



Refleksion i praksis

REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 7/2009

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

REFLEKSIONSSCENARIER  
SKRIFTLIG, MUNDTLIG  
OG KROPSLIG  
REFLEKSION I PRAKSIS

PIA JØRGENSEN

University College Lillebælt  
Fysioterapeutuddannelsen

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: 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.

Denne publikation i skriftserien har ikke 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 forfatters 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](http://www.ruml.au.dk/refleksion)

# Refleksionsscenarier

## Skriftlig, mundtlig og kropslig

PIA JØRGENSEN  
University College Lillebælt  
Fysioterapeutuddannelsen

### FORORD

Jeg vil gerne takke alle de studerende, praktikere og undervisere som 'har lagt krop til' diverse projekter om refleksion i praksis, som jeg har arbejdet med de sidste mange år. Arbejdet er foregået i forbindelse med min tilknytning til Research Unit For Multi-dimensional Learning, ledet af Professor Steen Wackerhausen, Institut For Filosofi og Idé-historie Aarhus Universitet. Steen har været en uundværlig drivkraft og inspiration for mig, og det har været meget udbytterigt at deltage i et så tværfagligt forskningsnetværk med inspiration fra rigtig mange professioner også uden for sundhedssektoren. University College Lillebælt har i en periode givet mig mulighed for at arbejde med disse projekter. Tak for det.

December 2009 Pia Jørgensen

### REFLEKSIONSSCENARIER

#### Skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion i praksis

#### Indhold:

<b>Refleksionsscenarier</b> .....	5
<b>Indhold og opbygning</b> .....	5
<b>Hvad er et refleksionsscenario?</b> .....	5
Refleksionens anatomi som referenceramme .....	7
<b>Skriftlig refleksion</b> .....	10
Spontan skriftlig refleksion .....	11
For at skabe nærvær og motivation .....	12
For at give feedback .....	13
I evalueringssammenhæng .....	14
Den personlige skriftlige fortælling .....	17
Introduktion til og analyse af den personlige skriftlige fortælling .....	18

Et kort resumé og analyse af en personlig fortælling .....	23
Delresultat af analyse af personlig fortælling .....	25
Brug af logbog/dagbog .....	26
<b>Afsluttende om skriftlig refleksion .....</b>	<b>29</b>
<b>Kropslig refleksion .....</b>	<b>30</b>
Scenarier, hvori der indgår kropslig refleksion .....	32
Kropslig refleksion i praksisfeltet .....	34
<b>Afsluttende om kropslig refleksion .....</b>	<b>35</b>
<b>Mundtlig refleksion .....</b>	<b>35</b>
Mundtlig refleksion i grupper .....	36
Mundtlig refleksion parvis og i store gruppesammenhæng .....	37
Reflekterende team og refleksionsmodel som refleksionsredskab .....	37
Interviewet som refleksionsredskab .....	38
Fokusgruppeinterview til videnopsamling og refleksion i projektgruppe .....	39
Fokusgruppeinterview til evaluering og refleksion .....	40
Interview som vejlednings- og refleksionsredskab .....	40
Interview med 'usynlige deltagere' .....	41
Reflekterende konsulenter .....	42
<b>Afsluttende om mundtlig refleksion .....</b>	<b>43</b>
<b>Refleksionens anatomi som referenceramme for et eksemplarisk refleksions-</b>	
<b>scenario .....</b>	<b>43</b>
<b>Refleksionsarbejde fører ikke altid til ændring af praksis .....</b>	<b>44</b>
<b>Afsluttende om refleksionsscenarier .....</b>	<b>45</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>45</b>
Bilag 1: Sengebåd i sygeplejen .....	48
Bilag 2: Evaluering af studiegrupper .....	50
Bilag 3: Social analyse og handling .....	53
Bilag 4: Den gode vejledning .....	56
Bilag 5: Pædagogik i fysioterapi .....	58
Bilag 6: Krop og kommunikation .....	61
Bilag 7: En tankegang .....	63
Bilag 8: Blufærdighed i fysioterapi .....	65
Bilag 9: Stroops eksperiment .....	68

## Refleksionsscenarier

### Introduktion

Dette skrift beskriver, hvordan man bevidst og systematisk kan anvende refleksionsscenarier i hverdagen. Kapitlet indledes med en gennemgang af, hvilke elementer et refleksionsscenario kan bestå af, og hvilke mål man kan have med at anvende refleksionsscenarier i daglig praksis. Wackerhausens forståelse af refleksionens anatomi anvendes som teoretisk ramme for, hvordan man overordnet kan forstå de basale elementer i refleksionsarbejdet. Herefter følger en generel gennemgang af refleksionsformer i refleksionsscenarier, skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion. Der gives eksempler på, hvordan de tre forskellige refleksionsformer kan udmøntes i praksis, og hvordan de kan indgå i refleksionsscenarier. Wackerhausens teoretiske ramme inddrages igen i slutningen af kapitlet, hvor et eksemplarisk refleksionsscenario gennemgås ud fra denne teoretiske ramme. I bilag findes eksempler på korte resumeer af refleksionsscenarier, der er konstrueret, afprøvet og evalueret af forskellige undervisere på professionshøjskoler. Eksempler fra disse scenarier inddrages løbende i teksten og har til hensigt at være til inspiration for læseren.

### Hvad er et refleksionsscenario?

Begrebet 'refleksionsscenario' er udviklet i forbindelse med forskning i praksisfeltet (Jørgensen 2008). Et refleksionsscenario består af et konglomerat af skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion, og selve scenariet må konstrueres med et bestemt mål for øje. I uddannelsessammenhæng vil der ofte være tale om, at studerende øver sig i at reflektere, samtidig med at det enkelte scenarie har specifikke professionsfaglige mål, som er beskrevet i uddannelsesordningen i form af konkrete læringsmål for de studerende. Undertiden ind-

går begrebet refleksionskompetence direkte i de læringsmål, som er beskrevet under de enkelte professionsuddannelser. Det vil altså sige, at der er et konkret læringsmål for de studerende, som drejer sig om at udvikle refleksionskompetence (se eksempel 3.1).

### Eksempel 3.1:

#### Professionsfaglige mål og refleksionsmål i et refleksionsscenario

Faglige mål: I henhold til læringsmålene skal de studerende både kunne demonstrere praktiske færdigheder (fx at de kan håndtere at sengebade en medstuderende) og redegøre for det at være menneske/patient med behov for grundlæggende sygepleje samt observere og beskrive patientens behov, oplevelser og reaktioner i forhold til grundlæggende sygepleje.

Refleksionsmål: Den studerende skal kunne reflektere over egen læring af sygeplejefagets kliniske metoder i samarbejde med medstuderende.

Den studerende skal:

- kunne integrere teoretisk viden med egne kropsoplevelser
- kunne reflektere over, hvordan patienten oplever at få et sengebade
- kunne reflektere over, hvor kompleks sygeplejen forholder sig til temaet hygiejne

**Et resumé af dette scenario er beskrevet i bilag 1 Sengebade i sygeplejen**

I praksisfeltet kan professionspraktikeren rette sit fokus direkte mod erfaringer og oplevelser i praksis, fx mod typiske temaer i problem- eller succesfyldte patientforløb. Den enkelte underviser på en professionshøjskole kan, udover at hjælpe studerende med at konstruere refleksionsscenerier, selv anvende refleksionsscenerier, hvis man eksempelvis ønsker at sætte fokus på undervisningens kvalitet, og vil evaluere undervisningen ved hjælp af refleksionsscenerier.

Refleksionsscenerier kan være et godt redskab, når man ønsker at sætte fokus på kvalitetssikring og udvikling af ens professionelle praksis. For at kunne reflektere over daglig praksis må man erhverve sig refleksionskompetence ved at øve sig systematisk i at integrere teori og praksis på en hensigtsmæssig måde. I figur 3.1 kan man få et samlet overblik over gevinsterne ved brug af refleksionsscenerier

I det følgende anvender jeg Wackerhausens beskrivelse af refleksionens anatomi for yderligere at belyse, hvad et refleksionsscenario er for noget, og hvilke forhold man kan have gavn af at være opmærksom på, når man vil arbejde med refleksionsscenerier (Wackerhausen 2008 pp 14 og 15). I slutningen af dette kapitel anvendes samme reference-ramme opsummerende, efter at der i kapitlet er givet praksiseksempler på brugen af skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion i forbindelse med brug af refleksionsscenerier.

**Figur 3.1** Målhieraki i forbindelse med brug af refleksionsscenarioer



## Refleksionens anatomi som referenceramme

Wackerhausen mener, at der ligger en fælles 'anatomisk struktur' bagved alle former for refleksionsarbejde. Vi tænker altid på noget, med noget, ud fra noget og inden for noget. I det følgende præsenteres Wackerhausens beskrivelser af, hvad det vil sige. Efter hvert indledende citat udfoldes Wackerhausens beskrivelser med erfaringer fra praksisfeltet. Refleksionens anatomi relateres til brug af refleksionsscenarioer.

*"Vi tænker altid på noget. Enhver refleksion har sit fokuspunkt, sin "genstand", sin særlige tematik (eller en særlig tematisering af en bestemt "genstand" eller problemstilling)."*  
(Wackerhausen 08 p14 og 15)

Det der er karakteristisk for refleksionsscenarioer er, at genstandsfeltet (se eksempel 3.2) fokuseres ved hjælp af en personlig (faglig) fortælling. Det er altså deltagerens egne oplevelser og erfaringer, som er udgangspunkt for bestemmelsen af refleksionens genstandsfelt.

Scenariet må derfor tilrettelægges og gennemføres, så personlige faglige oplevelser kan inddrages og tillægges betydning. Refleksionsscenarier, som således altid i en eller anden form indeholder den personlige fortælling, har desuden altid det formål indlejret, at deltageren får bedre indsigt i betydningen af egne oplevelser og erfaringer (forforståelse). Det medfører som regel at deltageren får andre og nye perspektiver på genstandsfeltet.

### Eksempel

3.2:

#### Genstandsfelter for refleksion

- at give og modtage feedback
- rollen som professionel sundhedsarbejder
- vanetænkningens kompleksitet
- den gode vejledning
- at forstå patientens sygdomsoplevelse

*”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 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 baggrundsbegeber og forestillinger. De sætter implicit de begrebslige forestillingsmæssige etc. rammer, hvor indenfor vores eksplicitte ”forgrunds-begreber” og tanker udfolder sig.” (Wackerhausen 08 p 15)*

Hvis man arbejder med at give og modtage feedback i et refleksionsscenario på en grunduddannelse i social- eller sundhedssektoren vil de studerende have mange erfaringer med at give og modtage feedback eksempelvis fra forskellige skoleforløb og eventuelle fritidsinteresser. Disse erfaringer påvirker de studerendes måde at tænke og handle på. Derudover kan de studerende medbringe teoretiske begreber fra aktuelle undervisningsoplæg og litteratur om konstruktiv kritisk feedback, som vil indgå i de studerendes refleksive værktøjskasse. Det er en vigtig forudsætning, at deltagerne har noget at kunne reflektere med, hvis refleksionen overhovedet skal kunne finde sted. Der kan som omtalt være tale om både erfaringer, som de studerende selv har gjort sig, og teoretiske begreber, men også andre menneskers erfaringer kan komme i spil, eksempelvis i forbindelse med grupperefleksion eller i forbindelse med sparring med kolleger eller medstuderende. Faktisk er det nødvendigt



udover at have *noget* at reflektere med at have *nogle* andre mennesker at reflektere med, hvis man skal undgå at blive blind i sit eget felt og få dybere indsigt i egen praksis.

*”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 væsentligt ud fra bestemte interesser, værdier osv.”* (Wackerhausen 08 p15)

Overordnet set arbejder professionspraktikere med refleksion for at kunne gøre det bedste for deres patienter eller klienter under de konkrete betingelser, der er tale om. Studerende ønsker i første omgang at nå de konkrete mål, som er fastsat af uddannelsesinstitutionen, og undervisere arbejder ud fra ønsket om at levere den bedst mulige undervisning.

*”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.”* (Wackerhausen 08 p15)

Vi tænker altså i disse scenarier inden for rammerne af social- eller sundhedssektorens institutioner og inden for rammerne af forskellige uddannelsesforløb i uddannelsessektoren. Den helt konkrete kontekst i form af formelle og uformelle retningslinjer, fysiske rammer, magtforhold, tidspres m.m. kan være mere eller mindre fremmende eller hæmmende for, at konstruktivt refleksionsarbejde overhovedet kan finde sted. Det er vigtigt at være opmærksom på, at et scenarie ikke er en undervisningsmetode eller en undervisningsteknik. Det kræver mange didaktiske overvejelser at konstruere gode refleksionsscenarier. Ud fra viden om og erfaringer med forskellige refleksionsformers muligheder og begrænsninger, og ud fra kendskab til den konkrete konteksts betydning, drejer det sig om at udvælge et konglomerat af refleksionsformer med bestemte mål for øje. Man kan aldrig være sikker på, at der vil finde refleksion sted, men man kan sørge for, at der skabes mulighed for, at refleksion kan finde sted.

I de følgende afsnit beskrives tre konkrete refleksionsformer, skriftlig, kropslig og mundtlig refleksion. Den enkelte refleksionsform beskrives først i generelle termer, hvorefter der gives konkrete eksempler på, hvordan den enkelte refleksionsform kan indgå i refleksionsscenarier.

### Skriftlig refleksion

Når der benyttes skriftlig refleksion i refleksionsscenarier, handler det om at få omvendt ideen om blot at skrive til at skrive for at lære. Det at skrive er 'a way of knowing', hævder Rolfe, altså dybest set en metode til at opdage og analysere (Rolfe 2001 pp 41ff). Den skriftlige handling kan generere ideer og tanker, som man ikke har været bevidst om før. Skrivning kan belyse relationen mellem individets erfaringer og den ydre verden. Det at skrive om praksisoplevelser giver mennesker mulighed for at for øje på, hvordan de selv har påvirket en bestemt situation, og hvordan de selv er blevet påvirket af situationen. Skriftlig refleksion kan således være medvirkende til, at den enkelte får bedre indblik i sin egen forforståelse og dennes betydning.

Det, der adskiller skriftlig refleksion fra andre former for skrivning er, at formålet med at skrive helt konkret er at lære noget nyt om, eller få en dybere forståelse for det genstandsfelt, man reflekterer over. Men mange studerende har ikke blot svært ved at skrive om egne faglige oplevelser og erfaringer; de har også svært ved at anerkende og værdisætte en sådan inddragelse af personlig kundskab i deres læreproces (Donaghy & Morse 1999 p 6). Professionspraktikere er måske vant til at skrive om patienter i journaler, status om borgere eller klienter, men her er der først og fremmest tale om rent beskrivende og dokumenterende måder at skrive på, som ikke giver plads til det mere kritiske blik, som den skriftlige refleksion i denne sammenhæng lægger op til. Undersøgelser viser desuden, at man i praksis prioriterer skriftlig refleksion lavt, måske fordi praksis ofte mangler konkrete kompetencer til at iværksætte refleksionsscenarier, som kan få konkret betydning for praksisfeltet, eksempelvis i form af ændringer eller justeringer af den daglige praksis (Sutton & Dalley 2008 p 64).

Skriftligt refleksionsarbejde kræver øvelse. Det er en god idé at starte med ikke alt for krævende eller uvante opgaver. Ganske korte, måske fem minutters, daglige skriftlige refleksioner, eksempelvis ved arbejdsdagens slutning, kan få betydning for ens egen praksis ret hurtigt. Atkins og Schutz har gode ideer til små konkrete øvelser, hvor man kan øve sin opmærksomhed og generelle refleksionsevne (Atkins & Schultz 2008 pp 31-38). De beskriver øvelser, hvor man arbejder alene, øvelser med en partner og øvelser i en gruppe. Se eksempel 3.3

## Eksempel 3.3:

### En individuel opvarmningsøvelse til refleksionsarbejde

Er jeg åben for nye ideer? 30 minutter.

Tænk på en situation fra din professionelle praksis, hvor en kollega introducerede en ændring af praksis på stedet, som ville give eller gav dig problemer i din daglige praksis.

- Beskriv hvad tænkningen handlede
- Hvad var de vigtigste grunde til den ny ændring?
- Hvad tænkte du om det?
- Hvad følte du i forhold til den foreslåede ændring?
- Hvor forstående var du overfor denne ændring og hvorfor mon det?
- Hvad var det for en forudindtagethed som påvirkede din holdning til denne ændring af praksis?

(Atkins & Schutz 2008: pp 32-33, egen oversættelse)

Vi har alle lært en bestemt måde at skrive på i folkeskolen. Vi er meget optaget af, hvad der er rigtig og forkert, men i denne sammenhæng handler det faktisk mere om at finde sin egen stemme, dvs. sin egen og personlige måde at skrive på. Man kan lære rigtig meget af at skrive uden at være god til at skrive korrekt. Bolton er en god inspirationskilde for skriftligt refleksionsarbejde. Bolton giver mange konkrete eksempler på, hvordan man kan komme i gang og beskriver, hvordan skriveprocessen ofte udfordrer andre kundskabsformer end traditionel logisk tænkning:

*“This process of writing depends upon intuitive, linguistic, and imaginative capacities rather than rational and quantitative modes of thought that dominate much professional training and practice.”* (Bolton 01, foreword)

I det følgende beskrives forskellige skriftlige refleksionsformer. Alle konkrete eksempler på brug af skriftlig refleksion er afprøvet i praksis. Af praksis fremgår det ganske tydeligt, at skriftligt refleksionsarbejde i refleksionsscenerier altid er integreret med mundtligt eller kropsligt refleksionsarbejde.

## Spontan skriftlig refleksion

Spontan skriftlig refleksion er karakteriseret ved, at man skriver spontant om noget, man har oplevet, noget man forventer at opleve, noget man tænker om en konkret person (ex. en sund person) eller en aktivitet (ex. arbejdet i studiegrupper) eller måske noget, man oplever konkret netop nu (ex. frustration over manglende samarbejde med pårørende).

Tanken er helt grundlæggende, at man skriver uden at dømme eller censurere i ens tanker. Spontan skriftlig refleksion kan anvendes til at inddrage studerendes egne erfaringer i undervisningen og skabe nærvær og motivation. Spontan skriftlig refleksion kan ligeledes anvendes i forbindelse med situationer, hvor man ønsker at få feedback hurtigt uden for mange forklaringer. Spontan skriftlig refleksion er også velegnet i mange evalueringssituationer i praksis.

### For at skabe nærvær og motivation

Spontan skriftlig refleksion er velegnet til at varme studerende op til at deltage aktivt i en undervisningssituation. De følgende 3 citater kan bekræfte dette. Citaterne er taget fra et fokusgruppeinterview med studerende, som havde arbejdet med spontan skriftlig refleksion i forbindelse med 1.semester på en professionsuddannelse.

*”Det er godt til at få hjernen i gang, hvis det er det emne, vi skal i gang med bagefter.”*

*”Det er en god øvelse at lade tankerne få frit løb og at tænke og skrive helt ukritisk og censureret.”*

*”Kunne godt lide de skriveopgaver, vi fik. Synes det er en god måde lige selv at få tænkt emnet igennem, inden vi taler om det på klassen” (rådata fra Jørgensen 2008)*

Et eksempel på en introduktion til spontan skriftlig refleksion i forbindelse med et undervisningsforløb om sygdoms- og sundhedsbegreber på en diplomuddannelse for sundhedspersonale. ses herunder i eksempel 3.4

#### **Eksempel 3.4:**

#### **Introduktion til 5 ½ minuts skriftlig refleksion om sygdoms- og sundhedsbegreber**

Du skal nu tænke på en sund person. Det kan være en person, du kender, dvs. din mormor, dig selv eller måske en person, du har set i TV eller har læst om i avisen. Du skal de næste 5 ½ minut beskrive den person, du tænker på.

- Vælg den første person, du kommer i tanke om. Lad være med at afvise ham eller hende af den ene eller den anden grund
- Skriv spontant uden plan og spørgsmål. Du skal ikke vise det til andre, men snakke med medstuderende om denne person bagefter
- Hold fokus på den person, du har valgt
- Beskriv personen med så mange detaljer, du kan huske
- Det er ikke nødvendigt med grammatisk korrekthed. Stavning, kommaer o.l. er ligegyldig
- Skriv kontinuerligt. Det er kun 5 ½ minut.

Hvis deltagerne skal vise deres skriftlige refleksioner til andre, er det vigtigt at informere dem om det forinden. I det konkrete eksempel, som er gengivet i eksempel 3.4, talte de studerende bagefter i små grupper sammen om ligheder og forskelle imellem de personer, de havde valgt. De identificerede egne og andres forståelser af, hvad der er afgørende for at blive betragtet som en sund person. Det gjorde de ved at fortælle om deres egne skriftlige refleksioner og ved at høre andres fortællinger om sunde personer. De mange forskellige udlægninger blev efterfølgende af underviseren og de studerende inddraget i den mere teoretiske undervisning om sundhedsbegreber.

Her er pointen, at en indledende skriftlig og meget kort refleksion kan gøre studerende aktive og motiverede, samtidig med at oplevelser fra deres eget liv kommer frem i lyset og bliver relateret til en følgende undervisningssituation. Et refleksionsscenario af denne karakter kan således iværksætte refleksionsarbejde hos studerende både i forbindelse med at de skriver om en sund person, når de er i dialog med medstuderende og underviser eksempelvis i forbindelse med gruppearbejde og teoretisk oplæg fra underviser.

Man kan forestille sig et lignende design for refleksionsscenerier i praksisfeltet. Hvis man eksempelvis på en arbejdsplads ønsker at kvalificere aktiviteter som afholdelse af lærermøder, konferencer om patienter eller klienter, forældresamarbejde el.lign., kan man indlede med, at de involverede via skriftlig refleksion bliver mere bevidste om egne erfaringer. Efterfølgende indsigt i andres oplevelser og erfaringer kan opnås på samme måde, som omtalt ovenfor. Det kan være et udmærket udgangspunkt for at arbejde med evt. at ændre bestående formelle og uformelle retningslinjer. Det kræver imidlertid en facilitator eller en underviser, som tør sætte sig selv på spil og tør tage udgangspunkt i deltagerne oplevelser.

### For at give feedback

Spontan skriftlig refleksion kan også anvendes til at give feedback, f.eks. til en studerende, der fremlægger sin første idé til et bachelorprojekt for en gruppe medstuderende eller undervisere; eller som feedback fra en gruppe af kolleger, der har lagt øre til en personlig fortælling om en vanskelig klient, elev, patient eller borger (se eksempel 3.5). Denne form for feedback virker ofte uformel og kan åbne for alle mulige refleksioner fra tilhørerne. Vi har alle forskellige oplevelser og erfaringer og begreber *at reflektere med* og det bevirker, at der ofte er inspiration at hente hos kolleger eller medstuderende. Det er vigtigt at gøre

opmærksom på, at det altid er den enkelte, der må afgøre, hvilken feedback han eller hun kan og vil bruge til noget, og at alle former for feedback bør have som intention at hjælpe vedkommende til en dybere forståelse. Feedback skal ikke være kritik, men en konstruktiv tilbagemelding.

### Eksempel 3.5:

#### Eksempel på refleksionsscenario som inddrager spontan skriftlig feedback fra kolleger

- En underviser fortæller frit om sin projekttid til 3 kolleger i 15 minutter.
- Lyt opmærksomt efter uden at afbryde, og mærk efter, hvad fortællingen gør ved dig.
- Anvend 5-10 minutter til at skrive dine umiddelbare kommentarer ned. Hvilke tanker, spørgsmål og kommentarer gav fortællingen anledning til?

Respekt og tillid de involverede parter imellem er en afgørende forudsætning for, at eksempel 3.5 kan være succesfuld.

### For at evaluere

Som underviser kan du få gavn af spontan skriftlig refleksion i forbindelse med evaluering af din undervisning. Herunder følger et citat fra en underviser, som selv var begyndt at anvende spontan skriftlig refleksion i forbindelse med egne undervisningslektioner:

*”Det står ret klart for mig, at det at nedskrive disse oplevelser sådan konkret med det samme er med til at fastholde oplevelserne, så man ikke glemmer dem. Der kommer ideer svømmende til med ændringsforslag, når jeg skriver mine oplevelser ned. Den tid, det tager at skrive, selvom det er på computer, det giver mig refleksionstid. Jeg kan faktisk også godt lide det. Det er dejligt at være optaget og fokuseret på den måde. Det er, som om jeg er mere tilfreds, når jeg har fået samlet op sådan fremadrettet.” (råmateriale Jørgensen 08)*

Når studerende eller professionspraktikere skal evaluere en aktivitet, et forløb eller en god eller dårlig situation, er det også muligt at anvende spontan skriftlig refleksion. Her skal nævnes et konkret eksempel med en gruppe studerende fra en professionsgrunduddannelse. De studerende havde efter et kort teoretisk oplæg om konstruktiv kritisk feedback for første gang givet og modtaget feedback fra medstuderende i forbindelse med et skriftligt

projekt, som blev afsluttet med en mundtlig fremlæggelse for hele klassen. Eksempel 3.5 angiver de refleksionsspørgsmål, der blev anvendt i situationen.

### Eksempel 3.6:

#### Evaluering af forløb om at give og modtage feedback

- Hvilke erfaringer har du fået i forbindelse med at give feedback på medstuderendes rapport og undervisning for klassen?
- Hvilke erfaringer har du fået i forbindelse med at modtage feedback fra medstuderende på din egen rapport og på din undervisning for klassen?
- Hvad ville du gøre anderledes i forhold til din egen rapport og undervisning, hvis du skulle gøre det med afsæt i din nuværende erfaring?

De studerendes svar viste, at spørgsmålene i høj grad havde givet anledning til refleksion, og at skriftligheden hjalp dem med at identificere, hvad de havde lært. To af de studerende skrev som følger:

*”Det er rent faktisk meget sværere at give konstruktiv kritik, end jeg havde regnet med. I mange tilfælde lykkedes det ikke. Vi kom til at rose hinanden på nogle punkter, som rent faktisk var irrelevante, men der kom også mange gode kommentarer, som jeg kan bruge til noget fornuftigt. Det er nødvendigt, at jeg bruger den tilbagemelding, jeg har fået, konstruktivt, da det jo er de andres indtryk og oplevelser, jeg også skal prøve at forbedre mig i forhold til.”* (Råmateriale fra Jørgensen 2008)

*”Det kan være svært at give feedback uden at bruge udtryk som ’flot rapport, godt gået’. Feedback handler om meget mere end det. Det har derfor været godt at øve sig i at give mere konstruktiv feedback. Jeg tror bestemt, at det bliver bedre fremover. Vi er for pæne. Der var for meget det der med ’det var godt alt sammen’. Senere må vi være lidt mere ærlige.”* (Råmateriale fra Jørgensen 2008)

I det følgende beskrives 4 forskellige situationer hvor spontan skriftlig refleksion er afprøvet af forskellige undervisere i refleksionsscenerier i forbindelse med undervisning på en professionshøjskole. Eksemplerne er udfoldet yderligere i bilag.

I et scenarie, der handlede om de studerendes evaluering af brug af studiegrupper (bilag 2 Evaluering af studiegrupper), blev spontan skriftlig refleksion anvendt i forbindelse med et fokusgruppeinterview. Den skriftlige refleksion havde her som mål, at den enkelte deltager fik bedre tid til at mærke efter, hvordan han eller hun forholdt sig til interviewemnet. Ved fokusgruppeinterviews får man typisk mange forskellige holdninger og meninger frem.

Den skriftlige refleksion kan i denne sammenhæng hjælpe den studerende med at koble de fremførte ideer og holdninger med egne erfaringer.

I et scenarie som, drejede sig om at lære de studerende at anvende refleksionsmodellen Social analyse og handling (bilag 3 Social analyse og handling), blev 7 minutters non-stop skrivning anvendt som evalueringsmetode. Non-stop skrivning og spontan skriftlig refleksion er identiske arbejdsformer, når man beder deltagerne om at skrive kontinuerligt. De studerende skrev om undervisningsforløbet med fokus på væsentlige følelser og tanker efterfulgt af en mundtlig 'runde', hvor hver enkelt gav udtryk for følelser og tanker. Den spontane skriftlige refleksion gav de studerende mulighed for at give underviseren og medstuderende konkrete eksempler på deres oplevelse af undervisningsforløbet.

I et scenarie om den gode vejledning (bilag 4 Den gode vejledning) blev den sidste dag af et praktikvejlederforløb afsluttet med skriftlig refleksion, hvor deltagerne skulle beskrive den bedste socialfaglige vejledning, de havde haft, med fokus på, hvad de selv havde gjort, følt og tænkt. Den skriftlige refleksion tog her udgangspunkt i en succesfyldt oplevelse. De studerende drøftede derefter 2 og 2 'den gode vejledning' med udgangspunkt i egne fortællinger. Til slut udfyldte den enkelte studerende et skema, som blev anvendt til udarbejdelse af idékatalog for fremtidige praktikvejledere. Den indledende skriftlige refleksion havde her som mål at sikre, at idékataloget tog udgangspunkt i konkrete oplevelser fra praksis.

I et scenarie, som indgik i undervisning om hygiejne i faget sygepleje på grunduddannelsens (bilag 1 Sengebade i sygeplejen), reflekterede de studerende skriftligt i 15 minutter, efter de havde øvet sig i demonstrationsstuer med rollen som henholdsvis sygeplejerske og patient. Helt friske praksisoplevelser udgjorde således genstandsfeltet for de studerendes skriftlige refleksion. De studerende reflekterede herefter mundtligt i små grupper á 3 studerende for til sidst sammen med underviseren at identificere generelle temaer inden for emnet. Denne arbejdsform giver de studerende mulighed for at få koblet teori og praksis med udgangspunkt i egne og andres og erfaringer.

Når man vil arbejde med spontan skriftlig refleksion, handler det således om at skrive om et emne uden for mange overvejelser, begrundelser m.m. Det handler om at turde kaste sig ud i refleksionsarbejdet med et åbent sind, uden at vide hvor man havner, og hvad der dukker op. Det kræver ærlighed og mod, hvilket man naturligvis som facilitator må understøtte hos de studerende.



I næste afsnit beskrives, hvordan personlige skriftlige (og faglige) fortællinger kan indgå i lidt mere omfattende refleksionsscenerier.

## Den personlige skriftlige fortælling

Den personlige skriftlige fortælling har vist sig at være et vældig godt udgangspunkt for refleksionsarbejde, hvor man ønsker at få større indsigt i egen praksis på en vedkommende og motiverende måde. I Bodø i Norge er en hel masteruddannelse for professionspraktikere baseret på praktikernes individuelle personlige faglige fortællinger. De studerende arbejder med deres fortællinger over 2 år, og nye ideer afprøves i praksis, inden de afleverer deres masteropgave. De fleste studerende vælger fortællinger om problematiske forhold i praksis. Problemer og 'forstyrrelser' i praksis giver let anledning til refleksion. Det er imidlertid ikke en dårlig idé undertiden at vælge særlige succesfyldte eller positive situationer fra praksis som genstand for refleksionsarbejde, ligesom det kan være en god idé undertiden at vælge et genstandsfelt, som tilsyneladende ikke har vakt problemer eller givet anledning til at komme i fokus på anden vis. Professionspraktikere kan nemt være blinde for konsekvenser af egen praksis, hvis de arbejder med for snævre erfaringsrum (Wackerhausen 2008).

Der er næsten ingen grænser for, hvad genstandsfeltet eller temaet for den personlige fortælling kan være. I eksempel 3.7 ses eksempler på mulige temaer for den personlige skriftlige fortælling, som forhåbentlig kan være til inspiration.

### Eksempel 3.7:

#### Temaer for refleksion ved hjælp af den personlige skriftlige fortælling

- Min sidste forældrevejledning
- Min sidste undervisning
- Min sidste patientkontakt

Eller man kan overlade valget af fortælling lidt mere til forfatteren:

- Mit bedste/værste patientforløb
- Min bedste/værste oplevelse i praktikken
- Mit bedste/værste faglige møde med kolleger

Det er værd i det enkelte tilfælde at overveje, om det er bedst at starte ud med en kritisk analyse af 'the not going right bit', eller om en mere positiv anerkendende tilgang måske vil være at foretrække. Man kan også, som jeg vil vise i et følgende eksempel, lade forfatteren af fortællingen vælge en situation, som har haft afgørende betydning for vedkommende (se eksempel 3.8)

Den personlige fortælling skal ikke forstås som en sandhed om, hvad der skete i den konkrete situation, i det konkrete tilfælde. Det er langt bedre at betragte fortællingen som en slags fiktion, som fortælleren konstruerer her og nu i den konkrete kontekst. Fortællingen er ikke noget vi bare har lagret inde i vores hoveder. Som Goodson skriver:

*“A story is never just a story – it is a statement of belief, of morality, it speaks about value”*  
(Goodson 1989 p 12)

Det er vigtigt ikke at tro, at man bare skal reflektere over 'det som faktisk skete' f.eks. ved bare at spørge rationelt, 'hvordan kunne jeg have gjort det bedre'? Dybere indsigt i eget praksisfelt kræver en mere åbnende tilgang til praksis, hvor en grundig beskrivelse med følelsesmæssig involvering indgår. Når den enkeltes livsverden præsenteres i skriftlige fortællinger, giver det mulighed for, at man kan få øje på forhold, man ikke tidligere har været opmærksom på. Forfatteren selv og andre har gode muligheder for at fastholde/udvikle og stille spørgsmål til fortællingen. Man kommer næsten altid til at skrive om ting, man ikke har været bevidst om tidligere. Emotionelt farvede begivenheder erindres bedre end neutrale, og det er ofte ikke-bevidste hjerneprocesser, der fører til valg af handlinger (Kringelbach 2007 p 7). Den personlige faglige fortælling er karakteriseret ved altid at være meget følelsesbetonet. Det er aldrig tilfældigt, hvilken fortælling, der dukker op. Det kræver tid og øvelse at arbejde med den personlige fortælling, men det gælder faktisk bare om at komme i gang. Anerkendelse og analyse af holdninger, værdier og følelser er en fundamental og vigtig del af refleksionspraksis, hvis det skal have en positiv indflydelse på professionel læring, praksisudvikling og eksempelvis patientbehandling (Atkins 2004 p 36).

I det følgende afsnit bliver det beskrevet, hvordan man kan arbejde med den personlige skriftlige fortælling i refleksionsscenerier. Fortællingen er udgangspunkt for refleksionsarbejde, som også indbefatter mundtligt refleksion med sparringspartner. Såvel forfatterens som sparringspartnerens opgaver og roller eksemplificeres konkret i de følgende eksempler. I slutningen af dette afsnit gives et kort resumé af en skriftlig fortælling og en beskrivelse af, hvilken betydning analysen af denne fortælling fik for praksis. Derudover præsenteres et delresultat fra et andet scenarie, hvor den personlige faglige fortælling ligeledes var udgangspunkt for yderligere refleksionsarbejde.

### Introduktion til og analyse af den personlige skriftlige fortælling

I eksempel 3.8 gives et konkret eksempel på en introduktion til en personlig skriftlig fortælling.

## Eksempel 3.8:

### Introduktion til en personlig skriftlig fortælling

*Du skal om lidt skrive 'en personlig beretning' fra klinisk praksis.*

Det er svært at skrive, hvis man ikke er vant til det, og vi har alle lært at skrive på bestemte 'rigtige måder' i skolen. Nu skal du imidlertid slet ikke tænke på 'at skrive rigtigt', men blot prøve 'at finde din egen stemme'. Skriv løs!

Du skal tale om din beretning med en kollega, men ikke vise den til nogen i denne første udgave.

Det er vigtigt at vide, at det at skrive ikke er en objektiv sandhed, men det, som du konstruerer ud fra konkrete oplevelser. Det er bestemt ikke alt, hvad man skriver, der egner sig til at blive offentliggjort, men du skal tro på dine egne erfaringer og oplevelser.

*Tænk på en situation i din daglige praksis som har /har haft stor betydning for dig.*

Du skal skrive kontinuerligt i 20 minutter.

- Skriv - uden plan og spørgsmål.
- Hold fokus på 'en konkret virkelig situation', som fik betydning for dig /påvirkede dig godt eller skidt.
- Vælg den første situation du kommer i tanke om - lad være med at afvise den af den ene eller den anden grund.
- Beskriv situationen med så mange detaljer du kan huske - lad være med at idealisere - altså beskrive, hvad du gerne ville have haft, der var sket.
- Betragt det alligevel som fiktion - det kan lette skriveriet, måske lette dig med ting, som er svære at huske.
- Normalt flyder det ok i denne fase. Men husk stavning, grammatik, syntaks evt. gentagelser kan nemt rettes senere.
- Det er ikke nødvendigt med en fin form- start - midte - slutning. Skriveriet kan altid strammes op senere - behold flow - ikke for mange overvejelser over situationen.
- Det er ikke nødvendigt med en fin form- start - midte - slutning. Skriveriet kan altid strammes op senere - behold flow - ikke for mange overvejelser over situationen.
- Det er ikke nødvendigt med en fin form- start - midte - slutning. Skriveriet kan altid strammes op senere - behold flow - ikke for mange overvejelser over situationen.
- Notér efterhånden som det dukker op detaljer som: stemmeleje, beklædning, hvad der blev sagt, handlinger og følelser. Når man tænker tilbage på sådan en oplevelse, dukker der ting op, som måske blev ignoreret dengang, man var i situationen.
- Tillad reaktioner, følelsesmæssige respons, følelser af alle slags.

### Eksempel

#### 3.8 (fortsat):

- Undgå at dømme på dette tidspunkt.
- Fold situationen ud.
- Husk du skriver til dig selv.

*Skriv nu din personlige beretning:*

- Hvad gjorde du?
- Hvad tænkte du?
- Hvad følte du?

Efter at den allerførste råfortælling er skrevet, kan den præciseres og uddybes på forskellig vis. Se eksempel 3.9 hvor ideen er, at forfatteren kan kvalificere sin fortælling ved at fortælle den mundtligt til en tilhører/sparringspartner. Sparringspartneren kan være en kollega eller en medstuderende, som selv arbejder med en råfortælling, men det kan også være en udefrakommende person, som mestrer at sparre i en atmosfære af tryghed og tillid.

### Eksempel

#### 3.9:

#### **En personlig fortælling uddybes og kvalificeres ved hjælp af aktiv lytning fra sparringspartner**

Du skal nu gå en tur sammen med din sparringspartner.

I skal fortælle jeres personlige beretning for hinanden (walk-and-talk).

I har 20 minutter hver.

**Som aktiv lytter** er det din opgave at hjælpe fortælleren med at få beretningen så klar og tydelig som muligt ud fra fortællerens perspektiv. Du skal hjælpe din kollega med at udvide og klargøre den personlige beretning. Der er vigtigt, at du ikke 'falder i' og fortæller om din mening, men 'blot' udogmatisk prøver at forstå fortællerens oplevelser og erfaringer, eksempelvis via uddybende og åbnende spørgsmål og interesse for fortællingen.

**Som fortæller** skal du 'mærke efter', hvad der er vigtigt for dig i din fortælling. Vær ikke bange for at medtage detaljer og følelser. Du behøver ikke at holde dig til det, du har skrevet, men kan nu udvide og præcisere din beretning.

Som aktiv lytter er det en god idé at benytte åbnende spørgsmål, som giver forfatteren lyst til at uddybe sin fortælling. Det kan evt. være spørgsmål af nedenstående type:

- Hvad skete der?
- Hvad tænkte du?
- Hvem var involveret?
- Kan du uddybe med flere detaljer?

Efter en sådan præcisering og uddybning af en fortælling kan man eksempelvis genfortælle fortællingen for sig selv og skrive den ind på computer. Det er paradoksalt nok nødvendigt både at fortælle og genfortælle vores historie, hvis vi skal føle os sikre nok til kritisk at undersøge vores og andres handlinger for på en dynamisk måde at øge vor forståelse af os selv og vores praksis (Jørgensen 2008 p 30). Har man skrevet fortællingen ind på computer, kan den sendes til ens sparringspartner. Partneren kan læse fortællingen igennem med henblik på at kunne stille yderligere spørgsmål til fortællingen, som kan hjælpe forfatteren med at identificere 'røde blinklys'. Kjeld Fredens skriver, at følelser fungerer som blinklys: Grønt siger kør, og rødt stop og så er der det gule, som rummer begge (Fredens 2007 p 31). Det fremgår af eksempel 3.10, hvordan dette andet sparringsmøde kan foregå.

### Eksempel 3.10:

#### Andet sparringsmøde

For del tiden ligeligt mellem jer. Som hjælper må du godt 'gå tættere på' denne gang. Men husk altid en 'kærlig kritisk' tilgang.

Anvend spørgsmål at typen:

- Hvorfor mon du har valgt netop denne fortælling?
- Hvad tror du det var, der påvirkede dig så meget?
- Hvorfor mon det påvirkede dig så meget?
- Hvorfor mon det foregik på den måde?
- Hvad er det for følelser, der primært er knyttet til denne fortælling for dig?
- Du fokuserer i fortællingen på X, men har slet ikke nævnt Y. Hvorfor mon det?
- Det tema der kommer frem her, er det noget du har stødt på i andre situationer?
- Hvad var din rolle? Hvilke valg havde du?

Det er som sparringspartner vigtigt at have et ægte ønske om at forstå forfatterens fortælling ud fra forfatterens eget personlige perspektiv. Det kan undertiden være svært ikke at komme med en masse velmenende råd og sympatimeldinger. Det er imidlertid på dette tidspunkt afgørende, at forfatteren selv får tid til at få dybere indsigt i egen fortælling.

Der er mange forskellige muligheder for, hvordan forfatteren kan gå videre med sin fortælling. Enhver personlig fortælling indeholder rigtig mange forskellige temaer, så forfatteren må på et tidspunkt vælge, hvad det er, der skal i fokus, genstandsfeltet for refleksion. Sparringspartneren kan via uddybende nysgerrige spørgsmål, som beskrevet i eksempel 3.10, hjælpe forfatteren med denne afgrænsning af, hvad det er vigtigt at gå videre med. Når forfatteren har valgt et eller flere temaer som genstandsfelt for yderligere

refleksionsarbejde, kan det være en god idé at inddrage teori til yderligere belysning af det (de) valgte tema(er). På denne måde kan der skabes ny kundskab:

*"Knowledge is developed through practice and when combined with existing theoretical knowledge, new knowledge is generated."* (Sutton and Dalley 2008 p 66)

Det kan være en opgave for en sparringspartner eller en underviser at hjælpe med at anvise relevant teori. Både i praksis og i uddannelsessammenhæng kan man benytte de spørgsmål, der er angivet i eksempel 3.11, når teori skal inddrages:

### Eksempel

3.11:

#### Spørgsmål i forbindelse med inddragelse af teori

- Hvordan kan denne teori, hjælpe mig med at forstå og få indsigt i min fortælling?
- Hvilke spørgsmål, problemfelter, billeder dukker frem, når jeg anskuer min fortælling ud fra dette teoretiske grundlag?

Det kan dreje sig om alle mulige faglige teorier, eksempelvis teorier om kommunikation, om motivation, om kriser, om brugerinvolvering, om sundhedsfremme, om magtforhold, om etik, om stressfaktorer, om kriser, om motorisk kontrol osv..I denne sammenhæng skal teorier altså anvendes til at 'åbne fortællingen' med henblik på at give forfatteren større indsigt i og forståelse for det, der skete. Hensigten er, at forfatteren får øje på nye perspektiver i fortællingen og indsigt i egen viden og eventuelle vidensbehov.

I andre tilfælde kræves måske en anden tilgang til fortællingen, for at forfatteren kan få øje på afgørende temaer. Man kan eksempelvis som sparringspartner bede forfatteren skrive fortællingen ud fra et nyt perspektiv. En fortælling fra et behandlingsforløb kan skrives ud fra patientens perspektiv, ud fra de pårørendes perspektiv eller måske ud fra den behandlende institutions perspektiv. Kun fantasien sætter grænser for, hvordan man kan hjælpe forfatteren med at få indsigt i og forståelse for egen fortælling. Bed eventuelt forfatteren betragte fortællingen som et filmmanuskript. Lad fortælleren give filmen en titel og en genre og forklare dette til en sparringspartner. En anden idé er, at forfatteren anskuer fortællingen som et eventyr med helte og skurke eller som et drama med et plot. Formålet med sparring er i alle tilfælde, at forfatteren får fornyet forståelse for og indsigt i egen fortælling. I eksempel 3.12 følger en oversigt over forskellige ideer til at hjælpe forfatteren med at få indsigt i egen fortælling. Ideerne er i stort omfang inspireret af Bolton (Bolton 02 kapitel 8):

## Eksempel 3.12:

### Få nye perspektiver på din fortælling

- Skriv din personlige fortælling, som du tror den ville se ud ifølge patienten, afdelingssygeplejersken, de pårørende, institutionens ledelse ...
- Skriv din fortælling som et eventyr med helte, skurke, prinsesser, konger ....
- Betragt din fortælling som et filmmanuskript. Angiv titel, evt. undertitel og genre til din film og udfold dette for din sparringspartner.
- Betragt din fortælling som et manuskript til en bog. Giv bogen en titel og et plot og udfold dette for en sparringspartner.
- Prøv at skifte køn på hovedpersonerne i din fortælling og se, hvad der sker.
- Skriv igen din fortælling, men giv denne gang fortællingen en ny slutning eller et nyt fokus.
- Tænk på dig selv som journalist og skriv det interview, hvor du interviewer en hovedperson i din fortælling.
- Skriv et brev fra dig selv til én eller flere af personerne i din fortælling. Skriv personernes svar.
- Skriv næste kapitel i din fortælling.
- Overvej evt. at interviewe personer, som indgår i fortællingen, eller at bede dem om at skrive deres fortælling.

Hensigten med at 'finde røde lygter', inddrage teori, afprøve nye perspektiver er, at forfatteren skal få ny indsigt i og forståelse for den råfortælling, som var udgangspunkt for det efterfølgende refleksionsarbejde. Denne analyse af fortællingen foregår sjældent logisk lineært, men fremstår ofte som ret kaotisk for fortælleren. Mange gange må flere forskellige tilgange afprøves før det lykkes forfatteren at få åbnet op for fortællingen og få ny indsigt.

I det følgende gives et kort konkret eksempel på en personlig skriftlig faglig fortælling fra professionspraksis og den betydning analysen fik for praksis. Dernæst gives et eksempel på et delresultat fra et andet scenarie, som indbefattede personlige fortællinger om 'vigtige læringssituationer'.

## Et kort resumé og analyseresultat af en personlig fortælling

Her følger et meget kort resumé af en skriftlig personlig fortælling:

*”Jeg var ret nyuddannet og arbejdede i et tværfagligt team med dette barn. Det optog mig meget, og jeg syntes, vi gjorde alt, hvad vi kunne for at hjælpe barnet bedst muligt. Forældrene gik til pressen og klagede over behandlingen af deres barn. Jeg var rigtig skuffet og måske lidt vred over det, for jeg kunne jo ikke tage til genmæle. Jeg er faktisk overrasket over, at det er denne fortælling, der dukkede op. Det er jo mange år siden nu, og jeg tror, jeg bedre kan takle situationer som denne i dag.”*

Ovenstående ultrakorte resumé af en personlig fortælling blev fortalt af en klinisk underviser i sundhedssektoren. Han var efter en del år som professionspraktiker netop startet som klinisk underviser og blev bedt om at beskrive en situation fra sit faglige virke, som havde haft stor betydning for ham. Forfatteren genfortalte sin fortælling ud fra forældrenes perspektiv. Det betød bl.a., at han med sin nuværende erfaring, bl.a. som far, fik indsigt i, hvilke forhold, der kunne ligge bag forældrenes reaktion. Et tema om tværfagligt samarbejde dukkede op, da han af sparringspartneren blev spurgt om, hvordan de andre behandlere i det tværfaglige team havde haft det med det, der skete. Temaet ’er jeg dygtig nok?’ dukkede op i forbindelse med at forfatteren blev bedt om at beskrive, hvordan det ideelle forløb skulle have set ud, hvis han selv havde kunnet bestemme. Råfortællingen gav anledning til mange flere temaer eller mulige genstandsfelter for refleksion. Forfatteren valgte selv at sætte fokus på ’min rolle som professionel sundhedsarbejder’. Den professionelle sundhedsarbejder blev således genstandsfelt for yderligere refleksion. Temaet blev belyst på forskellig vis bl.a. ud fra følgende spørgsmål, som blev formuleret af forfatteren selv efter sparring med en sparringspartner, som var aktivt lyttende:

- Hvilke formelle og uformelle aftaler er der om, hvad man må sige til hvem om patientbehandling her på vores arbejdsplads?
- Hvor går jeg hen og får hjælp, hvis jeg er usikker på min behandling?
- Hvad skal der til, for at jeg er tilfreds med det arbejde jeg laver?
- Hvad skal der til, for at patienten er tilfreds med behandlingen?
- Hvilken indflydelse bør de pårørende have på valg af behandling af vores patienter?
- Hvad skal der til, for at forskellige faggrupper ’trækker på samme læs’ i forbindelse med patientbehandling?

Det er vigtigt at forfatteren bruger sit refleksionsarbejde til noget. Ideer og kundskab giver kun anledning til dybere læring og ændring af praksis, hvis de efter de er tilegnet



implementeres i praksis og udsættes for yderligere refleksion (Sutton, Dayle 07) Forfatteren udarbejdede en slags manual for, hvordan han ville introducere kommende studerende til rollen som professionel sundhedsarbejder. Denne manual er forhåbentlig siden hen blevet afprøvet og justeret i praksisfeltet.

### Delresultat fra skriftlige fortællinger

Fysioterapeutstuderende på 1 semester af grunduddannelsen skrev fortællinger (Jørgensen 2008) om 'engang jeg lærte noget vigtigt' (se bilag 5 Pædagogik i fysioterapi). De analyserede deres fortællinger med medstuderende og fandt frem til faktorer, der har indflydelse på, at en læringsoplevelse betragtes som vigtig. I eksempel 3.13 gengives nogle af de studerendes delresultater uensureret. De studerendes fortællinger omhandlede alle mulige læringsituationer eksempelvis, da jeg lærte at cykle, da jeg var i udlandet som au pair, min første lektion på universitetet, da min mor lærte mig at bage osv. Efterfølgende underviste de studerende hinanden på klassen i forskellige professionsfaglige emner. De studerende evaluerede undervisningsforløbet skriftligt og det fremgik bl.a. heraf:

- at de studerende huskede egen fortælling og andre studerendes fortællinger tydeligt
- at de studerende havde fået forståelse for mange forskellige forhold, der kan spille ind på, at læringsituationer opleves som vigtige
- at 'god undervisning' ikke blot er noget teknisk. Betydningen af det følelsesmæssige i konteksten blev klart beskrevet af de studerende
- at mange studerende havde svært ved at genkalde sig tavleopsamling

I et efterfølgende fokusgruppeinterview reflekterede nogle af de studerende over, i hvilket omfang, de havde været i stand til at skabe vigtige læringsoplevelser for deres medstuderende. Dette gav anledning til en diskussion om forskellen på 'at vide' og 'at kunne' i pædagogisk forstand.

#### Eksempel 3.13:

#### Nogle karakteristika for vigtige læringsituationer ifølge de studerende

- at man er tvunget til/nødt til at skabe sig et overblik over en ukendt situation
- at der er plads til at lave fejl
- at få lov til at lave fejl. Det er, hvad man lærer af egne fejl, der sidder bedst fast

### **Eksempel 3.13 fort- sat):**

- det det er motiverende at få en god berettiget feedback (skal være konstruktiv)
- at man selv er motiveret og stoler på sin egen dømmekraft
- at man kan se andre situationer, hvor man kan få brug for, hvad man lærer
- at man kan planlægge et forløb, hvor man kan sætte sig et mål
- at man ikke giver op så let
- at deltage aktivt selv. Læringen sidder bedre fast, når den sidder i både krop og sind
- egen interesse for emnet
- at man er åben for at modtage råd også fra udenforstående
- at man ikke er bange for at stille og blive stillet udfordringer og krav
- en lærer der udfordrer og provokerer en, tvinger en til at tænke selv
- en lærer der har engagement, begejstring for faget/emnet smitter af

Udsagn i eksempel 3.13 fremstår som en blanding af, hvad der er vigtigt i forhold til elevrollen og lærerrollen i forbindelse med vigtige læringssituationer. De studerende fremkom derudover med en ret stor liste, som omhandlede konteksten for læring. Eksempelvis nødvendigheden af gensidig respekt, empati, tryghed i situationen, faglig viden, medbestemmelse, struktur, menneskekundskab, fortrolighed, at respektere grænser, at have forberedt sig m.m. Bag hver eneste af disse 'karakteristika' lå en konkret oplevelse fra praksisfeltet, fra de studerendes livsverden. Det var muligt for underviseren i dette scenario at hjælpe de studerende med at koble deres konkrete oplevelser til den efterfølgende læringsteori, fordi underviseren havde fået adgang til de studerendes personlige fortællinger.

I det følgende beskrives endnu en skriftlig refleksionsmetode, nemlig brug af logbog eller dagbog.

### **Brug af logbog eller dagbog**

Ordet 'logbog' stammer egentlig fra den maritime verden, hvor en logbog bruges til at optegne oplysninger om kurs, fart, meteorologiske forhold m.m. Logbøger eller dagbøger, i form af optegnelser over konkrete aktiviteter, eksempelvis medicinindtagelse, fysisk aktivitet (træningsdagbog), oplevelse af smerter (smertedagbog) og lign. kræver som regel ikke meget refleksionsarbejde af forfatteren. I forbindelse med refleksionsscenarier skal logbogen imidlertid forstås som et medie til refleksion. Logbogen skal ikke være rent beskrivende, altså blot gengive fakta, men indeholde refleksioner over en aktivitet eller et forløb. Logbogen er velegnet til at følge en proces, eksempelvis et behandlingsforløb eller

et undervisningsforløb. Logbøger kan være styret af præcise og detaljerede overskrifter eller få mere åbne overskrifter.

Som med andre læringsredskaber, må man øve sig i at bruge logbog. Nogle mennesker har skrevet logbog eller dagbog i årevis, mens andre aldrig har nedskrevet personlige oplevelser, erfaringer og tanker. I et scenario, hvor fysioterapeutstuderende skulle ændre en vane, var de pålagt at skrive logbog mindst 1 gang i ugen gennem en periode på 2 måneder (Jørgensen 2008). De skrev ud fra overskrifterne: Hvad har jeg gjort, hvad har jeg tænkt og hvad har jeg følt i forbindelse med min vaneændring. Langt de fleste studerende opfattede logbogen som et godt hjælperedskab i deres vaneændringsprojekt, men den kunne også være et irritationsmoment, som gav dårlig samvittighed. Tvang giver måske ikke den bedste motivation for at anvende logbog, men flere studerende gav udtryk for, at de var glade for at blive tvunget til at bruge logbog, fordi de ellers aldrig ville have oplevet, hvad en logbog faktisk kunne bruges til. Herunder følger citater fra nogle af de studerendes tanker og skriftlige refleksioner om det at skrive logbog:

*”Logbogen syntes jeg var en god idé. Det var rart at få tingene ned på papir. Jeg blev mere opmærksom på min ændring (vaneændring) og det gjorde, at jeg kæmpede for, at det skulle lykkes. Jeg havde det godt med mig selv, når jeg kunne skrive, at jeg havde gjort noget positivt. Sidst i forløbet blev jeg dog meget træt af logbogen. Mest fordi jeg havde travlt og var syg og ikke havde gjort så meget, som jeg kunne have ønsket for at ændre spisevaner. Set i bakspejlet er jeg dog ked af, at jeg holdt op med at skrive. Jeg ville ønske jeg havde fortsat, for det gav mange gode tankesessioner.”*

*”Logbogen har hjulpet mig til at huske og uden den havde jeg nok været tilbøjelig til at tænke, at det gik da meget godt. Jeg kan kigge i logbogen og danne mig et helt præcist overblik over, hvad jeg har foretaget mig og hvornår. Jeg har lært, at en logbog er et godt og nyttigt redskab, når man skal i gang med noget nyt. Det kan måske endda for nogle være en motivationsfaktor bare at skulle skrive ned, hvad man har fået lavet. Man reflekterer automatisk over sine oplevelser, når man skriver ned.”*

*”Det har været vigtigt for mig at skrive logbog, da jeg kan se, der er sket en stor forandring i mit liv. Når jeg ser tilbage på min logbog, ser jeg en fighter og en, der aldrig giver op.”*

*”Efter at have prøvet at skrive logbog 8 uger i træk, er der kommet mange ah -oplevelser ud af det. Jeg har bl.a. opdaget nogle ting, som jeg ikke lige havde gået og tænkt specielt meget over normalt”.*

Logbogen er en slags personlig fortælling. Som sådan er det ofte formålstjenligt at analysere det skrevne. Skriveprocessen i sig selv giver anledning til refleksionsarbejde, men ikke alle logbøger er lige reflekterende skrevet. Det er min opfattelse, at man altid får yderlige indsigt og forståelse, når man eksempelvis læser logbøger op for sig selv og stiller hv-spørgsmål (hvorfor, hvad, hvem, hvordan osv.) til det skrevne. Logbogen tager udgangspunkt i konkrete situationer i forfatterens livsverden. Det gør at sparring med medstuderende, kollega, mentor eller supervisor er let tilgængelig, fordi det er muligt at tale om en konkret situation, som ofte er kendte for begge parter. Det kræver tryghed og tillid parterne imellem, og det er afgørende, at forfatteren selv bestemmer, hvordan og hvornår eventuel sparring skal foregå.

I praksis kan professionspraktikeren anvende logbogen til at skrive om erfaringer, følelser og oplevelser med patienter, klienter, borgere, studerende, pårørende og kolleger. Man kan eksempelvis udvælge specielle temaer eller situationer, man selv vælger at sætte i fokus. Som underviser har jeg anvendt logbog i forbindelse med et ønske om at inddrage de studerende og deres erfaringer mere i mine lektioner. Ved at skrive ganske kort (ca.5 minutter) i logbog efter hver lektion, fik jeg på mindre end 2 måneder lavet en liste over mange forskellige måder at inddrage studerende på og fik indsigt i, hvad det var for faktorer i konteksten og hos mig selv, der henholdsvis var fremmende og hæmmende for, at de studerende blev inddraget yderligere. Fokus i logbogen var de studerendes aktive deltagelse i undervisningen. Indholdet i logbogen bestod af gode og dårlige eksempler på inddragelse af de studerende i undervisningen og refleksioner over, hvorfor det gik som det gik. Konkrete ideer til nye måder at inddrage de studerende på opstod under skrivningen og blev i nogen udstrækning afprøvet i forløbet. Mange professionspraktikere opfordrer klienter/patienter /borgere til at skrive en slags dagbog. Det kan f.eks. være en smertedagbog eller en træningsdagbog Det er et godt udgangspunkt at have erfaring med selv at skrive logbog eller dagbog, når man skal hjælpe andre med at få gavn af det.

Kyndi skriver, at forfatterens skrivestil har stor indflydelse på, hvilken form for viden, man kan få ud af at skrive dagbog (Kyndi 2008 p 12). Hun analyserede 6 sygeplejerskers dagbogsskrivning ud fra begreberne informative writing og expressive writing som beskrevet af Bjerknes og Bjørk (Bjernes og Bjørk 1996):

*'The informative style of writing is characterized as a style of writing, where the purpose is to inform, convince and instruct someone else. You have to describe relations between A and B, to emphasize certain details and to follow certain rules of communication and writing. You have to keep a certain distance to your own personal experiences and relatedness. You*

*write to someone else.*' (Kyndi 2008 p 8)

*'The expressive style of writing is based on the idea of meaning and closeness. When you write in an expressive style there is a high degree of closeness between thinking and writing, and your style of writing is not based on formal demands and rules of writing. In principle, you write/talk to your-self.'* (Kyndi 2008 p 8)

Konklusionen på Kyndi's analyse er, at en meget struktureret dagbogsskrivning stimulerer The informative way of writing, og analytisk tænkning og empirisk kundskab. En mere åben og individuel tilgang til dagbogsskrivning stimulerer The expressive way og writing og udvikling af de personlige og æstetiske aspekter af kundskab. Der er brug for alle kundskabsformer i professionsarbejdet, men det kan se ud som om, at meget strukturerede eller detaljerede retningslinjer for skrivningen, kan hindre studerende (og praktikere) i at få koblet egen livsverden med professionens begreber og teorier på en hensigtsmæssig måde. Den personlige faglige råfortælling bør konstrueres ved hjælp af The expressive style of writing, mens man sagtens kan forestille sig, at analyse- og bearbejdningsprocessen også kan inddrage The informative style of writing.

Det at skrive logbog eller dagbog kan være en stor fornøjelse i sig selv. Når logbøger anvendes i refleksionsscenarier er det imidlertid vigtigt, at forfatteren selv oplever at få ny faglig indsigt ved at anvende logbog. Det er afgørende, at forfatteren selv er indstillet på at dele indholdet i en logbog med en anden (eller andre), hvis logbogen skal være udgangspunkt for sparring. Det er bestemt muligt at opnå ny faglig indsigt uden en sparringspartner, men ofte er det formålstjenligt med sparring ude fra for at undgå uheldig vanetænkning. Her følger i punktform en kort opsummering af forhold vedrørende brug af logbog:

- Logbøger egner sig til at beskrive en proces
- Det kræver træning at anvende logbog
- Brug af logbog kan hurtig føre til ny viden og forandring af praksis
- En ekspressiv skriveform uden for mange regler kan evt. hindre alt for beskrivende, ikke reflekterede logbøger

## Afsluttende om skriftlig refleksion

Når man reflekterer skriftligt i forbindelse med refleksionsscenarier, skriver man for

at lære. Skriftlig refleksion er velegnet til at fastholde faglige fortællinger, som derefter kan analyseres på utallige måder. Det er ikke nemt at snakke sig fra en skriftlig fortælling og personer, som aldrig har haft succes med at skrive rigtigt i skolesammenhæng, kan få åbnet for vigtige fortællinger ved at skrive mere frit uden for mange regler og normer. Det er muligt at arbejde med såvel ganske korte fortællinger, som lange detaljerede fortællinger. Fortællingerne kan belyses og analyseres fra mange forskellige perspektiver. Skriftlig refleksion indgår som regel sammen med mundtlig og kropslig refleksion i refleksionsscenarier.

I det følgende afsnit vil der være fokus på kropslig refleksion og brug af denne refleksionsform i forbindelse med anvendelse af refleksionsscenarier.

### Kropslig refleksion

Kropslig refleksion er et analytisk begreb. Det er nærmest umuligt at forestille sig refleksionsarbejde, som ikke foregår i kroppen. Hvor skulle det ellers foregå? Traditionelt set har refleksion imidlertid udelukkende været forstået som en bestemt slags tankearbejde, der foregår inde i hjernen på den, der reflekterer. Ifølge ICF, som er den internationale klassifikation for menneskers funktionsevne, hører hovedet godt nok med til kroppen, men man reflekterer på forskellig vis, når der er tale om henholdsvis kropslig, skriftlig og mundtlig refleksion i forbindelse med refleksionsscenarier. Kropslig refleksion har mennesket i bevægelse i fokus. Der er tale om en indre kinæstetisk refleksion, som næsten altid foregår på et ikke bevidst plan (Johnstone 99). Kroppen lever så at sige sit eget ikke bevidste refleksionsliv. Kroppen erfarer og reflekterer over alle de ting, den møder på sin vej. Den bøjer sig i sorg og strækker sig i glæde (Bunkan 2003, Engelsrud2007).

Det er ikke tilfældigt, at sproget rummer mange metaforer, som har udspring i kroppen. Vi kan tale om personer, der knejser med nakken eller hænger med hovedet. En person kan blive omtalt som en lemmedasker eller for den sags skyld som en hængerøv. Hvis kroppen har oplevet, at det gør ondt i knæet at gå op af trappen på en bestemt måde, vælger den en ny strategi for trappegang. Hvis kroppen bliver forpustet og utilpas ved at løbe efter bussen, undgår den at løbe, hvis der er mulighed for det. Kroppens bevægelsesrepertoire skabes af de bevægelser, den foretager sig. Hvis det eksempelvis fortrinsvis er ensidige gentagne bevægelser, vil det være meget svært for kroppen at honorere krav til andre måske mere kreative former for bevægelse. Kroppen husker sine bevægelser så godt, at selvom et ben er amputeret, eksempelvis pga. af en trafikulykke, så holder kroppen balancen på samme måde, som den gjorde før benet forsvandt, indtil den har øvet sig en hel del for

at aflære noget gammelt og indlære noget nyt. Von der Fehr beskriver, at erfaring kan beskrives på følgende 3 måder: 1) Erfaring kan opleves direkte som en følelse. 2) Erfaring kan omfatte den reaktion eller modstand som opstår i vores kroppe i mødet med den ydre verden. 3) Erfaring kan udgøre en tolkning og en kognitiv bearbejdning, det som vi sædvanligvis forbinder med erfaring og kundskab (D. von der Fehr 1992) Kroppen rummer foruden indre organer, kar, muskler, nerver, det enkelte individs tanker, ideer, normer, historie og eventuelle sygdom. Kroppen kan ud fra denne forståelsesramme ikke adskilles fra psyken, fysikken, det mentale, sjælen (Jørgensen 94 p 30). Kroppen må forstås som erfaringscentrum. Søren Gosvig Olesen skriver således om kroppen:

*”Begivenheder indskrives sig i legemet i åndedrættet, i fordøjelsen, i temperamentet, eller i holdningen og gangarten, i musklerne og knoglerne. M.a.o., det er kroppen som erindrer. Således er kroppen historiens tilblivelsessted. Det er også kroppen som føler, som vil, som taler. Fordi kroppen kan være talende og ’give udtryk’, kan den analyseres, i sit kropssprog, i sin symbolik. Når kroppen således ved at give udtryk, er det fordi den, primært og så at sige uvilkårligt, erindrer. Når den kan åbnes for analyse af sine betydninger, er det fordi kroppen kan åbnes for sin historie – betydningen er aldrig naturgiven. Kroppen rummer i enhver betydning historie, som kan tydes; en persons historie, tidsepokers historie, artshistorie.”* (Gosvig Olesen 92 p 33)

Kroppen gør opmærksom på sig selv, når den giver anledning til smerter eller funktionsnedsættelse, eller eksempelvis, når den skal lære noget nyt. Ellers løser kroppen sine opgaver på et ubevidst plan. I forbindelse med refleksionsscenarier, er det hensigten at arbejde *bevidst* og systematisk med refleksion. Kropslig refleksion bliver derfor her defineret ud fra praksisforskning med fokus på refleksion over kropslig aktivitet og bevægelse. (Jørgensen 08). Følgende to definitioner, som ikke er gensidigt udelukkende, udgør arbejdsdefinitioner for kropslig refleksion i forbindelse med refleksionsscenarier.

### Eksempel

3.14:

#### Kropslig refleksion

1. Kropslig refleksion kan forstås som refleksion uden ord med fokus på kroppen i bevægelse
2. Kropslig refleksion kan forstås som det at prøve noget på egen krop.

Det vil fremgå af nedenstående eksempler på kropslig refleksion i denne forståelsesramme, at den kropslige refleksion først bliver bevidst og analyserbar, når der bevidst sættes fokus på kroppens fortællinger.

### Scenarier, hvori der indgår kropslig refleksion.

I det følgende gives eksempler på kropslig refleksion i forbindelse med refleksionsscenarier. Resumé af de enkelte scenarier er tilgængelige i bilag bag i bogen.

I scenariet Krop og kommunikation (bilag 6) mærkede deltagerne på egen krop, hvad forskellige øvelser (uden ord) i gymnastiksalen gjorde ved dem (kropslig refleksion). Nogle studerende oplevede, at det var svært at bevæge sig frit til musik i en gymnastiksal, mens andre oplevede det hæmmende at få dikteret hastighed og rytme af meget markeret musik, som de ikke kunne lide. Nogle oplevede det som grænseoverskridende at danse i en gymnastiksal. Andre oplevede, at det var rigtig sjovt og dejligt eller irriterende og svært at skulle følge en anden persons bevægelser, eller at skulle styre en andens persons bevægelser via håndfladekontakt. Ved supplerende tavse (guidet refleksion liggende på afspændingsmåtte efter øvelserne), skriftlige og mundtlige refleksionsøvelser fik deltagerne mulighed for at koble egne kropsoplevelser med professionens teoretiske begreber. Den obligatoriske litteratur rummede eksempelvis tekster om betydningen af det personlige rum, øjenkontakt, fokuseret og ufokuseret opmærksomhed, kroppens stilling i rummet m.m.

*'De studerende bruger gamle eller nye oplevelser (her ved at prøve det selv) til at forstå, få kød og blod på, komme bag ved, ny teoretisk viden. De didaktiske overvejelser i denne proces går ud på, at de studerende oplever nogle situationer, som de dernæst relaterer til ny viden, nye begreber, nye modeller, nye teorier. Dette medfører så at sige en personlig kropsliggørelse af den ny teori' (Jørgensen 08 s. 74).*

Deltagerne fik på denne måde egne kropsoplevelser, teoretiske begreber fra obligatorisk litteratur, tidligere erfaringer og medstuderendes oplevelser og erfaringer *at reflektere med*.

I scenariet En tankegang (bilag 7) bestod den kropslige refleksion af en konkret tankegang. De studerende (deltagerne i scenariet) gik parvis en tur, mens de talte om (mundtlig refleksion), hvilken indflydelse konteksten havde konkret på bevægekvaliteten af deres egen gangfunktion. I dette tilfælde skulle deltagerne 'mærke' deres egen krop reflektere og samtidig reflektere mundtligt over det, de mærkede og sætte det i relation til den konkrete kontekst. Nogle studerende lagde eksempelvis mærke til, at de begyndte at gå langsommere ved udsigt til glat underlag. Andre blev opmærksomme på forskellige strategier ved gang på vådt græs; nemlig at bøje i knæene eller gøre nogle led stive og nedsætte skridtlængden. Enkelte lagde mærke til, hvem der bestemte gangtempoet og andre igen, at lugten fra en nærliggende pølsevogn forøgede ganghastigheden ganske betydeligt. Et par stykker



havde lagt mærke til kroppens forsvarsreaktioner, da de gik op af en trappe, hvor der var mange mennesker og en del skubben og puffen. Deltagerne anvendte så at sige kroppens fortælling, som udgangspunkt for efterfølgende mundtlige refleksionsarbejde, med henblik på at forstå professionens teoretiske grundlag for sammenhæng mellem bevægelseskvalitet og kontekst. Deltagerne havde således kroppens fortællinger og teoretiske begreber fra obligatorisk litteratur *at reflektere med*.

I scenariet Sengebådning i sygeplejen (bilag 1) kan man vel næsten sige, at deltagerne anvendte såvel egen krop som en medstuderendes krop i refleksionsøjemed. Deltagerne mærkede på egen krop ved øvelser i demonstrationsstuer, hvordan det kunne opleves at være patient eller sygeplejerske. Afprøvning på egen krop, hvad enten der var tale om at vaske en andens krop eller blive vasket af en anden, var udgangspunkt for de efterfølgende både skriftlige og mundtlige refleksioner. De fleste studerende var overraskede over, at det primært var emotionelle og etiske forhold i den praktiske situation som kom i fokus og ikke det instrumentelle. Det kunne opleves svært både at røre ved et andet menneske (vaske) og blive berørt af et andet menneske, som man ikke kendte ret godt. De studerende syntes, det var sværest at agere patient, fordi man skulle være delvis afklædt. Medstuderendes oplevelser af situationen kunne sammenlignes med egne oplevelser og det både fra den konkrete øvesituation og deltagerens øvrige oplevelser og erfaringer, eksempelvis fra selv at have været patient på et sygehus eller have arbejdet som hjemmehjælper. Deltagerne havde derudover teori, fra den obligatoriske litteratur *at reflektere med*. Scenariet havde til hensigt, at deltagerne fik koblet nogle af professionens grundlæggende værdier og forståelsesrammer med egne livsverdener. Scenariet som helhed indeholdt både skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion.

I scenariet Blufærdighed i fysioterapi (bilag 8) reflekterede deltagerne i første omgang over forventninger til det at skulle være afklædt i undervisningssammenhænge (vævsundersøgelse og behandling på en grunduddannelse for fysioterapeuter). Denne refleksion var en slags forventningsrefleksion, som jeg ikke vil kalde egentlig kropslig. Deltagerne tænkte 'in a meditative state of mind' på en kommende situation. Nogle af tankerne blev herefter fastholdt i et spørgeskema. Der er nok ikke tvivl om, at de studerende i deres refleksion inddrog tidligere kropslige erfaringer, men først når de studerende har prøvet at stå afklædt i en undervisningssituation, er der tale om egentlig kropslig refleksion i denne forståelsesramme. Den indledende refleksionsøvelse kan betragtes som en forberedelse til det at skulle stå afklædt i en undervisningssituation. I dette scenarie var det vigtigt efterfølgende tydeligt at få fremstillet eventuelle overensstemmelser og uoverensstemmelser

mellem forventningerne og de faktiske oplevelser for at få skabt ny viden og implementeret en ny forforståelse.

### Kropslig refleksion i praksisfeltet

Ovenstående eksempler på scenarier med fokus på kropslig refleksion er alle fra undervisningssektoren. Jeg har valgt at give flere eksempler fra praksis i forbindelse med gennemgang af den personlige skriftlige fortælling, da min erfaring er, at praksisfeltet vil kunne få glæde af at fokusere langt mere på skriftlige refleksionsformer, end tilfældet er i dag. Det betyder imidlertid ikke, at professionspraktikere ikke kan få gavn af at se kritisk på egen praksis ved hjælp af kropslig refleksion, eller nærmere benytte refleksionsscenarier, hvori der indgår kropslig refleksion. På det helt konkrete plan, kan det være en udmærket idé for professionspraktikeren 'at spille patient eller professionspraktiker' sammen med en kollega, evt. efter at et bestemt tema er fremkommet ved indledende skriftlig refleksion. At reflektere over, hvordan det er at være i henholdsvis patientens, borgerens eller den professionsfaglige rolle er en god idé, såvel ud fra skriftligt som kropsligt og mundtligt refleksionsarbejde. En yderligere udfordring kunne det være at arbejde med tableauer. Ordet tableau anvendes bl.a. inden for teaterverdenen. Her kan det betyde opstilling af personer, der fremstiller en historisk begivenhed eller en kortere afdeling af et skuespil, en opera eller ballet. I professionspraksis kunne det dreje sig om opstilling af personer, der fremstiller en stuegang, hvor patienten informeres om alvorlig sygdom, en samtale med en klient, som fornægter et alkoholproblem, et hjemmebesøg hos en ældre borger med sukkersyge og lign. De personer, der deltager, indtager så de forskellige roller i situationen (eksempelvis patienten, pårørende, professionspraktikeren). På et givet tegn 'fryser' alle personer i stillingen og de enkelte personer (roller) udtaler på skift, hvad de tænker om at være i den aktuelle situation lige nu. Såvel kroppenes positioner, som det, der bliver sagt, kan så være udgangspunktet for en efterfølgende diskussion og refleksion over, hvad der kan være på spil i den valgte situation. Billeder siger ofte mere end ord, og sådan et tableau er et billede, som er skabt på baggrund af forskellige oplevelser og erfaringer fra praksis.. Det kan være en fordel ikke at diskutere rollerne for meget før tableauret etableres og endda at forme tableauret uden ord i gruppen. Derudover er det en fordel at have rimelig faste rammer for den efterfølgende diskussion og refleksion, som gerne må styres af en udefrakommende underviser eller facilitator. Kun fantasien sætter grænser for, hvorledes sådanne tableauer kan varieres og udbygges. I forbindelse med begrebet kropslig refleksion, vil jeg blot medtage tableauret her for at gøre opmærksom på, at det er en anden form for viden, der kommer frem, når man rent kropsligt indtager positionen som patienten

i sengen eller ægtefællen i lænestolen, end hvis man på et intellektuelt plan sammen skal snakke sig frem til, hvilke faktorer, der kan være på spil.

## Afsluttende om kropslig refleksion

I scenarier, hvori der indgår kropslig refleksion, sættes der bevidst fokus på, hvordan kroppen i bevægelse opleves af den enkelte i forbindelse med en bestemt aktivitet, et bestemt forløb, i en konkret kontekst. Ved skriftlig refleksion er kroppen (armen/hånden) også i bevægelse, men almindeligvis sættes der ikke fokus på, hvor let eller anstrengende det er at skrive med blyant eller på computer. Fokus er her på indholdet af det skrevne. Det at prøve noget på egen krop, eksempelvis at gennemføre en vaneændring eller at være indlagt på sygehuset, benævnes kropslig refleksion. Nogle vil måske blot kalde sidstnævnte en oplevelse, men i og med at kroppen erfarer og tager konsekvenser af, alt hvad den møder, er der tale om kropslig refleksion. Refleksionen bliver almindeligvis først bevidst, når der indgår andre refleksionsformer i scenariet, som sætter fokus på kropsoplevelsen.

Jeg vil i næste afsnit skrive lidt om mundtligt refleksionsarbejde og scenarier, hvori der indgår mundtligt refleksionsarbejde.

## Mundtlig refleksion

En traditionel opfattelse af refleksionsarbejde kan være en gammel og klog person, der natten igennem sidder tilbagelænet i en dyb lænestol og snakker med sig selv. Når der er tale om mundtlig refleksion i refleksionsscenarioer forgår refleksionen med en samtalepartner af den ene eller anden slags. Der kan være tale om sparring med en kollega, en medstuderende, en underviser eller andre relevante personer, eksempelvis en faglig ressourceperson eller en konsulent udefra. Denne sparring kan forgå på mange forskellige måder. Samtalepartneren kan have en rolle som instruktør, rådgiver, vejleder, mentor, supervisor, facilitator, coach, med videre. Man kan ligefrem tale om, at det er tilbagemeldingen fra den anden, som er det aktiverende princip, der skaber grundlag for forståelse. (Jørgensen 08 p 61) Det skal lige nævnes at sparring også kan foregå i et reflekterende team. Både teoretisk og empirisk er der belæg for, at en form for sparring, vejledning, supervision eller brug af mentor er vigtig, hvis man skal undgå uheldige vanerefleksioner og skal komme videre og dybere i sin forståelse inden for et fagligt emne (se ex. Wackerhausen 08, Bolton 01, Donaghy and Mors 2000). For kurøsitetens skyld skal det alligevel nævnes, at det kan give anledning til rigtig mange gode refleksioner at båndoptage en dialog med en eller flere imaginære

samtalepartnere. Eksempelvis kan man, for at styrke egen argumentation, føre en dialog med ens potentielle kritikere og forsøge både at indtale deres indsigelser og egne svar på disse. På denne måde kan man få sat spørgsmålstejn ved holdbarheden af egne argumenter og måske får øje på huller i egen viden og argumentation.

Mundtlig refleksion i scenarier foregår bevidst og systematisk med bestemte mål for øje og samtalepartnerens opgave er i alle tilfælde at facilitere det refleksionsarbejde, som har som overordnet mål at kvalitetssikre og udvikle professionspraksis. En Walk-and-Talk, som omtalt tidligere i forbindelse med uddybning af en personlig skriftlig fortælling, er et eksempel på en mundtlig refleksionsform, hvor sparringspartneren har rolle som aktiv lytter. Det er min erfaring, at meget mundtligt refleksionsarbejde i praksisfeltet mister kvalitet og energi, fordi de involverede ikke rigtig ved, hvad de skal gøre, når de skal reflektere. Det er vigtigt, at rollefordelingen mellem fortæller og sparringspartner er aftalt på forhånd, men det er også vigtigt, at aftaler kan ændres undervejs, hvis der opstår nye behov og muligheder i processen. Det vil ofte være facilitatorens rolle at hjælpe fortælleren med at stille gode refleksionsspørgsmål i forhold til refleksionens genstandsfelt.

Formålet med sparring er at få åbnet op for fortællingen, at få øje på underliggende faktorer, som ikke lige er tilgængelige ved første blik. Alle de perspektiver, som er nævnt under den skriftlige fortælling, kan naturligvis også anvendes i forbindelse med mundtlig refleksion. Det drejer sig altså også her om at få koblet teori og praksis, at få koblet fortællerenes livsverden med professionskundskab, hvad enten det er professionsrelevante teorier og begreber eller praksiskundskab.

I det følgende vil jeg fokusere på den mundtlige refleksion i scenarier, der er afprøvet i praksis. Korte resumeer af scenarierne kan ses i bilag. Derudover gives der eksempler på hvordan man kan facilitere mundtlig refleksion i forbindelse med forskellige former for interview.

### Mundtlig refleksion i grupper

I refleksionsscenariet Stroops eksperiment (bilag 9) var målet, at de studerende opnåede en forståelse for nogle af de vanskeligheder, man støder ind i, når man ønsker at ændre på allerede tillærte vaner og samtidig, at de studerende fik udbygget kendskabet til hinanden. De studerende afprøvede i grupper Stroops eksperiment. Stroops eksperiment handler om automatiserede processer og opmærksomhed, og de studerende afprøvede forskellige roller, hvor de skulle lære noget nyt. Herefter reflekterede de mundtligt i grupper over deres

oplevelser. Til slut reflekterede de ligeledes mundtligt i grupper over, hvilken betydning deres oplevelser kunne have for klientcentreret praksis. Herunder følger de refleksionsspørgsmål, der blev anvendt i forbindelse med disse 2 mundtlige refleksionsseancer:

### 1. Refleksionsopgave:

Hvad kan jeres resultater med Stroops Eksperiment være udtryk for?

Hvad fortæller resultaterne jer om læring?

Andre overvejelser?

### 2. Refleksionsopgave:

Forestil jer, at i nu sidder med en klient, som sidder i en situation, som fordrer forandring. Hvordan kan eksperimentet være en hjælp til jer, når i skal facilitere klientens forandringsproces?

## Mundtlig refleksion parvis og i stor gruppe i classesammenhæng

I scenariet Sengebåd i sygeplejen (bilag 1) blev de studerende bedt om at reflektere mundtligt flere gange. I starten af scenariet reflekterede de studerende 2 og 2 over deres forventninger til det at skulle arbejde i demonstrationsstuer, og i slutningen af scenariet reflekterede de i grupper á 2-3 studerende ud fra deres individuelle skriftlige refleksioner. Endelig sluttede scenariet med refleksion på klassen med underviseren som facilitator af processen. Underviserens rolle i denne afsluttende seance var at hjælpe med at systematisere de studerendes oplevelser i forhold til professionens teorier og begreber indenfor det pågældende emne (bl.a. hygiejne og etik). Dette scenarie er et typisk eksempel på, hvordan de forskellige refleksionsformer skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion, kan supplere hinanden i et refleksionsscenario

## Reflekterende team og refleksionsmodel som refleksionsredskab

Formålet med scenariet Social analyse og handling (bilag 3) var bl.a. at styrke kursisternes evne til at gennemføre og i-tale-sætte en struktureret analyse og refleksion i forhold til en konkret sag. Kursisterne havde efterspurgt et redskab til analyse af praksis. Refleksionsredskabet Social analyse og handling (Alminde, Nørmark og Andersen 2008) blev gennemgået ganske kort. Kursisterne fungerede derefter som reflekterende team (se ex. Hansen-Skovmoes og Grych 2005) for en medunderviser fra praksis (socialrådgiver), som

fremlagde et problemfelt. Problemfeltet tog udgangspunkt i en case, der var udarbejdet af Servicestyrelsen. Kursisterne var bekendt med casen. Derefter blev der blandt kursisterne valgt en ordstyrer, en referent og en tavleskriver (refleksionsredskabets formkrav). Tavleskriverens opgave var at tegne en kolonne for hvert af redskabets otte punkter på tavlen og at skrive det teamet sagde ind i disse kolonner, så hele arbejdsprocessen var synlig for alle. Referentens opgave var at skrive, det der stod på tavlen, i en lidt mere elaboreret version. Efter sagsgennemgang i det reflekterende team (mundtlig refleksion) blev referatet afleveret til den socialrådgiver, der havde haft sagen på. I det pågældende scenarie fandt kursisterne bl.a. ud af, hvilke ressourcer og mangler de selv havde som professionspraktikere i forhold til den konkrete case. Samtidig fik de indsigt i analyseredskabets muligheder og begrænsninger. Det sidste er ofte svært at opnå på kort tid, men ikke desto mindre opnåede den reflekterende gruppe at komme frem til visse fordele og ulemper ved den konkrete refleksionsmodel. Modellens opbygning og det at de studerende arbejdede som reflekterende team i en gruppe var ifølge deltagerne baggrund for, at de studerende oplevede at få mange nye perspektiver på den faglige opgave, som casen beskrev. Det at arbejde i grupper kan i sig selv anvendes til at få nye perspektiver på egen praksis. Her var der tale om en tværfaglig gruppe og det imødegik den indforståethed, som undertiden blokerer for nytænkning i monofaglige grupper. Den anvendte refleksionsmodel viste sig velegnet til at give struktur på deltagernes refleksionsarbejde. Underviseren kunne bruge sin faglige viden på en god måde, idet hun oplevede at være klangbund for praktikernes erfaringer og kunne kaste disse erfaringer tilbage ud fra teoretiske perspektiver. Dette scenarie blev gennemført i undervisningssektoren, hvor professionspraktikere var på kursus, men undervisningen havde netop til hensigt at klæde kursisterne på til at kunne benytte denne refleksionsform og dette konkrete refleksionsredskab i daglig professionspraksis.

## Interviewet som refleksionsredskab

Det er en kendt sag, at det kan være meget udviklende at blive interviewet. Mange interviewpersoner har givet udtryk for, hvor inspirerende det kan være, at blive spurgt om ting angående ens egen praksis, som man måske aldrig selv har tænkt på. Ting som tilsyneladende er indlysende for en selv, kan der pludselig blive sat spørgsmålstegn ved, og det kan give anledning til refleksion. Den seriøsitet, som er indlejret i interviewsituationen i forbindelse med videnskabeligt arbejde, synes at animere til refleksionsarbejde både hos interviewer og den interviewede. I et samfund som vores, hvor der sjældent i dagligdagen er tid til fordybelse, kan det ligefrem være et privilegium at blive interviewet af en person, som virkelig er interesseret i det felt, som interviewpersonen har indsigt i. Det er vigtigt,

at der under interviewet er plads til tavshed, pauser, tid til omtanke. Som med et stykke musik, hvor det er pauserne, der skaber musikken.

Herunder følger konkrete eksempler på, hvordan mundtlig refleksion kan foregå i forbindelse med forskellige former for interview.

### Fokusgruppeinterview til videnopsamling og refleksion i projektgruppe

I forbindelse med en afsluttende konferencedag i en projektgruppe, som havde arbejdet med at konstruere, afprøve og evaluere refleksionsscenerier, deltog projektgruppen i et fokusgruppeinterview. 2 gruppemedlemmer blev bedt om at lave en interviewguide. Emnet for interviewet var Den gode facilitator af refleksionsarbejde. Formålet med fokusgruppeinterviewet var at få nuancerede svar på nedenstående spørgsmål, gerne beskrevet med eksempler fra praksis.

Hvad skal der til for at kunne være en god facilitator af de studerendes (eller andres) refleksioner?

Hvilke forudsætninger er nødvendige eller vigtige som underviser og facilitator?

Hvordan bliver man god til det?

Resten af projektgruppen (5 personer) 'varmede op' til interviewet ud fra følgende instruktion:

Tegn et billede af den gode facilitator af refleksionsarbejde ud fra jeres egne erfaringer

Spørg evt. jer selv:

Hvis den gode facilitator var et dyr, hvordan så det så ud? Hvilke kendetegn? Hvilke egenskaber?

Hvis den gode facilitator var en bil?

Hvis den gode facilitator var en egnsret? Osv...

I må gerne skrive på tegningen (ord, sætninger eller andet)

Til rådighed: store papirer, store tusser.

2 projektdeltagere gennemførte interviewet, som varede 1 time. Her er det pointen at fremføre, at medlemmer af projektgruppen spontant gav udtryk for, at interviewet havde givet anledning til nye spændende refleksioner. Det var tydeligt, at der i gruppen blev taget temaer op, som nogle af deltagerne ikke havde overvejet tidligere. Eksempler fra projektdeltageres erfaringer fra praksis gav anledning til refleksioner hos andre projektdeltagere. Flere interviewdeltagere begyndte at reflektere over, hvorfor interviewet var

forløbet, som det gjorde (2.ordens refleksion), og det gav anledning til, at de to interviewere fortalte om deres baggrund for at spørge, som de gjorde. Flere projektdeltagere gav deres mening til kende om forløbet af interviewet, og på denne måde kom projektdeltagernes for-forståelser frem i lyset. Hvis tiden havde været til det, havde der været mulighed for eksempelvis at have anvendt korte individuelle skriftlige refleksioner i forhold til nogle af de temaer, der dukkede op undervejs i interviewet.

### Fokusgruppeinterview til evaluering og refleksion

I forbindelse med scenariet Evaluering af studiegrupper (bilag 2), blev der anvendt fokusgruppeinterview. Undervejs i interviewet blev der holdt pauser med individuel skriftlig refleksion. Den individuelle skriftlige refleksion er omtalt tidligere. Jeg vil blot her nævne fokusgruppeinterviewet som en velegnet metode til at fremkalde refleksionsarbejde i forbindelse med evaluering af eksempelvis undervisningsforløb. Det er også en mulighed at afholde et sådant fokusgruppeinterview på klassen, mens medstuderende sidder udenfor og lytter med. Man kan evt. undervejs i interviewet udskifte interviewdeltagere, både dem der interviewer, og dem der bliver interviewet. Sidstnævnte form kan give anledning til, at deltagerne både lærer noget om egne og andres oplevelser af et undervisningsforløb, samtidig med at de lærer en del om det at interviewe og blive interviewet. Her, som i alle andre sammenhænge, hvor der skal indgå refleksionsarbejde, er det vigtigt, at der deltager personer, som er i stand til at stille gode refleksionsspørgsmål. Ofte kommer de gode refleksionsspørgsmål næsten af sig selv, når studerende (eller undervisere eller praktikere) hører, at forskellige personer har totalt forskellige oplevelser af samme forløb. Det er en god idé på forhånd at aftale præmisser for evt. udskiftning af personer i forbindelse med afholdelse af interviewet. En fast moderator af fokusgruppeinterviewet kan være med til at fastholde formålet med interviewet og de indgåede aftaler i forbindelse med interviewets afholdelse. En moderator kan også være den, der sørger for, at fokusgruppemedtagerne hæver sig op over et beskrivende plan og udfordres med gode refleksionsspørgsmål.

### Interviewet som vejlednings- og refleksionsredskab

I forbindelse med vejledning eksempelvis af bachelorstuderende, kan det være rigtig godt at benytte en formel interviewform. Interviewet kan her benyttes som en dialogform, hvor vejlederen åbent og nysgerrigt spørger ind til den studerendes tanker og ideer med projektet. Vejlederen må facilitere den studerendes refleksioner ved at give tid og stille gode refleksionsspørgsmål. Formen egner sig særligt i forbindelse med opstart af projekter, hvor



den studerende skal udfordres i forhold til emnets faglige relevans, placering i en større sammenhæng, eventuelle manglende viden inden for feltet, afgrænsning af problemområdet osv. Den studerende kan evt. optage interviewet på bånd, hvis vejlederen er indforstået hermed. Interviewformen kan også anvendes, når man vejleder en gruppe af studerende og mange bachelorstuderende i gruppe har haft gavn af selv at interviewe hinanden, eksempelvis for at få afklaret eventuelle uenigheder om projektets fokus eller formål.

### Interview med usynlige deltagere

Denne form for interview har til hensigt at skabe refleksion både hos den, der bliver interviewet og hos de usynlige deltagere. Nedenstående eksempel er fra en arbejdsplads, hvor mange medarbejdere var i gang med udviklingsprojekter. Formålet med interviewet var, at projekthaverne og øvrige medarbejderne fik reflekteret over, hvordan de kan støtte hinanden i forbindelse med udarbejdelse af projekter og i forbindelse med implementering af den ny viden, som projekterne udvikler. Tilhørerne lytter, mens de sidder bagved den, der bliver interviewet (derved er de usynlige for den, der bliver interviewet). Den interviewede kan således ikke se publikum og kan ikke forholde sig til deres mimiske og andre kropslige reaktioner, forholde sig til, hvem der plejer at mene hvad, hvem der har hvilke holdninger, eventuelle interessekonflikter osv. Publikum lytter med særligt fokus på følgende spørgsmål:

- Hvordan kan vi gøre hinanden bedre,?
- Hvordan kan jeg gøre de andre bedre?
- Hvordan kan de andre gøre mig bedre?

Herunder følger nogle af de interviewspørgsmål, der blev stillet til projekthaver, som var midtvejs i et længerevarende projektforløb:

- Hvad er de 3 vigtigste overskrifter i forhold til de udfordringer, du står i lige nu?
- Hvad er det allerbedste ved projektet?
- Hvad tænder dig, frustrerer dig, glæder dig, giver dig stolthed, gør dig usikker osv.
- Hvad er den - for mig – letteste eller mest overskuelige ting, jeg kan gøre for at hjælpe dig lige nu?
- Hvad er de 3 vigtigste erkendelser, som du tror, vil kunne være interessant for mig i forhold til min undervisning, min faglighed, mine arbejdsområder, mine projekter?
- Hvad har du lyst til, at jeg spørger dig om, når jeg stopper dig på gangen?
- I hvilke sammenhæng skal jeg ringe til dig, og hvad skal jeg spørg om?

I det konkrete tilfælde var interviewer en pædagogisk konsulent udefra. Man kunne nemt forstille sig, at projekthaveren eksempelvis selv valgte en interviewer blandt medarbejderne. Interviewet kan afsluttes med, om der er noget den interviewede har lyst at tilføje, ligesom der evt. kan åbnes for spørgsmål fra publikum. Interviewet kan indgå i et større refleksionsscenario som består af et konglomerat af skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion. Man kan eksempelvis udbygge interviewet med logbogskrivning for publikum, eller brug af reflekterende konsulenter som beskrives i det følgende afsnit.

### Reflekterende konsulenter

Der findes mange ideer til, hvordan man kan inspirere hinanden på forskellig vis i forbindelse med projektarbejde, udviklingsarbejde, innovative projekter m.m. på [www.denkreativeplatform.dk](http://www.denkreativeplatform.dk).

I forbindelse med refleksionsarbejde vil jeg blot nævne en enkelt 'øvelse', som jeg mener nemt kan anvendes både blandt studerende, undervisere og professionsarbejdere i praksisfeltet. Udgangspunktet er en person med en problemstilling, som vedkommende ikke umiddelbart har en løsning på. Det kan handle om samarbejdsproblemer på arbejdspladsen, problemer med lektielæsning, dårlig kommunikation med en patient osv. Den, der har problemet forklarer problemer så tydeligt som muligt for 2 andre kolleger, som blot lytter. Derefter vender vedkommende sig om og *går langsomt rundt* forrest med ryggen til de to kolleger, som følger efter og taler om problemstillingen, uden at personen med problemet kommenterer. De to bagerste personer taler om problemet, og det giver så godt som altid anledning til refleksionsarbejde (mundtlig refleksion), fordi de to, der taler, hurtigt ryger ind i manglende viden og begynder at stille spørgsmål af typen: Hvorfor mon det er et problem for ham eller hende? Hvad har han eller hun mon prøvet at gøre ved det? Hvilke erfaringer har vi selv med noget, der ligner? Hvilke faktorer kan tænkes at have indflydelse på problemstillingen osv. Gåturen skal nok ikke overstige 10 minutter. Det kan være hensigtsmæssigt at alle 3 personer prøver begge roller i denne øvelse, da det kan medvirke til at skabe et tillidsfuldt rum for øvelsen. Det er en god idé, hvis der afsættes tid til, at den der fremlagde problemet, kan reflektere skriftligt efterfølgende. Formålet med den skriftlige refleksion skulle være at finde ud af og fastholde, hvad der kunne bruges af det, der blev talt om /reflekteret over.

## Afsluttende om mundtlig refleksion

Mundtlig refleksion kan forgå:

- 2 og 2 som sparring med kollega, medstuderende, underviser eller sparringspartner udefra
- I små grupper med kolleger, medstuderende eller andre evt. i form af et reflekterende team
- I store grupper eksempelvis i klassesammenhæng med en underviser som facilitator af processen

Den mundtlige refleksion kan foregå i forbindelse med et interview (evt. fokusgruppeinterview). Refleksionsprocessen faciliteres af gode refleksionsspørgsmål. Disse spørgsmål kan komme fra en enkelt sparringspartner, en moderator eller fra en gruppe. De spørgsmål, der styrer refleksionen i en gruppe, kan evt. fremgå af en konkret refleksionsmodel, som gruppen har valgt at anvende. Den individuelle faglige fortælling kan være såvel skriftlig som mundtlig. De mange forskellige muligheder for perspektivskifte, som er beskrevet under den individuelle skriftlige fortælling, kan også anvendes mundtligt.

## Refleksionens anatomi som referenceramme for et eksemplarisk refleksionsscenario

I dette afsnit anvender jeg Wackerhausens beskrivelse af refleksionens anatomi, som blev gennemgået i starten af dette kapitel, som referenceramme i forbindelse med beskrivelse af et eksemplarisk refleksionsscenario om ændring af vaner.

I vaneændringsscenariet afprøvede deltagerne (fysioterapeutstuderende på 1.semester) på egen krop (*kropslig refleksion*) det de som kommende professionspraktikere skulle hjælpe patienter/klienter med at gennemføre, nemlig at ændre vaner (*genstandsfeltet for refleksionen*). Deltagerne læste og blev undervist i professionens teori på området. Undervisningen indeholdt ud over oplæg 'øvelser' med såvel *mundtlig* (i form af sparring med medstuderende) som *skriftlig refleksion* (logbog). De studerende *fik således noget at reflektere med* udover de oplevelser og erfaringer om at ændre vaner, de allerede mere eller mindre bevidst sad inde med. Medstuderende, underviser og evt. venner eller familiemedlemmer støttede den enkelte deltager i processen (*facilitatorer*). De personlige oplevelser med at skulle ændre en vane blev koblet med professionens teori, da deltagerne *reflekterede skriftligt* over, hvad de havde lært ved at arbejde på denne måde (skriftlige refleksionsskrav i forbindelse med eksamen). Alle deltagere i dette refleksionsscenario fik i et vist omfang koblet teori og praksis.

De fleste deltagere fik indsigt i betydningen af egen for-forståelse og øje på egne ressourcer og mangler. De fik indsigt i vaneændringers kompleksitet (professionsfaglig viden) og fik praktiske erfaringer med forskellige refleksionsformer. De studerende havde en del viden om det at ændre vaner fra egen livsverden, men først da de afprøvede det på egen krop i dette scenario, fik de øje på, hvor svært det kan være, hvor mange barrierer der kan være, og hvad der skal til for at det lykkes. De studerende reflekterede *ud fra* ønsket om at blive gode fysioterapeuter. De var pålagt denne vaneændring af underviseren på grunduddannelsen. Arbejdet foregik *inden for en uddannelsessammenhæng* sammen med medstuderende, familie og venner og undervisere. En detaljeret gennemgang af refleksionsscenarioet inklusiv konkrete resultater angående barrierer og facilitatorer for refleksionsarbejde kan downloades på [www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksionipraksis](http://www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksionipraksis) (Jørgensen 2008).

### Refleksionsarbejde fører ikke altid til ændring af praksis

Øget indsigt og større forståelse i forbindelse med refleksionsarbejde fører ikke altid til ændret adfærd. Det kan jo f.eks. være, at den der reflekterer får indsigt i og forståelse for, at det eksempelvis er nødvendigt at stille krav til patienten, eleven, borgeren om at være mere aktiv selv måske netop på den måde, som det foregår allerede nu. Temaet for refleksion har måske været borgerinddragelse, hvorfor og hvordan? Indsigten og forståelsen (på baggrund af teori og perspektivskifte) gav måske ikke anledning til at ændre på nuværende praksis; men bevirkede, at praktikerne fik givet et felt i egen praksis et kritisk eftersyn og nu kan give andre områder af praksis større opmærksomhed. Refleksionsarbejde kan give gode ideer til småjusteringer i praksis, men også til større og mere fundamentale ændringer, som bør følges op af yderligere refleksionsarbejde, eksempelvis i et større team på en arbejdsplads. Kritisk analyse af en personlig faglig fortælling er en del af refleksionsarbejdet i disse scenarier. Den fortællende tilgang til arbejdet udelukker på ingen måde en lineær, rationel og logisk tankegang i forbindelse med refleksionsarbejde, men det at råfortællingen er udgangspunkt for en nærmere analyse gør, at der åbnes op for ofte ukendte temaer af betydning. Brookfield beskriver faserne i kritisk analyse i forbindelse med refleksionsarbejde på følgende måde (Brookfield 87)

#### **The skill of critical analysis involves following activities:**

- Identifying and illuminating existing knowledge of relevance to the situation
- Exploring feelings about the situation and the influence of these
- Identifying and challenging any assumptions you may have made

- Imaging and exploring alternative courses of action

Det er specielt den følelsesmæssige faktor som er karakteristisk for refleksionsarbejde i disse scenarier. Herunder et par citater fra studerende, som har arbejdet med den personlige fortælling:

*”Det gik op for mig, hvor vigtige erfaringer jeg fik den dag, og jeg vil aldrig glemme det. Havde ikke før tænkt på, hvor mange følelser denne situation kunne give mig. Jeg fik set den (fortællingen) i et andet lys efter samtalen med min partner.”*

*”Min fortælling var meget personlig og meget alvorlig. Jeg fandt ud af, hvor meget situationen egentlig stadig berørte mig, og hvor dybt det lå i mig”.*

## Afsluttende om refleksionsscenarier

Det overordnede mål med at anvende refleksionsscenarier er at reflektere kritisk over daglig praksis. Scenarierne kan konstrueres ved hjælp af et konglomerat af skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion. Refleksionen kan foregå med og uden sparringspartner og der kan reflekteres før, under og efter et konkret handlingsforløb. Den faglige personlige fortælling indgår i disse scenarier og der skal skabes mulighed for, at den, der reflekterer, får mulighed for at koble professionens teorier og begreber med egen livsverden.

## Litteraturliste

**Alminde, Rikke; Henriksen Kirsten; Nørmark, Louise Cathrine & Andersen, Mona Stevngaard:** *Social analyse og handling – Et refleksionsredskab i socialt arbejde*, Hans Reitzels Forlag, 2008

**Atkins, Sue:** ”Developing Underlying Skills in the Move Towards Reflective Practice In Butman, C. & Schütz: *Reflective Practice in Nursing* Oxford Blackwell, pp. 25 – 46, 2004

**Atkins, Sue & Schutz, Sue:** “Developing the skills for Reflective Practice” In Bulman C & Schutz S *Reflective Practice in Nursing* Oxford Blackwell 2008, Chapter 2, pp. 25 – 55, 2008

**Bjerknes M.S. & Bjørk, I.T.:** ”Klinisk utbildning” i: *Vård och omsorg – at skriva dagbok for reflektion och inlarning*, Studentlitteratur, 1996

**Bolton, Gillie:** *Reflective Practice Writing and Professional development*. London Paul Chapman, 2001

**Brookfield, S.D.:** *Developing Critical Thinkers: Challenging to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Open University Press, Milton Keynes, 1987

**Bunkan, Berit Heir:** *Kropp Respirasjon Og Kroppsbilde*, Gyldendal Akademisk, 2008

**Donaghy, Marie E. & Moss, Kate:** “ Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy” in *Physiotherapy Theory and Practice* 16, 3-14 p. 6, 2000

**Dysthe, Olga:** *Det flerstemmige klasserum*. Klim, 1997. Reference fra Rander Henrik: ”Refleksion og refleksivitet i undervisningen” s. 100 i Rander Henrik, Boysen Lis, Goldbech Ole (red): *En moderne voksenpædagogik*, Alinea, København, 2009

**Engelsrud, Gunn:** *Hvad er krop?* Akademisk Forlag, 2007

**Fehr, D. von der:** ”Kropp, kjønn og handling. Et pragmatisk syn” i *Nyt om kvinneforskning* nr. 1, 1992

**Fredens, Kjeld:** ”Læring for fremtiden” i *Kognition og Pædagogik* nr. 66 december 17. årgang side 28-40, 2007

**Goodson:** “Storying the self” in W. Pinar (ed.) *Curriculum: Towards New Identities*, Taylor and Francis, pp. 3-20, 1998

**Hansen-Skovmoes, Peter & Grych, Sanni:** *Reflekterende team som dialogmetode og netværk*, 2005. <http://www.laeringscenter.dk/Default.asp?m=66&a=344> (kan downloades)

**Johnstone, Maxine Sheets:** *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, 1999

**Jørgensen, Pia:** *Krop og sundhed i fysioterapi – en kritik og et alternativ*. Karolinska Institutet, Stockholm, 1994 (Projektarbejde i forbindelse med fordybningskursus i sjukgymnastik)

**Jørgensen, Pia:** ”Refleksion – en vaneændring. Vaneændring via refleksion. –om at undervise i refleksionskompetence på en fysioterapeutisk grunduddannelse” i *Skriftserie for refleksion i praksis*. Nr. 4 Ruml, Institut for Filosofi & Idéhistorie Aarhus Universitet, 2008

**Kringelbach, Morten L.:** "Nydelsesfyldt hjernevalg" i *Kognition og Pædagogik* nr. 66 17.årgang pp. 6, dec. 2007

**Kyndi, Mona:** "Diary Writing – Does it make any difference?" i *Skriftserie for refleksion i praksis* Nr. 12 Ruml, Institut for Filosofi & Idéhistorie Aarhus Universitet, 2008

**Olesen, Søren Gosvig:** "Idræt mellem præstation og terapi" i *Skriftserie for terapiforskning* nr. 1, 1992

**Richardson, L.:** "Writing: a method of inquiry" in N.K. Dencin and Y.S. Lincoln (eds.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London Sage, 1998

**Rolfe, Gary; Freshwater, Dawn & Jasper, Melanie:** "Reflective Writing" in *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions - A Users Guide* PALGRAVE, pp. 41-75, 2001

**Sutton, Lynette & Dalley, Jayne:** "Reflection in an intermediate care team" in *Physiotherapy* 94, pp. 63-70, 2008

**Wackerhausen, Steen:** "Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion", i *Skriftserie Refleksion i praksis* Nr. 1 Ruml, Institut for Filosofi & Idéhistorie Aarhus Universitet, 2008

**Winter, Buck & Sobiechowska:** *Professional Experience and the Investigative Imagination: The art of Reflective Writing*. London Routledge, 1999

### Bilag 1: Sengebad i sygeplejen

#### HVAD

- Et refleksionsscenario som indgår i undervisning om hygiejne i faget sygepleje på grunduddannelsens modul 1. Der indgår mundtligt, kropsligt og skriftligt refleksionsarbejde inklusiv refleksion over forventninger til undervisning i demonstrationsstuer.

#### HVEM

- Sygeplejerskestuderende på modul 1 grunduddannelsen.

#### HVORFOR

- Det er et krav ifølge bekendtgørelse, at de studerende skal udvikle refleksionskompetence.

#### FORMÅL

- Faglige mål: I henhold til læringsmålene skal de studerende både kunne demonstrere praktiske færdigheder (sengebad) og redegøre for det at være menneske/patient med behov for grundlæggende sygepleje samt observere og beskrive patientens behov, oplevelser og reaktioner i forhold til grundlæggende sygepleje.
- Refleksionsmål: Den studerende skal kunne reflektere over egen læring af sygeplejefagets kliniske metoder i samarbejde med medstuderende. Den studerende skal:
  - kunne integrere teoretisk viden med egne kropsoplevelser
  - kunne reflektere over, hvordan patienten oplever at få et sengebad
  - kunne reflektere over, hvor kompleks sygeplejen er i forhold til temaet hygiejne

#### HVORDAN

- De studerende læser om hygiejne som forberedelse til undervisningen. På holdundervisning identificerer de studerende via brainstorm krav til sygeplejersken (bl.a. ved sengebadning) ud fra en patientcase. **De studerende reflekterer herefter mundtligt 2 og 2 (5 minutter) og på klassen (10 minutter) over forventninger til øvelser i senge-stuer.** Dette for at synliggøre, *'at man kan have det på mange forskellige måder og at det er ok'*. Dermed tydeliggøres nødvendigheden af, at der i demonstrationsstuerne vises respekt for den enkelte og at tavshedspligt ligeledes er



en nødvendig forudsætning for at undervisningen kan foregå på en etisk forsvarlig måde.

- Herefter udføres øvelser med sengebåd på demonstrationsstuerne i grupper á 8-9 studerende. Den enkelte studerende når enten at agere patient, sygeplejerske eller med-hjælper. **Efter øvelserne reflekterer de studerende individuelt skriftligt 15 minutter: *Hvad Gjorde du, følte du, tænkte du?* Herefter går de studerende sammen i mindre grupper á 2-3 studerende og reflekterer sammen ud fra deres beskrivelser (30 minutter). Til sidst mødes hele gruppen (9 studerende) med underviser og centrale temaer tages op (videndeling og perspektivering)**
- Underviseren 'styrer slagets gang' på holdundervisning og fungerer som vejleder i demonstrationsstuerne. Underviseren hjælper med at systematisere temaerne i den afsluttende seance.

### EVALUERING

- Underviseren nåede kun kort mundtlig evaluering af undervisningsformen med de studerende.

### SETTING/KONTEKST

- Holdundervisning foregår i klasselokale. Gruppeundervisning i demonstrationsstuer. Det er de studerendes første oplevelser med læringsaktiviteter i demonstrationsstuer.
- I demonstrationsstuerne er der en underviser til rådighed i hver gruppe á 8-9 studerende.

### KARAKTERISTIKA

- Der reflekteres både ud fra et patientperspektiv og et professionelt perspektiv (sygeplejerske).
- De konkrete refleksionsøvelser er egnede til at sætte fokus på andet end procedurer i forbindelse med hygiejne og sygepleje, nemlig forhold som betydningen af kommunikation, blufærdighed og grænser.
- De studerende reflekterede i dette scenario primært over emotionelle og ikke-instrumentelle forhold efter at have afprøvet sengebådning 'på egen krop'.
- Dette scenario er velegnet til refleksion over egen læring (der kan opsamles i forhold til for-forståelser /forventninger m.m.)

### Underviseren

- *De studerende har nået både faglige mål og refleksionsmål. Det er svært at vide helt hvorfor, men den skriftlige refleksion efterfulgt af i-tale-sættelsen af oplevelserne var vigtig.*
- *De studerende får integreret teoretisk viden med praktiske oplevelser. De får øje for sygeplejens kompleksitet, at sygeplejen er mere end procedurer.*
- *Grupprefleksion kan 'få de tilbageholdne ud af busken', hvis det tillidsfulde rum er skabt. De 'hurtige' kan være med til at definere temaet.*
- *Skriftlig refleksion er en god måde at starte på. De studerende 'kommer på banen' med deres egen livsverden, og det motiverer dem, at deres erfaringer inddrages og ses som betydningsfulde.*
- *Kompleksiteten i vidensfeltet (hygiejne i sygeplejen) træder frem for de studerende bl.a. ved at de studerende inspireres af hinanden og oplever mange forskellige erfaringer på samme aktiviteter.*
- *I forbindelse med øvelser i demonstrationsstuerne oplevede de studerende en slags vurdering af dem selv som studerende. Gør jeg det godt nok? Har jeg læst nok? Hvad tænker mine medstuderende om mig? De mener, det er sværere at øve sig på medstuderende end på 'rigtige' patienter, fordi de kender hinanden og skal 'se hinanden i øjnene bagefter', men samtidig giver de også udtryk for, at det er godt og vigtigt, at de øver sig på og med hinanden inden de skal stå foran patienterne. De studerende er meget blufærdige og oplever det som grænseoverskridende at skulle afklædes 'som patient'. Enkelte studerende udtalte, at det var ubehageligt at komme for tæt på 'patienten' fx at komme for tæt på brystet af en medstuderende.*

### Bilag 2: Evaluering af studiegrupper

#### HVAD

- Et refleksionsscenario som har som mål at kunne beskrive fysioterapeutstuderendes oplevelser af deltagelse i innovative studiegrupper. Scenariet består af en evaluering, som foregår ved et åbent narrativt fokusgruppeinterview, som undertiden bliver afbrudt af skriftlige refleksioner. Der var i alt 3 tematiseringer og efter hvert tema fik de studerende 10 -15 minutter til den skriftlige refleksion.

#### HVEM

- 7 fysioterapeutstuderende med afsluttet modul 4 deltog i evalueringen af innovative studieformer.

### HVORFOR

- De studerendes skal nu og i fremtiden i langt højere grad være aktive, deltagende, eksperimenterende og involverende i planlægningen af eget læringsforløb. (Studieordning fysioterapi. 2008).
- Der er fokus på udvikling af de studerendes lærings- og udviklingskompetencer. Formålet med dette er, at de studerende gennem uddannelsen udvikler indsigt i læreprocesser og egne lærings- og motivationsmæssige styrker og udviklingspotentialer.
- De studerende skal endvidere have mulighed for at være aktivt søgende, spørgende og kritiske samt arbejde med at udvikle evnen til at kunne anvende evaluering og selvevaluering, som redskab i egen lærings- og udviklingsproces.

### FORMÅL

- At beskrive evalueringen af innovative studieformer, et projektforsøg i grunduddannelsen for fysioterapeutstuderende gennemført i 2008 og 2009. Formålet med scenariet er at kunne indfange de studerendes oplevelser og erfaringer med at deltage i innovative studiegrupper.

Formål med evaluering af studiegrupperne:

- at den studerende kan reflektere over begreberne deltagelse, samarbejde og ejerskab (som er begreber der tidligere er gennemgået i modulerne) i relation til uddannelsen, medstuderende, og sig selv.
- at den studerende reflekterer over selve formen; gruppesammensætning, fordeling og placering af timer.
- at den studerende reflekterer over de arbejdsblade, som har været et konkret arbejdsredskab i forløbet. Arbejdsblade omhandlende: 1) Ressourcer 2) Værdier 3) Samarbejdskontrakt 4) Innovative ideer 4) Læringsmål/ lærings strategier 5) Læringsudbytte.
- at de studerende reflekterer over perspektivet med innovative studieformer, set ud fra studieordningen, uddannelsen/GU og institutionen/UCL.

### HVORDAN

- En udvalgt målgruppe (de studerende blev spurgt af øvrige undervisere på holdene og kunne melde sig frivilligt til projektmedarbejderne) af studerende blev inviteret til at deltage i et fokusgruppeinterview.
- Inspireret af Wackerhausens forståelse af refleksionens anatomi forsøgte vi at afdække form, genstande, begreber og perspektiver til fortsat udvikling af studiegrupper i grunduddannelsen. Vi forsøgte at få deltagerne til at fortælle om specifikke situationer

eller handlingsforløb, hvor formen, genstanden eller begreberne havde haft betydning for forløbet i studiegrupperne.

- Undervejs i interviewet blev der afholdt pauser med skriftlig refleksion. Skrivepauserne opstod efter hvert af de 3 temaer, som vi talte om. Skrivepausen varede ca. 10-15 minutter. De projektansvarlige nedskrev også deres skriftlige refleksion.

### EVALUERING

- Evalueringen skabte under selve evalueringen refleksioner frem, som hverken underviserne, projektmedarbejderne eller de studerende var bevidste om forinden.
- Evalueringen har givet resultater, som kan anvendes til at justere og optimere måden vi organiserer innovative studieformer på.

### SETTING/KONTEKST

- Dette scenario er specielt, idet det i sig selv er en evalueringssituation. Måden at tænke på i et refleksionsscenario afprøves her i et fokusgruppinterview (mundtlig refleksion) med indlagte pauser til skriftlig refleksion.
- De studerende er i faget pædagogik blevet introduceret til emnet innovative studiegrupper og relevant teori er gennemgået i 10 lektioner på forelæsningsniveau før, under og efter studiegrupperne blev etableret.
- Indhold i vejledningen i studiegrupperne er nøje beskrevet og pædagogiske hjælpe-papirer er udarbejdet til de studerende.

### KARAKTERISTIKA

- Det drejer sig om et udviklingsprojekt 'hvor man finder vejen mens man går'. Indhold og form i vejledningerne i studiegrupperne formes og justeres af de konkrete møder mellem vejleder og studerende ud fra mål og delmål med studiegrupperne.

### Udvalgte citater

Under refleksioner over deltagelse/samarbejde og ejerskab (tema 1):

*Det sociale betyder meget for mig, ellers kan jeg ikke fungere det gælder både her på skolen og i fritiden. Studiegrupperne har været med til at danne grobund for mange sociale aktiviteter. Det er en god social uddannelse, hvor faglighed samtidig er i højsæde.*

## Arbejdspapirerne(tema 2):

*Det faglige med læringsstile og strategier har været rigtig godt, men det kunne måske godt have været undervisning på hold.*

*Opfølgning på samarbejdsaftalen kunne være godt*

*Gode arbejdspapirer som giver en mulighed for refleksion. Generelt synes jeg det er godt, man tvinger folk ud i at skulle skrive ned og formulere det, man bare går og tænker over. Det kan både give en selv og andre inspiration og nye værktøjer at arbejde med.*

## Til formen skriver en studerende(tema 3):

*I starten tænkte jeg, hvad er det for nogle "hippiegrupper", indtil jeg fandt ud af, at der var både struktur og form bag og opdagede, hvilken betydning det har, at man har nogle gode grupper at dele forskellige holdninger og oplevelser med. Man kunne godt bruge de samme grupper til læsegrupper.*

*Det er fint, at man har nogle ting at snakke om, når man kommer til studiemøderne mht de skemaer, man skal udfylde, men der jo ofte andre ting, man har lyst/brug for at snakke om, så fint, at det ikke er så stramt mht. emner.*

## Bilag 3: Social analyse og handling

### HVAD

- Et refleksionsscenario hvor et konkret refleksionsredskab i form af en analysemodel introduceres og afprøves på en tværfaglig diplomuddannelse.
- *Social analyse og handling* kan jf. forfatterne (Alminde Rikke, Henriksen Kirsten, Nørmark Louise Cathrine, Andersen, Mona Stevngaard *Social analyse og handling – Et refleksionsredskab i socialt arbejde*, Hans Reitzels Forlag 2008) bedst anvendes i et team af socialarbejdere. Det består af otte elementer, der er indbyrdes forbundne. Redskabet kan være med til at synliggøre nogle af de forforståelser, selvfølgeligheder og umiddelbare antagelser, vi alle opererer ud fra.

### HVEM

- Studerende på børne- og ungediplomuddannelsen (lærere, pædagoger, psykologer, socialrådgivere).

### HVORFOR

- Vanskeligheder ved at strukturere og i-tale-sætte analysearbejdet i dagligdagen.
- Vanskeligt for kolleger, ledelse og borgere at forstå, hvorfor de valgte løsninger er rigtige/bedst/mest hensigtsmæssige
- Risiko for at valg af indsats kommer til at bero på 'tilfældige', uhensigtsmæssige eller ureflekterede/ubevidste begrundelser.

### FORMÅL

- At skærpe kursisternes bevidsthed om analysens/den faglige refleksions nødvendighed.
- At styrke kursisternes evne til at gennemføre og i-tale-sætte en struktureret analyse/refleksion i forhold til en konkret sag.

### HVORDAN

- 1. Kursusdag: Kursisterne arbejder med udgangspunkt i filmklip med analyse af en børneundersøgelse med henblik på socialfaglig vurdering (motivationsfremmende – kursisterne efterspørger herefter redskaber til analyse).
- Kursisterne læser om redskabet Social analyse og handling (forberedelse til næste dag).
- 2. Kursusdag: Kort gennemgang af redskabet ved underviser.
- Herefter afprøvning af redskabet via case. Kursisterne læser casen, der er udarbejdet af servicestyrelsen. **Kursisterne fungerer herefter som reflekterende team for medunderviser fra praksisfeltet, som fremlægger et problemfelt i forbindelse med casen.** Kursisterne følger redskabets stadier og formkrav og vælger i forbindelse hermed ordstyrer, referent og tavleskriver.

### EVALUERING

- 7 minutter nonstop skrivning
- Undervisning af væsentlige følelser og tanker
- Runde, hvor hver enkelt gav udtryk for følelser og tanker

### SETTING/KONTEKST

- Tværfagligt diplomuddannelsesforløb

- Rent fysisk var det i et lille lokale, som forholdsvis nemt kunne møbleres, så det lignede et mødelokale
- 12-14 studerende på holdet
- 2 lærersystem – en fra praksisfeltet og en fra 'skolen'.

### KARAKTERISTIKA

- Tværfaglig gruppe kursister med erfaringer fra praksisfeltet
- De studerende henter nye begrebslige, videnskæssige og perspektivistiske ressourcer hos hinanden
- De studerende får øje på egne teoretiske mangler og ressourcer
- Scenariet giver mulighed for 2.ordensrefleksioner (Wackerhausen)

### Underviseren

*Refleksionsscenarioet lykkedes over al forventning, fordi kursisterne var top motiverede, og fordi der på holdet er en god kemi kursisterne imellem, alle tør sige noget og alle har en mening om dette og hint.*

*Jeg oplevede at være klangbund for praktikernes (de studerende) erfaringer og kunne kaste disse erfaringer tilbage ud fra teoretiske perspektiver – altså en kobling mellem teori og praksis*

*Scenariet afslørede ukendte ressourcer hos kursisterne, gav dem indsigt i styrker ved grupperefleksion, gav kursisterne god indsigt i et konkret refleksionsredskab.*

### De studerende

*Godt at inddrage teoretisk viden og at være bevidst om hvilke tanker, der dukker op – der kommer mange vinkler på!*

*Svært at koble forforståelse med teoretisk viden*

*Redskabet er omstændigt, godt at der inddrages teori – alle forhold inddrages – helhedssynet får nyt liv*

### Bilag 4: Den gode vejledning

#### HVAD

- Et refleksionsscenario hvor praktikvejledere arbejder med skriftlig og mundtlig refleksion ud fra temaet 'min bedste socialfaglige vejledning'. Praktikvejlederne udfylder efterfølgende et skema. Skemaerne anvendes til idékatalog for fremtidige praktikvejledere. Scenariet forgår ved afslutningen af et praktikvejderforløb, hvor vejlederne forinden bl.a. er undervist i refleksionsredskabet 'Social analyse og handling' (en velbeskrevet refleksionsmodel). De studerende, som praktikvejlederne vejleder, er inden deres praktikforløb undervist i denne model.

#### HVEM

- Praktikvejledere tilknyttet socialrådgiveruddannelsen

#### HVORFOR

- Med baggrund i mange praktikforløb og drøftelse med aktørerne - mine kollegaer, der følger praktikanterne i praktikken, praktikanterne og praktikvejlederne - er det erfaringen, at der er et behov for at synliggøre og i-tale-sætte, hvornår og hvilken teori, der omsættes konkret i praksis. Der er ønske fra alle parter om et hjælpemiddel, der kan understøtte, synliggøre og i-tale-sætte denne proces, hvor teori reelt omsættes til praksis.

#### FORMÅL

- At skabe bedre kobling imellem teori og praksis primært for den praktikstuderende og sekundært for praktikvejlederen på praktikstedet

#### HVORDAN

Praktikvejderforløbet indeholdt gennemgang af:

- Bedømmelseskriterier
- Modellen Social analyse og handling
- Herefter konkret arbejde med modellen i grupper. Vejlederne anvendte modellen på et konkret fagligt problem fra deres praksis – lærer fungerede som ordstyrer og pennefører – jf. modellen.

Sidste dag af praktikvejderforløbet:



- **Skriftlig refleksion:** Beskrivelse af den bedste socialfaglige vejledning praktikvejlederne har haft med fokus på, hvad praktikvejlederen har gjort, følt og tænkt.
- **Efterfølgende mundtlig refleksion:** Drøftelse 2 og 2, hvor vejlederen fortæller om sin bedste vejledning med fokus som i den skriftlige refleksion. Parret afslutter deres drøftelse med hver især at udfylde et skema indeholdende stikord for hvad de gjorde, tænkte, følte jeg i forbindelse med deres bedste socialrådgiverfaglige vejledning.
- På plenum siger parrene kort, hvad de har noteret på skemaerne. Skemaerne indsamles til brug for idékatalog for praktikvejledere fremover.

### EVALUERING

- Efter udlevering af idékatalog blev praktikvejlederne bedt om **individuel at tænke over og skrive stikord til, hvad der var godt/mindre godt/kunne være anderledes ved refleksionsarbejdet over 'min bedste socialrådgiverfaglige vejledning' – herunder drøftelse 2 og 2, skema og idékatalog.** Efterfølgende mundtlig runde, hvor hver især redegjorde for sin evaluering af refleksionsarbejdet.
- Afslutningsvist systematiserede underviseren praktikvejledernes tilbagemelding med fokus på, hvad der har styrket koblingen imellem teori og praksis for deres socialrådgiver-praktikant.

### KONTEKST OG KARAKTERISTIKA

- Alle praktikvejledere deltog aktivt og havde afsat tid i forløbet til at afprøve modellen med studerende.
- Underviseren er vant til at igangsætte refleksive processer.

### Underviseren

*Analysemodellen er velegnet til at sætte fokus på perspektivudvidelser og det at få øje på egen for-forståelse. Den kan hjælpe én i gang, hvis man er kørt fast og hjælpe med at adskille fakta og vurderinger. Man bliver husket på at inddrage viden og får øje på, hvad man mangler af viden.*

*Skriftlig introduktion til refleksionsarbejde kan virke skræmmende*

*Vejlederne er blevet opmærksomme på at teori kan understøtte deres vejledning*

*Praktikanterne får en konkret oplevelse af at teori faktisk anvendes i praksis og kan udgøre*

*grundlaget for beslutninger i sociale sager*

*At skrive og fortælle om den gode vejledning har givet bevidsthed om, hvad vejledning kan give både vejleder og praktikant*

### De studerende (praktikvejledere)

*Det opleves meget positivt at reflektere sammen med en praktikvejleder, man ikke kender så godt i forvejen*

*Det var rart bare at få lov at skrive derud af.*

*En speciel god oplevelse at arbejde med og sætte fokus på 'det gode' – altså 'den gode vejledning', så det negative ikke får fokus*

### Bilag: 5 Pædagogik i fysioterapi

#### HVAD

- Det drejer sig om et scenario, hvor studerende på første semester på fysioterapeutgrunduddannelsen med udgangspunkt i den personlige fortælling identificerer faktorer, som kan have afgørende betydning for vigtige læringsituationer. Der indgår skriftlig individuel refleksion, sparring i grupper á 2 personer og refleksion på plenum. De studerende afprøver derefter på egen krop, hvad det vil sige at undervise en stor gruppe medstuderende.

#### HVEM

- Fysioterapeutstuderende på 1.semester på grunduddannelsen

#### HVORFOR

- En meget stor del af fysioterapeutisk praksis handler om at formidle viden, undervise enkeltindivider eller grupper.
- For at øve refleksionsformen
- Det er et mål at få nyt teoretisk stof integreret med personlige oplevelser

### FORMÅL

- at sætte fokus på personlige oplevelser /erfaringer (beskrive/fastholde/diskutere) fra vigtige læringssituationer
- at anvende personlige erfaringer til udarbejdelse af mere abstrakt viden om vigtige læringssituationer i dialog med medstuderende og underviser
- at 'få øje på', hvad du selv kan gøre i den kommende undervisnings/læringssituation for at skabe vigtige læringssituationer
- at 'få øje på', at vigtige læringssituationer ikke kun handler om 'teknisk planlægning,' men indbefatter en følelsesmæssig dimension( at sætte sig selv på spil, at bruge empati m.m.)

### HVORDAN

1. 20 minutter skriftlig individuel fortælling: 'Engang jeg lærte noget virkelig vigtigt'
2. To gange 20 minutter. Del dine refleksioner med en medstuderende og lav en grundig analyse af de to fortællinger (lyt aktivt og spørg ind til detaljer, så i kan få øje på, hvad det mon var, der var betydningsfuldt (faktorer og sammenhænge, egenskaber ved personer m.m.)
3. Plenum på tavlen 30 minutter: Nævn forhold /faktorer/sammenhæng, som var betydningsfulde for at i opfattede læringsoplevelsen som vigtig. Liste over forhold, som kan have stor betydning udarbejdes i dialog mellem underviser og studerende.
4. Efterfølgende opgave: De studerende underviser i grupper á 3-4 studerende hele klassen i vigtige faglige emner. Hver gruppe havde 45 minutter til rådighed.

### EVALUERING

- Individuel skriftlig evaluering efter forløbet ud fra følgende spørgsmål:
- Hvad fik du øje på ved din egen fortælling?
- Hvad husker du fra opsamlingen på tavlen?
- Hvad lærte du af selv at undervise?

### SETTING/KONTEKST

- De studerende har tidligere i deres semester arbejdet med skriftlig refleksion.

- Underviseren har selv erfaring med skriftligt refleksionsarbejde
- Vigtigt at de studerende får tid til at formulere deres konkrete oplevelser
- Der er behov for forskellige typer undervisningsrum (grupperum og plenum)
- Der er brug for, at de studerende selv kan vælge undervisningsrum til deres egen undervisning

### Underviseren

*De studerende får øje på overraskende mange forhold som kan have betydning. De beskriver, hvad de har lært, hvordan de har lært de, og hvad de tror, der var afgørende for, at de har lært det. De taler eksempelvis om: motivation, tvang, humor, tryghed, sårbarhed, umiddelbar anvendbarhed, relation til underviseren m.m.*

*De studerende ser via eksempler fra medstuderende, at læring kan finde steder mange steder: på gaden, i hjemmet, i praktik, under idrætstræning, i barndommen m.m.*

*Undervisningen lever op til formålet. De studerende lærer mest af at undervise selv, men har klart gavn af det indledende scenario, hvor de får ideer til, hvordan de selv vil undervise. Ved at undervise får de øje på, hvad de har svært/let ved selv som underviser. Opsamlingen på tavlen kræver mere tid.*

### Konkrete udsagn fra studerende

*Det gik op for mig hvor vigtige erfaringer jeg fik den dag, og jeg vil aldrig glemme det. Havde ikke før tænkt på, hvor mange følelser denne situation kunne give mig. Fik set den (fortællingen) i et andet lys efter samtalen med min partner.*

*Jeg lærte måske ikke så meget af mig selv, men måske mere af at høre på de andre og se dem undervise.*

*Man skal prøve det på egen krop for at man lærer noget ordentligt. Det hjælper ikke, at der står en 'klogeåge' og fortæller, når man ikke gider hører efter; man skal selv være aktiv*

*Min fortælling var meget personlig og meget alvorlig. Jeg fandt ud af, hvor meget situationen egentlig stadig berørte mig, og hvor dybt det lå i mig.*

## Bilag 6 : Krop og kommunikation

### HVAD

- Et refleksionsscenario hvor fysioterapeutstuderende på 1. semester reflekterer kropsligt, skriftligt og mundtligt for at få kropsliggjort fysioterapeutisk terminologi om roller, relationer og kropslig kommunikation i fysioterapi.

### HVEM

- Fysioterapeutstuderende på 1.semester af grunduddannelsen

### HVORFOR

- Krop og kommunikation er kernebegreber i fysioterapi.
- Kropslig kommunikation er en meget vigtig og særegen del af fysioterapeutisk praksis.
- Roller og relationer (eksempelvis mellem fysioterapeut og patient) har afgørende betydning for effekten af fysioterapeutiske interventioner i praksis
- Kommunikation om roller og relationer sker som regel udtalt og ubevidst både med hensyn til afsender og modtager. Derfor er det vigtigt at behandle dette aspekt ved kommunikation, så vi bedre kan forstå og analysere situationer, vi er eller har været i. Dermed kan vi udvikle et handlingsberedskab (Thornquist: Klinik, kommunikation, information, Hans Reitzels Forlag 2000 s. 21)

### FORMÅL

- at den studerende får sat fokus på egen rolle og relation i en konkret kropslig sammenhæng
- at den studerende får indblik i en anden persons opfattelse af egen rolle og relation i den samme kropslige sammenhæng
- at den studerende får kendskab til, hvilke faktorer, der kan have indflydelse på menneskers oplevelse af egen krop
- at den studerende oplever en vis sammenhæng mellem selvet, kroppen, kulturen
- at den studerende får relateret den obligatoriske litteraturs begreber om faktorer, der har indflydelse på roller og relationer i fysioterapi, til egen livsverden.

### HVORDAN

- 2 lektioner med kropslige øvelser i gymnastiksal Øvelserne stiller krav til samarbejde, kreativitet, nærvær, berøring, observation m.m. og foregår dels med og uden musikledsagelse. De studerende arbejder primært uden ord, **men reflekterer kort mundtlig i små grupper indimellem.** Øvelserne afsluttes med tavs guidet refleksion på afspændingsmåtte. **De studerende guides gennem oplevelserne i gymnastiksalen og får tid til at reflektere over, hvad der var sjovt, nemt, svært, provokerende, irriterende.**
- Individuel skriftlig refleksion 10 minutter: **Nedskriv dine egne oplevelser, følelser og tanker i forbindelse med de kropslige aktiviteter i gymnastiksalen - (Hvad var svært, sjovt, overraskende, ligegyldigt, påtrængende osv. og hvorfor mon det?)**
- Gruppearbejde 25 minutter:
- Del dine oplevelser med 2 medstuderende
- Se om der er fælles 'temaer' / områder/ **læs op hvis i kan/lyt til hinanden og kommentér/**
- Find evt. fælles oplevelser og forskellige oplevelser på samme øvelse
- Giv plads til hinandens oplevelser - der er ingen 'rigtig' måde at opleve disse ting på
- Gruppearbejde 25 minutter: **Find konkrete eksempler fra egne livsverdener, evt. fra øvelser i dag i gymnastiksalen, på nogle af de begreber og forståelser, der er anvendt i litteraturen til i dag.** Eksempelvis: Det personlige rums betydning, Sociale kropslige konventioner, At være en krop ,At have en krop, Den tilbagetrukne krop, Dobbeltbudskab ,Kropstillingens betydning, Fokuseret og ufokuseret opmærksomhed, Øjenkontaktens betydning, Paralingvistik (ord og lyde der falder uden for ordene)
- Plenumopsamling 30 minutter ved fysioterapilærer
- **De studerende kommer med konkrete eksempler fra deres gruppearbejder. Får feed back.**

### EVALUERING

- Underviseren reflekterer skriftligt samtidig med de studerende: fokus
- Underviser evaluerer skriftligt i logbog umiddelbart efter lektionerne. Fokusområder: problemfelter, identifikation af behov for viden, barrierer og facilitatorer i arbejdsprocessen

- De studerende evaluerer mundtlig i forbindelse med efterfølgende spørgetime og skriftlig på Fronter
- i skema: godt - mindre godt - ændringsforslag

### SETTING/KONTEKST

- Det er unge 1. semesterstuderende som netop er startet på uddannelsen
- Der anvendes gymnastiksal, undervisningslokale og grupperum

### Bilag 7: En tankegang

#### HVAD

- Et scenarie som gennemføres på grunduddannelsen for fysioterapeuter 1. semester. De studerende mærker på egen krop, hvilken betydning omgivelser har på kvaliteten af egen gangfunktion. De i-tale-sætter deres oplevelser og får koblet teorifagets faglige terminologi med konkrete kropsoplevelser. Der indgår såvel kropslig som mundtlig refleksion i scenariet.

#### HVEM

- Fysioterapeutstuderende på 1. semester af grunduddannelsen

#### HVORFOR

- Bevægelse er et kernebegreb i fysioterapi
- Viden om, i og gennem bevægelse udgør fysioterapifagets specifikke vidensbasis

#### FORMÅL

- Refleksionsscenario: Omgivelsernes betydning for bevægelseskvalitet - en tanke-gang
- at få et personligt praktisk kropsligt udgangspunkt for at diskutere, hvilken indflydelse omgivelserne (konteksten) kan få for bevægelsers kvalitet
- at få en oplevelse af, hvad konteksten kan bestå af, specielt at konteksten ikke udelukkende består af fysiske forhold (Shumway Cook & Wollacot og Thornquist)
- at få integreret en forståelse af obligatorisk litteratur i egen livsverden

- at give mulighed for en forståelse for, at samme kontekst kan påvirke mennesker forskelligt

### HVAD OG HVORDAN

- Gå en tur med en medstuderende på 20 minutter. Observér og diskutér kontekstens betydning for jeres bevægelser, mens i går. Det vil sige i skal mærke og snakke om, hvilken indflydelse konteksten har på kvaliteten af jeres gangbevægelser.
- Opsamling på klassen, hvor alle grupper skriver deres oplevelser på tavlen. Underviser relaterer sammen med de enkelte studerende oplevelserne til fagets terminologi om kontekstens betydning for bevægelsers kvalitet. Således får de studerende selv givet eksempler på de mere abstrakte begreber i den obligatoriske litteratur. (eksempler: betydning af sociale konventioner: går stille i biblioteket, understøttelsesfladens konsistens: låser bevægelsernes omfang på det våde græs, magtforhold og roller: hvem bestemmer farten? osv.)

### EVALUERING

- Underviser skriver logbog umiddelbart efter undervisningen med fokus på: betydning af egne erfaringer.
- De studerende evaluerer mundtligt i forbindelse med spørgetimer og evaluerer skriftlig i skema ud fra overskrifter godt, mindre godt, ændringsforslag. Efter semestret evaluerer udvalgte studerende i et fokusgruppeinterview

### SETTING/KONTEKST

- Scenariet forgår meget tidligt i semestret, hvor de studerende ikke kender hinanden så godt endnu
- Hensigtsmæssigt med både udendørs og indendørs arealer
- Vigtigt at underviserens hjælper med at koble teoriens begreber til de studerendes konkrete oplevelser

### Underviser

*Umiddelbart er jeg overrasket over, hvor mange ideer de studerende kommer med, men det er svært for dem at holde fast i de konkrete oplevelser og ikke 'udtænke hvad de oplevede'.*

*Dette scenario er vældig godt i forhold til at lære de studerende at forstå kontekstbegrebet både teoretisk og praktisk.*



*Der kom kun få gode eksempler på, hvordan forskellige mennesker kan opleve 'samme' kontekst forskelligt (vådt græs: små slæbende skrift nede i knæ, eller langsom gang med låste led)*

*Beskrivelse af de konkrete oplevelser giver god mulighed for at få begreber, som beskriver bevæge kvalitet, anvendt i praksis*

*Det er vigtigt at instruere de studerende i, at det er 'alvorlig leg'. Koncentrationen svigtede for de fleste efter 15 minutters gåtur – brug evt. mere tid på tavleopsamling*

*Godt at få så mange eksempler op på tavlen*

### Uddrag fra de studerendes spørgeskemaer

*I starten var det meget mærkeligt, men på den anden side var det faktisk den eneste måde, vi kunne fornemme det med vores egen krop – fandt vi da ud af*

*Sjovt og afvekslende. I starten synes jeg det lød meget latterligt, men blev overrasket over, hvor meget man kan snakke om det at gå, og hvad man faktisk kan lære af det*

*En anderledes og god måde at forstå bevægelse på, hvordan den påvirkes af forskellige faktorer*

*Fin måde at lægge mærke til, hvad omgivelserne gør ved en*

*Virkede banalt. Personligt synes jeg en diskussion på klassen havde været nok*

*Jeg synes at gåturen gav et nyt syn på at observere ting omkring én, når man går. Det gav en rigtig god forståelse af omgivelsernes indflydelse på bevægelse*

*For lang tid! Specielt når ens partner og en selv ikke svinger 100%*

## Bilag 8: Blufærdighed i fysioterapi

### HVAD

- I dette refleksionsscenario reflekterer 1.semester fysioterapeutstuderende over deres forventninger til det at skulle være delvist afklædt og palpere og massere hinanden i vævsundervisningen på grunduddannelsen. Refleksionen foregår som individuelt hjemme-arbejde før den første lektion i faget vævsundersøgelse og behandling, hvor de studerende skal være delvis afklædte. De studerende fastholder deres refleksioner i

et anonymt spørgeskema, som danner udgangspunkt for undervisningen i psykologi 2 måneder senere.

### HVEM

- Fysioterapeutstuderende på 1.semester på grunduddannelsen. Undervisning i psykologi med udgangspunkt i de studerendes oplevelser i undervisningen i vævsundersøgelse og behandling

### HVORFOR

- Det er vigtigt at teori og praksis kobles i undervisningen i vævsundersøgelse og behandling, og der bør arbejdes med blufærdighed i et større omfang end hidtil for at sikre, at de studerende i kommende professionspraksis 'kan kommunikere med patienterne om blufærdighed som en almindelig reaktion.'
- Refleksionsscenariet har som overordnet mål at give de studerende 'en (refleksions) metode til læring i det psykosociale felt, hvor man ikke kan nøjes med at læse sig til en teoretisk forståelse. (individuel refleksion over egne forventninger og oplevelser efterfulgt af refleksion på klassen)

### FORMÅL

#### Delmål 1

At de studerende:

- bevidstgør deres tanker og følelser og får ord for disse
- forstår at vi alle er forskellige og håndterer sådanne situationer forskelligt
- med tiden oplever at egne følelser og holdninger har en betydning for behandlingen
- bliver mere bevidste om at følelser har en kropslig forankring

#### Delmål 2

At underviseren:

- finder nye områder for refleksionsscenarier
- finder metoder til at bevidstgøre de studerende om kroppen, som 'den levende krop'

### HVORDAN

- Underviserne i faget vævsundersøgelse og behandling orienteres grundigt om 'projektet'.

- De studerende informeres herefter omhyggeligt skriftligt på Fronter om formålet med hjemmearbejdet. Materialet på Fronter indeholder herudover konkrete handleanvisninger for den individuelle refleksionsøvelse samt et anonymt spørgeskema til fastholdelse af refleksionerne.
- Spørgeskemaerne afleveres til underviser i psykologi. De studerendes refleksioner er udgangspunkt for undervisning i psykologi med emnet: 'egne- og andres grænser' 2 måneder senere (1 lektion)

### EVALUERING

- Underviseren i psykologi meningskondenserer de studerendes refleksionsudsagn og relaterer dem til undervisningens mål.
- De studerende får udleveret spørgeskema, som omhandler deres oplevelse af undervisningen

### KONTEKST/SETTING

- Det drejer sig om meget unge studerende som endnu ikke har 'billeder' af professionspraksis.
- Undervisningen på fysioterapeutuddannelsen lægger stor vægt på de studerendes evne til at udføre instrumentelle og målbare tests og diagnostik. Dette scenario inddrager bevidst og systematisk de studerendes egne erfaringer og oplevelser i undervisningen.
- De studerende undervises i psykologi på hold med 25 studerende og 1 underviser.

*Vi får synliggjort handlingsbåren kundskab, så det kan diskuteres med andre*

*Nogle undervisere oplever ikke 'et problem' med blufærdighed: De studerende siger ikke noget om det!*

*Der kan være modstand i underviserstaben mod at kigge på områder der tilsyneladende ikke er problemer med, eller måske modstand mod at gøre tingene på en anden måde end sædvanligt*

*Det er overraskende svært for de studerende at reflektere alene*

*Refleksionsøvelsen er en øjenåbner for studerende. De får sat ord på tanker og følelser*

### Bilag 9: Stroops eksperiment

#### HVAD

- Et refleksionsscenario på 1. semester på den it-baserede socialrådgiveruddannelse. Scenariet forgår i psykologiundervisningen den første undervisningsgang, hvor emnet er læring. De studerende prøver Stroops eksperiment på egen krop og reflekterer i grupper over deres oplevelser. Herefter reflekterer de ligeledes i grupper over, hvilken betydning deres oplevelser kan have for klientcentreret praksis. Stroops eksperiment handler om automatiserede processer og opmærksomhed.

#### HVEM

- Helt nye førsteårs studerende på den **it-baserede** socialrådgiveruddannelse.

#### HVORFOR

- Det klassemiljø, hvor man dagligt mødes, diskuterer og udveksler med hinanden og underviser, er ikke på samme måde muligt, som i den øvrige grunduddannelse. Det virtuelle rum mangler nogle kommunikative facetter: den andens fysiske reaktion på ens udspil, stemmeføring, intonation, tempo, gensidig udveksling m.m. Dette kan vanskeliggøre kommunikationen. Et godt kendskab til hinanden vil gøre det lettere for de studerende at udnytte det virtuelle rum.
- Socialrådgivere står i praksissituationer, hvor de skal være faciliterende i læringssituationer med deres klienter. Klienter er som alle andre mennesker styret af gamle vaner, men deres situation fordrer, at de evner at skabe forandring. Socialrådgiveren har en vigtig rolle i forhold til, om det lykkes klienten at skabe forandring.

#### FORMÅL

- Med udgangspunkt i teori om læring at facilitere de studerendes refleksion over sammenhæng mellem teori og praksis samtidig med at de lærer hinanden at kende på en anden måde, end ved ren forelæsning.
- Målet er, at de studerende opnår en forståelse for nogle af de vanskeligheder man støder ind i, når man ønsker at ændre på allerede tillært vaner, og at de får udbygget kendskabet til deres medstuderende.

#### HVORDAN

- Oplæg om læring og forandring i forelæsningsform.
- Klassen præsenteres for Stroops eksperiment:

- Instruksjon i afprøving af eksperimentet: I skal nu udføre et eksperiment, hvor I skal inddeles i grupper af 3 personer: 1 tidtager, 1 registrator, 1 oplæser. Tidtager sætter oplæser i gang og stopper oplæser, når der er gået 2 min. Registrator skriver ned, hvor mange felter oplæser har læst og hvor mange fejl, der er. Der er 30 felter på siden. Oplæser læser så hurtigt som muligt, højt fra ark 1. Læser fra venstre mod højre. Derefter gentages proceduren med ark 2, men her siges *farverne* højt. Rollerne byttes, således at alle har været igennem alle roller. Derefter opgøres resultaterne.
- De studerende reflekterer derefter over deres resultater ud fra nedenstående spørgsmål:
- Hvad kan resultaterne være udtryk for?
- Hvad fortæller de Jer om læring?
- Andre overvejelser?
- **2. Refleksionsopgave:** Forestil Jer at I nu sidder med en klient, som sidder i en situation, som fordrer forandring. Hvordan kan eksperimentet være en hjælp til Jer, som faciliterende i dennes forandringsproces?
- Opsamling på klassen herunder diskussion af sociale sammenhænge i forhold til automatiserede processer
- Tidsramme: Grupperne gives 45 min. til opgaven og den efterfølgende refleksion. De bliver orienteret om, at vi opsamler deres resultater og refleksioner på klassen.
- De får alle udleveret ark med instruktionerne, samt tavle 1 og tavle 2 (Stroops eksperiment) og bliver instrueret i at gå i grupperum, hvor de kan sidde i fred.

### EVALUERING

- Mundtlig opsamling på klassen
- Mundtlig evaluering på klassen sammen med evaluering af hele undervisningsforløbet i psykologi på 1. semester

### SETTING/KONTEKST

- 1 underviser. Der anvendes holdlokale og grupperum
- Underviseren har selv erfaringer med Stroops eksperiment og har positive forventninger.
- De studerende er 'nye og sultne', velmotiverede.

### KARAKTERISTIKA

- Emnet giver mening for de studerende, både i forhold til deres kommende rolle som socialrådgivere og deres egen situation som nye studerende, der står midt i en forandringproces.
- De studerendes behov for social sammenhæng tilgodeses, og de udfører noget i fællesskab

### Underviseren

- Mit mål var at de studerende ”på egen krop” skulle få en fornemmelse af, hvor vanskeligt det kan være at ændre på eksisterende vaner, for dermed at møde deres kommende klienter på en mere reflekteret måde i forhold til at være facilitator i forandringsprocesser – at vide at det er svært, tager tid, og at man let falder tilbage – Når man har den viden har man lettere ved at fastholde målet på trods af at processen ikke bare lige går efter en snor – at bevare overblikket og være den på en gang støttende og fastholdende sparringspartner, som klienten har brug for i forandringsprocessen.
- Samtidig ønskede jeg, at den viden skulle blive en erfaring, som de sammen kunne opleve – at se det udspille sig i praksis også hos de medstuderende – på en gang at lære om sig selv og hinanden.
- I evalueringen umiddelbart efter lektionerne kom der ikke umiddelbart noget frem omkring at have lært noget af hinanden, men det gjorde der ved den afsluttende evaluering af psykologiundervisningen 6 uger senere, hvor de studerende igen var inde på indkald. Her vendte de tilbage til Stroops eksperiment med nye overvejelser, hvilket fik mig til at tænke at:
- Læring kræver tid til bearbejdelse af de oplevelser, man har i forbindelse med undervisningen. Det at vende tilbage til tidligere undervisning, kan give nye læringsmuligheder for såvel studerende som underviser.

### De studerende

*Vi lærte noget om os selv og om hvordan vores medstuderende griber nye opgaver an. Det var et genialt eksperiment – enkelt og meget lærerigt.*

*Det kræver opmærksomhed at ændre på vaner, fordi det kører pr. automatik, det tager tid, og man kommer let til at falde tilbage i automatikken.*

*Det må være særlig svært for mennesker med lavt selvværd – tænker de nok hurtigere opgiver, når de kommer til at lave fejl. Vi blev selv frustrerede over, at det var så svært.*