

# Refleksion

## i professionsuddannelserne

**Formålet med denne artikel er at undersøge, hvilken betydning refleksion har for en professionsuddannelse, for herefter at diskutere, hvilken konsekvens denne viden kan have, når man skal pege på, hvordan det er muligt at arbejde med refleksionsprocesser som Refleksiv praksislæring i professionsuddannelserne. Selvom refleksionsbegrebet ofte anvendes i uddannelserne, er der ikke klarhed over, hvad begrebet repræsenterer som fagligt begreb. Artiklen begynder med en redegørelse for refleksion som begreb og fænomen og følges op af en beskrivelse af, hvordan refleksion har været anvendt i professionsuddannelserne internationalt. Artiklen afsluttes med, hvordan professionsuddannelser kan profitere af refleksion. Artiklen begynder dog med at præcisere, hvad der forstås ved en profession, og beskriver de permanente udfordringer, der knytter sig til professionernes uddannelse.**

### Profession

Der findes mange definitioner og teorier om professionsbegrebet. Erling Lars Dale (1997: 14) skelner mellem 'profession', 'professionalisering' og 'professionalitet'. Betegnelsen profession refererer til fagets status og arbejdsbetingelser, herunder den sociale prestige, som et fag nyder fra samfundets side. Professionalisering er processen med at blive etableret som en profession, hvorved fagets status kan forandres. Professionalitet drejer sig ikke om et fags samfundsmæssige status med at etablere sig som en profession. Det drejer sig derimod om, hvordan den konkrete praksis udvikler sig i form af dygtighed til at realisere god kvalitet i handlingerne og kommunikationen i praksis. Derfor bliver det væsentligt at kunne beskrive, analysere og bedømme kvaliteten i de professionelle handlinger gennem den refleksive dimension.

Allerede i 1982 pegede den amerikanske sociolog Merton (1982) på nogle bestemte udviklingstræk for professionerne. Det første træk er viden. Viden skal være en systematiseret og kritisk masse. Professionerne trækker på den teoretiske viden, som er udviklet i uddannelserne. Det er dog således, at der ingen teori er, uden at der også er en praksis. Uddannelserne må derfor se på koblingen mellem teoretisk og praktisk viden. Den praktiske viden er kompetence til at kunne praktisere med en kyndighed. Her er det den 'tekniske' viden og den særlige praktiske kompetence, som professionerne trækker på. Professionalitet i handlinger og kommunikation er, hvor den professionelle anvender deres teoretiske viden til at løse problemer i praksis. Professionerne har ifølge Merton desuden et ideal om at kunne 'hjælpe'. Dette betyder, at de professionelle viden og praktiske færdigheder i forening kan hjælpe i den konkrete praksis til at udvikle enten bedre velfærd, mere læring eller bedre service i samfundet.

Disse tre værdier kan sammenlignes med Dales forståelse af, hvordan professionerne er baseret på tre analytiske tilgange. Den ene har rødder i vidensudvikling med teori som grundlag. Den anden har rødder i at kunne håndtere praksis med den relevante praktiske kunnen og ud fra dette udvikle praksis. Den tredje har rødder i at kunne gøre 'tingene' med en god kvalitet i praksis. Det er således ikke nok at have den praktiske kunnen, hvis man ikke også kan og vil gøre tingene i praksis.

Det er derfor karakteristisk for professionsteoriene, at der bliver skelnet mellem teorifundamentet og praksiskonteksten samt kyndighed i at løse problemer i praksis ved at kunne gøre tingene med den relevante kvalitet. Dertil kommer at kunne reflektere over, hvordan og hvorvidt praksis kan udvikles gennem fortsat læring.

Den stigende kompleksitet i praksis nødvendiggør en refleksiv dimension i forhold til at fortsat at kunne udvikle og have blik for, hvorvidt noget kunne være anderledes eller bedre i praksis. Den refleksive dimension er triaden mellem, hvordan forholdet mellem viden, kunnen og gøren skal være. Dette udfordrer konstant professionernes uddannelse og deres tilknytning til praksis. Det betyder, at professionerne stopper med at være professioner, hvis denne triade opløses og besvares i endelige størrelsesforhold. Viden er væsentlig, hvis den er relevant i forhold til praksis. Antagelsen er, at refleksion skal udfordre forholdet mellem viden, kunnen og gøren. Hvordan refleksion bliver en væsentlig kategori i professionsudviklingen er imidlertid ikke klart. Påstanden er nu, at triaden mellem viden, kunnen og gøren udgør det konstituerende grundlag for Refleksiv praksislæring i UCN. Det bliver dermed en permanent udfordringer for alle professionsuddannelser i UCN.

## Refleksion

For at forstå refleksionsbegrebet må der gås etymologisk til værks. I sin latinske betegnelse kan refleksion inddeles i to stavelser. 'Re', der står for 'tilbage', og 'flectere', der betyder 'krumme eller bøje af'. Refleksion betyder således 'det at vende tilbage ved at bøje af eller krumme'. Der skelnes mellem forskellige forståelser af refleksion, dvs. som noget, der bøjes af, eller som tænkning. I professionsuddannelserne er forståelsen af refleksion som tænkning udbredt (Bengtsson: 1995). John Dewey lancerede i bogen *How We Think* i 1933 antagelsen om refleksion som kritisk tænkning. Van Manen (1977) taler om refleksion som en mental handling. Gennem denne skabes en distance til den konkrete, praktiske situation, således at det bliver muligt at analysere denne.

Den mest udbredte teori i professionsuddannelserne er Donald Schöns (2009) forståelse af den reflekterende praktiker. Han fokuserer på professionsudøverens refleksioner over praksis. Interessen for refleksion i professionsuddannelser og de pædagogiske teorier er således omfattende. Refleksion og refleksiv tænkning står centralt for professionsudviklingen i uddannelser. Schön repræsenterer '*the reflective turn*' og er 1990'ernes modreaktion i forhold til den instrumentelle udvikling inden for behavioristiske tradition, der ser professionsudøveren som en repræsentant for et sæt af teknikker i praksis til forskel fra udviklingen over egen praksis i forhold af vedvarende refleksion.

Inden for undervisning bliver refleksion ofte anvendt som 'det at kunne tænke'. Når refleksionsbegrebet bliver anvendt om tænkning, er begrebet ikke særlig præcist. Dette kommer ofte til udtryk i praksis, når vi som professionsuddannere siger til de studerende, at nu skal de reflektere over praksis. Det giver problemer. For hvad skal de studerende gøre, når de skal reflektere? At kunne reflektere over praksis bliver gennem flere tilgange forstået som en hovedkategori i professionsudviklingen, som vi så det hos Schön (2009).

Ifølge Schön passer den professionelle viden ikke længere til praksissituationerne. Praksis er præget af usikkerhed, kontingens og værdikonflikt. Derfor skal teorien om den reflekterende praktiker tage udgangspunkt i praksis. Det primære er at gøre noget i praksis. Der er flere vanskeligheder ved dette, fordi Schön tilsyneladende gør den praktiske viden til det primære. Schöns position er anerkendt i professionsuddannelserne, fordi den er kritisk over for videnskabelig viden og den teknisk instrumentelle anvendelse af denne viden.

En anden tilgang er den realistiske tilgang, '*the realistic approach*', som står for udviklingen af en praksisorienteret didaktik og pædagogik (Korthagen & Kessels 1999). Her bliver der introduceret til en model baseret på en antagelse om, at den studerendes læring må tage udgangspunkt i virkelige problemer oplevet i praksis. Korthagen & Kessels lægger vægt på den studerendes refleksion. Studerende må udvikle deres egen viden i en refleksionsproces. Der skal reflekteres over praktiske situationer. Antagelsen er således, at refleksionsprocessen frembringer et personligt behov for læring.

Arbejdshypotesen er, at de studerendes udvikling af viden sker i den refleksive proces. Undervisernes rolle bliver at introducere de studerende til den eller de relevante vidensforhold over for de studerendes erfaringer med og beskrivelser af praksis. Refleksivitet er, hvor de studerende støder

på et problem i praksis og på den baggrund bliver i stand til at formulere et behov for teoretisk eller forskningsbaseret viden. I tilgangen til professionsudviklingen spiller både teori og praksis en vigtig rolle. De studerendes refleksivitet bliver koblingsmedier for det frugtbare sammenspil mellem viden, kunnen og gøren.

### Refleksion og dannelse

Grüters (2011: 90) taler om refleksion som en dialektisk og spekulativ proces i bevidstheden, der i et dialogisk møde med en tekst giver ny erfaring og ny viden. Der bliver refereret til Aquinas, der anvender refleksionsbegrebet i den forståelse, at det er tankens tilbageskuende strømning, der er den væsentligste bevægelse i refleksion. At vende tilbage til og tænke over praktiske situationer betyder, at refleksion bliver en væsentlig dannelsesproces for mennesker i uddannelse. Alle refleksioner er, med reference til H. G. Gadammers hermeneutik, sproglige repræsentationer af en omverden. For at overvinde Gadammers forståelse af refleksion som en horisontsammensmeltning af fortolkerens og forfatterens horisonter præciserer Grüters imidlertid det umulige i at komme frem til en fælles forståelse gennem en fortsat tolkning via refleksion. For Grüters handler refleksion om at udfordre selvfølgelighederne i hverdagen. På denne måde betyder refleksion at kunne udfordre det naturlige eller det sædvanlige.

Refleksion er at installere et selvfølgelighedstab i forhold til praksis for herigennem at kunne bedømme kriterier og retningslinjer for, hvad det er for forhold, som professionsudøveren skal tage hensyn til. Dannelse er forbundet med systematisk refleksion, der kan bidrage til at bevidstgøre om forskellige handlinger i praksis og uddannelse. Med reference til Dale (1997: 168) kan princippet om sammenhængen mellem dannelse og refleksion formuleres i professionsuddannelserne. Jo mere kompleks en praksis bliver, jo større er behovet for refleksion for at kunne foretage hensigtsmæssige handlinger og kommunikationer i en praksis. Refleksionens rolle i professionsdannelse er at sikre den vedvarende modtagelighed for fornyelser. Refleksion skaber en moderne dannelse, der giver modtagelighed for fornyelser. Dannelse i professionsuddannelserne er at forestille sig eller beskrive praksis i et nyt perspektiv.

Refleksion inden for denne tradition fokuserer på bevidstgørelse. Professionsudøveren må lære at se på sig selv dels som subjekt og dels som objekt i en praksis, herunder at kunne træffe mere kvalificerede valg som udøvere af praksis. Sidste led i kæden er at kunne tage et ansvar for valg truffet i en praksis.

Refleksion sker i bevidstheden gennem et kommunikativt møde med omverdenen. Resultatet af refleksion er ny erfaring. Ny og reflekteret erfaring gør, at professionsudøveren måske kan handle i praksis på en anden måde end tidligere. En reflekteret erfaring medvirker til, at professionsudøveren kommer til at forstå, hvordan sammenhængen mellem viden, kunnen og gøren kan forløbe. Refleksion er derfor ikke en hvilken som helst kommunikation eller en hvilken som helst tænkning. Konsekvensen er, at refleksion ikke kan forstås som noget entydigt. I uddannelsen til en profession kan de studerende, hvor der arbejdes med refleksion, ikke få opgaver, hvor svaret er givet på forhånd. Refleksion kan anvendes til at overveje situationsbestemte handlinger fra praksis og deres koblinger til et solidt vidensgrundlag.

### Opsummerende perspektiver om refleksion

I den foregående fremstilling er refleksion at forstå som en bevidstgørelse. Professionsudøveren skal kunne iagttage sig selv som et erkendende subjekt og som et objekt for refleksion. Det betyder, at professionsudøveren bliver forstået som en aktør, der kan træffe rationelle valg og tage ansvar for disse valg. Dette udtrykker den kartesianske rationalitet, der kan genfindes i en række tilgange inden for pædagogik og didaktik, som de også er søgt fremstillet i det foregående. Van Manen er dog en kritisk stemme i forhold til debatten om refleksion i professionsuddannelserne, hvor fokus er på krop og attituder. Ifølge Fendler (2003: 18) er Van Manens forståelse af refleksion imidlertid også funderet på en kartesiansk rationalitet. Hvad kan problemet så være i forhold til denne tilgang til refleksion i professionsuddannelser? Med reference til Fendler (2003) er der en stærk socialiseringsproces, der kan være svær at overvinde for mange i uddannelserne.

Det kartesianske syn på refleksion er tæt koblet på John Dewey, hvilket kan forekomme paradoksalt (Fendler 2003: 18), idet Dewey arbejdede med refleksiv tænkning som en kontra til alle former for instrumentalisme. I forhold til arven fra Dewey er det gennem systematisk træning af forestillingsevnen i forhold til fremtidige muligheder i praksis, at videnskabelig viden skulle kunne overvinde umiddelbare impulser og spontanitet i praksis, dvs. kvalificere gøren. På den baggrund forekommer anvendelsen af Dewey noget misforstået, fordi refleksion ofte bliver forbundet med intuition og ikke-viden, hvor der er en tendens til at være tilbageskuende mere end at se på mulighederne i praksis (Fendler 2003:18). Noget tyder på, at flere ser Dewey og Schön som to sider af samme mønt. Det kan imidlertid være problematisk at forene Schöns intuition med Deweys videnskabelige metoder (Fendler 2003:19).

Refleksion er noget, der sker i bevidstheden i en kommunikativ proces med omverdenen. Den giver mulighed for nye erfaringer og ny viden, som Grütters (2011) præsenterer det. Det er imidlertid ikke en hvilken som helst samtale eller en hvilken som helst tænkning. Refleksion kan derfor ikke opfattes som noget helt entydigt. En refleksionsproces kan ikke have på forhånd rigtige svar. Refleksion er situationsbestemt og en for aktørerne autonom proces.

### Kritiske perspektiver på refleksion i uddannelser

Den amerikanske forsker Ken Zeichner har skrevet en del om refleksion i specielt læreruddannelsen og ikke mindst kritiske artikler om refleksion i læreruddannelsen (Zeichner 2008). Især er Zeichner kritisk over for, hvorvidt refleksiv undervisning eller undervisning i refleksivitet egentlig har ført til udviklingen af lærerprofessionen. Det forholder sig næsten modsat, fordi den tekniske rationalitet bliver ført videre. Det er nemlig uklart, hvordan de praktiske erfaringer fra den virkelige verden skal inddrages til at udvikle professionen. Ifølge Zeichner ser det ud til, at refleksivitet i professionsuddannelsen til lærer har den hensigt at gøre professionsudøverne bedre i stand til at forvalte en undervisning om, hvad der kan forøge elevernes præstation i forhold til test.

Imidlertid ser dette bort fra forskningen om, hvordan lærere lærer i forhold til udviklingen af deres praksis. Der kan trækkes tre forhold frem med inspiration fra Borko (2004: 6).

1. Ændringer tager tid. Det er svært at få lærerne til at ændre praksis ved at anvende ny viden til at ændre praksis med. Derfor bliver implementering af viden i praksis en væsentlig udfordring for uddannelser og professionsudviklingen.
2. Professionelle læringsfællesskaber kan føre frem til læring og udviklingen af praksis. Imidlertid er det sjældent, at der forekommer kritiske perspektiver på egen praksis. Udviklingen af en samtalekultur, hvor der kan føres kritiske og refleksive samtaler om udviklingen af en praksis, er tidskrævende og kræver god ledelse.
3. Iagttagelser og beskrivelser af en praksis kan støtte ændringer. Den læring, som eleverne skal have ud fra formål, skal reflekteres i et professionelt læringsfællesskab i form af beskrivelser. Disse beskrivelser skal føre frem til, at der bliver stillet spørgsmål til praksis, således at den kritiske refleksion får et kulturelt bagtæppe.

Den læring, der kan udvikles gennem en refleksiv tilgang, skal med andre ord støttes ud fra en beskrivelse af praksis.

### Refleksiv læring og professionel udvikling

Et af de meste interessante studier, som aktuelt er tilgængelige, er foretaget af Timperley (2007).

Timperleys analyse kan sammenfattes i tre hovedkonklusioner.

1. Læring og professionel udvikling skal realiseres gennem de professionelle forforståelser. Dette er begrundet med, at de professionelle kan have en tendens til at afvise nye ideer og forskningsbaseret viden fordi dette skaber uorden i de personlige opfattelser af, hvordan en praksis virker og udvikler sig. Derfor må de professionelle forforståelser frem i lyset, fordi det rummer en værdifuld viden om forståelsen af praksis og den udvikling, som denne kunne tænkes at have.
2. De professionelle udvikling og læring forandres bedst, når uddannelseskonteksten trækker på faktisk viden, og når nye begreber bliver præsenteret og knyttes direkte til praksis. I denne antagelse må professionsudviklingen ske gennem uddannelsesforløb parallelt med den gradvise anvendelse i praksis. Det er ikke nok at have et praksisfællesskab. Der skal være et uddannelsesfællesskab, hvis fokus det er at blive bedre til at implementere ny viden og udfordre praksis. Dette kræver et læringsmiljø, der er præget af professionel tillid. Tillid for at kunne analysere, hvad der skal ændres i praksis, og hvad det kræver, når man selv skal lære. For at udfordre praksis til at ændre sig på baggrund af ny viden skal der gives tid, god ledelse og tilkobling til forskningsmiljøer, der er i stand til gradvis at fastholde kompleksiteten i forandringerne over tid.
3. Udvikle metakognitive læringsprocesser i uddannelsen. Disse læreprocesser skal støtte de professionelle i at kunne definere og vurdere egen udviklingsproces. Her ligger en bæredygtig læring. De professionelle kan på denne baggrund udvikle en større forståelse af vidensgrundlaget for professionerne og hermed udvikle kompetencer til at undersøge og udfordre egen praksis. Hvad skal jeg? Hvordan gør jeg det? Og Hvad skal der udvikles af kompetencer?

Med dette perspektiv for øje fremhæver Timperley den betydning, evidens har for professionsudvikling. Refleksiv undervisning eller undervisning i refleksivitet kan således ikke realiseres, hvis evidens alene betyder for ensidig fokus på kontrol af praksis. Dette ser ud til at have en negativ virkning på udviklingen af de professionelles praktiske viden og erfaring. Meget tyder imidlertid på, at refleksionsprocesser udgør det brændstof, der kan fremme de professionelles læring, og ikke mindst er forudsætningen for, at praksis overhovedet bliver ændret. Evidensbaseret viden kan tilsyneladende ikke i sig selv forandre praksis.

Når dette så er sagt, viser de omtalte referencer imidlertid, at potentialet i refleksion må knyttes til evidens, både hvad angår udviklingen af praksis og udviklingen af kompetencerne hos de professionelle. Tiden bliver en kritisk faktor, fordi refleksion tager tid. Det kræver også særlige kvaliteter ved et professionelt praksisfællesskab, der både kan være støttende og udfordrende i forhold til de professionelles for forståelser. Væsentlig er inddragelsen de professionelle for forståelser i en kritisk samtalekultur på uddannelsen. Den kritiske samtalekultur kræver på den anden side veludviklede metakognitive kompetencer.

### Refleksion som en integreret faktor i professionsuddannelser

Påstanden er nu, at refleksionsprocesser skal have en central plads i professionsuddannelserne, fordi dette skaber en sammenhæng mellem teori og praksis. Derfor kan det være på sin plads at fremstille, at der findes forskellige niveauer af refleksion. Det får betydning for, hvordan der kan arbejdes med en refleksiv praksislæring.

Det laveste niveau af refleksion udgøres af ren beskrivelse, mens der er forskellige forståelser af, hvordan det højeste niveau af refleksion skal forstås. Fælles er dog en forståelse af, at det højeste niveau skal indebære en selvstændighed i form af eksempelvis abstrakt tænkning, justering af egne handlinger eller en kritisk forholden sig til praksis. Der er to forskellige måder at arbejde med en refleksiv praksislæring. Den ene måde er, hvor der fokuseres på de studerendes refleksion ved at måle dette, dvs. et forsøg på at indkredse det niveau, de studerendes refleksion befinder sig på. I praksis sker dette ved at undersøge de studerendes arbejdsprodukter, som det kommer til udtryk i logbøger, opgaver eller andet skriftligt materiale. Den anden tilgang til en refleksiv praksislæring er at rette opmærksomheden mod de studerendes egen oplevelse af, hvordan teori og praksis kan og bliver koblet sammen. Den er den sidst omtalte tilgang, artiklen afsluttes med at fremstille.

### Refleksive niveauer og praksis

Referencen er Stockero (2008), der anvender en skala over forskellige refleksionsniveauer. Det laveste niveau af refleksion er en ren beskrivelse af, hvad der sker i praksis. Det andet niveau er en begyndende forklaring på hændelserne i praksis. Det tredje niveau er en begyndende teoretisering, der kræver, at de studerende læser eller har kendskab til teorier eller forskning på området eller bliver introduceret til dette i undervisningen. Det fjerde niveau er der, hvor konfrontationen sker mellem teori og praksis, og hvor der kan opstå et frugtbart samarbejde mellem de to perspektiver. Det er også her, at forskellige antagelser bliver udfordret. Det højeste niveau af refleksion er en restrukturering af antagelserne. Her bliver fokus lagt på, hvordan en praksis kan gøres bedre eller mere hensigtsmæssig på baggrund af viden.

Gevinsten ved femtrinsmodellen er, at der kan skabes en sammenhæng mellem intuition for praksis og refleksion over praksis gennem forskellige faser. Teorien inddrages på relevante tidspunkter, hvor det især er på fjerde og femte niveau, der kræves støtte. Fordelen ved modellen med de fem refleksionstrin er, at der udvikles en færdighed i at kunne reflektere på systematisk vis. Professionsudøveren trænes i at kunne stille spørgsmål til egen praksis ud fra et professionelt vidensgrundlag. Der udvikles hermed en bæredygtig ændringskompetence. Desuden indebærer modellen, at den kan bearbejde for forståelser, ved at disse kan komme til udtryk i beskrivelserne, hvilket Timperleys undersøgelser understreger betydningen af.

Professionsudviklingen i Refleksiv praksislæring skaber dermed fokus på udforskningen af praksis ved at rette opmærksomheden mod fx specifikke temaer, emner og hændelser i praksis. Det giver mulighed for systematisk indsamling af data fra praksis, der efterfølgende underkastes en evidenstest fra forskningen. Ved at arbejde med denne tilgang bliver refleksion en medierende faktor over forholdet mellem teori og praksis.

De refleksive niveauer bygger på de grundantagelser, som blev udviklet af Vygotskij og Baktin om sammenhængen mellem sprog og tænkning. Refleksion er en dialogisk orienteret meningsudvikling i et socialt fællesskab. Det er derfor, at en del professionsuddannelser anvender skrivning og logbøger som et læringsværktøj, ud fra antagelsen om at skrivning styrker sammenhængen mellem sprog og tænkning. Sammenhængen mellem sprog og tænkning støtte professionsuddannelsernes fordring om at skabe en integration mellem teori og praksis.

## Konstruktivistisk forståelse af refleksion

I en konstruktivistisk forståelse af refleksion er opmærksomheden rettet mod de studerendes egen konstruktion af mening på baggrund af deres refleksioner over forskellige og nogle gange modstridende eller konkurrerende teorier og praksisser. Astrup et al. (2009) tager udgangspunkt i Mezirows teori om transformativ læring, som beskriver, hvordan man konstruerer mening og meningsstrukturer på baggrund af tænkning, refleksion og kritisk refleksion i forhold til handleerfaringer. Igennem refleksiv handling udvikler den studerende sine meningsperspektiver.

Det er muligt at kode de studerendes refleksion efter et kodeskema, som indeholder fire niveauer baseret på Mezirows teori. Niveau 1 og 2 omfatter former for 'non-reflective action', mens niveau 3 og 4 omhandler 'reflective action'. Niveau 4, som er det højeste niveau, omfatter 'premise reflection', som kan beskrives som kritisk refleksion. Denne form for refleksion indebærer en transformation af meningsperspektiver og finder sted, når der stilles spørgsmål ved et problem i sig selv (Mezirow refereret i Astrup et al., 2009).

Kritisk refleksion er et område, man aldrig bliver udlært i. Argumentet er, at transformation af meningsperspektiver er fuld af uopdagede vinkler og nye fortolkningsmuligheder. Transformation af meningsperspektiver er selviagttagelsens paradoks. Selviagttagelsesparadokset fastholder pointen med, at transformation af meningsperspektivet altid er en relativ selviagttagelse.

Det interessante er, hvad der sker, når de studerende ser en hændelse i praksis. Det interessante ligger i, hvordan hændelsen efterfølgende lader sig beskrive og forstå med begreber (Luhmann: 2000). Hvad lægger man især mærke til, og hvad bliver måske overset? Efterfølgende 'tvinges' man til at beskrive hændelsen, enten for sig selv i form af tanker eller for andre i form af kommunikation.

Det konstruktivistiske perspektiv giver den gevinst, at man altid ser virkeligheden i lyset af de erfaringer, oplevelser og forestillinger, der udvikles gennem den efterfølgende kommunikation. Derfor er det en katastrofe, hvis de studerende overlades for meget til sig selv – for så overlades de til egen konstruktion af en virkelighed, der slet ikke behøver at have nogen realitetsgang på jorden. Det er imidlertid den enkelte selv, der altid træffer beslutninger om, hvad der skal gælde som information, herunder, hvordan en information anvendes. Her er man imidlertid afhængig af information (Luhmann 2000).

## Refleksiv praksis

Når praksis bringes ind i undervisningen på uddannelsesstedet, får de studerende mulighed for at reflektere over praksis uden at være underlagt handledvang. Det giver dem mulighed for at få nye perspektiver på praksis og blive bevidste om deres egne handlinger i praksis. I refleksionsprocessen inddrages både teoretisk viden og praktiske erfaringer, og på den måde sættes de studerendes egne praktiske erfaringer i relation til mere overordnede og generelle principper og teorier. Det er muligt at støtte de studerendes refleksive praksis gennem en række værktøjer: video, cases, narrativer, seminar, diskussionsgrupper, onlinefora, dagbog, portfolio, vejledningssamtalen, aktionsforskningsprojekter, forskningsbaseret tilgang til opgaver og specialer samt diskussion af praksis i den teoretiske undervisning. Disse strategier har det til fælles, at de både bringer praksis tæt på, ind i undervisningen, og at de samtidig også distancerer sig til praksis med hensyn til tid og afstand, hvilket tilvejebringer muligheder for, at de studerende kan reflektere over praksis.

## Afrunding

Jeg har i denne artikel argumenteret for betydningen af refleksionsprocesser for professionsudviklingen i den læringstilgang, som UCN har i tankegangen om Refleksiv praksislæring. Her har jeg taget udgangspunkt i dele af den internationale forskning, som knytter sig til professionsudviklingen. Jeg har desuden gjort rede for dele af professionsbegrebet, om end ikke i det omfang, som det rettelig kunne fremstå. I den sidste del af artiklen har jeg fremstillet dele af den uddannelsesmæssige praksis, der kan fremme refleksionsprocesserne i UCN's professionsuddannelser. Min pointe er, at der er lagt for meget vægt på de studerendes selvrefleksion i uddannelserne i den betydning, at studerende selv skal ud og afprøve egne ideer og kaste sig ud i praksis med stort mod og lære af de fejl, som de begår. Efterfølgende skal studerende kunne reflektere over, hvad det var, der skete. Det er for risikabel en uddannelsesstrategi.

Refleksion er vejen til at udvikle professionsudøvernes læring. Min vurdering er, at refleksion kan føres tilbage til Deweys tre pointer om læring:

- 1) Læring sker gennem erfaring.
- 2) Læring er medieret af konteksten.
- 3) Læring er knyttet til refleksiv handling.

Der savnes imidlertid empirisk forskning i forhold til refleksion og læring ud fra disse perspektiver. Især savnes der empirisk forskning i forhold til, hvad jeg har omtalt som *gøren*, dvs. de professionelle autentiske læringserfaringer, og ikke mindst professionsforskning i, hvordan den konkrete arbejdsplads socialiseringsforhold påvirker udviklingen af refleksionsprocessen. Min vurdering er, at det kan være frugtbart med tre former for refleksionsprocesser i forhold til viden, *kunnen* og *gøren*.

1. Viden og refleksion med viden skal gøres eksplisit. Især er Timperley tydelig på, at refleksionsprocesser på vidensniveauet skal være baseret på evidens. Det tager tid både at lære og udøve refleksionsfærdighederne. På vidensniveauet kræves der særlige færdigheder, nemlig at professionerne har adgang til et stærkt forskningsmiljø, der kan udfordre udøvernes forforståelse. Udfordringen af forforståelse kræver på den anden side rammer for en kritisk samtalekultur, hvor der bliver rettet fokus på metakognitive kompetencer. Dette kræver god forskningsledelse.
2. Kunnen og refleksion. Refleksion er den personlige kapacitet til at kunne gøre noget. Processen her er at stille spørgsmål, der kan udfordre selvrefleksionen, og som fører frem til, at der efterspørges mere viden. Ved at stille spørgsmål til den personlige kunnen skabes der tvivl, hvilket er en nødvendig forudsætning for at aktivere tænkningen. De samtaler, der skal føres på niveauet med kunnen, skal have et integreret fokus på intuition og refleksion med blik for både viden og den praktiske *gøren*.
3. *Gøren* og refleksion. På dette niveau er det udveksling af erfaringer og videregivelse af tips. Der er fokus på situationer, hvor professionsudøveren lærer af hinandens erfaringer. På dette niveau kan der arbejdes med en reflekteret sammenhæng mellem sprog, tænkning og handling. Dette kunne foregå gennem udveksling af praktiske *gøren*-situationer på en blok. På denne blok er det udelukkende tekster om mestringen af praktiske situationer i professionsudøvelsen.

Den empiriske forskning på praksissiden, dvs. at gøre noget, er imidlertid begrænset. Jeg har argumenteret imod strategien om selvrefleksion i forståelsen at gå ud at afprøve egne ideer og så efterfølgende reflektere over det, der skete. For mig at se drejer det sig om, at professionsudviklingen får tilført en kraftfuldt tilskud af viden for herigennem at udvikle både en *kunne* og *gøren*. Ud fra Deweys tænkning må vi gå på to ben. Vi må styrke professionsudøverens forestilling om handlinger, samtidig med at vi udfordrer forforståelsen gennem refleksion. For at refleksion kan funderes som en dialektisk proces ud fra forståelsen, som Grütters (2011) præsenterer det, er det nødvendigt med et solidt indhold, som professionsudøveren kan spejle sin refleksion i. Det er her, den videnskæssige kritiske masse på en professionshøjskole kommer ind i billedet, og her, at resultatet af den tættere observation med praksis bliver væsentlig.

## Litteraturliste

- Astrup, J., Dam, L. & Pedersen, A.-L. (2009). *Refleksjonsmetoder i klinisk undervisning – med afsæt i undervisningsmetoden seminar*. Aarhus: VIAUC Sygeplejerskeuddannelsen Aarhus.
- Bengtsson, J. (1995). *What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. *Educational Researcher*, 33 (8).
- Dale, E.L. (red) (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dewey, J. (2009 [1910, 1933]). *How We Think*. BN Publishing ([www.bnpublishing.com](http://www.bnpublishing.com)).
- Fendler, L. (2003). *Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations*. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Ph.d.-afhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Merton, R.K. (1982). *Social research and the practicing professions*. Cambridge: Abt Books.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. (2009). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Stockero, S. (2008). *Differences in Preservice Mathematics Teachers' Reflective Abilities Attributable to Use of a Video Case Curriculum*. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(4), 483-509.
- Timperley, H. (2007). *Teacher professional learning and development*. *Educational Practices Series*, 18, IBE.
- Van Manen, M. (1977). *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Zeichner, K. (2008). *A critical analysis of reflection as a goal for teacher education*. Keynote presented at 14th biannual national meeting of teacher educators (ENDIPE), Porto Alegre, Brasil. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci_arttext&tlng=en). Lokaliseret d. 12.05.2016.