



Refleksion i praksis

REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 1/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

ERFARINGSRUM,
HANDLINGSBÅREN
KUNDSKAB
OG REFLEKSION

STEEN WACKERHAUSEN

Institut for Filosofi og Idéhistorie
Aarhus Universitet

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 Copy Dan. 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

Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion

STEEN WACKERHAUSEN
Institut for Filosofi og Idéhistorie
Aarhus Universitet

Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion

1. Lærings- og kundskabsparadigmer

Den grundopfattelse, at viden, færdigheder og faglig kompetence bedst tilegnes gennem boglige studier og skolegang, har været (og er) i høj grad dominant i den uddannelsespolitiske tænkning. Det er denne grundopfattelse, som ligger bag bogliggørelsen af flere og flere fagområder, som ligger bag den ”skoleepidemi”, der har været i hastig vækst de sidste 40-50 år. Og som ligger bag adskiltheden mellem skole og praksis, bag skolens eksamensformer, bag den akademisering vi aktuelt ser i praksisfag som bl.a. sygepleje og fysioterapi, osv.. En grundopfattelse, som imidlertid – enten eksplicit eller implicit – bygger på en række forudsætninger og antagelser, som ikke er uproblematisk. F.eks. antagelserne om, at viden lader sig sprogligt artikulere, at professionelle færdigheder lader sig beskrive sprogligt i klare regler og procedurer, samt at professionel, faglig kompetence består i besiddelsen af den relevante sprogliggjorte viden og anvendelsen af de relevante regelsæt. Og i forlængelse heraf den pædagogiske konsekvens af disse antagelser, nemlig at faglig kompetence kan tilegnes på tilfredsstillende vis via skolebaseret uddannelse. Som en samlebetegnelse for denne grundopfattelse, tilhørende forudsætninger og afledte pædagogiske praksis kan vi passende anvende udtrykket *’det skolastiske paradigme’*.

Det er imidlertid ikke blot i den uddannelsespolitiske tænkning, at vi finder det skolastiske paradigme, også hovedparten af uddannelsesforskningen har været under indflydelse heraf, bl.a. derved at det i høj grad har været skoleuddannelse, tilegnelse af boglig viden, skolepædagogik og testning af erhvervede skolekundskaber, som har fået den forskningsmæssige opmærksomhed.

Det skolastiske paradigme har ikke stået uimodsagt. Som et eksempel kan nævnes John Deweys pædagogiske tanker og velkendte princip om ”learning by doing” og hans fremhævelse af praksis som et nødvendigt læringsrum, hvilket er et modspil mod væsentlige dele af det skolastiske paradigme. Men ikke mindst i de sidste 10-15 år har vi set et flerstrengt kritisk opgør med den skolastiske uddannelses- og kompetencetænkning. En

kritik som på den ene side har problematiseret den teoretiske og empiriske holdbarhed af det skolastiske paradigmes forudsætninger og grundantagelser (ikke mindst at viden og færdigheder kan gives udtømmende sproglige beskrivelser), og som på den anden side har peget på alternative, praksisorienterede læringsarenaer. Centrale modudtryk i dette flerstrengede, heterogene opgør med det skolastiske paradigme har været 'tavs viden', 'erfæringsviden', 'læring som social praksis', 'mesterlære', 'praksisfællesskaber', 'situeret kompetence' og 'handlingsbåren kundskab' blot for at nævne nogle. Som fællesbetegnelse for dette heterogene modspil til den skolastiske uddannelsestænkning kan vi benytte udtrykket *'det non-skolastiske paradigme'*.

Selvom den skolastiske tænkning stadigvæk er dominant, så har det non-skolastiske paradigme påkaldt sig øget opmærksomhed, fået flere tilhængere og en stigende grad af indflydelse, også i fordelingen af forskningsbevillinger. Hvor 'mesterlære' tidligere var et marginaliseret udtryk med negative konnotationer, primært benyttet i uddannelseshistorisk sammenhæng, er udtrykket i dag blevet mere "stuerent" og almindeligt i nutidens uddannelsesforskning. Også andre favoritudtryk i det non-skolastiske paradigme som f.eks. 'tavs viden', 'situeret læring', 'kropliggjorte færdigheder' og på det sidste også 'handlingsbåren kundskab' er i dag ofte benyttede udtryk i pædagogiske og uddannelsesteoretiske diskurser. Det non-skolastiske paradigme har vundet indflydelse og er i stigende grad blevet moderne, noget progressivt.

Men måske det er tid til selvbesindelse. Måske det non-skolastiske paradigme i dets negation af den skolastiske tænkning har arvet nogle af det skolastiske paradigmes blinde pletter og fejltagelser, blot med modsat fortegn? Måske det non-skolastiske paradigme er lige så ufuldsætning som det skolastiske paradigme, om end på andre områder? Måske "tavs viden" nu og da mere er tavs *uvidenhed* end tavs viden? Måske erfaringen er en god og uundværlig læremester, men måske også til tider en meget dårlig læremester? Og måske handlingsbåren kundskab nogle gange er handlingsbåren rigiditet og sædvanens ureflekterede lakaj? De følgende afsnit vil besvare disse spørgsmål med et forsigtigt "Ja" og pege på refleksionens nødvendighed.

2. Erfaringens blinde pletter og utroværdighed

Lad mig starte med at illustrere nogle måder, hvorpå praksislæringen kan have blinde pletter og være mere vildledende end vejledende. Hermed betvivles ikke, at praksislæring – individuelt eller kollektivt i praksisfællesskaber – har læringsressourcer og -resultater, som er helt nødvendige for udvikling af høj faglig og professionel kompetence. Praksislæringen

har ressourcer og resultater, som ikke kan tilvejebringes i skolastisk undervisning og via boglig kundskab. Men ligesom boglærdom ikke er lærdom nok, så er praksislærdom ej heller lærdom nok. Ureflekteret praksislæring kan, som vi vil se, gå helt galt i byen på flere måder. Her følger tre eksempler¹ som hver illustrerer én af praksislæringens potentielle fejlkilder:

(1) *Den succesrige tjener.* Kristie var i begyndelsen af 30'erne og ved at færdiggøre sin Ph.D.-afhandling i psykologi, men på grund af økonomiske omstændigheder havde Kristie lige siden gymnasietiden været nødsaget til selv at tjene penge til dagen og vejen. I over 10 år havde Kristie arbejdet som tjener på en fin og kendt restaurant, og gennem årene havde Kristie udviklet et usædvanligt talent, som gav et imponerende økonomisk afkast i form af usædvanligt mange drikkepenge. Et talent som var anerkendt, beundret og søgt efterlignet af de andre tjenere. Selv henviste hun til sine årelange erfaringer, som bl.a. havde lært hende, at rige folk giver langt flere drikkepenge end de ”fattige” og fattigfine. At ”spotte” de rige og betjene dem, er således essentiel, hvis flest mulige drikkepenge skal i kassen. Og i den sammenhæng havde Kristie udviklet nærmest et ”klinisk blik” for, hvem som tilhørte den ene og den anden socialgruppe, men uden udtømmende at kunne artikulere grundlaget for sine egne klassifikationer. En tavs viden eller handlingsbåren færdighed ville nogen sige. Under alle omstændigheder en indtægtsgivende kompetence. Kristie var en ekspert på sit felt og besad hovedparten af de træk, som Dreyfus & Dreyfus (1986) benytter til at karakterisere den top-professionelle ekspert. Som tiden gik lærte de yngre tjenere, via deltagelse i praksisfællesskabet og med Kristie som forbillede, også gradvis at spotte de velhavende og erfarede i lighed med Kristie, at de velhavende gav flest drikkepenge.

Kristie havde uden tvivl lært meget af sine erfaringer. Aften efter aften, år efter år, havde Kristie fået bekræftet, at de fleste drikkepenge kom fra de velhavende. Og følgelig, hvis man ville maksimere sine indtægt som tjener, så skulle man så vidt muligt gå efter at servicere de velhavende. Men Kristie (og de øvrige kompetente tjenere i praksisfællesskabet) tog fejl. Trods årelange erfaringer, som synes at sige det modsatte, havde erfaringen bedrøget Kristie, hvilket hun til sidst måtte erkende. Sagen er, at det, som i særlig grad motiverer de spisende gæster til at give drikkepenge, er – ud over at maden og vinen er tilfredsstillende – at gæsterne får den service, opmærksomhed, passende balance mellem nærvær og fravær, som de finder ønskelig. Og når Kristie med sit ”kliniske blik” straks spottede de velhavende og fik dem placeret ved de borde, som hun havde ansvar for, så koncentrerede Kristie sig om disse kunder og gav dem med stor talent og situationsfornemmelse netop den tidskrævende

¹ Det første eksempel er inspireret af Hogarth (2001), andet eksempel baseret på egne erfaringer og sidste eksempel baseret på en mundtlig beretning fra en pensioneret seminarielærer.

service og opmærksomhed, som de pågældende gæster fandt velbehagelig. Alt imens de ”fattige” og ”fattigfine”, som Kristie ikke altid kunne undgå at betjene, fik langt mindre tid og opmærksomhed. De blev helt bevidst nedprioriteret og fik en mere venstre-håndet, andenrangs service. Som konsekvens fik de også *mindre* af netop den opmærksomme servicering, etc., som restaurantgæsterne normalt belønner med rigelige drikkepenge – og følgelig gav de også *færre* drikkepenge. Men på det rent erfaringsmæssige plan fremtrådte den konstaterbare forskel i størrelsen af drikkepenge som nok en bekræftelse af, at de velhavende giver flest drikkepenge!

I ovenstående situation er der tale om en form for ”selvbekræftende profeti”. En situation, hvor Kristie og praksisfællesskabets veletablerede handlingsbårne kundskab skabte og iscenesatte helt bestemte erfaringer, som gang på gang ”bekræftede” rigtigheden af fællesskabets handlingsbårne kundskab. Selvom denne kundskab var forkert! Tværtimod pegede mere systematiske tiltag i retning af, at det faktisk var de ”fattigfine”, som gav flest drikkepenge, hvis de fik samme grad af opmærksom servicering som de velhavende. Og begrundelsen er nærliggende: At give mange drikkepenge kan benyttes af de fattigfine som en synlig velhaver-indikator (lig den imiterede Rolex, de ”falske” diamantringe, osv.). Men disse erfaringer kunne Kristie og tjenernes praksisfællesskab ikke få, før de blev ”frisat” fra deres hævdvundne, handlingsbårne kundskab.

Hvad er der at lære af ovenstående og beslægtede situationer? At erfaringsbaseret indsigt og handlingsbåren kundskab kan være fejlagtig, selvom den synes bekræftet dag ud og dag ind. Moralen er, at *vi lærer kun af den erfaring, vi faktisk får!* Hvis erfaringsrummet er invariabelt og uden eksplorative variationer, så vil de resulterende erfaringer let føre til selvbekræftende profetier og fejlagtig handlingsbåren kundskab. Og som konsekvens føre til en professionsudøvelse på et lavere niveau end muligt er. Det erfaringsrum, hvori ovenstående type af erfaringsbedrag finder sted, kan vi passende kalde *det selvbekræftende erfaringsrum*.

(2) *Den erfarne skadestuelæge*. Dr. X havde i næsten 20 år arbejdet fuldtid som skadestuelæge (tidligere havde han arbejdet en årrække som militærkirurg i felten). Gennem årene havde han fået utallige erfaringer med behandling af patienter med små og store skader. Blandt kollegaer og øvrige medarbejdere på skadestuen var X højt respekteret for sin faglighed, og det var ham som først og fremmest blev rådspurgt, når der var problemer. Men i særlig grad var X beundret for sin evne til hurtigt at behandle og med sin særlige teknik sy åbne sår og komplicerede, dybe flænger sammen, så en regulær indlæggelse ikke blev nødvendig. Ingen på skadestuen var i tvivl om, at her var der handlingsbåren

kundskab på højeste niveau. Således blev X også tilkaldt, da en 12 år gammel pige kom ind på skadestuen med en åben flænge (forårsaget af et søm i et vindue, hun var kravlet ud ad). Flængen var ret så dyb, stærkt blødende og med et større stykke hud helt revet af. Den yngre læge og sygeplejersken, som først tilså pigen, overvejede, om hudtransplantation og følgelig hospitalsindlæggelse var nødvendig, men valgte først at tilkalde X, som straks fastslog, at skaden godt kunne behandles ambulant. Med sygeplejersken og den yngre læge som "legitime perifere deltagere" i behandlingen demonstrerede X sin usædvanlige, erfaringsbaserede kompetence i praksis: hurtigt og meget effektivt blev den løse hud skåret af, den fastsiddende hud trukket sammen og til sidst syet på X's særlige facon, centimeter efter centimeter. Resultatet imponerede både sygeplejersken og den yngre læge: den dybe flænge var som forsvundet, syet fint og omhyggeligt sammen, og helt uden hudtransplantation og indlæggelse kunne den 12-årige pige kort tid efter forlade skadestuen sammen med sin far. For X var det ikke noget nyt og specielt, han havde prøvet det mange gange før, og erfaringen havde lært ham, hvordan komplicerede flænger af den slags skulle behandles succesrigt. Og efterhånden havde andre læger i praksisfællesskab – gennem observation og imitation af X's handlingsbårne kundskab – også tilegnet sig lignende færdigheder, dog endnu ikke på samme niveau og med samme effektivitet som X. Men den handlingsbårne kundskab var godt på vej til at "gå i arv".

Den 12-årige pige i ovenstående eksempel var sund og rask, og såret helede hurtigt uden betændelse eller andre medicinske komplikationer. Men såret efterlod et usædvanligt grimt og ujævnt ar, som stadigvæk adskillige år efter skæmmede pigens arm. At det var et usædvanligt grimt ar, blev et par år efter bekræftet af forældrenes lægevenner, den ene kirurg, og der var enighed om, at det grimme og ujævne sår først og fremmest skyldtes den behandling, som pigen havde fået på skadestuen år tidligere. Ved en tilfældighed og i en hel anden sammenhæng fik pigens familie kontakt med andre forældre, som også havde et barn, der havde fået syet en større flænge på den samme skadestue. Også her var der et grimt og ujævnt ar efter flængen, men uden at disse forældre af den grund tidligere havde set en direkte sammenhæng mellem det usædvanligt grimme ar og skadestuens særlige erfaringsbårne "kundskab" og behandling. Hvad med læge X og det øvrige kliniske praksisfællesskab på skadestuen? De havde indtil da ikke haft kendskab til eksistensen af de usædvanligt grimme ar. Praksisfællesskabets handlingsbårne kundskab havde levet videre, ganske upåvirket af dets langtidskonsekvenser for patienterne.

Hvad er pointen med ovenstående? At praksisfællesskabets handlingsbårne kundskab kan overleve og få sit eget "indre liv" (med interne succeskriterier) ganske upåvirket af, at praksisfællesskabets kundskab og resulterende praksis havde helt unødvendige og uøn-

skede konsekvenser. Ikke fordi praksisfællesskabets medlemmer havde ond vilje, men fordi visse konsekvenser af praksisfællesskabets aktiviteter af organisatoriske grunde lå uden for fællesskabets umiddelbare ”synsfelt”. Eller i andre ord: Fordi fællesskabet ikke fik erfaringer med de uønskede konsekvenser, da fællesskabet af organisatoriske grunde var adskilt i tid og rum fra disse konsekvenser. Fællesskabet fik kun erfaringer med deres handlingers ”nære konsekvenser”; i ovenstående eksempel kun de konsekvenser som optrådte i skadestuens tidsligt og rumligt afgrænsede univers (dvs. stop af blødning, sår der blev syet sammen, patienten der undgik indlægges, osv.). Disse ”nære konsekvenser” blev samtidig de operationelle succeskriterierne for kvaliteten og effektiviteten af fællesskabets praksis. Selvsagt, hvis skadestuens praksis førte til fatale og dødelige konsekvenser uden for skadestuens rum og tid, så ville disse ”eksterne” konsekvenser alt andet lige bryde igennem skadestuens afgrænsede, ”beskyttede” erfaringsfelt og foranledige grundlæggende justeringer i praksisfællesskabets praksis. Men der var og er ingen garanti for, at dette ville ske, hvad angår de uønskede, ikke-fatale konsekvenser, som optræder udenfor skadestuens sædvanlige tid og rum.

I førnævnte eksempel var der ingen organisatoriske forhold, som sikrede fællesskabet kendskab til, feedback på og erfaring med de mere langsigtede konsekvenser af fællesskabets praksis. Tværtimod var de *faktiske* organisatoriske forhold medvirkende til, at skadestuens praksisfællesskab fik et snævert erfaringsrum ”beskyttet” imod de handlingskonsekvenser, som lå uden for skadestuens sædvanlige tid og rum. Skadestuens personale var som nævnt ikke klar over eksistensen af disse uønskede konsekvenser af egne handlinger, men de forsøgte heller ikke aktivt at udvide deres erfaringsfelt i tid og rum; de forsøgte ikke at bryde skadestuens beskyttede erfaringsrum.

Ovennævnte og beslægtede forhold gør, at en uønsket og bestemt ikke optimal handlingsbåren kundskab kan udvikles, fastholdes og overleveres uforstyrret af de langsigtede konsekvenser. Endda kan det være sådan, at den fagligt mest respekterede person internt i praksisfællesskab, f.eks. Dr. X, kan være den, hvis praksis har de mest uønskede konsekvenser på langt sigt. Dr. X var skadestuens anerkendte ”mester” på det ambulante kirurgiske område, men *kun* i kraft af skadestuens snævre og ”beskyttede” erfaringsrum.

Udtrykket *det beskyttede erfaringsrum* kan passende bruges som en betegnelse for den type erfaringsfejl kilder, som ovenstående eksempel illustrerer.

(3) *Den intuitive lærer* er det sidste eksempel, som vil blive fremhævet her. Efter en række succesrige år i militæret som befalingsmand besluttede Jens sig for at realisere sin gamle drøm om at blive folkeskolelærer. På det tidspunkt, hvor Jens tog sin beslutning, var der

stor mangel på folkeskolelærere og følgelig en stor efterspørgsel på vikarer. For at få lidt erfaring med lærergerning inden start på lærerseminariet søgte Jens et af disse vikariater og blev straks ansat. Men på trods af sit brændende ønske om at blive lærer – og tidligere succesrige erfaringer i militæret med at holde styr på unge rekrutter og soldater – var det bestemt ikke uden bekymring og nervøsitet, at Jens første dag trådte ind i klasseværelset til den 7. klasse, hvor han skulle være lærervikar. Jens kunne udmærket huske, hvordan han selv og de øvrige drenge opførte sig i 7. klasse – mangel på disciplin, narrestreger og mere eller mindre skjulte drillerier af læreren. Men det gik fint! I løbet af få uger og måneder følte Jens sig helt hjemme i lærerrollen, han var ikke usikker længere, han havde styr på situationen, der var ikke uro i klassen, ingen mobning eller ballade og udisciplineret opførsel, og alle elever lavede deres lektier. Jens havde således en usædvanlig beroligende effekt på denne klasse, hvilket blev beundret og respekteret af de øvrige lærere, som ellers havde store problemer med netop denne 7. klasse. Men for Jens var det ingen sag, og inden længere var han så dygtig, at selv når han havde en vikartime eller to i en hel anden klasse, så gik der ikke mange minutter før klassen var rolig og fredfyldt. Jens kunne ikke sige, hvad han gjorde – der var tale om en form for tavs intuitiv pædagogik. Jens følte sig nærmest som den fødte lærer! Det er også værd at gøre opmærksom på, at Jens slet ikke råbte op i timerne eller brugte korporlig afstraffelse (hvad der var tilladt den gang), hvad en del andre lærere gjorde, enten af temperament eller som pædagogisk princip. Kort sagt, Jens var en fredelig, intuitiv lærer med stor succes!

Sådan gik der lang tid, og Jens var efterhånden helt overbevist om, at lærergerningen var som skræddersyet til ham. Men så begyndte flere af drengenes forældre enkeltvis at anmode om, at få deres søn flyttet over i en anden klasse. Når skoleinspektøren spurgte, om de havde klager over Jens, om han havde slået børnene urimeligt eller på anden vis opført sig forkert, osv., så var svaret stort set det samme: Nej, Jens havde ikke slået deres søn, heller ikke ydmyget sønnen eller stillet urimelig krav. Det var ikke noget helt konkret at sætte fingeren på. Det var mere diffust, noget med at drengene ikke følte sig godt tilpas i timerne, at de ikke ønskede at komme i skole længere, at en enkelt havde haft mareridt om Jens, at en af drengene var blevet usædvanligt stille derhjemme, afbrudt af voldsomme og tidligere usete temperamentsfulde udbrud, osv.. Men da der ikke var nogle konkrete klager, førte det ikke til konsekvenser for Jens. Men Jens var rystet og skuffet, følte sig uretfærdig behandlet og stødt over de utaknemmelige forældrenes henvendelser – for det gik jo i sandhed godt i klassen!!

Et par år efter på seminariet kom Jens imidlertid til at se anderledes på sagen og hans tidligere ”succesrige intuitive pædagogik”. Ændringen i Jens’ opfattelse fulgte efter et par

samtaler med en af hans lærere på seminariet og en tilfældig snak med et fjernt familie-medlem, som var psykolog. Sagen var den, at da Jens startede som lærervikar, var det som sagt ikke uden en vis nervøsitet og frygt for at komme til kort og miste kontrol. Jens havde ingen specifik pædagogisk plan, så han handlede mere eller mindre spontant og forsøgsvis i situationen, men ind imellem gjorde han ting, som gav ham følelsen af at være i kontrol og have styr på situationen, oftest små og af ham selv ubemærkede ting (se senere). Og når en handling førte til følelsen af kontrol, blev denne handling forstærket og gentaget fremover. Der var her tale om en indre positiv feedback og belønning på en ydre handling. Men lige præcis hvad, det var, som Jens gjorde, og som gav ham en positive følelse af at have styr på det, at være i førersædet, at være situationens herrer, det var ikke Jens bevidst.

Flere år efter Jens erfaringer som skolevikar opsøgte Jens et par af sine gamle drengeelever fra den pågældende 7. klasse, og nu adskillige år ældre og uden for hans daglige rækkevidde, gav de ham nogle væsentlige oplysninger. Ja, de havde været bange for ham, ikke fordi han ville slå, det gjorde han jo aldrig, men det var f.eks. måden, han kunne se intens på dem på, måden han stod, gik og drejede sig på, måden han talte på, osv.. Og det, at han ikke slet behøvede at slå, råbe eller skælde ud for at få ro, forstærkede kun yderligere en fornemmelse af overvældende, faretruende styrke. En overmagt man slet ikke turde provokere, angsten for hvad der kunne ske, hvis man provokerede, var handlingslammende. Så jo, der var bestemt ro i klassen, ingen drillerier og udisciplineret opførsel. Men de var rædselsslagne, stive i hovedet og fåmælte. Men alt det havde Jens *ikke* set.

Hvad er moralen i Jens' historie? Jens var på ingen måde et ondt menneske, han ønskede det bedste for sine elever – og som de fleste, også det bedste for sig selv. Men de erfaringer, som Jens fik som lærervikar, i det erfaringsrum, han faktisk havde til rådighed, var meget selektive. Som andre praksisudøvere justerede Jens sin praksis ud fra den feedback, som blev modtaget, men i Jens' tilfælde var den feedback, som Jens havde øje for, meget selektiv. Nemlig primært hans egen indre følelsesmæssige feedback eller reaktioner på sine ydre handlinger – og hvor de indre, velbehagelige følelser af at være i kontrol var dem, som talte som positiv feedback. Den ydre feedback, han primært var åben over for, var de ydre forhold, som var forbundet med og gav den indre følelse af at være i kontrol og have styr på situationen: rolige elever, ingen ballade og drillerier, ingen råben og alle lektier lært, osv.. Men det potentielle erfaringsrum, som *var* Jens tilgængelig, gav mulighed for langt mere feedback og langt flere tilhørende erfaringer, end Jens fik. Hvis Jens således havde haft "andre øjne" og et andet fokus, så *kunne* Jens have set drengenes utryghed, deres manglende øjenkontakt, deres unaturlige motoriske ro, deres manglende smil, osv.. Og Jens' tavse og uarticulerede pædagogiske praksis ville have været en ganske anden. Men alt det havde

Jens ikke øje for. Den (ubevidst) virksomme faktor bag Jens' selektive opmærksomhed og tilhørende selektive erfaringsdannelser, var Jens' usikkerhed og bestræbelsen på at føle sig i kontrol.

Handlingsbåren kundskab, som har et selektivt erfaringsgrundlag som basis, kan let føre til en stabil, men uønsket praksis. En selektiv funderet handlingsbåret "kundskab" har en stor chance for at være mere vildledende end vejledende og for mere at føre til en sub-optimal end en optimal praksis. Som betegnelse for denne type af problematisk, selektiv erfaringsdannelse kan vi benytte betegnelsen *det selektive erfaringsrum*.

3. Skæve erfaringsrum, handlingsbåren ukundskab og refleksionens nødvendighed

Ovenstående tre fortællinger er alle konkrete og i den forstand unikke, men de fejlkilder og problematiske erfaringsrum, som de repræsenterer, er almene. *Det selvbekræftende erfaringsrum* lader sig genfinde i utallige professioner og praksisfelter og er en altid nærværende trussel i enhver stabil og invariabel praksisudøvelse. Det samme gør sig gældende for *det beskyttede erfaringsrum*, ikke mindst i et moderne, komplekst samfund, hvor professionsudøverne og modtagerne af professionsydelserne ofte er adskilt fra hinanden i tid og rum; dette i modsætning til et mere traditionelt lokalsamfund, hvor både professionsudøver og modtagerne af professionsydelserne i langt højere grad befandt sig i samme tid og rum (i lokalsamfundets rum). Og hvor de mere langvarige konsekvenser af professionsudøvelsen af samme grund lå inden for professionsudøverens erfaringsfelt som medlem af lokalsamfundet. Professionsudøveren, f.eks. smeden, skulle nok få kendskab til de mere langvarige, uheldige konsekvenser af egen praksis alene af den grund, at professionsudøveren og modtageren af professionsydelsen begge tilhørte og tog del i lokalsamfundets liv og følgelig jævnligt mødte hinanden. *Det beskyttede erfaringsrum* må forventes at blive et stigende problem, jo større, mere opspaltet og komplekst samfundet bliver. Men også *det selektive erfaringsrum* – og måske endda i særlig grad det selektive erfaringsrum – har en omfattende udbredelse og er en altid nærværende trussel, i mere eller mindre idiosynkratiske variationer, for enhver praksisudøver.

Fælles for alle tre "skæve" eller problematiske erfaringsrum er, at de kan føre til etablering, fastholdelse og videregivelse af erfaringsbåren kundskab, der ret beset hverken er kundskab, ønskværdig eller optimal. Fælles er tillige, at mere erfaring af *samme slags* ikke fører til ændringer eller korrektioner af den handlingsbårne kundskab. Tværtimod, flere erfaringer af samme slags fører blot til en yderligere cementering af samme fejltagelser. Gentagende erfaringer i "skæve" eller problematiske erfaringsrum fører kun til uhensigtsmæssig er-

faringsdannelse og sædvane, tavs uvidenhed og handlingsbåren ukundskab, ikke til opgør hermed.

Det er selvfølgelig rigtigt, at i alle tre ovenstående tilfælde blev etableret praksis faktisk korrigeret. Den succesrige tjener ændrede sin praksis, korrigerede sin gamle handlingsbårne kundskab og blev endnu mere succesrig. Den erfarne læge og det kliniske kollektiv på skadestuen fik mulighed for at ændre uønskede dele af kollektivets praksis og fik ændret nogle af de interne succeskriterier med afsæt i den tidligere praksis' uønskede, eksterne konsekvenser. Også den intuitive lærer åbnede op for en mere bred og følgelig mindre selektiv feedback og fik som konsekvens udvidede og flerstrengede erfaringsdannelser, som igen førte til en forbedret pædagogisk praksis.

Men hvordan blev disse ændringer af etableret praksis og handlingsbåren kundskab muliggjort? Umiddelbart fordi erfaringsrummet blev ændret, og nye erfaringsdannelser blev muliggjort. Men disse ændringer af erfaringsrum og sædvane var ikke initieret af den etablerede praksis og sædvanen. Tværtimod, sædvanen er af natur konservativ og tematiserer og revolutionerer sjældent sig selv. Førømtalte ændringer fremkom først efter, at professionsudøveren "trådte ud af sædvanen". Lad os igen kort se på den succesrige tjener, hvis praksis og handlingsbårne kundskab blev ændret. Hvad skete der her? Tjeneren "trådte ud af" den sædvanlige praksis og dens tilhørende selvfølgeligheder og blev fremmed for sig selv ved at forholde sig til sig selv og egen handlingsbårne kundskab. Og som konsekvens udvidede og ændrede tjeneren bevidst sit eget erfaringsrum, hvilket muliggjorde nye erfaringsdannelser og til sidste en mere optimal handlingsbåren kundskab. Den succesrige læge og det kliniske kollektiv blev opmærksom på deres eget beskyttede erfaringsrum og tilhørende interne succeskriterier – og gjorde det tidligere "beskyttede erfaringsrum" sårbar over for eksterne handlingskonsekvenser uden for skadestuens tid og rum, med signifikante praksisændringer som følge. Og den intuitive lærer ændrede sine tavse og intuitive pædagogik ved at se på den udefra og erkende dens fundering på et stærkt selektiv feedbackgrundlag; læreren gjorde sig selv, sin praksis og sit erfaringslandskab til objekt og forlod sin sikre position som selvtilfreds, intuitivt subjekt i sædvanens daglige flow. Hermed muliggjorde han en ændring af sit erfaringsrum, som igen muliggjorde nye erfaringsdannelser, ændret handlingsbåren kundskab og pædagogisk praksis.

Fælles for de tre ovenstående eksempler er, at de ønskværdige praksisændringer alle blev iværksat ved, *at sædvanen og etableret praksis blev gjort til genstand for refleksion*. Med andre ord er situationen som følger: Hvis handlingsbåren kundskab ofte (helt eller delvist) er baseret på et selvbekræftende, beskyttet og/ eller selektivt erfaringsrum, som uundgåeligt

fører til en ikke-optimal, hvis ikke ligefrem en uønsket praksis, og hvis refleksion kan gøre opmærksom på, udfordre og ændre disse erfaringsrum og tilhørende sædvanlig praksis, så er refleksion (i den rette form, på den rette tidspunkt og sted) ønskværdigt og påkrævet. I dette perspektiv er refleksion en nødvendighed for opnåelse og fastholdelse af optimal erfaringsbaseret, handlingsbåren kundskab og professionel praksis. Ikke mindst hvis praksisudøvelsen skal undgå uønskede konsekvenser, være ajourført med og optimeret i forhold til de ændrede vilkår for praksisudøvelsen, som et moderne samfund i hastig forandring stiller. I modsat fald bliver fastholdelse af gårsdagens sædvane til morgendagens problem.

Parallelt med en øget tilslutning til det non-skolastiske paradigme (i visse kredse) har vi i de sidste 5-10 år i stigende grad set et formelt krav (primært fra andre kredse) om refleksion i professionsuddannelser, etc.; et krav som i dag er indskrevet i talrige eksamensordninger. Nu skal der reflekteres, også i de praktiske fag! Men ofte er de formelle fordringer om refleksion udformet uden kendskab til og uden anerkendelse af de non-skolastiske paradigmes indsigter vedrørende ikke-sproglige vidensformer, uden erkendelsen af erfaringslæring som en nødvendighed for etablering af et højt professionelt kompetenceniveau, osv.. Tværtimod har de talrige formelle refleksionsfordringer ofte et skolastisk afsæt og er knyttet tæt til ønsket om en videnskabeliggørelse af professionsuddannelserne (herunder en bestemt forståelse af evidensbaseret praksis). Forståeligt nok har mange tilhængere af det non-skolastiske paradigme været skeptiske over for den refleksionsfordring, som tager afsæt i og form af det skolastiske paradigmes grundantagelser vedrørende viden, færdigheder og kundskabstilegnelse. Men som de tre førømtalte eksempler tydeliggør, så kan praksisfællesskabets etablerede erfaringsrum – og tilhørende handlingsbårne kundskab – ved nærmere eftersyn vise sig at være yderst problematiske og sub-optimale, også set fra praksisfællesskabets egne målsætninger og ambitioner. Og hvis refleksion, på den ene side, kan demaskere ”skæve” erfaringsrum og påpege den handlingsbårne kundskabs svage sider, og på den anden side bidrage til optimering og kvalificering af læringspraksis og handlingsbåren kundskab, så er refleksion et gode og nødvendig på praksisfællesskabets egne præmisser. Men vel at mærke en refleksion, som faktisk *kan* gøre ovenstående, og her er der berettiget tvivl om, hvorvidt en ren skolastisk refleksionsforståelse har de nødvendige potentialer i forhold til praksis, netop fordi denne refleksionsforståelsen ikke medtænker og anerkender tilstedeværelsen af de non-skolastiske lærings- og kundskabsdimensioner i professionel praksis (dimensioner som kun kan etableres gennem deltagelse og læring i praksis).

Hvordan dén optimale refleksionsform skal se ud, hvis den skal have de førømtalte

ydeevner i forhold til praksis, vil ikke blive søgt besvaret i dette kapitel. Blandt andet fordi forskellige typer af professionspraksis – og forskellige situationer i disse praksisfelter – formodentligt kræver hver sin (eller sine) professions- og situationstilpassede refleksionsformer, hvis refleksionens ydeevne skal være optimal. I det følgende vil jeg således ikke skitsere én refleksionsmetode, men fremlægge forskellige perspektiver på refleksion, konkret og alment.

4. Refleksionens afgrænsning og anatomi

For at tale meningsfyldt om fordele og ulemper ved ”noget” fordres i det mindste én minimal afgrænsning og bestemmelse af, hvad dette ”noget” er, som der tales om. Og dette gælder selvsagt også, når dette ”noget” er *refleksion*. Talrige definitioner i ordbøger og fagbøger byder sig til, men i herværende sammenhæng vil jeg nøjes med følgende relativt åbne arbejdsdefinition eller bestemmelse af, hvad jeg lader udtrykket ’refleksion’ referere til:

”En bevidst, omhyggelig og tidskrævende form for tænkning, som er karakteriseret ved en kritisk-konstruktiv spørgende og svarsøgende holdning.”.

Arbejdsdefinitionen er forenelig med, at refleksion alt afhængig af tid, ressourcer, vilje og ambitionsniveau kan være mere eller mindre grundig, dyb, frugtbar, osv..

I et skolestisk begrebsunivers er refleksion ofte en proces, som kan regelbeskrives, og hvis indhold, udfoldelse, input og resultater sker i et sprogligt bevidsthedsrum. Sådanne antagelser indgår ikke definatorisk i førnævnte arbejdsdefinition, tværtimod er arbejdsdefinitionen åben over for, at intuition, kreativitet, følelser, fornemmelser, kropslige sensationer, etc. (ikke-symbolske størrelser) ofte spiller væsentlige og nødvendige roller netop der, hvor vi kan konstatere, at refleksionen er mest produktiv og virksom. Og definitionen er forenelig med, at den produktive refleksion ikke (eller langt fra altid) lader sig regelsætte i almene og formelle procedurer.

På tværs af de divergerende og situationsspecifikke refleksionsformer, som falder under ovenstående arbejdsdefinition, så finder der imidlertid – uanset om refleksionen er dyb, grundig, produktiv, etc. – en fælles bagvedliggende ”anatomisk struktur”, som her vil blive skitseret. Når vi reflekterer, så tænker vi altid ...

(a) *på noget*. Enhver refleksion har sit fokuspunkt, sin ”genstand”, sin særlige tematik

(eller en særlig tematisering af en bestemt “genstand” eller problemstilling)

(b) men når vi tænker på noget, så tænker vi også *med noget*. Dvs. vi tænker *på* noget *med* bestemte begreber, antagelser, med viden om bestemte forhold, osv. Men det vi tænker med eksisterer og fungerer på to niveauer, nemlig henholdsvis som “forgrunds-begreber” (forgrunds-antagelser, etc.) og som “baggrunds-begreber” (baggrundsantagelser, etc.). “*Forgrunds-begreber*” er de begreber (etc.), som vi bevidst og aktivt tænker med og som eksplicit er til stede i refleksionens “forgrund” (altså begreber, som eksplicit og direkte indgår i vore *bevidste* tanker). “*Baggrunds-begreber*” derimod er kun implicit til stede i den reflekterende persons tanker og bevidsthed; dvs. “baggrunds-begreber” kommer ikke eksplicit og direkte til udtryk i vore tanker eller i refleksionens rum; tværtimod eksisterer og fungerer de kun indirekte eller implicit som kognitions- og diskursafgrænsende baggrundsbegreber og forestillinger. De sætter implicit de begrebslige, forestillingsmæssige, etc., rammer, hvor indenfor vore eksplicitte “forgrunds-begreber” og tanker udfolder sig

(c) Men ikke blot tænker vi på noget og med noget, vi tænker også *ud fra noget*. Og det, som vi tænker ud fra, er bestemte interesser, motivationer, målsætninger, værdiorienteringer, osv.. Dvs. vi reflekterer eller tænker på noget (x), fordi det synes relevant eller væsentlig *ud fra* bestemte interesser, værdier, osv.

(d) Endvidere, når vi tænker på noget med noget og ud fra noget, så tænker vi også *inden for noget*. Vi tænker inden for rammerne af noget, f.eks. en bestemt kontekst, et tværfagligt team, en gruppe kollegaer med forskellig hierarkisk placering, en alvorstung eller munter stemning, i venners kreds, alene om natten, etc.

Ovenstående differentiering af refleksionens anatomi tydeliggør de mangfoldige og divergerende måder, hvorpå refleksionsforløb kan udfoldes, selv når refleksionen har samme genstand. Hvis vi tænker på den *samme* genstand, men med *forskellige* begrebslige og vidensmæssige ressourcer, så vil refleksionens veje og resultater blive forskellige. En forskellighed som mangedobles yderlige af forskelligheden i de perspektiver, etc., man tænker ud fra, når man tænker på noget med noget. Hertil kommer, at selv givet, at vi tænker på, med og ud fra det samme, så vil forskelligheden i de kontekster, etc., hvori refleksionen foregår, typisk foranledige forskellige refleksionsaktiviteter og -baner. De mulige måder, hvorpå en refleksionsaktivitet kan udfoldes sig med en given genstand som fokus, er talrige. Blot få ændringer i de begrebslige ressourcer, giver ændringer i refleksionens

indhold, proces og resultater; ditto med m.h.t. ændringer i de perspektiver, etc., som vi tænker ud fra, osv..

5. Den sædvane-lige refleksion og den sædvane-udfordrende refleksion

Som illustreret i fortællingerne om den succesrige tjener, den erfarne skadestuelæge og den intuitive lærer så kan den aktivitet at gøre sin sædvanlige praksis (eller dele af den) til genstand for refleksion føre til større eller mindre ændringer af læringsrummet, af erfaringsdannelserne og af den handlingsbårne kundskab. Men det er dog langt fra altid tilfældet, at refleksion har en sådan transformerende ydeevne. Rigtigt er, at mangfoldige kompetente praktikere kan nikke genkendende til, at refleksion er en del af deres daglige, sædvanlige praksis, ikke mindst den refleksion som har karakter af problemløsning. F.eks. i forbindelse med de situationer, hvor praktikerens skal finde ud af, hvordan en lidt usædvanlig opgave skal løses, eller en sædvanlig opgave skal løses under lidt usædvanlige arbejdsbetingelser. Men tilstedeværelsen af denne (instrumentelle og problemløsende) refleksion i sædvanlig professionelle praksis (bredt forstået) er ikke – som vi skal se – en garanti for, at refleksionen har transformative potentialer eller resultater.

Dreyfus & Dreyfus samt beslægtede opfatter refleksion som en aktivitet, der primært tilhører de indledende trin på praktikerens vej til professionel ekspertise. Eksperten er, ifølge Dreyfus & Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986), karakteriseret ved fravær af reflektive aktiviteter. Men sidstnævnte er en problematisk karakteristik, som næppe har deskriptiv gyldighed i forhold til alle anerkendte eksperter i et givet professionsfelt. Især ikke gyldighed i de førnævnte professionsfelter, hvor såvel nye problemtyper som nye problemløsningsbetingelser optræder med en vis hyppighed. Her kan eksperten ikke ubetinget anvende sine sædvanlige, automatiserede problemløsningsstrategier ureflekteret, da disse ikke er garanteret gyldighed og effektivitet i forhold til de (numerisk set) mere marginale problemer i arbejdsfeltet, dvs. de afvigende og usædvanlige problemer og opgaver (anomali). Men denne form for problemløsende, instrumentel refleksion – der er en nødvendig del af ethvert praksisfelt, hvor en væsentlig del af arbejdsopgaverne udviser variabilitet og forandring over tid – vil i det følgende blive betegnet som *1. ordensrefleksion*. En problemløsende refleksion, hvor det, der tænkes *med*, er sædvanen og traditionens *egne* begreber, etc., og hvor det, der tænkes *ud fra*, er sædvanens traditionelle perspektiver, osv.. En refleksion som i langt højere grad (hvis ikke udelukkende) er sædvane-bekræftende end sædvane-udfordrende; en refleksion hvor praksisfeltets etablerede begrebslige ressourcer, perspektiver og handlerum ikke stilles til diskussion. Og vel at mærke en refleksionsform,

som næppe ville have ført til, at den succesrige tjener, den erfarne skadestuelæge og den intuitive lærer kunne demaskere, analysere og ændre deres etablerede læringsrum og handlingsbårne (men ikke-optimale) kundskab.

At tilhøre en profession, at være et anerkendt medlem af praksisfællesskabet, er "at være én af vores slags". Og "at være én af vores slags" indbefatter en disponering til at fokusere og tænke på helt bestemte genstande (og at tematisere disse genstande på helt bestemte måder); en disponering til at spørge som "vores slags" gør, at tænke med "vores" begrebslige, videns- og holdningsmæssige beredskab; en disponering til at forklare og forstå genstande og hændelser som "vores slags" gør, at have de perspektiver som "vores slags har", at handle som "vores slags" handler, etc.. Kort sagt, at have det "*professionsblik*" og de *handlingsdispositioner*, som vi og vores slags har.

At *blive* "en af vores slags" fordrer vedvarende og flerstrengede læreprocesser, erfaringsdannelser og praksissocialiseringer, igennem hvilke professionen eller praksisfællesskabets sædvanlige "blik" og handlingsdispositioner – eller "habitus" i bred betydning (Bourdieu) – tilegnes. Og at være og *vedblive* med at være "én af vores slags" fordrer betydelig loyalitet i tale og handling over for professionen eller praksisfællesskabets habitus og sædvane. At forholde sig til praksisfællesskabets sædvane og handlingsbårne kundskab, kræver følgelig *mere* end refleksion af 1. orden. Sædvanen (det sædvanlige erfaringsrum, det sædvanlige blik, det sædvanlige handlerum, osv.) tematiserer sjældent sig selv, gør sjældent sig selv til kritisk genstand for refleksion.

At udfordre det etablerede erfaringsrum, de etablerede succeskriterer, den etablerede handlingsbårne kundskab, etc. – og måske afdække problemer i det sædvanlige – kræver en refleksion, som går ud over den sædvane-lige refleksion. Det kræver en refleksion, som også gør den sædvanlige refleksion (1. ordensrefleksion) til genstand for refleksion. En sådan refleksion – som passende kan benævnes *2. ordensrefleksion* – ser på den sædvanlige refleksions genstande (og tematisering af disse genstande), ser på de begrebslige ressourcer, vi normalt tænker med, ser på de perspektiver, vi normalt tænker og handler ud fra, og ser på de kontekster, som vi normalt tænker og handler inden for. En refleksion af 2. orden reliefsætter og synliggør det usynlige i det sædvanlige. Men for at en sådan refleksion kan muliggøres, kræves en række forudsætninger. Det kræver, at refleksionen ikke blot benytter de sædvanlige begreber og tænker ud fra de sædvanlige perspektiver, etc. (at refleksionen ikke blot er 1. ordensrefleksion), men at refleksionen gør brug af *sædvane-fremmede* begreber, perspektiver og kontekster.

Det sædvanlige – modsat det afvigende – er fænomenologisk set sjældent i fokus, men

derimod i periferi. Det sædvanlige (de sædvanlige baggrundsbegreber, anskuelser, etc.) er ofte "usynliggjort" i praksisfællesskabets uarticulerede selvfølgeligheder. Og netop sædvanens "usynliggjorte" selvfølgeligheder er det, som den sædvane-udfordrende refleksion, 2. ordensrefleksionen, har som sit væsentligste fokus og genstandsområde. Men at iværksætte og muliggøre 2. ordensrefleksion kræver ressourcer, som sædvanen sjældent (hvis overhovedet) er i tilstrækkelig besiddelse af. Sædvanen og etableret handlingsbåren kundskab har ressourcerne nødvendige for 1. ordensrefleksion, men har sjældent ressourcerne – og motivationen – til at udfordre sig selv, til at udføre 2. ordensrefleksion. Med andre ord, 2. ordensrefleksion kræver ofte begrebslige, videnskæssige, perspektiviske, etc. ressourcer, som skal hentes i "fremmed landskab" – dvs., fra fremmede teorier, fremmede erfaringsrum og fremmede professioner, osv.. En "fremmedhed" som kan reliefsætte det sædvanlige – og dermed få det velkendte til at træde ud af selvfølgeligheden, træde ud af periferien og selv blive fokus. At "blive fremmed for sig selv" er en forudsætning for at overskride sædvanen og 1. ordensrefleksionens begrænsninger og en forudsætning for at iværksætte 2. ordensrefleksion. At gå på "valsen" i fremmede fagområder og teoretiske landskaber er følgelig central. Og her kan boglig, skolestisk viden og videnskæbbelige teorier bestemt være behjælpelige og være bidragende til, at 2. ordensrefleksion kan udfordre og muligvis transformere og forbedre praksisfeltets handlingsbårne kundskab og faglige resultater.

6. Immunsystemet og den nødvendige uro

At tilegne sig forudsætningerne for at iværksætte refleksion af 2. orden, fordrer udtrædelse af sædvanen, fordrer at man går på "valsen" i andre professioner og fremmede teorier; det fordrer tværfagligt sam- og modspil og inspiration fra andre professioner og discipliner. Men selvom disse forudsætninger er erhvervet, er der ingen garanti for problemfri og succesrig 2. ordensrefleksion. Den professionsudøver, som søger at iværksætte 2. ordensrefleksion i sit eget praksisfællesskab, får ofte fællesskabets "immunsystem" at mærke. Ethvert længerevarende professions- og praksisfællesskab har udviklet sine mere eller mindre sensitive og voldsomme "immunreaktioner" over for afvigende og fremmede begreber, fremmede anskuelser, perspektiver, osv.. Den eller de professionsmedlemmer, som stiller "sære spørgsmål" og fremfører sædvanekritiske perspektiver etc., opfører sig i større eller mindre grad fremmed og dermed afvigende i forhold til praksisfællesskabets sædvane, etablerede "blik" og handlingsdispositioner. Men dermed udfordrer disse professionsmedlemmer samtidig de mere eller mindre synlige rammer for acceptabel opførsel for "vores slags" og udløser ved deres fremmedhed "immunsystemets" forskellige reaktioner, som kan være alt fra ignorering og

venlig re-socialisering ("Sådan gør vi altså ikke her!") til disciplinering, marginalisering og i sidste instans måske ekskludering (formelt eller uformelt). Reaktionen som i større eller mindre grad er selverfaret af de medlemmer af professioner og praksisfællesskaber, som forstyrrer roen og sædvanen ved at introducere "fremmede" spørgsmål, og perspektiver – kort sagt: ved at iværksætte 2. ordensrefleksion. Til beroligelse går det sjældent så galt som for Sokrates, der måtte lade livet som straf for sine sædvane-udfordrende spørgsmål og refleksioner! Men det kræver styrke, diplomati og situationsfornemmelse at udfordre praksisfællesskabets sædvane, etablerede erfaringsrum og handlingsbårne kundskab.

Som tidligere nævnte eksempler (om den succesrige tjener, etc.) viser, så er 2. ordensrefleksioner nødvendige, hvis praksisfællesskabets handlingsbårne kundskaber, erfaringsrum og resultater skal optimeres, være tidssvarende og kunne håndtere de samfundsmæssige ændringer og udfordringer. Men hvis en profession og et praksisfællesskabs "immunsystem" er for sensitiv og voldsom over for "fremmedlegemer" – som f.eks. afvigende, kritiske og sædvane-udfordrende spørgsmål – så er risikoen stagnation, handlingsbåren ukundskab og sub-optimal praksis, som i sidste instans truer professionen og praksisfællesskabets tilpasningsevne og egen overlevelse i et dynamisk, foranderligt samfund. Selvsagt, hvis målet er et museum til opbevaring af fortidens håndværks- og professionsmæssige kundskab, så kræves et stærkt "immunsystem" og en ubetinget fastholden af sædvanen. Men hvis ambitionerne række ud over museet, så fordres kontinuerlige refleksioner, så adaptation til nutidens og fremtidens ændrede samfundsmæssige vilkår bliver mulig.

Mulighedsbetingelse for en kontinuerlig, udfordrende refleksion er *et tolerant "immunsystem" og tilladeligheden af en indre, dynamisk uro i professionsfællesskabet*, hvor sædvane og forandringsbestræbelser er i et vedvarende samspil. En disciplineret konflikt-kultur, hvor praksisfællesskabet er at forstå som et hus i venlig spildagtighed med sig selv, hvor sædvane, erfaring, handlingsbåren kundskab og kritisk refleksion, fremmede begreber, teorier og boglig viden lever under samme tag i *en produktiv disharmoni*.

Alt dette vil imidlertid forde en opløsning af såvel det skolestiske som non-skolestiske paradigmes selvtilstrækkelighed og en frugtbar syntese af de indsigter og muligheder, som findes i begge paradigmer. Det kræver en retænkning af såvel teori som praksis. Og en anerkendelse af at erfaring uden refleksion er blind, og refleksion uden erfaring er tom. Et stort arbejde, med professionsspecifikke dimensioner, som langt fra er afsluttet. Og nogle steder end ikke begyndt.

Selektiv litteratur

- Benner, P.:** *From Novice to Expert*, San Francisco, Addison Wesley, 1984
- Boud, D., et al. (red.):** *Productive Reflection at Work*, London, Routledge, 2007
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & M. J. Farr:** *The Nature of Expertise*, New York, Lawrence Erlbaum, 1988
- Coy, M. W.:** *Apprenticeship*, New York, State University of New York, 1989
- Dreyfus, H. and Dreyfus, S.:** *Mind Over Machine*, Oxford, Blackwell, 1986
- Ericsson, K. Anders et al. (red.):** *Expertise and Expert Performance*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007
- Eriksen, T. R., and Jørgensen, A. M. (red.):** *Professionsidentitet i forandring*, København, Akademisk Forlag, 2005
- Feltovich, P. J. et al. (red.):** *Expertise in Context*, Menlo Park, MIT Press, 1997
- Hutchins, E.:** *Cognition in the Wild*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993
- Kant, I. (1785):** *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1994
- Kant, I. (1781A/ 1787B):** *Kritik der reinen Vernunft*, Felix Meiner Verlag, Hamburg, nach der 1. und 2. Orig.-Ausg. hrsg. von Raymund Schmidt, 1990, 3. Aufl.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (red.)** *Mesterlære - læring som social praksis*. Viby J., Hans Reitzels Forlag, 1999
- Lave, J. and Wenger, E.:** *Situated Learning: Situated Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Hogarth, R. M.:** *Educating Intuition*, Chicago, The University of Chicago Press, 2001
- Reynolds M. and Vince, R. (red.):** *Organizing Reflection*, Burlington, Ashgate, 2007
- Mezirow, J.:** *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990
- Selinger, E., and Crease, R. P. (red.):** *The Philosophy of Expertise*, New York: Colombia

University Press, 2006

Sternberg, R.J. (red.): *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002

Sternberg, R.J. et al. (red.): *The Nature of Insight*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1995

Wackerhausen, S.: "Accounting for and Changing Practice". *Nordiske Udkast. Tidsskrift for Kritisk Samfundsforskning* 26, 1998

Wackerhausen, S.: "Det skolastiske paradigme og mesterlære", i K. Nielsen and Steinar Kvale (red.): *Mesterlære - læring som social praksis*, Viby J., Hans Reitzels Forlag, 1999

Wackerhausen, S.: *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse*, Kbh., Hans Reitzels Forlag, 2002

Wackerhausen, S.: "Legemet som læringens subjekt". *Kunnskab om Idrett* vol. 3(2), 1999

Wackerhausen, S.: "Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder", i N. B. Hansen and J. Glerup (red.): *Videnteori, Professionsuddannelse og Professionsforskning*, Odense, Syddansk Universitetsforlag, 2004