



Refleksion i praksis  
BEGREB

Skriftserie | Nr. 8/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

# PÅ SPORET AF REFLEKSION

– MODELKONSTRUKTION MED  
AFSÆT I STUDIE AF  
REFLEKSIONSFÆNOMEN OG  
-BEGREB

MARIANNE ELBRØND

Social- og SundhedsSkolen, Herning

Refleksion i praksis: skriftserie  
© Forfatterne og RUML, 2008  
ISBN 978-87-92454-00-3

Redigeret af: Steen Wackerhausen & Anette Samsø

Ansvarshavende redaktør: Steen Wackerhausen  
Layout: Line Bak Bräuner  
Opsætning og redaktionel bearbejdelse: Anette Samsø

Sat med Helvetica, Adobe Garamond Pro, Myriad Pro  
Trykt på SUN-TRYK, Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, Aarhus Universitet

Nærværende skriftserie er en integreret del af det tværfaglige forskningsprojekt: Refleksion i praksis. Forskningsprojektet er udført i samarbejde med en lang række uddannelsesinstitutioner (MVU) samt forskere ved danske og udenlandske universiteter. Forskningsprojektet indgår under forskningsfokusområdet: Videnssamfundet, ved Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.

Indhold, metodevalg, fremstillingsform samt synspunkter artikuleret i de enkelte publikationer er udelukkende udtryk for forfatternes egne opfattelser og valg. Disse er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med opfattelser hos andre deltagere i forskningsprojektet. Ej heller skal de anses som udtryk for positioner, der forfægtes af Institut for Filosofi og Idéhistorie eller RUML.

Alle publikationer i skriftserien har været genstand for anonym peer review og efterfølgende korrektioner fra forfatternes side. Den redaktionelle korrektur har af interdisciplinære hensyn haft en relativ begrænset karakter, hvorfor den endelige indholdsmæssige redigering og sproglige korrektur af publikationer er de enkelte forfatteres ansvar.

Skriftseriens publikationer er underlagt de til enhver tid gældende regler for copyright. Kopiering, elektronisk mangfoldiggørelse eller anden gengivelse af skriftserien eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomsten imellem Undervisningsministeriet og CopyDan. Al anden udnyttelse anses som krænkelse af ophavsret, jf. dansk lovgivning.

RUML  
Afdeling for Filosofi  
Institut for Filosofi og Idéhistorie  
Aarhus Universitet  
Jens Chr. Skous Vej 7  
Bygning 1465-1467  
8000 Århus C  
[www.ruml.au.dk/refleksion](http://www.ruml.au.dk/refleksion)

# På sporet af refleksion

- Modelkonstruktion med afsæt i studie af refleksionsfænomen og -begreb

MARIANNE ELBRØND

Social- og SundhedsSkolen, Herning

## På sporet af refleksion – Modelkonstruktion med afsæt i studie af refleksionsfænomen og -begreb

### INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT .....	5
SNAPSHOT .....	5
Situation fra dagligdagen på plejehjem .....	5
DE ARBEJDSMÆSSIGE UDFORDRINGER .....	6
DEN UDDANNELSESMÆSSIGE OPGAVE .....	8
Nye pædagogiske tendenser .....	10
PRÆSENTATION AF PROJEKT .....	11
Konstruktion af model .....	13
Et casestudie .....	15
PRÆSENTATION AF DATA OG INDSIGTER .....	18
Modelkonstruktion .....	18
Modellen i brug .....	22

Dataanalysemodel .....	22
Første fortælling: ”Jeg havde ikke tænkt på det, før jeg sagde det” .....	24
Anden fortælling: ”Det skal jeg ikke fortælle mere” .....	27
Tredje fortælling: ”Jeg siger ikke så meget, men det skal jeg til” .....	32
Teori-studie model .....	34
John Dewey (1859 – 1952) .....	34
John Deweys idéer om refleksion .....	36
Donald Schön (1931 – 1997) .....	38
Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker .....	38
Jack Mezirow (1923 – ) .....	41
Jack Mezirows idéer om refleksion .....	42
Eftertanke .....	43
Dialog-model .....	43
TILBAGEBLIK PÅ SNAPSHOT .....	44
HOW TO GO ON .....	45
LITTERATUR .....	47
Figurer .....	48

### ABSTRACT

In this article it is argued that homecare workers in many situations must perform reflection-in-action to do their jobs well. Therefore it is necessary to find a pedagogical way to develop the reflective competences of future homecare workers. With inspiration from a case study of a reflection phenomenon in educational practice and a study of theories of reflection a model of reflection has been constructed. In this article it is demonstrated how the model can be of use to three purposes: analysing data, studying theories, and guiding dialogs.



### SNAPSHOT

Situation fra dagligdagen på plejehjem

*Billedet er i sort/ hvidt. To gamle kvinder sidder ved hver sit hjørne af et bord i noget, der godt kunne minde om plejehjemmets spisestue. Begge kvinder sidder i kørestol. Den ene sidder bøjet over bordet og hviler hovedet på sine arme. Den anden sidder sammensunken*

*og holder lidt til venstre i sin stol.*

Et enkelt tryk på udløseren og billedet er i kassen. Det omtalte billede har ved flere lejligheder været bragt i danske aviser, når der har været fokus på de vilkår som ældre mennesker lever under i Danmark. Mange mennesker har givetvis set dette og lignende billeder, og de har gennem fotografens linse fået et glimt både af det liv, som nogle mennesker i dette samfund lever – og af de situationer, som medarbejdere indenfor ældreområdet hele tiden står overfor.

Lad os forestille os, at en medarbejder på plejehjemmet netop i det sekund, som fotografen trykker på udløseren, er på vej igennem plejehjemmets spise-stue.

Hvordan mon medarbejderen forholder sig i situationen?

- Måske haster medarbejderen forbi, bemærker ikke noget
- Måske ser medarbejderen faktisk det sceneri, som fotografen har fastholdt ud af øjenkrogen, men tænker ikke videre over det
- Måske ser medarbejderen sceneriet, fornemmer intuitivt, at situationen ikke fungerer optimalt, og at noget må ske
- Måske ser medarbejderen sceneriet, hæfter sig ved en detalje – den ene kvindes uhensigtsmæssige stilling – og går målrettet hen og forsøger at få hende til at sidde mere oprejst
- Måske ser medarbejderen sceneriet, dvæler lidt ved øjeblikket, registrerer og stimuleres af indtryk, retter sin forholdemåde og handlinger ind undervejs
- Måske foregår der noget helt andet

## DE ARBEJDSMÆSSIGE UDFORDRINGER

Talrige professioner og faggrupper løser hver eneste dag en lang række opgaver indenfor deres respektive arbejdsmæssige felter, og den måde, konkrete mennesker forholder sig til konkrete situationer og opgaver på, vil som illustreret ovenfor, være mangfoldig og varieret.

Hvis det samlede arbejdsmæssige felt, som professioner og faggrupper bevæger sig i sammenlignes med et landskab, vil nogle af aktørerne være at finde i højt beliggende og stabile områder, hvor de mener at kunne gøre effektivt brug af deres videnskabsbaserede og forskningsinspirerede teori og teknik. Gamle hæderskronede professioner som f.eks. læger, advokater og ingeniører bygger deres praksis på en antagelse om, at et generelt vidensgrundlag er et godt afsæt for at løse virkelige problemer i praksis. Andre professioner og faggrupper



vil derimod være at finde i “sumpede lavlandsområder”, hvor situationer fremstår som “forvirrende mudderpøle” uden tekniske løsningsmuligheder. Landskabsmetaforen er udtænkt af den amerikanske filosof, Donald A. Schön, der indgående har beskæftiget sig med, hvordan praktikere tænker og handler i deres daglige arbejde. (Schön, 2001, p. 45).

Schön illustrerer med denne lille fortælling, at der er forskel på praksisfelters beskaffenhed, og at der eksisterer forskellige erkendelsesmæssige udgangspunkter for at forstå og handle i forskellige praksisfelter.

Hvis den medarbejder, der som eksperiment er placeret i plejehjemssceneriet, antager, at hun befinder sig i et højt beliggende, stabilt område, kan der være et vist rationale i, at hun f.eks. med afsæt i sin specialiserede viden om forflytninger, tryksår, blodtilførsel, gode hvilestillinger, mv., griber til en ret snæver, teknisk problemløsning. Hun anvender sin specialiserede viden, som hun har oparbejdet *udenfor* situationen, på noget *i* situationen, der synes at være en veldefineret opgave.

Medarbejderens forholde sig i situationen harmonerer med en udpræget og gængs forestilling om, at god praksis bygger på eller udspringer af abstrakt, almengyldig viden, der kan omsættes i regler, procedurer og metoder, som igen gennem lærebøger og lærere kan formidles til praktikere, som så til sidst kan omsætte viden til handling.<sup>1</sup> Problematisk kan det imidlertid være, hvis medarbejderen fejlagtigt tror, hun befinder sig på bakken og faktisk udfolder en teknisk ekspertise på noget, der ikke er så entydigt endda. Virkelige hændelser vil reelt ofte udspille sig i sumpen og vil sjældent ligne det, der står i bøgerne. Skråsikkerheden må vige for en mere undersøgende attitude.

Situationen fra plejehjemmets spisestue lægger ikke entydigt op til, at iagttageren skal eller bør handle på en bestemt måde. Det er ikke indlysende, om situationen er problematisk for de implicerede kvinder, og hvis den er det, så er det ikke umiddelbart indlysende, hvilke problemer, der muligvis trænger til at blive løst. Måske viser det sig, at den ene kvinde selv lige har kørt sin kørestol ind i spisestuen, fordi hun venter besøg og derfor gerne vil være tæt på hoveddøren. Måske nyder den anden kvinde at tage sig en blund midt i spisestuen. Måske er ingen af kvinderne så hjælpeløst udleveret til situationen, som man umiddelbart kunne tro. Eller måske er de! Måske er det kun den ene, der er det!

For den medarbejder, der passerer igennem plejehjemmets fællesrum og ser de to kvinder ved bordet, handler det om *på* stedet og ved at samle data og ved at trække på

---

1 Denne tankerække omtales af Schön (2001: 36), Dewey (1910: 59) og Dreier (2001).

sit vidensrepertoire i situationen at pejde sig frem til, hvordan situationen fungerer for de to kvinder. Hvilke muligheder har de to kvinder f.eks. for at udfolde sig fysisk og psykisk og eventuelt påvirke den situation, de er i. Kan de f.eks. selv bevæge sig omkring i omgivelserne? Kan de skifte stilling ved egen hjælp? Kan de orientere sig i omgivelserne? Ved de, hvor de er? Kan de komme i kontakt med andre, hvis de har brug for hjælp?

For medarbejderen, der passerer gennem plejehjemmet spisestue, handler det meget om at lade sig stimulere af det overraskende, det foruroligende, det uigennemskuelige i situationen og rette sin forholdemåde og handlinger ind undervejs.

Den opmærksomme medarbejder, der giver sig tid til at bruge sine sanser, og som erfarings- og vidensmæssigt ved, hvad der er særligt relevant at kigge efter, kan i bedste fald få øje på nogle tegn (en akavet stilling, en stille jamren, tavshed, ubevægelighed og tomme øjne), nogle sammenhænge (de sad der også sidst, jeg gik igennem fællesrummet; fru P. plejer da at sove til middag nu; det ligner ikke fru S. at modtage gæster i sutsko, den stilling er ikke god for blodforsyningen), som viser vejen mod de mulige forholdemåder og handlinger, som situationen kalder på. Medarbejderen må kort sagt oparbejde en forståelse og vurdering af situationen i situationen som afsæt for handling. Alt afhængig af situationen vil det tidsrum, som medarbejderen skal reagere indenfor, variere. Den kompetente medarbejder reagerer intuitivt og hurtigt, når der er brug for det, men ligger ikke under for handletvang, hvis det er relevant lige at stikke en finger i jorden og overveje den bedste forholdemåde.

## DEN UDDANNELSESMÆSSIGE OPGAVE

På de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser uddannes nogle af de faggrupper, som på nærmeste hold tager del i andre menneskers liv. Det vil f.eks. meget ofte være social- og sundhedshjælpere eller -assistenter, der har rollen som iagttagere af eller deltagere i det beskrevne plejehjems sceneri.

Medarbejdere, der har en tæt, kontinuerlig, eventuelt daglig kontakt med borgere, brugere og patienter, arbejder i et komplekst, sammenhængende og foranderlig felt, hvor svarene, som illustreret i den indledende historie, ikke er givet på forhånd, og rutinen ikke rækker. De kan ikke nøjes med en kundskabsbase, der udelukkende er bygget op af 'stof' fra de traditionelle grunddiscipliner eller fag. De kan ikke nøjes med kun at erhverve teoretisk indsigt eller at lære sig nogle procedurer for, hvordan tingene kan gøres.



Hvis mennesker, der er afhængig af andre, skal opleve at blive set, hørt, forstået og hjulpet som de unikke mennesker, de er, må de fagpersoner, de møder, være i stand til at udfolde en anderledes og supplerende faglighed og arbejdsmæssig praksis. En faglighed og praksis, der går på tværs af traditionelle fagskel og praksisområder, og som betoner vigtigheden af at kunne fornemme, udforske og reflektere over konkrete situationer i en lokal og tidslig kontekst.

Teori i betydningen løsrevne abstraktioner og kategoriseringer af mennesker skal nedtones til fordel for teori i betydningen: større indsigt i og forståelse for at tingene i en kompleks verden hænger sammen, og at nyttig viden om mennesker, deres unikke liv og om de vanskeligheder, de måske har i forhold til at leve et for dem meningsfyldt liv, langt hen af vejen skal skabes lokalt og i situationen.

En praksis, hvor fagpersoner i relation til andre er tilbøjelige til at placere sig selv i en position som dem, der ved bedst, skal nedtones til fordel for en praksis, hvor fagpersoner er åbne for indtryk og inviterer til samarbejde, dialog og udforskning af, hvordan konkrete situationer fungerer – og hvad, der giver mening i andres liv.

Som supplement til Schöns landskabsmetafor og udtrykt med psykologen, Gitte Haslebos ord kan man forenklet sige, at der eksisterer to forskellige erkendelsesmæssige udgangspunkter for at forstå og handle i forskellige praksisfelter såsom f.eks. det organisatoriske, det psykiatriske, det pædagogiske eller det plejemæssige felt.

Gitte Haslebo omtaler billedligt de to erkendelsesmæssige positioner som døre, der åbner op for to forskellige sociale verdener med hver sit særlige sprog, forståelsesform, samspilsformer og handlemuligheder. (Haslebo, 2004).

Realismen er en dør, der åbner op for en verden, der er præget af en tiltro til, at der f.eks. gennem videnskab kan skabes objektive og observatøruafhængige skildringer af virkeligheden. Nøgleordet er fakta. Bag realisme-døren praktiseres det, som den norske psykiater, Tom Andersen, betegner som ”ude-fra-praksis” Det er fagpersoner, der ved, hvad der skal ses og lyttes efter – og ved, hvordan dette skal gøres. Fagpersonen medbringer ikke sjældent *en plan og nogle forhåndsbestemte kategorier, om hvad og hvordan*, når han møder klienten. Fagpersonen bliver langt hen af vejen *observatør* på andres liv.

Social-konstruktionismen er en dør, der åbner op for en verden, hvor forståelsen af virkeligheden ses som kulturelt skabt gennem kommunikation mellem mennesker. Nøgleordet er sproglige konstruktioner. Bag social-konstruktionisme-døren praktiseres

det, Tom Andersen betegner som ”inde-fra-praksis”. Her taler fagperson og klient om det, der ligger *indenfor rammerne af klientens interesser og muligheder*. Fagperson og klient bliver her begge *deltagere* i dette samarbejde, hvor klienten har særlige erfaringer i forhold til sit eget liv, og fagpersonen har særlige erfaringer i forhold til sin arbejdspraksis. (Andersen, 2004).

Schön opererer med en lignende skelnen, idet han i sidste kapitel i bogen *Den reflekterende praktiker* sætter den tekniske rationalitets model op overfor den refleksive praksis’ model. (Schön, 2001, p. 241 ff.). Schön problematiserer førstnævnte model, idet den rummer stor risiko for at praktikerens falder for vishedens fristelse og ikke udforsker grænserne for sin egen ekspertise.

Modstillingen mellem ude-fra-praksis contra inde-fra-praksis samt den tekniske rationalitets model contra den refleksive praksis’ model har træk til fælles med den populære modstilling mellem naturvidenskab og humaniora. Der kan være en risiko for, at værdiladede ordpar som f.eks. stringens og lemfældighed, klarhed og ubestemthed, præcision og vaghed, som ofte knyttes til hhv. naturvidenskab og humaniora, også associeres til de to praksisformer.

Hvis en inde-fra-praksis/ reflekterende praksis, der baserer sig på praktikerens refleksive kompetence skal legitimeres på linie med den ekspertbårne ude-fra-praksis, er der brug for at demonstrere, at også reflektiv forholden sig til en igangværende praksis kan rumme en dybde, en streghed og en systematik.

På Social- og SundhedsSkolen ser vi det som en aktuel og central uddannelsesmæssig opgave at finde en pædagogisk facon, så elever udfordres i forhold til udvikling af deres refleksive kompetence. Et ekstra incitament til netop at dyrke udviklingen af elevernes refleksive kompetence blev givet i 2001, da en reform af De grundlæggende Social- og sundhedsuddannelser blev gennemført.

### Nye pædagogiske tendenser

Reformernes og forandringens vinde blæser over uddannelsesområdet i disse år. Nye pædagogiske tendenser, der bl.a. indebærer, at eleverne skal involveres mere i tilrettelæggelsen af deres egen uddannelse, har præget både erhvervsuddannelsernes reform 2000, de Grundlæggende social- og sundhedsuddannelseres reform 2001 og gymnasireformen fra 2005.

For samtlige reformer gælder, at der skal lægges afstand til mere traditionelle former for uddannelsesforløb, hvor såvel indhold som pædagogik forhåndsdefineres af lærerne, og hvor eleverne forventes at lære det samme – på samme måde – i samme tempo.

Tidligere har lærerne – i bedste -ude-fra-praksis- stil – haft patent på uddannelsesplanlægning og tilrettelæggelse af undervisning, men i dag består udfordringen for lærerne i at delagtiggøre eleverne i deres didaktiske viden og færdigheder. Reformerne lægger ambitiøst op til, at eleverne skal lære at forholde sig til og reflektere over størrelser som mål, indhold, arbejdsformer, materiale, evaluering, således at de bliver i stand til at fungere som deres egne uddannelsesplanlæggere.

For så vidt en sympatisk og relevant ambition at have på elevers vegne i en tid og i et samfund, hvor der stilles stadig større krav til den faglærte arbejdsstyrkes evne til refleksiv forholden sig, konstant omstilling og livslang kompetenceudvikling. Samtidig synes der at være brug for at mane til en vis besindighed, for det er ikke en enkel opgave, der skal løses, og den vil ikke kunne løses med samme entusiasme og lethed af alle elever. Udfordringen for de forskellige uddannelser består i at omsætte de ambitiøse reformtanker til noget eleverne (og lærerne) finder meningsfyldt og praktisk håndterbart i dagligdagen.

I første omgang kræves det, at lærerne er i stand til at forholde sig refleksivt til deres egen lærervirksomhed og bl.a. forholder sig til, at de kompetencer, der ønskes udviklet hos eleverne er af en anden karakter end de mere bogligt baserede kompetencer, som traditionelt set har fyldt meget i uddannelsessammenhænge. Evnen til at reflektere både over egen uddannelses- og erhvervspraksis er ikke noget eleven kan læse sig til, ligesom der heller ikke kan udtænkes bestemte procedurer for, hvordan f.eks. uddannelsesrefleksion skal praktiseres. Snarere synes der at være brug for at udvikle særlige erfarings- og læringsrum, som inviterer eleverne til at forholde sig refleksivt til deres uddannelsespraksis på en måde, som sætter sig såvel bevidsthedsmæssige og handlemæssige spor.

På Social & SundhedsSkolen i Herning arbejdes der målrettet på at skabe en elevcentreret pædagogik, hvor eleverne inspireres til og støttes i at lægge planer for og tage ansvar for egen uddannelse.

## PRÆSENTATION AF PROJEKT

For at komme på sporet af, hvordan en passende iscenesættelse af og strenghed i refleksionsaktiviteter kan nås, har Social & SundhedsSkolen i Herning i perioden fra 2005

– 2008 været involveret i et teoretisk – empirisk forskningsprojekt ”Refleksion i praksis”, som Institut for Filosofi og Idehistorie, Aarhus Universitet gennemførte i samarbejde med en række mellemlange videregående uddannelser og en enkelt social- og sundhedsskole.

Arbejdstitlen på Social & SundhedsSkolens projekt er: ”På sporet af refleksion – modelkonstruktion med afsæt i studie af refleksionsfænomen og -begreb.” Der har været tale om et projekt med et udpræget anvendelsesorienteret sigte. Refleksion er et komplekst og luftigt fænomen og begreb, som der er sagt og skrevet meget om. De grundlæggende social- og sundhedsuddannelser udgør den nederste del af det uddannelsesmæssige hierarki. Uddannelsen til f.eks. social- og sundhedshjælper er en kort vekseluddannelse, som rummer mere praktik end teori. Elevgruppen er mangfoldig, både hvad angår alder samt social- og kulturel baggrund, og mange har et forholdsvis spinkelt skolemæssigt fundament at bygge på. For Social & SundhedsSkolen, Herning har deltagelsen i projekt ”Refleksion i praksis” været en oplagt lejlighed til at få gjort såvel begrebet som fænomenet refleksion mere håndgribeligt og praktisk anvendeligt i dagligdagen.

Skolen har gode erfaringer med at udarbejde visuelle illustrationer og rumlige billeder, der i bedste fald kan bibringe elever og andre sprog for, overblik over og indsigt i sammenhænge og processer<sup>2</sup>, og det har været nærliggende at forsøge samme strategi i forhold til refleksion. Over en periode på tre år har en refleksionsmodel taget form.

Konstruktionen og afprøvningen af modellen er foregået sideløbende med dels den oparbejdning af teoretisk viden, som forskningstilknytningen har afstedkommet, og dels gennemførelsen af et casebaseret studie af, hvordan midtvejsevalueringen, som ligger midtvejs i social- og sundhedshjælperuddannelsen, aktuelt iscenesættes og fungerer for tre udvalgte elever.

Som det visuelt fremstilles i fig.1 har projektet bevæget sig fremad ad tre spor; et casestudiespor, et modelkonstruktionsspor, og et teoristudiespor. De involverede projektmedarbejdere har undervejs på en måde pendlet mellem tre forskellige rum, der har karakter af at være hhv. et laboratorium, et eksperimentarium og et auditorium. Fra laboratorium og auditorium er strømmet inspiration til arbejdet med formgivning af refleksionsmodel i eksperimentarium.

I løbet af formgivningsprocessen er forskellige udgaver af modellen blevet prøvet af i

---

<sup>2</sup> Eksempler på visualiseringer kan ses i: *Lærebog for social- og sundhedshjælpere*, Munksgaard Danmark, 2004, kapitlerne ”Introduktion til social og sundhedshjælperfaget” og ”Kultur og værdier” – skrevet af Marianne Elbrønd.

forhold til data og teori. Konkret er der blevet kigget på data og teori igennem modellens optik. Såvel data som teori har 'svaret tilbage' og har påvist uhensigtsmæssigheder og begrænsninger i modellens design. Modellen kan stadig forbedres og raffineres, men på nuværende tidspunkt har den fundet en form, som har en konkret anvendelsesværdi på Social & Sundhedsskolen, Herning.

Se venligst figur 1, sidst i artiklen.

### Konstruktion af model

For lærere på Social- og sundhedsskoler ligger der, som tidligere nævnt, en udfordring i at understøtte elever i at være, hvad man med psykologen, Søren Willerts ord kan kalde, mere selv-rettede.

Willert, der har mange års erfaring som professionelt arbejdende psykolog, har udviklet en bevidsthedsmodel, som han selv benytter som styrebillede, når han i samtalsituationer arbejder procesorienteret og ønsker at skærpe klientens forudsætninger for at kunne forholde sig til udfordrende og problematiske situationer.

I midten af Willerts model, som er gengivet i fig 2, optræder sagen (her og nu), dvs. det der aktuelt er genstand for en persons opmærksomhed. Willert omtaler 'sagen' som den intentionelle kontekst, hvorom alt i bevidsthedsrummet drejer sig.

En vertikal akse igennem 'sagen' afspejler bevidsthedsrummets rumlige dimension. Delaksen fra modellens centrum til det endepunkt, der benævnes Ydre Kontekst afgrænser et bevidsthedsrum, der afspejler de ydre omgivers struktur. En person er i dette bevidsthedsrum, når eller hvis han/ hun i sin forholden sig til 'sagen' (her-og-nu) refererer til sagens objektive, materielle komponenter. Delaksen fra modellens centrum til det endepunkt, der benævnes Indre Kontekst afgrænser et bevidsthedsrum, der afspejler kroppens eller de indre omgivers struktur. En person er i dette bevidsthedsrum, når eller hvis han/ hun i sin forholden sig til sagen refererer til personlige erfaringer eller følelsesmæssige reaktioner.

Denne skelnen mellem ydre og indre kontekst er ikke uproblematisk, idet en person også i sin tilstræbte objektive forholden sig til en sag, altid vil filtrere data igennem sit eget eller andres personlige filter. Relevant er det dog at være opmærksom på, om en person primært betragter verden fra sin egen position, eller om vedkommende også inddrager andres perspektiver.

Se venligst figur 2, sidst i artiklen.

I modellen optræder også en horisontal akse, der afspejler bevidsthedsrummets tidslige dimension. Det, der er genstand for en persons opmærksomhed, er en sag, der eksisterer i tid. Personens aktuelle problemer i forhold til 'sagen' har en forhistorie. Det bevidsthedsrum, der afspejler fortiden afgrænses af delaksen fra centrum til det endepunkt, der benævnes Fortid som Kontekst. Delaksen fra centrum til det endepunkt, der benævnes Fremtid som Kontekst, afgrænser et bevidsthedsrum, der afspejler den potentielle fremtidshistorie, som personen muligvis har på 'sagen'.

I sin model anskuer Willert således bevidstheden i både en rumlig dimension (den vertikale dimension mellem den ydre og den indre kontekst) og en tidslig dimension (den horisontale dimension mellem fortid som kontekst og fremtid som kontekst). Det, der omkranser sagen 'her og nu', er ifølge Willert et firedelt felt med fire virkelighedsdomæner (Sproget, Den/t andet/n, Kroppen-som-erfaring og Kroppen-som-impuls), der korresponderer med fire bevidsthedsaspekter (Beretningen, Beslutningen, Bagagen og Begæret). (Willert, 2002).

Søren Willerts ambition går ikke ud på at indkredse, hvad selvet *er* eller *kan være* på tværs af alle mulige situations- og forståelsessammenhænge. Snarere ønsker Willert at kaste lys over, hvad selvet i bestemte praktiske sammenhænge *gør* eller *kan* bruges til. (2002, p.150). Ud fra en anvendt-psykologisk forståelsesinteresse har Willert eksperimenteret med at fremstille en model over selvbevidsthedens logiske geografi. Et luftigt og u håndgribeligt fænomen gives form og struktur – og toner visuelt tydeligere frem som 'noget', den professionelt arbejdende psykolog kan 'bevæge sig rundt i og udforske' sammen med klienten med henblik på at kvalificere vedkommendes håndtering af et problem, en vanskelig situation, mv..

Inspireret af Willerts forholden sig til selvbevidstheden har vi tilstræbt at finde frem til en tilsvarende måde at beskrive det mentale/ erfaringsmæssige og handlemæssige univers, der er i spil i forbindelse med refleksion. Willerts model, der ensidigt fokuserer på, hvad der sker "inde i hovedet eller i kroppen" på en person, har udelukkende tjent som inspiration og som afsæt til at konstruere en anden model, der synes at give mening i forhold til refleksionsprocesser.

På linie med Søren Willert består ambitionen ikke i at belyse, hvad refleksion *er* eller *kan være* på tværs af alle mulige situations- og forståelsessammenhænge, men i at konstruere en mere anvendelsesorienteret beskrivelse, der både giver form og struktur til et luftigt



og u håndgribeligt fænomen og dernæst inspirerer til, hvordan en passende iscenesættelse af og styrke i refleksionsaktiviteter kan nås. En konkret brugsværdi af modellen opstår, hvis den helt konkret kan inspirere personer, der står i eller har stået i vanskelige, uigennemskuelige situationer til mere systematisk at 'bevæge sig rundt i og udforske' deres aktuelle erfaringsmæssige- og handlemæssige univers.

På social- og sundhedsskolen er det ønskværdigt, hvis modellen kan fungere som inspirations- og arbejdsredskab for:

- lærere, der ønsker at blive bedre til at understøtte elevernes refleksion over egen uddannelse, læring og erhvervmæssige praksis
- elever, der ønsker at blive bedre til at reflektere over egen uddannelse, læring og erhvervmæssige praksis
- andre, der ønsker at disciplinere deres tankegang, så de bedre kan navigere i "mudrede" praksissammenhænge

### Et casestudie

For at understøtte, at eleverne på social- og sundhedshjælperuddannelsen lærer at reflektere over og at indtage en metaposition i forhold til deres eget uddannelsesforløb, inviteres de, som tidligere nævnt, i løbet af deres uddannelsesforløb ind i forskellige sociale læringssammenhænge, der har fokus på uddannelsesevaluering – og planlægning.

Midtvejs i uddannelsesforløbet ligger en midtvejsevaluering, der bl.a. omfatter standpunktsbedømmelse af den enkelte elev samt en 15 minutters midtvejsevalueringssamtale, hvor elev og kontaktlærer har lejlighed til at udveksle tanker om, hvordan uddannelsen skrider frem – set både fra et lærer- og et elevperspektiv.

Ud fra en antagelse om, at midtvejsevalueringen – og ikke mindst midtvejs-evalueringssamtalen – er en af de læringsaktiviteter, der bringer mange elever i en situation, hvor de må stoppe op og orientere sig på ny ved bl.a. at reflektere over egen uddannelse, er gennemført et casestudie af tre midtvejsevalueringssamtaler.

En bestemt klasse blev informeret om projektet, og samtlige elever blev inviteret til at deltage. Med afsæt i et frivillighedsprincip blev tre elever valgt tilfældigt ud. Der var tale om tre kvinder. Astrid på 21 år, der klarer sig fagligt godt og som har planer om at videreuddanne sig. Birgitte på 34, der har arbejdet en del år indenfor tekstilindustrien, men som nu, på trods af stærk ordblindhed, ønsker at tage en uddannelse. Samt Shanti på

39 fra Sri Lanka, der kom til Danmark sammen med sin mand for 5 år siden, og som nu efter en skilsmisse ønsker at uddanne sig.

For at kaste lys over om midtvejsevalueringssamtalen ansporede disse tre elever til at forholde sig reflekterende til deres egen uddannelse og læring, blev der konstrueret et undersøgelsesdesign, der både anlagde et beskrivende og et fænomenologisk perspektiv på elevernes refleksionsaktiviteter.

Det beskrivende perspektiv blev anlagt, da den samtale, de tre elever havde med deres kontaktlærer i forbindelse med midtvejsevalueringen, blev optaget på video. Billedsiden blev siden suppleret med et udskrift af samtalen. Fra dette perspektiv blev en rent ydre, iagttagelig side ved midtvejsevalueringssamtalen fastholdt. Et stykke hen ad vejen gav videooptagelse og udskrift selvfølgelig også indblik i elevernes oplevelser af samtalsituationen, mens den stod på. Deres udsagn og reaktioner, der blev fastholdt gennem billede og lyd, fungerede som et kig ind i deres mentale landskab, men antagelsen er, at meget i en sådan situation forbliver ufortalt og kun udspiller sig i et subjektivt oplevelsesunivers.

Det fænomenologiske perspektiv, der kaster lys over elevernes subjektive oplevelser af midtvejsevalueringen, og som fokuserer på, hvordan ting og begivenheder fremtræder for bevidstheden, blev anlagt ad flere omgange:

Et par timer efter, at midtvejsevalueringssamtalerne havde fundet sted, blev eleverne i en gruppesamtale på skift stillet følgende spørgsmål:

*Bidrog samtalen på nogen måde til, at du er blevet mere klar på dels hvordan din uddannelse skrider frem, og dels hvordan du kan gribe den an fremover?*

Elevernes besvarelser overraskede, for de afslørede, at samtalen set fra elevernes perspektiv ikke nødvendigvis er det mest centrale element midtvejs i uddannelsen, der ansporer dem til at reflektere over deres uddannelsesforløb og deres læring. Alle tre elever kunne pege på hændelser både forud for og efter selve samtalen, som på forskellig måde havde ansporet dem til at reflektere over egen uddannelse og læring.

Med afsæt i tilbagemeldingerne fra eleverne synes det mere korrekt at sige, at midtvejsevalueringen består af en *sekvens af hændelser*, hvoraf midtvejsevalueringssamtalen bare er en af disse hændelser. I figur 3 er gengivet dels en række hændelser, der er programsat fra skolens side og dels nogle andre hændelser (små grå cirkler), der er bundet til elevernes helt personlige måde at gennemføre deres uddannelse og leve deres liv på.

Med denne indsigt i mente blev eleverne en uge efter midtvejsevalueringssamtalerne interviewet enkeltvis, og der blev spurgt mere nuanceret ind til deres oplevelse af den sekvens af hændelser omkring midtvejsevalueringen, som havde ansporet dem til refleksion eller havde fået dem til at stoppe op og tænke sig lidt mere grunddigt om. Fokus for projektets empiriske del, der ellers som udgangspunkt havde været centreret om den 15 minutter lange samtale, blev derved udvidet betragteligt.

Se venligst figur 3, sidst i artiklen.

Umiddelbart før holdet skulle ud i praktik, arbejdede eleverne med deres personlige uddannelsesplaner, og de gjorde status over deres egen læring i den forløbne teoriperiode. De tre udvalgte elever blev interviewet igen og kiggede tilbage på og kommenterede deres egen evne til at reflektere over deres uddannelse og læring. Dette slutinterview, der fandt sted 1½ måned efter midtvejsevalueringssamtalen, gav indblik i, hvilke spor midtvejsevalueringen havde sat sig i elevernes handlinger.

Den samlede datamængde omfatter således:

- Videooptagelse og udskrift af tre midtvejsevalueringssamtaler
- Udskrift af gruppesamtale med de tre elever om midtvejsevalueringssamtalen kort efter samtalen
- En elevs notater om evalueringssamtalen, og hvad den fører med sig fastholdt i logbog eller uddannelsesplan
- Udskrift af samtale med hver af de tre elever om evalueringssamtale, som fandt sted en uge efter evalueringssamtalen
- Udskrift af gruppesamtale med de tre elever 1½ måned efter midtvejsevalueringssamtalen

Som det vil fremgå senere af denne artikel, er der blevet kigget på de forskellige former for data gennem modellens optik. Der er blevet eksperimenteret med at bruge modellen som redskab til synliggørelse af om elevernes udsagn omfatter eventuelle refleksioner over egen uddannelsespraksis.

I uddannelsesmæssig sammenhæng er det interessant at kunne efterprøve, om de læringssituationer, der formodes at invitere til refleksion, nu også gør det. Hvis en læringssituation ikke tjener det ønskede formål, er der god grund til at ændre på den. Hvad kunne tjene som inspiration i den forbindelse? Personer, der arbejder med forside- eller hjemmeside layout, bruger bl.a. øjen-bevægelsesanalyser som en indgang til forståelse af, hvordan mennesker orienterer sig visuelt, og hvad de bevidst eller ubevidst tiltrækkes af,

når de præsenteres for visuelle indtryk.

En hjælp kunne det måske være, hvis uddannelsesplanlæggere, undervisere, samtalepartnere o.a. gennem en visualisering af refleksionsfænomener og -processer kunne få en eller anden form for fornemmelse for, hvordan personer orienterer sig i deres aktuelle erfaringsmæssige og handlemæssige rum, og hvad der eventuelt kunne være med til at udvide disse rum.

## PRÆSENTATION AF DATA OG INDSIGTER

### Modelkonstruktion

Som tidligere nævnt har selve modelkonstruktionen været det helt centrale omdrejningspunkt i projektet. Willerts model har været en slags kickstarter i forhold til det videre arbejde, men derudover er der blevet trukket på indsigter andre steder fra.

Mennesker er dagligt engageret i mange gøremål, som ikke giver anledning til store og dybe overvejelser over, hvad der foregår, og hvordan der skal handles. En væsentlig del af menneskers handlerepertoire eller 'styreprogrammer' ligger på rygmarven og går under betegnelse omverdens- eller første ordens bevidsthed.

En gang imellem, når handlingsrepertoiret ikke umiddelbart matcher den foreliggende 'sag' eller situation, tvinges man til at stoppe op og gøre et ophold mellem stimulus og respons. Derved sker i bedste fald et fokusskift fra en rettethed mod forhold i omgivelserne, der kalder på handling til en anden-ordens rettethed mod sig selv og sin egen forholden sig til og handlen forhold i omgivelserne.

I følge Willert befinder mennesker sig altid i en situationel kontekst af en eller anden slags. Menneskers forholden sig til en situationel kontekst er kendetegnet ved intentionalitet, dvs., at mennesker praktiserer en form for selektiv opmærksomhed rettet mod det, Willert betegner som den intentionelle kontekst.

Ifølge Willerts bevidsthedsmodel kan mennesker som udgangspunkt kun forholde sig til data, der ligger indenfor bevidsthedsrummet grænselinie. Denne grænselinie, der markerer, hvad der ligger hhv. indenfor og udenfor bevidsthedsrummet, forekommer at være interessant i forhold til at gribe det mentale univers, som refleksionsprocesser udfolder sig indenfor.

I et af de første forsøg på at konstruere en refleksionsmodel (jf. figur 4.) blev der tilføjet et grønt felt fra grænselinien og et stykke ud i den situationelle kontekst, som omfatter hele det datareservoir, som en person i princippet kan hente horisontudvidende 'input' eller kognitive reservedele fra.

Se venligst figur 4, sidst i artiklen.

Det grønne felt blev forsøgsvis og intuitivt opdelt i fire udvidelsesfelter, der betegnes: Skærpet sansning, Skærpet erindring, Skærpet forståelse og Skærpet vurderingsevne.

- Skærpet sansning handler om at mærke efter, hvad der berører i tilværelsen
- Skærpet erindring handler om at give oplevelser og kropslige indtryk sprogligt udtryk (reflection in telling)
- Skærpet forståelse handler om at konstruere meningsfulde fortællinger og lave koblinger mellem faktuelle og erfarede forhold (reflection on the story). I bedste fald skabes ny erkendelse med større relativ faktuel og normativ gyldighed
- Skærpet vurderingsevne handler om at foretage en bedømmelse og eventuelt et valg ud fra såvel en faktuel som en normativ dimension. Her bestemmes det næste skridt: How to go on

Refleksion anskues i denne fase af modelkonstruktionen som et middel til at sanse og se *mere*. Refleksion ses som en proces, der opererer i grænselandet mellem det, der er bevidst – og det, der ikke umiddelbart er bevidst, men som via refleksion kan bringes ind i en persons opmærksomheds- og bevidsthedsfelt. Refleksion bidrager til udvidelse af vores erfaringsrum, mentale aktionsradius eller 'styreprogram', der med Willerts ord konstituerer en person som handlende individ i verden.

Netop for at illustrere, at refleksion gerne skulle føre til en skærpet handleevne, blev der til den oprindelige elipsemodel tilføjet en handlingspil. Modellen skulle således gerne synliggøre, at personer kan anlægge såvel et mere bagudrettet erfarings- og/ eller forståelsesorienteret perspektiv som et mere fremadrettet handlingsorienteret perspektiv på en situation eller sag. Kombinationsmulighederne mellem de to perspektiver kan være mange.

Undervejs i projektforsøget undergik modellen yderligere forandringer. Ud fra et ønske om at lægge afstand til forestillinger om refleksion som værende en indre ting eller et indre 'mentalt rum eller proces', hvor menneskelig erfaring ordnes uden selv at være del af den empiriske erfaringsverden, undergik modellen to centrale forandringer.

For det første fik den et mere tre-dimensionelt udtryk, da en person blev placeret i midten af illustrationen, således at man mere konkret kan forestille sig, hvorledes en persons horisont, forstået som den erfarings- og handlemæssige aktionsradius i forhold til en konkret situation eller sag, kan være mindre eller større. Det er vigtigt at være opmærksom på den alleryderste ring i modellen, der indrammer det, Willert kalder den situationelle kontekst. I den udarbejdede model skal den situationelle kontekst opfattes som en samlebetegnelse for *hele* det erfarings- og handlerum, der potentielt set relaterer sig til sagen i al dens kompleksitet. En persons forholden sig til en sag her-og-nu, er styret af det, Willert betegner som den intentionelle kontekst, som aktuelt er det, der ubevidst eller bevidst 'driver' en person til at orientere sig og handle. En persons intentionelle rettethed fungerer som en slags filter i forhold til at udnytte hele den situationelle kontekst' potentielle erfarings- og handlemuligheder.

For det andet blev pilesymbolet, der symboliserer realiseret praksis og handlerum, mere dominerende og udstrakt til også at omfatte intuitive handlinger samt handlinger, der nok er bevidste, men som ikke udspringer af refleksive aktiviteter.

Inde i midten af den seneste udgave af modellen (jf. fig.5) står en person i en situation eller overfor en sag. Personens forholden sig til sagen og udnyttelse af erfarings- og handlerum grænser indadtil op til den intentionelle kontekst (centrum) og udadtil op til den situationelle kontekst (den yderste cirkel).

I første ring forholder personen sig rent reflektorisk eller intuitivt til en sag.

I anden ring trækker personen på sit erfaringsrepertoire, både de helt personlige erfaringer, som f.eks. er forankret i erindringsbilleder og kropslige og følelsesmæssige reaktioner og den indsigt og viden, der er forankret i de ydre omgivelser; i hovederne på andre, i redskaber, i litteraturen, mv., og som f.eks. afspejler en sags faktiske materielle komponenter.

I tredje ring praktiserer personen en anden ordens rettethed mod sig selv og sin egen forholden sig til og handlen forhold i omgivelserne og sagen. For at befinde sig i tredje ring skal personen således som det udtrykkes af Steen Wackerhausen praktisere en eller anden form for *mere grundig og tidskrævende tænkning eventuelt karakteriseret ved en spørgende og svarsøgende attitude*.

Se venligst figur 5, sidst i artiklen.

Modellen kan være med til at synliggøre de elementer, der er i spil i forbindelse med refleksion. Refleksion indebærer ifølge Wackerhauser:



- 1) at tænke på noget (genstand)
- 2) at tænke med noget (begreber, antagelser, indhold f.eks. værdibegreber, retningslinier eller lignende)
- 3) at tænke ud fra noget (perspektiv, intention, mål, f.eks. pligter, konsekvenser)
- 4) at tænke indenfor noget (ramme – noget er hhv. tematiseret – ikke tematiseret – f.eks. kultur, normer, skikke)

Ad. 1) Nærliggende er det at lokalisere refleksionens genstand til midten af modellen, for det er her, at en person står overfor sagen her-og-nu og måske praktiserer en form for første ordens refleksion. Mere interessant er det imidlertid at være opmærksom på, at refleksionens genstand i forbindelse med refleksion af anden orden befinder sig i de omgivende ringe i form af personens forholden sig til sin egen forholden sig til og handlen i forhold til sagen.

Ad. 2) I anden og tredje ring trækker en person i sin bevidste forholden sig til en genstand eller en sag på sit erfaringsrepertoire, der kan være forankret i hhv. et indre eller et ydre univers eller erfaringsrum. Ud af de forskellige erfaringsrum udspringer forskellige mere eller mindre præcise begreber, som en person kan sætte i spil i sin forholden sig til eller talen om en sag og sin egen forholden sig til en sag. Nogle begreber udspringer af en persons selvoplevede erfaringsrepertoire. Andre udspringer af andre personers, grupper, fællesskabers, kulturers erfaringsrepertoire. De begrebs- og videnskabsmæssige ressourcer en person har til sin rådighed i anden og tredje ring virker ind på personens mulighed for at reflektere.

Ad. 3) Sagen her-og-nu er det, hvorom alt i bevidstheds- og handlerummet drejer sig. En persons forholden sig til en sag er i første ring af rent reflektorisk karakter, men også i næste ring vil en person langt hen ad vejen kunne handle spontant og intuitivt, idet vedkommende kan trække på erfaringer, viden, normer, værdier, mv., som er indarbejdet gennem opvækst og deltagelse i sociale fællesskaber. Når personen af en eller anden grund overraskes, forstyrres eller blokeres i sin handlemæssige rettethed og på kanten af anden og tredje ring får brug for at tænke sig om og orientere sig på ny, vil de allerede indarbejdede forståelsesmæssige rammer, norm- og værdiorienteringer, grundantagelser om verdens beskaffenhed mv. være med til at 'styre' refleksionen og omorienteringsbestræbelserne i en bestemt retning.

Ad. 4) Det er tvivlsomt, om dette element ved refleksion kan relateres til modellen.

### Modellen i brug

Som tidligere nævnt er den model, der lige er præsenteret, resultat af en formgivningsproces, som er blevet drevet frem af studier af refleksion som fænomen, som det viser sig i forbindelse med midtvejsevalueringen og studier af begreber om refleksion, som de er blevet præsenteret i foredrag, diskussioner, litteratur eller andre teoretiske sammenhænge. Ud over at være resultat af studier af fænomen og begreb virker brugen af modellen også tilbage på, hvordan fænomen og begreber toner frem, idet den er blevet en optik, som handlinger og sproglige ytringer ses igennem.

I selve projektforsløbet har modellen haft en klar anvendelsesværdi både som middel til mere systematiske studier af refleksionsfænomener, som de viser sig i menneskers levede liv (dvs., som de viser sig i konkrete læringssituationer) – og som middel til mere systematiske studier af refleksion som begreb, som de viser sig i centrale teorier.

Som en udløber af projektet har modellen endvidere haft en klar anvendelsesværdi i forbindelse med afholdelsen af medarbejderudviklingssamtaler – både individuelle og gruppebaserede samtaler på Social & SundhedsSkolen, Herning. På et tidspunkt i projektforsløbet, da refleksionsmodellen var begyndt at tage form, blev der nedsat en arbejdsgruppe på skolen som skulle arbejde med at kvalificere medarbejderudviklingssamtaler. Et gruppemedlem bragte erfaringerne fra arbejdet med refleksionsmodellen ind i arbejdet med medarbejderudviklingssamtaler og som forsøg blev udarbejdet et samtale-ark bygget op omkring grundtankerne i refleksionsmodellen. Samtalearket er i skrivende stund en indarbejdet del af medarbejderudviklingssamtaler på Social & SundhedsSkolen.

I det følgende gives eksempler på modellen i brug som dataanalysemodel og som teorianalysemodel, og det illustreres, hvorledes den også kan omsættes til en dialogmodel, der kan inspirere til organiseret styring af samtaler.

### Dataanalysemodel

Som et eksperiment er data fra casestudiet blevet anskuet gennem modellens optik. Første skridt i databearbejdningen har bestået i at finde frem til tematikker i midtvejsevalueringssamtalerne som 'her og nu' er genstand for den enkelte elevs opmærksomhed, og som derfor kan placeres i midten af modellen som 'en sag'.

Midtvejsevalueringssamtalerne med de tre elever varer ca. 15 minutter, og i det tidsrum er forskellige tematikker genstand for elevernes og deres samtalepartners opmærksomhed. I alle

tre samtaler bruges tid på sammenstilling af lærernes og elevens standpunktsbedømmelser. I de tilfælde hvor der er god overensstemmelse mellem elev- og lærerbedømmelsen i forhold til elevens præstation i de enkelte fag, udvikler snakken sig ikke yderligere, og der forekommer ingen eller få refleksioner. Eksisterer der derimod et misforhold mellem elev- og lærerbedømmelse af elevens præstation i et fag eller af elevens præstation i forskellige læringssammenhænge, gøres elevens præstation til genstand for opmærksomhed og måske refleksion.

Den samtale som en af eleverne – Birgitte – har med sin kontaktlærer varer også ca. 15 minutter, og undervejs er i hvert fald 5 tematikker genstand for Birgittes og også lærerens opmærksomhed.

- Sammenstilling af lærerens og Birgittes standpunktsbedømmelse (orange)
- Problemer med faget pædagogik/ psykologi (rød)
- Problemer i forhold til gruppearbejde (grøn)
- Læseproblemer (blå)
- Egen udvikling (lilla)

De fem tematikker kodes i udskriftsprotokollen med hhv. en orange, en rød, en grøn, en blå og en lilla farve, og udsagn med samme farve trækkes ud og klumpes. Derefter gennemlæses udskriftsprotokollen fra 'samtalen om samtalen', og udsagn, der relaterer sig til de fem tematikker, kodes med farver, trækkes ud og klumpes sammen med udsagn af samme farve fra midtvejsevalueringssamtalen. Til sidst kigges der på, om eleven i slutsamtalen eller eventuelt på skrift i hhv. sin uddannelsesplan eller sin logbog har forholdt sig til nogle af de fem tematikker. Også disse udsagn farves, trækkes ud og klumpes med udsagn af samme farve.

Hensigten med at sammenstille data fra forskellige datakilder på denne måde har været at få indblik i, hvorledes eleverne i forbindelse med midtvejsevalueringen retter opmærksomheden mod forskellige uddannelsesmæssige tematikker og derved eventuelt inspireres til at forandre eller forbedre egen uddannelsespraksis. Med Schöns ord kan man sige, at eleverne praktiserer refleksion-i-handling, idet de reflekterer over deres egen uddannelsespraksis, mens de er midt i den. Der er således ikke tale om en specielt hurtig refleksion-i-handling. Det handlings-nu, dvs., den tidszone, indenfor hvilken elevernes handling endnu kan nå at påvirke situationen, strækker sig over uger og måneder – helt frem til afsluttende eksamen. I andre situationer såsom f.eks. den, der beskrives i indledningen til denne artikel, strækker handlingsnuet sig blot over sekunder eller minutter. (jf. Schön, 2001).

Når de forskellige tematiserede klumper af rådata fra de tre case studier som eksperiment anskues gennem modellens optik, springer bestemte udsnit af data i øjnene – nemlig dem, der synes at indikere, at der finder horisontudvidelse sted f.eks. i form af udvidet sansning, udvidet erindring, udvidet forståelse og udvidet handleevne. Brug af modellen har med andre ord bidraget til synliggørelse af 'aktivitet i det grønne felt', som så igen har inspireret til konstruktion af en række illustrative fortællinger om refleksion. I det følgende gengives nogle af disse fortællinger, og det demonstreres, hvordan elevernes udsagn forsøgsvis er placeret i refleksionsmodellens geografiske univers.

### Første fortælling: "Jeg havde ikke tænkt på det, før jeg sagde det"

Denne første fortælling tager afsæt i udsagn fra eleven Birgitte på 34.

Når der f.eks. kigges på Birgittes røde udsagn gennem refleksionsmodellens optik, optræder der i midten af modellen en sag: *Problemer med faget pædagogik med psykologi*. Sagen er genstand for elevens opmærksomhed.

Forud for samtalen har eleven fået udleveret en standpunktsbedømmelse, som lærerne har lavet. I samtalen lægger kontaktlæreren op til, at eleven standpunktsbedømmer sig selv i alle fag og også forholder sig til den standpunktsbedømmelse, som læreren har givet. Her følger et uddrag af selve midtvejsevalueringssamtalen.

#### **Birgitte:**

*Jeg starter med pædagogik med psykologi. Jeg er usikker. Jeg er nervøs, når læreren spørger, og så dummer jeg mig og svarer forkert. Jeg ved egentlig godt, men jeg bliver så nervøs. Så derfor har jeg jo sagt 'usikker'. Men jeg kan jo godt, men alligevel så er jeg nervøs.*

#### **Lærer:**

*Du har oplevelsen af, at du ikke får sagt det, du egentlig gerne vil. Du har vurderet dig selv som usikker.*

#### **Birgitte:**

*Ja, ja. I pædagogik med psykologi, der har jeg det sådan. Jeg selv har vurderet mig til usikker, og læreren har vurderet mig som acceptabel, og det er jeg også glad ved, men jeg ved, at jeg kan meget mere. Jeg kan bare ikke få det ud... .*

(Uddrag af midtvejsevalueringssamtale)

Birgitte opremser en sekvens af hændelser. I og med at hun genkalder sig nogle følelser og kobler dem sammen med den situation, hvor læreren stiller hende et spørgsmål, trækker hun på såvel et indre som et ydre datareservoir. Birgitte beretter om, hvad der sker, når læreren stiller hende et spørgsmål. Hun ser på sig selv udefra. Usikkerhed/ nervøsitet + lærerens spørgsmål = ”Jeg dummer mig og svarer forkert”. Birgitte kommenterer hændelsesforløbet og vurderer det, hun ser. Efter hendes vurdering afspejler den usikkerhed og nervøsitet, som kommer til udtryk i situationen ikke hendes egentlige præstationsniveau.

Mere bliver der ikke sagt om dette emne i selve samtalsituationen, som herefter går i en helt ny retning. I selve samtalsituationen omfattede Birgittes tankerække i forhold til pædagogik med psykologi ingen yderligere udforskning af eller undersøgelse af den problematiske sag, ligesom Birgitte heller ikke gjorde sig tanker om ”How to go on”.

Efter samtalen noterer Birgitte, der er ordblind, følgende i sin logbog og uddannelsesplan:

5. december

*Så var det dag der på vi skulle til midtvejsbedømmelse/ midtvejsstandpunkt møde med video optag. Jeg skulle klokke 9.00. Vi start samtal med at se på mit standpunkt i de enkel fag, hvor jeg har bedømmelse mig selv altså lighed fra mig fra den enkel lære der var forskel lige i de fleste.*

*”Pludelig kun jeg se en sværhed i mig selv. Ved pædagogik m/psykologi tænke jeg og sagde jeg hvis lære spørge mig nået så er jeg rigtig usikke på at min svar er rigtig. Jeg tro det er min barndoms skyld.”. Altså jeg tro ikke på mig selv og det skal jeg til.*

Eleverne på Social- og sundhedsuddannelsen skal udarbejde en personlig uddannelsesplan. I uddannelsesplanen udbygges tankerækken yderligere. Birgitte fortæller, hvorledes hendes indsigt i, hvad der sker i pædagogik med psykologi-timerne, skærpes af hendes egen fortælling, som den udfolder sig i samtalsituationen.

*Jeg synes det var en meget forvirret samtale, jeg følget at jeg hoppe meget omkring, så var jeg der og så var jeg der. Det var meget hårdt, ikke for der var optage på video, for den mærke jeg ikke, med det give masse tanke igennem hovedet. Jeg har lært meget af mig selv. Jeg har svært ved at holde fast på det, jeg vil sige til lærer og klassekammerat, jeg er meget usikker på mig selv, også selvom jeg har ret. Hvis lærer spurgt mig og jeg svart, men lærer vil have*

*det uddybe, så går jeg i stå. Det har jeg ikke tænkt på før (efter samtale).*

De tanker, der synliggøres i logbog og uddannelsesplanen, omtales også i det interview, der blev lavet med Birgitte en uge efter midtvejsevalueringssamtalen.

**Birgitte:**

*Det er, da vi snakker om pædagogik og psykologi, der slog det mig, at jeg tør ikke sige mere, end jeg kan stå inde for, altså – jeg er usikker..... jeg stoler ikke på mig selv, om jeg har svaret rigtigt eller sådan.*

**Interviewer:**

*Bliver du overrasket over det?*

**Birgitte:**

*Ja, der blev jeg overrasket over mig selv. Det havde jeg faktisk ikke tænkt på før – ikke før jeg siger det der.*

**Interviewer:**

*Kører der så nogle andre tanker videre i dit hoved, da du først hører dig selv sige det der?*

**Birgitte:**

*Ja, at jeg skal være mere selvstændig, altså sådan mere sikker på mig selv og på, hvad jeg siger, og hvis jeg mener det, så skal jeg køre videre og ikke lade være, ikke gemme mig, eller ....*

I den udfoldede tankerække forholder eleven sig til sig selv og sin egen forholden sig i situationen. Hun demonstrerer en anden ordens rettethed mod sig selv og sin egen forholden sig til og handlen forhold i omgivelserne eller en refleksion af anden orden. Hun problematiserer, at hun bliver usikker og ikke tror på sig selv og fremkommer med en alternativ historie om sig selv:

*Det handler ikke om, at jeg ikke kan svare på det, læreren spørger om – eller om, at jeg svarer forkert, men at jeg ikke tør sige mere, end jeg kan stå inde for.*



Resultatet af den udfoldede tankerække er, at Birgitte kommer på sporet af, hvad der ville være bedre at gøre i situationen.

*Jeg skal køre videre og ikke gemme mig.*

Hvis Birgittes udsagn og overvejelser om sagen: *Problemer med faget pædagogik med psykologi* anskues gennem refleksionsmodellens optik, kan de indplaceres forskellige steder i modellens logiske geografi. (jf. fig.6).

Som det er fremgået, er der eksempler i datamaterialet på, at Birgitte oplever, at hun overskrider grænselinien og får udvidet sit opmærksomheds- og erfaringsfelt. Når Birgitte ser tilbage på midtvejsevalueringssamtalen, bruger hun udtryk som:

- *Pludselig kun jeg se en sværhed i mig selv*
- *....der slog det mig, at jeg tør ikke sige mere, end jeg kan stå inde for*
- *..... der blev jeg overrasket over mig selv. Det havde jeg faktisk ikke tænkt på før – ikke før jeg siger det der.*

Se venligst figur 6, sidst i artiklen.

I den afsluttende samtale, som fandt sted 1½ måned efter midtvejsevalueringssamtalen, giver Birgitte udtryk for, at midtvejsevalueringen satte mange tanker i gang i hendes hoved omkring det at markere sig tydeligere. Nogle tanker førte også til konkrete beslutninger om at gøre ting anderledes, men Birgitte må konstatere, at det ikke er gået helt, som hun havde drømt om.

### **Birgitte:**

*”Det var jo en drøm dengang (at sige mere ... min tilføjelse), og jeg har virkelig prøvet at skære igennem i timen, men jeg synes, det er svært ... pga. usikkerhed og sådan.”*

### **Anden fortælling: ”Det skal jeg ikke fortælle mere”**

Denne fortælling bygger også på udsagn fra Birgitte. Nu er genstanden for samtalen og refleksionen blot ikke længere faget pædagogik med psykologi, men gruppearbejde.

Et stykke inde i samtalen stiller kontaktlæreren et spørgsmål, der får henledt Birgittes opmærksomhed på, at usikkerhed også virker ind på Birgittes deltagelse i gruppearbejde.

**Lærer:**

*Ja, i forhold til det andet med hensyn til at turde komme lidt mere på banen i klassen. Hvad tænker du om det? Er det noget du har gået og tænkt på?*

**Birgitte:**

*Altså også når vi er i grupper. Hvis jeg nu synes, det skal være sådan. Så siger jeg det kun en gang. Jeg tør ikke sige det flere gange.*

**Lærer:**

*Hvorfor tør du ikke sige det flere gange?*

**Birgitte:**

*Fordi så kan det jo godt ske ... Så har jeg nok ikke ret alligevel. Sådan tænker jeg.*

**Birgitte:**

*Vi har haft en gruppe, hvor jeg ikke kunne sammen med dem. De havde ikke tid til at se til mig.*

**Lærer:**

*De havde ikke tid til at lytte efter dig. Du blev overhørt?*

**Birgitte:**

*Ja. Så der holdt jeg altså bare mund ... og så bare tænkte mit, hvad jeg synes.*

**Lærer:**

*Har du overvejet, om der er noget, du kan gøre for at ændre det ... så det ikke skulle ende sådan?*

**Birgitte:**

*Jeg skal sige noget. (Birgitte griner)*

**Lærer:**

*Ja.*

**Birgitte:**

*Jeg synes bare, at jeg ....jeg har aldrig stolet på mig selv – aldrig haft ret, og det er også det med de der fagbøger. Jeg kan ikke give et hvorfor. Jamen, bogen den har jo faktisk ret. Ik og ..... (Grinen) Forstår du? Her er svaret....*

**Lærer:**

*Du tør ikke være kritisk overfor det, du læser.*

**Birgitte:**

*Nej, nej.....Det har man jo lært i folkeskolen.....det, du læser, har ret.*

**Lærer:**

*Men når du siger det på den måde, så lyder det egentlig, som om du godt selv ved, at sådan er det egentlig ikke nødvendigvis. Det er bare dig, der ..*

**Birgitte:**

*Ja, ja. Jeg er ved at overvinde det der...altså*

*(Uddrag af midtvejsevalueringssamtale)*

Når der kigges på denne stump dialog gennem refleksionsmodellens optik, optræder der i midten af modellen en sag: *Problemer med gruppearbejde*, som er genstand for elevens (og i samtalen også kontaktlærerens) opmærksomhed.

Se venligst figur 7, sidst i artiklen.

Faktisk er det lærerens spørgsmål, der bringer temaet: *grupperarbejde* på banen, men Birgitte kobler sig på og for en stund er gruppearbejde genstand for hendes opmærksomhed og måske refleksion. Lærerens spørgsmål er et startskud til, at Birgitte 'rækker ud efter' erfaringer, 'åbner op' for associationer eller inddrager andre former for data, der relaterer sig til gruppearbejde.

Hvis Birgittes udsagn om gruppearbejde, der følger efter lærerens spørgsmål anskues gennem refleksionsmodellens optik (jf. fig. 7), kan de indplaceres forskellige steder i modellens logiske geografi. De første udsagn (1-3) har ikke karakter af at være specielt dybe overvejelser, og de placeres relativt tæt på centrum. Derefter rækker Birgitte i de næste udsagn (4-5) bagud i sin hukommelse og kommenterer præmisserne for sin egen forholden sig. Disse udsagn placeres, så de rækker ud i det grønne felt.

Umiddelbart efter samtalen skriver Birgitte i sin logbog og retter her igen sin opmærksomhed mod gruppearbejde.

*Jeg blev også spurgt om samarbejde i gruppe. Jeg fortalte så at jeg sige nået kun en gang, og så opgeve jeg bare for jeg har blev hække over finger, at de kan ikke gøre for at jeg er lidt langsom." Jeg er nok lidt konfliktskyld. Og er blevet lidt bange for konflikt. Jeg vil have at bare er glad for hinanden" Det med "" har jeg første på nu. Jeg synes jeg har lært meget af mig selv her i samtale....*

Birgitte fastholder her på skrift noget af det, som allerede blev formuleret under samtalen, men i logbogen udvides tankerækken yderligere. Birgitte er selv opmærksom på, at der under skrivningen kommer mere til, end der lige blev sagt under samtalen. I udsagnet: *"Jeg er nok lidt konfliktsky"* ligger en ansats til noget, der kunne bygge bro til det grønne felt, men Birgitte udforsker ikke præmisserne for og historien bag sin antagelse nærmere.

I samtalen om samtalen, der finder sted en uge efter samtalen, er sagen: *problemer med gruppearbejde* igen genstand for Birgittes opmærksomhed. Birgitte refererer bl.a. til en konkret ubehagelig episode i en gruppe, som hun har haft en længere snak med sin mand om. Birgittes fortælling om samtalen med manden synliggør en tankerække, hvor hun positionerer sig forskellige steder i forhold til sagen og dermed også ser den fra forskellige perspektiver.

Birgittes fortæller, hvorledes hun, til at begynde med genfortæller sin konkrete oplevelse fra gruppearbejdet, hvor hun ikke føler, at de andre tager hensyn til hende og hendes særlige vanskeligheder som ordblind, til sin mand. Genfortællingen er – hvilket Birgitte også selv bemærker meget saftig og følelsesladet. *Jeg lægger nok også kød på – (latter) – den bliver virkelig saftig...* Det første udsagn (1) kan i modellens logiske geografi placeres i første og anden ring under den horisontale linie. Den spontane, følelsesmæssige reaktion synes at dominere. I næste udsagn (2) tilkendegiver Birgitte, at hun allerede ved at høre sin egen genfortælling ser episoden i et andet lys.

*Ja, hjernen den må sove – det kom ind af øret, da jeg havde genfortalt det. Det kan da godt ske, at det var en bagatel – tænker man så.*

Dette udsagn er placeret i nederste venstre felt, rækkende ind i det grønne felt. Birgitte forholder sig bevidst til sin egen første udlægning af episoden. I et tredje udsagn (3) fortæller Birgitte, hvordan hendes mand prøver at tale hende lidt til ro på forskellig måde, og at dette får hende til at tænke på, hvordan episoden blev oplevet af en bestemt elevkammerat, som Birgitte følte sig særlig dårligt behandlet af. Udsagnet er placeret i øverste, venstre felt rækkende ind i det grønne felt, idet Birgitte nu anlægger et tredje persons perspektiv på sagen, samtidig med at hun medtænker præmisserne for kammeratens handlinger. Et fjerde og femte udsagn (4 - 5), som handler om, at Birgitte beslutter sig for at tage en snak med kammeraten, er placeret i den øverste del af modellen rækkende ind i den grønne refleksions- og handlefelt. Et sidste udsagn (6), der giver et tilbageblik på udfaldet af den samtale Birgitte har med kammeraten, er placeret længst ude til højre. I dette udsagn er Birgittes forståelse og takling af hele situationen blevet væsentligt mere nuanceret.

I Figur 8 er Birgittes udsagn fra samtalen om samtalen indplaceret forskellige steder i modellens logiske geografi.

Se venligst figur 8, sidst i artiklen.

Et hurtigt blik på illustrationen synliggør – selvom det nok ikke er muligt at læse de små typer – at Birgitte i de her gengivne udsagn om sagen 'kommer vidt omkring' i sit mentale univers. Hun begynder med at reagere meget følelsesmæssigt på en bestemt elevkammerats måde at behandle hende på, men ender efter en sammenhængende tankerække ud med en mere begrundet konklusion om, hvad kammeratens og hendes egen andel i konflikten kan have været. Når Birgitte i udsagn 7 siger:

*"Man skal ikke tænke på eller hele tiden sige, hej, jeg er ordblind – pas på mig",*

– så er hun i gang med at ændre på sine egne præmisser for at tænke og handle, som hun har gjort.

Birgitte agerer på en måde som sin egen historiker. Hun beretter om fortiden, men nøjes ikke med at genfortælle begivenhederne. Specielt i den samtale, hun har med sin mand, relateres begivenheder og mennesker til hinanden, og der kan i det små spores nogle af de handlinger som en rigtig historiker måske ville benytte sig af: undersøgelse af årsager og virkninger, kritisk forholde sig til eventuelle falske kilder og fremlæggelse af resultatet på

en gennemskuelig og kontrollerbar måde.<sup>3</sup>

### Tredje fortælling: "Jeg siger ikke så meget – men det skal jeg til"

Denne fortælling bygger på udsagn fra Shanti, der oprindeligt kommer fra Sri Lanka. Når den samtale, som Shanti har med sin kontaktlærer, anskues gennem refleksionsmodellens optik (jf. fig. 9), indtager Shantis præstation i sundhedsfag meget hurtig pladsen i midten og gøres til genstand for både elevens og lærerens opmærksomhed. I sin forholden sig til sagen refererer Shanti som udgangspunkt til sin egen personlige vurdering af, at hun har en god opfattelse af sundhedsfag, og at hun ikke forstår, hvorfor læreren kun har givet hende standpunktet acceptabel. I modellens logiske geografi placeres udsagnet i anden ring i den nederste venstre del af modellen.

Kontaktlæreren indskyder en bemærkning om, at hun som lærer ikke hører så meget til Shanti i timerne, og at hun derfor har svært ved at vurdere, hvor meget Shanti ved. Shanti giver indtryk af, at hun tager lærerens udsagn til efterretning, og at hun dermed godt kan se sagen fra lærerens perspektiv. Derved udvider Shanti sit første-persons-syn-på-sagen, der afspejler en indre (kropsligt og individuelt forankret) virkelighed til også at medtænke lærerens tredie-persons-perspektiv, der afspejler en ydre virkelighed.

Da Shanti endvidere problematiserer rimeligheden i, at læreren sætter lighedstegn mellem det "at række fingeren op" og det "at have en god forståelse for sundhedsfag, bevæger hun sig ud i tredje ring. Hun stiller spørgsmålstejn ved præmisserne for det syn, som læreren har på sagen.

Se venligst figur 9, sidst i artiklen.

Samtidig med, at hun meget klart tager afstand fra lærerens evalueringspraksis og selvom hun ikke køber lærerens letkøbte bud på handling, vender hun blikket mod fremtiden og inviterer læreren med til et eksperiment: "*Du må gerne spørge mig*", siger Shanti, og i tankerne eksperimenterer hun i øverste felt til højre i modellen videre med tanker om, hvad der vil ske, hvis læreren stiller spørgsmål til "de stille", uden at de har haft fingeren oppe. Shanti delagtiggør også læreren i hvilke reaktioner, det kan tænkes at stedkomme

---

<sup>3</sup> I en tekst af Niels Tengberg fra Roskilde Universitetscenter "Hvad skal vi med historie?" gives følgende definition af historie: "Historie er at bruge erfaringer, informationer og erindringer om fortiden til at forstå at leve i sin nutid og til at få øje på fremtidens muligheder." <http://www.ruc.dk/humbas/tengberg/historie/>. Som et eksperiment kan ordet historie skiftes ud med ordet refleksion, hvorved der fremkommer et interessant bud på refleksion, som er i god overensstemmelse med logikken i refleksionsmodellen.



i hende, hvis dem, der har fingeren oppe kommer hurtigt på banen. Når andre hurtigt indtager scenen, mister ”de stille” ifølge Shanti et incitament til at markere sig: ”Så vi føler, vi behøver ikke at sige noget”. Shanti har stor tiltro til, at lærerens direkte personrettede udspørgen vil kunne anspore hende og andre til fremtidig handling.

I samtalen om samtalen giver Shanti udtryk for, at midtvejsevalueringssamtalen helt klart har sat tanker i gang. Hun fortæller, at hun efter samtalen sagde til sig selv:

*”Nu skal der ske noget altså. Det må ikke vente. Det var også læreren, der sagde, at jeg må ikke vente. Jeg må på en eller anden måde finde ud af det. Hvad er det, jeg skal, og hvordan kan jeg blive bedre?”*

I samtalen om samtalen gør Shantis igen sin egen præstation i sundhedsfag til genstand for refleksion. I selve midtvejsevalueringssamtalen gav Shanti udtryk for, at læreren havde bedømt hende på forkert grundlag, men en uge efter er hun mere nuanceret i sin forståelse af, hvad der er sket, og hvad der er præmisserne for lærerens standpunktsgivning.

*Ja, men det kan jo være ... – altså jeg siger jo næsten aldrig noget i klassen. Det er jo også forkert, altså det er jo mig, der er forkert. Hvis hun ser på dem, der siger meget i klassen (...) hvis hun vil bedømme mig på det, så.....*

Shanti vil gerne mere på banen, men hun har i samtalen om samtalen blik for nogle af de mulige faktorer, som vanskeliggør hendes aktive deltagelse i klassen. Shanti fortæller, at hun fungerer fint på tomandshånd med vejledere og borgere i praktikken, men at hun ikke er vant til at sige noget i store forsamlinger. På Sri Lanka arbejder eleverne, ifølge Shanti altid alene med løsning af opgaver. Der kan godt være en snak i klassen, men det er altid læreren, der peger på eleverne. Shanti skal virkelig presse sig selv til at række fingeren op.

Shanti oplever, at hun har en god forståelse af sundhedsfag: ”Jeg kan selv vurdere, hvor meget jeg kan, det har jeg ikke svært ved.”. I klassen kan hun imidlertid godt mangle ordene, når det handler om at komme på banen og sige det, man ved. Det danske sprog volder problemer selvom Shanti faktisk tænker på dansk i klassen. ”Pludselig kan jeg ikke formulere det og sige det med det samme.”. Shanti giver også udtryk for, at hun frygter noget for at skulle sige noget i klassen: ”Hvad så hvis jeg siger noget forkert. Det kan være, at andre griner, eller hvad det er.”. Når Shanti på denne måde kigger på sin egen forholden sig til lærerens opfordring om at række hånden op og sige mere i klassen, bevæger hun sig ud i tredje ring

Set i lyset af Shantis refleksion fremstår lærerens opfordring til hende om at række

hånden op og sige mere i klassen som et lidt letkøbt, ikke særlig realistisk bud på handling. Midtvejsevalueringssamtalen satte imidlertid Shanti på sporet af vigtigheden af at foretage sig et eller andet, og hun opsøgte få dage efter midtvejsevalueringssamtalen på eget initiativ en studievejleder, som hun efterfølgende havde en snak med.

De tre fortællinger illustrerer, at både midtvejsevalueringssamtalen og nogle af de andre hændelser, som midtvejsevalueringen består af, inviterer eleverne til at reflektere over egen uddannelse og læring. Det er vigtigt at være opmærksom på, at forskellige elever profiterer af forskellige hændelser, og at kimen til relevant refleksion og en deraf følgende udvidelse af erfarings- og handlerum udmærket godt kan lægges i en situation, en sammenhæng og på et tidspunkt, hvor der tilsyneladende ikke finder synlig refleksion sted. I bedste fald vil sådanne visualiseringer af refleksionsaktiviteter og bevægelser kunne inspirere såvel elever og lærere til mere systematisk refleksion.

### Teori-studie model

Som et eksperiment er forskellige teorier om refleksion anskuet gennem modellens optik. Resultatet er ikke en stringent og tekstnær genfortælling af forskellige teoretikers idéer om refleksion, men en afprøvning af om modellen kan være med til at give form og struktur til teoretisk stof om refleksion. I bedste fald kan modellen fungere som en slags orienteringsredskab i forhold til at rumme og fordøje komplekse og ordrige teorier om refleksion. I værste fald kan modellen komme til at fungere som filter, der sorterer væsentlige facetter og nuancer fra eller fordrejer sammenhængende tanker til ukendelighed.

Muligvis er der meget at udsætte på den udlægning af facetter ved gammelkendte teorier, som gengives i det følgende, men det skal nævnes, at læsning af teorier med modelbriller på er en anderledes, aktiv læseoplevelse. I en vis udstrækning synes modellen at kunne fange og visualisere nogle af de mere centrale teoretiske pointer, og i hvert fald får den nogle af de mønstre, der tegner sig på tværs af teorierne til at tone tydeligere frem.

### John Dewey (1859 – 1952)

Den amerikanske filosof, psykolog, pædagog, mv., John Dewey er interessant på flere måder. Dels er han en af de første, der har beskæftiget sig med refleksion i relation til det pædagogiske område, og han har været en klar inspirationskilde for andre, der også har beskæftiget sig med refleksion. Dels bevæger han sig i sin tænkning ind og ud og på tværs

af såvel filosofiske, psykologiske, etiske og pædagogiske problemstillinger.<sup>4</sup> Dels var han – mange år før de store fortællingers død blev proklameret af franske filosoffer – optaget af, hvordan mennesker kan leve og orientere sig i en omskiftelig verden. (Brinkmann, 2006, p. 13, p. 77).

Dewey nøjes ikke med at konstatere, at der ikke findes sikre sandheder og permanente mål, men argumenterer for, at mennesker er i verden som handlende væsener, der f.eks. gennem videnskabelig, politisk, etisk og pædagogisk praksis kan præge virkeligheden og verden så godt som muligt. (Ibid., p. 55). Dewey er bl.a. optaget af, hvordan der kan drages nytte af *hele* den menneskelige erfaringsverden. Både den, der kan tilskrives videnskabens aktiviteter og den, der udspringer af dagliglivet. (Ibid., p.15).

Muligvis ville Dewey, som kommentar til metaforen om de to døre på side 7, have talt for vigtigheden af at kunne gå ind ad begge døre og betjene sig af forskellige forståelsesformer, alt afhængig af hvilke kvaliteter begivenheder, fænomener eller forhold nu måtte have. Hvad enten der er tale om politiske, etiske, æstetiske kvaliteter eller mere håndgribelige størrelser som massefylde eller vægt, har de ifølge Dewey ret til at blive behandlet ud fra egne specielle karakteristika eller problemer. (Ibid., p. 65).

For Dewey er valget af forståelsesform ikke et spørgsmål om enten – eller men mere et spørgsmål om både – og. Dewey anser ikke den praktiske fornuft som værende mindre vigtig end den teoretiske. Snarere tværtimod. Ifølge Brinkmann går vejen frem, således som Dewey ser det, ikke gennem nye universielle teorier eller abstraktioner, men gennem en tilbagevenden til det menneskelige handlingsliv og konkret menneskelig erfaring. (Ibid. P. 21).

Dewey synes dermed at have et vist slægtskab med humanistiske tænkere, der også fremhæver konkret, situeret menneskelig erfaring som afsæt for erkendelse. (Ibid. p. 19). For Dewey er erkendelse en praktisk aktivitet og ikke en passiv beskuen. At vide er at gøre noget, og praktisk handlen er mere vigtig end teoretisk refleksion. (Ibid. p. 41). Ifølge Brinkmann, hævder Dewey, at erkendelse af fakta altid involverer en tænkende observatør, der deltager i begivenhedernes spil og ikke blot er tilskuer på afstand. (Ibid., p. 76). Denne tankegang kan populært oversættes til udtrykket ”learning by doing”, som er snævert knyttet til Dewey.

---

<sup>4</sup> En interessant fremstilling af Deweys vidtfavnende tankeunivers gives i bogen: John Dewey. En introduktion (Brinkmann, 2006).

### John Deweys idéer om refleksion

Når der kigges på nogle af Deweys tanker om refleksion gennem modellens optik (jf. fig.10), så optræder der i midten af modellen en person, der handler i forhold til en foranderlig verden/ virkelighed/ situation. Dewey er som sagt særlig optaget af, hvordan mennesker kan lære at respondere på det foranderlige, og han argumenterer for, at dagligdagens erfaringer og den praktiske fornuft skal gå hånd i hånd med videnskabelige indsigter.

I første ring forekommer **reflektorisk reaktion på rå data**. Så længe der ifølge Dewey er balance i systemet af organisme og omverden (som i modellens optik fremstår som person og sagen her-og-nu) forløber aktiviteten gnidningsfrit, og organismen/ personen har ingen grund til at stoppe op, træde tilbage og iagttage verden. (Dewey, 1910, p. 11), (Brinkmann, 2006, p. 74).

I anden ring responderer personen på mening. Forskellen mellem ring et og ring to er, at der i anden ring er tale om en mental handling – en respons overfor en ting i sin meningsfuldhed. (Brinkmann, 2006, p. 105). Ting – og man kunne tilføje tegn, adfærd, udsagn, mv., – har aldrig mening i sig selv, men kun som del af en større brugssammenhæng. Gennem en brugende omgang med ting, der anvendes, handles med, nydes, udholdes og håndteres, erkendes de som meningsfulde og brugbare. Gennem omgang med verden formes vaner, som er et vigtigt begreb i Deweys univers. Opøvelsen af vaner gør, at mennesker kan erkende verden i en meningsfuld brugssammenhæng. Dewey ser menneskers vanemæssige ageren i verden som mere fundamental end menneskers evne til at reflektere. Vi ”*ved hvordan* [eng. ”know how”] gennem vores vaner” og **den vanemæssige know-how** er en betingelse for den refleksive ”viden om ting. (Ibid., p. 106).

I tredje ring sker der en ændring i en persons forholdemåde, når aktiviteten eller den vanemæssige praksis støder på besværligheder. Ifølge Dewey indlader vi os kun på refleksiv tænkning når vores almindelige, vanemæssige praksis forstyrres eller bryder sammen. (Dewey, 1910, p. 11), (Brinkmann, 2006, p. 119). Når der på en eller anden måde opstår ubalance eller ubestemthed i systemet af organisme/ person og omgivelser opstår der med Deweys ord en *situation*, som kalder på *undersøgelse*. (Dewey, 1910, p. 9 ff.), (Brinkmann, 2006, p. 72). Gennem undersøgelse, som i Deweys univers er det samme som **refleksiv og kritisk tænkning**, ændres situationen – i bedste fald – fra at være ubestemt og usikker og meningsløs til at være bestemt og sikker og meningsfuld, således at den kan mestres. For at praktisere refleksiv og kritisk tænkning skal personen kunne udholde en slags mental utilpashed og forstyrrelse, mens en nærmere undersøgelse af fakta, der både kan basere sig

på second-hand indtryk (den viden vi erhverver gennem andre, gennem sproget, gennem bøger, mv.).... og first-hand indtryk (de erfaringer vi selv indhenter gennem livet) og sammenhængen mellem dem, finder sted. (Dewey, 1919, p.13).

Se venligst figur 10, sidst i artiklen.

Dewey gennemfører en analyse af den refleksive tænkning og opregner i den forbindelse fem faser i et undersøgelsesforløb (ibid., p. 72 ff.), der i modellens geografi udspiller sig i det fremadrettede handlingsfelt i tredje ring.

Refleksiv tænkning omfatter:

- 1) en forestilling om løsning (umiddelbare overvejelser over hvad, der kan gøres – og hvilke handlemuligheder, der er)
- 2) en begrebsmæssig klargøring af problemet (Her er der tale om intellektualisering og en begrebsmæssig klargøring af problemet)
- 3) opstilling af hypoteser (omfatter en mere grundlæggende opfattelse af, hvad der er galt og en mere præcis forestilling om, hvad der kan gøres)
- 4) ræsonnement eller dragning af slutninger. (Slutningerne baserer sig på mere end det observerede, idet de forudsætter en eksisterende viden)
- 5) testning af hypoteserne

Ifølge Dewey har faserne ikke nødvendigvis en bestemt rækkefølge.

Samtidig med at Dewey afviser, at der findes nogen absolut referenceramme i forhold til, hvad der er sandt/ falsk og rigtigt/ forkert, argumenterer han altså for, at man godt midlertidigt gennem undersøgelse, hvor ideer og hypoteser, begreber og teorier bringes i anvendelse, kan stabilisere noget, som er foranderligt og ustabilt. (Brinkmann, 2006, p. 73).

Refleksiv tænkning defineres af Dewey som:

*”Aktiv, vedholdende og omhyggelig overvejelse over enhver overbevisning eller formodning i lyset af de grunde, der støtter den og de videre konklusioner, den drives mod”. (Dewey, 1910, p. 6, oversat af Brinkmann, 2006, p.120).*

En refleksiv eller reflekterende proces indebærer, at personen træder et skridt tilbage fra sin overbevisning og gennem praktisk eksperimenterende handlen vurderer dens holdbarhed. I modellens univers vil der være tale om, at personen foretager en bevægelse fra anden til tredje ring.

I bogen *How We Think* opremser Dewey i kapitel 2 en række faldgruber, som mennesker kan falde i, når de tænker og handler. Dewey nævner blind passion, stor autoritetstro og fastlåsthed/ snævertsyn som eksempler på udisciplineret tænkning, der ikke udnytter *hele* den menneskelige erfaringsverden som afsæt for handling. Omsat til modelgeografi svarer de givne eksempler på udisciplineret tænkning til, at man kun bevæger sig rundt i og udforsker meget afgrænsede områder og felter af den samlede erfaringsverden

### Donald Schön (1931 – 1997)

Amerikaneren, Donald Schön var uddannet filosof, men markerede sig ikke mindst som uddannelsesforsker. Schön synes på trods af, at han i sin kendte bog *Den reflekterende praktiker* kun refererer til Dewey en gang – at være inspireret af Dewey's udforskning af tænkning og refleksion. Ligesom Dewey gør han op med en antagelse om, at rationelle overvejelser går forud for vores handlinger.

### Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker

I bogen *Den reflekterende praktiker* bestræber Schön sig bl.a. på at beskrive, hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Helt konkret har Schön lavet observationsstudier af f.eks. en arkitekt og en terapeut i arbejde. Det er ikke helt let at gennemskue Schöns begrebsverden, men i det følgende gøres forsøg på at placere nogle af Schöns centrale begreber i modellens geografiske univers.

Når Schöns tanker om refleksion ansues igennem modellens optik (jf. fig. 11) optræder der i modellens centrum en person, der står overfor en sag.

Se venligst figur 11, sidst i artiklen.

I første ring forholder personen sig rent intuitivt til sagen. Ifølge Schön har vi her at gøre med **viden-i-handling**, det vil sige den spontane, intuitive udførelse af dagligdagens forskellige handlinger. (Schön, 2001, p. 51). Der er tale om viden-i-handling, når vores viden ligger indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gøre. Ifølge Schön kan vi ofte ikke gøre rede for, hvad det er, vi ved, og når vi forsøger på det, kommer vi til kort, eller vi kommer med nogle forklaringer, der helt indlysende er utilstrækkelige. (Ibid., p. 51). Viden-i-handling handler om "at vide hvordan" ("know how"). Det er en form for direkte handlingsorienteret, praktisk viden, som ikke er refleksiv.



Schön bruger en beslægtet betegnelse **viden-i-praksis** om det en professionel fagperson gør, når vedkommende spontant og automatisk tager afsæt i sit erfaringsrepertoire, der både består af sprogligt funderet faglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer. På modellen findes dette erfaringsrepertoire både over og under den vandrette linie. Omsat til nutidig sprogbrug er viden-i-praksis en form for implicit, ubevidst, tavs kompetence.

Muligvis er der i Schöns univers forskel på den rent intuitive forholden sig til en sag (viden-i-handling) og så den forholden, der funderer sig på det, som Schön kalder systemer-af-viden-i-praksis. (Ibid., p. 62). Forsøgsvis er disse systemer-af-viden-i-praksis afbildet i modellen som nogle skråstillede størrelser, der går på tværs af ringe. Set gennem refleksionsmodellens optik synes det som om, at Schön skelner mellem viden-i-handling og viden-i-praksis, hvor viden-i-praksis fremstår som en lidt mere raffineret form for viden-i-handling. I anden sammenhæng har Nina Dohn Bonderup beskrevet viden-i-praksis som *et perspektiv på situationen*, der lader relevante forhold træde frem og lader situationen fremstå meningsfuld. (Bonderup, 2005, p. 67). Viden-i-praksis kan være en udpræget tavs, spontan og automatisk forholdemåde, men behøver ikke at være det.

Viden-i-praksis kan ifølge Schön være godt nok i situationer kendetegnet ved stabilitet og forudsigelighed. Problemet er, at mange situationer er kendetegnet ved usikkerhed, ubestemmelighed og uvished. De lader sig ikke skære til efter bestemte former for professionel viden og instrumentel problemløsning. Schön ser en stor fare i, at professionelle i for stor udstrækning benytter forskellige almene kategoriseringssystemer og generelle principper, således at de risikerer at fejllæse situationen. Der kan være en pointe i at overveje, om den måde, som visse meget rutinerede praktikere handler på, egentlig i særlig udstrækning rummer elementer af refleksion. Schön taler om den tekniske ekspertises begrænsninger og prøver i stedet at finde frem til en praksisepistemologi, som han, som tidligere nævnt, betegner som den refleksive praksismodel.

I tredje ring handler det med Schöns terminologi om **refleksion-i-handling**, hvilket indebærer, at vi tænker over det, vi gør. Megen refleksion-i-handling har ifølge Schön at gøre med oplevelsen af overraskelse, som ofte fremkommer, når vi står overfor komplekse og uvisse situationer og problemstillinger. Når en persons spontane og intuitive forholden sig til en sag eller en situation ikke giver andet resultat end det forventelige – ikke svarer overraskende igen – så går personen ikke rundt og tænker videre over, hvad der foregår. Men hvis personens præstation i relation til ydre forhold fører til overraskende resultater, hvad enten de nu er behagelige og lovende eller uønskede, så kan personens reaktion ifølge Schön meget vel være refleksion-i-handling. (Ibid., p. 57). Bindestregerne illustrerer,

at refleksionen er indlejret i handlingen, og at handlingen justeres og forbedres, mens personen handler og ikke bagefter.

Ifølge Schön handler refleksion-i-handling om, at man indgår i en reflekterende samtale med situationen. På samme måde som en skriftlig tekst skal læses og tydes, før de nedfældede bogstaver og sætninger kan give mening, må situationer også tydes. Meningen med komplekse situationer springer ikke op i ansigtet på den eller de involverede personer. Det gør indtrykkene derimod, og opgaven består et eller andet sted i at udvælge, hvad man vil betragte som kernen i situationen.

Det problematiske ved en situation må ifølge Schön defineres, før der kan gribes til en eventuel løsning, og han anvender begrebet ”problemformulering” om den proces, der handler om, at vi selekterer vores indtryk, sætter grænser for vores opmærksomhed og lægger en sammenhæng ned over det, vi sanser, som gør os i stand til at sige, hvad der er i vejen, og i hvilken retning det er nødvendigt at ændre tingenes tilstand. (p. 44). Uden en samtale med, en nærmere udforskning eller problemdefinering af situationen kan selv den mest specialiserede form for viden og tekniske ekspertise ifølge Schön ikke bringes i anvendelse på hensigtsmæssig måde.

Ifølge Schön kan refleksion-i-handling omfatte såvel aktiv eksperimenteren som mere passive former for reflekterende observation. De to strategier befinder sig i modellens geografi på hhv. højre og venstre side af den lodrette linie.

Reflekterende observation kan handle om, at man reflekterer over de måder, man konstruerer sin virkelighed på, og at man f.eks. stiller spørgsmål til de systemer-af viden-i-praksis, som bringes i anvendelse i forhold til de fænomener, man står overfor. Genstanden for refleksion kan være de uskrevne normer og værditilskrivninger, der ligger bag en bedømmelse. Det kan være de strategier eller adfærdsmønstre, der ligger indbygget i et givet adfærdsmønster. Man kan måske reflektere over en fornemmelse for en situation, som har ansporet en til at handle på en bestemt måde. Man kan reflektere over måden, man har defineret det problem på, som man forsøger at løse eller på rollen, som man selv eller andre har tildelt en i en større institutionel sammenhæng. (Schön, 1983, p. 62).

Når refleksion-i-handling omfatter eksperimenter, kan de ifølge Schön være kendetegnet ved en stigende grad af formaliseret klarhed over, hvad man tester. Den mest simple form kalder han for eksplorative eksperimenter, der giver et umiddelbart svar på spørgsmålet: ”Hvad nu hvis?”. En anden form kalder han for handlingsafprøvende, hvormed menes, at man undersøger, om den pågældende handling fører til det forventede resultat. Den

tredje form for eksperiment kalder han hypotesetestning. Hermed menes, at man opstiller forskellige hypoteser, som afprøves i forhold til hinanden. De tre former for eksperimenter er ligesom Deweys undersøgelsesfaser placeret i det fremtidsrettede grønne pilefelt.

Jack Mezirow (1923 - )

Den amerikanske professor for livslang læring og voksenundervisning, Jack Mezirow, har i de seneste 25 år været en central figur i amerikansk voksenuddannelse. I det følgende tages afsæt i hans tanker om transformativ læring, en særlig form for vidtgående og overskridende læring.

Også Mezirow er inspireret af Dewey, og han er også pragmatisk anlagt, idet han udover at udvikle et teoretisk grundlag for forklaring af transformativ læring også er optaget af, hvilke fremgangsmåder lærere kan benytte sig af for at fremme kritisk refleksion og transformativ læring. Mezirow definerer læring som en proces, der handler om at finde eller skabe mening i en erfaring, som efterfølgende bruges som vejledning for eller er med til at forme forståelser, vurderinger, beslutninger eller handling. (Illeris, 2000, p. 68). Mezirow ser refleksion som det middel, der sætter os i stand til at korrigere fordrejelser i vores overbevisninger eller fejl i vores problemløsning. (Ibid., p. 67).

Ligesom Dewey er Mezirow opmærksom på vores vanemæssige forventninger, som fungerer som en slags optik, igennem hvilken vi ser, opfatter og giver mening til situationer. Vores vanemæssige forventninger udgør ifølge Mezirow vores referenceramme, dvs., et sæt af antagelser, som strukturerer vores måde at fortolke vores erfaringer på. (Ibid., p. 68). Mezirow skriver, at det kan være nyttigt at skelne mellem to dimensioner i det at skabe mening. Meningsskemaer er vanemæssige *implicitte regler* for fortolkning (f.eks. årsags-, virkningssammenhænge og hændelsessekvenser), mens meningsperspektiver er mere raffinerede strukturer eller netværk af meningsskemaer i brug. Perspektiver indebærer *principper* for fortolkning.

Både skemaer og perspektiver ordner og afgrænser selektivt, hvad vi opfatter, forstår, husker og lærer. (Ibid., p. 69). De definerer ifølge Mezirow vores erfaringshorisont, og dermed bruger Mezirow en sprogbrug, der harmonerer meget godt med grundtanken i modellen.

### Jack Mezirows idéer om refleksion

I centrum af modellen (jf. fig. 12) står en person i en her-og-nu-situation. Som udgangspunkt har personen dispositioner og evner, som muliggør et meningsfuldt hverdags-engagement i denne situation. I sin mest enkle form kan en person i første ring rent reflektorisk trække på det, som vedkommende allerede ved. Her udspiller sig det som Mezirow betegner som **vanemæssige eller tankeløse handlinger**. (Ibid., p. 71). Erfaringer er kropsligt indlejrede og ikke sprogligt artikuleret.

I løbet af opvæksten har personen tilegnet sig nogle vanemæssige forventninger, som udgør vedkommendes meningsskemaer og meningsperspektiver (symboliseret i modellen med hhv. et hyperlink symbol og et par briller), og ofte vil de være så dybt indlejrede, at de, uden at personen tænker nærmere over det, forstærker vedkommendes forventninger til, hvordan tingene plejer at være.

I anden ring trækker personen bevidst på det, som vedkommende ved for at styre handlingerne (Ibid., p. 71). Her udspiller sig det, som Mezirow betegner som **overvejede handlinger**. Overvejede handlinger afspejler erfaringer, hidrørende fra enten en indre eller en ydre kontekst, men 'brugen af erfaringer' er ifølge Mezirow ikke det samme som at handle reflekteret ud fra en kritisk undersøgelse af handlegrundlagets berettigelse. (Ibid., p. 71).

I tredje ring praktiserer personen en kritisk vurdering af antagelser. Her udspiller sig det, som Mezirow meget lig Schön kalder refleksion i overvejede handlinger eller **reflekterede handlinger**. Her kræves et splitsekunds pause i beslutningsprocessen, hvor personen overvejer og beslutter, hvordan vedkommende kan handle bedst muligt i situationen. (Ibid., p. 71). I reflekterede handlinger integreres refleksion så at sige i den overvejede handling. Pilesymbolet i modellen kommer her til sin ret, idet det signalerer, at refleksion og handling ikke skal polariseres.

Mezirow taler også om refleksion med tilbagevirkende kraft, som ser tilbage på tidligere læring. At reflektere over de forudsætninger, som vores overbevisninger bygger på, betegner Mezirow som **kritisk refleksion**. Denne form for refleksion udspiller sig i modellens fortidsorienterede felt og kan i bedste fald resultere i det, Mezirow kalder for transformativ læring, der indebærer, at der sker radikale ændringer i meningsperspektiver og -skemaer. Sådanne ændringer indebærer, at oplevelser og handlemuligheder tolkes på et nyt grundlag.

Se venligst figur 12, sidst i artiklen.

### Eftertanke

Alle tre teorier indeholder mange flere detaljer og nuancer, end der her er fremstillet, men den visuelle fremstilling af centrale hovedpointer tydeliggør en form for grundstruktur for refleksion, som muligvis kan inspirere til, hvad en ønskværdig refleksiv kompetence gerne skulle bestå af.

### Dialog-model

Modellen, der er et forsøg på at visualisere det erfarings- og handlerum, som en person bevæger sig indenfor, og som kan udvides gennem refleksion, kan i bedste fald fungere som orienterings- og samtaleredskab i undervisnings- og samtalesammenhænge. Som tidligere nævnt kan der være en pointe i at give form og struktur til et luftigt og u håndgribeligt fænomen, således at det toner visuelt tydeligt/ tydeligere frem, som 'noget' f.eks. en lærer kan bevæge sig rundt i og udforske sammen med en elev med henblik på at kvalificere elevens håndtering af et problem, en vanskelig situation, mv..<sup>5</sup>

På Social & SundhedsSkolen i Herning har vi således i en periode eksperimenteret med at bruge dele af model-illustrationen i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler eller gruppeudviklingssamtaler. Udviklingssamtaler er en del af skolens personalepolitik, der giver den enkelte medarbejder eller grupper af medarbejdere mulighed for i samtale med leder at reflektere over egen aktuelle og fremtidige arbejdssituation set i lyset af, hvad der er skolens opgave nu og i fremtiden. Udviklingssamtaler er med til at sikre, at der gøres status over nuværende og fremtidig praksis, at der sker en koordinering af medarbejdernes og skolens behov for kompetenceudvikling, og at der laves aftaler for den kommende periode.

Samtaler føres med afsæt i særligt udarbejdede samtaleark (jf. fig. 13), der angiver fire overordnede samtaletemaer, omhandlende: fortid/ nutid anskuet ud fra en medarbejderkontekst; fortid/ nutid anskuet ud fra en arbejdspladskontekst; fremtiden anskuet ud fra en medarbejderkontekst; og fremtiden anskuet ud fra en arbejdspladskontekst. Til samtalearket hører et notatark, som udfyldes af medarbejderen undervejs i samtalen.

Se venligst figur 13, sidst i artiklen.

---

<sup>5</sup> Indenfor hhv. det terapeutiske og det pædagogiske område har personer som Karl Tomm og D. R. Garrison & T. Anderson eksperimenteret med at lave samtalemodeller.

Samtalearket kan med en pædagogisk vending fungere som ”et fælles tredje”. Når fokus i en samtale er et fælles tredje, er der ikke tale om, at en person bedriver ude-fra-praksis, dvs., gør noget ved eller dominerer en anden person. Personerne er sammen om ’noget’, der f.eks. handler om på systematisk måde at afsøge relevante kilder til belysning af sag.

Arket kan også bruges til etablering af fælles refleksion i en arbejdsgruppe. Næste skridt kan være at laminere samtale-arket, så det kan bruges til flygtige optegnelser over tanker. Eller måske kan cirklerne i gymnastiksalen bruges til illustration af refleksionsmodellens rumlige univers i en størrelse, så man kan bevæge sig rundt i det. En stor gulvillustration kan eventuelt bruges af grupper til at praktisere paralleltænkning og en koordineret form for refleksion.

### TILBAGEBLIK PÅ SNAPSHOT

Som indledning til dette arbejdsblad blev gengivet en situation fra et plejehjem, og der blev som tankeeksperiment funderet over forskellige forholdemåder, som situationen eventuelt ville kunne kalde frem hos en medarbejder.

Når sceneriet nu anskues igennem refleksionsmodellens optik (jf. fig. 14), så vil de forskellige forholdemåder kunne indplaceres i modellens logiske geografi. Hvis medarbejderen blot haster forbi uden at bemærke noget, kan situationen ikke opfanges af modellens optik. Den potentielle sag ligger udenfor medarbejderens opmærksomhedsfelt.

Anderledes forholder det sig, hvis medarbejderen faktisk ud af øjenkrogen registrerer det sceneri, som fotografen har fastholdt, men i øvrigt ikke tænker videre over sceneriet. Nu er der etableret en første spæd kobling mellem person og sag, som kan placeres helt inde i midten af modellen. Den måde, sagen træder frem for personen på, ændrer ikke på nogen måde personens handlemæssige kurs. Episoden udspiller sig i midtercirklen som heller ikke er udstyret med et handleorienteret pilesymbol.

Hvis medarbejderen ser sceneriet og samtidig intuitivt fornemmer, at situationen ikke fungerer optimalt, og at noget må ske, udspiller episoden sig i **første ring**, hvis vi vel at mærke antager, at medarbejderen handler på sin intuition.

I det tilfælde hvor medarbejderen ser sceneriet og hæfter sig ved en detalje – den ene kvindes uhensigtsmæssige stilling – er der tale om, at medarbejderen i sin forståelse af og meningstilskrivning til situationen bevidst trækker på noget, hun ved. Set gennem modellens optik er der nu aktivitet i **anden ring** – muligvis både i det felt, der fra sagen



peger nedad, der afgrænser det personligt oparbejdede erfarings- og handlingsrepertoire og i det felt der peger opad, der afgrænser det mere ydre producerede repertoire af viden. I sin normative vurdering af kvindens stilling trækker medarbejderen på sit reservoir af erfaring og viden. En iøjnefaldende problematisk facet ved situationen træder nu tydeligt frem og bringer medarbejderen på sporet af, at noget ved situationen kalder på ændring af stilling. Herfra er der kort vej til, at medarbejderen går målrettet hen og forsøger at få kvinden til at sidde mere oprejst.

En anden forholdemåde, der når helt ud til også at omfatte **tredje ring** i modellens logiske geografi, handler om, at medarbejderen ser sceneriet, dvæler lidt ved øjeblikket, registrerer og stimuleres af indtryk. Her indgår medarbejderen i dialog med og stiller sig undersøgende an i forhold til situationen. Her trækker medarbejderen på sit samlede repertoire af erfaring og viden; formulerer spørgsmål, formulerer hypoteser om sammenhænge, afprøver hypoteser og forholdemåder, registrerer situationen 'svaren igen' og retter forholdemåder og handlinger ind undervejs.

Se venligst figur 14, sidst i artiklen.

## HOW TO GO ON

Et projekt er tilendebragt. Som eksperiment er en refleksionsmodel blevet konstrueret med afsæt i både et studie af refleksionsfænomen og et studie af refleksionsbegreber. Projekter har det med at slutte på tidspunkter, hvor et mere gennemtænkt arbejde hensigtsmæssigt kunne tage sin begyndelse.

På nuværende tidspunkt har arbejdet med konstruktion af model opfyldt en vigtig mission, hvis den på nogen måde kan inspirere eventuelle brugere af den til:

- at fordøje og systematisere teoretisk stof om refleksion
- at iscenesætte samtalsituationer på en måde så personers hele erfarings- og vidensrepertoire bringes i spil, når handlemuligheder skal spottes
- at orientere sig på værdifulde måder i brydsomme situationer

På Social & Sundhedsskolen ligger der en umiddelbar og fremtidig udfordring i at bruge modellen som samtaleredskab i forhold til midtvejsevalueringsamtaler. Skolens erfaringer med brugen af samtaleark i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler og gruppeudviklingssamtaler har været positive. Modellen kan være med til at 'minde samtalepartnere om' at trække på hele det reservoir af data, som er tilgængeligt og som kan

bidrage positivt til belysning af en sag. I bedste fald kan brugen af modellen være med til at skærpe samtalepartnerens opmærksomhed på vigtigheden af at inkludere tredje ring – det grønne felt – i opmærksomhedsfeltet.

Der er klart nogle begrænsninger i anvendeligheden af modellen i midtvejs-evalueringssamtaler. 15 minutter er ikke lang tid, når det handler om at iscenesætte en samtalsituation, som skal inspirere en elev til at udforske og finde frem til nye forståelser af og handlemuligheder i forhold til aktuelle uddannelsesmæssige problematikker.

Vejen frem kan bestå i at få nedtonet ambitionsniveauet i forhold til, hvad midtvejs-evalueringssamtalen skal resultere i isoleret set. Midtvejs-evalueringssamtalen er blot én hændelse ud af en række hændelser, hvor eleven inspireres til at reflektere, og den skal udfolde sig på måder, så den bygger videre på og lægger op til 'noget', der udspiller sig i andre sammenhænge og på andre tidspunkter.

Modellens anvendelsesværdi afhænger af om kontaktlærer og elev er i stand til at indtage positioner og roller i samtalsituationen, som måske ikke umiddelbart falder naturligt. Hvor læreren i uddannelsessammenhænge ofte toner frem som en person, der har svar på rede hånd, skal han/ hun i egenskab af samtalepartner være i stand til at acceptere, at eleven på visse punkter er læreren overlegen mht. til at besidde relevant erfaring og vigtig viden om egen uddannelsespraksis. Eleven har f.eks. som den eneste et førstehåndskendskab til, hvad der fungerer for hende. Eleven skal på sin side forlade en indstilling om, at 'læreren ved bedst', og at god uddannelsespraksis kan realiseres ved bevidstløst at omsætte lærerens perspektiver, råd og retningslinjer til handling.

Kun ved selv at gå i dialog med den 'sag' eller den problematik, der overrasker og driller og ved selv at gøre et stykke arbejde i tredje ring – kan eleven oparbejde sit eget forståelsesmæssige og handleorienterede perspektiv på aktuelle uddannelsesmæssige udfordringer.

Hvis eleven lærer sig denne strategi i uddannelsessammenhæng, er vejen i bedste fald banet i forhold til at anvende samme strategi i forhold til komplekse praksissituationer, der udfolder sig i det sumpede lavland, som blev omtalt i indledningen til denne artikel. Uanset hvor dygtig en elev er i uddannelsesmæssig sammenhæng i forhold til at tilegne sig og jonglere med teoretisk viden, så kvalificerer det ikke umiddelbart og nødvendigvis opgaveløsningen i en konkret praksissituation.

Tværtimod kan anvendelse af ubearbejdet eller ufordøjet skolestisk viden i nogle

sammenhænge – ikke mindst dem, der involverer menneskelig interaktion – være helt forfejlet. Overførsel af viden erhvervet i skolesammenhæng til praktiske anvendelsessammenhænge er ikke uproblematisk, og en særlig uddannelsesmæssig udfordring består i at komme på sporet af en pædagogik, der kan understøtte sammenhængen mellem skole og praktik.

Et relevant element i mere praksisorienterede former for pædagogik kunne handle om at give elever konkret øvelse i – f.eks. ved at bruge håndterbare modeller – at trække på hele det reservoir af erfaring og viden, som er tilgængeligt, når det handler om at opbygge og udvide såvel forståelsesramme som handleberedskab i forhold til en konkret situation eller sag.

## LITTERATUR

**Andersen, Tom:** *Reflekterende processer*, Dansk Psykologisk Forlag, 2006

**Bonderup Dohn, Nina:** *Læring i praksis. Fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv*, Det Humanistiske Fakultet Aalborg Universitet, 2005

**Brinkmann, Svend:** *John Dewey. En introduktion*, Hans Reitzels Forlag, 2006

**Dewey, John** (1910): *How we think*, Dover Publications, INC. Mineola, New York, 1997

**Dreier, Ole:** "Virksomhed – læring – deltagelse" i: *Nordisk Udkast, Årgang 29, nr. 2*, 2001 pp. 39 – 59

**Garrison, D.R. & Anderson, T.:** *E-Learning of the 21<sup>st</sup>. century: A framework for research and practice*, Routledge, 2003

**Haslebo, Gitte:** *Relationer i organisationer*, Dansk Psykologisk Forlag, 2004

**Illeris, Knud:** *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2000

**Mezirow, Jack:** "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring" i: Illeris (red.) *Tekster om læring*", 2000

**Schön, Donald** (1983): *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (i oversættelse af Steen Fiil), Klim, 2001

**Tomm, Karl:** "Interviewet som intervention. Del III. Er hensigten at stille lineære,

cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?” *Forum nr. 5*, pp. 3-13, 1992

**Wacherhausen, Steen:** ”Skoleepidemier, praksisforkalkning” i: *Teori og praksis*. 24. årgang, 2004, pp.16-28

**Wahlgren, Bjarne et al:** *Refleksion og læring*, Samfundslitteratur, 2002

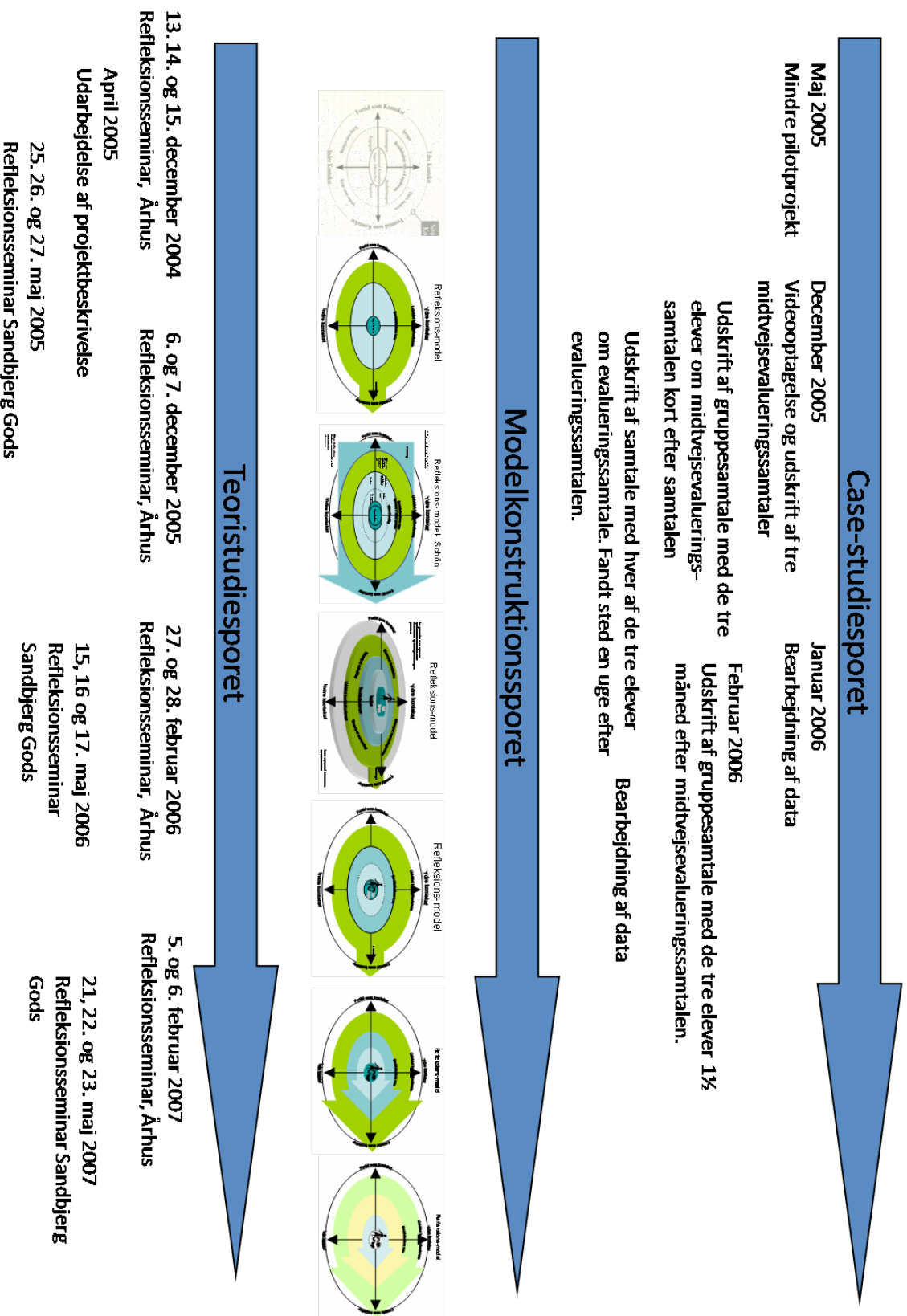
**Willert, Søren:** ”Organisatoriskselv-bevidsthed som proceskonsulentens arbejdsredskab”  
I: Bertelsen, P et al (red): *Vinkler på selvet*, Klim, 2002

### Figurer

På de følgende sider ses de 14 figurer, der løbende er referet til i teksten. Figurer i læsevenlig version kan ses og downloades via hjemmesiden: <http://www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksionipraksis>

Fotografiet, der ses på side 5 - og som binder artiklen sammen, er taget af fotograf, Lars Krabbe.

Fig. 1 Tre hovedspor



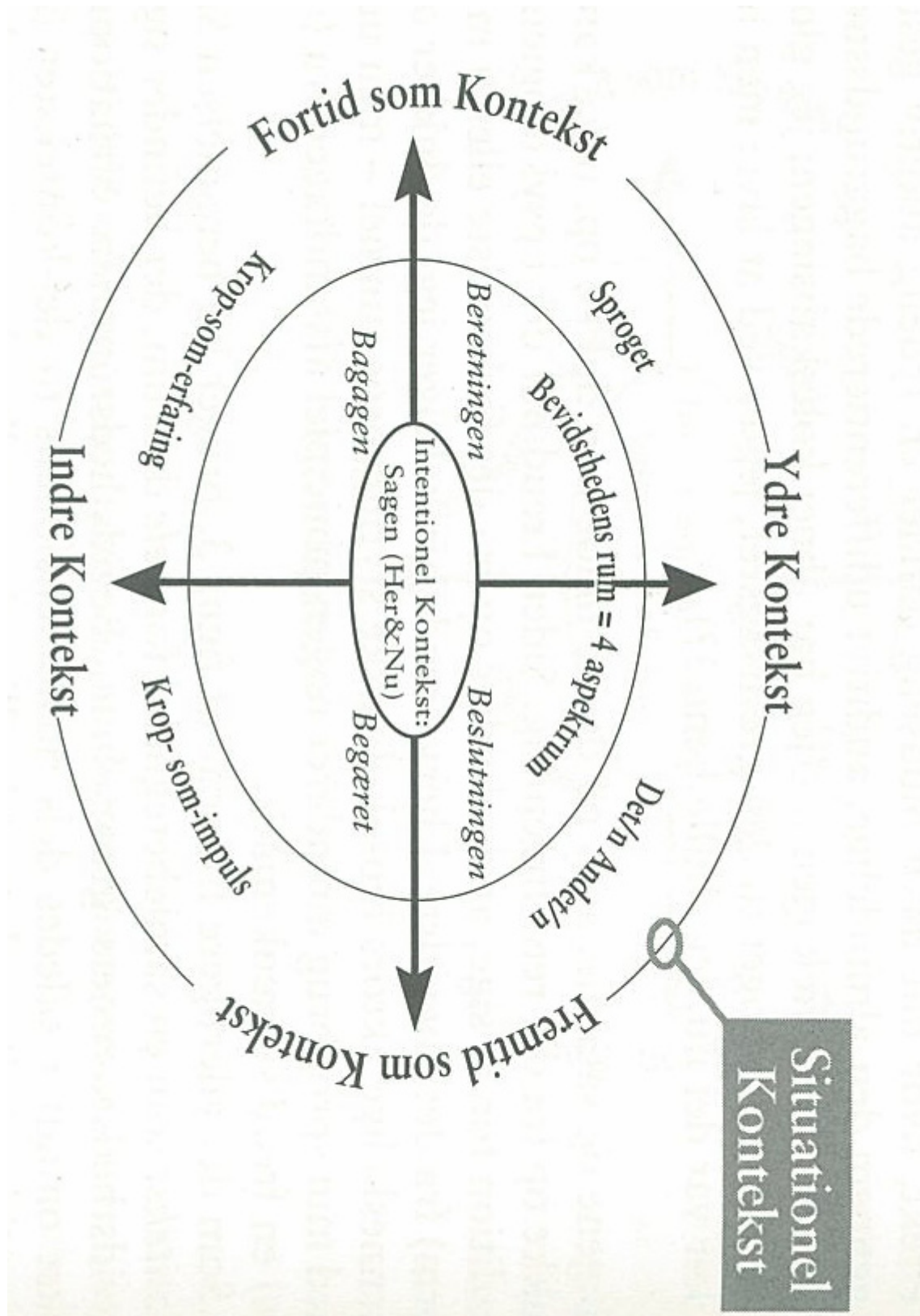




Fig.3

## Midtvejsevaluering – sekvens af hændelser

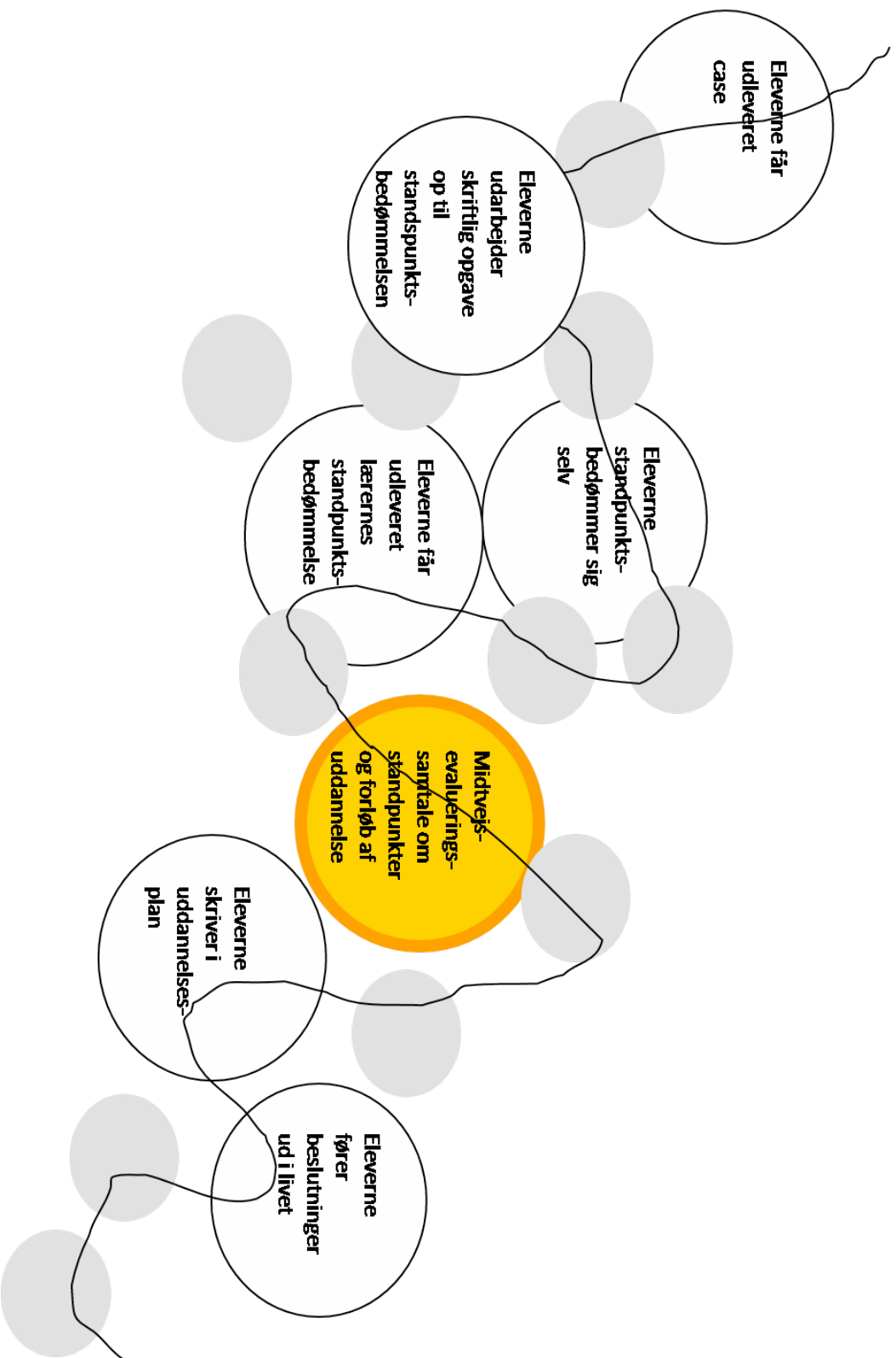


Fig. 4

# Refleksions-model

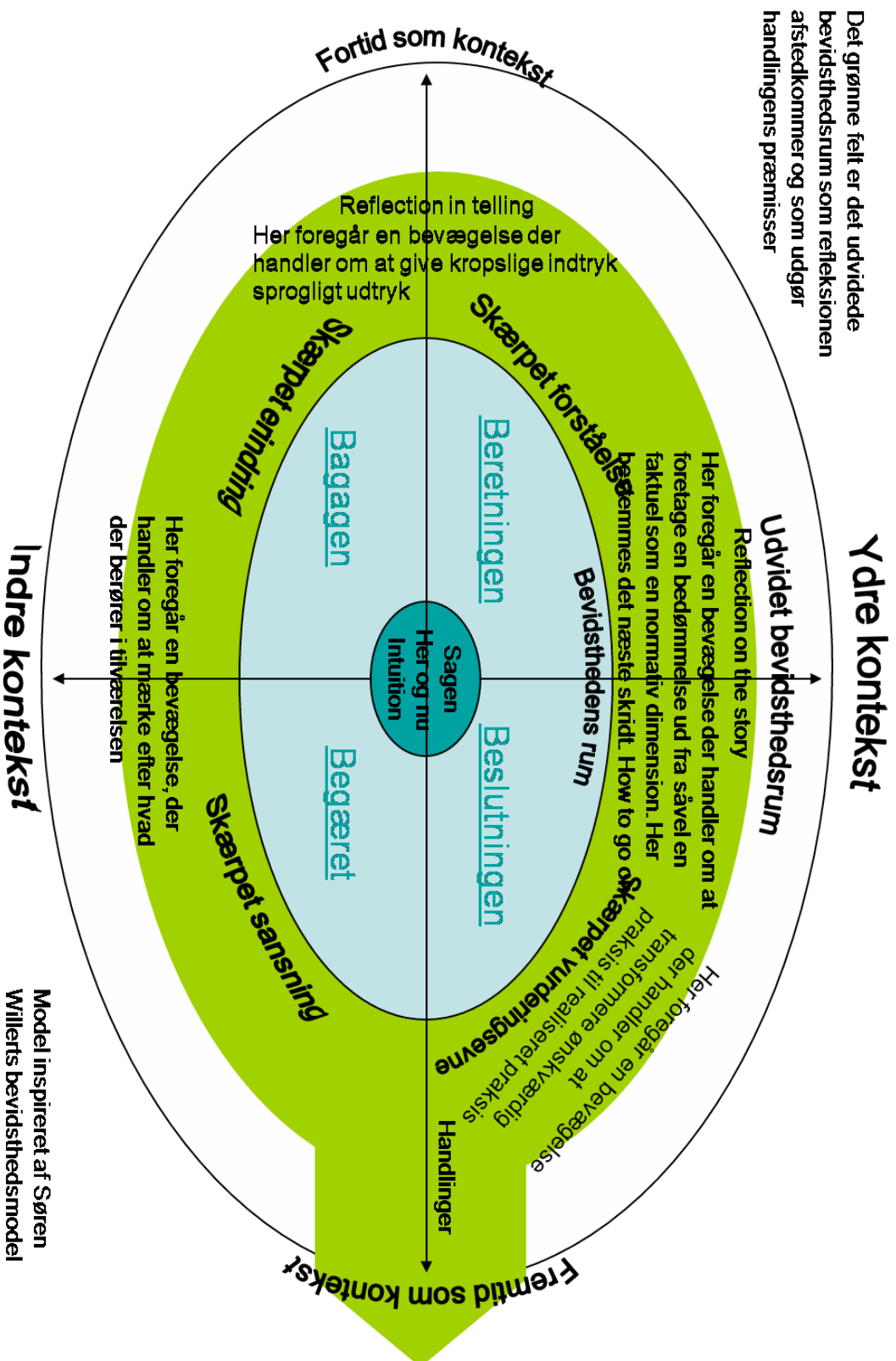


Fig. 5

## Refleksions-model

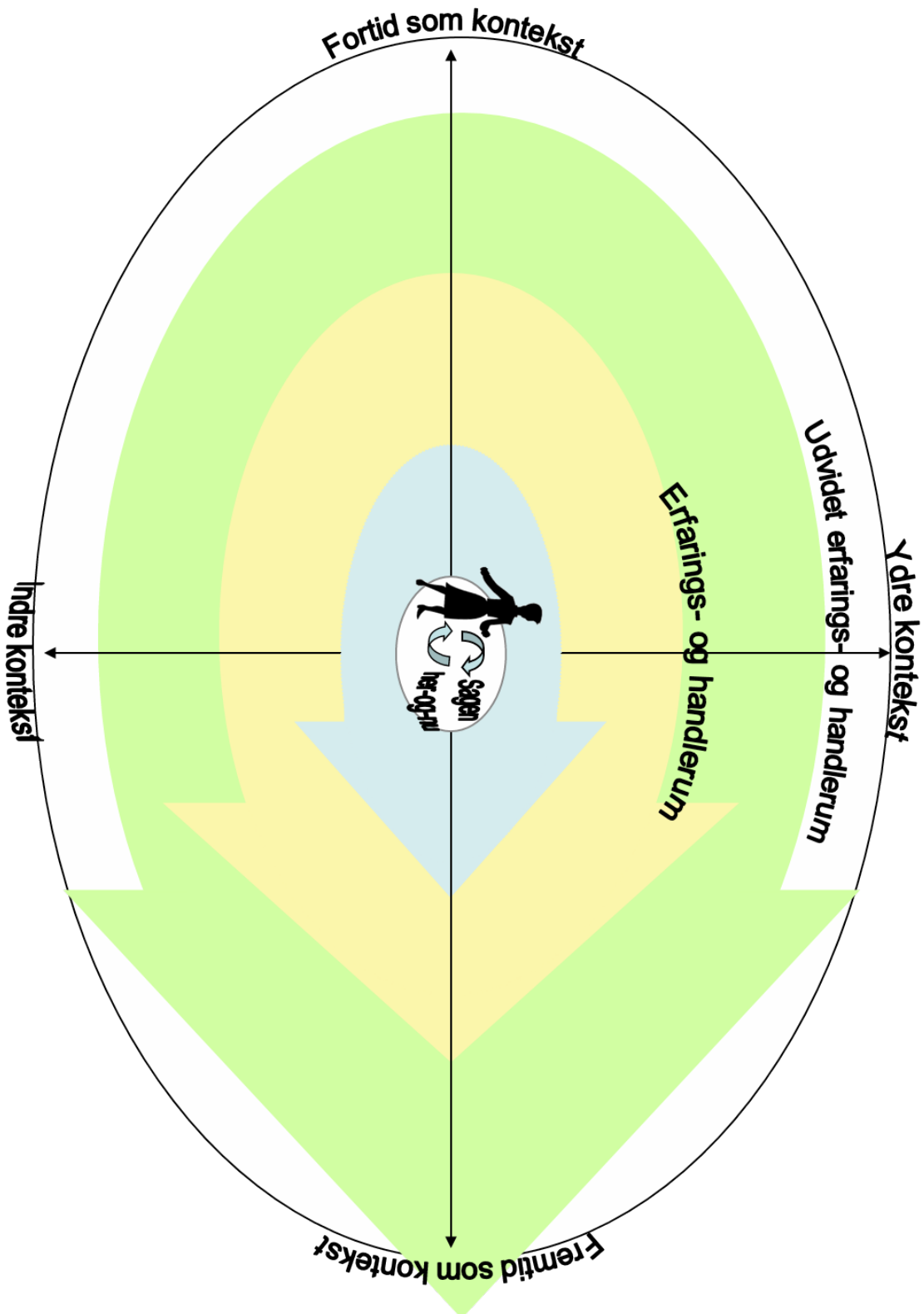


Fig. 6

## Refleksions-model – elevcase - Birgitte

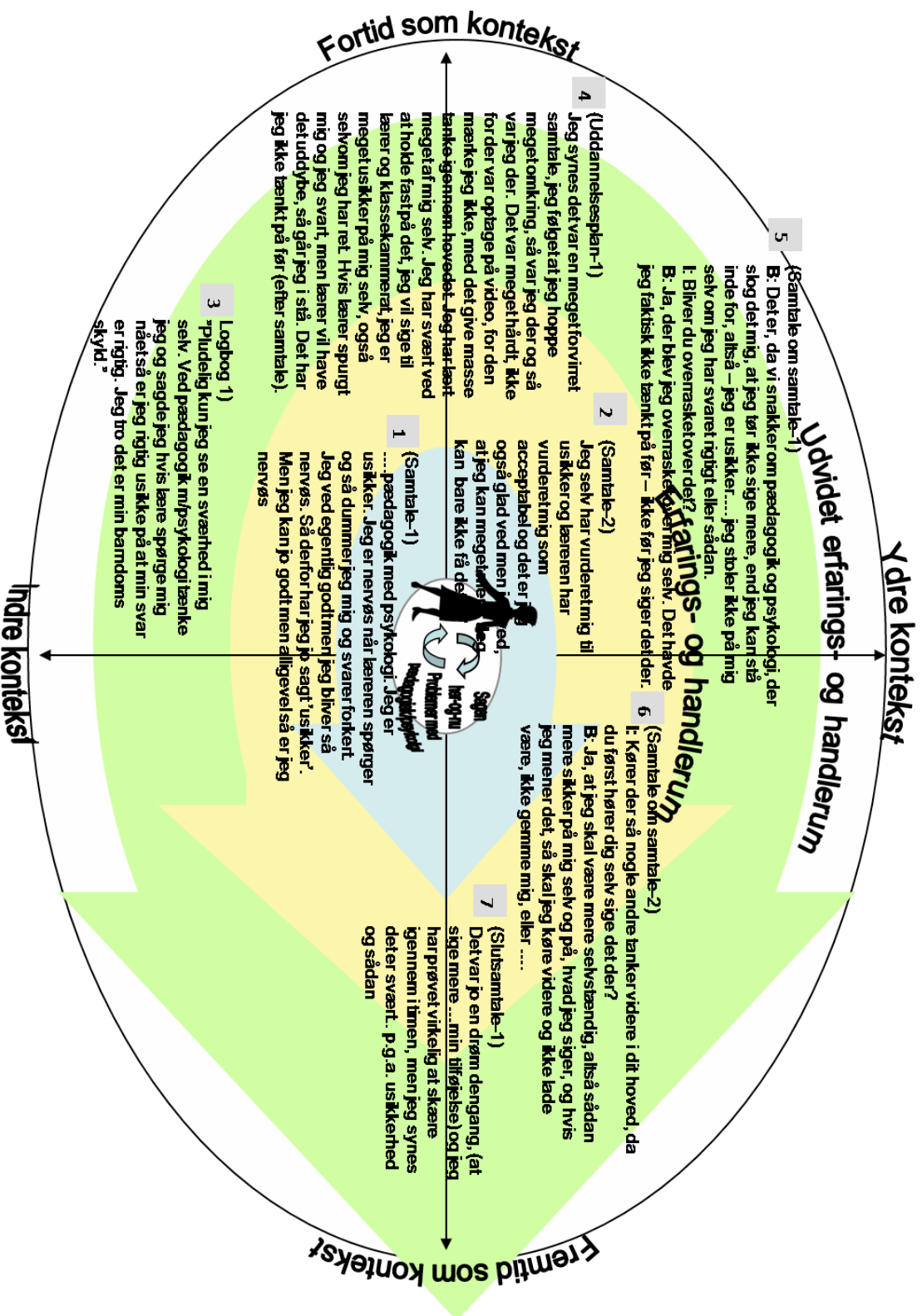


Fig. 7

## Refleksions-model – elevcase - Birgitte

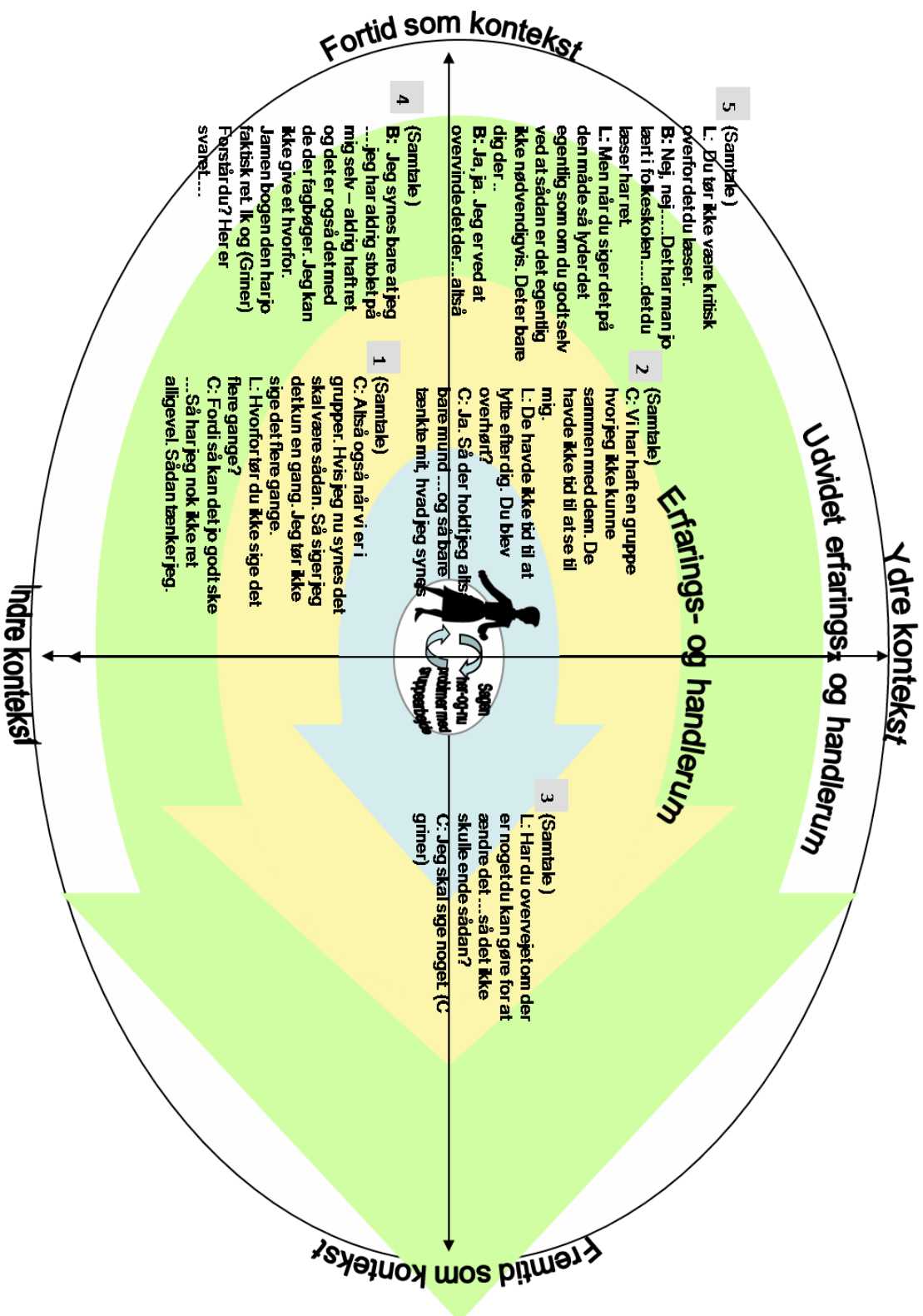


Fig. 8

## Refleksions-model – elevcase - Birgitte

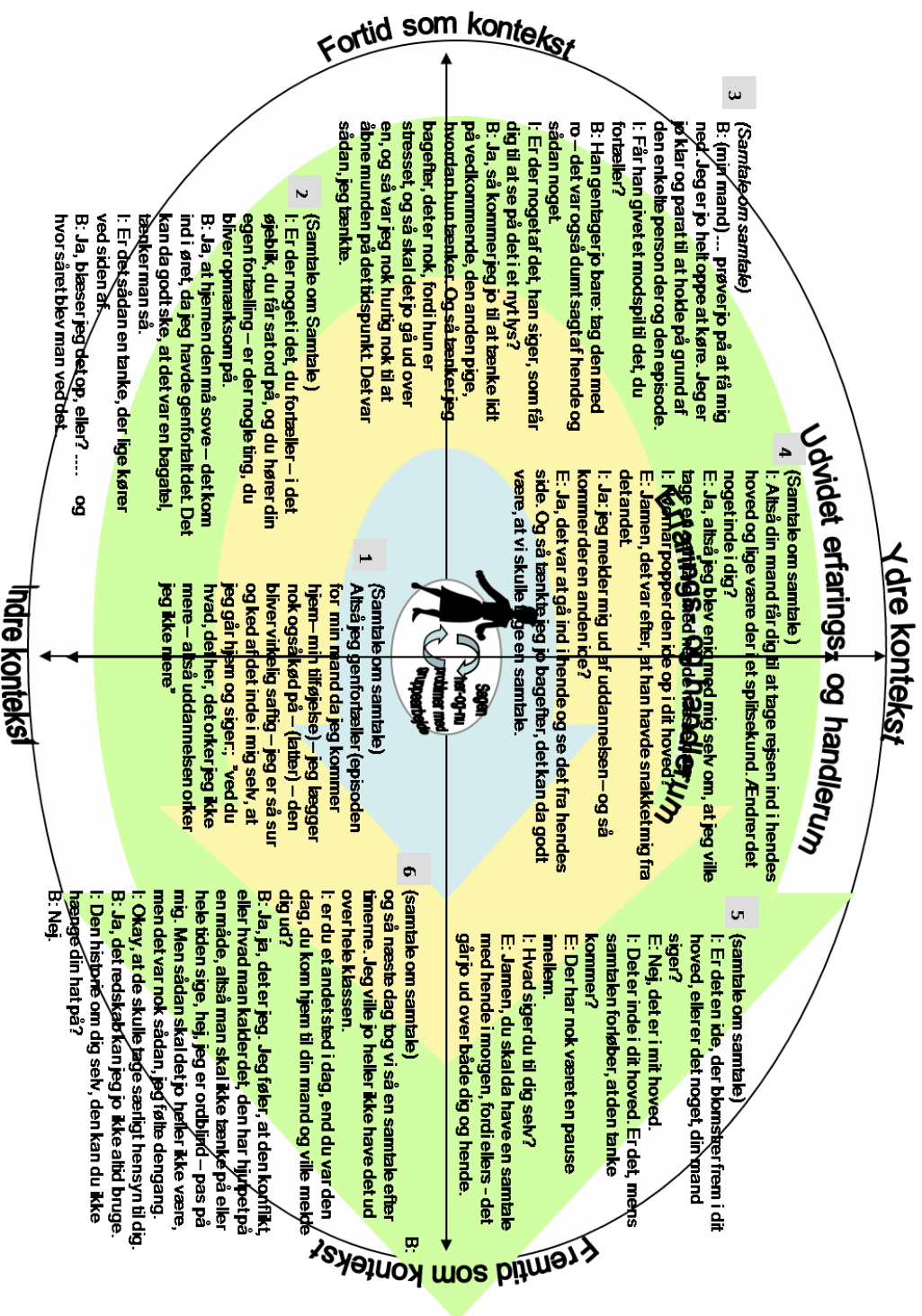




Fig. 9

## Refleksions-model – elevcase - Shanti

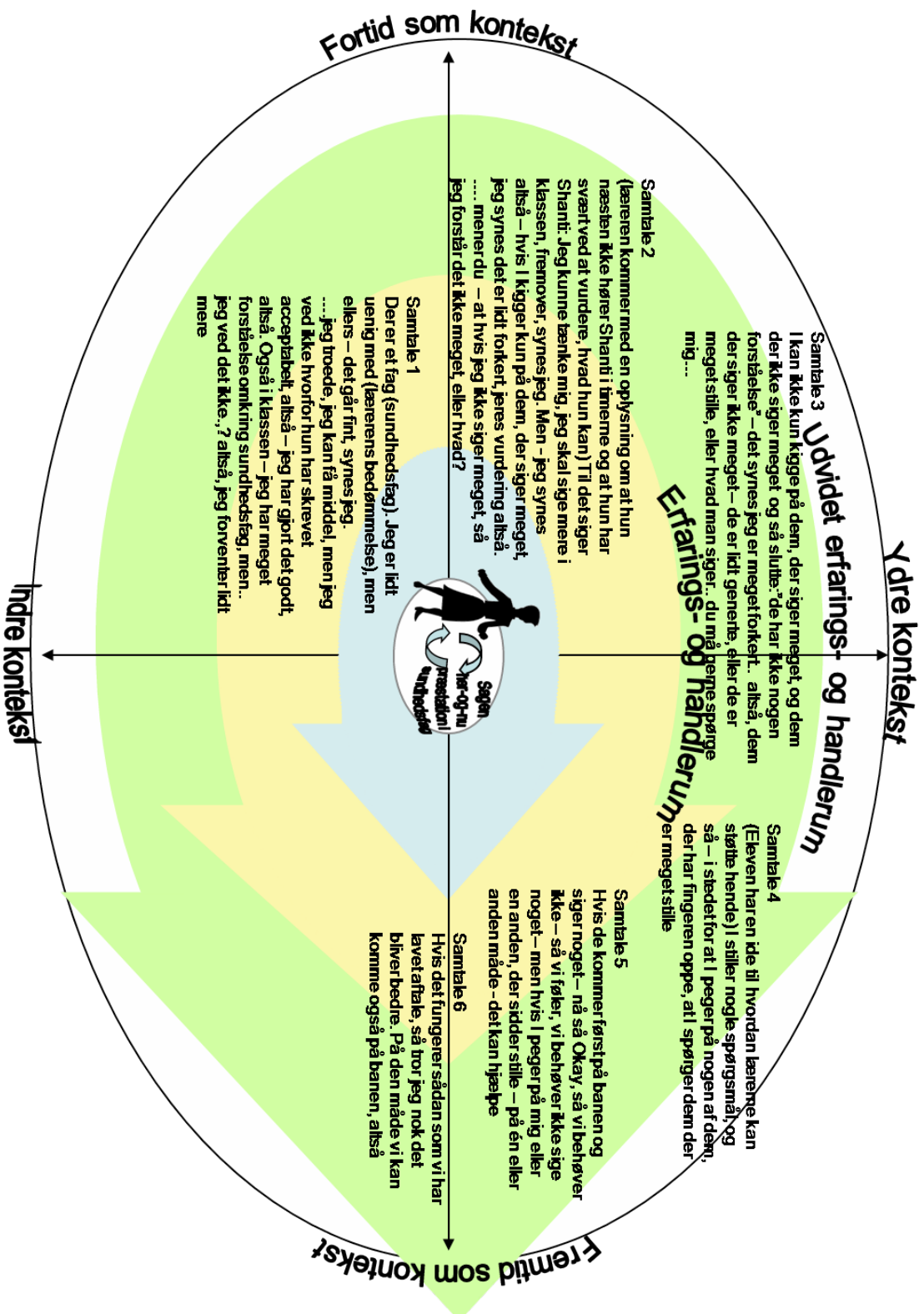


Fig. 10

## Refleksions-model – John Dewey

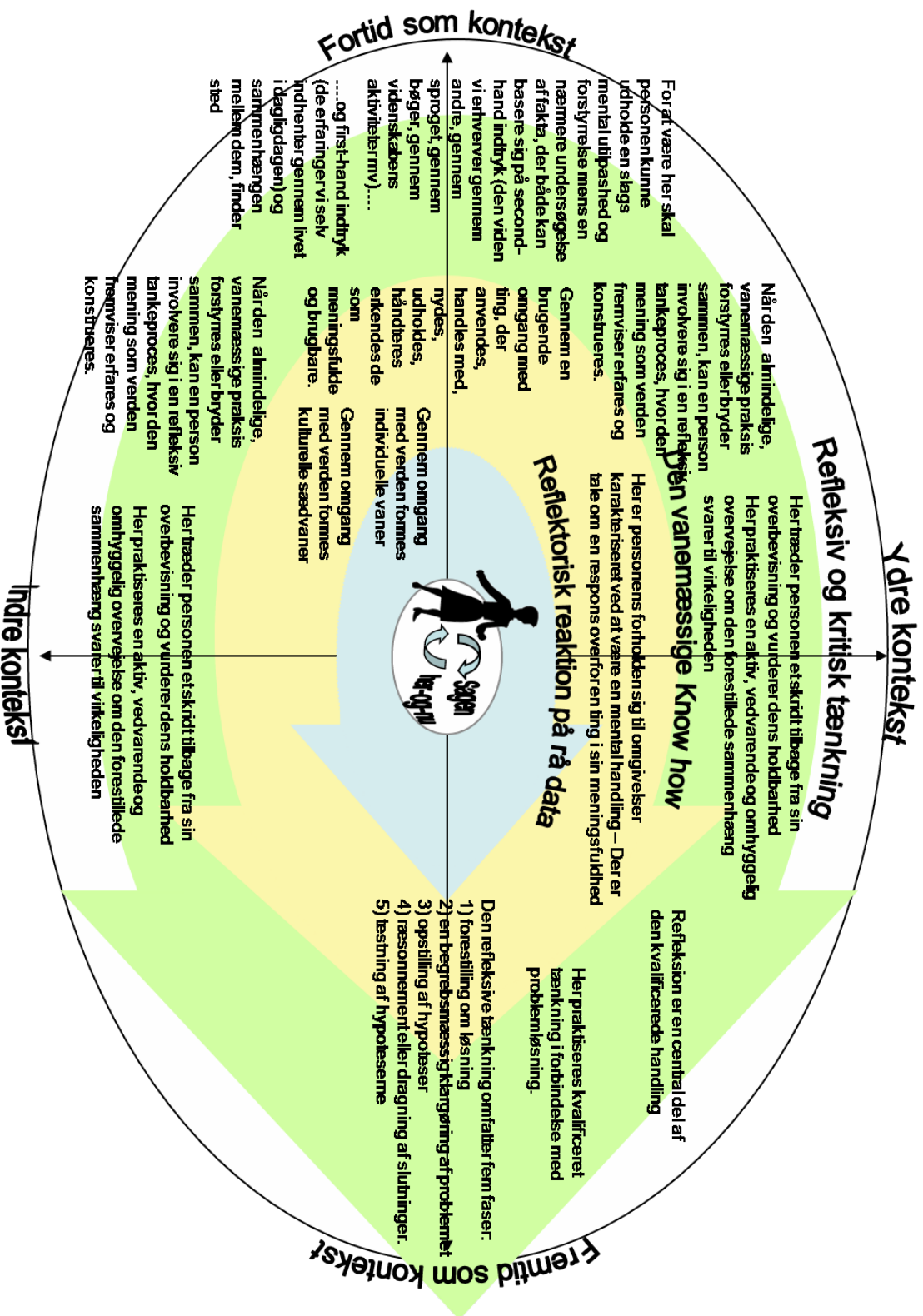


Fig. 11

# Reflektions-model - Donald Schön

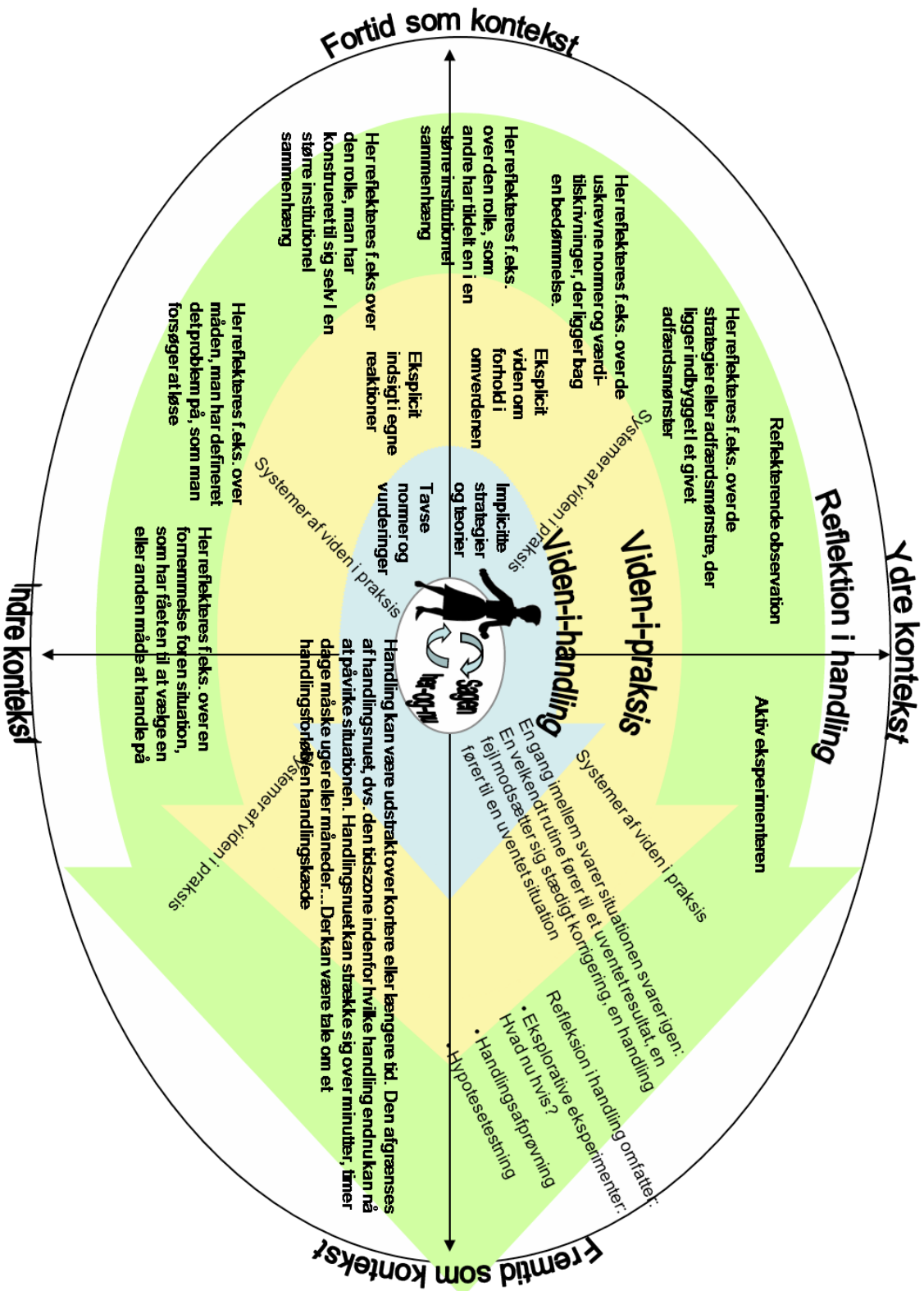


Fig. 12

## Refleksions-model – Jack Mezirow

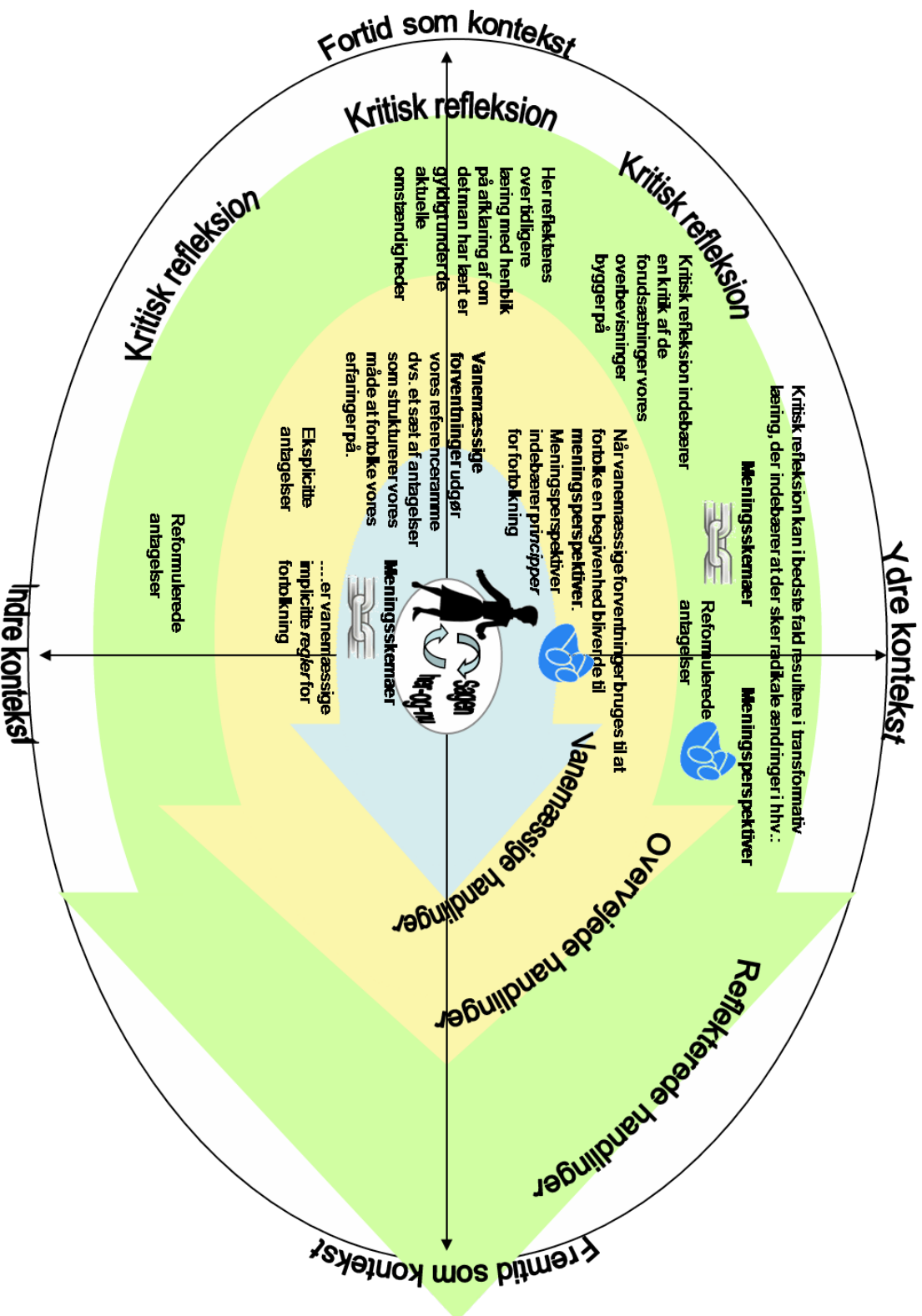
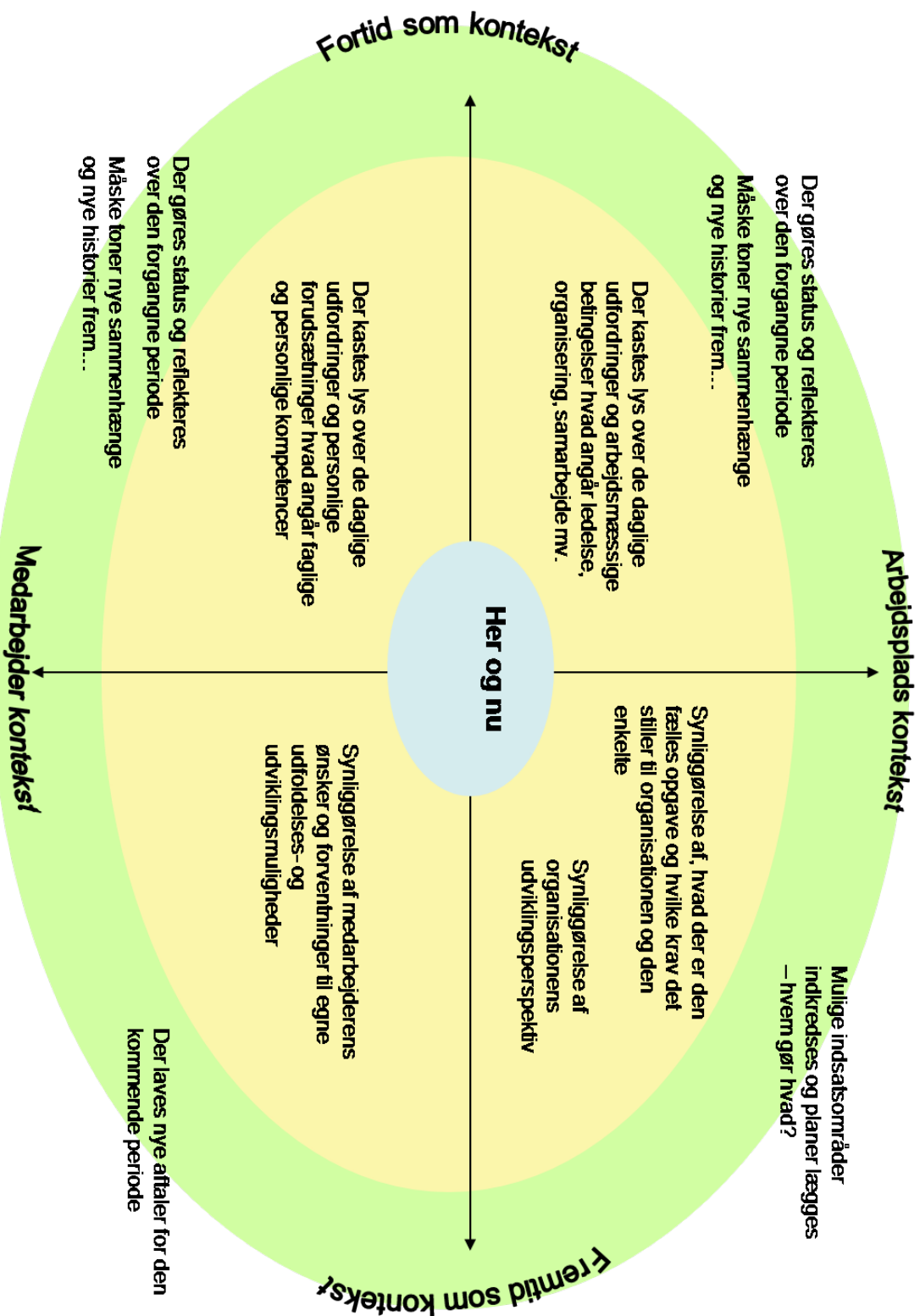


Fig. 13

## Samtale-ark til MUS



**Fig. 14**

# Refleksions-model - plejenjemssceneri

