

Refleksiv praksis- læring og **refleksiv metodologi**

Hvordan ser vi, at den pædagog-
studerende reflekterer?



I artiklen redegøres der for begreberne 'refleksiv' og 'refleksivitet', og begrebet Refleksiv praksislæring undersøges fra et forskningsmæssigt og metodologisk perspektiv for måske at kunne forklare, hvad dette begreb omfatter, hvordan det kan ses i pædagoguddannelsen, og hvordan man i uddannelsen kan evaluere, at den studerende udvikler en sådan refleksiv kompetence.

Spørgsmålet er nemlig ikke kun, hvad det er, men hvordan vi kan vide og se, at den studerende reflekterer.

Arbejdslivet i dag- og døgntilbud i dag stiller store krav til, at pædagoger kan ændre kurs og agere hurtigt, når nye behov og udfordringer opstår – i tæt samspil med de mennesker, de arbejder med. Hvis denne omstillings- eller udviklingsparathed, som man kunne kalde det, ikke skal foregå i det skjulte, gennem rutiner eller gennem ureflekteret brug af evidensbaserede metoder, der upåagtet deres særlige grundlag og grundforståelser rulles ud i den pædagogiske praksis, eller gennem andre styringsteknologier, forudsættes en refleksiv kompetence hos pædagogen. En refleksiv kompetence, der sætter pædagogen i stand til at vurdere, hvorvidt en metode, et koncept eller et kommunalt udviklingsprojekt er gavnligt for praksis og målgruppen, og hvordan den eller det i givet fald skal implementeres. At kunne spørge: Virker den (metoden)? Hvordan, hvorfor og for hvem virker den?

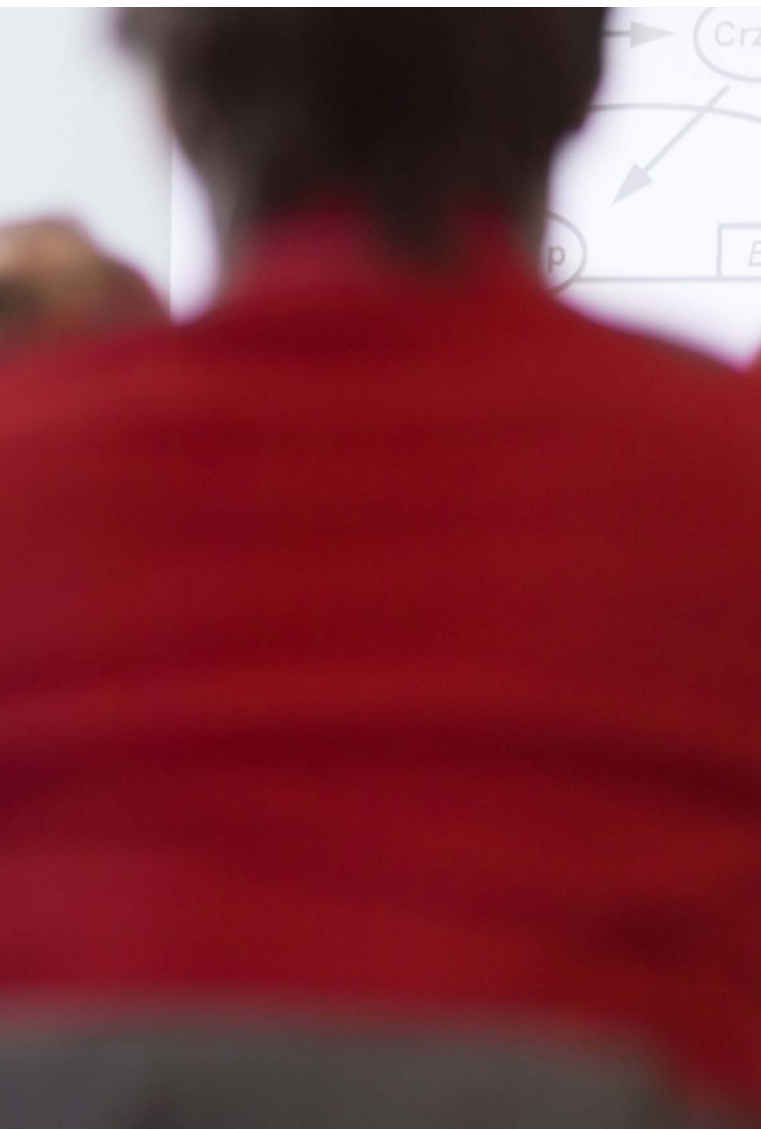
Denne kompetence forventes det, at pædagogstuderende udvikler allerede under uddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Den refleksive kompetence vil åbne nye handlemuligheder for den studerende og medvirke til, at den studerende er i stand til selvstændigt at udvikle og forme sin rolle og identitet, hedder det fx i UCN's strategi for implementering af refleksivitet i uddannelserne (Eduardsen et al. 2015).

Med henvisning til refleksive processer i forskningen og på baggrund af en kritisk-realistisk forståelse af forskningsprocesser viser artiklen, hvordan vi kan lade os inspirere af forskningsmetodologi, når vi i pædagoguddannelsen vil styrke den studerendes refleksive kompetence og samtidig evaluere i undervisningen, om det faktisk lykkes.

Refleksiv læring – en proces

Overordnet set synes refleksivitet at være afgørende for, at man kan være innovativ, selvstændig og produktiv på arbejdsmarkedet. Man bemærker, hvordan ordene i indledningen og her skriver sig ind i den nærmest paradigmatisk forandring i samfundet, hvor velfærdsstatens langsommelighed og med den en slags beskyttelse mod forandringer udefra afløses af konkurrencestatens hurtighed og stadig stigende forandringshastighed og krav om professionalisme.

Den refleksive proces, der tænkes at kunne udvikle og styrke professionaliteten for en pædagogstuderende, foregår både alene og sammen med andre, på uddannelsesstedet og i praktikken. Det er en proces, hvor man er eftertænksom og overvejende i forhold til sin professionsudøvelse og læring.



”Der vil altid være tale om en indre proces for den studerende, hvor man vurderer sig selv og sin professionsudøvelse i forhold til professionen og andres professionsudøvelse. Den reflekterende proces handler om at tage ejerskab for sin egen professionsudøvelse. Egne værdier og personlighed bringes dermed i spil, og det er gennem refleksion over egen praksis, at den personlige dømmekraft og evne til at handle professionelt udvikles. Den studerendes reflekterende kompetence bidrager til en kritisk undersøgelse af egen læring, hidtidige antagelser, viden og praksis.”

(Eduardsen et al 2015: 5)

Den studerende anvender således ikke blot viden og færdigheder i en given kontekst som resultat af en personlig udvikling, men udvikler ideelt set sin kompetence til at reflektere over denne viden og disse færdigheder og til reflekterende at forholde sig til hvilken viden, hvorfra den stammer, hvordan den har muligheder og begrænsninger osv., der bedst kan danne grundlag for professionsudøvelsen. Netop denne reflekterende er det, der gør forskellen på, om den studerende lærer sig at handle professionelt og udvikle ikke blot en almenmenneskelig og personlig dømmekraft, men sin professionelle dømmekraft. Set i et forskningsperspektiv stemmer det overens med det reflekterende element i forskningsprocessen, hvilket i det følgende vil inspirere til, hvordan vi kan forstå og evaluere en sådan reflekterende læreproces.

At reflektere over viden og over praksis i forskning

I en reflekterende metodologi er alle henvisninger til empiriske data et spørgsmål om iagttagelse og fortolkning (Alvesson & Skoldberg 2009). Der er ikke tale om simpel spejling af en given hændelse eller given praksis og dens relation til data, tolkning og formidling, men om resultater af tolkninger af data, der altid interagerer med deres omgivelser. Dette reflekterende element i forskningsprocessen retter et samtidigt fokus mod den, der iagttager, og mod det samfund og de artefakter, der repræsenteres gennem iagttageren. Forskeren fraskriver sig neutralitet eller objektivitet. Reflekterende går altså ud på, at man medtænker og ”undersøger sin egen videns tilblivelse på samme måde som den viden, der ellers er objektet for ens studier” (Bilfeldt et al. 2012: 7).

Reflekterende i en empirisk forskningskontekst kan forstås som fortolkning af fortolkning (af både den, der fortolker, og af det fortolkede). Reflekterende henviser således til en serie af refleksioner. Dette gør fortolkninger mulige, men samtidig uforudsigelige eller nogle gange umulige, i den forstand at der altid vil være tale om forskerens ’blinde pletter’. De forestillinger, vi har her og nu, kan også vise sig at være ude af trit med virkeligheden. Den sociale verden er grundlæggende konstrueret, menneskeskabt og kan omskabes af mennesker (Buch-Hansen & Nielsen 2005), hvorfor vi, som ovenfor, kan drage den slutning, at den, der iagttager den sociale verden, selv er en del af denne konstruktion.



Det er almindeligt anerkendt inden for forskningsverdenen, at den, der som forsker iagttager den sociale verden, selv er en del af denne verden (Bergman 2008: 15). Det rejser nogle implikationer, som vi må forholde os anerkendende og åbne over for. Den sociale verden er konstrueret, ikke af en forsker, men af de aktører, der handler og interagerer i den sociale verden. I forskningsprocessen sker der en *samkonstruktion* (Bergman 2008).

Spørgsmålet om metode afgøres af undersøgelsens genstand. De samme data kan undersøges ud fra forskellige synsvinkler. Om forskeren handler ud fra, om virkeligheden er konstrueret, om der findes forskellige virkeligheder eller kun én virkelighed, står ikke i forhold til, om mønstre i data undersøges statistisk eller på anden måde (Bergman 2008: 16). Metodologi og design må styres af "de antagne specifikke egenskaber hos det eller de objekter, som skal studeres" (Andersen 2007: 104). For en refleksiv metodologi antages det, at der bag om de fremtrædelsesformer, der viser sig i data, er en operativ mekanisme, der genererer realiteten, dvs. skaber den sociale virkelighed (Alvesson & Sköldberg 2009: 39 ff.). Forskeren formulerer sine antagelser om de sammenhænge, der skaber den sociale virkelighed, som den opleves af deltagerne, som en teori, en begrundet antagelse, der styrer undersøgelsesarbejdet/-processen. Teorien og antagelserne kan så bekræftes eller afkræftes i mødet mellem teori og praksis, hvor praksis virker tilbage på teorien og eventuelt fører til, at denne må omformuleres. Dette er ikke en lineær, men en iterativ proces. "Ideelt set tillader forskeren det empiriske materiale at inspirere, udvikle og omforme teorien" (Alvesson & Sköldberg 2009: 273). Det er således ikke data, der 'taler til' teorien, for data er i sig selv en konstruktion, men teorien, der tillader refleksion over meninger i data (abduktion). Denne anden fase af fortolkning har netop til hensigt at afdække de underliggende meninger (mekanismer), der producerer såvel realiteten som iagttagelsen af den.

Pædagogstuderendes læreproces – som refleksiv læring

Inspireret af denne forskningsmæssige metodologi kan vi på pædagoguddannelsen definere og forstå refleksivitet som en proces, hvor en iagttager (den studerende) ikke blot reflekterer (spejler) det iagttagede (undervisning og praksis), men erkender det iagttagede gennem indre refleksionsprocesser (erkendelse) og dermed refererer til sig selv. Vi skelner således her mellem refleksion (at tænke over noget) og refleksivitet (at bearbejde information og kommunikere det).

Denne proces forventes at bidrage til, at den færdiguddannede pædagog i en given praksis udfører "systematisk refleksion over kompleksiteten, som kan stå som en modvægt til den handlingstilskyndelse, som ofte driver dagligdagen, og som ind imellem kan betyde, at der handles på et ellers forenklet grundlag" (Czarniawska & Joerges 1996: 15-16). For den pædagogstuderende medfører det en læreproces af stigende kompleksitet frem mod bachelorprojektet, 'svendepøven'.

1. niveau

Når vi retter blikket mod bachelorprojektet, der danner grundlag for en empirisk og teoretisk analyse, identifikation af udviklingsmuligheder og perspektivering af praksis med et kompetencemål om, at "den studerende kan identificere, undersøge, udvikle og perspektivere pædagogfaglige problemstillinger" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, bilag 6), forventes det, at den pædagogstuderendes læreproces foregår i en interaktion med forskellige former for empiri. Det empiriske materiale består af iagttagelser af praksis i en given kontekst. Det præsenteres i tekster, som er formidlet i undervisningen, eller det indsamles og organiseres af den studerende selv gennem forskellige metodiske designs (interview, observation, survey, case osv.). Allerede her er der tale om et *første refleksionsniveau*, idet valg af metode til indsamling af data, fokus for iagttagelsen, undersøgelsens formål og teoretiske grundlag mv. er udtryk for en række valg, der hviler på en fortolkning. Den studerende konstruerer den virkelighed, der undersøges, gennem sine egne valg og i interaktion med undersøgelsens genstand, der for så vidt det gælder sociale og pædagogiske forhold i sig selv er en konstruktion. Der er i den første fase ofte tale om forholdsvis simple fortolkninger, hvoraf flere også kan være uklare for den studerende selv. Fortolkningen er tæt på det empiriske materiale, fx i form af beskrivelser af, hvad der sker i en given praksis (Alvesson & Sköldberg 2009: 273). Refleksionsniveauet er i en uddannelseskontekst forholdsvis lavt.

2. niveau

Empirien – de indsamlede data eller den foreliggende tekst – bliver i næste fase genstand for en yderligere fortolkning, der kan være mere eller mindre systematisk. Man kan lade praksis 'tale til sig' (induktion), eller man kan lade sin teori styre de forklaringer, der kan reflekteres i praksis (deduktion). Den kan være guidet af teori, der dels definerer de områder, der har interesse for den konkrete undersøgelse, dels lægger en ramme for, hvordan interessen udmøntes.

Det *andet refleksionsniveau* er kendetegnet ved den studerendes refleksion over sin iagttagelse. Her kan der arbejdes med, hvordan de forudsætninger, den studerende allerede har, påvirker iagttagelsen. I hermeneutikken vil man kalde det for en undersøgelse af den studerendes for forståelse. Fortolkningen er tæt på den studerende selv, fx i form af refleksioner over, hvordan og på hvilken baggrund den studerende fokuserer sin iagttagelse. Refleksionsniveauet er hermed kvalitativt stigende.

Den studerendes fortolkningsrepertoire begrænser mulighederne for visse fortolkninger. Der kan være kulturelle forhold, implicitte personlige antagelser mv., der virker skjult for den studerende. Det betyder, at visse fortolkninger er mulige, mens andre er ikke nærværende og overses. De er mulige, men bliver ikke fremmet, om end den studerende kan forstærke et nyt perspektiv ved at udvikle sit iagttagelses- og fortolkningsrepertoire, fx gennem studier og deltagelse i undervisning og i forsøgs- og udviklingsarbejde i samarbejde med en forsker. Når vi nærmer os bachelorprojektet, vil de fleste studerende for længst have nået dette niveau.

3. niveau

'Det kan på et *tredje refleksionsniveau* være nødvendigt at udvide sit forståelsesgrundlag for at kunne underkaste data en kritisk vurdering og for at undgå, at vaner og rutiner låser processen fast i kendte mønstre, hvorved refleksionen bliver lineær eller reduceres til en simpel input-output-proces. Hensigten er, som de fleste studerende også demonstrerer, at man bliver bevidst om, dels hvordan ens egne antagelser,

metoder, rutiner mv. former fortolkningen, dels om, hvordan teoretiske konstruktioner og metoder skaber såvel muligheder som begrænsninger for både indsamling og fortolkning af data. Med en kritisk fortolkning afdækkes ideologier, magtforhold, social reproduktion m.m. i både genstandsfeltet og i selve undersøgelsen.

Hvis man som studerende fx mener, at små børn ikke er troværdige i en survey og derfor ikke skal spørges, for man kan alligevel ikke tro på, hvad de svarer, er der tale om en begrænsning af deres ytringer og mulighed for medvirken og for at få indflydelse på egne forhold, hvilket kunne skabe et demokratisk underskud (Biesta 2007). Det vil skabe begrænsninger i mulighederne for at undersøge forhold, der kunne være vigtige for børn, voksne og samfund. På dette tredje niveau kan begreber og teorier i undervisningen understøtte både bredde og dybde i fortolkningen. Teorien kan, i et anden ordens-perspektiv forklare nogle sammenhænge, der optræder i de første iagttagelser. Fortolkningen er her tæt på og hviler på teorier og begreber, hvilket øger kvaliteten i refleksionerne.

4. niveau

Fjerde niveau i refleksions- og fortolkningsprocessen er refleksioner over, hvordan iagttagelserne kan generaliseres og sammenholdes med andre iagttagelser (teorier), dvs. iagttagelser på metaniveau. Undersøgelsens resultater, fx et casestudie i forbindelse med bachelorprojektet, skal beskrives og formidles og sættes ind i en sammenhæng med, hvad den studerende allerede ved. Der skal også træffes valg om, hvordan data skal præsenteres, hvilke stemmer der skal



høres, og om brug af informationskilder, referencer og sprogbrug i det hele taget. Når teksten er målrettet en specifik opgave og fx skal udformes som en bachelorprojektrapport, tager teksten form efter den synopsis, der er angivet som skabelon for rapporten. Hvis teksten og undersøgelsens resultater skal finde vej tilbage til praksis eller publiceres i et tidsskrift skal den antage en anden form.

Uanset form og målgruppe er der *kvalitativt* tale om endnu et refleksionsniveau i fortolkningsprocessen, for den studerende, og uddannelsen træffer disse valg, ligesom den pågældende i formidlingen af sine egne refleksioner igen er begrænset af det repertoire, han eller hun besidder. Fortolkningen er her på et metaniveau, idet mulige forklaringer ses på tværs af de udførte iagttagelser og i lyset af andre mulige forklaringer. (Vi taler ofte om 'helikopterperspektivet' eller om i det hele taget at kunne perspektivere sine iagttagelser, hvilket jo optræder som et krav til professionen).

Evaluering og synliggørelse af refleksivitet i undervisningen

Vi kan opsummere processen med nedslagene på de fire niveauer i en evalueringsmodel. Med inspiration fra en model til evaluering af det pædagogiske miljø (Environment Rating Scales, Harms, Clifford & Cryer, 1998, Næsby 2014) kan de fire niveauer demonstreres og evalueres på en Likert-skala, hvor 1 er lav kvalitet og 7 er høj kvalitet.

Gennem observation af, hvad der faktisk foregår i en undervisningssituation, kan underviseren selv eller en kollega score dette og lignende evalueringsskemaer og derigennem

få præcis feedback på, hvordan praksis udfolder sig i forhold til refleksionsniveauer. Ser og hører man den studerende spejle praksis, beskrive praksis, forklare praksis eller reflektere over praksis og på hvilket niveau? Når vi nu vender blikket mod underviseren på pædagoguddannelsen, må vi med uddannelsesforskeren Gert Biesta understrege, at vi hele tiden må spørge os selv, hvad god uddannelse er, og hvad god undervisning er. Det betyder, at vi må reflektere over pædagoguddannelsens kultur, undervisningsstrategier og -praksis og spørge, hvad den studerende skal lære, og hvordan vi bedst understøtter læreprocessen. Eller formuleret på en anden måde: Hvad er Refleksiv praksislæring – som strategi, praksis og kultur?

Som *strategi* kan man som underviser i uddannelsen arbejde med evalueringsværktøjer, der baserer sig på konkret praksis, og som kan udfordres dialogisk. Kriterierne for god undervisning (i begrebets videste forstand) er, at den skal understøtte den studerendes evne til at skabe refleksion over egne refleksioner (herunder den studerendes egne grundantagelser og egne værdier). Den skal give mulighed for, at den studerende kan vurdere sig selv og sin professionsudøvelse i forhold til praksis (at undersøge egen praksis og egen læring). Den skal opøve evnen til at reflektere over praksis og forskningsviden (skabe nye begrundelser og antagelser, udvikle refleksiv kompetence) og give den studerende mulighed for at vurdere sig selv i forhold til professionen og andres professionsudøvelse (udvikle professionel dømmekraft og professionsviden). En pointe her er, at den kompetence, vi gerne vil have, at den studerende udvikler, den skal vi selv besidde som undervisere.

Figur 1. Evaluering af kvalitet i refleksioner

1	3	5	7
Den studerende fortæller som simpel spejling af en given hændelse eller given praksis	Den studerende medtænker og undersøger sin egen videns tilblivelse	Den studerende forholder sig eftertænksomt overvejende til et givent fænomen, og sit forhold til det	Den studerende er i stand til at sætte sin viden i sammenhæng og forklare den for andre. Den studerende kan anvende viden og færdigheder i en given kontekst
Den studerende beskriver praksis	Den studerende beskriver, hvordan han/hun beskriver praksis	Den studerende beskriver, hvordan praksis er, kan forklares og forstås	Den studerende beskriver, hvordan praksis er, kan forklares og forstås i eget og i andres og i teoretiske perspektiver

Med afsæt i uddannelsesforskeren David Mitchells arbejde med inkluderende undervisning (2014) kan vi i *praksis* anvende en skematik, der kan guide underviserens selv-evaluering og understøtte dialogen herom i underviser-teamet. Skemaet – eller modellen (figur 2) – bygger i al sin enkelthed på:

- 1 En række udvalgte kriterier, der indkredser den undervisningspraksis, der ønskes vurderet og synliggjort, altså hvad det er, vi vil vurdere effekten af.
- 2 En række indikatorer, der viser hvornår og hvordan, vi ser disse kriterier. Disse tegn er også et udtryk for mål og undervisningens intentioner, dvs. hvilke kompetencer den skal fremme, og
- 3 En evaluering af, hvorvidt disse indikatorer optræder i praksis i uddannelsen eller ej. Altså om den beskrevne undervisningspraksis har den ønskede effekt.

Gør vi så det?

Mange undervisere på pædagoguddannelsen vil sikkert hævde, at 'det er jo sådan, vi altid har arbejdet'. Men som det ofte er, når vi taler om pædagogisk praksis, er den *kultur*, der bærer denne tilgang til undervisning og pædagogik ikke særligt synlig, endsiige italesat. Spørgsmålet er derfor, om refleksiv praksislæring faktisk er noget, vi 'gør', eller om det blot er noget, vi taler om, nu hvor begrebet er trukket frem og 'har fået stemme'.



Jeg har gennemført en lille øvelse med skemaet (figur 2, inspireret af David Mitchells analysemodel for tegn på inklusion) og en lille survey blandt en gruppe undervisere på UCN's pædagoguddannelse (n=35). Underviserne blev i mindre grupper bedt om at udpege nogle væsentlige kriterier for deres undervisning – nogle standarder eller værdier, som de intentionelt arbejder med i deres undervisning, vejledning osv. Dernæst blev de bedt om at udpege indikatorer på effekten af disse kriterier. Altså tegn på, hvordan det ses, at de studerende får udbytte af undervisningsaktiviteten. Hvis man fx mener, at det er godt for den studerendes læring i forhold til at kunne reflektere over praksis, at der veksles mellem forelæsninger og øvelser, skal der kunne formuleres og udpeges synlige tegn på, at de studerende faktisk lærer det og udvikler denne kompetence. Endelig skal det kunne evalueres, i forhold til hvor ofte det forekommer, eller hvordan det forekommer, på det specifikke eksempel og på den mere generelle undervisningsaktivitet.

Eksemplerne herunder (figur 2) er baseret på svar fra undervisere, kondenseret til tre rækker (n=12, baseret på skriftlig tilbagemelding):

Jeg har gennemført en lille øvelse med skemaet (figur 2, inspireret af David Mitchells analysemodel for tegn på inklusion) og en lille survey blandt en gruppe undervisere på UCN's pædagoguddannelse (n=35). Underviserne blev i mindre grupper bedt om at udpege nogle væsentlige kriterier for deres undervisning – nogle standarder eller værdier, som de intentionelt arbejder med i deres undervisning, vejledning osv. Dernæst blev de bedt om at udpege indikatorer på effekten af disse kriterier. Altså tegn på, hvordan det ses, at de studerende får udbytte af undervisningsaktiviteten. Hvis man fx mener, at det er godt for den studerendes læring i forhold til at kunne reflektere over praksis, at der veksles mellem forelæsninger og øvelser, skal der kunne formuleres og udpeges synlige tegn på, at de studerende faktisk lærer det og udvikler denne kompetence. Endelig skal det kunne evalueres, i forhold til hvor ofte det forekommer, eller hvordan det forekommer, på det specifikke eksempel og på den mere generelle undervisningsaktivitet.

Eksemplerne herunder (figur 2) er baseret på svar fra undervisere, kondenseret til tre rækker (n=12, baseret på skriftlig tilbagemelding):

Kriterier	Indikatorer	Evaluering
<p>De studerende arbejder med</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio • Feltarbejde • Egen æstetisk produktion • Øvelser • Dokumentation af pædagogiske processer 	<p>Den studerende er i stand til at forklare interventioner med teori og begreber</p> <p>Den studerende kan forklare sammenhænge mellem teori og praksis – og omvendt</p> <p>Den studerende kan beskrive sin rolle i praksis</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingen indikatorer ses 2. Indikatorerne ses en gang imellem 3. Enkelte indikatorer ses ofte 4. Alle indikatorer ses regelmæssigt
<p>Underviserne præsenterer et stof, de selv er passionerede omkring</p> <p>Underviserne skaber forstyrrelser og stiller spørgsmål, der udfordrer den studerende i dialogen</p> <p>Underviserne bruger visualisering – giver den studerende noget at forholde sig til i form af modsigelser</p> <p>Underviserne italesætter rammer og læringsmål og forklarer, hvad det er, der skal læres</p> <p>Underviserne er rollemodeller, tænker højt, reflekterer synligt</p>	<p>Den studerende bruger begreber fra undervisning og tekst</p> <p>Den studerende undrer sig og stiller spørgsmål til underviseren og til de andre studerende</p> <p>Den studerende går ikke til pause, men retter i stedet opmærksomheden mod hinanden og det faglige indhold</p> <p>Den studerende påpeger uoverensstemmelser, dilemmaer mv. og kommer med løsningsforslag</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingen indikatorer ses 2. Indikatorerne ses en gang imellem 3. Enkelte indikatorer ses ofte 4. Alle indikatorer ses regelmæssigt
<p>Underviserne stiller åbne og lukkede spørgsmål til den studerendes individuelle forberedelse</p> <p>Der anvendes gruppeøvelser, der typisk handler om analytisk anvendelse af begreber og modeller fra tekster og undervisning</p>	<p>Den studerende demonstrerer, at han/hun er forberedt, ved at deltage aktivt i undervisningen</p> <p>Den studerende bruger aktiv lytning</p> <p>Den studerende anvender fagets terminologi og udviser evne til selvstændigt at kunne forholde sig kritisk til tekst, cases og med-studerendes udsagn</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De fleste studerende deltager aktivt i dialog i plenum og øvelser 2. De fleste studerende forsøger at udtrykke sig med fagterminologi 3. De fleste studerende er optagede og meget aktive i diskussioner og i øvelser 4. De studerende arbejder på at opnå analytiske og meta-refleksive kompetencer (som mange først opnår ved afslutningen af uddannelsen)

Figur 2

Afslutning

Som eksemplerne viser, er det muligt, med skyldig hensyntagen til studieordningen mv., at diskutere sig frem til, hvad vi gerne vil se, de studerende lærer. At sætte ord og begreber på en undervisningspraksis, som vi kan dokumentere, faktisk fremmer udviklingen af de ønskede kompetencer gennem anvendelse af specifikke undervisningsformer. Førømtalte survey viste også, at der i nogle tilfælde bliver arbejdet med former, hvor det er mere uklart, om den ønskede kompetenceudvikling kan synliggøres. Jeg mener dog, at hvis begreberne om Refleksiv praksislæring og refleksivitet skal være andet og mere end luftige forestillinger om en ønsket underviserpraksis, der ikke nødvendigvis har hold i virkeligheden, må vi arbejde med begreberne og synliggøre, hvad det er, de studerende skal lære, hvordan vi ser, om de lærer det, og hvilke undervisningsformer der bedst egner sig til formålet.

Hvis vi kan styrke de studerendes læreprocesser i retning af refleksiv kompetence, vil det sætte den studerende i stand til at undersøge, analysere og både overskue og gennemskue det samfundsmæssige pres, der fra policy-niveauer og fra såkaldte forskningsbaserede metoder rettes mod professionen. Det vil åbne nye handlemuligheder for den studerende og medvirke til, at den studerende er i stand til selvstændigt at udvikle og forme sin rolle og identitet, som UCN i sin strategi formulerer det, ja, men måske endnu mere præcist: Det vil bidrage til udvikling af den studerendes repertoire og professionelle dømmekraft. For eksempel i

forhold til vurdering af en metode eller en teori, dens muligheder og begrænsninger, dens styringseffekt og magt som social teknologi og effekterne heraf for målgruppen.

Ideelt set viser evalueringen af undervisningen (figur 2), hvorvidt denne tilrettelægges, så den studerendes refleksive kompetence, som vist i figur 1, er synlig eller ej.

Valg af teori, valg af teoretisk bredde og variation samt evne til at reflektere på metaniveau *udvider* den studerendes refleksive repertoire og former ifølge Alvesson og Sköldbberg (2009) kreativitet, forstået som evne til at se flere og forskellige aspekter af den samme sag. Kreativiteten *udvikler* den studerendes repertoire.

For at tillade denne varians og skabe udvikling, er kravet, at processen skal være transparent og begrundet. For at blive det skal refleksiv læring være synlig – dvs. undervisere og studerende skal afstemme forventninger, stille klare mål og gøre læreprocessen synlig for begge parter. Det betyder i princippet, at denne form for undervisningspraksis skal være en tydelig del af uddannelseskulturen, med den kritiske pointe, at det at skabe en refleksiv praksis i denne forståelse betyder "den form for tænkning, hvor der sættes spørgsmålstejn ved de koncepter og modeller, der eksisterer i organisationen" (Jørgensen 2007). Dvs. at sætte spørgsmålstejn ved den begrebsramme, der er til stede i uddannelsen selv, i en given pædagogisk praksis eller i professionen som sådan og som denne forstår sig selv.



Litteraturliste

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. London: Sage.
- Andersen, S.Aa. (2007). *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt*. Social skriftserie, nr. 8. Den Sociale Højskole i Aarhus.
- Bergman, M.M. (2008): *The Straw Men of the Qualitative-Quantitative Divide and Their Influence on Mixed Methods Research*. I: *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE Research Methods
- Biesta, G. (2007). *Don't count me in. Democracy, education and the question of inclusion*. *Nordisk Pedagogikk* 27(1), 18-29.
- Bilfeldt, A., Bloch-Poulsen, J., Børsen, T. & Gammelby, M.L. (2012). I: Højbjerg, K. & Jacobsen, A.J. (red.) *Refleksiv praksis – forskning i forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). *Travel of Ideas*. I: B. Czarniawska & G. Sevon (red.), *Translating Organizational Change*, 13-48. Berlin: Walter de Gruyter.
- Eduardsen, H. et al (2015). *Refleksiv praksislæring – uddannelse i virkeligheden*. Aalborg: UCN.
- Hansen, B.H. (2015): *Viden i professionsuddannelserne – udvikling af kompetence til professionel handling*. I: Næsby, T. (red.): *Evidens i pædagogens praksis. En introduktion*, 162-200. Frederikshavn: Dafolo.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Jørgensen, K.M. (red.) (2007). *Forandringsledelse igennem kommunikation. Den nye industriarbejdsplads/medarbejder*. Aalborg: Milestone, Aalborg Universitet.
- Mitchell, D. (2014): *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. (2. udg.). New York NY: Routledge.
- Næsby, T. (2014): *Kvalitet i dagtilbud*. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- UCN (2015). *Refleksiv praksislæring – uddannelse i virkeligheden*.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 211 af 06/03/2014 (Gældende).
- Uddannelses- og Forskningsministeriet: *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring*. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>. Lokaliseret d. 20. juni 2015.