie begrunner valget kausalt (”fordi”) med grunnlag i en generalisering omhandlende at mennesker (generelt: ”alle sammen” og ”man”) påvirkes på den gitte måten når de ser andre mennesker (og kanskje spesielt barn) i nød. Neste setning innledes med ”når”, som vanligvis er en markør for temporalitet. I dette tilfellets ”når” fungerer ”når” også som en *betingelsesmarkør* som viser en betingelse med en påfølgende *følge*: ”hvis slik, dermed slik”. I Sofies ytring er ”så” en markør for den følgen betingelsen leder til, og følgen av betingelsen er den nevnte generaliseringen. Sofie fortsetter:

vi kunne ikke bare ha svart-hvitt bilder av forskjellige ting, vi måtte også ha med noe som bygger opp følelser i folk. **Og triste barn gjør jo det. Så da tenkte vi** at det kanskje var lurt å ha med noen generelle triste bilder også.

Setningen ”og triste barn gjør jo det” har en sammenfattende funksjon. I ”så da tenkte vi” har temporale markøren ”da” en kausal funksjon som sammenfatter ytringen, og oppsummerer det hun har svart på: og *derfor* har vi valgt slik og slik.

5.3.2. Å begrunne en anskuelse, å begrunne en refleksjon

Mortens begrunnelser minner om Sofies, men ikke når det gjelder de multimodale valgene. Som nevnt tidligere slet gruppen hans med å bestemme seg for en samlende idé i produksjon av teksten. Morten begrunner sine refleksjoner og anskuelser, samt bygger opp lange resonnement for å underbygge det han mener. Han har tidligere ytret at det å lese noveller er en ”trening i refleksjon” og dermed nyttig fordi man får innblikk i andre sine liv og kan se ting fra ulike perspektiv.

I: *hvorfor* tror du det er lurt å.. *hvorfor* tror du det er viktig.. å få innblikk i andres liv, eller hvorfor er det viktig å se ting fra ulike.. /

E: nei, eh.. altså.. **hvis du** skal forstå andre.. **så** er det viktig å forstå hvordan de tenker. **For eksempel jeg og ”Lars”, vi diskuterer mye**, og det gjør

at vi forstår mye bedre hvordan den andre tenker ikke sant? Og da gjør det sånn at argumenter.. at hvis jeg sier et argument.. så skjønner han mye raskere hva jeg mener med det argumentet enn du kanskje ville gjort hvis jeg hadde sagt det til deg. Nettopp fordi vi har snakket mye sammen og vet hvordan den andre tenker.

Morten, intervju

Mortens bruken av "hvis" markerer det hypotetiske og setter opp "tenkte tilfeller": "hvis du skal forstå andre.. så er det viktig å forstå hvordan de tenker". Her utgjør "så" følgen for det tenkte tilfellet han skisserer opp. Dette bruker han for å argumentere, begrunne og underbygge sin anskuelse i det han skal svare på og begrunne sitt utsagn. Det hypotetiske skjer på både generelt og spesielt nivå, der det første tenkte tilfellet er "hvis du skal forstå andre.. så er det viktig å forstå hvordan de tenker". Bruken av "du" er en generalisert du, nærmest som et "man". Deretter følger en eksemplifisering og Morten beveger seg fra å snakke på generelt plan til å trekke inn et eksempel fra hans eget liv ("For eksempel jeg og Lars, vi diskuterer mye"). Et nytt tenkt tilfelle trekkes så inn i den partikulære sammenheng ("hvis jeg sier et argument.. så skjønner han mye raskere hva jeg mener"), etterfulgt av en kausal markør ("fordi"). Morten beveger seg mellom det generelle og det spesielle i sin argumentasjon, fra det generelle ("du"/man), til det spesielle ("jeg og Lars"), og tilbake igjen, idet han sammenfatter sin argumentasjon:

Og ved å lese en novelle, så blir du mye mer åpen for forskjellige måter å tenke på. Du blir på en måte underbevisst mindre lukket på det du mener. Og det mener jeg er kjempeviktig for at man skal endre mening, eller for å forstå hva andre snakker om da.

Morten, intervju

Morten beveger seg fra det spesielle til det generelle igjen. Dette gjør han ved et nytt tenkt tilfelle ("og ved å lese en novelle, så blir du mye mer åpen for forskjellige måter å tenke på"). I neste setning, markert med rødt, sammenfatter han utsagnet sitt, der "det" peker tilbake på argumentasjonen hans.

5.3.3 Å begrunne i logg kontra intervju

Thomas skiller seg ut som en elev som *ikke* begrunner slik som de andre gjør i intervjuet. Kanskje spesielt gjelder dette når det er snakk om gruppens multimodale valg.

Skriket mot slutten der.. av mannen som hadde klipt håret.. slik som mot slutten i novellen, var **for** å illustrere en overraskelse.. eller redsel som hovedpersonen i novella fikk da han så hva frisøren hadde gjort.

Thomas, intervju

Thomas begrunner med enkle markører for kausalitet (som ”for”). På denne måten begrunner han også i loggen sin, og utdyper ikke noe mer om begrunnelsene. Dette kan ha sammenheng med at gruppen slet med samarbeidet, og at de ikke gikk så nært innpå novellen som de kanskje trengte for å løse oppgaven på ønsket måte. Thomas bruker også kausale markører som ”fordi” for å begrunne sine og sin gruppes valg. Han utdyper aldri hva som var hensikten med valgene de tok utover at ”vi valgte frisørbildene fordi det er det novellen handler om”. Dette utdypes heller ikke ytterligere. Dette kan nok ha med å gjøre at Thomas’ gruppe slet med å forstå novellen og som han selv sier: ”Vi gikk ikke så nært inn på hva budskapet var”.

I motsetning til intervjuene så begrunner elevene sjelden i refleksjonsloggene. Dersom begrunnelse i loggene forekommer, er det ved hjelp av enkle kausale markører slik som Thomas gjorde ovenfor. Selv elever som Sofie, som tydeligvis har mange tanker og begrunnelser for de multimodale valgene, begrunner lite i loggen. Temporale markører som ”da” og ”når” fungerer nettopp som temporale og additive markører, som ”refererer” og ”forteller” mer enn ”reflekterer” og ”begrunner”. Likevel er det å referere til hva man har gjort noe som kan være i tilknytning til refleksjon. Man må tross alt velge ut noe å fortelle om, og ordne det man trekker ut i rekkefølge. Kanskje er det også første gang man tenker tilbake på hendelsene og setter ord på dem?

I alle 30 refleksjonsloggene er det påfallende at elevene refererer og forteller sin leser (læreren) hva som ble gjort. Dette er nok naturlig, og kanskje spesielt i et gruppearbeid der læreren ikke har innblikk i alt som har blitt gjort. Kanskje ser elevene på loggen som et forum for å fortelle hva som er blitt gjort, som kanskje ikke kom frem under de muntlige presentasjonene. Som overskrift på loggen har de fleste elevene skrevet overskriften ”refleksjonslogg”, og språkhandlingen ”å reflektere” var med i hvert av de fire

loggspørsmålene. Mye kan derfor tyde på at det ”å reflektere” for elevene i den konteksten som loggsituasjonen utgjorde, betydde at man skulle referere og fortelle om hva som ble gjort. Kanskje er det ”å reflektere” også blitt overskygget av en genreforventning om at ”i logg skal man fortelle hva man har gjort”. Kanskje kan dette tyde på at elevene har bred erfaring med skolens (refleksjons)logg-genre som en fortellende genre.

5.3.4 Oppsummering: Refleksjon og begrunnelse

Å begrunne har vist seg å være en språkhandling som knytter seg sterkt til det å reflektere.

I intervjuene viser det seg at elevene begrunner sin gruppes valg, sine tolkninger, sine refleksjoner, osv. Språkhandlingen ”å begrunne” er i mitt materiale viktig når det gjelder refleksjonene som skjer. Det reflekteres med bakgrunn i noe, så det å forklare, sette ord på og begrunne hvorfor man ser på verden slik som man gjør, er en viktig del av det å reflektere for elevene. Samtidig kan dette være viktig i en et vurderingsøyemed når det gjelder refleksjon. I loggene derimot, er det ikke begrunnelsene som er mest tilstedeværende, men additive og temporale markører som peker tilbake til og refererer til situasjoner og valg som er blitt gjort, snarere enn å begrunne dem. Siden dette gjelder for alle 30 elevloggene, kan det tyde på at det var en taus, men bred, konsensus om at refleksjonslogg-genren (i hvert fall i dette tilfellet) i stor grad dreier seg om å *fortelle om* hva man har gjort, snarere enn å *reflektere over* hva man har gjort. Dette har selvfølgelig med den gitte situasjonen å gjøre, og kanskje spesielt det relasjonelle i den. Siden de alle 30 refleksjonsloggene er såpass like, selv med spørsmål som er ganske åpne, kan det tyde på at elevene har en ganske lik genreforventning om hva refleksjonslogg-genren innebærer. På tross av at elevene kommer fra ulike ungdomsskoler, virker det altså som det er en bred konsensus i klassen om at ”å reflektere” i den konteksten loggskrivinger utgjorde, innebar å referere og fortelle læreren hva de gjorde.

5.4 Bevegelse i tekst

Det å begrunne sine refleksjoner og sine valg handler om å bevege seg i tekst. *Bevegelse i tekst* er et begrep hentet fra Liberg (2004). Slik Liberg skriver om det å bevege seg i tekst minner om hva elevene i denne undersøkelsen gjør når de reflekterer. De beveger seg mellom det generelle og det spesielle innenfor én og samme tekst og de beveger seg mellom ulike tekster: de *beveger seg i, gjennom og mellom tekst(er)*. Bevegelsene det er snakk om er en bevegelse mellom et *tilskuerperspektiv* og *deltakerperspektiv* i elevenes fortolkninger av novellen, mellom det *spesielle* og *generelle* i elevenes resonnementer og til slutt *intertekstuelle bevegelser*, bevegelse mellom tekster.

5.4.1 Tilskuer og deltaker

Elevene beveger seg mellom å være deltaker i novellens handling og å være tilskuer og komme med bemerkninger osv. om for eksempel hovedpersonen, når de fortolker og ytrer seg om novellen.

Når Morten ser den sammensatte teksten under intervjuet, snakker han blant annet om en del av teksten som skulle få frem en ”falsk god-følelse” hos publikum. Med denne delen ville gruppen ifølge Morten få frem at hovedpersonen Bent *nesten* klarer å bryte ut fra rutinelivet han føler seg bundet av.

Han er litt stolt over seg selv da, at han klarer å bryte ut av, at han er på vei. ”Det her er vanskelig for meg, men jeg klarer det” liksom. Så kommer det plutselig noen som ringer han og sier ”slutt”. Ehm, og da tenker jeg sånn: jeg ville i hvert fall blitt jævlig sur selv. Jeg vet jo selv fra egne erfaringer, at hvis det er noe man gruer seg til, eller har problemer med. Så når man klarer å overvinne det, eller komme seg litt over det, så kommer det plutselig noen og sier til deg at ”nå skal vi få det tilbake slik det var”, eller gjør deg usikker på om det er rett da. Og da hadde jeg i hvert fall blitt jævlig sint..

Morten, intervju

Morten går fra et tilskuerperspektiv (fra å se på hovedpersonen utenfra: ”han”), til å være deltakende i hovedpersonens situasjon (”jeg ville blitt sur selv”, ”jeg vet jo fra egne erfaringer” osv.). Morten fortsetter videre, og går igjen inn i en tilskuerrolle:

I: dette er på en måte den kampen han har inni seg?

E: ja, en slags desperat frustrasjon på en måte. Og det tror jeg han føler inni seg, men han klarer kanskje ikke å vise det i handling. Men jeg føler det kommer veldig godt frem. Altså hvordan han har det i hodet.

Morten, intervju

Slik beveger også Thomas og Sofie (og de andre seks elevene som er intervjuet) seg mellom å være deltakende i novellens handling til å fortolke handlingene med distanse, men i større og mindre grad. Thomas for eksempel, er tilskuer fordi han ser på handlingen som noe som har

skjedd, men lever seg ikke inn i den på samme måte som Morten. Samtidig er Mortens tilskuerposisjon i dette tilfellet noe annerledes enn Thomas'. Der Thomas er en tilskuer som ser *handlingen* utenfra, er Morten en fortolkende tilskuer, som også setter handlingen inn i et større perspektiv.

5.4.2 Bevegelse mellom det spesielle og det generelle

Det følgende eksempelet kunne også vært et eksempel under "Refleksjon og begrunnelse" fordi det handler om å begrunne en påstand. Ved å ta eksempelet under overskriften "Bevegelse i tekst", vil jeg derimot fremheve bevegelsen mellom det spesielle og generelle.

Morten forteller at han reflekterer mye, og at han liker å reflektere over fysikk: "det er veldig enkelt da, for det er liksom sånn.. *sånn* er det <at det er noe som er *sant* på en måte?> ja, det er noe som er sant, eller: det er jo bare en teori da." Ved spørsmål om hva han mener med dette svarer han:

ja, det er jo ikke helt bevist. Ja altså, jeg tenker at.. En ting kan aldri bli.. eller.. jeg tenker da at *en ting aldri kan helt bli bevist*, rett og slett *fordi*.. eller at det.. man var jo overbevist om at Einsteins teori om at lys ikke kan gå fortere.. nei, at ting ikke kan gå fortere enn lysets hastighet, men nå tror de jo at de har klart å sende noen ting fortere enn lysets hastighet. Og de har jo testet det.. nå skal jeg jo ikke ta det som sannhet heller da, men de skal jo teste litt mer, men <ja, jeg skjønner hva du mener> ja altså, Newton sin teori da, Einstein tok jo å – den var ikke nødvendigvis feil, men den var ikke helt korrekt heller da vil jeg si, slik som jeg har skjønt det da. *Så det er rett og slett det at det vi tar som sannhet i dag, det trenger ikke nødvendigvis å være sant.* <m-m>

Morten, intervju

Morten kommer med en påstand om at "en ting kan aldri bli helt bevist". Dette er en generalisert ("ting") påstand. Han begynner på sin begrunnelse med en markør for kausalitet ("fordi"). Det spesifikke han trekker inn ("Einsteins teori") er derimot ikke et hvilket som helst eksempel, men et som kan sies å være treffende for å underbygge hans påstand. I perioden intervjuet ble utført, var CERN-laboratoriets forsøk på å slå hull på relativitetsteorien fremme i nyhetsbildet. Einsteins lov om at ingenting går fortere enn lyset er kanskje den mest grunnleggende av de fysiske lovene. Den står over de andre lovene, og har

mye å si for hvordan teorier utvikles i fysikken. Dersom det skulle vise seg at Einstein tok ”feil”, medfører dette et paradigmeskifte av dimensjoner i fysisk sammenheng. Morten nyanserer når han sier at han er klar over at også meldingene fra CERN bare kan være påstander (”nå skal jeg jo ikke ta det som sannhet heller da”). Med dette inntar han en lettere relativistisk holdning til verdens ”teorier” i det han beveger seg ut til det generelle igjen (”det vi tar som sannhet *i dag*, det trenger ikke nødvendigvis å være *sant*”). Videre sier han: ”For noen er det helt åpenbart at Gud eksisterer, og de skjønner ikke hvordan folk kan tro at han *ikke* eksisterer.. for andre er det helt umulig å tro på at en gud eksisterer.” Igjen trekker han inn et eksempel som skal underbygge sin generelle påstand. I eksempelet sidestiller han verdens religioner med ulike ”teorier”. For Morten er dette også en spesifisering av den generelle påstanden ”en ting kan aldri bli helt bevist”. Morten beveger seg slik mellom det generelle og det spesielle i sine resonnementer og begrunnelser. Han setter opp tenkte tilfeller, for så å eksemplifisere og underbygge.

5.4.3 Intertekstuelle bevegelser

Novelleprosjektet elevene har tatt del i har krevd at elevene beveger seg mellom ulike tekster. I arbeidet med den sammensatte teksten måtte de lete frem ulike bilder, musikk, klipp, tekster osv. for å sette disse sammen til en helhet. De måtte ta dem ut av sin opprinnelige kontekst, og sette det sammen til en ny helhet. Elevenes begrunnelser for sine multimodale valg vitner om at de har beveget seg mellom ulike tekster i arbeidet med den sammensatte teksten. Sofie snakker i det følgende eksempelet om et bilde av en gruppe kvinner i burka, som gruppen har valgt som en del av sin sammensatte tekst:

ja, vi valgte jo **det bildet der** [et bilde av en gruppe kvinner i burka] fordi det viser jo undertrykkelse. Og det var jo **et av de temaene vi valgte å presentere mest da**, så det var jo undertrykkelse og diskriminering. Fordi **hun** var jo undertrykt i sitt eget hjem. Og vi tenkte at det var et fint bilde å vise det med.

Sofie, intervju

Sofie gjør rede for en bevegelse som hun og gruppen har foretatt i arbeidet med den sammensatte teksten, og hun setter de ulike tekstene i relasjon til hverandre. Hun starter med å snakke om et bilde som gruppen har valgt ut til den sammensatte teksten (”det bildet der”). Fra bildet beveger hun seg til gruppens sammensatte tekst, der undertrykkelse var ”et av temaene vi valgte å presentere”. Sofie viser relasjonene mellom de ulike kombinerte

uttrykkene, der det gruppen har valgt ut, begrunnes ut fra gruppens fortolkning av novellen. Pronomenet ”hun” peker mot novelletekstens hovedperson, og denne kvinnen ”var jo undertrykt i sitt hjem”. I den siste setningen oppsummerer Sofie relasjonene mellom tekstene: ”og vi tenkte at det var et fint bilde å vise det med”. Slik som Sofie beveger seg mellom tekst, gjør også de andre elevene det. Den sammensatte teksten har mange tilknytninger til andre(s) tekster. I sine begrunnelser for valg, redegjør elevene for disse relasjonene, ved å bevege seg mellom de ulike tekster og relatere dem til hverandre. Tekstene som elevene beveger seg mellom er novellen, den sammensatte teksten, ulike sangtekster og musikk, utvalgte bilder, ting de har lest og hørt tidligere osv. De ulike elementene relateres til hverandre og knyttes sammen gjennom elevenes fortolkning av novellen.

5.4.4 Oppsummering: Bevegelse i tekst

Elevene beveger seg i tekst når de reflekterer. Det er både snakk om en bevegelse mellom et *tilskuerperspektiv* og *deltakerperspektiv* i elevenes fortolkninger av novellen, mellom det *spesielle* og *generelle* i elevenes resonnementer og til slutt *intertekstuelle bevegelser*, bevegelse mellom tekster. Den multimodale arbeidsmåten gjør intertekstuelle bevegelser til et krav. Dette gjør at elevene blir utfordret på å begrunne og sette ord på ulike relasjoner mellom de multimodale elementene i den sammensatte teksten. Dette krever et språk om ulike modaliteter, men også om de ulike tekstenes form, innhold og formål. Det vil si at elevene må forklare og begrunne sine fortolkninger ved å bevege seg i tekst på ulike måter.

5.5 Elevenes refleksjonsdoxa: ”Hva legger du i ordet *refleksjon*?”

Når elevene går i første klasse på videregående skole er det ikke lenge igjen til de er ferdig med 13 års skolegang. Elevene har erfaring med refleksjon og ikke minst med refleksjon i skolen. I intervjuene blir elevene spurt om hva de assosierer med refleksjon og må sette ord på hvorfor de reflekterer, når de reflekterer, hvordan de reflekterer osv. Elevene språkliggjør sine antakelser om et ord, begrep og fenomen som de sannsynligvis har hatt mye med å gjøre i sine år som elever. Stemmer deres antakelser om (egen) refleksjon overens med forskerens fortolkninger av den?

Elevene språkliggjør det jeg har kalt deres *refleksjonsdoxa*. *Doxa* står hos Aristoteles i motsetning til epistemisk kunnskap der ”Doxaen utgjør deltakernes praksisbaserte hverdagsmeninger, alminnelige antakelser og formentligheter” (Berge, 1996, s. 33). *Doxa* blir hos Aristoteles blir satt i forbindelse med taus kunnskap. I hele intervjuet har elevene

reflektert, kanskje uten bevissthet om at ”nå reflekterer jeg”. Taus kunnskap om hva refleksjon er kan i slike tilfeller sies å virke som tause forutsetning for den refleksjonen som har foregått. Doxaen ”er utviklet for å takle og kanskje også løse, de utfordringer og problemer som deltakerne i en semiosfære møter til i sitt daglige virke.” (Berge, 1996, s. 41). Når de mot slutten av intervjuet får spørsmål av typen ”Hva assosierer du med refleksjon?” og ”Hva er refleksjon?”, må de sette ord på aspekter ved den forståelseshorisont de tolker og forstår begrepet på bakgrunn av.

5.5.1 Sofies refleksjonsdoxa: refleksjon som det å finne ut ”hvorfors”

”Refleksjon? Det er å – hvertfall sånn jeg tenker på det – så er det sånn å ta **alt du på en måte har lest**, drille det i hodet og tenke liksom – **å trekke ut enkelte ting** da”

Sofie, intervju

Sofie generaliserer ved å si at man trekker ut noe (”enkelte ting” fra ”alt du [...] har lest”) når man reflekterer. Kanskje mener hun at alt man leser, hører, erfarer osv. blir grunnlag for et utvalg der mennesket trekker ut noe av betydning. Dette minner om Kjørups (2008) historiker, som må foreta et utvalg i sin skildring av sin opplevde virkelighet. Men hva skal det man trekker ut brukes til? Videre eksemplifiserer hun ved å si at dersom man reflekterer over en novelle kan det som trekkes ut være en del av en begrunnelse for *hvorfors* man fortolker den slik man gjør. Det man i så fall velger å trekke ut fra teksten har ifølge Sofie ”en spesiell innvirkning på novellen og **hvordan den ender**.” *Renslighet er en dyd* har en åpen slutt som gjør at leseren selv må tolke om novellen ”ender med” at hovedpersonen blir hentet av mennene i hvit kappe for å legges inn, eller om de er der for å hente kroppen til ektemannen. Det å finne ut av hvordan novellen ”ender” har for Sofie kanskje å gjøre med hvordan man reflekterer – hva man trekker ut for å *begrunne* en fortolkning: ”det å trekke ut enkelte ting fra teksten og bruke det til å forklare hvorfor det eventuelt **blir sånn** da.” Sofie legger vekt på at refleksjon over noveller i stor grad handler om å begrunne og å forklare hvorfor man tolker novellen slik man gjør (”hvordan den ender” og ”hvorfors det eventuelt blir sånn”). Som vist i eksemplene under ”Refleksjon og begrunnelse” er dette noe hun selv gjør i novellearbeidet. Både i logg og intervju har hennes refleksjoner over egen resepsjon, produksjon osv. vært med vekt på det å begrunne sine valg, fortolkninger og anskuelser.

Sofie reflekterer også ved andre anledninger enn når hun leser noveller. ”Jeg reflekterer jo mye vet du. Hver dag, overalt egentlig.” De eksemplene hun velger å trekke ut ved disse ”daglige” refleksjonene handler om hva andre sier om og til henne: ”hvis jeg hører noen ting, som jeg synes er litt spesielt, som sier noen ting om meg, til meg for eksempel, så er det jo ikke at det bare går bort. [...] Kanskje de sa noe som du tenker litt ekstra på – hvorfor sa han det og kan det ha noe med det jeg sa tidligere?” Å reflektere i disse sammenhengene handler også om å finne ut hvorfor. Men denne gang er det snakk om begrunnelser for hvorfor andre (og kanskje spesielt ”han”) handler eller sier slik de gjør, og ikke knyttet opp til begrunnelser for egne meninger og fortolkninger.

Ut fra Sofies refleksjoner over egen refleksjon vil jeg trekke ut to aspekter. Det ene er en bevissthet om egen refleksjon, et med-vit, som går ut på hvordan hun selv reflekterer over en novelle. Måten hun beskriver sin egen refleksjon er konsistent med hvordan (forskeren fortolker at) hun reflekterer. Man kan dermed si at hun har bevissthet om sin egen refleksjon i dette tilfellet. Det andre dreier seg om at refleksjon ikke nødvendigvis er det samme i ulike situasjoner. Talegenrene som Sofie skisserer i sine eksempler dreier seg om ulike manifestasjoner av refleksjon: refleksjon er å få meninger og tanker om noe, med spesiell vekt på hva og hvorfor folk sier om og til henne: ”Jeg setter jo refleksjon sammen til meningene mine da, så jeg trekker ut forskjellige ting fra hva folk har sagt, og hva jeg har sagt, og hva jeg har hørt og sånn, så setter jeg det sammen i meninger og tanker om det da.” Likevel handler det også her om at refleksjon går ut på å finne ut *hvorfor*, trekke ut ”enkelte ting” fra noe man har hørt, lest eller erfart, og la utvalget være grunnlag for egne meninger, anskuelser, årsakssammenhenger og begrunnelser.

5.5.2 Thomas’ refleksjonsdoxa: refleksjon som det å se på forskjellige sider av en sak og finne ut hva man selv mener

I: Hva legger du i ordet refleksjon?

E: At man prøver å se på forskjellige sider av et tema, se på forskjellige sider av saken på en måte. Å tenke litt.. om noe.. si hva man selv mener og si..

Thomas, intervju

Thomas forbinder refleksjon med det å se på forskjellige sider av et tema og det å mene noe selv vedrørende et ”tema”, en ”sak” eller ”noe”. På spørsmål om han kan sette ord på det han

gjør når han reflekterer, sier han: ”da prøver jeg å tenke på hva jeg synes er bra da, eller dårlig med noe. For eksempel problemer med det eller fordeler med noe. Prøve å liksom se forskjellige sider.” Refleksjon er ifølge Thomas en prosess som strekker seg fra det å få kjennskap til ulike sider ved noe, til å ta stilling til det saken gjelder. Formålet med å reflektere er å finne ut hva ”jeg” mener og synes om noe:

I: For å rangere det på en måte eller? Måle det opp mot noe /

E: Ja, eh, sette meg selv i en posisjon i forhold til det..

I: Sette deg selv i en posisjon?

E: Ja, i forhold til det temaet.

Thomas, intervju

For Thomas handler refleksjon om å sette seg i en posisjon i relasjon til et tema. Hva dette temaet gjelder utdypes ikke, men ”temaet” i dette tilfellet kan være en generalisert størrelse: I ulike situasjoner, som alltid kan fortolkes til å dreie seg om ”noe” (for eksempel et tema), må man utforske ulike sider ved det ”noe” man mener situasjonen omhandler. Målet med refleksjonen, ifølge Thomas, kan sies å være det å ta stilling til det utforskede, innta en posisjon, der man setter ”seg selv” i relasjon til ”noe” i verden.

Thomas’ tanker om refleksjon er ikke nødvendigvis konsistente med hvordan han reflekterer i intervjuet. Thomas’ refleksjoner i intervju og logg, er preget av rekontekstualiseringer, og lite generalisering. Han er ordknapp i intervjuet (som er materialets korteste) og utdyper sjelden svarene sine, men svarer kontant med korte setninger og ord på spørsmålene som stilles. Han begrunner og utdyper sjelden sine utsagn og antakelser. Om han ser forskjellige sider av saken før han sier det han mener og antar, så er ikke dette noe han setter ord på i intervjuet.

Han beskriver refleksjon som å innta en posisjon, og å finne ut hva man selv mener om noe, men slik han beskriver denne refleksjonen, samsvarer ikke nødvendigvis med den refleksjonen han gjør i resten av intervjuet. Når han selv blir spurt om når han reflekterte i novelleprosjektet, svarer han upresist og nølende, men at han måtte reflektere når gruppen skulle bestemme seg for tema å videreføre i teksten. Utover dette klarer han ikke å sette ord på sin egen refleksjon. Dette kan være et uttrykk for at han ikke helt vet hva som kjennetegner refleksjon i de genrene han har tatt del i. Det er derimot ikke tvil om at han har reflektert, men kanskje er det for Thomas en taus kunnskap, som han har vanskeligheter med å sette ord på.

5.5.3 Mortens refleksjonsdoxa: refleksjon som evig forhandling og reforhandling

@ refleksjon.. som nøkkelord da: sammenheng.. også bare nysgjerrighet.. å se bak linjene, å tenke hva det her kan bety. Når man reflekterer så ser man jo etter noe, det er jo noe man på en måte leter etter da.

Morten, intervju

Morten knytter refleksjon til ordet ”sammenheng” og ”nysgjerrighet”. Dette kommer jeg tilbake til. Videre sier han man leter etter noe når man reflekterer. Det han ofte leter etter, forklarer han, er ”mening”. Morten utdyper dette og sier at refleksjon er å finne en mening bak noe, for eksempel i form av en begrunnelse eller en forklaring. Dermed er Morten inne på noe av det samme som både Sofie og Thomas fremhever: Refleksjon er å ”innta en posisjon” eller et perspektiv, å begrunne *hvorfor* noe skjer eller hvorfor man mener det man mener: ”å finne argumenter og se hvor mye vekt det ligger i dem”, som han sier. Under overskriftene ”Refleksjon og begrunnelse” og ”Bevegelse i tekst” finnes eksempler på at Morten ofte setter opp tenkte tilfeller i sine refleksjoner. De tenkte tilfellene kjennetegner også hvordan han selv setter ord på sin refleksjon:

Jeg bruker det jeg vet til å kanskje komme med teorier om – nå synes jeg at jeg høres smart ut selv@ – til å komme med teorier om hvordan ting henger sammen da.

Morten, intervju

Morten snakker om refleksjon som det å bruke den kunnskapen man har, til å komme med teorier og hypoteser om verden. Samtidig gir Morten uttrykk for at de teoriene man kan ha om verden, nettopp er *teorier* (”det vi tar som sannhet *i dag*, det trenger ikke nødvendigvis å være *sant*”). Mortens refleksjonsdoxa kan dermed karakteriseres som evig forhandling og reforhandling av størrelser som ”sannhet” og ”kunnskap”. Morten trekker også frem et annet aspekt ved refleksjon som er interessant å fremheve:

Men det er nysgjerrighet oftest da, som driver meg til å reflektere. ”Hvorfor handlet jeg slik?” i den situasjonen, er det ofte jeg tenker. Eller *implisitt* er det kanskje det. Det er vel ikke direkte det spørsmålet jeg stiller meg selv, men det er *det* jeg lurar på egentlig.

Morten, intervju

Morten er her inne på taus kunnskap, og at de spørsmål som man ”egentlig” stiller seg når man reflekterer kan være ubevisste og ”implisitte” i handlingsøyeblikket.

Også er det også litt den *gleden*.. når du liksom på en måte: Pling! Nå skjønnte jeg litt mer av hvordan verden henger sammen og det er litt sånn.. Den forståelsen du får der – den følelsen akkurat liksom når du gjør det da, den synes jeg er veldig deilig

Morten, intervju

Morten ser på det å reflektere som det å finne mening og kunnskap. De antakelser og sannheter man ”finner” når man reflekterer (jf. refleksjon som det ”å lete etter noe”) er objekt for evig forhandling og reforhandling. Refleksjon for Morten kan synes å handle om å lage hypoteser om hvordan ting henger sammen, og la en drive av nysgjerrigheten, i jakt etter mening. Morten kan sies å ha, i likhet med Sofie, metaspråk om sin egen refleksjon. Hans begrunnelser i form av tenkte tilfeller, argumentasjonsrekker og lignende handler om at han prøver ut ulike roller og perspektiver. I likhet med resten av elevene så har han derimot ikke metaspråk om hvordan han reflekterer i loggen.

5.5.4 Oppsummering av elevenes refleksjonsdoxa

Elevene har ulike oppfatninger om hva det vil si å reflektere:

- Å begrunne anskuelser, meninger, refleksjoner osv.
- Å finne ut hvorfor noen sa/gjorde slik og slik
- Å tenke over ulike ”hvorfor”
- Å innta en posisjon i relasjon til et tema
- Å veie argumenter mot hverandre
- Å finne / lete etter mening og kunnskap
- Å forstå noe annerledes enn før
- Som en evig prosess, og noe man aldri blir ferdig med (noe man gjør hele tiden)

Ut fra dette vil jeg trekke frem to aspekter. For det første omtaler elevene refleksjon som en aktivitet de får bruk for i mange ulike situasjoner. Situasjonene de skisserer opp, innebærer ulike former for refleksjon. Dette kan tyde på at det å reflektere oppfattes som noe som er

genre- og kontekstavhenging, og noe som gjøres med ulike formål. Det andre gjelder metaspråk. Morten og Sofie kan sies å ha metaspråk om egen refleksjon, i hvert fall med tanke på hvordan de reflekterer i intervjuet. Thomas derimot, setter ord på hva han mener er refleksjon, men kan ikke sies å reflektere på den samme måten han beskriver den. Samtidig er det interessant å legge merke til at selv om Morten og Sofie har metaspråk om sin refleksjon slik den foregår i intervjuet, så har de derimot ikke det når det gjelder loggen. Dette kan ha å gjøre med det jeg har vært inne på tidligere. Det relasjonelle i de to situasjonene er grunnleggende forskjellige. I loggen skrives det for læreren, uten at man kan vente et svar. Intervjuet derimot, er i større grad preget av samtale, hvor elevene får være eksperter på egen sammensatt tekst. Samtidig blir de spurt om masse "hvorfor" spørsmål, der de må begrunne og sette ord på tanker, refleksjoner, valg osv. Kanskje kan dette bety at lignende genre som intervjuet, der det relasjonelle er preget av samtale og dialog, er mer egnet for refleksjon enn en for eksempel logg-genren slik den var i dette prosjektet.

6.0 Hva kan refleksjon være i norskfaget?

Hva kan så refleksjon være i norskfaget? I denne oppgaven er refleksjon omtalt som et begrep og en aktivitet som både inviterer til, og unndrar seg, å omtales på en endelig måte. Derfor har det også vært viktig for meg å presisere (jf. kap. 3.0) at oppgaven ikke gir endelige svar på hva refleksjon *er*, men omhandler hva refleksjon *kan være*. Dette er noe som også reflekteres i problemstillingen: *Hvordan belyser tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur hva refleksjon kan være i norskfaget?* I tillegg har jeg valgt verbet ”å belyse” for å beskrive relasjonen mellom refleksjon i elevenes ytringer og refleksjon i norskfaget, der det ene, skal *belyse* det andre. Hva som reflekteres i undersøkelsesobjektet når forskeren retter sitt lys mot det, er avhengig av bl.a. forskerlysets innfallsvinkel og gitte kontekster. I det følgende skal jeg ta utgangspunkt i refleksjonsaspektene som er fremhevet i oppgaven for å belyse hva refleksjon kan være i norskfaget.

Distanse i tid og rom

Min undersøkelse viser at elevenes refleksjon innebærer det jeg kaller en *distanse i tid og rom*. Med utgangspunkt i det partikulære, en lest novelle, utvalgte bilder til sammensatt tekst osv., trekker elevene ut kunnskap som kan overføres til, og være av nytteverdi i, fremtidige situasjoner. Dette handler om å overføre kunnskap fra én situasjon til en tenkt annen, samt å sette ord på hva man har lært. Dette minner om hvordan refleksjon blir omtalt i dannelsesprosessen, der refleksjon blant annet handler om å oppheve det særskilte i det allmenne (Aristoteles, 1999; Doseth, 2011; Hellesnes, 1999; Steinsholt, 2011). Elevene gjør dette blant annet ved å *kontekstualisere* kunnskap på ulike måter. Thomas *rekontekstualiserer* ved å sette kunnskapen han har ervervet inn i en lignende situasjon som den har vært gjennom. Det vil si at han kan få bruk for det han har lært ”neste gang det skal lages en sammensatt tekst ut fra en novelle”. Andre elever *dekontekstualiserer* kunnskap, der kunnskapen som man har ervervet blir satt inn i situasjoner som er ulike fra den allerede erfarte. Morten er den som *generaliserer* mest av fokuselevne, med utstrakt bruk av ”man”, ubestemte endinger, metaforer osv. Det han har lært kan han få bruk for generelt, dvs. i flere ikke-spesifiserte kontekster (å lese noveller er en ”trening i refleksjon”). Rekontekstualisering, dekontekstualisering og generalisering kan sies å være områder fordelt langs et abstraksjonskontinuum. Likevel er det ikke slik at elevene kun opererer innenfor ett av disse områdene, men det er snarere snakk om bevegelser mellom det nære og

rekontekstualiserte og det abstrakte generaliserte. Ut fra dette kan refleksjon i norskfaget sies å være det å sette ord på hva man har lært og hvordan man kan bruke det man har lært i fremtidige situasjoner. I en slik refleksjonsprosess er det å generalisere en viktig refleksjonskompetanse. Spørsmålet ”hva har du lært av dette (som du kan få nytte av senere)?” er således et viktig refleksjonsspørsmål som kan utfordre eleven til å generalisere kunnskap ut fra spesifikke tekster, erfaringer og situasjoner. Spørsmålet kan også la seg overføre til andre kontekster enn akkurat arbeid med sammensatt tekst. *LK06* beskriver norskfaget som et fag som etablerer seg i grensesnittet mellom det historiske og det samtidige (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I et norskfag som kan sies å innebære stadig nye grensesnitt og møter med tekst, er refleksjon viktig i stadig nye kontekster. Med dette viser også refleksjon seg som en kontinuerlig og ”evig” prosess, som er nært knyttet til både det allmenne og det partikulære, det fjerne og det nære. Og i norskfaget står refleksjon i en særstilling: Det er med språket vi reflekterer.

Et annet refleksjonsspørsmål som kan være viktig i norskfaget er spørsmålet ”Hva har du lært av dette (som du ikke visste tidligere)?”. Dette kan være et refleksjonsspørsmål som kan synliggjøre refleksjon som det ”å forstå noe annerledes”, slik som Hellesnes (2004) beskriver refleksjon i dannelsesprosessen. Sofie snakker om hvordan hun har fått erfaringer med å presentere tekst ”på en annen måte”. Hun har fått erfaringer med å presentere en fortolkning gjennom en sammensatt tekst, noe som gjør at hun gir uttrykk for en ny måte å tenke på. I tillegg har hun også fått tanker om kvinneundertrykkelse og det å være fange i sitt eget hjem (”Du må ikke låse deg inne og finne deg i det”). Dette kan minne om Hellesnes’ beskrivelse av refleksjon som ”forvandling i form av perspektivskifte” (Hellesnes, 2004). Morten setter opp stadig tenkte tilfeller gjennom ulike påstander og resonnerer med utgangspunkt i disse. Dette kan også være et eksempel på, slik Smidt (2004) beskriver norskrommet, at refleksjon i norskfaget kan være det å iscenesette seg selv, gå inn i ulike roller og prøve ut ulike perspektiver.

Refleksjon og begrunnelse

Refleksjon dreier seg ikke bare om å *innta* ulike perspektiver, men også å begrunne *hvorfor* man mener det man gjør. Min undersøkelse viser at det å *begrunne* valg, perspektiver og anskuelser kan være viktige refleksjonskompetanser i norskfaget. Sofie argumenterer og begrunner i stor grad hvorfor gruppen har valgt å lage den sammensatte teksten som de har gjort. Morten begrunner ulike teorier om og perspektiver på verden. Han setter opp

hypotetiske tilfeller som han underbygger og begrunner i sine resonnementer. Thomas setter refleksjon i forbindelse med å finne ut hva man mener om noe, ”å sette meg i en posisjon i forhold til noe” som han sier. Min gjennomgang av ”refleksjon” i *LK06*, sammen med Grüters’ (2011) og Korthagens (2001) konklusjoner, setter lys på at skolens refleksjonsbegrep kan trenge en utvendiggjøring, synliggjøring og operasjonalisering. Det å redegjøre for en begrunnelse, enten det er for et multimodalt valg, en anskuelse, en hypotese eller sin mening om noe, er i norskfaget spesielt viktig fordi det tydelig er en synlig del av refleksjonen. Synligheten vises gjennom spørreordet ”hvorfor”, som dermed blir et viktig ord for denne oppgavens refleksjonsbegrep. For læreren er elevers begrunnelser også synlig del av refleksjonen som skjer i klasserommet. Elevers begrunnelser for ulike ”hvorfor” kan bl.a. være et grunnlag for vurdering. Selv om elevene i denne konteksten har arbeidet med sammensatt tekst, kan begrunnelsens rolle for refleksjonen overføres til andre situasjoner og genrer i norskfaget. Dette kan for eksempel være muntlige presentasjoner, argumentasjonstekster, classesamtaler, diskusjoner, ulike former for gruppearbeid osv. der det å begrunne bør synliggjøres og legges vekt på som en refleksjonskompetanse. Dette kan bidra til et økt fokus på hva aktiviteten og begrepet innebærer i ulike kontekster. I det hele tatt vil jeg påstå at det å begrunne hvorfor man mener og tenker som man gjør, er sentralt for hva det å reflektere kan være i norskfaget.

Refleksjon som ytring – refleksjon i handling

Undersøkelsen min tar utgangspunkt i at refleksjon er noe som skjer språklig i ytringen. Til dette har jeg tatt utgangspunkt i Bakhtins translingvistikk. Denne tilnærmingen har jeg valgt fordi den utvendiggjør refleksjonen gjennom ytringen. Det vil igjen si at det å reflektere innebærer å ytre seg med et formål, et innhold og en form, i relasjon til genre(r). Men på hvilken måte skiller det å reflektere fra det å ytre seg? Ut fra Bakhtin (1995) kan man si at en hver ytring er en refleksjon av ”et eller andet”. Men i skolen er ikke dette nok. Aristoteles’ phronesisbegrep anskueliggjør refleksjon som det å besitte kunnskap i handling, eller en ”situasjonsvarhet” (Aristoteles, 1999; Dunne, 1993). I translingvistisk sammenheng dreier dette seg blant annet om å ha metaspråk om egen resepsjon og produksjon. Selv om jeg i denne teksten forsøker en operasjonalisering ut fra Bakhtins translingvistikk, vil jeg ikke si at jeg kan vise frem et endelig svar på hvordan denne skal se ut. Likevel kan undersøkelsen peke et stykke på vei. Det undersøkelsen viser i denne sammenhengen er at refleksjon synes å innebære å ha et metaspråk om egen resepsjon og produksjon. Sofie kan sies å ha metaspråk om egen resepsjon og produksjon, noe som hun viser i sine begrunnelser. Sofie begrunner

sine multimodale valg med utgangspunkt i den sammensatte tekstens formål, form og innhold. Hun begrunner hvorfor hun og gruppen har valgt som de har valgt, både med hensyn til form, innhold og formål. Spesielt viktig er *formålet*. Hennes gruppe har måttet velge en spesifikk form og et spesifikt innhold for å kunne videreformidle sine tolkninger av novellen i en sammensatt tekst. Det å kunne relatere egen resepsjon og produksjon til form-, innhold- og formålsaspekter ved tekster kan sies å være en refleksjonskompetanse. Dette betyr å ha tekstkompetanse nok til å ha et bevisst forhold til ytringens tre aspekter i ulike situasjoner. Selv om Sofie kommenterer sine valg ut fra den sammensatte teksten form, innhold og formål, så har hun ikke et språk *om* de tre aspektene. Det at elever kan bli bevisst at man alltid reflekterer og skaper tekster med et formål, et innhold og en form kan være viktig for å gjøre refleksjon synlig i klasserommet. Bevisstgjøring av lærere og elever om hva det vil si å reflektere, i ulike kontekster, er viktig for refleksjonens synlighet i norskfaget. Bakhtins tre aspekter ved ytringen, og ikke minst disses relasjon til genre(r), kan slik bidra til en operasjonalisering og utvendiggjøring.

Med utgangspunkt i Bakhtin (2005) kan elevenes kunnskap om ulike talegenre sies å fungere som ulike realiseringspotensialer for den refleksjonen som skjer. Å ha kunnskap om talegenrene handler ifølge Ongstad (1997) om å utnytte genrene potensial. I norskfaget krever dette tekstkompetente elever. Tekstkompetansen innebærer å ha metaspråk om sin egen resepsjon og produksjon av tekst på tvers av situasjoner, kontekster og talegenre, og som bevisst tenker over hva det vil si å reflektere i ulike situasjoner. Bakhtins translingvistikk anskueliggjør at refleksjon er genreavhengig og situasjonsbetinget. I lys av Aristoteles' phronesisbegrep kan man dermed si at refleksjon også handler om en "situasjonsvarhet", dvs. å besitte kunnskap i handling. For elevene handler dette om å mestre ulike genrer der de hele tiden må se det partikulære i ulike situasjoner i lys av det mer "faste" og allmenne. Norskfagets refleksjonsbegrep viser seg dermed som et dynamisk og kontinuerlig begrep. Samtidig kan både begrepet og aktiviteten omtales som en uavsluttet helhet, en åpen totalitet.

Bevegelser i tekst

Min undersøkelse viser at det å reflektere kan innebære å *bevege seg i tekst* på ulike måter. Elevene beveger seg mellom et tilskuer- og deltakerperspektiv i sin fortolkning av novellen, mellom det spesielle og det generelle i sine resonnementer og mellom ulike tekster. Morten er blant dem som beveger seg mellom å være å være tilskuer til novellens handling til å være deltaker i den. Thomas inntar også en tilskuerposisjon, men likevel er de to tilskuerrollene

forskjellig fra hverandres. Morten er en mer fortolkende tilskuer enn Thomas. Dette henger også sammen med at Thomas mangler begrunnelser for hvorfor han tolker som han gjør, noe som igjen understreker begrunnelsens rolle for refleksjon. Morten er en elev som prøver ut ulike posisjoner, argumenter osv. i sine begrunnelser og resonnementer. Han beveger seg mellom ulike roller og perspektiver i sine refleksjoner. Bevegelsen elevene gjør når de resonnerer og begrunner sine refleksjoner og valg, minner om hvordan dannelsen og refleksjon beskrives hos Hellesnes (1999, 2004): en vekselvirkning mellom fagkunnskap og situasjonsforståelse.

Elevene beveger seg også mellom ulike tekster. Novelleprosjektet krever at elevene må bevege seg mellom novelleteksten, ulike bilder, musikk, sangtekster, nettsider osv. Disse må igjen settes sammen til en ny tekst. Den sammensatte teksten går i dialog med de tekstene den henter sine sammensatte elementer fra. Sofie sier at ”dette er noe av det mest spennende arbeidet med noveller jeg noen gang har gjort”, blant annet fordi hun har fått tanker om hvordan hun kan fremstille tolkningene sine på en ”annen måte enn å bare presentere tekst”. Hun reflekterer over en arbeidsmåte der gruppene har presentert ulike tolkninger av noveller for hverandre. Flere av gruppene hadde også samme novelle. Arbeid med nye modaliteter og sammensatt tekst der mediering og remediering, gjenbruk av bilder, tekst og musikk er noe av arbeidsmåten, kan være gode øvelser i refleksjon over ulike teksters muligheter og begrensninger. I den sammensatte teksten står nettopp de ulike bilder, musikk, tekst osv. i relasjon til andre settinger som bildene er brukt i. Dette går an å bruke som utgangspunkt for refleksjon i klassen. For eksempel går det an å diskutere hvordan ulike sammensatte tekster på ulike måter går i dialog med andre tekster, eller hvordan den samme novellen kan føre til to (eller flere) sammensatte tekster med ulikt meningsinnhold.

Løvlie skriver at dannelsens (og dermed også refleksjonens) dynamikk finnes i grensesnittene, i ulike topoi og ulike steder for kommunikasjon (dvs. i ytringssituasjonene) (2003). Han beskriver dannelsen som en del av en topologi, der ikke subjektet settes i sentrum, men møtestedene, grensesnittene mellom selv og kultur, er det viktige. Barn og unges møte med multimodale tekster bør ha en sentral og naturlig plass i norskfaget. Løvlie (2003) hevder at den dannede er den som klarer å leve opp til og stadig tilpasse seg *endringer* i en verden som stadig endres. Det er ikke nok å ta stilling for eller imot en mer interaktivt og inter-individualisert tilstand. Man bør heller ta stilling til mulighetene i den. Elevene trenger trening i å reflektere over tekster både for å skape sin egen identitet, og bidra med å bygge et

fremtidig samfunn som handler om demokrati og ytringsfrihet. I en skolekontekst er ikke bare dette opp til elevene å få til, men krever en aktivt søkende lærer som sammen med sine elever skaper noe nytt i hver nye situasjon. Potensialer ligger ikke kun i tekstene som elevene arbeider med, eller i de arbeidsmåtene som læreren har valgt ut for økten, men det finnes potensial i ulike situasjoner der elever og tekster møtes i en sosial kontekst. Det skapes noe nytt i ethvert slikt møte, nettopp fordi det er forskjellige faktorer som spiller inn. I lys av phronesis som en ”varhet for situasjonen”, blir refleksjon ikke en søken etter hva som universelt ”virker” i enhver praksissituasjon. Det blir ei heller en søken etter noe universelt sant/fast, men refleksjon handler om å kombinere fagkunnskap og situasjonsforståelse på en slik måte som ikke kveler situasjonens særegenhet: å ha en søkende holdning til det ”mulige” i situasjonene som oppstår. Slik kan elevene gjennom refleksjon i og over ulike grensesnitt bli medskapere i sin egen dannelsesprosess.

”Å reflektere” – fra taus kunnskap til metaspråk

Ved å besvare spørsmål som ”hva assosierer du med *refleksjon*?” setter Morten, Thomas og Sofie ord på det jeg har kalt deres ”refleksjonsdoxa”. De setter ord på aspekter ved den forståelseshorisont de tolker og forstår refleksjonsbegrepet på bakgrunn av. Samtidig setter de ord på en kunnskap som i handlingsøyeblikket kan påstås å være et taus kunnskap: Når man reflekterer, tenker man ikke nødvendigvis at ”nå reflekterer jeg”. Elevene har i noen sammenhenger metaspråk om hva det vil si å reflektere. Sofies beskrivelse av sin egen refleksjon minner om min fortolkning av hvordan hun reflekterer (”å begrunne” og å besvare ulike ”hvorfor”). Thomas kan derimot ikke sies å ha et metaspråk om egen refleksjon. Han setter det å reflektere i relasjon til det å se på forskjellige sider av en sak, for så å finne ut hva man mener om noe. Om det er slik han reflekterer, så viser han ikke dette i verken intervjuet eller loggen. Hva det vil si å reflektere kan for Thomas sies å være en taus kunnskap. I norskfaget synes det dermed viktig at elever blir klar over hva refleksjon er og kan være i ulike kontekster. I norskfaget kan det være viktig å bevisstgjøre elever om refleksjon i ulike kontekster og talegenrer, slik at svar på spørsmål som ”hva er refleksjon?” ikke bare fungerer som tause forutsetninger for det arbeidet som blir utført.

Selv om Sofie og Morten kan sies å ha metaspråk om sin egen refleksjon, så gjelder ikke dette hvordan de reflekterer i loggene. Elevene ”refererer” og ”forteller” mer enn de ”begrunner” og ”reflekterer”. Det kan tyde på at det er en bred konsensus blant (de 30) elevene om loggens form, innhold og formål. Dette på tross av at det i stor grad var opp til den enkelte å tolke

oppgaven. Ti års erfaring med loggskrivning i skolen og i norskfaget kan sies å være en grunn til dette. Interessant er det at det var liten grad av generalisering og begrunnelser i loggene, men at de bar preg av refererende språk. Med bakgrunn i dette mener jeg at det kan være viktig å diskutere og problematisere hva det vil si å reflektere i ulike genre og situasjoner, for eksempel i logg-genren. Det er ikke sikkert det har blitt problematisert tidligere i elevenes skolegang. I den sammenheng vil jeg kort trekke inn Torunn Klemps ([2012](#)) ferske doktoravhandling, der lærerstudentenes loggskrivning var forskningsobjektet. Hennes undersøkelse viser at lærerstudentene ikke utnyttet loggens refleksjonspotensial. Bevisstgjøring og problematisering av hva refleksjon kan være i ulike kontekster handler ikke bare om elevene og læreren i praksisfeltet, men også om undervisning på universitets- og høgsolenivå. Spesielt gjelder dette lærerutdanningen. En bevisstgjøring av lærerstudenten kan i neste omgang være med på å endre praksis.

6.1 Refleksjonens nytteverdi

Refleksjon i norskfaget handler om forhåpninger og drømmer om at eleven en dag skal ”glida inn på ein våg me ikkje har visst um”. I skolen kan ikke det ”vedunderlege” bare være en ønskedrøm som den heldige og tilfeldige får oppleve. Det er få som oppnår en drøm uten å arbeide aktivt og søkende mot den. I denne oppgavens sammenheng går en slik søkende holdning ut på å synliggjøre hva refleksjon kan være i norskfaget.

Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i en undring over hva refleksjon kan være i ulike kontekster. Jeg har forsøkt meg på en utvendiggjøring og en operasjonalisering ved å tilnærme meg refleksjon i elevenes ytringer ut fra et translingvistisk perspektiv og et dannelsesperspektiv. Disse perspektivene anskueliggjør ”refleksjon” som et begrep og en aktivitet som inviterer til, men samtidig motsetter seg, å omtales på en *endelig* måte. Refleksjon må behandles som en uavsluttet helhet, en åpen totalitet. I en undersøkelse av et slik begrep er det dermed viktig å presisere at de perspektivene som løftes frem ikke kan ses på som ”endelige” svar. Eventuelle operasjonaliseringer, retningslinjer, normer og trekk som kommer ut fra undersøkelser som denne, kan heller beskrives som grove kartskisser over et landskap der topografien er annerledes enn kartet forespeiler. Likevel er det gode hjelpemidler å ha med seg. Denne masteroppgaven, sett på som en grov kartskisse, kan således være et lite bidrag til en diskusjon om hva refleksjon kan være i norskfaget.

Litteraturliste:

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Ø. (Red.). (1999). *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Syppress forlag.
- Aristoteles. (1999). *Den Nikomakiske etikk* (Ø. Rabbås & A. Stigen, oversetter). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Bakhtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistikk, filologi og andre humanistiske videnskaber. (N. M. Andersen & S. Klimenko, oversetter.). I L. B. Jensen (Red.), *Kultur og klasse* 79 (s. 43-69). København: Forlag medusa.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet i romanen* (N. M. Andersen & A. Fryszman, oversetter). København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, oversetter). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos
- Berge, K. L. (1996). *Norskensensorenes tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosioteknologisk analyse*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6 ed.). London: Routledge.
- Doseth, M. (2011). Paideia: Selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-39). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: Phronesis and techne in modern philosophy and in Aristotle*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Århus: Systime Academic.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 23-33). Oslo: Syppress forlag.
- Hellesnes, J. (2004). En uddannet mand og et dannet menneske: Oplæg til et utvidet dannelsesbegrep. I E. L. Dale, K. Krogh-Jespersen & I. Høy Hansen (Red.), *Uddannelse og dannelse: Læsestykker til pædagogisk filosofi* (s. 157-183). Århus: Klim.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 1: Humanioras historie og grundproblemer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwa, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, oversetter). Oslo: Gyldendal
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer* (M. Hidle, oversetter). Oslo: Pax.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse *Text i arbete / Text at work* (s. 106-114). Uppsala: Uppsala universitet.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax forlag.
- Måseide, A. (1976). Perspektivitet, intensjonalitet, refleksjon. I Å. Haga, H. Høibraaten & A. Måseide (Red.), *Refleksjon og handling: Festskrift til Hans Skjervheim* (s. 94-111). Oslo: Gyldendal.
- Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. (2012). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 3. mars 2012 fra www.nsd.uib.no/personvern
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism *Bakhtinian perspectives on language and culture* (s. 65-89). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme* (L. Andersen, oversetter). København: Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-121). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Storm Torjussen, L. P. (2011). Danning, dialektikk, dialog. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143-162). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Kunnskapsløftet: Generell del*. Hentet 26.jan. 2012 fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/>
Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplanen i norsk*. Hentet 26.jan. 2012 fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167313>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Oppgaveformulering

Gruppearbeid – noveller

Under følger ei liste på 3 noveller dere skal arbeide med.

Alle skal lese alle novellene, men bare én skal arbeides videre med.

1. ”Den misunnelige frisøren” av Lars Saabye Christensen s. 327
2. ”Ein sykkel på havsens botn» av Ragnar Hovland s. 345
3. ”Renslighet er en dyd» av Kim Småge s. 279

Fellesoppgave for alle til onsdag 6.10:

Hvilken av novellene likte du best? Begrunn svaret.

Hvilken av novellene likte du dårligst? Begrunn svaret.

Arbeid i den enkelte gruppe:

I det siste har vi arbeidet med noveller og novelletolkning. Nå skal vi bruke det praktisk, og dere skal gruppevis produsere en sammensatt tekst på grunnlag av deres tolkning av en novelle.

Dere skal plukke ut et tema, eller noe dere synes er viktig i novellen, kanskje det dere synes at novellen handler spesielt om. Det dere velger ut skal dere bruke i en sammensatt tekst. Denne blir da en slags digital tolkning av novellen og skal presenteres for klassen.

Krav til den sammensatte teksten:

Dere skal presentere viktige elementer i novella som en sammensatt tekst (2-5 min.). Viktige elementer kan være tema, stemning, assosiasjoner eller noe dere synes er vesentlig ved novellen. Her kan man lage film, sette sammen bilder og musikk fra internett osv. Presentasjonen skal ikke være en kronologisk gjengivelse av handlinga, men snarere spinne rundt et tema og noe dere bygger videre på fra novellen. For å lage en slik sammensatt tekst må dere gruppevis diskutere hvordan dere leser novellen og hvorfor dere leser den akkurat slik. I tillegg til å ligge til grunn for deres sammensatte tekst, skal disse begrunnelsene presenteres i en muntlig presentasjon.

Når dere kommer så langt at selve utformingen og planleggingen av den sammensatte teksten skal skje, kan det være en hjelp å spørre seg spørsmål som: Hvordan er samarbeidet mellom lyd, bilde, tekst, osv.? Hvordan fungerer dette samarbeidet for vårt formål, dvs. vår lesning av novellen?

Krav til muntlig presentasjon:

Etter visning av den sammensatte teksten, skal dere forklare hvilke valg dere måtte gjøre i arbeidet med å lage den sammensatte teksten.

Hensikten med dette er at dere skal forklare hvorfor dere har lest novellen slik dere gjorde, og dermed la resten av klassen ta del i tankegangen bak deres lese måte gjennom hvordan og hvorfor dere har laget den sammensatte teksten slik dere gjorde.

Hvordan tolket dere novellen? Hvilken stemning/tanke/idé brukte dere fra novellen? Hvorfor fikk dere denne ideen fra å lese novellen, prøv å forklar hvorfor, og begrunn ut fra teksten. Hvor i teksten kommer ideen deres fra? Og hvorfor akkurat herfra?

Hvilke valg måtte dere gjøre i selve utformingen av den sammensatte teksten? Hvilke valg måtte dere gjøre for å formidle den valgte ideen for et publikum? For eksempel med tanke på lengde, rekkefølge, tempo, farger, lyd, lys, osv.

Logg:

Etter arbeidet skal dere skrive individuelle logger. Disse vil også bli en del av vurderingen og handler om dine egne refleksjoner omkring arbeidet som er gjort. Loggen er en fin måte å ta vare på de erfaringene vi har fått og for å huske det vi har lært og vært med på i ettertid. Samtidig vil loggen også være en hjelp for meg som norsklærer både når det gjelder vurdering og hvordan dere synes at det var å arbeide på denne måten. Eksakt spørsmålsformulering på denne vil bli delt ut mot slutten av prosjektperioden.

Vedlegg 2: Loggspørsmål

Refleksjonslogg etter novelleprosjekt

Denne loggen handler om dine egne refleksjoner omkring arbeidet som er gjort. Det å skrive logg er en fin måte å ta vare på de erfaringene vi har fått og for å huske det vi har lært og vært med på i ettertid. Samtidig vil loggen også være en hjelp for læreren til å forstå hvordan dere synes at det var å arbeide på denne måten. Alle punktene må være besvart.

1. Dere har lest en novelle, og blitt enige om noe ”viktig” fra novellen (en idé, et tema, en tanke osv). Dette ”viktige” har dere laget en sammensatt tekst ut fra. Reflekter over hvorfor du fikk akkurat denne ideen / disse tankene da du leste novellen.
2. Reflekter over noen av de valgene du i samarbeid med gruppen din har gjort med tanke på å formidle dette ”viktige” gjennom den sammensatte teksten. For eksempel: hvordan er samarbeidet mellom lyd, bilde, tekst, osv.? Hvordan fungerer dette samarbeidet mellom lyd, tekst og bilde med tanke på det dere ønsket å uttrykke?
3. Er det noen erfaringer fra novellearbeidet som du kan dra nytte av i andre situasjoner? Reflekter over hvilke situasjoner dette i så fall kan være og begrunn hvorfor / hvorfor ikke.
4. Reflekter over din egen rolle i gruppearbeidet.

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

1. Vise den sammensatte teksten eleven har vært med på å skape for eleven, stoppe underveis, og snakke gjennom hvilke begrunnelser og refleksjoner som ligger til grunn for de valgene som er gjort med spesiell vekt på forholdet mellom egen resepsjon og produksjon.
 - a. Hvorfor dette valget? Hvorfor har du/dere valgt å gjøre det på denne måten? Hva viser det til dersom du tenker på novellen (begrunn ut fra teksten)? Hvorfor tolker du det slik? Din lese måte, noe eget ved din måte å lese på, kanskje fordi du er den du er? Hva har ”deg selv” å si for hvordan du leste denne teksten, og hvilke refleksjoner du fikk?
 - b. Fungerer samarbeidet? Synes du dere oppnår deres hensikt ved å gjøre det på den gitte formen? Ville du gjort noe annerledes om du skulle gjort det på ny?
 - c. Hva er det viktigste novellen forteller oss/deg? Ev. hvorfor ikke for deg?
2. Spørsmål i tilknytning til logg / gruppesamtale. Noe spesielt som kan være interessant å få utdypet / forklart grundigere.
 - a. **”Morten”**: ”Vi måtte reflektere, og refleksjon kan man alltid få bruk for” hva mener du med dette? I hvilke situasjoner, og kan du ”dra nytte av” noen av refleksjonene du har gjort deg i dette arbeidet? Metaforene dine: tenk litt rundt disse og hva de kan bety – hvorfor akkurat disse bildene til denne novellen? ”det ferdige produktet hadde vært dårligere hvis én ikke hadde vært med” – dårligere? Eller bare annerledes? Hvorfor skrev du dette?
 - b. **”Thomas”**: selvbeherskelse og misunnelse – hvorfor disse temaene? Ofte hører man at noveller betyr noe mer enn bare det som skjer på handlingsplanet – deres film befinner seg på handlingsplanet – kan du reflektere litt videre over dette? Hva ville du gjort annerledes dersom du skulle gjort det om igjen?
 - c. **”Sofie”**: du skriver din i loggen om forholdet mellom overflaten og underflaten. Kan du si litt om dette? ”Jeg tror dette er et av det mest spennende arbeidet jeg noen gang har gjort” hvorfor? Hva har du lært og reflektert over i etterkant?
3. Å sette ord på egen doxiske forståelse av refleksjon: Hva legger du i ordet refleksjon? Hva vil det si å reflektere? I hvilke situasjoner og hvorfor reflekterer du i disse situasjonene?

Vedlegg 4: Samtykkebrev, elever

Kjære elever ved xxx, klasse 1x

xxx, 25. sep. 2011

Forskningsprosjekt om refleksjonsskriving

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og har startet et samarbeid med xxx vedrørende et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave i norskdidaktikk. Samarbeidet med xxx og xxx vil pågå en periode høsten 2011.

Det jeg skal gjøre i deres klasse er å se på noen aktiviteter i klasserommet når dere arbeider med skjønnlitteratur. Hensikten med prosjektet er å undersøke hva ”refleksjon” er i ulike situasjoner. Den informasjonen jeg henter vil bli analysert ut fra dette. Jeg skal ikke undersøke hva den enkelte ”får med seg” eller bedømme det du sier eller skriver.

Jeg kommer til å bruke flere metoder for å hente inn den informasjonen jeg trenger:

- observasjon i klasserommet
- videoopptak av enkelte gruppesamtaler
- tekst skrevet av enkelte elever
- intervjuer med enkelte elever

Dette betyr at jeg kommer til å være tilstede i klassen en periode i oktober / november 2011.

Det som dere kommer til å legge mest merke til, er at jeg sitter og observerer. Samtidig vil enkelte grupper bli valgt ut for å filmes når gruppen arbeider. Enkelte elever kan også bli plukket ut til å bli intervjuet. Ved forespørsel om å bli intervjuet kan du selvsagt si nei, og det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn til det. Både videoopptakene og lydopptakene blir i sin helhet bare sett av meg. Innen prosjektets slutt vil lyd / videoopptak slettes. Dette vil skje senest 20. juni 2012.

Hensikten med dette brevet er å informere om prosjektet, og å be dere om tillatelse til å bruke observasjon, lyd/video-opptak og tekster dere skriver i min undersøkelse.

Forutsetningen for tillatelse er at tekster og annet innsamlet materiale blir behandlet med respekt og blir anonymisert så langt råd er, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. Studien er innmeldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, Personvernombudet for forskning. Innsamlede data (tekster, video / lydopptak) vil ikke bli gitt videre og vil bli oppbevart på passordbeskyttet PC / innelåst. Jeg er som forsker underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at det i den endelige oppgaven jeg kommer til å skrive ikke vil være mulig å spore tilbake til enkeltindivider ettersom involverte personer vil bli anonymisert. Det vil si at når jeg skriver om materialet vil jeg bruke et annet navn enn ditt.

Hvis noen vil vite mer om hva jeg vil, eller hva jeg skal bruke det innsamlede materialet til, er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller e-post (se øverst for detaljer). Kontaktinformasjonen til min veileder, Jon Smidt, finnes også øverst.

Det vil også bli sendt informasjon hjem til foresatte om prosjektet.

Vennlig hilsen

Sindre Dagsland

Jeg gir / gir ikke (stryk det som ikke passer) tillatelse til at masterstudent Sindre Dagsland fra HiST kan intervju meg (ditt fornavn og etternavn) og bruke observasjon og lyd/video-opptak der jeg er med, i prosjektet.

Dato:

Underskrift:

Vennligst fyll ut svarslippen og lever den så snart som mulig til xxx

Vedlegg 5: Informasjonsbrev, foresatte

Kjære foreldre og foresatte til elever ved xxx, klasse 1x

xxx, 25. sep. 2011

Forskningsprosjekt om refleksjonsskriving

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og har startet et samarbeid med xxx vedrørende et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave i norskdidaktikk. Forskningsprosjektet er basert på en interesse rundt refleksjon i og om ulike sjangre, med utgangspunkt i litteraturarbeid i skolen. Samarbeidet med xxx og xxx vil pågå høsten 2011.

Hensikten med dette brevet er å informere om prosjektet, og å be dere om tillatelse til å bruke observasjon, lydopptak og videoopptak som datamateriale. Deltakelse på prosjektet kan medføre at enkelte elever blir intervjuet. Da vil lydopptakene bli lagt til rette slik at det ikke vil gå utover skolearbeidet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. I henhold til Personvernombudets retningslinjer kan ungdom mellom 15-18 år selv samtykke til deltakelse når det ikke skal innhentes sensitive opplysninger. Dette er i denne sammenhengen tilfellet, men dere har likevel muligheten til å reservere deres sønn / datter fra deltakelse. Se nederste svarslipp for dette. Et eget samtykkebrev vil bli gitt til deres sønn / datter.

Forutsetningen for tillatelse er at tekster og annet innsamlet materiale blir behandlet med respekt og blir anonymisert så langt råd er, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. I den endelige oppgaven vil det ikke være mulig å spore tilbake til enkeltindivider ettersom involverte personer vil anonymiseres. Det er naturligvis helt frivillig å delta og man kan til enhver tid trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi noen grunn til det. Både videoopptakene og lydopptakene blir i sin helhet bare sett av meg. Innen prosjektets slutt vil lyd / videoopptak slettes. Dette vil skje senest 20. juni 2012.

Hvis noen vil vite mer om hva jeg vil, eller hva jeg skal bruke det innsamlede materialet til, er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller e-post (se øverst for detaljer). Kontaktinformasjonen til min veileder, Jon Smidt, finnes også øverst.

Vennlig hilsen

Sindre Dagsland

Merk: Svarslippen trenger bare å fylles ut dersom dere **ikke** vil at deres sønn / datter skal være med i prosjektet.

Jeg / vi gir ikke tillatelse til at masterstudent Sindre Dagsland fra HiST kan intervjuer mitt / vårt barn (elevens fornavn og etternavn) og bruke observasjon og lyd/video-opptak der min / vår sønn / datter er med, i prosjektet.

Dato:

Underskrift av foresatte:

Dersom dere fyller ut denne svarslippen, returner den så snart som mulig til xxx.

Vedlegg 6: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jon Smidt
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Rotvoll allé
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 14.09.2011

Vår ref: 27853 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.08.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27853	Refleksjon i ulike situasjoner i klasserommet
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jon Smidt
Student	Sindre Dagsland

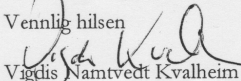
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

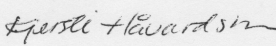
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering


Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-ame.andersen@uit.no