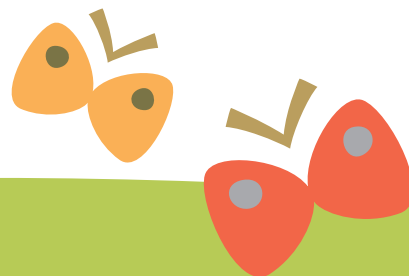


# Et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring

Refleksiv praksislæring er et diffust begreb, som relaterer sig til forskellige teoretiske optikker inden for forskellige traditioner og kontekster. Denne artikels perspektiv på Refleksiv praksislæring tager afsæt i resultaterne fra et treårigt forskningsprojekt om professionsbachelorstuderendes orientering i fleksible uddannelsesmiljøer. Formålet med artiklen er at udfolde dele af den kompleksitet, inden for

hvilken Refleksiv praksislæring foregår, med henblik på at rammesætte Refleksiv praksislæring i professionsuddannelser. Der argumenteres i artiklen for et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring. Dette perspektiv indebærer, at menneskets erkendelse, refleksion og praksis influeres af samspillet med omgivelserne, herunder andre mennesker.



## Refleksiv praksislæring – en introduktion

'Refleksiv praksislæring' er sammensat af begreberne 'refleksion' og 'praksislæring', men der er ingen entydige beskrivelser af, hvad disse to begreber er, og hvordan disse kan sættes ind i en meningsfuld sammenhæng. Uden et mere tydeligt fundament for at italesætte 'Refleksiv praksislæring' bliver det umuligt at arbejde strategisk og evalueringsmæssigt hermed i professionsuddannelsesregi. Derudover ligger der forskellige og overlappende teoretiske forståelsesgrundlag til grund for at italesætte og implementere Refleksiv praksislæring. F.eks. kan 'refleksion' italesættes som en progredierende professionskompetence (Dreyfus & Dreyfus, 1991, Benner, 1984), en meningsskabende proces fra erfaring til dybere forståelse i interaktion med andre (Dewey, 1910), eller en undersøgelsesproces og et element i kritisk tænkning og metakognition m.m. (Rodgers, 2002). Forskellige epistemologier og dermed erkendelsesteoretiske tilgange kobler sig tilsvarende til 'refleksiv praksis', f.eks. teknisk-rationelle, humanistisk-frigørende (emancipatoriske), postmoderne dekonstruktive og radikale fænomenologiske erkendelsesgrundlag (Bleakley, 1999). Dette betyder, at det bliver en næsten umulig opgave at understøtte, kvalificere og vurdere Refleksiv praksislæring på baggrund af et fælles forståelsesgrundlag blandt undervisere og praktikere. Tilsvarende bliver det en uoverskuelig og uklar opgave

for studerende, som skal begå sig inden for denne lærings-tilgang. Denne artikel forsøger at synliggøre og operationalisere denne kompleksitet, så arbejdet med Refleksiv praksislæring og evalueringer heraf kan understøttes.

Refleksiv praksislæring er italesat som University College Nordjyllands (UCN's) læringstilgang. Refleksiv praksislæring bliver til gennem undervisernes bottom-up genererede refleksioner over læreprocesser på UCN. Disse refleksioner er samlet beskrevet som en refleksiv læringstilgang, der vedrører en kobling mellem teori og praksis og den studendes faglige og personlige udvikling: "Refleksiv praksislæring kobler læringsaktiviteter med teoretisk indhold og konkrete opgaver i praksis med personlig erkendelse og tilegnelse af viden, holdninger og færdigheder" (University College Nordjylland, 2014, s. 4). Den meget brede beskrivelse, der skal kunne rumme de af underviserne fremkomne refleksioner over UCN's læringstilgang, har bevirket, at Refleksiv praksislæring kan anskues ud fra mange teoretiske og erfaringsmæssige perspektiver. Perspektiver, som nødvendigvis må medtænkes, da de indgår som en del af den kompleksitet, som Refleksiv praksislæring befatter sig med. Endvidere synes den beskrevne teoretiske kobling til konkrete opgaver at pege på, at overførslen af viden altid er mulig og ønskværdig, men denne foreskrivende teoretisk og kognitivt



funderede optik må nødvendigvis nuanceres. F.eks. påpeger Roessger (2015), at reflektiv praksis set ud fra denne optik får konsekvenser for professionen, idet en høj grad af kognitiv<sup>1</sup>, reflektiv praksis kan medføre, at individets kognitive hukommelse bliver belastet, hvilket kan forringe læringen i praksis, når læringen anskues som mere kompleks end ren kognition. Andre argumenterer i forlængelse heraf for, at dette kan bidrage til, at transfer til praksis bliver forringet (Broyles, Epler, and Waknine, 2011), da transfer nødvendigvis er underlagt de situationsbestemte betingelser og en ikke reducerbar kompleksitet. Den kognitive del af Refleksiv praksislæring synes således at sætte de mere implicite, kropslige, erfaringsbaserede dele af professionsudøvelsen i baggrunden og i højere grad betone de eksplicite, bevidste refleksioner. Men spørgsmålet er, om der er tale om et enten-eller, eller et både-og. Jeg vil argumentere for, at Refleksiv praksislæring kan foregå på begge niveauer og under hensyntagen til både de mentale, de sociale og de kropslige erfaringsbaserede tilegnelses- og forståelsesprocesser. Dette kan medvirke til, at der bliver rum for både den kompleksitet og de situationsbestemte praksisser, som foregår i professionerne, og som ud fra en økologisk optik er påvirket konteksten, rummet, omgivelserne og individernes samspil hermed.

### Et evalueringsperspektiv på Refleksiv praksislæring ud fra et økologisk-humanistisk perspektiv og eksisterende empiri

Denne artikel giver dermed et bidrag til at belyse den kompleksitet, inden for hvilken Refleksiv praksislæring kan anskues. I artiklen argumenteres for, hvorledes UCN's fælles læringstilgang kan betragtes ud fra et økologisk-humanistisk perspektiv, hvor der er fokus på individets samspil med omgivelserne. Det betyder, at koblingen mellem teori og praksis ikke skal betragtes som entydig og heller ikke som et simpelt overførselsforhold, men som et forhold, der kan antage adskillige former og niveauer inden for de forskellige kulturer og miljøer, som professionsbachelorstuderende er en del af (Dau & Nielsen, 2005, s. 423-424, Dau & Nielsen, 2011). Det økologiske afsæt er inspireret af tænkningen om individers samspil med omgivelserne og omgivelsernes indflydelse på individet, herunder Gibsons (1979) beskrivelser af 'affordance', forstået som de tjenligheder eller handlingsmuligheder, som elementer, artefakter og omgivelser giver individet. Ligeledes er det økologiske perspektiv inspireret af Simonsens (2007) beskrivelser af, hvordan de kropslige, spatiale<sup>2</sup> handlinger er situerede, refleksive og baserede på

den kropslige erfaring. Når denne tænkning skrives ind i forhold til Refleksiv praksislæring, så er det, fordi enhver refleksion og ethvert forsøg på at skabe erkendelsesmæssige forbindelser mellem teori og praksis antages at være under indflydelse af omgivelserne og miljøet, hvad enten det er de fysiske, åndelige, materielle eller virtuelle dele heraf.

Det humanistiske vedrører en tænkning, der er grundet i en antagelse om, at individet er i samspil med andre og dermed ikke kan reflektere eller praktisere uafhængigt heraf. Det betyder ikke, at individet ikke kan handle eller tænke alene, men at individet i en sådan situation er bærer af tidligere erfaringer af samspil med andre, opdragelse, danselsesprocesser og andet. Dermed bliver andre og tidligere situationer til både mentale og kropslige repræsentationer, som kan frembringes både bevidst og ubevidst i den refleksive praksis.

Det økologisk-humanistiske udgangspunkt medvirker til, at der tages højde for kompleksiteten i professionsuddannelsens vidensgrundlag, når vi anskuer Refleksiv praksislæring herudfra. Dette vil jeg argumentere for i de kommende afsnit gennem brug af forskellige teoretiske optikker på empiriske data hentet fra to af UCN's uddannelser.

Hensigten med artiklen er at give evalueringsperspektiver på det forståelsesgrundlag, som Refleksiv praksislæring kan anskues ud fra. Afsættet hertil er baseret på det empiriske materiale og resultaterne fra et forskningsprojekts casestudie, der omhandler lærer- og radiografuddannelserne ved UCN (Dau, 2015). Dette forskningsprojekt undersøgte studerendes orientering i de blendede tilrettelagte uddannelser på lærer- og radiografuddannelserne over en periode på 2½ år. Fokus for undersøgelsen var de studerendes vidensudvikling og dermed læring med henblik på at udvikle professionskompetencer<sup>3</sup>. Citater fra det empiriske materiale vil blive anvendt som empirisk grundlag for inddragelse af teoretiske optikker i belysningen af kompleksiteten. Disse citater er udvalgt på baggrund af 18 fokusgruppeinterviews med henholdsvis lektorer, studerende og praktikvejledere foretaget i perioden 2012-2015. I denne periode blev Refleksiv praksislæring som læringstilgang implementeret, hvorfor data også omhandler studerendes orientering i forhold hertil.

Artiklen er struktureret, således at der indledes med en beskrivelse af Refleksiv praksislæring og orienteringen mod

<sup>1</sup> Erkendelse/tænkning.

<sup>2</sup> Det spatiale vedrører den rumlige orientering.

<sup>3</sup> Professionskompetencer, som vedrører både evnen til at koble teori og praksis og evnen til at reflektere over praksis og handle herpå med henblik på at udvikle praksis til brugeres bedste.

viden, kunnen og handlen; dernæst præsenteres forskellige dimensioner af vidensgrundlaget for Refleksiv praksislæring, begrundet i empiri og udfoldet gennem teoretiske tilknyttede begreber; endelig vises og begrebsliggøres kompleksiteten i Refleksiv praksislæring med henblik på at rammesætte Refleksiv praksislæring i et økologisk-humanistisk perspektiv.

### Orientering mod viden, kunnen og handlen

Orientering mod viden, kunne og handlen omfatter individets mentale og kropslige ageren og orientering, men også om rummet for denne ageren og orientering.

Menneskets kognitive orientering, og herunder refleksion, handler om evnen til at skabe mentale repræsentationer, hvilket også indebærer evne til at danne sig billeder og til mønstergenkendelse. De mentale repræsentationer opbygges i den tidlige barndom og udvides og nuanceres efterfølgende. Denne funktion er knyttet til de kognitive mentale skemaer. Disse udvikles ifølge Piaget (1976) gennem adaptation, der består af en vekselvirkning mellem assimilation og akkommodation. Assimilation handler om tilføjelse til erkendelsen og bygger videre på og udvider denne, hvorimod akkommodation implicerer en ændring i erkendelsen. De mentale repræsentationer indgår i forforståelsen, og de får derfor betydning for den mening, der tilskrives. På den ene side fungerer de som et grundlag og et stabilt kognitivt fundament for kundskabs- og videnstilegnelsen, der kan bringes i anvendelse på et senere tidspunkt. På den anden side giver de muligheder for udvidelse eller forandring gennem refleksion. De mentale repræsentationer er dog ikke alene afhængige af tænkningen, men også af følelser, sansning og kropslige, spatiale vaner og orienteringsmuligheder i specifikke situationer og kontekster (Dau & Ryberg, 2014, Dau, 2015), og de kan ikke ses uafhængigt af kropslige erkendelser, erfaringer og aktiviteter. Dermed opfattes krop og sind som gensidigt påvirkede og afhængige.

Forskellige fysiske og virtuelle læringsrum, deres indretning, kultur, beboelse af bestemte individer samt de dertil hørende indlejrede praksisser giver forskellige handlingsmuligheder (affordance) og som følge deraf også forskellige orienteringsmuligheder gennem den mentale repræsentation, som på forhånd er lejret i den mental-kropslige hukommelse. Det betyder, at enhver refleksion nødvendigvis er forudsat og konstitueret heraf, men giver samtidig også grundlaget for en forandring af eller tilskrivning til den mental-kropslige erkendelse. Dette gælder naturligvis også studerende, som navigerer i forskellige læringsrum på tværs af forskellige kulturer og sociale sammenhænge under

deres studie, med det formål at tilregne sig faglig professionsrettet viden, kunnen og handlen. Den målrettede søgning mod større erkendelse og handlekompetence kan metaforisk udtrykkes som en proces med at finde vej gennem et endnu ukendt læringslandskab, og den kognitive repræsentation hører til den komplekse del heraf (Allen, 1999, s. 50). Derfor bliver dét at finde vej og lære påvirket af de refleksioner, som undergår denne proces (Dau, 2015). Dette fremgår også i det følgende afsnits overskrifter, som er relateret til forskellige vidensgrundlag for Refleksiv praksislæring.

Vidensgrundlaget for Refleksiv praksislæring udfoldes i nedenstående afsnit som et begyndende grundlag for den afdækning af begrebet Refleksiv praksislæring, som nødvendigvis bør gå forud for en implementering af begrebet i uddannelse og praksis. De vidensgrundlag, som er hentet fra det empiriske materiale (Dau, 2015), og som der refereres til her og i de følgende fire afsnit, er henholdsvis: 1. de tavse, kropslige og erfaringsbaserede grundlag, 2. de sociale grundlag, 3. de spatiale, herunder de horisontale og vertikale grundlag og 4. identitet som grundlag. Dette er illustreret i figur 1 nedenfor, som samtidig fungerer som analytisk ramme for de efterfølgende analyser og fortolkninger.

Figur 1.  
Vidensgrundlaget for Refleksiv praksislæring



### Tavs videnstilegnelse, kropslig og erfaringsbaseret læring, som vidensgrundlag for Refleksiv praksislæring

Tavs videnstilegnelse, kropslig og erfaringsbaseret læring som grundlag for Refleksiv praksislæring er beskrevet af kliniske vejledere i radiografpraksis som en dynamik mellem sansning, samspil og kognition:

*"Det er meget mesterlære... Hvad gør vi så i uforudsete situationer, hvor patienten kommer mere smertepåvirket, end vi havde troet, eller det er en brækket arm... skal vi dreje apparaturet?... Og kompetencen også, hvor de kan trække på deres viden og kombinere. Altså, få reflekteret... Der må refleksion være det vigtigste redskab, også ude i praksis... sammen med de praktiske færdigheder, for vi... hjælper dem til at blive opmærksomme på alle de facetter, der kan ligge i en situation, ikke også?... For det kan godt være, deres fokus kun er en ting, men der kan jo være mange ting, der egentlig spiller ind på det, der er foregået, ikke også?... Og så få dem til at åbne... være opmærksom, til næste gang, så kan det være, at de reagerer helt anderledes... Det er jo sådan en blanding af mesterlære og... handling og refleksion... eller refleksion over handling. Altså, ... vi er jo nødt til at være rollemodeller og vise dem hvordan."*

(*Dau, 2015*)

Citatet illustrerer, hvorledes kroppen og sansningen er involveret gennem spejlingen af rollemodeller og mesterens praksis, hvor 'refleksionen-i-handling' involverer det uforudsete, omtanken og den refleksive eftertanke. Tilegnelsen af viden synes ligeledes at involvere både tavse og eksplicite elementer, da 'rollemodellen' og dét at 'vise de studerende' indebærer formidling af tavs og implicit viden, hvorimod 'refleksion-over-handling' kan have en mere eksplicit karakter. Selve situationen og konteksten spiller også ind på refleksionen, f.eks. det uforudsete, hvor patienten virker mere smertepåvirket end forventet. Her kan der være tale om, at netop det uforudsete igangsætter refleksionen i den konkrete situation.

Tavs videnstilegnelse og kropslig læring som grundlag for Refleksiv praksislæring ses beskrevet hos praksislærings-teoretikere som Schön (1983), Dewey (1910), Dreyfus & Dreyfus (1991) og Benner (1984). 'Viden-i-handling' er ifølge Schön (1983) tavs og indlejret i handlingssituationer. Schön (1983) beskriver refleksion med udgangspunkt i Polanyis (1966) beskrivelser af tavs kropslig viden og hans under-

stregning af, at vi ved mere, end vi kan eksplicitere. Den tavse viden er kropsligt indlejret i handlingen og indgår i det samlede handlingsberedskab. Den tavse viden kan anskues som grundlag for Refleksiv praksislæring, hvilket viser sig, når der sker noget uventet eller utilsigtet i handlingen, som resulterer i refleksion på forskellige niveauer beskrevet som 'viden-i-handling', 'refleksion-i-handling' og refleksioner herover (i overensstemmelse med de kliniske vejlederes og Schöns beskrivelser af refleksionsbegrebet). Andre har samsvarende argumenteret for en betoning af kropslige elementer i refleksionen. Sykes & Dean (2013) understreger f.eks., at det er nødvendigt at rekonceptualisere, altså at finde nye begreber for den indlejrede sociale, kropslig-materielle og praktiske refleksion, fremfor at iværksætte mere curriculum-fokuserede indsatser til monitorering<sup>4</sup> og eksplicitering af refleksion. De argumenterer for, at der i stedet bør være et øget fokus på 'refleksionen-i midten-af-handlingen' i praksis og praktikperioder, hvilket også fremgår af ovenstående citat i eksemplet med den smertepåvirkede patient. I citatet fremhæves også det erfaringsbaserede element i refleksionen i beskrivelse af 'kompetencen' og det at kunne trække på viden, som er genereret gennem praksis og refleksioner med henblik på kommende situationer. I denne beskrivelse er der flere paralleller både til Deweys (1916) tænkning om 'learning-by-doing' (f.eks. ved betoningen af handling hos de kliniske vejledere) og Kolbs beskrivelse af erfaringsbaseret læring som en proces, hvor viden skabes gennem transformationer (Kolb, 2014, s. 38). I citatet ovenfor illustreres dette gennem italesættelsen af, at det handler om at tilegne sig viden, kunne og handle, der kan anvendes i kommende situationer, udtrykt som 'til næste gang'. Den grundlæggende basis for refleksion og handling kan således relateres til erfaringsbaserede pragmatiske, men også kognitive tilgange til læring, hvor elementerne konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimentering synes at afspejle, hvorledes processer med Refleksiv praksislæring kan begrebsliggøres (Osterman & Kottkamp, 1993, s. 3). Denne begrebsliggørelse favner både det oplevede/erfaredede og den refleksive tænkning som en sammenhængende cirkulær proces, hvilket samsvarer med de kliniske vejlederes italesættelse heraf i citatet ovenfor, hvor de beskriver, at der er tale om en sådan blanding af mesterlære, handling og refleksion eller 'refleksion-over-handling'.

### Sociale relationer som vidensgrundlag for refleksion

Lektorer og praktikvejledere tilknyttet læreruddannelsen pointerer på flere områder, hvorledes læreprocesserne for

de studerende er socialt betingede og understøttede, f.eks. i relation til tilegnelsen af praksisviden og det relationelle arbejde, som pågår i skoleregi med elever, forældre og kollegaer. Tilsvarende italesættes refleksionen som en proces, der kan understøttes gennem sociale, formelle refleksionsseancer med praktikvejlederne:

*"Jamen [refleksioner], det er vel jo at forsøge at stille nogle spørgsmål, nogle åbne spørgsmål, reflekterende spørgsmål, til hvordan det er gået... og så har vi haft et par møder, mens de har været her. Ja, så har vi også snakket lige en lille smule, hvis der har opstået nogle situationer, de har været utrygge ved eller selv stiller spørgsmålstegn til lige efter, ikke?"*  
(*Dau, 2015*)

I citatet ovenfor peges på, at handlingsdimensionen og følelsesmæssige påvirkninger er refleksionens omdrejningspunkt, hvorimod der på uddannelsesinstitutionen kan være tale om mere begrebslige og teoretiske foki for refleksionen. Det kan f.eks. være i forbindelse med studiegruppearbejde, hvor samspillet med medstuderende er med til at bringe refleksion frem. En lærerstuderende udtrykker det sådan:

*"Så er der bare noget, der går op for en... Det er bare den fedeste følelse i verden... Ja, når man lige konnekter med hinanden."*  
(*Dau 2015*)

Den sociale forbindelse og de sociale interaktioner, som fællesskabet giver, synes her at spille en afgørende rolle for den mentale orientering, erkendelse og læring, hvilket ligeledes involverer en følelsesmæssig reaktion, her udtrykt som 'den fedeste følelse'. Citaterne illustrerer således, hvorledes refleksionen ikke kun er et individuelt anliggende, men også noget som konstrueres i sociale sammenhænge.

Ifølge Tsang (1998), der har foretaget et review af eksisterende perspektiver på refleksion, er refleksion et multidimensionalt begreb, som ud over den individuelle refleksion også omfatter sam-refleksion (co-reflection), hvor f.eks. studerende, vejleder og fagfæller reflekterer sammen. Anerkendelsen af fagfællerefleksioner ses også inden for beskrivelser af praksisfællesskaber hos f.eks. Wenger (1998, s. 217), der beskriver, hvorledes samproduktion og den deraf følgende kombination af engagement og fantasi resulterer i refleksiv praksis. Denne refleksion er situationel og kombinerer på en og samme tid historie, nutid, individ og fællesskab samt forandring af identiteterne, som det i citatet bedst illustreres ved, at man 'konnekter' og en 'fed følelse'.

Dewey (1916, s. 6) beskriver også, hvordan den enkelte persons tænkning er betinget af ekspliciteringen over for andre, eller i det mindste evnen til at kunne reflektere over egne perspektiver i lyset af andres tænkning og erfaringer. I denne sammenhæng giver åbne spørgsmål i vejledningssituationer et grundlag for en sådan refleksion, hvilket er i overensstemmelse med Wackerhausens (2008) beskrivelse af refleksion som en bevidst, omhyggelig og tidskrævende form for tænkning, som er karakteriseret ved en kritisk-konstruktiv spørgende og svarsøgende holdning.

### Horisontale og vertikale vidensgrundlag for refleksionen

Refleksioner har forskelle former og karakterer, der kobler sig til henholdsvis vertikale og horisontale processer. Hvor de vertikale processer handler om øget eller dybere viden relateret til faget og dets terminologier, begreber og epistemiske vidensfundament, så er de horisontale refleksioner mere processuelle, situationsbunde og ukontrollerbare. Et eksempel på ekspliciteringen af vertikale processer, som fundament for refleksion, italesættes således af en praktislærer:

*"Sådan i forhold til praktikanternes læring... det er jo at have det der bagtæppe af noget teoretisk, det kan være noget, hypoteser... man så kan få lov til at prøve ud og så ligesom spille op imod det."*  
(*Dau, 2015*)

Ligeledes kommenterer lektorer fra læreruddannelsen, hvordan en dybde i refleksionen kan faciliteres:

*"Det er sådan, ligesom vi har stikket til den refleksion hos dem, fordi de har været gode til at... beskrive nogle undervisningsforløb, som har været detaljeret, og som der har været nogle tanker bag."*  
(*Dau, 2015*)

Anderledes ser det ud i forhold til de mere processuelle horisontale refleksionsprocesser. En studerende giver et eksempel herpå:

*"Det kører, det er en kæmpe stor refleksionsproces, der sker, når man er på nettet, det hele det kører bare i en stor, sådan pærevælling."*  
(*Dau, 2015*)

Citatet illustrerer, at de vertikale refleksionsprocesser ikke kun skal opfattes som lineære processer, men også kan have en mere kaotisk processuel og kompleks karakter.

Forskellige teoretiske perspektiver på refleksion kan grupperes i henholdsvis refleksion som horisontale processer og refleksion som vertikale processer. Ifølge Mann, Gordon & Macleod (2009) synes f.eks. Schön, Boud et al.'s teoretiske bud på praksislæring at relatere til de horisontale iterative<sup>5</sup> processer og Dewey, Mezirow & Moon's beskrivelser til de mere vertikale processer. Hvor de vertikale processer er karakteriseret ved at være bundet til processer og situationer med elementer af kritisk refleksion, er de iterative processer under kontinuerlig forandring, udvikling og kvalificering på et horisontalt niveau. Disse perspektiver er sammenlignelige med Bernsteins (2000, s. 157) beskrivelser af forskelle mellem horisontale og vertikale diskurser. De horisontale diskurser består af et reservoir af hverdagsdiskurser i praktiserede kontekster. De vertikale diskurser består modsat i en sammenhængende, eksplicit og systematisk struktur, som enten er hierarkisk organiseret med en hierarkisk vidensstruktur eller tager afsæt i en specialiseret terminologi<sup>6</sup> med dertil hørende horisontale vidensstrukturer. Den specialiserede terminologi er i et af citaterne udtrykt som et 'bagtæppe af noget teoretisk'.

Dalsgaard (2007) beskriver også, hvorledes refleksion kan foregå på to måder, som henholdsvis empirisk refleksion og teoretisk refleksion. Den empiriske refleksion vedrører en vurdering af handlinger (og deres konsekvenser) med den hensigt at undersøge og evt. løse et givet problem og retter sig mod praksis. Dette er eksempelvis udtrykt ovenfor i citatet, hvor lektorerne har 'stikket' til studerendes refleksion over tilrettelæggelsen af undervisningspraksis. Teoretisk refleksion derimod handler om en vurdering af handlingerne og konsekvenserne heraf i relation til teorier, modeller eller begreber. Det foregår blandt andet gennem refleksion over handling, som det er udtrykt i et af citaterne, hvor refleksionen understøttes med spørgsmål om, hvordan det er gået. Hos Dalsgaard er der således paralleller til empirisk refleksion forstået som iterative horisontale processer og til teoretisk refleksion forstået som vertikale processer.

Inden for professionsteori beskrive refleksion bl.a. som formaliseret kundskab (Molander & Terum, 2008/2013, s. 19). Dette er i overensstemmelse med den forståelse, der ligger hos praktiklærere om et teoretisk bagtæppe og hos lektorerne om dybde i refleksionen. Molander & Terums teori synes at ligge i tråd med de teoretiske vertikale perspektiver, hvorimod Schöns (1983) beskrivelser af den reflek-

terende praktiker er mere orienteret mod de situationsbundne og processuelle refleksioner i praksis, selvom Schön også kort beskriver 'refleksion-over-refleksion-i-handling', som kan have en mere vertikal karakter.

Dikotomien mellem det vertikale og det horisontale overskrides af Boyd & Fales (1989), der definerer 'reflection-on-reflection' som en undersøgelsesproces af et problem, der er opstået qua det erfaringsmæssige uventede, og som resulterer i et forandret konceptuelt perspektiv. Denne definition giver således en åbning for en dynamik mellem de vertikale og horisontale processer, hvilket også nævnes i denne artikels første citat, hvor der eksemplificeres med spørgsmålet om, hvad vi så gør i en uventet situation. I dette spørgsmål ligger både en teoretisk baseret og en praktisk erfaringsbaseret mulighed for besvarelsen. Dette åbner ligeledes for et dynamisk perspektiv i forståelse af refleksion-over-refleksion-i-handling, der kan beskrives som en hverdagsaktivitet inden for praksisfeltet, hvor erfaringer bliver omsat til viden gennem formelle processer, enten gennem egenaktivitet og problemundersøgelse eller gennem kritiske analyser med fagfæller eller med professionelle praktikere. Denne viden er dog ifølge Rolfe (1996/2002, s. 102) ikke generaliserbar, men danner et handlingsgrundlag for kommende praksis. Der kan derfor skelnes mellem forskellige typer af vertikalitet i vidensudviklingen, når denne er baseret på horisontale refleksive praksisser. I forhold til citaterne afspejles denne vertikalitet sig ved de faciliteringsprocesser i praksis, som vejlederne initierer, f.eks. ved at hjælpe de studerende med at blive opmærksomme på alle de facetter, der kan ligge i en situation, ved at stille spørgsmål undervejs og ved at kunne 'spille op til et teoretisk bagtæppe'.

Forståelsen af de horisontale og vertikale refleksioner kan udvides med selvrefleksionsbegrebet. Selvrefleksionsbegrebet vedrører bl.a. metakognitiv erkendelse. Hellestøj (2003) beskriver i forbindelse hermed, hvorledes refleksion bør omhandle refleksion over begreber og teorier, refleksion over forskellige praksisser og refleksion over sig selv. Denne rummelighed, hvor den ene form ikke prioriteres mere end en anden, betyder, at både den empiriske, den teoretiske og den identitetsmæssige refleksion får en plads. Dette er i overensstemmelse med den forståelse, som kommer til udtryk i citaterne ovenfor, f.eks. i forhold til beskrivelsen af et teoretisk bagtæppe, som nødvendigvis må være både teoretisk og dermed vertikalt grundet, men som kan bruges empirisk horisontalt, og som samtidigt kobler sig til individet selv og dermed identiteten. Identitetens betydning er nærmere udfoldet i næste afsnit.

<sup>5</sup> Gentagne processer, forstået som en række enkelthandlinger og aktioner

<sup>6</sup> Fagudtryk, som bruges inden for et bestemt område.

## Identitet som vidensgrundlag for refleksion

Refleksion er et begreb, der har fået tilføjet nye dimensioner, som overskrider den teknisk-rationelle opfattelse af refleksion som eksempelvis simpel kognitiv 'spejling' eller 'tilbagebøjning'. Begrebet er blevet udvidet med filosofiske optikker<sup>7</sup> og anvendes nu også i betydningen 'mentale dannelsesprocesser' (Holm & Hansen, 2014). F.eks. beskriver Arendt (1998), at refleksion ikke kun skal betragtes som vidensgengivelse, men en måde at undre sig på, som kan ændre tankeformer og anskuelser og dermed blive en del af individets dannelse. Dannelsen synes endvidere at blive indrammet af den sociale sammenhæng med det professionelle og det aktuelle læringsmiljø (Dau, 2013, 2015). Dannelse bliver formuleret af en lektor på læreruddannelsen som et element i udviklingen af et etisk funderet fagligt skøn:

*"Det er vigtigt, at det her er en dannelsesproces også, fordi når de kommer ud i skolen så har de jo fire sekunder til at lave en eller anden etisk vurdering af en sag... Hvad vil jeg [studerende] gøre her? Og... der skal de simpelthen have noget på ryggraden til at kunne foretage nogle skøn, som er forholdsvis kvalificerede... Og det kan de kun lære i praksis, og så i praksis kan de også kun lære at kan lide børn... det kan man heller ikke læse sig til."*  
(Dau, 2015)

Af citatet fremgår det, at det faglige skøn implicerer et refleksivt etisk anliggende, som faciliteres gennem de aktuelle dannelsesprocesser. Der er tilsyneladende ikke kun tale om en faglig dannelse i praktikken, men også om en mere identitetsmæssig dannelse (Dau, 2013), hvilket en radiografstuderende udtrykker således:

*"Det er måske også lidt mere presset ude i praktiken... Så man lærer sig selv lidt bedre at kende. Det kan man nok ikke sige, at vi gør her på skolen."*  
(Dau, 2015, bilag I)

Af ovenstående citater fremgår det, at deltagelsen i forskellige læringsrum har forskellig indflydelse på dannelsen, hvor både det personlige og det faglige er i spil i det aktuelle læringsmiljø. Individets dannelse af både professionalitet og person kommer dermed til at være et dynamisk forhold, som ikke kan adskilles. Ligeledes har omgivelsernes en væsentlig betydning for karakteren af dannelsesprocessen, som det nævnes i citaterne ovenfor, hvor både sted og vilkår spiller

en rolle. De studerendes vidensudvikling til professionelle, refleksive beslutningstagere og handlekompetente aktører er således bundet til den identitetsdannelse, som foregår igennem uddannelsens teoretiske og praktiske dele.

Ifølge UCN's beskrivelser handler refleksion også her om udvikling af den studerendes faglige og personlige viden, som dermed relaterer til den personlige udvikling og identitetsdannelse. Den professionelle udvikling kan altså ses som en tilegnelse og ændring af kundskab og kompetence, herunder holdning, tænkning, funktion, identitet og forståelse (Rønnestad, 2008/2013, s. 279). Når der er tale om Refleksiv praksislæring, forstået som en tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger, som det fremgår af UCN's beskrivelse, så betyder det, at refleksionsbegrebet også læner sig op ad det performative<sup>8</sup>. Det performative i professionsudøvelsen tilskynder til en slags formaliseret kundskab, der kobles til udøvelsen af et fagligt skøn, der gør det muligt at håndtere en given praksis (Molander & Terum, 2008/2013, s. 19). Dette faglige skøn er i adskillige sammenhænge inden for sundhedsuddannelserne koblet til den praktiske, moralske 'handlingsklogskab' med referencer til Aristoteles og dernæst Sokrates' refleksive, forløsende dialoger og udviklingen af phronesis (Martinsen, 1993). Det betyder, at Refleksiv praksislæring også har et etisk og dannelsesmæssigt sigte. Dette kommer også til udtryk i citatet ovenfor, hvor det nævnes, at man skal have noget 'på ryggraden', så man kan foretage et skøn og dermed den rette handling.

Når vidensgrundlaget for refleksion er konstitueret af identiteten, og refleksionen er identitetsudviklende og etisk til stede, så betyder det, at mening tilskrives, også som et individuelt anliggende. Det individuelle anliggende afspejles f.eks. i følgende citatet fra en lektor på læreruddannelsen:

*"Vi må bygge på det... der netop indholdsmæssigt... er indrestyret... eller deres eget valg, og så den der ydrestyring, som giver dem en hånd i ryggen til at skubbe dem lidt op over bakken."*  
(Dau, 2015, s. 116)

Det individuelle kommer i citatet til udtryk ved italesættelsen af indrestyring, som har en motiverende faktor for individets tilegnelse af kompetencer og professionsidentitet.

Et litteraturreview af Mann, Gordon & Macleod (2009), baseret på 29 artikler over forskning udvalgt fra 600 publika-

<sup>7</sup> Med rødder tilbage til Sokrates og hans ide om at åbne for selvrefleksionen og individets dannelse gennem reflektoriske spørgsmål, som kunne sætte selvforståelsen på spil.

<sup>8</sup> Det udøvende eller udførende.



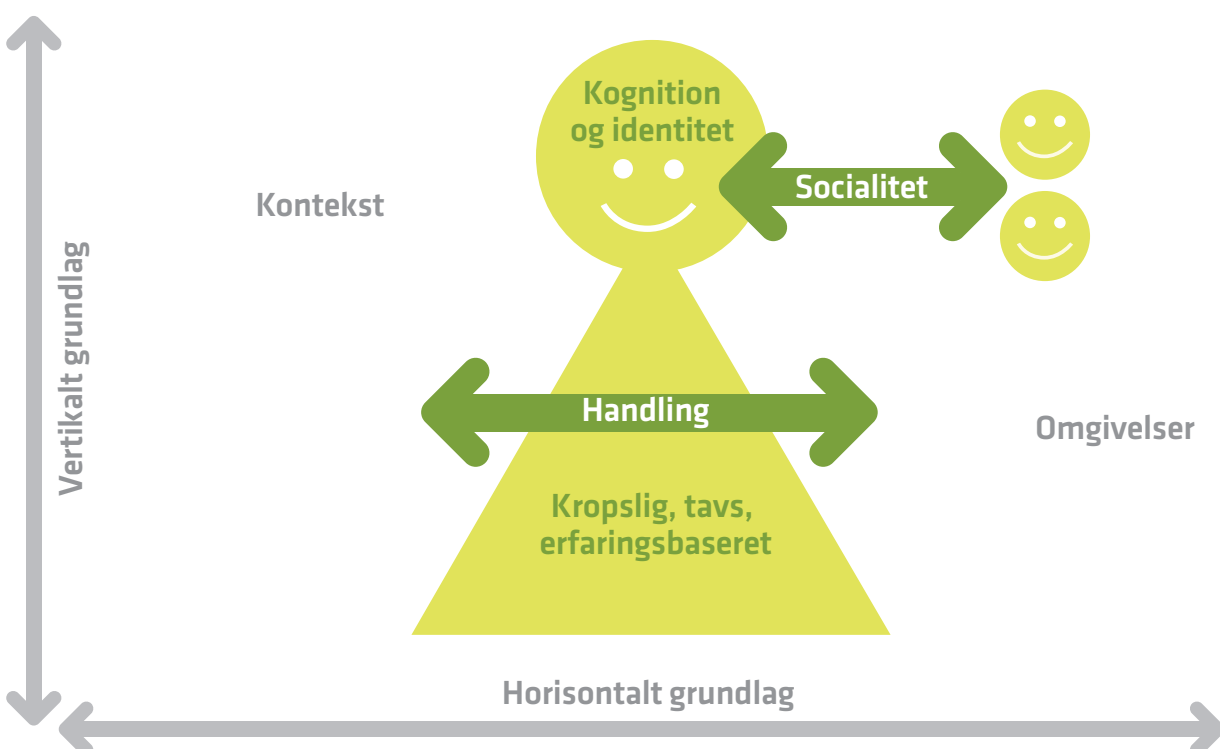
tioner om refleksion i perioden 1995-2005, bekræfter dét, at refleksion foregår individuelt, men også varieret. Det individuelle og varierende i refleksionen betyder, at refleksionens indholdsdimension ikke kan regelsættes og dermed heller ikke foreskrives, på trods af dets potentialer. Det betyder dog ikke, at det ikke er relevant at opsætte kritiske 'spejle' eller 'skubbe de studerende lidt op over bakken', og, som Dewey (1916) pointerer, at lade den studerendes refleksion spejle op imod andres erfaringer og refleksioner, eller som Schön (1987) beskriver det, at individet kan indgå i en refleksiv relation eller samtale med materialer i situationen.

### Refleksiv praksislæring sammenfattet

Af de forrige afsnit fremgår det, hvordan Refleksiv praksislæring nødvendigvis må anskues ud fra sin kompleksitet og den sammenhæng, hvori den indgår. Dette er netop optikken bag et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring og dennes vidensgrundlag. Analytisk har de forrige afsnit taget afsæt i figur 1 som optik på Refleksiv praksislæring. Denne figur 1 vil her i sammenfatningen blive nuanceret på baggrund af de empirisk-teoretiske fund. Den nuancerede figur 2 er vist nedenfor.

Figur 2 viser skematisk en samling af resultaterne. Det er f.eks. blevet afdækket, hvordan den tavse viden er et grundlag for den kropslige refleksive viden og udviklingen heraf. Den kropslige, erfaringsbaserede og nogle gange tavse indlejrede viden i individet viser sig i de handlinger, som kroppen foretager sig, og i det orienteringsfokus, som individet har. Dette illustreres i figur 2 i trekanten med det tavse, kropslige og erfaringsbaserede, som er placeres som en del af konteksten i omgivelserne. Handlingspilen i trekanten viser, hvordan orienteringen bygger på tidligere foretaget handlinger, og altså erfaringer hermed, men også peger fremad mod kommende handlinger, som involverer den kropslige, tavse og erfaringsbaserede viden fra tidligere. Refleksionen er således et fundament for opbygningen af den kropslige, tavse og erfaringsbaserede handlingskapacitet, der afspejler og dermed reflekterer individets viden gennem den professionalitet, hvorved opgaver tilgås og varetages. Det sker f.eks., når studerende tilegner sig denne viden gennem spejling af forskellige rollemodeller og læremestres måde at håndtere praktiske situationer på, og når de indgår i fagfællesskabets praksisser. Denne kropslige refleksion af andre individers måder at agere på kan give grundlag for udvikling

Figur 2.  
Illustration af det komplekse vidensgrundlag  
for Refleksiv praksislæring



af professionskompetencer bl.a. gennem 'learning-by-doing'. Vidensgrundlaget for Refleksiv praksislæring læner sig i denne optik op ad refleksion som adfærd og ligger dermed primært inden for behavioristisk tænkning, hvor der er tale om 'viden-i-handling', gennem handling eller som en spejling af handling. Der er således tale om et teknisk-rationelt element i refleksionen, hvor denne vedrører simpel spejling. Denne type grundlag for refleksion foregår primært i horisontale processer, da det er en empirisk refleksion, som er bundet til processer og situationer.

Kropslig, tavs og erfaringsbaseret viden er tæt knyttet til individets identitet, som det er illustreret i cirklen (hovedet) over trekanten i figur 2 ovenfor. Denne placering er begrundet i, at identiteten er mentalt og følelsesmæssigt forankret, men identiteten viser sig naturligvis også i det erfaringsbaserede og den kropslige ageren. Refleksiv praksislæring er både betinget af identiteten, men udvikler også denne, især i relation til udviklingen af en professionel identitet. Identitet og dannelse er tæt forbundet, da identiteten er under indflydelse af de dannelses- og socialiseringsprocesser, som foregår under uddannelsens praktik- og teoriperioder. Dannelsen sker både i samværet med medstuderende og i samværet med undervisere og fagprofessionelle i praksis. Dannelsen synes således at blive indrammet af den sociale sammenhæng med andre og det aktuelle læringsmiljø. I figur 2 er dette skitseret med en pilekasse med teksten Socialitet, som fører hen til andre individer og det omgivende rum, hvor omgivelser, individer og kontekst indgår. Identitet som vidensgrundlag for Refleksiv praksislæring viser sig i det faglige skøn og i den reflekterendes etiske grundlag for beslutninger og udøvelsen af professionelle handlinger. Refleksionen understøtter udviklingen af den etiske vurdering på baggrund af viden, sansning og erfaring, som alle er dele, der er indlejret i identiteten. Refleksiv praksislæring bidrager til en løbende udvikling heraf. Identiteten som vidensgrundlag bliver dermed et humanistisk bidrag til refleksionen, bl.a. gennem de refleksive dialoger og forståelser, som refleksionen bidrager til, både kognitivt og i samspillet med andre. Denne type af grundlag for refleksionen forgår både vertikalt og horisontalt, f.eks. vertikalt i relation til studerendes kritiske refleksioner og metakognitive processer i relation til egen handling og kunnen, og horisontalt i relation til de erfarings- og dialogprocesser, som foregår processuelt, og som 'trigger' refleksionen i konkrete og eventuelt uforudsete situationer.

Samspillet med andre er en væsentlig del af vidensgrundlaget for Refleksiv praksislæring, hvilket udtrykkes i socialiteten, som afspejles i figur 2 med pilekassen, der fører hen til

øvrige individer. Denne pilekasse skal ikke ses som ensrettet, men som et samspil med andre. Det illustreres af den modsatte mindre pil, der går tilbage til individet i figur 2. Socialiteten giver rum for sam-refleksion og sam-produktion, hvor engagement og fantasi indgår i refleksionsgrundlaget. De sociale relationers betydning for refleksionen er medvirkende til, at viden, kunnen og erfaring kombineres og udvides hos den enkelte i kraft af fællesskabet. Dette ses gennem de følelser, som studerende opnår, når de oplever, at der går noget op for dem, når de 'konnekter' med andre, og når de sammen opnår en større refleksionsgrund, end de enkelte individer formår hver for sig. Denne refleksion er processuel og iterativ og medvirker til forandring og udvikling af identiteterne og deres viden f.eks. gennem de horisontale diskurser, som pågår i processer og arbejdsforløb. Ekspliciteringen af den enkeltes refleksion over for medstuderende, undervisere eller fagprofessionelle giver den studerende mulighed for at belyse og afprøve egne refleksioner og handlinger over for andres tænkning og erfaring. Dermed gives der gennem socialiteten mulighed for, at dele af den tavse, erfaringsbaserede og kropslige viden kan blive synliggjort og afprøvet og dermed kognitivt reflekteret. Når denne kognitive refleksion understøttes af vertikale diskurser, f.eks. i diskussioner af teorier og begreber blandt studerende, er der tale om en større dybde og nuancering af refleksionerne og grundlaget herfor, eksempelvis gennem de metarefleksioner, der foregår i specifikke situationer. Vidensgrundlaget for refleksion gennem socialitet understøttes bl.a. af en kritisk-konstruktiv spørgende og svarende holdning, som man finder begrundelser for inden for postmoderne socialkonstruktivistiske læringsteorier.

Refleksiv praksislæring kan som nævnt tage afsæt i forståelser af vertikale og horisontale processer af især kognitiv karakter, men kan også relateres til det kropslige og erfaringsbaserede og identitetsmæssige grundlag. I figur 2 er de vertikale processer illustreret yderst ved den lodrette pil og de horisontale processer nederst ved den vandrette pil. Denne placering gør, at de andre figurer placeres i rummet mellem de vertikale og horisontale processer, og dermed vises, at både identitetsgrundlaget, socialitetsgrundlaget og det tavse, erfaringsbaserede og kropslige grundlag kan udfoldes både horisontalt og vertikalt inden for konteksten og de givne omgivelser. De vertikale diskurser vedrører sammenhængende og analytiske refleksioner koblet til konkrete situationer eller problemstillinger af teoretisk eller praktisk karakter. De handler om øget eller dybere viden, som er relateret til faget og dets terminologier, begreber og epistemiske vidensfundament. De vertikale diskurser understøttes af kritiske og åbne spørgsmål til den enkelte ellers fælles-

skabets opfattelser og forståelser, men bygger også på et teoretisk fundament og bestemte terminologier, herunder de fagtermer, som knytter sig fagets og professionens forståelse. De horisontale refleksioner er mere processuelle, iterative og ukontrollerbare og ses typisk i praksissituationer med handletvang, hvor der foregår kontinuerlig udvikling og kvalificering af eksisterende viden, kunne og handling. Refleksionens horisontale vidensgrundlag består af et reservoir af hverdagsdiskurser og reflekterede praksisser i forskellige kontekster.

Sammenhængen mellem de forskellige retninger i vidensgrundlaget centrerer sig omkring det udøvende i samspillet med de miljøer og kontekster, inden for hvilke refleksionen pågår. De fire dimensioner af vidensgrundlaget placerer altså refleksionen i en økologisk-humanistisk sammenhæng, der er koncentreret omkring handlingsdimensionen, som det illustreres ved pilen gennem individet i figur 2. Det økologiske fundament er udfoldet gennem den redegørelse, der er foretaget af, hvordan refleksionens tavse, kropslige, erfaringsbaserede, sociale, spatiale og identitetsmæssige grundlag er betinget af omgivelserne, herunder materialer og medmennesker samt deres indflydelse på refleksionen. Derudover kommer det økologiske perspektiv ind i relation til de mentale rums vertikale og horisontale processer, da netop denne spatialitet er grundlæggende for den erkend-

sesmæssige og den kropslig-erfaringsbaserede vidensudvikling. Det humanistiske perspektiv er fremtrædende i forhold til det enkelte individs egen refleksion og tænkning, som ikke kan ses uafhængigt af de medmennesker, som individet omgiver sig med (se figur 2). Refleksiv praksislæring må derfor nødvendigvis befatte sig med en humanistisk-økologisk funderet optik, der kan favne den kompleksitet, hvorunder Refleksiv praksislæring er konstitueret med omdrejningspunkt i handlingselementet. Med inspiration fra Bleakley (1999) kan Refleksiv praksislæring derfor bedst italesættes som 'refleksion-som-handling', hvor handling refererer til tavse, kropslige, sociale, mentalt/fysiske horisontale og vertikale samt identitetsudviklende aktiviteter og orienteringer. Denne noget brede beskrivelse af refleksion afdækker ikke den indholdsmæssige dimension af refleksionsbegrebet, hvilket heller ikke er hensigten med artiklen (og falder uden for et økologisk-humanistisk perspektiv), da det ville betyde en reduktion af Refleksiv praksislærings kontekstspecifikke udfoldelse og differentierede anvendelsesmuligheder. I stedet har det været hensigten at give et analytisk begrebsapparat og en visuel forsimplet figur (figur 2) over kompleksiteten af Refleksiv praksislæring, som også kan anvendes både i den didaktiske tilrettelæggelse og som et evalueringsmæssigt, refleksivt grundlag i relation til praktiseringen og vurderingen af Refleksiv praksislæring, formativt og fremadrettet.



## Litteraturliste

- Allen, G.L. (1999). "Spatial abilities, Cognitive Maps, and Wayfinding. Wayfinding Behavior: Cognitive Mapping and other Spatial processes": I: R. G. Golledge (red.). *Wayfinding behavior cognitive mapping and other spatial processes* (s. 46-80). Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Exper*". California: Addison-Wesley.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Revised edition. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bleakley, A. (1999). "From Reflective Practice to Holistic Reflexivity". *Studies in Higher Education*, 24(3), 315-330.
- Boyd, E.M. & Fales, A.W. (1983). "Reflecting Learning: Key to Learning from Experience". *Journal of monistic Psychology*, 23(2), 99-107.
- Broyles, T.W., C.M. Epler & J.W. Waknine (2011). "A Case Study Examining the Impact of Cognitive Load on Reflection and Pre-service Teachers' Transfer of Specific Teaching Behaviors". *Career and Technical Education Research*, 36, 49-66.
- Dalsgaard, C. (2007). *Åbne Læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer*. Aarhus: Aarhus Universitet 2007.
- Dau, S. (2015). *Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum – et narrativt casestudie af vidensudviklingens veje og afveje*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dau, S. & Nielsen, G. (2009). *Praksis og teori: Vidensgrundlag, mangfoldighed og utydelighed*. København: Book on Demand.
- Dau, S. & Nielsen, G. (2011). "Vidensgrundlaget i Professionsuddannelserne. Kognition som fundament eller forplumring?" *Gjallerhorn. Tidsskrift for Professionsuddannelser*, 14, 70-80.
- Dau, S. & Ryberg, T. (2014). "Disruption and Disturbances as Challenges in a Blended Learning Environment and the Role of Embodied Habit Orientation". *Proceedings in 13th European Conference on e-Learning*. København, Danmark.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Courier Corporation.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hellestøj, H. (2003). "Er sygepleje en videnskab, et fag, en profession? Refleksionsniveauer i sygeplejen". I: I. Weicher & P. F. Laursen (red.). *Person og profession. Værløse: Billesø & Baltzer*.
- Holm, S.B., & Hansen, G.R. (2014). "Utopi og Dannelse. Dannelse i et eksistentielt perspektiv". *Psyke & Logos*, 35(1), 17.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). "Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A systematic review". *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Tano.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2013). "Profesjonsstudier. En introduktion". I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Osterman, K.F. & Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective Practice for Educators*. Newbury Park, California: Corwin Press.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's Theory*, (s. 11-23). Berlin Heidelberg: Springer.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodgers, C. (2002). "Defining Reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking". *The Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rolfe, G. (1996/2002). *Closing the Theory-practice Gap. A new paradigm for nursing*. Edinburg: Butterworth-Heinemann.
- Roessger, K.M. (2015). "But does it Work? Reflective activities, learning outcomes and instrumental learning in continuing professional development". *Journal of Education and Work*, 28(1), 83-105.
- Rønnestad, M.H. (2008). "Profesjonell Utvikling". I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York Basic Books
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simonsen, K. (2007). "Practice, Spatiality and Embodied Emotions: An outline of a geography of practice". *Human Affairs*, 17, 168-181.
- Sykes, C. & Dean, B.A. (2013). "A Practice-based Approach to Student Reflection in the Workplace during a Work-Integrated Learning placement". *Studies in Continuing Education*, 35 (2), 179-192.
- Tsang, N.M. (1998). "Re-examining Reflection. A common issue of professional concern in social work, teacher and nursing education". *Journal of Interprofessional Care*, 12(1), 21-31.
- University College Nordjylland (2014). *Refleksiv praksislæring UCN's læringstilgang*. Lokaliseret d. 20.08.2015 på: <http://blad.ucn.dk/Refleksivpraksislaering/>
- Wackerhausen S. (2008). "Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion". I: Wackerhausen og Samsø (red). *Refleksion i praksis*. Skriftserie RUML, Institut for Filosofi & Idéhistorie, Aarhus Universitet 1, 3-21.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.