

# cepra-striben

TEMA: REFLEKSIV PRAKSISLÆRING

SÆRUDGAVE



■ Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi del I, II, III

■ Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse

■ Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi

■ Utilising digital technology for dialogue and evaluation  
- a quasi-scholastic method in action

■ Et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring

■ Refleksion i professionsuddannelserne

■ Teori og praksis i Refleksiv praksislæring

## Abonnement

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk). Her finder du skrivemanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines.

## Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Vibeke Christensen, Lektor Torben Næsby, Konsulent Trine Lolk Haslam, Konsulent Charlotte Frandsen

## Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: [tlh@ucn.dk](mailto:tlh@ucn.dk)

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

ISBN 978-87-991408-3-1

ISSN 1903-8143

# FORORD

**Formålet med dette temanummer om Refleksiv praksislæring er at kvalificere og nuancere debatten om sammenhænge mellem evaluering og læring i professionsuddannelserne i Danmark. Læseren inviteres til deltagelse i debatten gennem en refleksiv forholden sig til dette temanummers indkredsning af aktuelle forståelser af den fælles læringstilgang for en af Danmarks professionsuddannelser (UCN), Refleksiv praksislæring. Sigtetpunktet er, at Refleksiv praksislæring bliver et aktiv for professionsstuderende, -undervisere og -udøvere til at lære af, udvikle, forbedre og forandre praksis – en praksis både i professionerne og i professionsuddannelserne. Grundantagelsen er, at UCN's læringstilgang skriver sig ind i en internationalt etableret diskussion inden for pædagogisk-didaktisk forskning med stigende opmærksomhed på samspillet mellem læring, evaluering og sprog.**

Tilbage i 1968 skrev Walther Mischel hovedværket *Personality and Assessment*, der medførte en voldsom international debat om sammenhænge mellem læring og evaluering. Debatten kredsede dengang som nu om spørgsmålene: a) Er det de indre faktorer i personen selv, der forklarer, hvordan en bestemt person lærer og agerer i en bestemt situation (indre styring)? Eller er det b) virkelighedens situationer, der afgør, hvordan den lærende handler (ydre styring)? Disse poler i debatten forsøger UCN's fælles læringstilgang pragmatisk og integrativt at bygge bro hen over, hvilket vil fremgå af dette tidsskrifts aktuelle indkredninger af Refleksiv praksislæring.

### ■ Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi del I, II, III

Af: Søren Pjengaard

SIDE 10

### ■ Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse

Af: Jørn Bjerre

SIDE 36

### ■ Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi

Af: Torben Næsby

SIDE 42

### ■ Utilising digital technology for dialogue and evaluation – a quasi-scholastic method in action

Af: Thomas Kjærgaard

SIDE 52

### ■ Et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring

Af: Susanne Dau

SIDE 68

### ■ Refleksion i professionsuddannelserne

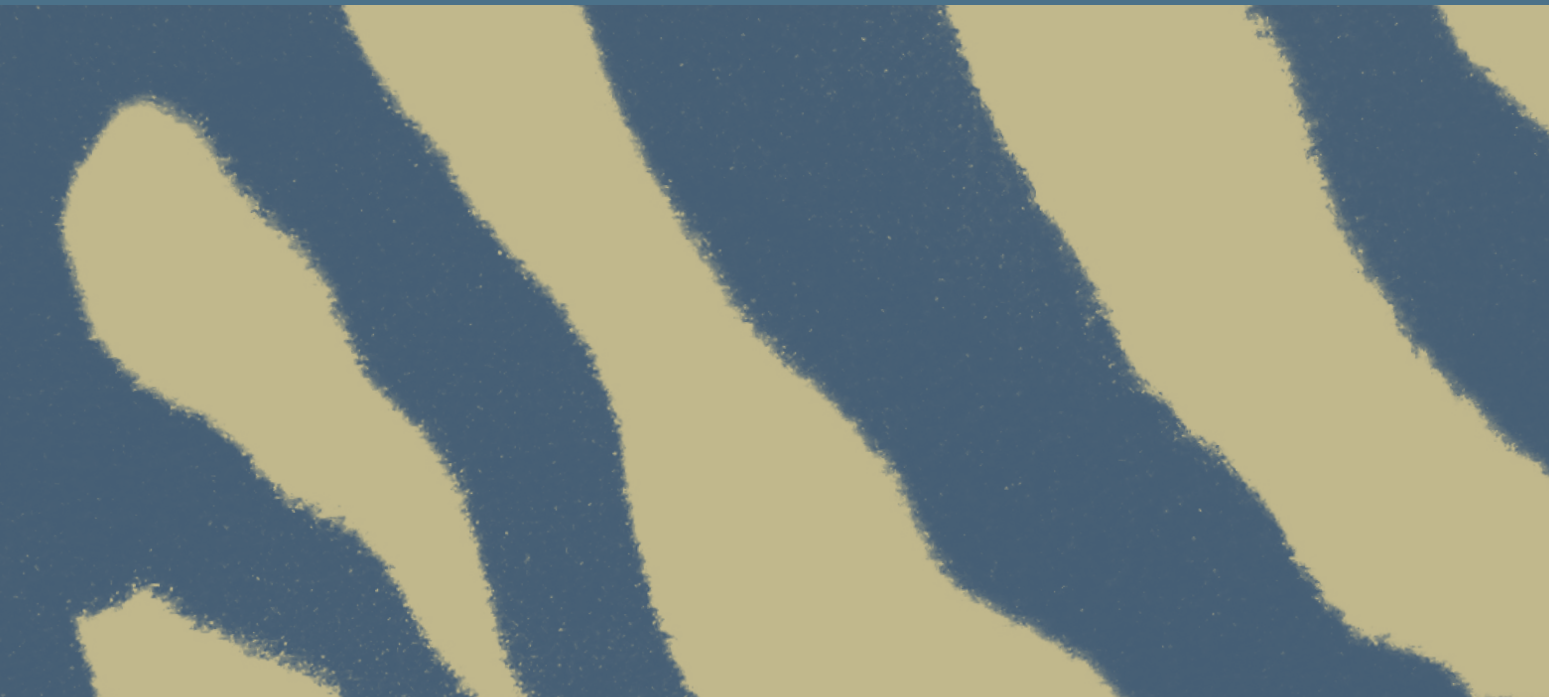
Af: Preben Olund Kirkegaard

SIDE 80

### ■ Teori og praksis i Refleksiv praksislæring

Af: Lisbeth Haastrup og Lars Knudsen

SIDE 88



Når debatten i dag i uddannelsessektoren går på sammenhænge mellem evaluering og læring, henvises der hyppigt til spørgsmål om, hvad der er evidens for, og hvad der er spekulativ teori. I den sammenhæng spiller forskningsresultater og evalueringsrapporter fra forskellige nationale instanser som Akkrediteringsrådet, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning (DPU), Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), Det Uafhængige Rejsehold og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en stor rolle. Disse instanser og institutioner er nogle af de mange interessenter, der sammen med Nationalt Videnscenter for Evaluering er med til at nuancere debatten og kvalificere de beslutninger, der i øjeblikket bidrager til at udvikle og forandre evalueringskulturen i professionsuddannelserne i Danmark.

De mange rapporter og evalueringer i Danmark og Europa, der løbende foretages og skrives i sektoren for at kvalitets sikre uddannelserne, peger samstemmende på, at undervisningen som minimum skal være forskningsinformeret. Den forskningsinformerede tilgang betyder bl.a., at underviserne skal kende til den aktuelle (og historiske) forskning i undervisning. Aktuelt betyder det bl.a. et stærkt fokus på evidensforskningen med viden om selv vurderingens og selvreguleringens betydning for læring. Historisk betyder det på dansk grund bl.a. indsigt i kritisk pædagogik og idehistorien med vægt på kritisk refleksion og frigørelse. Den aktuelle evidensforskning, der er stærkt inspireret af de angelsaksiske uddannelsessystemer, fortæller os bl.a., at underviserne skal have et godt blik for og et fælles sprog om de studerendes tegn på læring og løbende kunne justere og tilpasse undervisningen, så undervisningen faciliterer de studerendes læring bedst muligt: Lærings eksperter forstår betydningen af formativ evaluering (Hattie 2014).



Som argumentation for at fokusere på at fremme en god evalueringskultur og et fælles sprog om læring i professionsuddannelserne i Danmark begynder dette forord med det kritiske tvist. At begynde med det kritiske tvist er at vise respekt og ydmyghed over for de danske professionsuddannelsers historie, den kritiske pædagogiks lange tradition og idehistoriens tilhørende filosoffer. Det kritiske tvist i denne sammenhæng lyder i kort form: I nogle uddannelseskulturer undermineres tiltroen til evalueringer, når det bliver synligt, at evalueringerne dels ikke grunder i pædagogisk-filosofisk indsigt, dels ikke bruges til noget. Professor Peter Dahler-Larsen advarer derfor mod tre farer ved et stærkt fokus på at fremme evalueringskulturen (Dahler-Larsen 2005):

1. **Evalueringsprocesser med rituelle formål beslaglægger mange ressourcer.**
2. **Evalueringskriterier bliver mål i sig selv, der griber ind i undervisningens indhold, tidsrytme og relationer.**
3. **Evaluering løsrives fra pædagogikkens teori og praksis.**

Det er problematisk, når de fleste beslutninger i en uddannelsesinstitution tages af andre grunde end det, der reelt og tilstræbt objektivt blev afdækket ud fra grundige og systematiske evalueringer. Det er et problem, når evalueringerne er (åbentlyst) symbolske og alene tjener et formål, som på forhånd (mis)farver evalueringsresultaternes konklusioner, påpeger han (Dahler-Larsen 2005).

### **Refleksiv praksislæring set som et bidrag til en god evalueringskultur i professionsuddannelserne**

I en god evalueringskultur bruges evalueringerne til noget af nogen, til glæde og gavn for de involverede parter. Evalueringer bliver oftest lavet for at danne baggrund for nye tiltag og beslutninger i uddannelsessektoren, uddannelsesinstitutionen og/eller i den daglige undervisning. Evalueringerne bruges dermed af nogen til at forandre noget. Det betyder, at dem, der tager ansvar for evalueringen, synligt drager konsekvenser af evalueringerne – ikke blot for deres rituelle formåls skyld, ej heller alene for deres indholdsmæssige og saglige budskabers skyld, men også for at signalere og producere mening for deltagerne i uddannelseskulturen: Evalueringerne har værdi for nogen, gerne for mange.

Når sigtepunktet er udvikling af en god evalueringskultur, fremhæver professor Peter Dahler-Larsen fem krav til ledelsen af denne udvikling:

1. **Vær med til at fremme eksperimenter.**
2. **Få et praktisk og kyndigt forhold til evalueringsdata.**
3. **Vær med til at fremme et sprog, hvor man direkte kan sætte ord på problemer.**
4. **Styrk vidensdeling og åbne kommunikationskanaler.**
5. **Tag beslutninger på baggrund af evalueringsdata.**

Sammenholder vi risiciene ved et stærkt fokus på evalueringskultur med de fem krav, som skal indfries for at fremme en god evalueringskultur, bliver det klart, hvorfor lederne af landets professionsuddannelser er i fuld gang med at udvikle et fælles sprog om læring: for at modvirke, at evalueringen løsrives fra pædagogikkens teori og praksis og at evalueringerne tolkes som rituelle og ligegyldige af de involverede, og for at fremme eksperimenter og styrke vidensdeling og et fælles sprog, der gør det muligt på et systematisk grundlag at træffe beslutninger om forandringer.

Tidligere forsknings- og udviklingsarbejder i professionshøj-skoleregi har vist, at der er behov for øget opmærksomhed på og italesættelse af de studerendes læringsbetingelser og -vilkår. Der er fremkommet anbefalinger om, at der arbejdes både centralt og decentralt med at minimere de studerendes dilemmaposition mellem oplevelsen af ydre central styring i form af støtte og kontrol og oplevelsen af autonomi og indre styring og selvkontrol (Jensen & Staugaard 2014). Og der er også blevet peget på det pædagogiske paradoks, der som følge af bl.a. ovenstående dilemma oftest ligger i autonomifremmende didaktiske strategier. Det er blevet anbefalet, at 'løsningen' på det pædagogiske paradoks og håndteringen af dilemmaerne er, at undervisere og studerende sammen løbende italesætter selve paradokset og de vilkår, der er for undervisning og læring i professionshøjskolerne (Jensen & Staugaard 2014, Mølgaard & Qvortrup 2015). UCN adresserer denne udfordring gennem læringstilgangen Refleksiv praksislæring, der indgår som pædagogisk og didaktisk referencepunkt og fundament for de 35 professionsuddannelser.

Donald Schöns bøger tilbage fra 1980'erne og frem til i dag er meget hyppigt refereret til i professionsuddannelsessektoren. Det er Schön, der har introduceret begreber som 'reflection-in-action' og 'reflection-on-action'. Disse to tilgange til refleksion forklarer, hvordan professionsudøvere tager udfordringerne i deres arbejde med en slags improvisation,

der er forbedret gennem praksis og samtidig udfordret af og udviklet gennem refleksion (Schön 1987, Schön 2000, Schön 2013). UCN's fælles læringstilgang om Refleksiv praksislæring har naturligt rod i disse ideer om refleksion, ligesom de klassiske begreber 'single-loop learning' og 'double-loop learning', som vi kender fra hhv. Argyris' og Scheins organisationsteorier, og som senere er blevet videreudviklet til også at indbefatte 'triple-loop learning', spiller en betydende rolle for ideen om Refleksiv praksislæring. Disse tre ideer om læring fra hhv. Argyris' og Scheins organisationsteorier kan opstilles i følgende overskuelige model:

Lærings-loop	Lærings-område	Lærings-niveau	Lærings-resultat
Single	Regler +	Føjelse og indsigt	Forbedring
Double	Indsigt +	Viden og forståelse	Fordybelse
Triple	Værdier	Mod og vilje	Udvikling

Figur 1. Tre klassiske ideer om læringsloop. (Argyris 1976, Frederiksen, Larsen & Erichsen 1997, Schein 2013)

Modellen og de tre forskellige tilgange til læringen viser dels forskellige niveauer af kompleksitet i læringen, dels understreger den refleksivitets betydning for at komme i mål med alle tre niveauer af læring for den enkelte og for fællesskabet. Samtidig kan modellen ses som refleksionsramme for i et evalueringsperspektiv at forbedre, forny og udvikle professionsuddannelserne ved ikke alene at fokusere på kortsigtede forbedringer gennem regel- og konventionsledelse eller ved at stole på, at den fornødne nye viden og fælles forståelse vil bane vej for den nødvendige indsigt og refleksion hos de involverede, men ved at lade denne refleksivitet blive suppleret af en værdibaseret ledelse af uddannelserne, der stiller krav til de involverede om at udvise mod og vilje. Som et led i den værdibaserede ledelse må der være mod til at vedkende sig normativiteten i al ledelse, også i ledelsen af læreprocesser for andre end en selv. Disse niveauer i læringsforståelserne og disse krav om at medtænke værdierne i organisationen genfindes med forskel-

lig styrke i de syv aktuelle forståelser af Refleksiv praksislæring i dette temanummer.

Ideen om læring gennem refleksiv praksis er dog meget ældre end UCN's læringstilgang og Argyris', Scheins og Schöns refleksions- og læringsforståelser. Tidligere i det 20. århundrede var John Dewey blandt de første til at skrive om refleksiv praksis med sin udforskning af erfaring, interaktion og refleksion (Rander m.fl. 2009). Dette følges hurtigt op af andre læringsteoretikere, der alle på linje med Dewey udvikler komplekse teorier om sammenhænge mellem menneskelig læring, motivation og udvikling (Rander m.fl. 2009, Illeris 2015). Centralt for udviklingen af al reflekterende teori er interessen for integration af teori og praksis og det cykliske mønster af erfaringer koblet med den bevidste anvendelse af erfaringerne fra de lærende. Denne interesse for koblinger mellem teori og praksis og erfaringsdannelse står derfor også helt centralt i UCN's fælles læringstilgang Refleksiv praksislæring. Når undervisningen i professionsuddannelserne skal evalueres gennem blikket fra Refleksiv praksislæring træder to forhold helt tydeligt frem:

1. Metalæring
2. Teori-praksis-forholdet

Alle bidrag i dette temanummer forholder sig på forskelligvis kvalificeret til disse to aspekter i Refleksiv praksislæring.

### Refleksiv praksislæring set som en måde at bidrage til motivationen blandt de studerende i professionsuddannelserne

Når uddannelsesforskere, -planlæggere og -ledere søger at lade forandringer i organisationer og institutioner foregå på baggrund af systematiske evalueringer, kan disse evalueringstiltag ifølge aktuel dansk forskning med fordel inddrage viden om, hvad der motiverer unge mennesker for forandringer. I en nyere forskningsrapport, *Unge motivation i udskolingen* (Pless 2015), kan udledes følgende fem væsentlige måder at motivere unge på:

1. Vidensmotivation
2. Præstationsmotivation
3. Mestringsmotivation
4. Relationsmotivation
5. Involveringsmotivation

Forskningen i unges motivation peger bl.a. på, at der er en (overdreven) vægt på præstationsmotivation blandt unge – især blandt de unge, der også kendt som '12-tals-pigerne'. Dette fænomen genfinder vi i nogle af især de mere prestigefulde og kvindedomineret professionsuddannelser, fx jordmoderuddannelsen. Denne fælde med at bruge præstationsmotivation medfører ofte symptomer på stress, ydrestyring og lavt selvværd blandt de unge. Der er derfor grund til forsigtighed, når præstationsmotivationen tænkes ind i undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering. De øvrige fire motivationsformer kan det dog være vældig udviklende at tænke ind i professionsuddannelsernes undervisning og evaluering. De forskellige måder at tænke motivation på kan også være et aktivt i udviklingen af et fælles sprog om læring og motivation (Pjengaard 2009, Pless 2015, Silver, Sørensen & Skaalvik 2013, Skaalvik & Skaalvik 2015).

At der er et tæt samspil mellem sprog, læring, evaluering og motivation genfinder vi hos Lauvås & Handal (2015). De finder frem til, at professionsudøveren udvikler og anvender en praksisteori ('praktisk yrkesteori'), når der reflekteres over og handles i professionen. De præciserer, at skellet mellem værdier, viden og erfaringer er et analytisk skel. I praksis er elementerne flettet sammen i et kaosfyldt virvar af alt det, vi har suget til os af impulser gennem (arbejds)livet. De understreger, at praksisteorien er en individuel konstruktion, men at denne formes og udvikles i stadig interaktion med miljøet omkring os. Praksisteorien forankres i køn, socialt tilhørsforhold, professionens karakter o.l., der over tid nedfældes i vores individuelle biografi. Et nært samarbejde med andre over længere tid vil i væsentligt omfang præge denne individuelle biografi. I sammenhæng med Refleksiv praksislæring er det helt afgørende, at professionsudøveren ikke kun er individualist, men i høj grad også er bærer af en fælles kultur (Lauvås & Handal 2015).

### **Intentionerne med udviklingen af Refleksiv praksislæring som fælles læringstilgang**

Refleksiv praksislæring er som allerede nævnt den fælles betegnelse for UCN's nye, lokale læringstilgang. En læringstilgang, som involverer Professionshøjskolen UCN's mange forskelligartede uddannelser (aktuelt 35 uddannelser), og hvor alle involverede forventes at anvende læringstilgangen i dagligdagen og samtidig forholde sig kritisk, refleksivt og konstruktivt udviklende til læringstilgangen. I UCN's grunddokumentet for Refleksiv praksislæring formuleres intentionen således:

*"Med en fælles læringstilgang for UCN vil vi sende et klart signal til studerende og omverden om, hvad man får, når man som uddannelsessøgende vælger UCN som uddannelsessted, eller som virksomhed vælger en dimittend fra UCN. Derudover bidrager UCN's læringstilgang til at skabe en fælles faglig referenceramme, fælles sprog, kultur og identitet på tværs af UCN's uddannelser, efter- og videreuddannelsesområdet og inden for forskning og udvikling."*  
(UCN's grunddokumentet for Refleksiv praksislæring)

Intentionen er med andre ord, at de studerende gennem deres uddannelser skal blive inddraget i læringsaktiviteter, som er knyttet tæt til praksis, samt at der herigennem ønskes en oplevelse af, at den enkelte studerende kommer tættere på en oplevelse af kunne se sig selv i professionen, dels mestrer refleksive strategier, dels øger sin forståelse af professionens kompleksitet og ikke mindst tilegner sig relevante professionskompetencer. Læringstilgangen peger på, at refleksivitet er en essentiel del af det at lære og selvstændigt og i samarbejde med andre udvikle og forme sin professionelle identitet, sine professionskompetencer og sin personlige dømmekraft.

Igennem uddannelserne på UCN vil der blive inddraget praksiserfaringer i den teoretiske undervisning, som har til hensigt at sikre et godt grundlag for refleksion og feedback på oplevelser fra praksis. Selvinitierede læringsaktiviteter kræver studiekompetencer, refleksion og dermed feedback fra omgivelserne, medstuderende og undervisere. Den studerendes læring sker ikke kun individuelt, men i høj grad også i samspil med den kontekst og den virkelighed, den studerende er en del af inden for de forskellige læringsrum, både på uddannelsesinstitutionen UCN, i praktikken og i andre studie- og læringsrum (Dau 2015, Mølgaard & Qvortrup 2015).

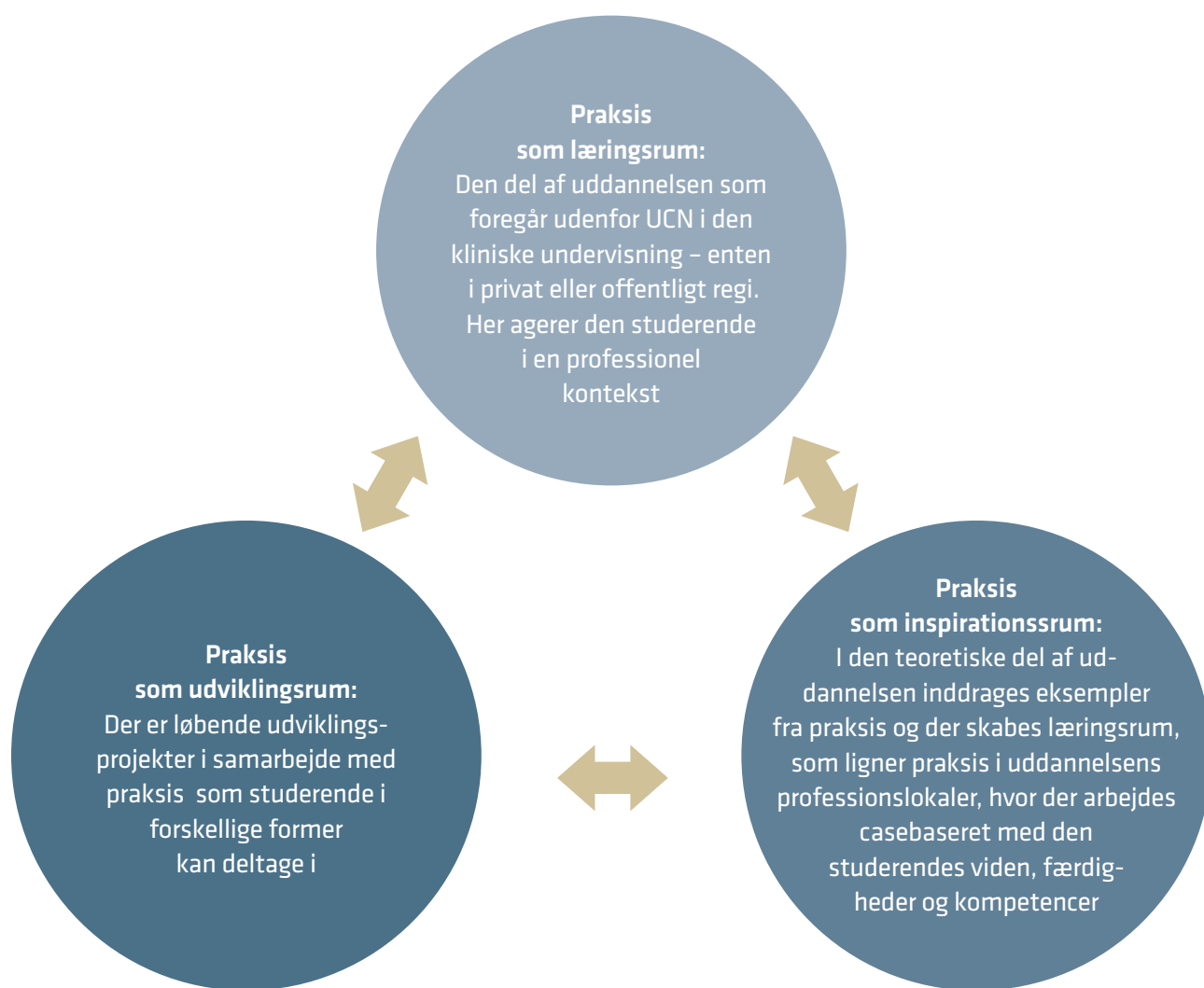
Ved at formulere en fælles læringstilgangen, Refleksiv praksislæring, søger vi i fællesskab at finde en dynamisk tilgang til læring. Det stiller krav om et tilstrækkeligt rummeligt begreb, så mange forskelligartede professionsuddannelser kan identificere sig med og spille sig selv og professionsuddannelsen på banen i relation til begrebet. Dertil kommer, at læringstilgangen meget gerne må bidrage til at udvikle en stolthed hos UCN's studerende, kursister, ansatte, aftagere og samarbejdspartnere over at være sammen med hinanden om noget så vigtigt. Det er med Refleksiv praksislæring som med begrebet motivation: Det er et åbent, flertydigt og, nogle vil mene, en flydende betegner, men det er også et begreb, der på afgørende vis fanger noget centralt i al professionsuddannelse. Med dette temanummer om Refleksiv praksislæring forsøges det gennem de mange forskellige

perspektiver på UCN's læringstilgang at demonstrere, at Refleksiv praksislæring er en dynamisk og facetteret tilgang til læring. Der er mange lighedstræk og stærk inspiration at hente hos Lauvås' indkredsning af 'praksis yrkesteori', hos Schöns ide om 'reflection-in-action' og 'reflection-on-action' og Argyris' og Scheins 'single-', 'double-' og 'triple-loop learning'.

Refleksiv praksislæring er således både et blik for den individuelle konstruktion af læring og et udblik til omverdenens samspil med den individuelle konstruktion, men hvor Lauvås, Schön, Argyris og Schein betoner det individuelle, betoner Refleksiv praksislæring det sociale samspil og koblingen til praksis. Praksis forstås i tre forskellige praksiskontekster:

I indkredsningen af Refleksiv praksislæring som et toneangivende eksempel på betydningen af samspillet mellem evaluering og læring følger i dette tidsskrift nogle aktuelle forståelser af UCN's fælles læringstilgang. De mange indkredninger er af endog meget forskellig karakter, hvilket kan betragtes som et plus, fordi den måde, hvorpå Refleksiv praksislæring præsenteres, også viser, hvor store personlige forskelle der er tale om, og hvor bredt og mangfoldigt den fælles læringstilgang Refleksiv praksislæring opfattes på nuværende tidspunkt. Det er en fællesskabende pædagogik, men også en forskellighedens pædagogik.

I den internationale engelsksprogede litteratur støder man på betegnelsen 'Reflective Practise-based Learning', som



Figur 2.  
UCN's studieordning 2016 for Fysioterapeutuddannelsen

også er UCN's officielle oversættelse af Refleksiv praksislæring, og som samtidig markerer en sammenhængende teoretisk rammesætning for Refleksiv praksislæring (Schön 2013, Schein 2013, Brookfield 2005, Brookfield 2013). Der vil løbende være invitationer om bidrag fra de øvrige nordiske naboer, hvor forskningen i professionsuddannelserne i fx Norge, Sverige og Finland har en væsentlig længere tradition og et større volumen end i Danmark.

Der er viden på området, som skal inddrages, udvikles og sættes i spil. Nogle af fællesnævnerne i dette temanummer er, at læring ikke kun er et individuelt anliggende, men også og samtidig et socialt, kulturelt og samfundsmæssigt anliggende. Refleksiv praksislæring bliver i informationsmaterialet bl.a. indkredset og indirekte defineret på følgende måde:

**”Læringstilgangen understøtter en styrket deltagelse og involvering af de studerende i forhold til egen og medstuderendes læring. Det vil understøtte den studerendes faglige, sociale og personlige udvikling. Det kan ske gennem styrkelse af studerendes studiekompetence og gennem involvering af studerende, fx som undervisningsassistenter og faglige ressourcer.”**

(UCNs informationsmateriale: folder om Refleksiv praksislæring 2015)

Af citatet fremgår det, at læringsbegrebet dels er individorienteret med begreber som faglig, social og personlig udvikling og med den studerendes egen læring i fokus og i bestemt form og dels samspilorienteret med vægt på deltagelse og involvering i medstuderendes læring.

Denne dobbeltorientering mod både individ- og fælleskabs-læring er i fuld overensstemmelse med hvad, der findes inden for den nyere nationale og internationale forskning i læring (Illeris 2012, Illeris 2015, Hermansen, Löw & Petersen 2013, Silver, Sørensen & Skaalvik 2013, Skaalvik & Skaalvik 2015).

### En mulig gruppering af tidsskriftets artikler

Skribenterne er i denne omgang hentet internt hos UCN, fortrinsvis fra de pædagogiske uddannelser og forskningsprogrammet Professionsforskning og professionsudvikling samt eksternt blandt 'de kritiske venner', der professionelt arbejder med at forholde sig til professionsuddannelsesforskning. Intentionen er med tiden at fortsætte med forskningsartikler om Refleksiv praksislæring og brede skaren af skribenter ud til flere teams sammensat af ansatte og dygtige studerende i UCN fra flere hovedområder og forskningsprogrammer med involvering af aftagere og professi-

onsudøvere i praksisfeltet. Her forventes docenter, ph.d'er, lektorer og adjunkter i og uden for UCN at bistå fagprofessionelle, der måske ikke er så trænet i de akademiske koder, i at udtrykke sig i forskningsartikler om vores fælles lærings-tilgang. Det er vigtigt at få italesat de store forskelle, den kreative mangfoldighed og den rummelighed, der findes både praktisk og teoretisk i forståelsen af Refleksiv praksislæring i og uden for UCN. Men trods forskellene er der også vigtigt fortsat at lede efter nogle fælles træk, der siger noget centralt om læring i professionsuddannelserne i dag.

Alle bidragene inddrager og forholder sig til aktuelle forskningsresultater inden for international professionsforskning i professionsuddannelse. I din læsning af artiklerne kan du have glæde af følgende gruppering:

1. Der er fire bidrag, som er mest orienteret mod en overordnet strukturel, kortlæggende forståelse. Det drejer sig om Søren Pjengaards bidrag: *Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi del I, II & III* samt Jørn Bjerres bidrag: *Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og skolastisk uddannelse*.
2. Der er to bidrag, der udfordrer og udfolder metodiske spørgsmål i relation til Refleksiv praksislæring. Det drejer sig om Torben Næsby: *Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi* og Thomas Kjærgaard: *Utilising digital technology for dialogue and evaluation – a quasi-scholastic method in action*. Sidstnævnte peger også på Refleksiv praksislæring gennem digital teknologi.
3. Der er to andre bidrag, der primært beskæftiger sig med personlig udvikling og indsigt i egne læringsstrategier. Det drejer sig om Susanne Daus bidrag: *Et økologisk humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring* og Preben Kirkegaards bidrag: *Refleksion i professionsuddannelserne*.
4. Endelig er der Lars Emmerich Damgaard Knudsen & Lisbeth Haastrup: *Teori og praksis i Refleksiv praksislæring*, et bidrag, hvor det er læringen i dens sociale, kulturelle og kritiske samfundsmæssige sammenhæng, der er det centrale.

Refleksiv praksislæring er officielt UCN's fælles lærings-tilgang, men som forskningsartiklerne vil afsløre, er denne tilgang til læring bestemt mulig at anvende og lade sig inspirere af og adaptere i lokale fortolkninger på andre professionshøjskoler i Danmark og i Norden. Invitationen er hermed givet.



Det er med stor respekt for og i anerkendelse af den fler-årige proces omkring udviklingen af Refleksiv praksislæring, der har involveret mange hundrede ansatte og studerende i UCN samt professionsudøvere fra praksisfeltet og nogle af UCN's kritiske venner, at vi har redigeret dette temanummer om Refleksiv praksislæring. Vi håber, at det med dette temanummer tilnærmelsesvis er lykkedes at få helheden omkring Refleksiv praksislæring til at træde frem.

Først når du, kære læser, tager vel imod og i teori og praksis, alene og sammen med andre, insisterer på konstruktivt og kritisk at udvikle og udfordre forståelsen af Refleksiv praksislæring, først da lever UCN's nye læringstilgang for alvor og for sjov.

God fornøjelse med læsningen!  
På redaktionens vegne,

### **Søren Pjengaard**


*Forskningsleder for Refleksiv praksislæring  
Lektor, UCN Læreruddannelsen*

### Litteraturliste

- Argyris, C. (1976). *Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making*. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 3.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. *The Adult Learner*.
- Brookfield, S. (2013). *Teaching for Critical Thinking*. *JAVET*, 4(1), 1-15.
- Brookfield, S. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dau, S. (2015). *Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum – et narrativt casestudie af vidensudviklingens veje og afveje*. Ph.d.-serie. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2005). *Evaluation and public management. I: Oxford Handbook of Public Management*. Oxford University Press.
- Fauske, H. (2008). *Profesjonsforskningens faser og stridsspøsmål. I: Molander, A., Terum, L.I. (red.): Profesjonsstudier*. (s. 29-54).
- Glasdam, S., Hansen & Pjengaard, S. (2016). *Professionsbachelorprojektet indenfor det pædagogiske område*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck (under udarbejdelse).
- Hermansen, M., Löw, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, C. & Staugaard, H. (2014). *Just DUIT: Status og perspektiver fra et igangværende forsknings- og udviklingsprojekt i UCN*. Aalborg: UCN. *Forskning og Udvikling*.
- Rander, H., Boysen, L. & Goldbech, O. (red.) (2009). *En moderne voksendidaktik*. København: Alinea/Akademisk Forlag.
- Mischel, W. (1996). *Personality and assessment*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Mølgaard, H. & Qvortrup, A. (red.) (2015). *Studieaktivitetsmodellen – Erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Systime Profession.
- Pjengaard, S. (2009). *Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pjengaard, S. (2014). *Synlig læring, feedbackformer og medlæring som vilkår. I: Christensen, V. (red.). Feedback i danskfaget*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pless, M. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg: Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitetsforlag.
- Schein, E. (2013). *Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Aarhus: Klim.
- Schön, D. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker – Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- Silver, D., Sørensen, N. & Skaalvik, E. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring – Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

# Refleksiv praksislæring

i relation til den klassiske  
læringspsykologi



**Del I:  
Præsentation  
af en lærings-  
kapsel**

Formålet med denne og de efterfølgende to artikler er at placere UCN's læringstilgang, Refleksiv praksislæring, i sammenhæng med de klassiske læringspsykologiske teorier. Udgangspunktet er, at ingen nøjagtig ved, hvad der sker socialt, psykologisk, fysiologisk og adfærdsmæssigt, når læring finder sted. Mange vil derfor i lighed med undertegnede advare imod at reducere læring til teknik, metodik, en bestemt logik og tilhørende evidensresultater. At beskæftige sig med, hvad, hvordan og hvorfor mennesker lærer, kalder på ydmyghed, forsigtighed og en villighed til at lade sig konfrontere med det videnskabelige paradoks. Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen, i og af praksis. Artiklerne kan læses hver for sig, men det største udbytte af læsningen kommer ved at læse og bearbejde de tre artikler som et sammenhængende hele.

## Refleksiv praksislæring er at lade sig konfrontere af videnskabens paradoks

Når begrebet Refleksiv praksislæring skal forklares, afgrænses og defineres, er det væsentligt at respektere følgende dobbelte intentionalitet: intentionen om på den ene side at ville definere det mest betydningsfulde begreb om læring i professionsuddannelserne (hos UCN), og på den anden side intentionen om ikke at lukke definitionen, så begrebet bliver for statisk. Den modsatrettede og dobbelte intentionalitet i begrebsdefinitionerne parret med et videnskabeligt krav om flerperspektivitet genfinder vi også i videnskabsteorien og i de klassiske læringsteorier.

Et af de største videnskabsteoretiske problemer kan sammenfattes i to selvfølgheder, der tilsammen danner et paradoks. Paradokset involverer menneskets stræben mod at søge sandheden baseret på en viden om, at mennesker er i bevægelse og må acceptere tvivlen ("Cogito ergo sum" kan her retteligt oversættes "Jeg tvivler, ergo er jeg") som vilkår:

**A) Videnskaben søger sandheder og beviser, og**

**B) Videnskaben undersøger, hvordan mennesket bevæger sig fremad, og gennem disse undersøgelser udvikler videnskaben og mennesket sig.**

Videnskabens udvikling forudsætter altså, at gamle anskuelser forkastes, og nye anskuelser etableres. Videnskabens sandhedsværdi og mulighed for bevisførelse involverer derfor en tvivl og en forståelse af blinde pletter samt en accept af, at noget er 'bag horisonten' for vores nuværende forståelse. Fx er vores syn på universets opbygning i dag helt anderledes end før Einsteins relativitetsteori; og vores syn på menneskets plads i naturen er i dag et helt andet end før Darwins evolutionslære. Vores syn på menneskets sjæleliv er grundlæggende forandret efter Freuds psykoanalyse; og vores syn på refleksivitetens betydning for menneskelivet er gentagne gange udfordret og debatteret efter Kierkegaards eksistensfilosofi, og i særlig grad har eksistenspsykologer og kognitive psykologer uddybet refleksivitetsbegrebet. Når videnskaben således konstant udfordrer vante forestillinger om verden og udvikler nye teorier og nye visheder om verdens beskaffenhed, indebærer det, at vi aldrig kan vide noget med sikkerhed. Vi bør endda udfordre – 'falsificere', som Popper siger – denne sikkerhed og vished, ved at vi forholder os skeptisk i forhold til egne resultater (Pjengaard 2009). Det er som følge af denne konfrontation med videnskabens paradoks hensigtsmæssigt at operere med en bred og åben definition af en fællesskabende læringstilgang som Refleksiv praksislæring.

## Læringskapselen som en nuanceret teoretisk rammesætning for Refleksiv praksislæring

Læringsteoretiker og professor Knud Illeris argumenterer i lighed med undertegnede for en meget bred og åben definition af begrebet læring:

**"(...) fordi læring er noget, der spænder over et meget omfattende og kompliceret sæt af processer, og en dækkende læringsforståelse ikke kun drejer sig om selve læreprocessernes karakter og beskaffenhed, men også om de forhold, der betinger, påvirker og påvirkes af læringen."**

(Illeris 2012)

Selv om vi ikke ved nøjagtig, hvordan læring finder sted i professioner og i professionsuddannelser, så ved vi, at der er udviklet mange forskellige teorier om læring, særligt siden læringspsykologien i slutningen af 1800-tallet fik status som videnskab. Disse teorier, der altså fortrinsvis er udviklet gennem 1900-tallet, og som i disse år bliver forædlet og revurderet, er mulige modeller eller grundantagelser om læring og læringsprocesser. Teorierne forholder sig bl.a. til, hvad der sker mentalt, når læring finder sted, og hvad der skal være af gode betingelser i læringsmiljøet, for at læring kan finde sted hos de(n) lærende.

Refleksiv praksislæring peger på den klassiske dobbelthed i læringsbegrebet: På den ene side skal læringen forstås som en individuel *refleksiv proces*, og på den anden side skal læringen ses i en kontekst og i et samspil med andre gennem forløb og samspilsprocesser og gennem *læring i og af praksis*.

Med nedenstående model – 'kapsel' – er det begrebsligt lykkedes at lave en enkel metamodel over nogle af de kendteste og vigtigste læringsteoretiske positioner i læringslandskabet. Modellen er udviklet i dialog med professionsudøvere gennem skoleudviklingsprojekter, PD-undervisning, grunduddannelsesundervisning med lærerstuderende og i dialoger med kolleger fra professionsuddannelserne på tværs af landet gennem de sidste 18 år. Af respekt for bidragene og refleksionerne gennem årene havde 'kapslen' som model og begreb retteligt fortjent en bredere og grundigere

gennemgang, men til dette må du læse flere andre bøger om den klassiske læringspsykologi (fx Beck 2015, Bertelsen 2015, Hermansen 2005, Illeris 2012, Illeris 2013, Imsen 2015, Pjengaard 2009). Med begrebet og initialforkortelsen KAPSEL er det lykket på enkel vis at skabe et koncentrat af nedenstående teoretiske hovedretninger. Her får du det ultrakorte overblik:

Figur 1. Model: Kapsel

KAPSEL	Psykologisk hovedretning	Eksempler på centrale fagbegreber som udtrykker psykologisk indsigt, og som kan forklare læreprocesser
K	Kognitionspsykologi	Sprog, tænkning, hukommelse, perception, metakognition, lærings og videnstaksonomier mfl.
A	Adfærdspsykologi	Klassisk og operant betingning, adfærdsmodificering, positiv forstærkning, modellæring, gentagelse, implementere mfl.
P	Psykodynamisk psykologi	Forsvarsmekanismer som fortrængning, projektion, introjektion mfl., ego, id, superego, selv, det ubevidste, førbevidste og bevidste, drømmetydning mfl.
S	Sociokulturel psykologi	Samspil, kommunikation, sprog, læringsglemsel, artefakter, læringsfællesskaber, praksisfællesskaber, praksisteori, deltagelse, legitim perifær deltagelse mfl.
E	Eksistenspsykologi	Refleksion, det narrative, signifikant læring, (in)kongruent selv, valg, frihed, ansvar, forførelse, flow, træde i eksistens, mødet med den anden mfl.
L	Læring	Se ovenstående begreber og suppler gerne med: Informativ, translativ, transfer, transformativ, reflektiv praksislæring (sættes i relation til hinanden lidt senere i denne artikel)

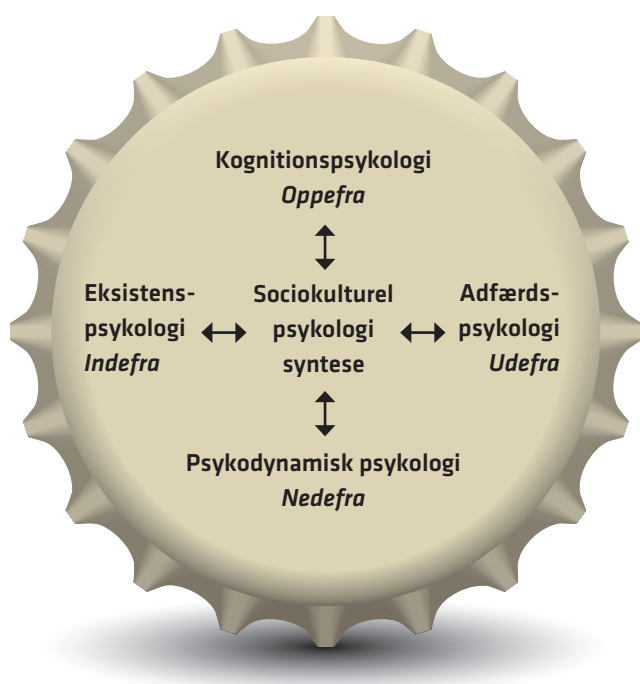
De forskellige læringsteorier adskiller sig fra hinanden ved det sprog, de anvender, og ved de svar, de giver på, hvordan og hvorfor læring opstår, skabes, udvikler sig og forandres.

Inden for nogle læringsteoretiske retninger er teoretikere fortrinsvis optaget af elevens indre, og det eleven selv indeholder af potentialer, tanker, følelser og stræben efter at udfolde sig på den ene eller anden måde. I pædagogiske kredse er denne indre stræben og indre motivation ofte fremhævet som noget efterstræbelsesværdigt, og dette er på mange måder paradoksalt, fordi disse træk og egenskaber først og fremmest kommer indefra og er noget, vi har i os, fx som vores egen frie vilje, vores genetiske materiale, og det er måske ligefrem uafhængigt af den kultur og det samfund, vi lever i. Paradoksalt fordi det så netop er svært at lære andre noget – herunder at lære nogen noget om gamle og nye professioner (fx gennem undervisning i professionsuddan-

nelserne). En læringsforståelse rettet mod personens indre må nødvendigvis bero på, at det indre rummer en åbenhed, en række ressourcer og ikke mindst en villighed hos personen selv. Et eksempel herpå kunne være vores villighed til og ønske om at lære os selv at kende, idet vi ved at forholde os til os selv, selv træder i eksistens. Eller det indre kan komme til udtryk ved, at vi danner os fornuftige begreber om det, vi erfarer, eller der kan mere subtilt være tale om, at vi ved at udvikle vores empatiske evner får øje på vores egen menneskelighed og måske vores egne muligheder for at tage valget på os, dvs. vi kan vælge at træde i eksistens og leve et rimeligvis autentisk liv. Du kan trække andre til truget, men du kan ikke lære dem at drikke af vandet, siger et gammelt ordsprog.

Inden for andre læringsteoretiske retninger er man fortrinsvis optaget af det ydre, dvs. det omgivende samfunds

stimuli. Forskellige kulturers og samfunds påvirkninger skaber vores forskellige måder at tænke og føle på. På samme måde er det de ydre strukturer og ydre input, der lærer os de forskellige måder at forholde os til hinanden og os selv på. De træk og egenskaber, der konstituerer læringen, kommer således udefra. Nogle vil fx sige, at alle kan lære hvad som helst, hvis blot den rette belønning identificeres.



Figur 2. Model: Læringskapsel. Relationer mellem psykologiske hovedretninger

Denne opdeling, mellem indre og ydre, oppefra og nedefra, er selvfølgelig en fortegning af læringens vilkår, og netop fordi det er en model over læringsteoriene, kan denne forenkling være nødvendig og brugbar både i analytiske sammenhænge og i mere handleorienterede sammenhænge.

Læring er i bund og grund skabt (det deterministiske aspekt) og bliver skabt (det indeterministiske aspekt) af kræfter og dynamikker, der på én gang er ydre og indre, på én gang styres af vores hoved (oppefra) og giver plads til, at vi er driftsstyrede, seksuelle væsener (nedefra) og sociale i vores følelses- og handlingsliv. Vi kan se, høre, lugte, smage og mærke os selv, og ligesom perceptionen afføder genstandene omkring os, afføder den også vores egen krop. Vi bliver synlige for os selv. Læringsprocesser er i sandhed komplekse, og der er i dag brug for en identitet og identitetsforståelse, der ikke

som tidligere blev forstået som fastlagt igennem barndommen og ungdommen, men tværtimod kan videreudvikles og til stadighed forandres livet igennem uden dog at miste oplevelsen af stabilitet og det at genkende sig selv. (Se også Preben Bertelsens metamodel og kommentarer til denne i Bertelsen 2015). Illeris argumenterer i den sammenhæng for et stærkere fokus på transformativ læring og på en bred tilgang til læringsbegrebet og kobler det tæt til denne brede identitetsudviklingslogik. Han fremhæver teorier, der netop har den brede og sensitive tilgang til at indfange læringsforståelser med: "(...) det er tydeligvis de bredest anlagte tilgange og dem, der er mest følsomme over for, at det er hele personen, hele identiteten og selvforståelsen, det drejer sig om" (Illeris 2013: 55). Han gør det til et forsvar for Mezirows ide om transformativ læring og indirekte til et forsvar for ideen om Refleksiv praksislæring, som lanceres her, og som fungerer som muligt samlebegreb.

Fastholder vi indefra-og-ud-logikken, bliver det klart, at elever i skolen kan have et iboende potentiale, der skal forløses, om bestemte læringstemperamenter eller om indstilling over for det at lære at lære, om lysten til at lære, om viljen til at ville lykkes med det, man sætter sig for, om at have tillid til egne mestringskompetencer både som opgavemestring og selvmestring, om at kunne udvise empati for andre og forstå sig selv gennem mødet med den anden, men også om at være fordømt til frihed, fordi man som lærende menneske altid må vælge, og at det ikke at vælge også er at vælge.

Fastholder vi udefra-og-ind-logikken, bliver det klart, at elever er formbare og personligt, socialt og fagligt tilpassningsduelige. De kan tilpasses bestemte sociale mønstre og fx lære at sidde stille i skolen, tie, når læreren taler, og at række hånden op. Gennem en række disciplinære tiltag med særligt fokus på positive forstærkninger af den gode og hensigtsmæssige adfærd kan eleverne lære skolens regler og rutiner, og de kan lære de ønskede kompetencer, fordi kompetencer først og fremmest er handlemåder, og handlemåder kan reguleres, justeres og tilpasses gennem lærerens brug af fortrinsvis effektive belønningssystemer og muligheder for fratagelser af privilegier.

Fastholder vi oppefra-og-ned-logikken, bliver det klart, at elever i skolen har brug for at lære sig et sprog om verden, at kunne huske det, de har lært, at reflektere over de perceptioner og fortolkninger, de gør over deres omverden, fx ved systematisk at arbejde med begrebskort, lære sig bevidst at betjene sig af metakognitive strategier og kunne regulere sig selv, lære at lytte og organisere både kendt og nyt stof i kognitive skemaer, lære sig om læringsstrategier, lære at

regulere og kende til følelsernes indvirkning på vores beslutninger og lære at indgå i skolens sociale og faglige logikker og forstå flere af skolens symbolsproglige koder.

Fastholder vi nedefra-og-op-logikken, bliver det klart, at elever i skolen har brug for at møde tillid fra voksne omkring sig, at eleverne først og fremmest er ubevidste om det, de gør i skolen, at eleverne har behov for at få afløb for deres energier, at de betjener sig af forsvarsmekanismer som fx fortrængning, forskydning og sublimering for at opretholde en stærk jeg-identitet. At de skal lære sig om skolens og samfundets normer og værdier for lære at finde socialt acceptable måder at udleve deres livs- og dødsdrifter på, lære sig måder at kanalisere deres til tider (selv)destruktive aggressioner, deres narcissistiske tilbøjeligheder og deres behov for erotisk og seksuel tilfredsstillelse over mod produktivt, skabende arbejde.

Uanset hvor præcis en tilstræbt objektiv analyse af menneskelivet måtte blive, vil den aldrig lykkedes med at samle den sidste og ofte afgørende detaljerigdom af menneskelivet op: tilblivelsen i spændingsfeltet mellem det subjektive og det objektive, mellem indre og ydre, mellem oppefra og ned (Pjengaard 2014).

**”Læring er i bund og grund skabt (det deterministiske aspekt) og bliver skabt (det indeterministiske aspekt) af kræfter og dynamikker, der på én gang er ydre og indre, på en gang styres af vores hoved (oppefra) og giver plads, til at vi er driftsstyrede seksuelle væsener (nedefra) og sociale i vores følelsesog handlingsliv. Vi kan se, høre, lugte, smage og mærke os selv, og ligesom perceptionen afføder genstandene omkring os, afføder den også vores egen krop. Vi bliver synlige for os selv.”**

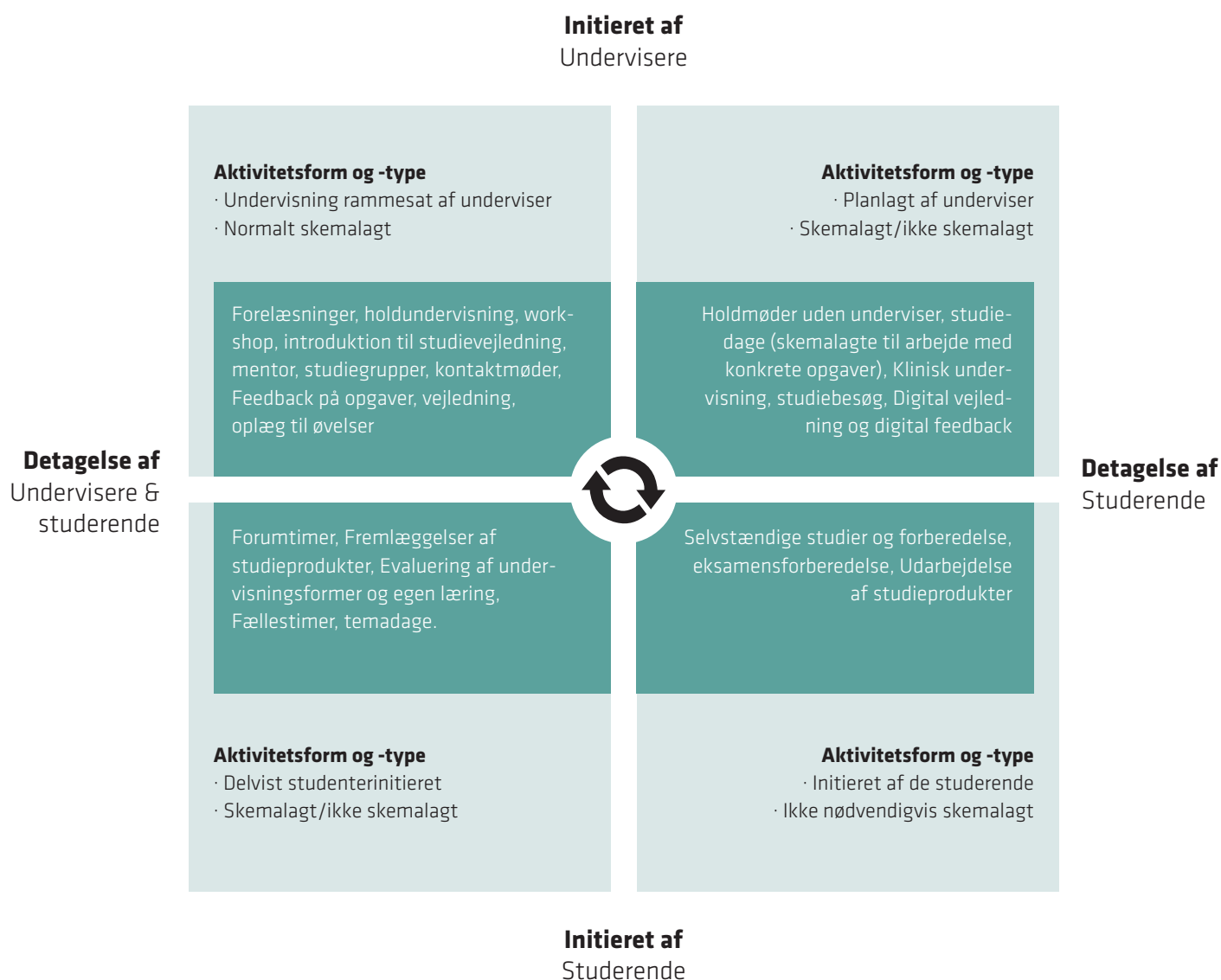
(Pjengaard 2014)

Læringsprocesser er i sandhed komplekse, og med betegnelsen Refleksiv praksislæring markeres det, at der i dag er brug for en læringsforståelse og professionsforståelse, der ikke som tidligere blev forstået som fastlagt igennem kulturrens overlevering og forældrenes og mesters overdragelse af professionen til sønnike eller svenden, men tværtimod kan professionen og den tilhørende læring og identitetsforståelse videreudvikles og til stadighed gennem refleksion og praksishandlinger forandres og finde nye former igennem lang tid, uden at den enkelte mister oplevelsen af stabilitet og det at genkende sig selv i professionen (Bertelsen 2015).

Centralt i indkredsningen af Refleksiv praksislæring står teori-praksis-relationen. Dette kommer bl.a. frem i en præsentationsvideo, hvor Refleksiv praksislæring defineres som det: "(...) at kombinere teoretisk viden med praktisk erfaring" (Definition i UCN's informationsmateriale, Præsentationsvideo 2015). På behændig vis undgås her at tage stilling til, hvad der kommer først, hønen eller ægget: individ eller fællesskab, teori eller praksis, praksis eller teori. Verbet 'kombinere' skal bemærkes: Nogle må nødvendigvis selekttere, kombinere og vurdere noget i relation til noget andet, før der er tale om Refleksiv praksislæring. Denne ide om at kombinere vil her blive taget op i forsøget på at indkredse og mere præcist definere Refleksiv praksislæring. Inden vi i de næste to artikler indkredser Refleksiv praksislæring gennem klassiske læringspsykologiske teorier kan det være hensigtsmæssigt at kende til nedenstående kendte modeller for læring.

### **Refleksiv praksislæring forstået gennem tre kendte modeller**

Den første model der kort skal omtales er *studieaktivitetsmodellen*. Studieaktivitetsmodellen er introduceret i Danmark af rektorkollegiet for professionshøjskolerne i Danmark. Alle professionsuddannelser må tænke sig selv ind i denne model og logik for at kunne påberåbe sig at være en professionsuddannelse. En læringstilgang for en af Danmarks professionshøjskoler må derfor forholde sig til og medtænke denne model. Modellen ser således ud:



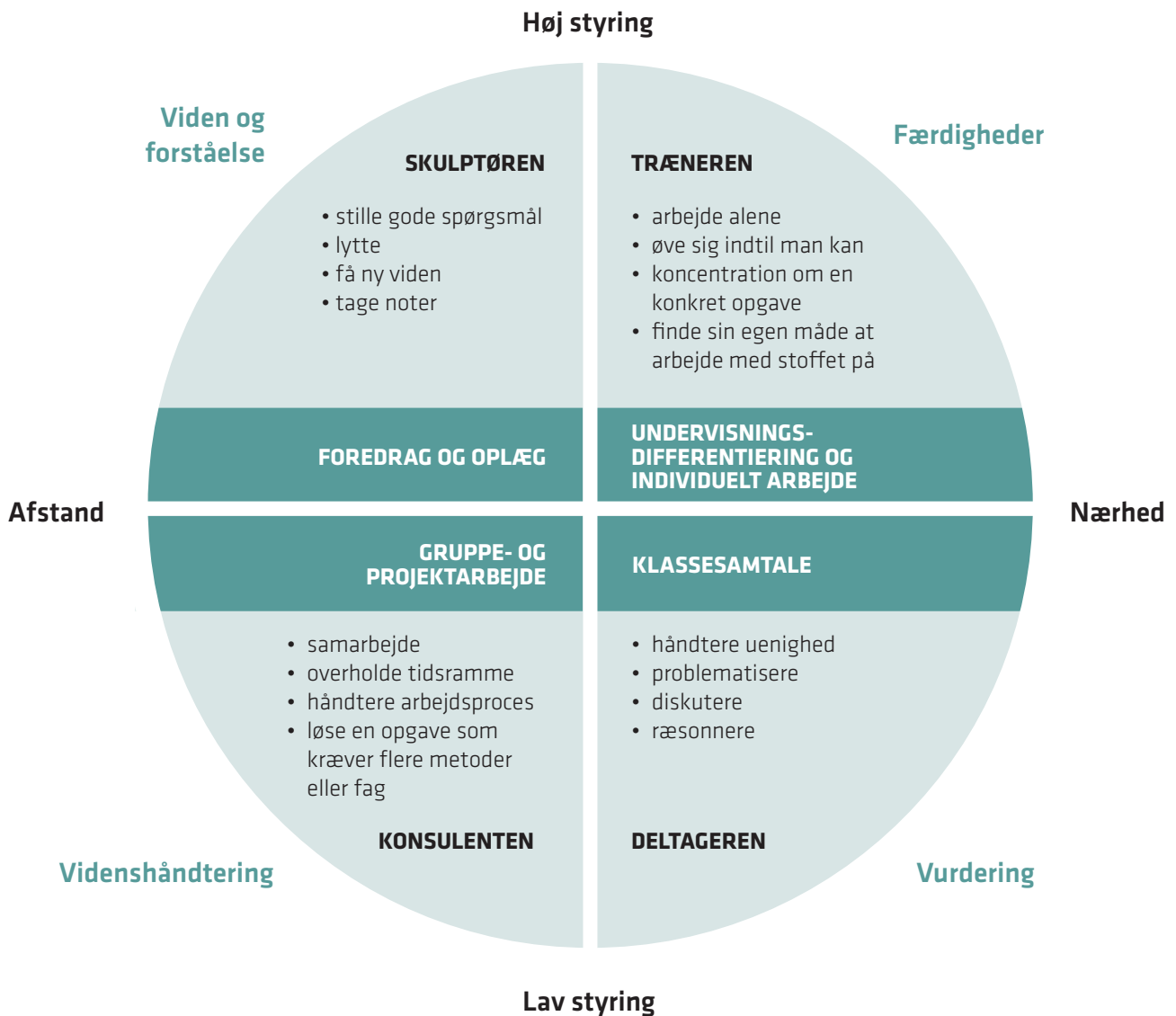
Figur 3. Studieaktivitetsmodellen

Af modellen fremgår det bl.a., at undervisning og læring i professionsuddannelserne både kan være initieret af underviserne og af de studerende. Den viser også, at der er dele af de studerendes studium, hvor underviserne spiller en aktiv rolle, men der er også store dele af studiet, hvor de studerende er mere overladt til sig selv, hinanden og deres egne initiativer. Modellen inviterer derfor til et øget fokus på selvstyring, selvregulering og autonomi blandt de studerende, og der inviteres til, at underviserne medtænker dette, når de tilrettelægger, gennemfører og evaluere undervisningen.

Introduktionen af modellen har ført til revisioner af studieordninger i hele landet, og der er opstået forsknings-

og udviklingsarbejder der forsøger at byde ind med måder at forstå, beskrive og rammesætte undervisning i professionshøjskolerne gennem modellens fire kvadranter. (fx Mølgaard 2015)

Den anden model, der kort skal omtales er *Becks model*, der forventeligt har dannet baggrund for udvikling af studieaktivitetsmodellen. Her forsøger Steen Beck at bygge bro mellem to veje til viden, knyttet til dels en kognitionspsykologisk logik, dels en sociokulturel psykologisk logik (mere om dette i de efterfølgende to artikler). Modellen ser således ud (Beck 2015):



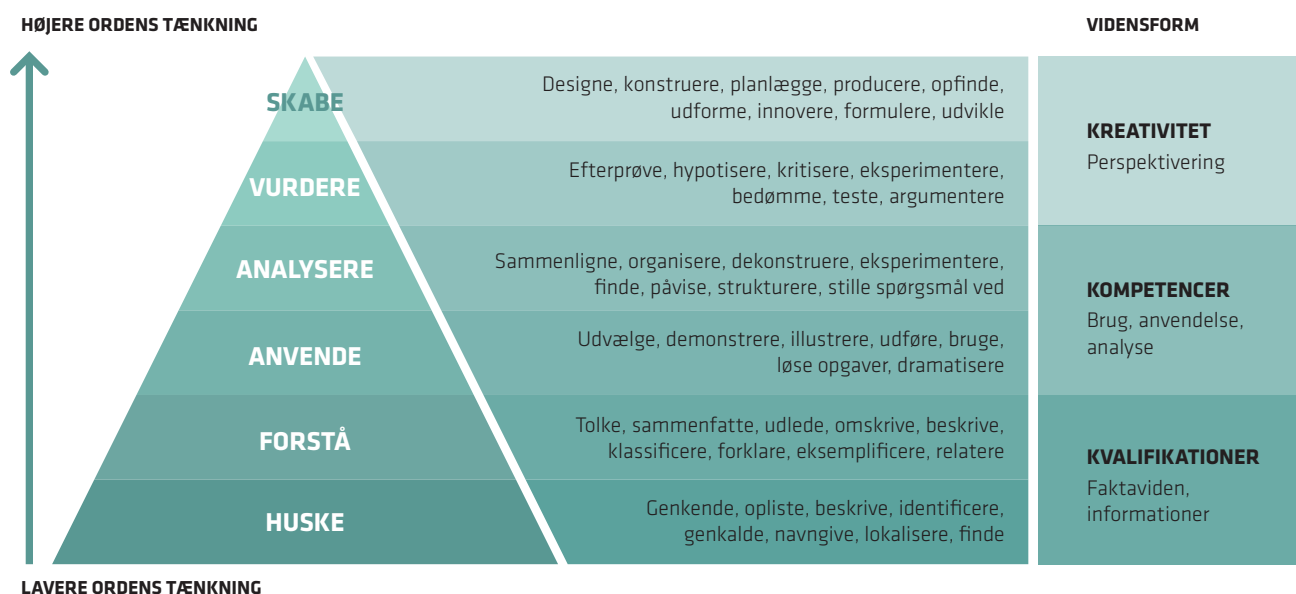
Figur 4. Becks model

Af modellen fremgår det bl.a., hvorledes lærerrollen skifter imellem at være skulptør, træner, konsulent og deltager. Vi ser også, at lærerrollen står i et dialektisk forhold til undervisningsformen som fx foredrag, individuelt arbejde, projektarbejde og klassesamtalen. Imellem lærerrollen og undervisningsformen har vi de studerendes og lærernes forventninger til det, der finder sted, som fx at kunne lytte, koncentrere sig om en konkret opgave, kunne overholde en tidsramme eller kunne problematisere.

Den tredje model der kort skal omtales er *Blooms taksonomimodel* her i en fortolket udgave.

Af modellen fremgår det bl.a., at tænkningen hos den lærende kan bevæge sig på forskellige abstraktionsniveauer, der er hierarkisk inddelt. De forskellige hierarkier udtrykker niveauer af mestring i læringstilegnelsen, gående fra det at kunne huske noget til det at kunne skabe noget. Blooms klassiske kognitive niveauer er her forsøgt tænkt sammen med forskellige vidensformer. Denne model danner baggrund og inspiration for udvikling af en niveaumodel i den efterfølgende artikel, hvor Refleksiv praksislæring bl.a. bliver belyst gennem en kognitionspsykologisk optik.





Figur 5. Blooms taksonomimodel. Kilde: Bangsholm, 2013

### En sammenfatning med blik for de næste to artikler

Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i og af praksis. Vi er i denne artikel stødt på fem modeller. De to fremtrædende modeller kaldes hhv. 'kapsel' og 'læringskapsel' og kan ses som en bred og dynamisk teoretisk rammesætning for Refleksiv praksislæring. Fokus er her på forskellige betoning i læreprocessen mellem det, der foregår oppefra, nedefra, udefra og indefra hos individet og gruppen. De tre sidstnævnte modeller, der kan ses som referencepunkter for Refleksiv praksislæring, peger alle tre på akse mellem kognitionspsykologi og sociokulturel psykologi som helt central i indkredsningen af, hvad vi skal forstå ved Refleksiv praksislæring. Det er gennem artiklen blevet tydeligt, at nogen nødvendigvis må selektere, *kombinere* og vurdere relationen mellem teori og praksis, før der er tale om Refleksiv praksislæring.


I de efterfølgende to artikler vil modellen 'læringskapsel' være omdrejningspunktet for en indkredsning og definition af begrebet Refleksiv praksislæring.

### Litteraturliste

- Bangsholm, C. (2013). *Studie ABC*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Beck, S. (2015). *Veje til viden: Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Bertelsen, P. (2015). *Personlighedspsykologi*. 2. udgave. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Egelund, N. (2009). *Et neopositivistisk blik for motivation, identitet og læring*. I: Pjengaard, S. *Pædagogisk psykologi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Freud, S. (1987). *Kulturens byrde*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens univers*. Aarhus: Klim.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. & Ebbesen, K. (2015). *Elevers verden: indføring i pædagogisk psykologi*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mølgaard, H. (2015). *Studieaktivitetsmodellen*. Aarhus: Systime Profession.
- Pjengaard, S. (2009). *Pædagogisk psykologi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pjengaard, S. (2014). *Synlig læring, feedbackformer og medlæring som vilkår*. I: Christensen, V. *Feedback i dansk*. Frederikshavn: Dafolo.

# Refleksiv praksislæring

i relation til den klassiske  
læringspsykologi



**Del II:**  
Fokus på  
første halvdel  
af en lærings-  
kapsel

I dette kapitel fokuseres på Refleksiv praksislæring belyst ud fra tre optikker: den klassiske kognitionspsykologi, den klassiske adfærdspsykologi og den klassiske psykodynamiske psykologi. At Refleksiv praksislæring bedst kan forstås i samspil med andre centrale læringsbegreber, er grundantagelsen i denne artikel. De tre udvalgte psykologiske beskrivelses- og forståelsesoptikker hviler på vidt forskellige menneske- og videnskabssyn, og samlet bidrager de på meget forskelligvis til at berige en indkredsning af, hvad der menes med UCN's læringstilgang, Refleksiv praksislæring.

## Kognitionspsykologien som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

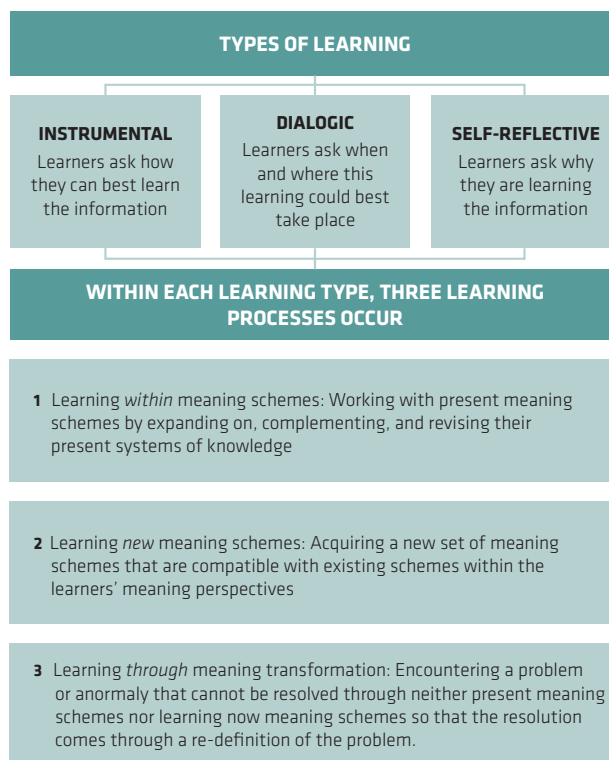
UCN's fællesskabende læringstilgang, Refleksiv praksislæring, har en dobbelt rettet i sin læringsforståelse: På den ene side betones det individualistiske i læringen (refleksiv) og på den anden side betones den mere fællesskabende tilgang til læringen (praksislæringen). Bemærk dog, at refleksiviteten også kan udspille sig i fællesskaber, ligesom praksislæringen kan være bundet til individets selvstændige læring. Refleksiv praksislæring er i sin invitation til den individualistiske side af læringen meget inspireret af kognitionspsykologien. Kognitionspsykologien beskæftiger sig med komplekse relationer mellem perception, hukommelse, tækning, refleksivitet, metakognition, læringstaksonomier og sprog. I det nedenstående vil der blive fokuseret på tætte relationer mellem Refleksiv praksislæring og kognitionspsykologen Jack Mezirows indkredsning af transformativ læring. Dette leder frem til en model over Refleksiv praksislæring i en klassisk læringstaksonomisk optik.

## Refleksiv praksislæring forstået i relation til Mezirows formuleringer om transformativ læring

Målet for både transformativ læring og Refleksiv praksislæring er, at personen gennem refleksion gør sig bevidst om de antagelser, der ligger til grund for egne handlinger, og at personen dels kan handle på baggrund af denne bevidsthed, dels kan opnå en højere forståelse af sig selv og sin omverden. Den transformativ læring involverer en kritisk refleksion og drejer sig ikke alene om handlingens *hvordan*, men snarere om dens *hvorfor*: årsagerne til og konsekvenserne af det, vi gør (Mezirow 2000).

Refleksiv praksislæring implicerer dermed tre centrale former for læring, der alle tre er værdifulde: 1. instrumentel læring, der vedrører viden om, hvordan den lærende bedst kan lære stoffet; 2. dialogisk læring, der involverer spørgsmål om, hvor, hvornår og med hvem stoffet kan læres, og endelig 3. selvrefleksiv læring, der involverer det centrale meningsgivende spørgsmål om, hvorfor den lærende skal bruge kræfter på at lære det.

## DIAGRAMMATIC REPRESENTATION OF MEZIROW'S (1985) REVISED TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY

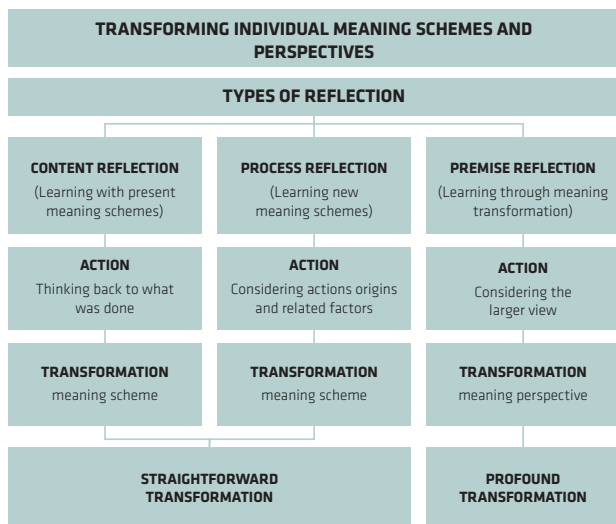


Figur 1. Mezirows læringsmodel

Ifølge Mezirow indebærer de mest betydningsfulde læringsoplevelser i det voksne liv kritisk selvrefleksion – herunder en villighed til redefinering af problemløsninger. Redefineringerne retter sig mod a) den viden, vi allerede har, b) konstruktion af nye meningsskemaer og c) nye erkendelser gennem egentlig transformativ læring (Mezirow 2000).

Senere videreudvikler Mezirow sit begreb om transformativ læring og finder frem til, at den lærende lærer gennem refleksive meningsskemaer, der skifter position mellem forskellige tankehandling. De refleksive meningsskemaer retter sig mod det indhold, de processer og de præmisser, der er til stede for læringen. Den transformativ læring indbefatter derfor, at den lærende konsoliderer og skaber dybdelæring ('profound transformation'), og den transformativ læring medindbefatter, at den lærende retter sig mod fremtiden og åbner sig for nye reflekterede handlinger i praksis ('straightforward transformation') (Mezirow 2000). Opstillet i modelform ser det således ud:

**DIAGRAMMATIC REPRESENTATION OF THE THREE TYPES OF REFLECTION  
 THEIR RELATED ACTIONS, TRANSFORMATIONS, AND DEPTHS  
 OF CHANGE (MEZIROW, 1995)**



Figur 2. Mezirows reflektionsmodel

Går vi med på præmissen om, at det med Refleksiv praksislæring er muligt at observere, beskrive, forklare og forstå

transformative læringsprocesser og forholde sig vurderende og kritisk til disse, må Refleksiv praksislæring i klassisk læringstaksonomisk forstand være en overbygning til transformativ læring. Det muliggør nedenstående hierarki i fem niveauer af læring, der går fra det simple til det komplekse, og hvor det komplekse indeholder de tidligere niveauer. Ideen er, at desto højere den lærende kommer op i læringshierarkiet, desto mere kompleks er personens tankesæt, og desto mere analytisk er personen, og desto bedre kan personen handle i praksis på grundlag af teoretisk og indsigtfuld refleksion. I den forstand betyder Refleksiv praksislæring, at man bliver bedre til at differentiere, nuancere, vurdere og handle. Men for at dette kan lykkes, er det samtidig betinget af noget andet, nemlig at man får skabt integritet i forhold til det nye læringsniveau, man er ved at bevæge sig ind på. Pointen er, at det at lære er at integrere og differentiere og vide, at det at integrere og differentiere er uløseligt forbundne størrelser. Det er ikke alene det, at man overskrider noget tidligere eksisterende, der fører til forøget differentieringssevne. Det er kombinationen af at overskride og inkludere det gamle i det nye, der fremmer differentieringssevnen. Opstillet i en læringstaksonomisk model kan det se således ud:

Niveauer af læring	Typer af læring	Funktion af læring	Grundspørgsmål	Vidensformer
5. niveau	Refleksiv praksislæring	Skabe, opfinde, innovere, empowering, udvikle, udvise autonomi, metareflektere, vurdere, handle og forandre.	Hvorfor skal de involverede lære dette sammen i, af, om og gennem praksis? Hvordan kan forskellige optikker anvendes integrativt og med hvilket formål? Hvilke optikker skal praksis forstås igennem for at bane vej for forståelse, innovation og handling?	Kulturel viden
4. niveau	Transformativ læring	Internalisere, kombinere, omsætte, reflektere kritisk og kontekstforankre	Hvorfor skal det læres, og hvorfor skal det læres på den måde i den praksiskontekst? Hvordan kan det lærte kombineres og skabe nye åbninger?	Kreativ viden
3. niveau	Transfer-læring	Dialogisere, stille sig åbent, overføre, anvende	Hvordan skal det læres, og hvordan skal det lærte anvendes i forskellige praksiskontekster?	Kompetenceviden
2. niveau	Translativ læring	Selektere, begrebsliggøre, oversætte, overføre	Hvordan skal det lærte forstås i forskellige praksiskontekster?	Konstruktionsviden
1. niveau	Informativ læring	Huske, beskrive, opsøge, læse, informere, meddele, udvide	Hvad skal læres i denne og i alle andre kontekster?	Kundskabsviden

Figur 3. Model for Refleksiv praksislæring i en klassisk læringstaksonomisk optik

I bestræbelserne på at indkredse og definere Refleksiv praksislæring er det nu blevet tydeligt, at Refleksiv praksislæring teoretisk i høj grad henter sin begrundelse og berettigelse inden for rammerne af den klassiske kognitionspsykologi. Som det fremgår af ovenstående model, involverer transformativ læring i en vis grad og Refleksiv praksislæring i høj grad metakognitive processer, hvor den lærende skal lære at iagttage sine egne (og andres) læringsstrategier for at kunne anvende hensigtsmæssige fremadrettede strategier i praksis og skabe dybdelæring. I den videre indkredsning er det tid til at vende sig mod en anden klassisk læringsopfattelse; og følger vi inspirationen fra modellen Læringskapsel, er vi nu kommet til adfærdspsykologien.

### **Adfærdspsykologien som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring**

Refleksiv praksislæring har, særligt pga. betoningen af det refleksive og slægtsskabet med kognitionspsykologien, i udgangspunktet ikke rod i adfærdspsykologien, men kan alligevel hente inspiration og begrundelser for relevansen her. Adfærdspsykologien beskæftiger sig bl.a. med menneskelig adfærd, handlinger og forskellige måder at påvirke menneskets handlinger på, dvs. fremme hensigtsmæssig adfærd og hæmme uhensigtsmæssig adfærd. De klassiske adfærdspsykologer som Watson, Pavlov og Skinner mente, at det ikke er muligt at vide noget om, hvad der foregår inde i 'The black box', og vi må derfor afstå fra at udtale os om dette. Når en stimulus (påvirkning) kobles sammen med en respons (reaktion), er der tale om 'respondent betingning' (S-R-skema, klassisk betingning, Pavlovs hunde, signalindlæring). Hvis responsen kobles med en konsekvens, kaldes det 'operant betingning' (R-S-skema, Skinners rotter, Haribopædagogik) (Bertelsen 2015). I en adfærdspsykologisk optik kommer betegnelsen 'praksislæring' i forgrunden, og refleksiviteten nedtones. Det skal understreges, at betoningen af refleksiviteten i Refleksiv praksislæring viser en afstandtagen til den klassiske adfærdspsykologi, hvor menneskets sind blev beskrevet som en 'black box', og hvor refleksiviteten i klassisk adfærdspsykologisk forstand begrænser sig til instinkt- og reflekslæring.

### **Refleksiv praksislæring set som handletvang, belønningssystemer og adfærdsmodifikationer**

Ved at betone praksislæringen og nedtone refleksiviteten bliver det tydeligt, at der må handles i praksis, og at disse handlinger positivt kan forstærkes gennem differentierede belønningssystemer. Et scenarie med særlige belønninger til dem, der udviser handlekraft og parathed til gennem deres adfærd at gøre en forskel for sig selv og andre i praksis, er en oplagt måde at udvise (Refleksiv) praksislæring på i klassisk

adfærdspsykologisk forstand. I en lang række professioner er der fortsat ringetoner, der signalerer arbejdets begyndelse og afslutning, eller stempelkort, der bipper, når arbejdet kan begynde og afsluttes. I professionsuddannelserne er det yderst sjældent, at klokken ringer ind og ud for på bedste signallæringsvis at markere overgange mellem undervisningen og frikvarteret, men signallæringen finder sted på anden vis. De fleste undervisere og professionsudøvere roser de studerendes indsats, hvorigennem de studerende lærer 'den gode adfærd' både i uddannelsen og på arbejdspladsen. Underviserne og professionsudøverne roser også de studerendes fremgangsmåder, som egner sig for løsning af bestemte problemer – nogle gange også selv om den studerende ikke helt har fundet frem til løsninger af problemet. De fleste undervisere og professionsudøvere straffer også de studerende om end oftest med milde strafformer som fx irettesættelser. Der findes fortsat professionsuddannelser, der har fremmødepligt og fremmøderegistreringer, der i yderste konsekvens medfører bortvisning fra uddannelserne. Der kan også være tale om tildeling af privilegier (fx brug af mobiltelefon og computer i undervisningen, positiv forstærkning) eller fratagelse af privilegier (inddragelse af mobiltelefoner og lukke computerskærmen ned, negativ forstærkning). Adfærdsformning og -modifikation bruges bevidst for at fremme ønsket adfærd og svække uønsket adfærd. Formning af adfærd er en avanceret form for manipulation, fordi personen, som skal lære adfærden, ikke tages med i en drøftelse af, hvilken adfærd der er ønskelig.

Refleksiv praksislæring kan da også med fordel hente inspiration i nyere fortolkninger af den klassiske adfærdspsykologi. I disse nyfortolkninger kommer det refleksive 'P' (personligheden) til at udfordre de klassiske S-R- og R-S-formler, og formlerne S-P-R og R-P-S vokser frem (Egelund 2009: 57-90).

De nyeste fortolkninger af adfærdspsykologien har således integreret en ide om personligheden i formlen stimuli-respons og giver betydning til personlighedens aktive fortolkning af fx de belønninger og den ros, den lærende får. Dette er en understregning af behovet for at medtænke det refleksive P. Tænk på karaktergivningen som eksempel på ydre belønninger. For nogle studerende vil karakteren 4 være en høj karakter, fordi de tidligere har gjort erfaringer med at dumpe og kun lige akkurat bestå i uddannelsessystemet. For andre vil karakteren 4 være uacceptabel. For enkelte vil det måske ligefrem medføre resignation i læreprocessen, for andre vil det være det spark, der igangsætter en øget læringsindsats. Her er der tale om, at den studerende indtager tidligere erfaringer og måske anvender vikarierende

erfaringer (dvs. sammenligner sig med andre medstuderende) og tolker karakteren som 'rimelig' eller 'urimelig'. Andre vil anvende vurderingskriterier og måske 'kontrolskemaer' for at vurdere, hvad de fremadrettet skal gøre anderledes. Der kan også være tale om, at nogle studerende imiterer andre medstuderende og derfor forventer at få samme belønning. Når belønningen udebliver, kommer retfærdighedstolkningen 'rimelig' eller 'urimelig' igen ind i billedet. I disse eksempler er det tydeligt, at det er P'et, der arbejder refleksivt og skaber betydning til stimuli og respons og får betydning for den lærendes adfærd (Egelund 2009).

Det er også tydeligt, at adfærdspsykologien og den kognitive psykologi dermed pludselig får fælles interesser i at få af-dækket P'ets betydning for læringen, om end vægtningen mellem de indre og ydre processer fortsat vil være forskellig. Fælles for de to tilgange er også ønsket om synlig læring og selvregulering. Hvor den kognitive psykologi vil betone, at læringen skal blive synlig og selvregulerende for den lærende selv, så vedkommende kan udvikle sine skemaer og metakognitive strategier, vil adfærdspsykologerne betone, at læringen skal være dokumenterbar, synlig og regulerbar både for den lærende og ikke mindst for andre end den lærende selv.

### Den psykodynamiske psykologi som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

Når Refleksiv praksislæring skal defineres og forstås gennem perspektivet fra den psykodynamiske psykologi, opdager vi, at ideerne om, at læringen alene kan forstås som et udtryk for vores handlinger og derigennem synliggøre læringen (adfærdspsykologien) eller det at kalde hovedparten af vores læring til egen bevidsthed (kognitionspsykologien) ikke fanger det væsentligste i den måde, læringen finder sted på. Ved at inddrage det psykodynamiske perspektiv inviterer Refleksiv praksislæring også til en dialog om mulige ubevidste læringsmåder. Nu skal vi ikke blot forstå det, der står på linjen (oftest en mål-middel-styret adfærdspsykologisk læringside), og vi skal heller ikke blot kunne overvåge vores egen læring (oftest den kognitive psykologiske læringside), nej, vi skal acceptere, at den væsentlige del af læringen finder sted 'under vandet', dvs. i vores førbevidste og ubevidste sjæleliv.

### Refleksiv praksislæring forstået som ubevidste og førbevidste forsvarsmekanismer og kriseforløb gennem livet

Selv om vi som mennesker gennem opbygning af civiliserede kulturer adskiller os fra dyr, så er vi ifølge fx Freud på en vis måde fortsat dyr. Godt nok har vi gennem årtusinder

lært os ikke at brøle som gorillaer og slå os på brystet, men vi kæmper hver dag for at overleve. Nogle gange mere end andre (Bertelsen 2015). Jeg prøver hele tiden at finde en balance i den psykiske energi, men er også hele tiden i kamp med tre andre herrer: kulturen eller omverdenen, overjeg og det'et (Freud 1987).

Det'et rummer den dyriske kraft i mennesket, også kaldet drifterne. Drifterne er som en vulkanenergi, der hele tiden arbejder i det ubevidste. Sult, tørst, seksualitet, kamp- og forsvarsinstinkt samt livs- og dødsdrifterne er nogle af de stærke energier og følelser, der hører til det'et. Også indfrielse af sociale behov for tryghed, tillid, kærlighed og anerkendelse er på linje med seksualiteten vigtige for det sunde menneskeliv, som særligt Eriksson har redegjort for (Bertelsen 2015). Hvis vi ikke får opfyldt disse behov, tændes de vulkanske kræfter og udfordrer vores jegdannelse. I voksenlivet kan vi vælge at overhøre disse behov, vi kan prøve på at glemme dem, fordi vi ikke vil trues af disse drifter – det bliver vores måde at opretholde en stærk jegidentitet.

Disse mekanismer kaldte Freud for forsvarsmekanismerne, som han rubricerede som førbevidste kræfter, der beskytter vores jeg mod det'ets stærke kræfter. Her følger de syv mest kendte forsvarsmekanismer: 1) fortrængning, 2) reaktion, 2) rationalisering, 3) projektion, 4) sublimering, 5) kompensations, 6) regression og 7) introjektion (Bertelsen 2015).

I en psykodynamisk belysning af Refleksiv praksislæring er det i høj grad væsentligt at reflektere over tolkningen af egne og andres forsvarsmekanismer. Her skal der ikke kun læses på linjerne, men snarere mellem linjerne og bagom linjerne for at trænge ind til en forståelse af egne og andres handlinger i praksis. Når en studerende fx formulerer, at en af underviserne er for styrende, eller omvendt formulerer, at underviseren ikke er struktureret nok, så kan vi ikke blot tage udsagnet for pålydende: At sådan forholder det sig reelt og faktisk set. Vi kan heller ikke kun tage det til indtægt for den studerendes oplevelse og beskrivelse af virkeligheden. Vi må i stedet trænge ind bag udsagnet og analysere, hvorvidt den studerende er i forsvar eller ej og fx anvender projektion, forskydning eller introjektion som forsvar. Så når den studerende peger anklagende på underviseren (eller omvendt), er det så i virkeligheden fx den studerendes eget kontrolbehov, det hele handler om? Læser vi udsagnet på denne måde, bliver det muligt at hjælpe den studerende med at erkende dette kontrolbehov for i forlængelse heraf og i samarbejde med den studerende at udvikle metoder til fx at strukturere og skabe overblik eller metoder til at undgå

at blive for kontrollerende og selvkontrollerende og lære at slappe af og turde være i kaosfyldte situationer.

Hvor både den adfærdspsykologiske psykologi og kognitionspsykologien er enige om at rette sig mod fremtiden og nuet, søger den psykodynamiske psykologi tilbage i tiden for i fortiden at finde årsager og forklaringer på menneskets handlinger i nutiden – og gerne helt tilbage i den tidlige barndom, hvor mange mønstre bliver dannet, som har stor betydning for voksenlivets handlinger. Der tales i den sammenhæng typisk om udviklingstrin, livsaldre og forskellige kriseforløb, som binder ideen om udvikling og læring sammen. Her følger en oversigt inspireret af hhv. Freud og Eriksson:

Udviklings-trin	Refleksiv praksislæring	Kriser ifølge Eriksson	Livsaldre ifølge Freud
1	Ingen eller umiddelbar refleksion	Tillid vs. mistillid	Oralt stadium
2	Punktuel refleksion	Selvstændighed vs. skam og tvivl	Analt stadium
3	Regelsøgende refleksion	Initiativ vs. skyldfølelse	Fallisk stadium
4	Ressourcefokuseret og regelbundet refleksion	Flid vs. underlegenhedsfølelse	Latensperiode
5	Forståelsessøgende og regeloverskridende refleksion	Identitet vs. rolleforvirring	Pubertet og unge år
6	Kreativitetsorienteret og legende refleksion	Intimitet vs. isolation	Tidlig voksenalder
7	Kritisk-konstruktiv refleksion	Forplantning vs. stagnation	Voksenalder
8	Refleksiv praksislæring	Jegintegritet vs. fortvivlelse	Modenhed

Figur 4. Model for Refleksiv praksislæring i lyset af udviklingstrin, livsaldre og kriser i et psykodynamisk perspektiv

Som det fremgår af ovenstående, involverer Refleksiv praksislæring i en psykodynamisk optik i høj grad ubevidste og førbevidste mekanismer, hvor den lærende skal lære at forstå og acceptere egne og andres forsvarsmekanismer som udtryk for jegets kamp mod de tre herrer: det'et, overjeget og omverdenen. Dette er vigtigt for at modvirke psykiske lidelser og blive en sund person, der accepterer refleksionen som ikke alene bevidste processer, men i høj grad også før-

bevidste og ubevidste kræfter, der gør det muligt over tid og gennem en modenhedsudvikling at handle i praksis.

Mange psykoterapeuter har peget på, at det sjældent er nok at bevidstgøre klienten om klientens brug af forsvarsmekanismer. I terapeutiske sammenhænge må paletten af tilgange udvides til fx at involvere drømmetydning, hypnose, samtaleterapi mv., der på forskellig vis åbner for fortidens skatkiste af hændelser. I undervisningssammenhænge er det dog ikke patienten, der er på briksen, men derimod et sagsforhold, der skal belyses og reflekteres over i dialog med andre. I det nedenstående vil Refleksiv praksislæring derfor blive indkredset i relation til klassiske psykodynamiske begreber anvendt i undervisningsmæssige sammenhænge med fokus på barrierer mod læring.

### Refleksiv praksislæring internaliseret som forsvar og barrierer mod læring

Professor Knud Illeris præsenterer i sin bog Læring (2015) tre typer af barrierer mod læring. Det drejer sig om

- 1 fejllæring
- 2 forsvar
- 3 modstand

Fejllæring er, når den tilsigtede læring hos den professionsstuderende ikke finder sted. Fejllæring skyldes ifølge Illeris oftest simple misforståelser eller koncentrationssvigt, hvorved den studerende lærer noget, der er forkert (Illeris 2015). Oftest er det forholdsvis let at rette op på fejllæring, hvis det opdages. Bygger den studerende derimod videre på fejllæringen uden at forsøge at rette op på fejlene ved fx at konfrontere sig selv eller blive konfronteret af en underviser eller en medstuderende, kan det få store konsekvenser, er Illeris' pointe.

Forsvar mod læring optræder, når den professionsstuderende ikke har den energi, der kræves i situationen, for at læring kan finde sted. Læring forhindres eller fordrejes af de omtalte psykiske forsvarsmekanismer, såsom regression, introjektion og projektion. Disse mekanismer beskytter individet mod læring, der kan være truende, begrænsende eller belastende for fastholdelsen af den mentale energibalance (Illeris 2015, Bertelsen 2015). Forsvarsmekanismer kan forhindre læring med en afvisning af uacceptable impulser, som derved ikke trænger ind til bevidstheden. Den lærende vil ikke acceptere eller involvere sig i den tilsigtede information, hvorfor ingen bevidst læring finder sted. Dog kan der i visse tilfælde forekomme spor i det ubevidste. Hvis afvisning gentages mange gange, kan det medføre en automatiseret blokering. Forsvarsmekanismer kan desuden fordreje

læring, således at uacceptable impulser ændres til noget acceptabelt (Illeris 2015, Bertelsen 2015).

Den professionsudøvende er udsat for mange impulser i hverdagen, hvilket udgør en belastning for den mentale energibalance. Dette håndteres ved at udvikle en hverdagsbevidsthed, som er et selektivt og automatiseret forsvar mod den akkumulerende mængde af nye indtryk og informationer. Hverdagsbevidstheden indebærer også et psykisk forsvar mod den stadige strøm af forandringer, som vi møder i det moderne videnssamfund. Ved væsentligt uønskede forandringer i individets livssituation kan der mobiliseres et identitetsforsvar med henblik på at opretholde en bestemt oplevelse af sig selv (Illeris 2015). Identitetsforsvar er den stærkeste forsvarsmekanisme mod læring. Denne træder ofte i kraft, når læring er tilsigtet af andre og ikke er accepteret af en selv. Dette forsvar aktiveres ofte hos voksne, som oplever sig selv om velfungerende og kvalificerede, hvorfor forandring kan virke indgribende (Illeris 2015).

Modstand mod læring mobiliseres i situationer, hvor ydre barrierer opleves som uacceptable for livsudfoldelsespotentialet og er en overvejende bevidst proces (Illeris 2015). Den defensive akkommodative læring betyder, at den lærende mener, at det ikke giver mening at engagere sig, enten fordi underviseren eller miljøet tillægges negative egenskaber, eller fordi den lærende har en opfattelse af ikke at forstå informationen. Ved offensiv akkommodativ læring kan modstanden derimod blive vendt til en drivkraft for en alternativ læring. Denne læring vil dog afvige fra den udefra tilsigtede læring, og kan derfor ses som en barriere for læring (Illeris 2015).

I forsøget på at indkredse og afgrænse begrebet Refleksiv praksislæring er der i dette afsnit om den psykodynamiske psykologi blevet inviteret til en accept af, at der er ubevidste og førbevidste forsvarsmekanismer og kriseforløb gennem livet, som spiller afgørende ind i læreprocesser, og der er en invitation til at forstå, at vi som professionsudøvende, -studerende og mennesker ofte er i forsvar og søger at integrere en stærk jegidentitet, når vi lærer.

### Afrunding med blik for næste artikel

De forskellige læringsteorier adskiller sig fra hinanden ved det sprog, de anvender, og ved de svar, de giver, på hvordan og hvorfor læring opstår, skabes, udvikler sig og forandres. De forskellige læringspsykologier hviler på vidt forskellige videnskabs- og menneskesyn. Krisen mellem de læringspsykologiske hovedretninger var synlig for en af de socio-kulturelle psykologers mest betydningsfulde repræsentan-

ter, Vygotskij, og krisen er synlig for dem, der følger hans tanker i dag. Dog er iagttagelsen af denne krise noget, vi kan se som en mulighed frem for som et problem.

Krisen imellem de forskellige læringspsykologier kan opfattes som en opfordring til, at vi med Refleksiv praksislæring skaber en almen psykologi, hvor psykologiske interesser for naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige, sundhedsvidenskabelige eller humanistiske videnskabsidealer samarbejder, velvidende at samarbejdet involverer forskellige paradigmer og modsatrettede videnskabs- og menneskesyn. Dermed bliver Refleksiv praksislæring en integrativ psykologi, hvor uddannelserne og professionerne er forbundne størrelser, der bygger bro imellem hinanden. Denne brobygning finder sted, når vi i et refleksivt samspil ser på et givent fænomen eller en given hændelse med fælles bevidsthed om, at vi iagttager med forskellige briller og metoder. Forskellige metoder kaster lys over samme emne på forskellig vis, men en forståelse af disse fænomener, der kan kaldes videnskabelig, kræver, at læringspsykologien og alle dens forskellige forgreninger har en vis enighed om nogle grundlæggende spørgsmål ved menneskets psykiske liv, og om hvad et menneske i grunden er og kan udvikle sig til. Denne enighed benævnes i UCN for Refleksiv praksislæring.



## Litteraturliste

Egelund, N. (2009). *Et neopositivistisk blik for motivation, identitet og læring. I: Pjengaard, S. Pædagogisk psykologi. Frederikshavn: Dafolo.*

Freud, S. (1987). *Kulturens byrde. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.*

Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.*

Illeris, K. (2015). *Læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.*

Mølgaard, H. (2015). *Studieaktivitetsmodellen. Aarhus: Systime Profession.*

Pjengaard, S. (2016). *Professionsbachelorprojektet indenfor det pædagogiske område. København: Nyt Nordisk forlag Arnold Busck (under udarbejdelse).*

Pjengaard, S. (2014). *Synlig læring, feedbackformer og medlæring som vilkår. I: Christensen, V. Feedback i Dansk. Frederikshavn: Dafolo.*

Pjengaard, S. & Christensen, V. (2013). *Elevfeedback. CEPRA-Striben nr. 14. Aalborg: UCN.*

Pjengaard, S. (2009). *Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring. Frederikshavn: Dafolo.*

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass*

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet. Frederiksberg: Samfundslitteratur*

Imsen, G. & Ebbesen, K. (2015). *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag*


Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Vejledning og praksisteori. City: Klim.*

Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab: kollektiv narrativ praksis i karrierevejledningen: Ph.d.-afhandling. Kbh: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.*



# Refleksiv praksislæring

i relation til den klassiske  
læringspsykologi



**Del III:**  
Fokus på  
anden halvdel  
af en lærings-  
kapsel

Formålet med denne og de to foregående artikler er at placere UCN's læringstilgang, Refleksiv praksislæring, i sammenhæng med de klassiske læringspsykologiske teorier. Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskillige og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i og af praksis. I denne artikel fokuseres på den sociokulturelle psykologi og eksistenspsykologien, og vi bevæger os dermed ind i hjertet af Refleksiv praksislæring og slutter artiklen med et sammenfattende bud på en forståelsesramme for UCN's fælles læringstilgang.

## Den sociokulturelle psykologi som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

Når Refleksiv praksislæring skal defineres og forstås gennem perspektivet fra den sociokulturelle psykologi, opdager vi, at ideerne om, at læringen er synlig i elevens ydre adfærd (adfærdpsykologien), forankret i individet som metakognitive strategier (kognitionspsykologien) eller som forsvar og barrierer mod læring (den psykodynamiske psykologi) i et væsentligt omfang ikke har det fornødne blik for læringens sociale og kulturelle aspekter. Ved at inddrage den sociokulturelle psykologi inviteres der til en dialog om, at Refleksiv praksislæring er et socialt læringsbegreb med vægt på samspillet betydning mellem de lærende.

## Refleksiv praksislæring som praksisfællesskaber og praksisteori og som en almen psykologi

Når Refleksiv praksislæring bliver belyst gennem den sociokulturelle psykologi, opdager vi tre centrale berigelses:

- 1) Refleksiv praksislæring kan ses inden for rammerne af Wengers praksisfællesskaber med fokus på meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse.
- 2) Refleksiv praksislæring kan anskues som en måde i professionsudøvelsen at forbinde teori og praksis på gennem Lauvås & Handals ide om praksisteori.
- 3) Refleksiv praksislæring kan forstås som kulturelt begreb og anskues som en almen psykologi, der har fokus på Vygotskijs tilskrivelse af artefakternes betydning for læring og hukommelse og muligheden for frigørelse gennem sproget.

I 1991 udgav Etienne Wenger sammen med Jean Lave en banebrydende bog om *Situeret Læring*, og i 1998 videreudviklede han sin egen tilgang i bogen *Praksisfællesskaber*. Han står dermed helt centralt i udviklingen af forståelsen af især voksnes læring som et socialt anliggende. Etienne Wenger formulerer i bogen *Praksisfællesskaber*, at praksis er et fællesskab, der udvikles gennem forhandlinger af betydninger, hvorved deltagerne indgår i relationer til hinanden. I lighed med i Refleksiv praksislæring står begrebet 'praksis' centralt i Wengers teori om praksisfællesskaber. Praksis karakteriserer Wenger som den sociale proces, hvormed vi oplever verden, og med hvilken vi forsøger at skabe mening i hverdagen (Lave & Wenger 2003, Wenger 2010).

I Wengers teori om praksisfællesskaber kan refleksion i denne kontekst forstås som det at skabe fælles mening. Mening skabes ifølge Wenger gennem meningsforhand-

ling. Det skal understreges, at meningsforhandling ikke skal forstås som opnåelse af enighed. Meningsforhandling er derimod kendetegnet ved to processer: deltagelse og tingsliggørelse (Wenger 2010).

Deltagelse karakteriseres ved gensidig genkendelse. Deltagelse indbefatter ikke nødvendigvis samarbejde og kan også være forbundet med relationer af ikke positiv karakter. Når vi deltager i en samtale med andre, former vi gennem samtalen vores oplevelser af verden omkring os. Tingsliggørelse betyder, at vi projicerer vores mening ud i verden, hvorved denne får sit eget liv. Tingsliggørelse er således knyttet til fysiske konstruktioner. Et eksempel på en tingsliggørelse er en sms eller et hus. Man kan forstå denne tingsliggørelse som både produkt og proces (Lave & Wenger 2003).

Wenger fokuserer på læring som deltagelse i praksisfællesskaber. Det er de roller, den lærende har i forskellige praksisfællesskaber, der er betydningsfulde for gruppens og den enkeltes læring. Den enkelte vil have endog meget forskellige roller, varierende fra praksisfællesskab til praksisfællesskab. I nogle praksisfællesskaber spiller den enkelte en central rolle, mens den enkelte i andre praksisfællesskaber har en mere perifer, men dog legitim rolle, som gør det muligt at definere sig selv som tilhørende dette praksisfællesskab. Fx er han far i familien, træner i fodboldklubben og medstifter af den virksomhed, han arbejder i. I alle disse praksisfællesskaber spiller vores hovedperson en central rolle, men i bridgeklubben og til oldboys-fodbold er han kun med en gang imellem og tilpasser sig hurtigt de andres normer og spilleregler for samværet. Her er han med i en legitim perifer rolle. Om praksisfællesskaber gælder det desuden, at disse ikke er statiske, men under konstant forandring over tid. Centralt ved praksisfællesskaber er endvidere, at det ikke er en nødvendig betingelse, at disse er organisatorisk bestemt eller på anden vis formelt defineret. Man kan forestille sig en formelt defineret gruppe af mennesker, eksempelvis en arbejdsgruppe, der ikke kan karakteriseres som et praksisfællesskab, men blot som en formelt samlet gruppe uden retning og fælles værdier.

Praksisfællesskaber er kendetegnet ved tre dimensioner (Wenger 2010):

**1. Gensidigt engagement:** Gensidigt engagement opstår, når individer er engageret i handlinger, hvis mening de sammen forhandler. De enkelte individers rolle eller gensidige relationer er løbende til forhandling gennem det gensidige engagement medlemmerne imellem.

**2. Fælles virksomhed:** Fælles virksomhed indbefatter, at vi foretager os noget sammen. Det er under udøvelsen af selve virksomheden eller handlingen, at denne fælles virksomhed defineres.

**3. Fælles repertoire:** Fælles repertoire dækker over fælles måder at tænke, handle og tale på. Det er med andre ord et fællesskabs fælles ressourcer. Centralt for fælles repertoire er endvidere, at det enkelte individ definerer og opfatter sig som værende en del af fællesskaber.

Et praksisfællesskab eksisterer kun, hvis alle de tre dimensioner er repræsenteret. Så når Refleksiv praksislæring skal forstås gennem denne sociokulturelle optik, bliver det nødvendigt at få disse tre dimensioner til at spille sammen og lade disse tre kriterier afgøre, om der er tale om et praksisfællesskab, og om gruppens medlemmer har et bevidst refleksivt forhold til disse tre dimensioner.

Lauvås & Handal finder igennem studier af forskellige professioner frem til, at professionsudøveren udvikler og anvender en praksisteori ('praktisk yrkesteori'), når der reflekteres over og handles i professionen. I praksis er værdier, viden og erfaringer flettet sammen i et kaosfyldt virvar af alt det, vi har suget til os af impulser gennem (arbejds)livet. De understreger, at praksisteorien er en individuel konstruktion, men at denne formes og udvikles i stadig interaktion med miljøet omkring os – herunder de teorier, vi møder i nedskrevet og mundtlig form. Praksisteorien hos den professionsudøvende nedfældes over tid i vores individuelle biografi og er knyttet til vores køn, vores sociale tilhørsforhold og vores professions karakteristika. Professionsudøveren er ikke kun individualist, men er også bærer af en fælles kultur og er påvirkelig over de andre individers biografier i nærmiljøet og i professionen (Lauvås 2015).

Figur 1. Model for Refleksiv praksislæring beriget af den sociokulturelle psykologi

(Kilder: Tanggaard 2009, Bunzendahl 2009, Wenger 2010, Lave & Wenger 2003, Skaalvik & Skaalvik 2015)

Centrale begreber, der indkredser den sociokulturelle psykologis syn på læring	
Begreber	Mulige definitioner
Deltagelse	Henviser til det grundlæggende træk, at vi som mennesker deltager i en samfundsmæssig praksis, herunder i forskellige handlekontekster og praksisfællesskaber.
Legitim perifer deltagelse	Begrebet bruges til at analysere læring i relationer mellem erfarne og nyankomne og omhandler processen, igennem hvilken deltagere forsøger at blive del af et eller flere praksisfællesskaber.
Praksisfællesskab	Begrebet beskriver subjektors deltagelse i et handlingssystem, hvor der deles en nogenlunde fælles forståelse af, hvad man gør, og hvad det betyder for en selv og for andre.  Praksisfællesskaber kan i perioder rumme konflikter og uoverensstemmelser angående mål, retninger og værdier.
Situeret	Begrebet referer til en persons aktuelle lokalisering et bestemt sted i den samfundsmæssige praksis. Al menneskelig praksis finder sted som situeret deltagelse i og fra særlige stædsteder i særlige handlekontekster
Social praksis	Begrebet indkredser de rutinerede måder, hvorpå vi bevæger os, håndterer redskaber, behandler hinanden og beskriver og forstår vores omverden. Praksisser defineres ved det, vi gør, og ved det, vi ikke gør. Praksisser udgør relativt stabile, men dog foranderlige størrelser. Ofte vil praksis forstås som modsætning til teori, men her forstås sociale praksisser som 'det vi gør' i denne kontekst.
Artefakter	Et artefakt er ethvert objekt eller proces, som er et resultat af menneskelig aktivitet. Mennesker anvender bl.a. artefakterne til at huske og til at forstå den kontekst, de er i.
Læringsglemsel	Oplevelsen af at være så opslugt af en sag – oftest sammen med andre – at man glemmer, at man lærer.
Identitet	Den subjektive oplevelse af at høre til og føle sig forbundet til et eller flere praksisfællesskaber i sociale praksis.
Mestringsidentitet	Oplevelsen af, at man "kan noget" og hermed anerkendes som en fuldgyldig og legitim deltager i et praksisfællesskab.

Vygotskij er på mange måder professionsuddannelsernes psykolog, fordi han som ingen andre peger på samspillet betydning: samspil mellem mennesker, samspil mellem natur og kultur, samspil mellem mennesker og materialer; samspil mellem teori og praksis, samspil mellem stimuli og respons medieret af sprog.

Med Vygotskij kan vi sige, at praksis, professionen og undervisning i professionen står som de centrale omdrejningspunkter i de professionsstuderendes læring og udvikling. Professionsuddannelserne skal tilrettelægge undervisningsmiljøer og aktiviteter, og fremtidens professionsuddannelser må gerne både i deres fysiske indretning og i den måde, man sammensætter medarbejderne og de professionsstuderende på, bryde kendte rammer, hvis de professionsstuderende skal kunne begå sig i fremtidens samfund. Det er logikken i denne sociokulturelle optik på Refleksiv praksislæring.

Vygotskijs kulturhistoriske metode kan vi opdele i et samspil mellem følgende fire niveauer:

- 1) Menneskets naturhistorie: den historie, vi har til fælles med alle mennesker.**
- 2) Menneskets kulturhistorie: den historie, vi har til fælles med (flere af) vores medborgere.**
- 3) Gruppens fælles historie: den historie, den enkelte gruppe lever og har levet.**
- 4) Enkeltpersonens individuelle historie: den historie, den enkelte selv lever og har levet.**

Vygotskijs metode var centreret om at undersøge vekselvirkningen mellem barnets orientering og dets psykiske udvikling. Han var optaget af, hvordan det indre psykologiske og det ydre materielle indvirkede på hinanden. Dette studerede han gennem en række observationer. Han nøjes dog ikke med tilstræbt objektive observationer, men manipulerede gerne observationer i den forstand, at han ændrede forhold i barnets omgivelser for at se, hvorledes barnets indre psykiske og relationelle forhold til andre ændrede sig (Bunzendahl 2009).

Men hvad kan professionsunderviseren, -udøveren og -studerende lære af Vygotskijs bestræbelse på at skabe en grundlæggende almen psykologi, der anviser alle teorier en samlende plads (i læringskapselen i denne artikel benævnt som sociokulturel psykologi), samtidig med at der henvises til den 'familiaritet', og de universelle kendsgerninger ved-

rørende menneskets psykiske liv, som alle teorier, der vil kalde sig psykologiske, må være enige om? Vygotskij gav plads til forskellige teorier og tilgange, og hans inspiration til os består i, at vi må lære at forene de modsætninger (hans teori er en dialektisk teori), der er på dagsordenen i vores aktuelle kultur.

Vygotskijs dialektiske metode har vist os en anden vej, nemlig at man med respekt for andres synspunkter både kan finde erkendelse og visdom i streng naturvidenskabelig forskning og i kunstens og humanismens bestræbelser – og det på én og samme tid. Og han har lært os, at disse forskellige tilganges 'opdagelser' – integreret i en almen psykologi, der kan tænke dem sammen – kan bygges oven på hinanden. Det er både sandt at sige, at professionsuddannelserne har brug for lidt mere disciplin og strengere krav til mødepligt og studieprodukter, og samtidig sandt at sige, at professionsuddannelserne har brug for lidt mere plads til leg, kreativitet og fri udfoldelse med mere ansvar til den enkelte og gruppen af studerende. I stedet for at slå om, hvem der har ret, skal fremtidens professionsundervisere, -studerende og -udøvere skabe en fælles professionshøjskole, hvor flere synsvinkler er integreret, på trods af eller snarere i kraft af værdimodsætninger (Bunzendahl 2009). Formuleret af Vygotskij lyder det således kortfattet og klart:

**"Dialektikken indbefatter naturen, tænkning, historien (...). Psykologiens dialektik – det er, hvad jeg vil give betegnelsen almen psykologi."**  
(Vygotskij, 2003a: 252)

På grund af denne kulturhistoriske og dialektiske tilgang til menneskets læring og udvikling bliver Vygotskijs teorier til en teori om frigørelse af individet. Individet er underlagt sine omgivelser, men sproget (og i særlig grad beherskelsen af begreberne og begrebernes betydninger) er et redskab, der giver individet en vis beherskelse af omgivelserne og dermed også en vis beherskelse af sig selv: Vi begriber verden (og os selv) gennem begreber.

Ligesom mennesket husker og lærer igennem begreber i dialog med andre, så hjælper artefakterne også læringen og kreativiteten på vej. Et artefakt er ethvert objekt eller enhver proces, som er resultatet af menneskelig aktivitet. Mennesker anvender bl.a. artefakterne til at huske og til at forstå den kontekst, de er i, er Vygotskijs pointe. Vygotskij bestræbte sig, med sine kolleger (fx Leontjev), på at bygge et fundament, hvorpå fremtidens psykologi kan blive bygget, ved at forskellige stemmer indordnes i et kor, som skal synge sammen. Denne korsang benævnte han som omtalt en almen psykologi.

Refleksiv praksislæring er UCN's svar på denne korskang, på denne almene psykologi. Vores opgave i professionsuddannelserne er i dag på et lignende teoretisk og empirisk grundlag at lære af Vygotskijs teoriudvikling som eksempel. Dette kan bl.a. gøres ved, at vi ser på en ny måde på de stridende kampe om divergerende videnskabelige og mere eller mindre praksisrelaterede teorier, der er i spil i professionsuddannelserne. Disse kampe kan i værste tilfælde blokere for fælles udvikling ved at strandes diskussionerne ved spørgsmål om, hvem der har ret og uret. I bedste fald lykkes det på et dialektisk-materialistisk grundlag at bygge en stærk almen teori om undervisning, læring og udvikling, der har overvundet dualismen mellem idealisme og realisme: i UCN benævnt som Refleksiv praksislæring.

### **Eksistenspsykologien som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring**

Refleksiv praksislæring har pga. betoningen af det refleksive på mange måder rod i eksistenspsykologien. Det skal understreges, at betoningen af refleksiviteten her viser en optagethed af det særligt menneskelige – nemlig det at kunne forholde sig til sig selv, selv at tage eksistensen på sig og træde ind i nærvær sammen med andre mennesker. For professionsuddanneren handler det ikke kun om at forklare og beskrive den professionsstuderendes adfærd eller handlinger som et resultat af bestemte årsager, som vi ser det især hos behavioristerne, men derimod om at trænge ind bag facaden og sætte sig ind i, hvad den anden forstår. At udvise empati og selvindsigt. Den eksistentielle psykologi kritiserer behavioristerne for deres sammenligninger mellem mennesker og dyr. At opdrætte en hund er ikke det samme som at opdrage et barn eller danne en studerende i professionen. At observere rotter eller hunde i isolerede laboratorier er ikke sammenligneligt med at deltage i samvær med de professionsstuderende i praksis. At overføre resultater fra dyreforsøg til menneskelivet er ikke en farbar måde at forstå mennesket på, er pointen i kritikken.

### **Refleksiv praksislæring integreret i personligheden som signifikant læring og en forholden sig til sig selv**

Rogers ser menneskets naturlige potentiale for at lære, og han karakteriserer mennesket som nysgerrigt af natur, men der er en risiko for, at denne nysgerrighed bliver dæmpet af dets oplevelser i uddannelsessystemet. Ser vi professionsuddannelserne gennem Rogers eksistenspsykologiske optik er der en risiko for, at professionsuddannelserne er bundet til en traditionel, konventionel tilgang til læring, der vanskeliggør signifikant læring (Rogers & Freiberg 1994). Logikken er, at næsten alle professionsstuderende oplever, at store dele af curriculum er meningsløse og uden sammenhænge mellem

teori og praksis. Der er en risiko for, at de studerende forsøger at lære materiale, der ikke har nogen personlig betydning. En sådan læring involverer kun tænkningen og er ofte mekanisk. Det er læring, der finder sted fra halsen op. Det indebærer ikke følelser eller personlige betydninger, og det har derfor ingen relevans for det hele menneske (Rogers & Freiberg 1994).

Den elevcentrerede undervisning, som Carl Rogers (1902-1987) udviklede, har de studerendes perspektiv på verden i form af bevidste erfaringer, fortolkninger og vurderinger som udgangspunktet for al læring. Tankegangen er, at professionsuddanneren må prøve at forstå den studerendes adfærd, tanke- og følelsesliv ved at sætte sig i den studerendes sted og prøve at forstå den mening eller betydning, den studerende selv lægger i sine handlinger, og herigenem anerkende mulighederne i den studerende. Når den studerende selv opsøger underviseren for at få hjælp til at løse problemer af faglig eller social karakter, vil den dygtige professionsuddanner ikke straks begynde at forklare og løse den studerendes problem ved at svare på spørgsmålet "Hvad han dog skal gøre?" I stedet møder den dygtige underviser den studerende med en følelsesmæssigt indlevende tilgang, dvs. med empati. Carl Rogers definerer empati på følgende måde:

**"(...) at være empatisk betyder, at man præcist opfatter den andens indre referenceramme, dvs. den andens indre subjektive verden med dens følelser og meninger, som om man var den anden person, men uden at 'sommel'-præget nogensinde tabes. Det drejer sig således om at opleve den andens sorger eller glæder, sådan som han selv oplever dem, men uden nogensinde at erkende, at det er, som om jeg selv sørger eller er glad."**  
(Rogers, 1967)

Ved at underviseren møder den studerende med denne forstående og accepterende holdning, tilbyder underviseren den studerende en frihed til at åbne for at forstå og acceptere sig selv. Får den studerende en oplevelse af, at alt, hvad han siger, gør og føler, bliver forstået af underviseren, vil den studerende også gradvis acceptere og forstå sig selv, og han begynder dermed også at udtrykke sig og dernæst at få øje på nye sider af sig selv, som han måske ikke tidligere har turdet se i øjnene. Dermed er der mulighed for, at den studerendes inkongruens kommer til syne for eleven, og han vil derefter have mulighed for en begyndende integrering af tidligere oplevelser og følelser, som han tidligere har fejlfortolket eller fornægtet. Rogers ser inkongruensen som en uoverensstemmelse i vores liv, vi oplever som truende for vores selvopfattelse, og denne uoverensstemmelse vil skabe angst i os. Vi forsvarer os mod inkongruensen ved

at fornægte oplevelserne og følelserne eller ved at fejltolke og forvrænge dem. Uden forsvaret går selvet eller selvopfattelsen i stykker, og er den studerende stærkt præget af inkongruens, kan der ifølge Rogers være tale om, at den studerende er neurotisk eller værre: psykotisk. Neurosen og psykosen forvrænger refleksiviteten hos den enkelte og vanskeliggør, at den lærende gennem refleksion kan blive i stand til at handle i praksis.

Rogers argumenterer for nødvendigheden af en klientcentreret terapi, der kan hjælpe til at flytte sig fra inkongruens og til at (gen)oprette og stabilisere det kongruente selv. Her kommer den klientcentrerede samtalerapi ind i billedet. Og det er selvfølgelig vigtigt, at skelne mellem terapi og undervisning, som Rogers også selv gør, men ønsket om hjælp til selvhjælp er en vigtig forudsætning for al undervisning i en eksistenspsykologisk optik. For at kunne være empatisk og selvindsigtsfuld, er det vigtigt, at underviseren selv er et kongruent selv, der er åben og i stand til at opbygge varme, fortrolige og betingelsesløst accepterende relationer. Underviseren må altså stræbe mod dette ideal om kongruens som udtryk for psykologisk sundhed og modenhed (Roger 1967).

Den professionsudøvende og -studerende engagerer sig tydeligst i signifikant læring, når han står over for en eksistentiel livskrise. Karakteristisk for signifikant læring er, at den lærende kommer ud i situationer eller udfordringer, som rækker ud over, hvad den professionsstuderende kan magte menneskeligt, og oftest i situationer, hvor den professionsstuderende oplever, at der ikke findes nogen anden udvej, der opleves som bæredygtig (Rogers & Freiberg 1994). I det perspektiv skal professionsuddannelserne være varsomme med at tillægge tilfredsundersøgelser for stor vægt, da ægte lærende i en eksistenspsykologisk forståelse netop helst skal lære at tackle pres og modstand fra omgivelserne og fra stof (ofte i OECD-sammenhænge benævnt som 'resiliens').

Den signifikante læring kan derfor både forekomme i spring som et pludseligt gennembrud (aha-oplevelser) eller gennem en planlagt længerevarende proces. Oftest vil vi i voksenuddannelserne på professionshøjskolerne møde professionsstuderende, der lykkes med signifikant læring, der har den uddannelsesmæssige baggrund, der på rimelig vis modsvarer de krav, som professionen indebærer; men den signifikante læring kommer ikke uden den professionsstuderendes egen ihærdige og viljefaste indsats og stædighed. Ved signifikant læring omstruktureres et større antal skemaer samtidig, sådan som vi kender det fra de klassiske kognitive teorier, men signifikant læring indebærer også ændringer i selvets organisation, adfærd, holdninger og personlighed.

Signifikant læring kan være smertefuld og indebære forstyrrelser, når både selvets organisering og de kognitive lærings-skemaer er under omstrukturering. Denne eksistentielle læring, som indebærer ændringer i selvets organisation og i selvopfattelsen, kan virke truende og er tilbøjelig til at fremkalde indre modstand og præge den lærendes selvtillid og mere betydningsfuldt den lærendes selvværd. Indrestyringen og rettetheden mod selvets organisering og værdsættelsen af sig selv, betyder, at den lærende ofte har brug for at finde formål og relevans i læringen (Rogers & Freiberg 1994). Sammenfattende opstiller Rogers fem karakteristika ved signifikant læring, som Refleksiv praksislæring kan lade sig berige af. Se figur 2.

**Personligt engagement:** Signifikant læring har en kvalitet af personligt engagement, hvor det hele menneske i både følelsesregistre og kognitive aspekter er nærværende i læringsprocessens begivenhed.

**Selvinitieret:** Følelsen af og oplevelsen af, at opdagelsen kommer indefra, at selvet retter sig udad, griber og begriber.

**Udbredt og omfattende:** Signifikant læring gør en forskel i adfærd og holdninger og måske endda i elevens personlighed.

**Selvvruderende:** Den lærende ved og vurderer selv, om hans behov er imødekommet, om han er ført hen mod det, han ønsker at vide, om det nye oplyser det mørke område af uvidenhed, han oplever.

**Kernen er meningskabelse:** Når den signifikante læring finder sted, er det element af betydning for den lærende indbygget i personens samlede erfaring og har udvidet personens erfarings- og forståelseshorisont. (Frit efter Rogers 1969)

Figur 2. Model for Refleksiv praksislæring beriget af den eksistenspsykologiske optik på læring

At tænke i dette brede eksistenspsykologiske begreb om læring i en professionspraksis er i sagens natur en stor udfordring, fordi det indbefatter en professionsforståelse, hvor det ikke kun handler om processer, som kan beherskes, men også om processer, som den professionsudøvende ikke har magt over.

Refleksiv praksislæring forstået i dette eksistenspsykologiske perspektiv er også et spørgsmål om, hvordan man bliver sig selv sammen med andre over tid. I denne optik på Refleksiv praksislæring er det godt at holde fast i det eksistentielle og almenmenneskelige grundvilkår for sammenhænge mellem tid og læring: At mennesket bliver til over tid ved at lære, at menneskets stræben er at lære for at blive til nogen

gennem det at gøre og skabe noget med nogen (Pjengaard 2009, Pjengaard 2010).

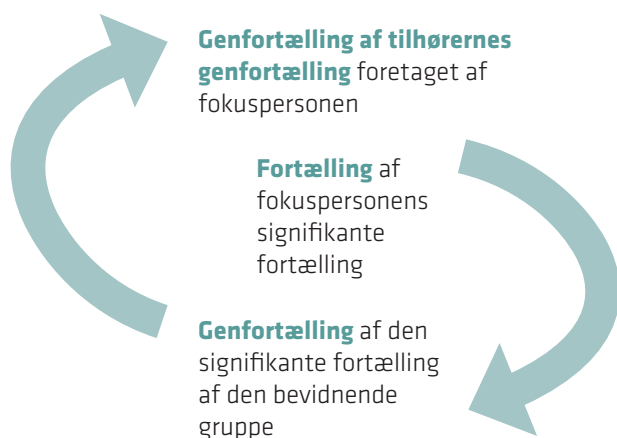
### Refleksiv praksislæring eksistentielt forstået som udviklingen af en narrativ identitet og ønsket om at skabe noget med nogen

Ved at medinddrage den narrative eksistenspsykologi får vi øje på mindst tre centrale forhold, som kan integreres i den professionsstuderendes læreprocesser:

- 1) Fortællinger om os selv og andre udtrykker diskurser, som er betydende for, hvad vi lytter til, hvordan vi lytter til det, og hvorfor vi lytter til det.
- 2) Gennem fortællinger om os selv og vores forhold til professionen skaber vi en narrativ identitet, selvforståelse og professionsidentitet.
- 3) Vi opdager, at fortællingerne er afhængige af aktørerne og indlejret i stedsbeskrivelser og oplevelser af tiden.

Fortællinger er diskurser. Diskurser kan siges at være en måde at tale på, som skaber sine egne regler for, hvordan hvem kan tale om hvad inden for et givet område. Fortællinger fortæles altid fra en synsvinkel med værdifundering. Professionsdiskurs kan i forlængelse heraf bestemmes som de karakteristiske måder at tale på, som har udviklet sig inden for professionens specifikke sociale kontekst.

Illustreret som en model over narrativ vejledning mellem den professionsstuderende og professionsudøvende (praktiklæreren) kan det se således ud. Se figur 3.



Figur 3. Model for Refleksiv praksislæring i lyset af narrativ vejledning.

(Kilder: Løw 2009, Hermansen, Löw & Petersen 2013)

Refleksiv praksislæring forstået gennem en narrativ eksistenspsykologi baner i lighed med den sociokulturelle psykologi vej for en synteseskabelse.

Den narrative psykologi skaber en opmærksomhed på, at den professionsstuderende fortæller historier om sit (arbejds)liv, fordi den professionsstuderende ønsker:

- At blive accepteret og anerkendt i arbejdsfællesskabet.
- At mime praksis for emotionelt at komme i kontakt med sig selv og sin egen professionsforståelse.
- At finde sin professionsidentitet eller finde sig selv.
- At skabe en rød tråd, sammenhæng og mening i (arbejds)livet.
- At forbinde gøren og erkendelse.
- At se og erkende nye muligheder, som overskrider de eksisterende rammer.
- At skabe noget sammen med nogen.

(Frit fortolket efter Hermansen, Löw & Petersen 2013, Bruner 1999a, Bruner 1999b)

Fortællinger struktureres gennem aktører, begivenheder, steder og tider. Lad os her inden artiklens afrunding (*reading for the end*) derfor dvæle lidt ved tidens funktion.

I professionsuddannelserne og i langt de fleste professioner er der et ur, der viser vejen. Et ur, der fortæller, hvad klokken har slået, om det er tid til undervisning, arbejde eller til pause. Symbolkraften i klokken er stor, og vanens magt er vigtig for rytmen. Vigtig for at identificere, hvad der skal ske hvornår, hvad der har betydning for hvem. Klokken bruges således til at opdele og strukturere, og det på tidspunkter, hvor mange professionsstuderende er optagede af at finde helheder, finde mening og finde sig selv. Det er vigtigt for de studerende at opdage tidens betydningsfuldhed. At blive bevidst om tiden, at etablere en tidsbevidsthed. Ikke kun for at nå at udrette mere i livet på kortere tid (som et rationalistisk og mekanisk menneskesyn kunne forlede en til at tro), men snarere for at trænge dybere ind i forståelsen af sig selv og andre.

Al læring bygger på variation, og variationen indbefatter, at der er noget bestående, et holdepunkt, en erindring, en erfaring, som man kan variere over. Det pædagogiske hurraord 'livslang læring' indfanger jo fint, at læring og tid hænger uløseligt sammen. Bag ved hurraordet ligger der også en



forestilling om, at det er nødvendigt at nogen tilrettelægger, stilladserer, arrangerer et rum for læring, men i virkeligheden er det så ikke sådan, at mennesket bliver til ved at lære, at menneskets stræben er at lære for at blive til nogen? At vi altid vil bruge al vores tid på dette eksistentielle grundspørgsmål "Hvem er jeg"?

Med betegnelsen tid menes mindst to forhold. Det ene forhold er en bevidsthed om forandring og uforanderlighed. Med dette menes noget, der bevæger sig, men på en statisk baggrund, en bagbeklædning af urokkelighed og rytmisk fasthed. Udtrykket 'tiden er gået', som rammer essensen af skoleklokkens kimen, indfanger meget præcist denne dobbelte fornemmelse af uforanderlighed og forandring. Noget må have forandret sig, om ikke andet så i det mindste visernes stilling på uret, imens noget må være forblevet uforanderligt, om ikke andet så vores oplevelse af at være indfældet i en tidsdimension, der er rolig, regelmæssig og rytmisk. For at tale om tiden, må man have mærket, at noget har ændret sig, og man må mærke, at i eller bag denne ændring, er der noget konstant, noget der også var der før (Pjengaard 2010).

En gang imellem hævder de professionsstuderende også at være til stede i nuet, fx når de i ét gribes af praksis, eller når det i professionsuddannelsernes undervisning lykkes at skabe en illusion om, at tid og rum er ophævet, og de professionsstuderende befinder sig i den optimale frustration, i flow eller blot mærker den rette balance mellem udfordringer og kompetencer, da undgår de angsten for ikke at slå til, eller at kedsomheden blokerer for deres fremdrift og lyst til at lære. Det er i dette nu, at Refleksiv praksislæring eksisterer i eksistentiel forstand.

### En sammenfatning

En første betragtning af betegnelsen Refleksiv praksislæring peger på den klassiske dobbelthed i læringsbegrebet: På den ene side skal læringen forstås som en individuel, refleksiv proces, og på den anden side skal læringen ses i en kontekst og i et samspil med andre gennem forløb og samspilsprocesser og gennem læring i og af praksis. Denne dobbelthed i intentionaliteten er vigtig, fordi begrebet som UCN's læringstilgang både skal kunne fungere som samlende kraft på tværs af 30-40 professionsuddannelser og samtidig skal være meningsfuld og analytisk brugbar i de enkelte uddannelser og inden for de enkelte fagligheder. Professor i psykologi Preben Bertelsen har en formulering, der kan tjene som opsamling på denne artikel om Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi:

**"Hvis der skulle være en enkelt lære (...), så er det nok, at (...) den måde, hvorpå man forholder sig til verden, til tilværelsen, til sig selv og til andre mennesker, er kompleks og multifaktoriel. Det lægger op til respekt og forsigtighed i personbedømmelsen både fagligt, rådgivningsmæssigt, behandlingsmæssigt og mellem-menneskeligt i det daglige samvær."**

(Bertelsen 2015)

Det er denne klarhed og kompleksitet, analytiske skarphed og handlingsduelige sensibilitet, som har været idealet for denne artikels indkredsning af Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi. Det er i dette lys, at nedenstående bud på en sammenfattende definition på Refleksiv praksislæring skal læses.

### En mulig definition af Refleksiv praksislæring

Ser vi Refleksiv praksislæring som bagtæppe for læringskapselen, forstår vi, at dette begreb er en bredt favnende og samlende betegnelse for de læreprocesser, der finder sted i praksis, i professioner og i professionsuddannelser. Selv om Refleksiv praksislæring favner de fem omtalte klassiske læringsteorier, så er Refleksiv praksislæring i nærværende (Læs: i hele dette temanummer om Refleksiv praksislæring og i denne artikel i særdeleshed) indkredsning af begrebet først og fremmest defineret inden for trekanten mellem eksistenspsykologien, kognitionspsykologien og den socio-kulturelle psykologi, som de bærende, skiftende refleksionspositioner. Følger vi også her i opsamlingen kapselmodellens strukturering og indkredsning af Refleksiv praksislæring, er det muligt i en kort form at udlede følgende:

**K** Kognitionspsykologers insisteren på mennesket som meningsskabende og metakognitivt væsen er en hyldelse til refleksiviteten. Her har vi først og fremmest fået fremanalyseret, hvordan Refleksiv praksislæring i klassisk læringstaksonomisk forståelse er en naturlig videreudvikling af kendte læringsforståelser, der med fordel kan rubriceres i fem læringsniveauer, hvorved Refleksiv praksislæring kan beriges af de øvrige fire læringsniveauer og særligt af Mezirows ide om transformativ læring.

**A** Den radikale adfærdspsykologi undviger individets tænkning og tolkning af situationer ved at benævne personligheden som en 'black box', der i naturvidenskabelig forstand ikke kan siges noget om med vished, og fokus kommer derfor til at ligge på det ydre og iagttagelige: stimuli og respons (S-R-skema), og adfærdspsykologien står dermed i komplementært forhold til Refleksiv praksislæring, der netop betoner individets indre refleksivitet og gruppens dynamiske samskabelser og refleksioner. Denne komple-

mentaritet afgrænser dermed Refleksiv praksislæring fra de mest radikale adfærdspsykologiske teorier. Dog er Refleksiv praksislæring i et afhængighedsforhold til den aktuelle evidensforskning med mere åbne forståelser af S-P-R-skemaet. Denne afhængighed ses fx i de fælles bestræbelser på at vide, hvad der skaber læring og motivation for få (kvalitative forskningsresultater) og for mange (kvantitative forskningsresultater); og endelig er den gensidige afhængighed og dialektik helt tydelig i kombinationen af de to klassiske forskningsparadigmer ('mixed methods').

**P** Ligesom der er en afgrænsning i forhold til de mest radikale adfærdspsykologiske teorier, går afgrænsningen af Refleksiv praksislæring også i relation til det psykodynamiske felt. Udfordringen ved den psykodynamiske psykologi er de spekulative teorier om 'det ubevidste' som styrende for menneskets læring og deterministiske overbevisninger om, at meget er afgjort i barndommens psykologi. Refleksiv praksislæring accepterer, at fortiden er med som vilkår, og at det enkelte individ og gruppen af individer udvikler sig gennem kriseforløb, men Refleksiv praksislæring er først og fremmest rettet mod fremtid og nutid og de handlemuligheder det enkelte individ og gruppen har for at tilpasse sig og forandre lærings- og livssituationer nu og i fremtiden. En refleksiv forholder sig til egne og andres barriere mod læring i form af forsvar, modstand og fejllæring indfanger dog væsentlige psykodynamiske sider af Refleksiv praksislæring.

**S** Kernen af Refleksiv praksislæring er at finde i den sociokulturelle psykologis forståelse med vægt på praksis, og en læring der finder sted i fællesskaber. Praksislæringen træder altså tydeligst i forgrund, når vi anvender optikken fra den sociokulturelle psykologi. Her peges der på den gensidigt relationelle afhængighed, der er imellem aktører, verden, artefakter, virksomhed, sprog, mening, kognition, hukommelse og læring. Samskabelses- og samspilsprocesser bliver her nøglen til at forstå gode læringsforløb for deltagerne. Inden for denne optik har diskussionerne om læringens individuelle karakter over for en mere samspilsorienteret læringsforståelse længe været debatteret i teori og praksis.

**E** Den eksistenspsykologiske tankegang om læring tilfører Refleksiv praksislæring pointen om, at der skal være en signifikant læring, der betyder noget i de lærendes eget liv. Som følge heraf må den professionsstuderende forholde sig til sig selv, hvorigennem det eksistentielle og refleksive træder tydeligt frem. Suppleres dette af en optagethed af ideen om den narrative identitet, må Refleksiv praksis-

læring involvere erkendelsen af, at mennesket bliver til over tid gennem menneskelig stræben efter at lære noget om verden og sig selv for at blive til nogen gennem det at gøre noget med nogen.

**L** Refleksiv praksislæring er læring i og af praksissituationer, der stiller krav til deltagerne om en integrativ tankegang, der involverer refleksiv flerperspektivitet eller skiftende refleksive positioner. Den lærende får derigennem øje på sin egen og andres analytiske nuanceringer og differentieringer i forståelsen af praksis. Refleksiv praksislæring er en samlebetegnelse, som er til stede, når praksis belyses, beskrives og forstås gennem en eller flere systematiske teoretiske optikker, og når teorier sammentænkes og forædles gennem indsigter i praksis.

**Refleksiv praksislæring er ideen om, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i, af, om og gennem praksis.**

## Litteraturliste

Bertelsen, P. (2015). *Personlighedspsykologi*. 2. udgave. Århus: Frydenlund.

Bunzendahl, V. (2009). *Et kulturhistorisk blik for motivation, identitet og læring*. I: Pjengaard, S. *Pædagogisk psykologi*. Frederikshavn: Dafolo.

Hermansen, M., Löw, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.

Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk Forlag.

Pjengaard, S. (2009). *Pædagogisk psykologi - Motivation, identitet og læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Rogers, C.R. & Freiberg, J.H. (1994). *Freedom to learn*. 3. udgave. New York, NY: Pearson.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring: teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Tanggaard, L. (2009). *Et situeret blik for motivation, identitet og læring*. I: Pjengaard, S. *Pædagogisk psykologi*, Frederikshavn: Dafolo.

Elle, B., Nielsen, K. & Nissen, M. (2010). *Pædagogisk psykologi: positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Blackmore, C. (2010). *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer.

Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab: kollektiv narrativ praksis i karrierevejledningen*. Ph.d.-afhandling. Kbh: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.



# Refleksiv praksislæring

## mellem mesterlære og formel uddannelse

I det følgende vil jeg give et bud på, hvordan begrebskonstruktionen Refleksiv praksislæring kan fortolkes. Refleksiv praksislæring lanceres inden for professionshøjskolerne som en invitation til debat om, hvad der kendetegner institutionens uddannelser. Parallelt med universiteternes fokus på forskningsbaseret undervisning kan Refleksiv praksislæring ses som en måde, hvorpå professionshøjskolerne definerer deres uddannelser.

### Forsknings- og refleksionsbaseret undervisning

Når det gælder forskningsbaseret undervisning, findes der forskellige versioner af, hvad begrebet dækker over (Bonnerup Dohn & Dolin, 2015; Voetmann Christiansen, 2015). På samme måde vil det være naturligt at forestille sig, at forskellige versioner af Refleksiv praksislæring vil opstå i professionshøjskolernes faglige miljøer. Men, en sådan mangfoldighed til trods, er det meningsfuldt at søge at indkredse det fælles, der gør det muligt at betragte disse forskellige tilgange som versioner af samme type uddannelse. En måde at gøre dette på er at sammenligne professionsuddannelserne med andre typer af uddannelser. I det følgende vil jeg sammenligne Refleksiv praksislæring med mesterlærens uformelle læring og universitetets formelle uddannelse. Ligesom mesterlæren er professionsuddannelserne kendetegnet ved, at de sætter praksis-orienteringen dér, hvor universiteterne sætter forskningsbaseringen, nemlig som den standard, uddannelserne bedømmes ud fra. Denne umiddelbare bestemmelse er imidlertid ikke uden problemer. For det første er universitetsuddannelser som jura, teologi og de gymnasiale undervisningsfag også rettet mod en professionel praksis. For det andet skal professionsuddannelserne såvel socialisere til et fagligt felt af teoretisk viden som til en institutionelt forankret praksis. Derudover kan det nævnes, at forskning er blevet en del af professionshøjskolernes lovgrundlag (§ 3 i lov om Professionshøjskolerne). Endelig



kan man sige, at evidensbaseringen af både professionsuddannelserne og den professionelle praksis skærper behovet for, at professionsstuderende udvikler deres forudsætninger for at arbejde med videnskabelig viden. Forskellen mellem universiteter og professionshøjskolerne er derfor ikke så entydig. Dertil kommer, at hvis man betragter rammerne for universitet- og professionsuddannelserne, sådan som de skitseres i aktuelle policy-papirer, kan en modsatrettet bevægelse registreres: Efter at der i en periode har været fokus på akademiseringen af professionshøjskolerne, er der nu kommet et modsatrettet fokus på at praksisrette universiteterne. I rapporterne fra det såkaldte 'Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser', betones det således, at der i dag er behov for at sikre et 'match' mellem uddannelse og arbejdsmarked, og der lægges afstand til, hvad der betegnes en 'ensidigt teoretisk orienteret fagspecialisering', mens 'nyttige kompetencer' anbefales (Regeringen, 2014). Rapporterne sigter således til et opgør med den opfattelse, at universitetsuddannelsen skal være en 'akademisk erkendelsesrejse for det søgende individ', idet fokus 'flyttes fra sidste eksamen til første job'.

På baggrund af denne udvikling kunne det være nærliggende at se implementeringen af Refleksiv praksislæring på professionshøjskoleniveau som en anledning til at skærpe det fokus på praksis, som allerede er professionshøj-

skolens styrke i forhold til universiteterne. Jeg vil imidlertid argumentere for en anden udlægning af begrebet, som betoner det forhold, at en praksislæring for at være *refleksiv* forudsætter, at de studerende udvikler refleksionskategorier i mødet med en professionsviden, som baserer sig på uddannelsens teori (Bjerre & Dorf, 2015). Argumentet er, at for at være refleksiv, må en praksislæring forudsætte, at de studerende har tilegnet sig en faglig viden, der befinder sig på et andet niveau af abstraktion end det, der udfolder sig i praksis, da dette må betragtes som en forudsætning for at kunne reflektere kvalificeret over praksis. Derfor udgør den teoretisk faglighed, der er den formelle uddannelses kendetegn, en forudsætning for, at uddannelserne kan leve op til såvel professionelle som evidensbaserede standarder.

I det følgende vil jeg udfolde dette argument ved mere indgående at sammenligne professionshøjskolernes uddannelser med såvel de universitære uddannelser som den rene praksislæring. Da det ligger i selve begrebet, vil jeg ikke bruge plads på at argumentere for, at Refleksiv praksislæring ikke kan være en ren formel undervisning. Da begrebets fokusering på praksis imidlertid kunne give anledning til det modsatte synspunkt, vil artiklen derimod begynde med at fokusere på praksislæring, idet den overvejer, hvorfor det er, at professionsuddannelserne ikke alene kan drives som ren praksislæring. Dernæst argumenteres der for,

at formelle processer kan betragtes som en forudsætning for Refleksiv praksislæring. Endelig afsluttes der med en beskrivelse af, hvad jeg betegner *tre faser i den refleksive praksislæring*: en refleksionsforberedende, en erfarings-reflekterende og en syntesereflekterende fase.

### Uddannelse som den gradvise socialisering i praksis

*Praksislæring* er i sin rene form en situeret læring, hvor det er deltagelse i praksis, som strukturerer læreprocessen. Mesterlæren er en klassisk form for praksislæring, hvor svenden oplæres på arbejdspladsen. Inden for de sidste par årtier er der opstået en fornyet interesse for denne form for læring (Nielsen & Kvale, 1999). Da mesterlæren baserer sig på, at man lærer igennem deltagelse, og læreprocessen derfor i praksis sammenfalder med udførelsen af en bestemt opgave, bliver teorisyntet overvejende, at teori skal kunne bidrage direkte i forbindelse med opgaveløsningen. Teoriens rolle er således at være foreskrivende for praksis.

Et andet kendetegn ved praksislæring er, at deltageren udvikler en faglig identitet parallelt med den faglige udvikling. Helt tilbage fra de middelalderlige lav – som var sammenslutninger, der varetog medlemmernes interesser – har håndværkere og handlende ved siden af den direkte deltagelse i praksis udviklet deres identitet igennem deltagelse i faglige sammenslutninger.

Samlet kan man sige, at praksislæring tager form som en faglig og identitetsmæssig socialisering til praksis, hvilket betyder, at der vil være en tilbøjelighed til, at man udvikler sig *med* praksis – som den nu en gang er – snarere end *mod* praksis. Læreprocessteknisk er socialisering kendetegnet ved, at viden, vaner og værdier tilegnes ud fra en intuitiv, holistisk, commonsense-baseret indforståethed med praksis (Pedersen & Bjerre, 2007). Som vi skal se i næste afsnit, kan denne socialisering udgøre en vigtig faglig komponent i en professionsuddannelse, men forudsætningen er, at den kombineres med en form for læring, der gør deltageren i stand til at kunne forholde sig systematisk til praksis ud fra standarder, der bryder med praksissocialiseringens indforståethed. Dette kræver formidling af abstrakt viden, refleksion over normer og forskellige perspektiver.

### Praksisteoriens styrker og begrænsninger

I det følgende vil jeg argumentere for, at Refleksiv praksislæring ikke kan forstås som en praksisanvendelse af teori, uden at dette undergraver professionsuddannelserne grundlag. Argumentet er ikke alene, at det aktuelle krav om brugen af evidensbaseret viden forudsætter, at de studerende er i stand til at anvende og forholde sig kritisk til

denne viden. Mere grundlæggende har den klassiske professionssociologi (Parsons, 1968) peget på, at det er definerende for en profession, at den baserer sig på tilgangen til en særlig form for videnskabelig viden, tilegnet igennem formel uddannelse.

Inden for professionsuddannelserne kan praksislæring anses som særligt velegnet i forhold til udviklingen af håndværksmæssige kompetencer og andre aktivitetsformer, der drejer sig om at kunne anvende teknikker på baggrund af hånddelag, rutine og andre kropsliggjorte kompetencer. Man kan eksempelvis vanskeligt forestille sig, at man udvikler kirurgisk ekspertise uden en sådan praksislæring. Alligevel er det klart, at kirurgen ikke alene kan klare sig med hånddelaget, samt at en generel forståelse af de medicinske fagdiscipliner udgør en forudsætning for kirurgens praksislæring.

Det er et kendetegn ved den rene praksisanvendelse af teori, at den implicit stiller det krav til teori, at teorien skal passe til praksis, og direkte forholder sig til, hvordan bestemte handlinger bør foretages. Som konsekvens af dette, fremstår teori, der forholder sig til generelle problemstillinger inden for det professionelle felt, som irrelevant.

Styrken ved generel viden er imidlertid, at den åbner for alternative handlemuligheder, hvilket lægger op til, at den studerende ikke blot lærer at følge anvisninger, men udvikler evnen til at vurdere, hvilken handling der er den rigtige i en konkret situation. Problemet ved at reducere teori til, hvad der bør gøres, er, at man derved gør den aktuelle måde at gøre tingene på foreskrivende for fremtidig praksis. Den aktuelle praksis kommer dermed til at udgøre en reduceret horisont, der afgrænser relevante handlemåder. Det er problematisk at gøre praksis foreskrivende af den simple grund, at praksis ikke kun er styret af de optimale måder at gøre tingene på, men også af fastgroede vaner, fordomme og værdimæssige overvejelser præget af forskellige dominansspil (Pedersen & Bjerre, 2007).

Hvor det giver mening at lade praksislæring sætte rammen for de dele af professionsuddannelsen, der angår håndværksmæssig kompetence, kan den ikke sætte rammen for den del af uddannelsen, som skal gøre de studerende i stand til at reflektere over praksis. Her er der tale om en anden form for socialisering, nemlig en socialisering ind i et professionelt vidensfelt, der åbner for forskellige tilgange til praksis. På trods af at definitionen af 'den professionelle' har forandret sig siden de klassiske definitioner, er det, der definerer en professionel, stadig, at denne har autoritet til at løse flertydige og omskiftelige opgaver inden for et

afgrænset samfundsområde. Det vil sige, at den professionelle er i stand til at vurdere, hvilken type problemløsning der er den rigtige. At det i dag eksempelvis kan diskuteres, hvorvidt den studerende skal tilegne sig generel teori eller eksempelvis mere lokal indsigt via kvalitative studier (Nolin, 2008), rækker ikke ved dette forhold.

Pointen er, at den studerende ikke alene skal bruge viden om, hvad denne skal gøre, men også have en viden, denne kan praktisere og reflektere på grundlag af. Man bliver ikke direkte socialiseret ind i en professionel praksis uden at have tilegnet sig en vis uddannelsesmæssig kapital. Det er således et krav til den kommende matematiklærer, der skal socialiseres ind i skolens praksis, at denne har tilstrækkelig matematisk viden.

Dertil kommer, at den studerende også skal udvikle personlige egenskaber og kompetencer, som netop formel undervisning retter sig mod at udvikle. En socialrådgiver må eksempelvis have tilegnet sig bestemte kognitive forudsætninger, såsom *saglighed og objektivitet*, som ligger til grund for, hvad der betragtes som en professionel attitude og måde at løse en opgave på. Forudsætningen for at operere sagligt og objektivt er, at man er i stand til at lægge universelle standarder til grundlag for sit arbejde; herunder den standard, at man i sit virke tilstræber idealet om at behandle alle ud fra de samme principper. Deltagelse i formel uddannelse, hvor man skal sætte sig ind i almene principper og generelle betragtninger, udgør her et bidrag til at udvikle den professionelles personlige forudsætninger for at kunne virke i praksis.

Eksemplerne viser, hvorfor uddannelse til professionerne ikke nødvendigvis bliver bedre ved at praksisrette læreprocessen, samt hvordan formel undervisning kan betragtes som en forudsætning for, at vi kan koble refleksion med praksislæring. Dertil kommer, at en række kendte faldgruber i det praktiske arbejde understreger behovet for, at de studerende lærer at forholde sig kritisk til deres eget praktiske arbejde.

### Faldgruber i det praktiske arbejde

I sygeplejen er det velbeskrevet, hvordan en række faldgruber knytter sig til en for hurtig, intuitiv tænkning; man taler eksempelvis om det, der betegnes 'premature closure' – en for tidlig lukning. Begrebet kan henvise til diagnoser, valg af handlemuligheder o.l., hvor manglende distance lukker den studerendes tankegang for andre måder at løse et problem på. På samme måde taler man om, at sygeplejersker kan blive låst i forhold til deres antagelser, i stereotyper og stigmatiseringer, når det gælder om at analysere et problem.

Endelig taler man også om en såkaldt 'konfirmations-bias', med henvisning til en tendens til at kigge efter tegn, der bekræfter ens forestillinger, og det forhold, der ligger i den allerede stillede diagnose.

### Refleksive læreprocesser og identitet

Forudsætningen for, at man kan tale om en *refleksiv* læreproces er, at den studerende kan lægge afstand til praksis, hæve sig op over den. *Refleksion* henviser således til en særlig måde at tænke på, hvor man ikke alene tænker i forlængelse af den indforståethed, der er i praksis, men også er i stand til at analysere og diskutere denne indforståethed på et generelt og eksplicit vidensgrundlag.

Det betyder, at Refleksiv praksislæring generelt forudsætter, at de studerende har tilegnet sig forudsætningerne for at kunne reflektere kritisk over praksis. Det er således ikke evnen til at gøre og mene, som andre gør inden for en profession, der alene er konstituerende for en professionel identitet; det er også evnen til autonomt at tage stilling til professionelle spørgsmål, dvs. at tænke som en professionel.

Som C. Tanner beskriver det i forhold til sygeplejerskeprofessionen.

**"Thinking like a nurse is a form of engaged moral reasoning... Clinical reasoning must arise from this engaged, concerned stance, always in relation to a particular patient and situation and informed by generalized knowledge and rational processes, but never as an objective, detached exercise."**

(Tanner, 2006: p. 209)

Forudsætningen for, at de studerende tilegner sig denne kliniske dømmekraft, er således, at de magter at bringe to typer af viden i spil, som hentes henholdsvis fra teori og praksis.

### Problemer i mødet mellem teori og praksis på professionsuddannelserne

Ved at koble Refleksiv praksislæring til de processer, hvor de studerende skal forene teoretiske forståelser og praksis, opstår det klassiske problem knyttet til teori-praksis-forholdet. Her er det centrale problem, hvordan man sikrer, at uddannelserne ændrer de studerendes tankegang, således at de tilegner sig en faglig, teoretisk forståelse af feltets begreber, snarere end en praksis-forståelse af teori. Fra studier af læreres uddannelse ved vi, at lærerens egen oplæring igennem skolegangen præger dennes måde at tænke på, når denne uddanner sig til lærer (Lindhart, 2007; Lortie, 1975).

En del af dette problem betegnes *familiaritet*, hvilket henviser til, at den studerende anser professionen som noget allerede kendt, når uddannelsen påbegyndes. Lærerstuderende føler eksempelvis ofte intuitivt, at de ved, hvad det vil sige at være lærer, fordi de igennem deres skolegang har iagttaget lærernes arbejde fra deltagerens perspektiv. Dermed har de udviklet en primitiv opfattelse af, hvad undervisning er, som gør, at de er 'familære med praksis', omend på et lægmandsniveau. Det at ændre på denne type opfattelse kræver, at uddannelserne bevidst søger at nedbryde den studerendes intuitive forståelse og at opbygge en mere systematisk, faglig forståelse af undervisning.

En anden kendt problematik betegnes *to-verdensproblemet* (Smitha & Avetisian, 2011). Denne problematik kan såvel give sig udtryk i, at studerende opfatter den undervisning, de modtager, som en verden for sig, mens praksis er en helt anden verden, som det forhold, at de studerende har vanskeligt ved at kende forskel på teori og praksis – og derfor kommer til at sammenblende viden fra den undervisning, de har modtaget, med den praksis, de skal operere inden for.

To-verdensproblematikken er således et problem, da de studerende ofte vil være tvunget til at skulle vælge side. Og her viser erfaringen med lærerstuderende (p. 336), at de ofte vil være tilbøjeligt til at vælge de konservative værdier, der er ude på skolen, snarere end læreruddannelsens teoretiske begreber. Dette valg kan begrundes med, at det er de erfarne læreres bedømmelse af de lærerstuderendes kompetencer, der er afgørende for de studerendes indsocialisering i det professionelle fællesskab. Og da disse kompetente udøvere af feltet ofte ikke har ret meget forbindelse til den verden, de lærerstuderende kommer fra, vil det være nærliggende, at de i højere grad fokuserer på det, der fungerer i praksis, end på de teorier, de studerende tilegner sig på deres uddannelse. Konsekvensen af dette er, at de studerende alene udvikler deres familiære forståelse, som indarbejdes i praksisfeltets vaner, rutiner og fordomme, uden at de etablerer faglige standarder, ud fra hvilke de kan foretage en objektiv, kritisk vurdering af de professionelle forhold.

Omvendt er det også et problem, hvis den studerende naivt forestiller sig, at det, hun har lært på sin uddannelse, kan omsættes direkte til praksis. Praksis er kendetegnet ved noget andet end teori, idet den er reguleret ud fra en handlingslogik, hvor det handler om at få ting til at virke. En pædagog, der i sin uddannelse har lært at observere børn, bliver ikke nødvendigvis god i sin rolle som pædagog ved at foretage akademiske observationer, hvis det, der er brug for, er, at hun er til stede og nærværende.

## En faseforståelse af Refleksiv praksislæring

Hvordan bliver Refleksiv praksislæring et bidrag til at løse de problemer, der knytter sig til teori-praksis-forholdet? Det nærliggende forslag – at se refleksion som en proces, der hele tiden søger at blande teori og praksis, med teoribøger fulde af praksis, og praksis afbrudt af teori – vil føre til den ovenfor beskrevne to-verdensproblematik. Da Refleksiv praksislæring såvel søger at udvikle de studerendes måde at tænke på, som at udvikle deres forståelse af professionen, vil jeg derimod foreslå en faseforståelse af Refleksiv praksislæring, der søger at forbinde faser med praksislæring med faser med forskellige typer af formel undervisning. Den Refleksive praksislæring kunne eksempelvis organiseres som en successiv proces, der forbinder to forskellige læreprocesser, hvilket kan indløses via en proces, der består af følgende tre faser:

### 1. Den refleksionsforberedende fase

Tidligt i uddannelsen vil undervisning med henblik på at udvikle refleksive færdigheder være den centrale komponent. Formålet er at ændre de studerendes opfattelse, oversætte hverdagsbegreber til videnskabelige begreber og på anden vis give de studerende et fagligt grundlag at møde praksis med.

### 2. Den erfaringsreflekterende fase

Udviklingen af håndværksmæssige kompetencer og andre aktivitetsformer, der drejer sig om at kunne anvende viden, teknikker og refleksion på baggrund af håndlag.

### 3. Den syntesereflekterende fase

Udviklingen af den studerendes evne til at etablere syntesedannende forståelser, der gør brug af såvel evidensbaseret og teoretisk viden som af erfaringsbaseret erkendelse.

Det forhold, at Refleksiv praksislæring tænkes ud fra en faseforståelse, betyder ikke, at den så ikke indholdsmæssigt kommer til at adskille sig fra såvel den formelle undervisning som praksislæring/mesterlæren. Netop fordi faserne er tænkt ind i et forløb, får de også indflydelse på hinanden. Den refleksionsforberedende fase er således påvirket af, at den sigter mod at kvalificere de studerende til den erfaringsreflekterende fase. Den erfaringsreflekterende fase baserer sig på de forståelser og det indhold, den foregående fase har bidraget med, og endeligt er den syntesereflekterende fase kendetegnet ved, at de studerende etablerer en sammenhængende forståelse af deres profession, baseret på de to foregående faser. En sådan sammenhængende forståelse blander ikke blot teori og praksis sammen, men er netop i stand til at befinde sig begge steder i en professionel refleksion. Følgende model søger at skitsere, hvordan denne forståelse af Refleksiv praksislæring placerer sig i forhold til de to andre former for uddannelse.



	Formel undervisning	Praksislæring	Refleksiv praksislæring
Sprog	Abstrakt sprog, henvisning til forskningsbaseret viden.	Fagligt praksissprog med henvisningen til den professionelle livsverden og dens iboende standarder.	Brugen af et analytisk sprog til refleksion over professionelle valg.
Praksisforhold	Teoretisk praksis: Arbejdet med en teoretisk forståelse er en praksis i sig selv.	En professionel praksis: Arbejdet med de professionelle opgaver er en praksis i sig selv.	Refleksiv praksis: De professionelle opgaver vurderes ud fra en teoretisk forståelse.
Teoriforståelse	Autonom konstruktion af forståelse ud fra ønsket om at tilvejebringe den bedste viden.	Foreskrivende teoriforståelse, hvor teori handler om, hvad man bør gøre og hvordan i en konkret situation.	Brug af teoretiske begreber i forberedelse til/begrundelse og refleksionen over praksis/evaluering og justering.
Kompetenceform	lagttagerkompetence: Metodisk forståelse, analytiske kompetencer, generelle vidensformer.	Praktisk kompetence: Kontekstbundne, specifikke kompetencer.	Refleksiv handlekompetence: Brug af generel viden med henblik på at udvikle professionelt skøn, vurdering og erfaringer.

## Konklusion

Jeg har søgt at vise, hvordan Refleksiv praksislæring handler om at engagere sig i praksis, idet man bringer viden og perspektiver i spil, som er generelle og abstrakte. I den forbindelse blev det understreget, at Refleksiv praksislæring ikke alene handler om, at den studerende skal udvikle de kompetencer, handlemønstre og den identitet, som forventes i det praktiske felt, men om at bibringe den studerende en tankegang og nogle forudsætninger, som gør den studerende i stand til kritisk at bruge evidensbaseret viden og teoretiske forståelser. Kun ud fra et kvalificeret refleksionsniveau bibringes forudsætningen for en autonom, gennemtænkt og begrundet praksis. Når denne form for læring egner sig til professionshøjskolernes uddannelser, skyldes det ikke mindst, at disse er karakteriseret ved, at de søger at kombinere et fagfelts viden, der formidles formelt, med deltagelse i praksis og med mesterlærers erfaringsviden. Konkluderende kan man altså sige, at den Refleksive praksislæring er kendetegnet ved, at den tilstræber syntesen mellem to forståelser *uden at blande disse sammen*. Det forhold, at praksislæring og formelle processer indgår i samme uddannelse, gør ikke, at teori og praksis skal nivelleres, da der principielt er tale om to forskellige niveauer af adfærd. Det er derfor ikke et mål i sig selv, at den studerende på en glat, friktionsløs måde glider fra formel undervisning og ud i praksis og tilbage. Refleksiv praksislæring forudsætter netop sammenstød mellem teori og praksis, idet disse sammenstød er en forudsætning for autentisk refleksion. Med henblik på at sikre dette og undgå sammenblanding af teori og praksis har jeg foreslået, at Refleksiv praksislæring opbygges i et forløb af successive faser: en refleksionsforberedende, en erfaringsreflekterende og en syntesereflekterende fase.

## Litteraturliste

- Bjerre, J. (2015). *Pædagogisk sociologi. Et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, J. & Dorf, H. (2015). *Universiteterne kan ikke styres efter markedets behov: Politikerne er på fast kurs mod et fejlslået eksperiment*. Politiken, Kronikken, 6. februar.
- Bonnerup Dohn, N. & Dolin, J. (2015). *Forskningsbaseret undervisning*. I: L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin & G.H. Ingerslev, *Universitetspædagogik* (s. 43-53). København: Samfundslitteratur.
- Lindhart, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvor lærer en lærer at være lærer?* Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nolin, J. (2008). *Science for the Professions. Report no. 4*. Borås: University of Borås.
- Parsons, T. (1968). *Professions*. I: D. Sills, *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol.12, (s. 536-547). New York, NY: The Macmillan Company.
- Pedersen, P.M., & Bjerre, J. (2007). *Om de pædagogiske professionsuddannelsers vidensgrundlag*. Gjallerhorn, Vol.5, 16-26.
- Regeringen (2014). *Nye veje. Fremtidens videregående uddannelsessystem. Analyserapport af Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*. København.
- Smitha, E.R., & Avetisyan, V. (2011). *Learning to Teach with Two Mentors: Revisiting the "Two-Worlds Pitfall" in Student Teaching*. *The Teacher Educator*, Vol. 46, 335-354.
- Tanner, C. (2006). *Thinking like a nurse: A research-based model of clinical judgement in nursing*. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204-211.
- Voetmann Christiansen, F. (2015). *Udviklingstendenser i universitetets rolle*. I: L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin, & G.H. Ingerslev, *Universitetspædagogik* (s. 17-41). København: Samfundslitteratur.

# 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, endstige 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"> <li>• Portfolio</li> <li>• Feltarbejde</li> <li>• Egen æstetisk produktion</li> <li>• Øvelser</li> <li>• Dokumentation af pædagogiske processer</li> </ul>	<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"> <li>1. Ingen indikatorer ses</li> <li>2. Indikatorerne ses en gang imellem</li> <li>3. Enkelte indikatorer ses ofte</li> <li>4. Alle indikatorer ses regelmæssigt</li> </ol>
<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"> <li>1. Ingen indikatorer ses</li> <li>2. Indikatorerne ses en gang imellem</li> <li>3. Enkelte indikatorer ses ofte</li> <li>4. Alle indikatorer ses regelmæssigt</li> </ol>
<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"> <li>1. De fleste studerende deltager aktivt i dialog i plenum og øvelser</li> <li>2. De fleste studerende forsøger at udtrykke sig med fagterminologi</li> <li>3. De fleste studerende er optagede og meget aktive i diskussioner og i øvelser</li> <li>4. De studerende arbejder på at opnå analytiske og meta-refleksive kompetencer (som mange først opnår ved afslutningen af uddannelsen)</li> </ol>

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.

Thomas Kjærgaard

Lektor, UCN Læruddannelsen  
Ph.d.-studerende v. Institut for Læring  
og filosofi, AAU

# Utilising digital technology for **dialogue and evaluation** – a quasi-scholastic method in action



**This article investigates how digital technology can enhance evaluation and reflection through dialogue in a theory lesson in the context of university college teaching. The pedagogical designs in the article vary from synchronous classroom evaluation on smartphones, to online discussion fora as dialogue facilitators. The article suggests methods for assessing engagement/disengagement instead of presence/absence in a theory lesson at a university college. The article compares and contrasts the practical use of Socratic and Online Discussions Forums in order to shed light on their different potentials for application and suggests ways of applying them in teaching.**

### Introduction

This article presents ideas as to how UC teachers can utilise online discussion forums (ODF) and student response systems (SRS) to engage students in learning and reflection and to make qualitative evaluations of students' learning processes. What motivates the article is a wish to re-define the political term of 'lesson densification' in Teacher Education (Ministry of Education 2013). In practice, 'lesson densification' means more content presented in less time. The individual teacher can't change the amount of lessons in his/her course, however the teacher can change how the time in the lessons is spent.

The aim of this article is to describe and show ways of combining digital technologies that focus on content, reflection and dialogue. The study's focus is on the role of digital technology in classroom-communication and not on how digital technology is a part of the particular academic subject or discipline.

### Asking the question: Who is learning from my teaching?

This article is inspired by the three-step progression of teacher practices that Biggs and Tang (Biggs & Tang, 2011) formulate in their research. They identify an ideal situation in which content, form and outcome of teaching synthesise into one phenomenon – quality teaching. The notion is that academically approved content or motivating activities

alone don't make up quality teaching. They introduce the analytical category for quality teaching to be that the teacher is focusing on the students' learning (Biggs & Tang 2011: 17-20). This indicates that we need qualitative expressions of learning in order to evaluate whether the students are learning or not. The qualitative evaluations of learning are often complex and difficult to document, so measures to collect and manage this type of evaluation are needed. Fortunately, the digital technologies for this type of evaluation are already a part of the both teachers and students' repertoire of digital tools. However, they might need a different pedagogical design to operate as mediational means for qualitative evaluation and reflection.

### Reintroducing the scholastic method – digital quasi scholastic

First up, the pedagogical design for utilising ODF and SRS as means of qualitative evaluation is slightly different from the pedagogical design that most university college lessons are built upon. Hence, I have designed a quasi-scholastic pedagogical design for evaluating the students understanding of the topic in question. Scholastics is a contended term. It refers to the medieval, monastery tradition for putting forth and maintaining the thoughts and texts of religious dogmatic in the renaissance (Albinus 2015: 340). It bears with it the slightly antiquated and inoperable notion that epistemology isn't flawed and that absolute truth exists in philosophy, physics and in religious texts and that knowledge is a fixed body of thoughts and texts. That aside, the method and the pedagogy applied in scholastics may prove to be a valid framework for applying digital technology to teaching with the purpose of catalysing learning processes through reflection and dialogue.

In a classical scholastic progression of a lesson, the lesson would start with a lecture followed by a conversation that would start as a discussion of different aspects of the academic topic. This would turn into a dialogue leading towards achieving shared knowledge on a higher level, which would result in deliberation of core values and a synthesis of theses in a shared understanding. So, even though the term 'scholastic' is contested the methods and pedagogies might still be fruitful for developing a hybrid concept for teaching when the aim is to create a 'pure place' for learning an academic topic.

The scholastic method has a well-defined progression (Albinus 2015: 54-72, van Asselt, Pleizier, Rouwendal & Wisse 2011: 59-62) that comes in a variety of practical executions.

The mode of execution presented below is a listing of the most protruding traits of scholastics:

- 1 Lectio – the content; reading/viewing content (*devisio textus*) that the teacher or curriculum preapproves. That is, content that in the specific context is believed to be more right and appropriate than other content.
  - a. During the content phase, the students pay attention, take notes and remain quite.
  - b. In a contemporary context, the content-phase could be constituted by video clips.
- 2 Meditatio – reflection; the students write small notes containing their contention or appraisal of selected points of contention in the content. These notes are called ‘sententiae’ and they contain moral reflections on the content.
- 3 Questio – questions to the lection; after all content and notes are collected, the students and the teacher engage in a dialectical discussion based on all content with the purpose of finding the most plausible understanding of the content. The method for reasoning could be either through logic or through discourse analysis, depending on subject.

The progression: input/inspiration (*devisio textus*) <-> reflection/critique <-> reasoning towards meaning could probably resemble a lesson at a university college, the observations done in relation to this article show at least some resemblance to the scholastic method described above. The main difference, though, is that the ‘lectio’ is PowerPoint-driven, and studies show that this takes up more than half of the time that the teacher and the students spend together. That leaves little time for ‘meditatio’ and ‘questio’ and added to that is the tendency to do ‘meditatio’ and ‘questio’ in unmotivated group work. So judged from the perspective of the individual student, the opportunity to actually reflect and reason on the basis of the students own devices is relatively little. So even though the Vygotskyian approach to social constructivist learning in groups is very powerful in the right group dynamics, the findings in this study suggest that the students might need more ‘pure places’ (Scollon 2004: 161) for individual reflection. Group work is great but it needs to be motivated by actual collaboration in communities of practice; otherwise group work is prone to make peripheral participation the norm (Lave & Wenger 1991).

The aim is to apply the scholastic method to catalyse dialogue in a technology rich classroom that is both individual and shared.

### Dialogue as vehicle for changing the role of digital technology in the lesson

So the question is: How can we develop the *lectio-media-to-questio* connection with digital technology as catalyst? Furthermore, the question is: How can we develop pedagogical designs that demand a development from assimilation of analogue behaviour in digital contexts to accommodating to the affordances of the digital technology that is already in the classroom?

First up, the digital technologies that the students bring to the lessons were identified in the baseline survey. The digital technologies that the students bring to lessons consist of:

- Laptop computers (approximately 75% PC/25% MAC) 98%
- Tablet computer (approximately 90% iPad/10% other) 2%
- Smartphones 99%
- 3/4G mobile internet access in case of instable campus WiFi

The digital technology provides:

- Instant access to the internet and the knowledge bases that the library provides
- Instant access to networks, both social and academic (Facebook, Twitter or Research Gate, Google Scholar)
- Instant access to multimodal production (notes, create videos, webpages etc.)
- Instant access to instructional videos on YouTube etc.
- Instant access to collaborative platforms such as Google Drive or Microsoft 365
- Instant access to a variety of communication channels (ODF, SRS etc.)

These affordances are not purely positive in an educational context. The unfolding and utilisation of the affordances is

partially a personal process for the student, which means that it exceeds the relation between student and teacher. Each affordance holds non-curricular possibilities that the teachers find difficult or undesired to control or delimit for the student. The baseline survey indicates that there are three strands of dealing with this issue;

- 1 Renouncement of responsibility.
  - Very common. 88% of the teachers define their relation to the students own devices as a practical relation for doing the tasks of the subject/discipline.
- 2 Focus on creating a pedagogic design that demands the utilisation of the affordances of the digital technology.
  - Many teachers believe it holds a great potential to have the students own devices in the lesson (24% agree, 67% partially agree), however many teachers also state that they don't have the needed competences to unfold the potential (5% agree, 45% partially agree).
- 3 Regime of control. This notion came up during interviews, however the notion of control mainly expresses a concern that the students might not benefit from bringing their devices to lessons and that the teachers are insecure about how to deal with the covert activities behind the students screens.

One of the intentions of the pedagogic designs in this article is to address these three issues. That is, to take responsibility, to design lessons along the lines of selected affordances of digital technology and to guide the students' fruitful use of their own digital technology.

### The scope of the studies and definitions

In order to find an emphatic approach to the field of understanding possible ways of utilising the students own digital technology, I started by identifying core-elements of contemporary university college teaching. That is, core-elements of lessons, supervision, preparation etc. of shared interest amongst teachers and students. These core-elements were identified in a third survey conducted only at the Teacher Education. According to the this survey (backed up by interviews), these core-elements are: things, behaviours and practices that most of us agree on as founding pillars of good teaching and learning in the concrete case of UC teaching. Judging from the data these are:

- Dialogue with teachers and fellow students
- Relevant activities with academic content (relevant to practice)
- Getting an identity as a learner of a subject

Dialogue was chosen as focal point in this article.

### Towards a definition of dialogue

The term 'dialogue' is both a layman's term and a theoretical term. The layman's term covers many meanings, ranging from two people talking to feedback from a computer. In MS Windows, the term 'dialogue box' is used to describe the feedback that Windows gives to the user when Windows needs more information from the user about the concrete context. The layman's term is often opposed to 'monologue' in the sense that 'monologue' refers to one person talking and 'dialogue' refers to two people having a conversation. The word 'dialogue' actually means 'through speech' and it describes a type of conversation where the participants seek to generate a higher level synthesis of two or more differing utterances.

Bakhtin states that: *"The very being of man (both internal and external) is profound communication. To be means to communicate"* (Bakhtin & Emerson 1993: 12). That statement means that we are in constant linguistic entanglement with our peers and our surrounding context. Gadamer (Gadamer, 1983) combines dialogue and Plato's notion 'phronesis' as a certain, wise and ethical way of using language in relation to understanding the world.

In an Aristotelean understanding of knowledge 'phronesis' is the third level of knowledge (techne, episteme, phronesis) and it refers to communication that is 'virtuous', wise, practical and relies on a moral understanding of community, context and content. In the writings of Aristotle, it is also referred to as a type of knowledge that resembles a more elaborate understanding of the contemporary word 'competence'. In Aristotle's writings about Plato's notion of the paradox of Meno (how can I investigate into what I don't know? If I don't know it, I can't see it – if I know it I don't need to investigate it), he writes that phronesis is important in order to learn. In that context, phronesis means to reflect on one's own abilities and knowledge of things while learning new things in order to use what is 'a priori' to open new fields of knowledge and, thus, taking the learner out

	Debate	Discussion	Dialogue	Deliberation
Aim	To win the right to conclude	To bring forth multiple arguments and talk them through in order to find the best solution or to agree in disagreement	<b>To raise questions and to think together</b> <b>To listen without passing judgment</b> <b>To find consensus</b>	To critically analyse topic and possibilities in order to come up with a common solution.
Arena	Politics	Politics, development, organisations	<b>Development, education, private life</b>	Politics, organisations
Actors	Politicians + anchor	Participants and maybe a chair and a rapporteur	<b>Participants + facilitator to create rhetorical framework</b>	Participants + facilitator

Table 1. Schematic view of applied definitions

of Meno's paradox (Gadamer, 1983). Dialogue is the type of communication that conveys 'moral understanding' on the basis of a shared plateau in a shared nexus of cognition with a shared repertoire and a shared purpose, reified in new levels of shared knowledge. The review of the academic field of 'dialogue' indicates four interrelated terms (table 1) that describe the action of conversation in specific contexts and with specific purposes, these are: debate, discussion, dialogue and deliberation (Gadamer 1983, Littleton & Howe 2010, Rockwell 2003):

The intension is to unfold the affordances of the digital technologies in the classroom to foster or just to catalyse dialogue. So, in order to make the digital technology that is already in the classroom a fruitful part of the dialogue and the learning process we chose to investigate Student Response Systems (SRS) and Online Discussion Forums ODF as significant parts of the pedagogical designs in this article. SRS is an interesting technology because it redefines dialogue and the scholastic notion of the moral text-snippet called a 'sententiae' and evaluation in the classroom. ODF is interesting because it is simple, multimodal technology that is already a part of the digital 'toolbox' and because it allows many different types of qualitative expressions, both monological and dialogical and in a variety of digital modalities.

### The state of classroom dialogue

During the ethno-graphical lesson observations (24 lessons) for these studies, it appeared as if the communication that takes place in traditional lessons doesn't really correspond with the definition of dialogue. Actual dialogue, according to the definition in this article, mainly happens in supervision on task solving in connection to the pedagogical task that are a part of most lessons. Therefore, if dialogue is important for the student to acknowledge and understand academic topics, then the pedagogic design should set the stage for actual dialogue.

### Setting the stage: Student Response Systems for evaluation

SRS are systems that make simultaneous communication between a teacher and students possible via any digital device that is online. The modes of feedback are true/false, multiple choice and short text. SRS started out as proprietary devices that students needed to buy in order to participate in the SRS activity at Universities (Mathiasen 2011, Rienecker, Jørgensen, Dolin & Ingerslev 2013: 281). This practice didn't catch on at University College North and only few experiments have been conducted since 2008. However, UCN does have examples of proprietary devices for SRS (ActivExpression from Prometheon), which are now overtaken by free web services (Socrative and Kahoot).



The development of SRS started in Hollywood in the mid-sixties as Audience Response Systems (ARS). They were used to get feedback from an invited audience after screening of pilots for TV-shows etc. The first use of ARS in education was in the mid-nineties (Lane & Atlas 1996). The system was then used for rudimentary evaluation of how well the students understood the lecture. Since then, SRS has been widely used in universities, especially in the US, but also in a Danish context. Up until recently, the proprietary devices have been necessary to utilise SRS but in 2010-2011, SRS was built into systems like Abobe Connect and open web-based systems started to emerge (Socrative, Exit-Ticket, Poll-everywhere etc.). Furthermore, advanced learning management systems such as Blackboard and Canvas have designated SRS apps for getting instant feedback and evaluation.

Due to the interest in openness and ease of application, the examples in this article are based on the functionality of Socrative.

### Pedagogical design

The idea is that you can centre the student in the learning process by enhancing necessary engagement and that you can change the dynamics of the classroom dialogue through the use of SRS. SRS started out as a quantitative evaluation tool but it has developed to include qualitative

forms of evaluation. In this case, SRS is used predominantly to get qualitative, written responses from the students. The option of getting quantitative answers (true/false or multiple choice questions) is rarely used in these cases. The quantitative answers are used in this case as knowledge of how the students relate to a specific claim or a current topic from the news. That type of evaluation often catalyses a fruitful dialogue about the topic and why we relate to it the way we do.

The principal behind the pedagogic design is similar to the scholastic *lectio-meditato-questio* progression and it is the digital technology that acts as non-human agent to re-define teaching or solve pedagogical problems, or enhances possibilities for learning (Fenwick & Edwards 2010: 36). In this case, the pedagogical problem that SRS (Socrative) solves is the problem of low participation in class dialogue and it helps the teacher to focus on the students' learning because it becomes visible who needs supervision or other forms of support for learning. The problem of low participation is reoccurring in many contexts whether it is discussion of academic content or experiences in practice. The survey shows that the participation can be expressed as follows: half of the students participate in the dialogue half the time if you ask teachers. If the students are asked the same question, their answers can be expressed as follows: below a quarter of the students participate often.

Table 2. Survey data showing estimated participation rates

Participation rates	Estimated by teachers	Estimated by students
Most students participate	22% very often, 22% often, <b>37% sometimes</b> , 19% rarely	13% very often, 25% often, 28% sometimes, <b>30% rarely</b>
Half the students participate	12% very often, <b>38% often</b> , <b>38% sometimes</b> , 8% rarely	9% very often, 24% often, <b>39% sometimes</b> , 19% rarely
A quarter or the students participate	<b>35% very often</b> , 19% often, 19% sometimes, 23% rarely	21% very often, <b>34% often</b> , 27% sometimes, 13% rarely
Few students participate	19% very often, 0% often, 12% sometimes, <b>50% rarely</b> (19% never)	18% very often, <b>27% often</b> , 18% sometimes, 22% rarely

This discrepancy between what teachers and students experience in a lesson is quite significant. It probably shows the difference in perspective from being an individual student not taking part in the dialogue and being a teacher chairing the dialogue and focusing on the content of the input and not on how many students participate.

So, maybe it is ok that the participation rate is only 25%? Maybe it shouldn't be higher in a traditional lesson? It would probably be difficult to get at higher rate due to time restraints and other practicalities of logistics in a 30-40 student classroom, if we apply a Vygotskian (Vygotsky 2012) approach to learning, that is, if we believe that learning is a relay function between listening/thinking and thinking/uttering in a social context. In other words, the general notion that theoretical learning happens when we use language to express what we think and experience and in turn think about what the teacher and fellow students express, then we also need to create social and communicative circumstances for that exchange of expressions to happen. If the confinements of traditional teaching only let 25% of the students express themselves, then we might need other tools of expression for a more dialogue-catalysing communication. Another thing is that the type of conversation that we tend to call 'dialogue' in the classroom only rarely is dialogue, at least by the definition that this article applies. It seems that the classroom 'dialogue' most often is reified as leading questions or questions that appear to be open but in reality are semi-closed. The conversation in the classroom focuses more on clarifying the content than on communicating the students' understanding of the content.

## “What makes a classroom dialogic is the way writing and conversation is used to encourage learning”

(Dysthe 2004: 216) (translated from Norwegian)

Dysthe addresses the way that the teacher sets the stage for conversation during the lesson. Dysthe has a social constructivist approach to learning which means that she doesn't consider confirmation of information as learning (Dysthe 2001: 47-53). So, the learning Dysthe is referring to in the quote is a social process of meaning-making in a situated context. To encourage that type of learning, dialogic means of digital communication might offer relevant affordances and that is why we chose to utilise SRS and ODF.

## What is the relation between dialogue and digital technology today?

Judging from a macro perspective, a contemporary lesson in a university college classroom might look surprisingly similar to a lesson from last century. The lesson consists of a teacher and 20-40 students in a classroom or a teacher and 80-120 students in an auditorium. The students listen to the teacher and they take notes on their digital device of choice (according to the field notes from observation). The teacher presents his/her academic agenda assisted by a PowerPoint presentation. The students engage in the activities that the teacher initiates and the dialogue is confined to the time and space of the lesson. As mentioned earlier, it seems like we tend to assimilate analogue behaviours in digital tools (Celsi & Wolfenbarger 2002, Reedy 2008) and the students assimilate analogue student behaviour in the same digital tools as the teacher uses (Huffman & Huffman 2012).

The observations show that most of the students (>90%) are connected to their digital private world and that they engage in multiple discourses at the same time throughout the lessons. Facebook, web shopping, games, news and general entertainment is just a tap away, and even though most students start out focused they seem to lose concentration 12-15 minutes into a lesson and then they engage in personal web excursions into more entertaining discourses on the internet. Most of the students return their attention to the lesson in 3-5 minutes but many the students keep the private discourses open and start switching back and forth between the academic discourse in the room and the personal discourse on their device.

This account of the relation between the students own digital devices and the lesson activities raises a series of questions:

- Who is responsible for the students' utilisation of their own digital technology during lessons?
- Who is responsible for guiding the students in fruitful application of digital technology in their learning process?
- Who benefits from the presence of all the digital technology in a classroom or auditorium?
- Is the way university college programmes are organised working against realisation of the potential of digital technology in teaching and learning?

To answer a few of those questions, the cases in this article are designed to use digital technology in ways that would catalyse learning and equally to make a shift towards accommodating to 'digitality' (Negroponte 1996) in general. That is, learning to learn in the digital networks that surround us.

### **Responsibility is not about taking control**

When 88% of the university college teachers in this article say that it is, more or less, the students' own responsibility to make good use of their own digital technology, the interviews revealed that it is mainly because the teachers don't want to induce a restrictive learning culture in their teaching practice and because they regard control and restriction of internet use as almost impossible.

The general notion in this article and in the cases that are presented, is that taking responsibility for the students' own digital technology is not about setting boundaries, con-

trolling or restricting use but it is about creating learning spaces or lesson activities that utilise the affordances of the digital technology, thus making it an active and fruitful part of the lesson (Kjærsgaard, 2015).

### **Practice: The cases**

#### **Case 1 – SRS**

The first case investigates the use of SRS in different academic contexts. One context is a lesson on vocabulary building in English teaching. There are 25-30 students in the classes when this is tested. The academic question is 'How do you expand your vocabulary?' The students answer anonymously and individually and the answers appear on the projector screen. As the answers accumulate we start discussing the content of the answers. The purpose of the discussion is to extract the good and creative practices and make those visible to everybody. In some cases, the input has to be elaborated on by the student (if he/



shewants to reveal his/her identity). In other cases, the input has to be discussed in relation to theories or experiences from practice. The next question is then spun from the previous discussion.

The fact that the cases use only open-ended questions in Socrative (function called 'Short Answer'), entails a practical problem of input overflow. Normally you expect Pareto's principal (20% produce 80% of the content) to work in online communities (Summey 2013: 91-92). Which means that you might encounter practical problems in the lesson when Pareto's principal is circumvented and a participation rate of 100% is expected. This leads to two problems, one being that the inputs go below the page-fold (what is shown on the screen without scrolling), another being that it takes up a lot of time to deal with all inputs. The second problem contains an ethical consideration because if you ask everybody to participate but only lend lesson time to a few responses, then the principal of letting the students take the centre-stage in their learning process and letting all students be heard might lose its momentum. If SRS is used quantitatively, Pareto's principal is not a problem.

Typically, the question that the teacher would have prepared beforehand might not be the most relevant in the new context. This means that teaching becomes an organic process that develops as it happens. This also means that you can never plan the lesson in full detail, which is a bit unsettling to some teachers (and students). Using SRS like this, ensures that all students take part and centre on learning and that the teacher can document the inputs from discussion for later use.

The studies show that the most fruitful utilisation of SRS comes when the topic for discussion relies of a nexus of theory and practice. If the topic is solely theoretical, the discussion is characterised by sustaining or denying arguments and if the topic is based solely on individual experience, the comments are empathetic at best or just irrelevant. An example of a question addressing the theory-practice nexus could be: "How would you apply 'this' theory in year 5 English teaching? – Discuss in pairs and report back in Socrative". So, if the topic is based on discussing a nexus of theory and practice, the personal experience combined with theoretical insights will turn the discussion into an actual dialogue that combines individual written utterances in SRS with shared dialogue in the classroom. Dysthe puts it this way:

**“My main conclusion is that even though writing in itself is an important tool for learning then the potential for learning is increased when writing is used in conjunction with conversation and when the teacher consciously designs and supports interaction that utilises individually written texts in a social context.”**

(Dysthe 2004: 215) (translated from Norwegian)

Utilising SRS in a qualitative way basically comes down to formulating questions that address a nexus of practice and theory and individual experience in relation to a shared theoretical foundation. That is to create a 'pure place' for sharing 'sententiae'. Along with the teacher's willingness to let the lesson develop as it happens.

The smallest change from a traditional PowerPoint-driven lecture is probably to ask the question that the slide answers in SRS before presenting the slide. After that, the students' responses can be discussed in relation to the teacher's content in the next slide. This procedure was developed in my Danish lessons while trying to make sense of Interactive White Boards (IWB) in UC teaching. I would import a PowerPoint file to ActivInspire (proprietary IWB software) and insert a blank page before relevant slides and have the students discuss a question in groups and fill in the blank page of the IWB. After that, we would compare and discuss the differences in the content. This procedure was very time consuming and unpractical. The logistics of having 30 students move about in a small classroom was challenging and the space constraints on a IWB didn't allow for elaborate answers. So, when Socrative came to my attention, I immediately redesigned the lessons to follow the progression shown in table 3.

The quasi-scholastic progression of the lessons in the case is content + note taking (15 minutes), reflections in SRS (15 minutes), more in depth deliberation in ODF (15 minutes + homework 1-2 hours):

Preparation	First part of the lesson	Second part of the lesson	Last part of the lesson
Designing relation between PPT and SRS and asking questions in SRS	Teacher: Presenting content and asking questions in SRS	Teacher: Relating to practice and asking questions in SRS	Teacher: Starts tasks that augment understanding and lead to next lesson
Reading texts	Students: Note taking and answering in SRS	Students: Working in groups or pairs and answering in SRS	Students: Solve tasks

Table 3. Progression of a quasi-scholastic lesson, example 1

The teacher presents content, the students take notes and write down questions. The questions that the students formulate are posted in Socrative. In the second part of the lesson the students and the teacher discuss the 'sententia' in the SRS, the discussion leads to a dialogue about a selection of the themes. The third part of the lesson then ties the teacher presented content, the reflection and the dialogue together in activities or tasks.

#### Case 1a – a variation of case 1

A variation of case 1 is using the same structure, however, the content and note taking is moved to the students preparation phase. This creates an opportunity for the student to make a 'pure place' for understanding the content. The content is presented in video clips that the teacher has made in advance. These video clips contain the exact same content that the teacher would have presented in the lesson but it is compressed into a 'nugget' of content that the student can watch over and over again. Other studies show that the students watch the videos between two and six times as preparation for the discussions in class (Kjærgaard & Sorensen 2014). The videos reduce the stress of having to listen, understand and take notes at the same time that the students experience during a traditional lesson. In a case like this, SRS or an ODF serves as plateau for the dialogue.

A schematic overview of case 1a:

Cases 1 and 1a differ quite a lot in practice. Case 1 is applicable without much preparation whereas Case 1a requires that the teacher has produced video content or that the teacher has found resources elsewhere and that the teacher has developed a design for what the actual lesson contains and how the design should be deployed in practice. Case 1a also requires that the teacher is very explicit about how the students should use the design to study, that is, introduce analytical categories for the learning processes so the students know the cognitive framework for learning in the changed context (Kjærgaard & Wahl 2015). It also requires quite a lot from the students who have to acknowledge that the design is benefitting their learning process. So, case 1a is most suited in a context where more teachers than one join together in a shared development in a series of simultaneous courses. This would ensure that the students would get a solid grasp of how to learn in a case 1a setting.

#### Case 2 – ODF

If the nexus of theory and practice isn't relevant in a specific academic subject, or if the idea of not knowing the direction of the lesson, apart from the overall framework of the scholastic progression of *lectio-meditatio-questio*, beforehand doesn't appeal the teacher, then it might be fruitful to use an ODF to facilitate dialogue instead of or in combination with SRS.

Table 4. Case 1a using teacher-produced videos in preparation in combination with ODF and SRS

Preparation	First part of the lesson	Second part of the lesson	Last part of the lesson
Teacher produces video clips of PPT presentations and sets up and moderates a discussion forum in LMS	Teacher: Uses SRS to extract highlights for the course ODF thread	Teacher: Extends the conversation from ODF and SRS to the classroom	Teacher: Starts tasks that augment understanding and lead to next lesson
Students read texts, watch video clips and engage in discussions forum in LMS	Students: Note taking and answering in SRS	Students: Participate in discussions and take notes	Students: Solve tasks

The second case investigates the use of ODF in different contexts. The first context in case 2 is traditional classroom teaching at the teachers programme. The subject is Danish and there are 25 students present. The ODF is used to enhance the students' preparation for the lessons as well as for enhancing the dialogue in the lesson. During preparation, the students have a series of questions that they have to answer and discuss in the ODF. In order to answer the questions, the students need to consult the lesson-resources (videos, texts, web pages etc.) and in order to engage in a discussion, the students need to think about what the other students write. The ODF content from the preparation then becomes the source of knowledge and further dialogue during the activities in the lesson.

The teacher says:

**“I have used online fora before but never in this way. The students have discussed the key elements of the theoretical aspects of literacy and reading in preparation for the lesson so what should we do during the lesson now? “**

And she continues:

**“The level of reflection in the group activities is higher than normal.”**

'Normal' is referring to the same situation but without the ODF as support for the dialogue. The field notes from the observations of the four lessons show that the digital technology in the classroom is utilised for participating in the activities. The students are benefitting from their computers in the sense that they have to use the computer to engage in the activities in the classroom and also during preparation. The rate of private excurses to social media/web shopping is lower than in the other lessons that were subject to observation. Only when the teacher's presentations stretch out more than 15 minutes the excurses begin to occur. The structure of the lessons was not strictly scholastic since both *lectio* and *meditatio* was partially integrated in the preparation for the lesson. The nexus between *lectio* and *meditatio* was elaborated during the lessons, which makes the ODF vehicle for dialogue both in the *lectio* phase and in the *meditatio* phase. This displacement is putting slightly more emphasis on the students' meaning making than in the scholastic tradition.

The structure of Case 2 lessons and preparation for lesson:

Preparation	First part of the lesson	Last part of the lesson
Teacher produces video clips of PPT presentations and sets up and moderates a discussion forum in LMS	Teacher: Content overview based on the course ODF thread. Discussion of content in relation to the theory and practice	Teacher: Starts tasks that augment understanding and lead to next lesson
Students read texts, watch video clips and engage in discussions forum in LMS	Students: Participate in discussions and add content to the course ODF thread	Students: Solve tasks and contribute to the course ODF thread

Table 5. ODF in combination with teacher produced videos



The downside to the pedagogical design in Case 2 is that it is relying heavily on written arguments. Other considerations are: What is the role of the teacher in the preparation phase? And what is the role of the student in the lesson? The teacher has to take part in the ODF during preparation or else the discussion becomes merely sequential hand-ins of answers to questions which doesn't differ that much from having traditional questions for reflection. If the shared dialogue is desired, then the rhetoric of the thread must catalyse more questions than answers and the teacher (or teaching assistant) must facilitate the dialogue. The role of the student changes also because the student has to be engaged in the evaluating negotiations of the relation between the theoretical notions and the practice that they should be applied in.

**Schematic overview of the two types of dialogic technologies**

The different affordances of the digital applications in the cases are compared and contrasted based on the experiences form in the cases.

The surveys also ask the students about their prior experiences with ODF (private or educational) and it shows a tendency for students to mainly use ODF for seeking assistance on practical problems and for sharing experiences with various hobbies. The motivation to use an ODF is most often that it entails the individual's empowerment to solve problems that would otherwise require physically consulting specialists. Conversely, on a critical note, also lending one's own user data and privacy to finance services that appear free (Carr 2008, Morozov 2012). So the use of ODF seems to be driven by a sense of empowerment on a personal level and practicalities of gathering narrow scoped hobbies or academic interest in one plateau and in addition to that the convenience of freedom from traditional time/space constraints.

Therefore, to motivate students to communicate in an academic ODF requires the students' urge to be empowered in their own learning process and to get agency in learning. That is to centre themselves in their own learning process. They need to feel the sensation of empowerment in the threads of the discussion forum. That sensation could be

Table 6. Comparison of applications

Preparation	Student Response System (Socrative)	Online Discussion Forum (from LMS)
Time	Synchronous	Asynchronous or synchronous
Space	Same place	Different place or same place
Content modality	Short text	Formatted text of any length, images, videos, audio, graphics, links
Technology	Any online, digital device	Online computer (or tablet)
Technique	Easy	Moderately difficult
Anonymity	Anonymous as default, named participants as option	Named participants as default, anonymity as option
Documentation	Downloadable content	Statics of participation, print or download of content
Age of technology	Fairly recent (2010)	A part of internet history. Bulletin Board Systems (BBS) (1978)



the ability to reach an understanding of an academic subject on their own, or just to raise relevant questions, which their peers answer and elaborate on. This notion is not different from what many teachers strive for in traditional lessons, however, the mechanisms in ODF and SRS make it visible if the student succeeds or if the student 'lurks'. In both cases, the acknowledgement that a student is developing heuragogic strategies or that a student needs scaffolding is important to the teacher in order to focus individual supervision.

It is a challenge to gain the students' interest in their possible empowerment in the learning process in ODF. In the qualitative student-responses from the surveys, a student says:

**“I don't think that this content needed it [ODF], I felt it was a waste of time...”**

(Translated to English)

The student feels that the subject wasn't intricate enough to actually need an ODF to maintain and sustain the dialogue. This statement presumably also indicates whether a student is focusing on his/her individual benefit from participating or if his/her participation could benefit others. That distinction is of fundamental importance because the idea of introducing the ODF is to have a democratic learning space with multiple points of growth (rhizomatic) that most students contribute to and not to maintain a one-way transmission.

The issue of engagement is even more challenging if the obvious, practical advantages of ODF (freedom from

time/place restraints) are suspended by the fact that most communication is done during lessons. That is if the possibilities of sustaining the dialogue outside of the lesson isn't utilised. ODF application requires a pedagogical design that actually utilises the affordances of ODF; otherwise, it becomes a redundant ad-on.

### Concluding comments

The practicalities of digital documentation makes it possible to assess the students' activity and engagement in ODF. If we assess student engagement based on their level of reflection in the course threads instead of merely checking for presence in the lesson, we presumably focus more on the students' learning and it becomes another way of densifying the lesson.

If we consult Dysthe or other sociocultural researches of classroom dialogue, it seems as if the ideological way to create space and opportunity for dialogue is almost impossible in practice in a traditional classroom setting in university college teaching. The constraints of curriculum and the organisation of the courses make it difficult to make changes. So in order to suggest changes that are applicable to teaching within the constraints of the given formalities at university college, we suggest further experimentation with a quasi-scholastic pedagogical design that contains the progression: *lectio > meditatio > questio*. 'Lectio' might be a video clip that the students watch 2-3 times in advance, 'meditatio' might be text snippets, 'sententiae', presented and discussed in SRS or in an ODF and 'questio' might be the shared synthesis of both 'lection' and 'meditatio' in ODF.



If the students' contribution to the dialogues are done in SRS or in ODF, the teacher can assess engagement on the basis of the level of understanding expressed in the students contributions. In that way we can determine presence or absence by qualitative measures.

### Promotion of dialogue in SRS and ODF

The main problem is how to raise questions that catalyse dialogue, whether it is in SRS or in ODF. However, there are a few possible applications that seem to promote dialogue in the quasi-scholastic context.

- 1) Make students ask question to the class and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 2) Ask questions that establish a nexus between theory and practice and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 3) Ask questions that create relations between the students' experience in practice and theory and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 4) Ask questions that must be answered by a new open question and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 5) Test statements. Put forth a statement for verification/falsification and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 6) Test statements. Put forth a statement for elaboration and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 7) Evaluation: Make students evaluate the relevance or quality of a source and answer in text snippets, 'sententiae', in SRS or ODF.
- 8) Teacher's or teacher assistance's presence in ODF is needed.
- 9) Engagement in ODF or SRS must seem necessary to the student.
- 10) The students input to SRS or ODF must be evaluated and put to use.

The 'sententiae' text snippets could later be organised according to topic in a shared preparation for exam. The organisation could be via hashtags in a Facebook group. This would allow the students to continue the contribution to the topic and it could turn into an 'Open Source Learning Stream' (Kjærgaard & Sorensen 2014).

### Possibilities

The potential benefits from using ODF and SRS in a quasi-scholastic pedagogical design are:

- The students gain agency by being engaged in the construction of the academic conclusions during the lesson.
- The teacher gets the opportunity to engage in the students' preparation for the lessons and to lead the negotiations of meaning in the classroom.
- The digital technology in the classroom becomes a necessary part of preparations for the lesson and is also necessary during the lessons because the digital technology drives the communication.

Another interesting potential for deploying a quasi-scholastic progression in teaching is to organise the work around the lessons according to the study-activity model (UC Denmark, 2013).

So experiments with two old and basic digital technologies in conjunction with an ancient pedagogical design lead to a hybrid form of digital and analogue dialogue-based teaching that seeks to evaluate learning qualitatively. The final suggestion is to assess engagement through expressed participation and not through a distinction of presence vs. absence. SRS and ODF lend themselves to just that.

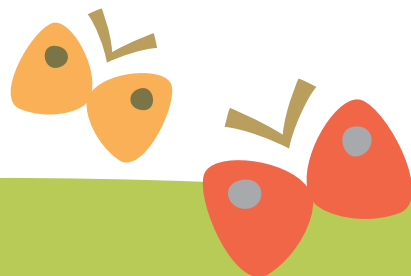
## References

- Albinus, L. (2015). *Studium generale*. Klim.
- Bakhtin, M.M.M. & Emerson, C. (1993). *Problems of Dostoevsky's poetics*. U of Minnesota Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International.
- Carr, N. (2008). Is Google making us stupid? *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(2), 89-94.
- Celsi, R.L., & Wolfinbarger, M. (2002). Discontinuous classroom innovation: Waves of change for marketing education. *Journal of Marketing Education*, 24(1), 64-72.
- Dau, S., & Ryberg, T. (2014). Disruptions and disturbance as challenges in a blended learning environment and the role of embodied habit orientation. *13th European Conference on E-Learning*.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2004). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Gyldendals Bogklubber.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.
- Gadamer, H. (1983). *Dialogue and dialectic: Eight hermeneutical studies on Plato*. Yale University Press.
- Goodfellow, R., & Lea, M.R. (2013). *Literacy in the digital university: Learning as social practice in a digital world: Critical perspectives on learning, scholarship and technology*. Routledge.
- Huffman, W.H., & Huffman, A.H. (2012). Beyond basic study skills: The use of technology for success in college. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 583-590.
- Kjærgaard, T. (2015). *Open source learning streams in social media in year 11 math teaching*. *Expanding Learning Scenarios, EDEN*. Barcelona.
- Kjærgaard, T. & Sorensen, E.K. (2014). *Open source learning streams in online discussions in e-learning*. Ecel 2014, ECEL. Copenhagen.
- Kjærgaard, T., & Wahl, C. (2015). When innovative instructional designs are too innovative: Lack of schema. *Innovations in Digital Learning for Inclusion, D4Learning/DUIT*, 1(1), 98.
- Lane, D., & Atlas, R. (1996). *The networked classroom*. *Conference paper at meeting of Computers and Psychology*.
- Love, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Littleton, K. & Howe, C. (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- Mathiasen, H. (2011). Clickers, en læringsunderstøttende ressource? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(11), 26-31.
- Udvalget for forskning, innovation og videregående uddannelser 2012-13 FIV alm. del endeligt svar på spørgsmål 131, 131, (2013).
- Morozov, E. (2012). *The net delusion: The dark side of internet freedom*. PublicAffairs.
- Negroponte, N. (1996). *Being digital*. Random House LLC.
- Reedy, G. B. (2008). PowerPoint, interactive whiteboards, and the visual culture of technology in schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(2), 143-162.
- Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (2013). *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.
- Risko, E.F., Buchanan, D., Medimorec, S. & Kingstone, A. (2013). Everyday attention: Mind wandering and computer use during lectures. *Computers & Education*, 68, 275-283.
- Rockwell, G. (2003). *Defining dialogue: From Socrates to the internet*. Prometheus Books.
- Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. A&C Black.
- Selwyn, N. (2014). *Degrees of digitization: Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitization*. Routledge.
- Summey, D.C. (2013). *Developing digital literacies: A framework for professional learning*. Corwin Press.
- Study activity model. (2013).
- van Asselt, W.J., Pleizier, T., Rouwendal, P.L., & Wisse, M. (2011). *Introduction to reformed scholasticism*. Reformation Heritage Books.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press.

# 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.

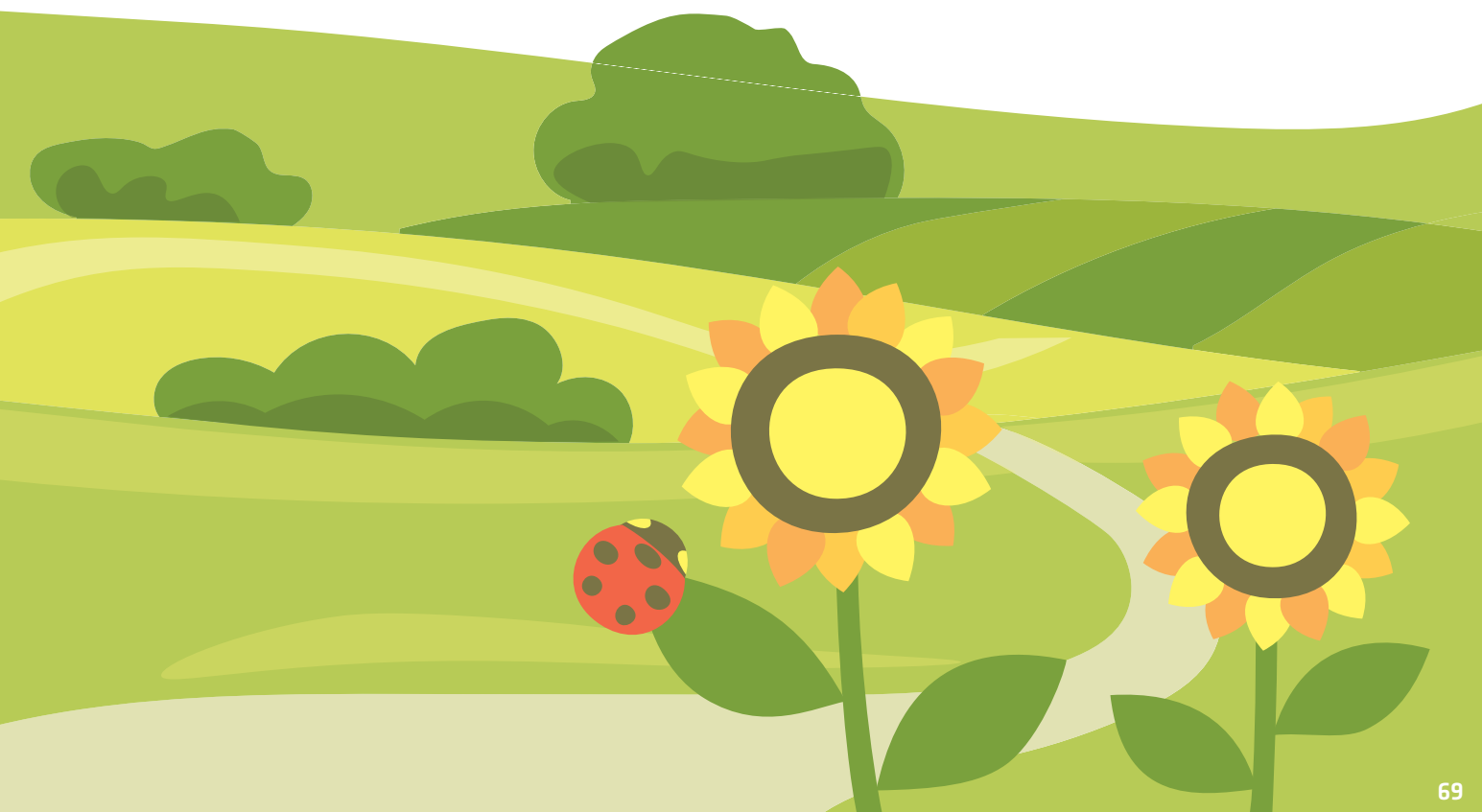


## Refleksiv praksislæring – en introduktion

'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/erfarede og den refleksive tænkning som en sammenhængende cirkulær proces, hvilet 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 vejlednings-situationer 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 praktklærere 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. Helleshøj (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.

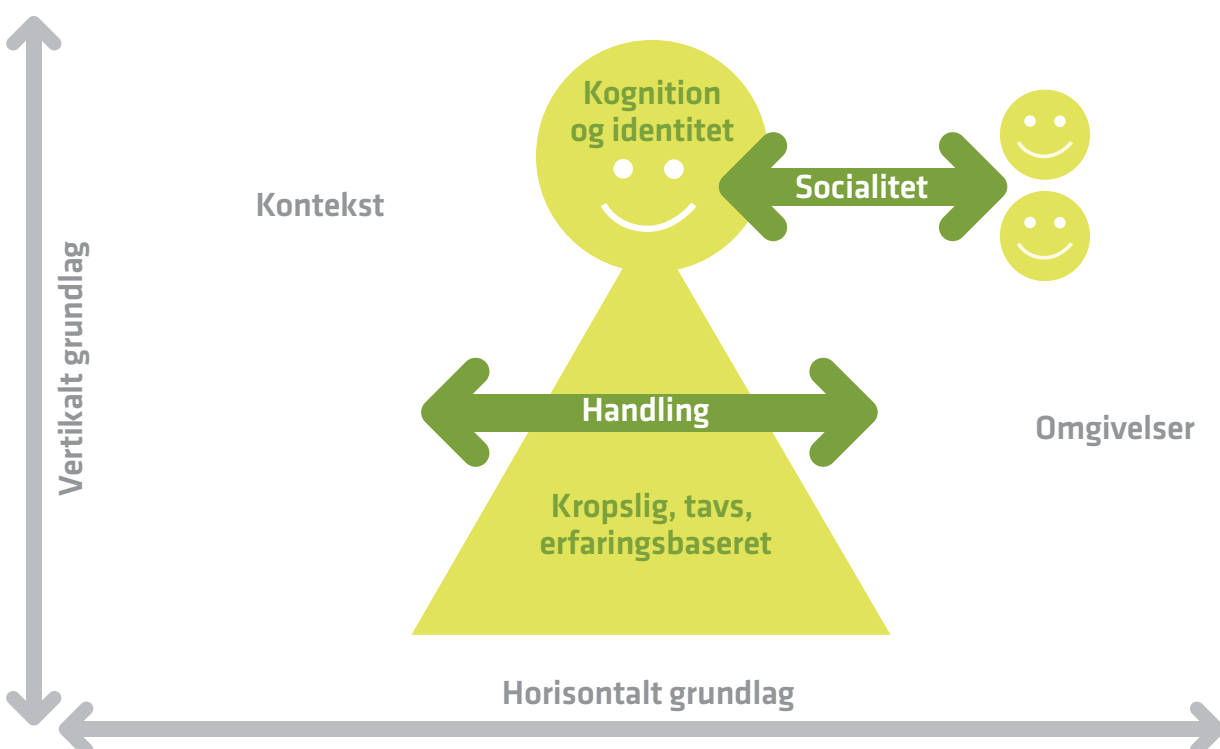
tioner om refleksion i perioden 1995-2005, bekræfter dét, at refleksion foregår individuelt, men også varieret. Det individuelle og varierende i refleksionen betyder, at refleksionens indholdsdimension ikke kan regelsættes og dermed heller ikke foreskrives, på trods af dets potentialer. Det betyder dog 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 modsatrettede 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 svarsøgende 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 Expert*. 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.

# 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 professionelle praktiske viden og erfaring. Meget tyder imidlertid på, at refleksionsprocesser udgør det brændstof, der kan fremme de professionelle 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 professionelle forforståelser. Væsentlig er inddragelsen de professionelle forforståelser 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 forforståelser, 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 evidensstest 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). *Refleksionsmetoder 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.

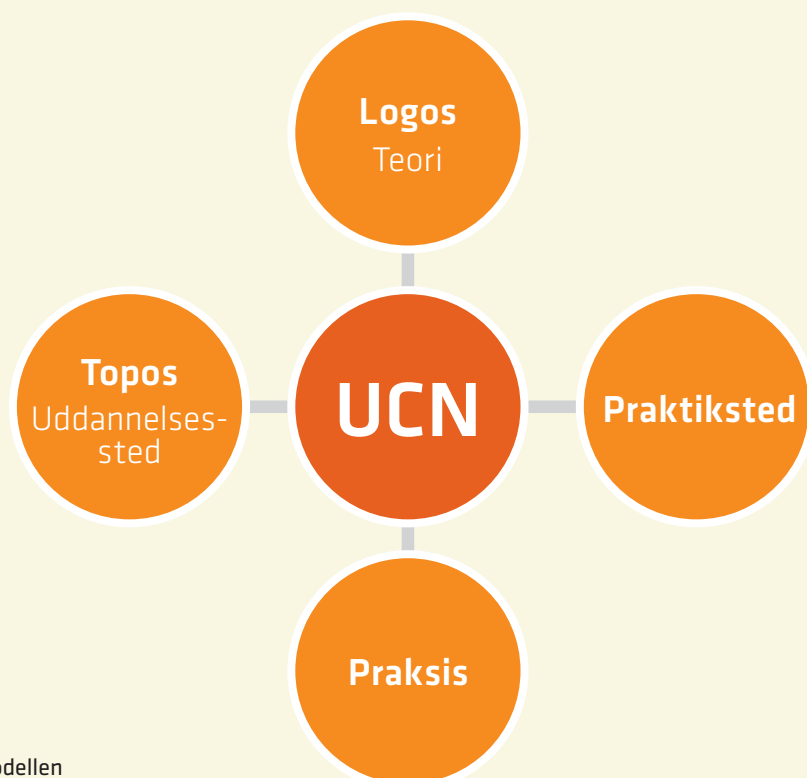
# Teori og praksis i Refleksiv praksislæring

I denne artikel vil vi gennem en kulturel analyse af forskellige former for professionsuddannelsers teori-praksis-forståelser og med et afsæt i en analyse af forskellige former for teori-praksis-didaktik bidrage til yderligere refleksion over begrebet Refleksiv praksislæring. Konkret peger vi på et paradoks i UCN's fælles læringstilgang, Refleksiv praksislæring. Her præsenteres et læringskoncept, hvor relationerne mellem teori og praksis kun kan have én form. Det udfordres imidlertid af, at UCN skal huse fire forskellige fakulteter med mange forskellige professionsuddannelser, fag og arbejdsformer i tre forskellige læringsrum og i fire forskellige studieaktivitetsformer med mange underinddelinger. Det forekommer derfor vanskeligt, at kun én læringsform skal kunne dække så mange variationer. Fælles for alle professionsbacheloruddannelser er imidlertid arbejdet med teori og praksis. I vores forskning har vi peget på, at teori og praksis kan relatere sig til hinanden på mange forskellige måder, og vi har argumenteret for, at det netop er forskellighederne i relationerne mellem teori og praksis, der giver skiftet mellem forskellige steder mening. Dette kan UCN lade sig inspirere af i en fremtidig udvikling af deres Refleksive praksislæring.

## Hvordan teori relateres til praksis og praksis relateres til teori

UCN har udviklet en fælles læringstilgang (UCN 2015: 2), som de kalder Refleksiv praksislæring. Den er beskrevet i hæftet *Refleksiv praksislæring – uddannelse i virkeligheden*, som udleveres til alle nye studerende. Med sit fokus på at arbejde akademisk og anvendelsesorienteret minder den umiddelbart om projektpædagogikken fra Aalborg og Roskilde Universitet. Læringstilgangen har en dobbelt strategi: dels at signalere en tydelig identitet til omverdenen, og dels at gøre det klart, "hvad man får, når som uddannelsessøgende vælger UCN" (ibid.). I pjecen gøres det klart, at Refleksiv praksislæring handler om at tage udgangspunkt i arbejdsmarkedets mest efterspurgte viden, færdigheder og kompetencer og i de studerendes læreprocesser. Det gøres ved, at undervisningen organiseres ud fra de spørgsmål og opgaver, som kan genfindes i praksis i tre former for rum: et læringsrum, et inspirationsrum og et udviklingsrum. Med denne fælles læringstilgang får omverden, undervisere og de studerende ifølge UCN en afklaret og entydig læringstilgang og identitet, som går på tværs af alle uddannelser, efter- og videreuddannelser samt forskningsaktiviteter. Uddannelserne rækker fra business til pædagogik og fra sundhed til teknologi. Dertil kommer, at UCN anvender den såkaldte Studieaktivitetsmodel til at vise, hvor varieret undervisningen og læreprocesserne er og kan være på hver uddannelse. Således vil UCN "sikre den rette balance mellem teori og praksis og den studerendes refleksioner – eller, som vi kalder det på UCN, Refleksiv praksislæring" (UCN 2015: 11).





Figur 1. Topos-logos-modellen

På baggrund af pjecen fra UCN, vores forskning i professionsbacheloruddannelser og teori og praksis vil vi i denne artikel argumentere for, at UCN forsøger at ophæve en tilsyneladende dikotomi mellem del og helhed, lighed og forskellighed, det almene og det specifikke. Dette er ikke uproblematisk. For vi vil hævde, at disse forskelligheder må forstås som et vilkår for uddannelserne og institutionen, som UCN målrettet kan drage fordel af. Det kræver imidlertid, at begreberne for, hvordan teori relateres til praksis, og hvordan praksis relateres til teori, nuanceres. UCN kan altså med fordel opgive at forstå relationerne mellem teori og praksis i ental og igangsætte en videreudvikling af Refleksiv praksislæring, som medtager et kontinuerligt arbejde med at forstå og udvikle de teori- og praksisforståelser, der allerede findes på professionshøjskolen. Dette vil styrke UCN's intentioner om "løsningsorienterede og tværfaglige kompetencer, funderet i stærke monofaglige identiteter" (UCN 2015: 2), fordi de enkelte fagmiljøer vil blive respekteret for de særlige måder og former, som de arbejder i, men miljøerne, undervisere og studerende vil via teori- og praksisdidaktikken samtidig blive udfordret til at eksplicite, hvordan de forstår og bruger relationerne mellem teori og praksis.

Progressionen i artiklen er inspireret af *topos-logos-analysemodellen*, som vi har anvendt i forskningen i teori og praksis (Knudsen 2012, Haastrup & Knudsen 2015), se figur 1.

Modellen relaterer viden (teori og praksis) til steder (de forskellige uddannelsessteder) i relation til UCN som ud-

dannelsesinstitution, således at teori og praksis er til stede både på uddannelsesstedet og praktikstedet. I denne artikel anvendes modellen til at formulere to former for kritik af Refleksiv Praksislæring i UCN. Først præsenteres en toposkritik (eller immanent kritik) af Refleksiv Praksislæring, dvs. en diskussion af UCN's måde tage udgangspunkt i deres lokale sammensætning af uddannelser. Dette følges op af en logos-kritik (eller transcendental kritik), hvor den fælles læringstilgang udsættes for en ekstern analyse og kritik efterfulgt af et konstruktivt løsningsforslag med udgangspunkt i *teori- og praksisdidaktikken*, som vi foreslår integreres i Refleksiv praksislæring

### Topos-kritikken: Glem ikke diversiteten på jeres egne steder

UCN's beskrivelse af Refleksiv praksislæring minder som nævnt om projektpædagogikken fra RUC og AUC, men også om social læringsteori, virksomhedsteori, mesterlæringsteori og praksisfællesskabsteori, sådan som man kan læse det hos fx Jean Lave (Lave 2002), Schön (Schön 1987) m.fl. Fælles for social læringsteori er en stærk betoning af, at praksis er udgangspunktet for uddannelse og læring, og at den studerende skal lære noget med henblik på at bruge det. Til forskel fra i Refleksiv praksislæring så fremhæves underviserens betydning i den sociale læringsteori langt mere. Dvs. at der i den sociale læringsteori er et klart asymmetrisk forhold mellem underviser og den studerende, som det udbredte billede af forholdet mellem lærling og mester viser.

Kritikere som Jens Rasmussen (Rasmussen 2002) har hæv- det, at man med social læringsteori således ikke kan tale om undervisning eller læring, men snarere om socialisering. Dels fordi forholdet mellem lærer og elev ikke entydigt handler om faget og dets mål, og dels fordi den sociale læringsteori nærmest er antididaktisk i sin frisætning af mesteren til at didaktisere ved at producere. Refleksiv praksislæring inde- bærer dog ingen frisætning af underviseren, selvom pjecen til de studerende knap nok nævner underviseren og dennes opgaver. Der er derimod en stærk vægtning af læreproces- sens individuelle karakter:

**”Den refleksive proces vil foregå både alene og sammen med andre. Det er en proces, hvor man er eftertænksom og overvejende i forhold til sin professions- udøvelse og læring. Der vil altid være tale om en indre proces for den studerende, hvor man vurderer sig selv og sin pro- fessionsudøvelse i forhold til professionen og andres professionsudøvelse.”**

(UCN 2015: 5)

Det betyder, at læringsbegrebet i Refleksiv praksislæring også kan forstås med konstruktivismen. Dette tydeliggøres af referencen til Studieaktivitetsmodellen i Refleksiv praksis- læring, hvor studieaktiviteter initieret af underviseren sidestilles med aktiviteter initieret af de studerende. Det giver indtryk af, at det netop er i denne forstand, at Refleksiv praksislæring skal forstås som en didaktik, idet der er tale om en institutionsdidaktik for alle underviserne. Den skal demokratisere de studerendes læringsprocesser ved i nogen grad at gøre dem uafhængige af underviseren eller i hvert fald opbygge en anden relation til undervise- ren end den asymmetriske, som kendes fra underviser- styret undervisning og mesterlære. Og det er som en generel institutionsdidaktik, at det giver mening, at pjecen ikke nævner ordene *undervisning og didaktik*. For selvom det i første omgang ligner en støtte til den antididaktiske frisatte mester/underviser, så er det faktisk det mod- satte. Læreprocesserne er i høj grad didaktiserede, og UCN er meget opmærksom på at justere deres fælles læringstilgang, således at den matcher den eksisterende pædagogiske viden på området.

Så Refleksiv praksislæring kan ikke blot forstås med be- greber fra den sociale læringsteori, dvs. et fokus på unikke praksisser og samspelet mellem underviser og studerende,

men paradoksalt nok også med begreber fra konstrukti- vismen og generaliseringen af den studerendes proces. Refleksiv praksislæring søger at ophæve denne dikotomi ved ikke blot at tage udgangspunkt i erhvervslivets reale prak- sisser, men ved at didaktisere praksisorienteringen gennem innovationslabs, praktikophold, 'best practice' og næst- bedst praksis-overvejelser, case-arbejde etc., som skal sikre, at den studerendes viden og færdigheder bliver til kompe- tencer, som en vekslen ”mellem en teoretisk forståelse og en praktisk afprøvning” (UCN 2015: 6).

**”På UCN vil vi markere os positivt ved, at vores dimittender er parate til fremtidens arbejdsmarked. Vi ønsker at være på forkant med arbejdsmarkedets kompetencebehov og uddanne mennesker, som er i stand til at tilegne sig ny viden, færdigheder og kompetencer, der kan kvalificere og udvikle praksis.”**

(UCN 2015: 2)

Denne udtalte orientering imod erhvervslivets behov for bestemt viden, færdigheder og kompetencer er imidlertid en risikabel form for udgangspunkt i praksis. Så selvom UCN fremstiller det, som om udgangspunktet er de stude- rendes læreprocesser, så er det mest af alt et middel til at imødekomme UCN's egentlige mål: at tilgodese arbejds- markedets behov for viden, færdigheder og kompetencer. Dette understreges, hver gang pjecen nævner 'best practice' og lignende, hvor evidensbaserede undersøgelser har fast- slået fx et 'state of the art'. I dette hierarki lader UCN til at overse, at tre fjerdele af de nævnte studieaktiviteter in- debærer, at de studerende inddrages eller ligefrem initierer aktiviteterne på grundlag af ideer om studerende, der kan tage initiativer, har engagement og motivation til at sam- arbejde og skabe videndeling. Man synes også at forud- sætte, at der eksisterer eller kan opstå en form for uproble- matisk 'alignment' mellem studerendes og virksomhedernes interesser, samt at UCN ruste de studerende til at komme i arbejde, fordi de er på forkant med de til enhver tid efterspurgte kompetencer i virksomhederne. Man kunne her diskutere, om de studerendes motiver alene er at komme i job, for professionsbacheloruddannelserne kvalificerer jo i dag til efterfølgende at læse visse kandidatuddan- nelser. Dertil kommer, at mange studerende er moti- verede af andre personlige årsager, som fx at finde en

identitet gennem studierne<sup>1</sup>. Det er desuden ikke sikkert, at UCN faktisk kender aftagernes og virksomhedernes behov for kompetencer, eller at denne efterspørgsel er efterstræbelsværdig for en offentlig uddannelsesinstitution, fordi den ikke tager udgangspunkt i viden, men i behov. Således er det spørgsmålet, om UCN overhovedet kan – eller skal efterstræbe at kunne – levere svar på denne efterspørgsel. For hvis fokus flyttes væk fra den faglighed, som underviseren besidder, til den læreproces, som studerende skal gennemgå, så lades netop noget af den faglighed ude af syne, som de studerende skulle lære (Biesta 2009)<sup>2</sup>.

Et fokus blot på den studerendes læreprocesser risikerer at udgrænse eller usynliggøre andre involverede praksisser. Det gælder, fx når der tales om et 'arbejdsmarked' for studerende. For virksomheder og erhvervsliv kan også have egne mål og måder at organisere læreprocesser for praktikanter såvel som for færdigt uddannede på. I den Refleksive praksislæring er der et ensidigt fokus på processerne mellem studerende indbyrdes og ikke på den didaktiske ramme, som UCN og underviserne sætter op for at muliggøre og fremme denne særlige måde at studere på. Det bliver fx tydeligt, når den Refleksive praksislæring mestendels nævner almene læringsprocesser og læringsrum i stedet for de specifikke professionspraksisser eller faglige praksisser, som de studerende bliver deltagere i på såvel uddannelses- som praktikstedet og senere på et arbejdssted.

Samlet set opslår UCN altså en fælles læringstilgang, som kan siges at indebære elementer både fra virksomhedsteoriens betoning af læring gennem praksis og konstruktivismens fremhævelse af læring gennem didaktik. UCN formulerer et træfpunkt mellem disse positioner ved at lade udgangspunktet i praksis være didaktisk, dvs. organisere brugen af praksis som læringsmiddel i case, 'best practice' etc. Denne dobbeltposition kan dog ikke undvige, hvad vi kan kalde tre immanente kritikker:

- 1 Dualiteten mellem henholdsvis et virksomhedsteoretisk læringsbegreb med udgangspunkt i forholdet mellem underviser og studerende og et konstruktivistisk læringsbegreb med udgangspunkt i den studerendes egen proces.
- 2 Diskrepansen mellem et udgangspunkt i erhvervslivet og i de studerendes læreprocesser, der fremstår som et hierarkisk mål-middel-forhold, og som følge heraf, at en orientering imod læring frem for undervisning indebærer en risiko for tab af den faglighed, som underviserne, de varierende uddannelsessteder, fagmiljøer, praksisser og arbejdsformer etc. besidder, og som de studerende gerne skulle blive en del af.
- 3 Diversiteten i UCN's fagligheder, rum og studerende gives ringe vilkår under en institutionsdidaktik, hvor en harmoniseret og standardiseret konstruktion får didaktikken og de specifikke og forskellige praksisformer mål og midler til at forsvinde fra fokus: De forsvinder ikke, fordi man ikke taler om dem, men de virker faktisk fortsat og kan modvirke intentionen.

Ser man imidlertid bort fra disse immanente kritikker, så er det mest interessante faktisk, hvordan UCN forsøger at formulere en fælles læringstilgang, som vil forbinde teori og praksis, og som vil understøtte tværfaglighed på "monofaglige identiteter" (UCN 2015: 2). Således vil vi i resten af artiklen fortsætte med en transcendent og opbyggelig kritik. Tanken er at nuancere den fælles institutionsdidaktik i retning af at tage udgangspunkt i diversiteten som et mål og et middel: et mål, der kan imødekomme UCN's mange interesser, og et middel til at tydeliggøre, hvordan de divergente fagligheder egentlig selv forstår og anvender relationerne mellem teori og praksis.

### Logos-kritikken: Sådan kan diversiteten bruges med teori- og praksisdidaktikken

UCN's fælles læringstilgang indskriver sig i, hvad vi tidligere har kaldt 'professionsbacheloruddannelsernes problematik' (Haastrup & Knudsen 2015, Knudsen 2012). Med 'problematik' sigtes til, at uddannelserne forholder sig til tre spørgsmål, som ikke nødvendigvis lader sig løse, men netop identificerer professionsbacheloruddannelserne i modsætning til fx universitets- og erhvervsuddannelserne:

- 1 Professionsbacheloruddannelserne skal både uddanne til professionen og til videreuddannelse på kandidatniveau.
- 2 De skal veksle mellem uddannelses- og praktiksted.
- 3 Uddannelserne skelner mellem to vidensformer<sup>3</sup>, teori og praksis. Hos UCN kommer det til udtryk ved at rette fokus mod professionerne, praksis og læring, og ved at det er derigennem, at teori og praksis kan relateres i en balance.

I vores kvalitative feltarbejde<sup>4</sup> med teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne tog vi ud på otte uddannelsessteder og praktiksteder. Her fandt vi, at studerende, undervisere, ledere og praktiklærer/kliniske vejledere havde mange forskellige bud på, hvad teori er. De havde også mange forskellige brug af, hvad praksis er. Og de havde overraskende nok ingen vanskeligheder med at se relationerne mellem teori og praksis, men havde paradoksalt nok hver især relativt set kun én opfattelse af, hvordan teori og praksis

er relaterede. Disse teori- og praksisopfattelser var relateret til deres position som studerende, underviser, leder og praktiklærer samt det sted eller de steder, hvor de praktiserede. Det fik os til at forstå, at teori og praksis ikke blot må forstås som vidensformer, men også som kulturelle former (Haastrup & Knudsen 2015). En kulturel form vil sige, at mål, midler, årsager og virkninger afhænger af hinanden i fx en livsform og tilsammen udgør en position i relation til andre positioner eller livsformer. Således fandt vi, at opfattelser af teori og praksis ikke kan adskilles fra de livsformer, som de i øvrigt indgår i, fordi teori- og praksisforståelserne er fundamentale begreber i måderne at forstå, fx hvorfor man er underviser, studerende eller vejleder, hvad man bør gøre, hvad der formålet, og hvordan det kommer til udtryk (Højrup 2003).

For at komme til at forstå denne overraskende mangfoldighed i teori- og praksisrelationer gik vi til filosofien, nærmere bestemt til Estelle R. Jørgensen (2005) og Wilfred Carr (2006), som har præsenteret idehistoriske modeller for, hvordan teori og praksis relaterer sig til hinanden på forskellige måder. Her er det Jørgensen, der er gengivet i figur 2.

Figur 2. Teori- og praksisrelationer

Relationer	Grænser	Ontologi	Metodologi	Modeller
Dikotomi	Hårde grænser	Dualisme	Deskriptiv	T   P
Polaritet	Bløde grænser	Polaritet	Deskriptiv	T <---> P
Fusion	Ingen grænser	Holisme	Normativ	(T + P)
Dialektik	Vekselvirkende grænser	Epistemologi	Deskriptiv og normativ	T -><- P

Jorgensen identificerer fire teori-praksis-relationer:

- 1 I den dikotomiske model betragtes teori og praksis som gensidigt udelukkende, idet de hver især antager former, som defineres ved ikke at indeholde den anden, sådan som de fx findes i matematik, grammatik, teoretisk fysik etc.
- 2 Den polære model tager hverken udgangspunkt i teori eller praksis, men i selve testen af teori og praksis, sådan som det fx findes i empiriske studier af 'best practice' eller 'what works' (Biesta 2007).
- 3 I fusionsmodellen er adskillelsen mellem teori og praksis opløst i et normativt udgangspunkt for at undersøge, hvad det gode liv er, frem for at antage en adskillelse, der risikerer, at et fokus på teori fører til instrumentalisme, og at en overdreven praksis-orientering skaber aktivisme. Fusionsmodellen er udbredt på velfærdsuddannelserne.
- 4 Den dialektiske model adskiller sig fra de øvrige ved ikke at tage udgangspunkt i en ontologi om teori og praksis, men i en epistemologi om, hvad relationer kan føre til af erkendelse. Teori og praksis betragtes derfor som forskellige, men gensidigt afhængige, og dette udgangspunkt genfindes fx i en del samfundsvidenskabelig og humanistisk forskning, hvor man fortrinsvis beskriver frem for at foreskrive handlinger (Knudsen 2014a).

Det er en udbredt opfattelse, at det er svært, men ideelt set muligt at forbinde teori og praksis. Som det fremgår af både Jorgensens og Carrs modeller, så afhænger det imidlertid af, hvilken teori- og praksisforståelse, der anlægges i det konkrete tilfælde. Den dikotomiske relation kan netop *ikke* bygge bro, for teori og praksis er gensidigt udelukkende. Det ser man fx i undervisning i grammatik, anatomi, teoretisk fysik, matematik etc. I den polære relation er brobygning mulig, for selvom teori og praksis er forskellige, så kan man via 'trial and error' erfare det, og det kommer typisk til udtryk som 'best practice' og 'what works', hvilket i modsætning til den dikotomiske model også gør denne model handlingsvejledende. Det er fusionsmodellen også, men ud fra et etisk perspektiv, hvor spørgsmålet ikke handler om, hvorvidt man kan skelne mellem teori og praksis, for det kan man ikke, og brobygning bliver ligeledes absurd. For teori og praksis er allerede forbundne i spørgsmål om, hvordan man skaber og sikrer det gode liv, hvilket typisk ses i en velfærdsuddannelse som pædagoguddannelsen, men

også i lærer- og sygeplejerskeuddannelserne. I den dialektiske relation er brobygning igen mulig, men til gengæld er den ikke handlingsvejledende, men forståelsesorienteret. Det kommer typisk til udtryk i undervisernes praksis og i studieordningerne, hvor teori og praksis beskrives ved, at de kan berige hinanden.

Forfattere til *Refleksiv praksislæring – uddannelse* i virkeligheden må i lyset af denne skelnen spørge sig selv, hvilken teori- og praksisrelation de udtrykker – og vigtigere endnu – må der være overvejelser over, om det er hensigtsmæssigt kun at skelne på én måde. I Jorgensens model og i vores forskning ser vi ingen grund til at fejre den ene relation frem for den anden som den bedste form. Alle fire relationer mellem teori og praksis har deres fordele, og de giver hver især mening i de sammenhænge, hvori de bruges. Ikke alt kan læres gennem en helholdsvis dikotomisk, polær, fusionær eller dialektisk relation mellem teori og praksis, for noget indhold giver bedst mening adskilt fra praksis, andet handler om at afprøve teoretiske modeller og praktiske forhold, noget tredje bliver båret af et etisk sindelag, og noget fjerde handler om at forstå og forklare gennem analyser. I vores bog *Teori- og praksisdidaktik* pointerer vi således, at uddannelser, undervisning og læreprocesser er forankrede i kulturelle praksisser, som må reflekteres og udvikles (Hastrup & Knudsen 2015).

Hvordan kan UCN, uddannelserne, studerende, undervisere og ledere så arbejde med diversiteten i teori- og praksisrelationerne? Hos både Carr (2006) og i vores forskning er det i hvert fald en pointe, at dette arbejde er nødvendigt. For problemet er ikke nær så meget et 'gap' mellem teori og praksis, som det er 'gaps' (i flertal) mellem forskellige teori- og praksisforståelser. Når vi har kunnet konstatere, at teori- og praksisforståelserne også er kulturelle former, så angiver det samtidig, at der potentielt er en teori- og praksiscentrisme på spil. Så et arbejde med forskellige teori- og praksisrelationer kan med fordel forstås som en bevidstgørelses- og overskridelsesproces, hvor igennem det søges tydeliggjort, hvilken teori- og praksisforståelse der gøres, om denne er hensigtsmæssig, og om den eventuelt hellere skulle være en anden. Til det formål har vi ladet os inspirere af Thomas Højrup (2003) skelnen mellem det teoretiske, det metodiske og det empiriske værksted. Hvert værksted handler om at granske, hvilke forudsætninger, viden og praksisser der allerede gøres. Vi er dertil inspireret af Lene Tangaards (2010, 2013) kreativitetsforskning og hendes påpegning af, at kreative, overskridende forløb består af tre gensidigt afhængige processer:

- 1 En indlejring i fagets traditioner.
- 2 Eksperimenter og fuskeri.
- 3 En modstand fra det materiale, som man arbejder med.

I vores teori- og praksisdidaktik foreslå vi således at samtænke følgende dele:

- **Værksteder** Teoretisk, metodisk og empirisk.
- **Processer** Indlejring, eksperiment og modstand.
- **Teori- og praksisforståelser** Dikotomi, polaritet, fusion og dialektik.

Det skal forstås sådan, at bevidstgørelsen og en evt. overskridelse af teori- og praksiscentrismer, som vi har konstateret i vores feltarbejde, kunne gøres ved, at man i hvert værksted gennemløb alle tre kreativetsprocesser og sigtede på at kortlægge, hvilken eller hvilke teori- og praksisforståelser, der er på spil. Dette kan imidlertid ikke konstateres som en diagnosticering uafhængigt af tid og sted, men må netop tage udgangspunkt i de konkrete situationer, som fx erfares på uddannelsesstedet. For at give et eksempel på, hvordan en sådan situation kan være udgangspunktet for en teori- og praksisdidaktik, vil vi gerne citere en lærerstuderende, Signe, da hun er vendt tilbage fra praktikken på første år af sin uddannelse:

**"Jeg synes, da vi forberedte vores praktik, da havde vi al teorien med, vi havde lært, og vi gik rigtig meget op i læringsstile, og vi skulle ud og prøve en masse teori af. Jeg havde et billede inde i hovedet af, at seminariet ville have, at vi som nye lærere skulle ud, og så skulle vi være anerkendende, og de skulle sidde i vindueskarmene, og der skulle ikke være så meget almindelig tavleundervisning, det skulle være en helt anderledes skole. Og så kommer vi ud, og så var det bare overhovedet ikke... – Det hang slet ikke sammen alt det her teori om, at det skulle være så åbent og anderledes, sådan var det jo ikke ude i klassen. [...] Og vi fandt hurtigt ud af, at det nyttede bare ikke noget, og alle de her ting hang ikke sammen, og teorien hang ikke sammen. Det, vi havde planlagt, var rigtig skidt, og da vi så kom tilbage igen, så bruger vi så teori på at reflektere over vores praktik."**

(Signe, studerende efter praktik)

Dette eksempel viser, hvordan Signe og hendes gruppe har været i det teoretiske værksted og oplevet en indlejring i traditionen via læringsstilteori og gruppens store forberedelse. De eksperimenterede med teoriens rækkevidde, men valgte en anden teori i efterbearbejdningen og analyse. De oplevede en modstand i form af teoriens ringe måder at foreslå alternativ undervisning på. Signe og gruppe er også i det metodiske værksted i form af en indlejring i læreruddannelsens gængse undervisningsmetoder, som er videregivet fra vejleder. De eksperimenterer under praktikken med disse anerkendelsesmetoder og oplever modstanden, ved at teorien ikke kan skabe den forventede anerkendelsesorienterede undervisning. Signe og hendes gruppe er også i det empiriske værksted og erfarer indlejringen i traditionerne på skolen via lærere, elever og undervisning. De eksperimenterer med at bruge hele undervisningslokalet, men oplever modstanden som en konkret erfaring af teoriens foreskrevende nederlag.

Denne analyse kan vise, at vejlederen har formidlet en bestemt teori og metode til de studerende, som de har afprøvet i dens handlingsvejledende form, og der må således være tale om enten en polær eller fusionær teori- og praksisforståelse. Signe fremhæver – i sin læsning af læringsstilteorien – teorien for dens anerkendende og heraf etisk bevidste indhold frem for dens evidensbaserede kvaliteter, hvilket peger på, at Signe og gruppe har praktiseret en fusionær teori- og praksisforståelse. Da de imidlertid afprøver denne handlingsvejledende teori i praktikken, så viser den sig ikke at fungere, og i efterbearbejdningen foretrækker de at se på teorien og deres praktikophold i et andet teoretisk perspektiv, hvilket kunne antyde, at da Signe og gruppen er tilbage på uddannelsesstedet, har de bevæget sig hen i en dialektisk teori- og praksisforståelse. Denne bevægelse må siges at være ganske logisk, al den stund at praktikken og dens forberedelse indebar, at de studerende skulle være i stand til at handle, og at praktikbearbejdningen ikke længere er underlagt denne handletvang, men derimod kan frigive en undersøgende analyse, hvor fokus er på en forståelse af, hvad der foregik.

### Konklusion: Refleksiv praksislæring i et perspektiv af teori- og praksisdidaktik

Vi har i denne artikel præsenteret tre immanente kritikker samt en transcendental, opbyggelig kritik af UCN's fælles læringstilgang, Refleksiv praksislæring. Konklusionen er, at Refleksiv praksislæring kan siges at lide af immanente modsætninger ift. det valgte læringsbegreb, relationerne mellem faglighed og arbejdsmarked, men ikke mindst ift.

relationerne mellem uddannelsernes mange forskelligheder. Alle deltagere er virksomme i praksisfællesskaberne, og ved kun at fokusere på den studerendes læring overser man, at virksomheder, praktiksteder og vejledere er aktive deltagere og didaktikere. Det risikerer at gøre de udmærkede tiltag og undervisningsmetoder, som opridses i UCN's uddannelser, til én gang vedtagne ydre teknikker i stedet for former for læring i stadig udvikling i fælles Refleksiv praksislæring for alle deltagere.

Vi har dertil bidraget med en transcendent og opbyggelig kritik baseret på vores bog *Teori- og praksisdidaktik*. Med denne foreslår vi, at for at Refleksiv praksislæring som en institutionsdidaktik skal kunne hænge logisk og empirisk sammen, så må det implicere, at UCN's fire former for studieaktiviteter og tre rum for læring og de heraf følgende talrige og forskellige læringsituationer indebærer, at teori og praksis ikke blot kan være relaterede på én måde. Det vil i vores perspektiv være en fordel for de faglige miljøer og heraf følgende tværfaglige muligheder, at hvert fagligt miljø kunne eksistere uden at skulle reduceres til læringstilgang, hvor teori og praksis kun kan relateres til hinanden i én forstand. Dertil kommer, at fagmiljøernes teori- og praksiscentrismer også må udfordres gennem den skitserede teori- og praksisdidaktik, således en bevidstgørelse og evt. overskridelse kan åbne miljøet for andre miljøer. Denne åbning består i, at hvert miljø taler med hinanden og andre miljøer i et metasprog om teori og praksis, hvorigennem det skal gøres klart, at teori og praksis kan relatere sig til hinanden på mange forskellige måder og med gode grunde. Studerende, undervisere og ledere kan på den måde på forhånd italesætte og ligefrem planlægge undervisningen og designe uddannelserne med en bevidsthed om, hvordan, hvor, hvornår og hvorfor de forskellige teori- og praksisforståelser er i spil (Knudsen 2014b). For det er i kombinationerne af flere teori- og praksisforståelser, at uddannelserne hver i sær opnår deres fælles formål: at uddanne de studerende på en måde, hvor professionsbacheloruddannelsernes problematik er søgt løst på gennemskuelige måder.

1. Se fx Hastrup & Knudsen (2015) for en undersøgelse af, hvordan forskellige studerende, undervisere og praktiklærere forholder sig til, om og hvordan uddannelsen skal føre til arbejde i professionen.
2. Se fx Biesta (2009) for en analyse af, hvordan læringsbegrebet økonomiserer uddannelsesforholdet, og hvordan Biesta foreslår et nyt sprog om tillid, transcendent vold og ansvar som en del af et nyt sprog om uddannelse.
3. Der er ikke plads til at uddybe det her, men i bogen *Teori- og praksisdidaktik* skelner vi mellem seks aristoteliske kundskabsformer, der alle indeholder både teori og praksis, men er adskilt fra hinanden ift. deres situative brug (Hastrup & Knudsen 2015, Knudsen 2012, Eikeland 2008).
4. Se projektets metodedesign i Hastrup & Knudsen (2015).

## Litteraturliste

- Biesta, G.J.J. (2007). *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic deficit in Educational Research*. *Educational Theory* 57: 22.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur*. København: Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Carr, W. (2006). *Theories of Theory and Practice*. *Journal of Philosophy of Education* 20(2), 177-186.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle: Aristotelian Phronêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang.
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T.P., Knudsen, L.E.D., Laursen, P.F. & Nielsen, T.K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Sammenfattende rapport*. København: KORA – Det nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Haastrup, L. & Knudsen, L.E.D. (2015). *Teori- og praksisdidaktik*. København: Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Højrup, T. (2003). *State, Culture and Life-Modes. The Foundations of Life-Mode Analysis*. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- Jorgensen, E.R. (2005). *Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice*. *Philosophy of Music Education Review* 13(1).
- Knudsen, L.E.D. Knudsen (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen. Kundskabsformer, kultur og kropslighed*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Faculty of Arts, Aarhus Universitet.
- Knudsen, L.E.D. (2014a). *Teori og praksis er en kulturel problematik – En case fra læreruddannelsen*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2/2014, 83-92.
- Knudsen, L.E.D. (2014b). *Lærerstuderende lærer teori og praksis i mange former*. *Unge Pædagoger* 2/2014, 93-100.
- Lave, J. (2002). *Læring, mesterlære og social praksis*. I: Nielsen K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2002). *Mesterlære og den almene pædagogik*. I: Nielsen K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Tanggaard, L. (2010). *Kreativitetens materialitet*. *Nordiske Udkast* (1+2), 2010.
- Tanggaard, L. (2013). *A situated model of creative learning*. (Key-note speech at EERA, Istanbul, September 2013).
- UCN (2015). *Refleksiv praksislæring*. Lokaliseret d. 5.10.2015 på: <http://blad.ucn.dk/Refleksivpraksislaering/>

*CEPRAsriben er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske Autoritetsliste.*

# cepra-sriben

