



Refleksion i praksis

REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 8/2009

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

DEN GODE FACILITATOR
AF REFLEKSIONSARBEJDE

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

Den gode facilitator af refleksionsarbejde

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 Multidimensional 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

DEN GODE FACILITATOR AF REFLEKSIONSARBEJDE

Indhold:

Introduktion	4
Livslang læring. Øvelse gør mester	5
Facilitatorrollen og begrebsforvirring	6
Facilitatorrollen ifølge Ghay og Lillyman	7
At lære at lære	7
Facilitatorens rolle afhænger af den konkrete opgave og kontekst	8
Positive praksisoplevelser som genstandsfelt for refleksion	8
En tillidsfuld relation	9
Den reflekterende læreproces og facilitatorrollen ifølge Bolton.....	9
Den reflekterende læreproces	9
Facilitatorrollen	10
En gruppe som facilitator	11
Den gode facilitator ifølge en tværfaglig gruppe lektorer fra social- og sundhedssektoren	12

Hvad er en god facilitator?	12
Hvad skal man kunne som en god facilitator?	12
Hvordan kan man blive en god facilitator?	13
Learning by doing	13
Det tillidsfulde rum er en forudsætning	14
Hvordan skaber man et tillidsfuldt rum?	14
Gode refleksionsspørgsmål	16
Spørgeteknikker er ikke nok	16
Neutralitet en utopi	16
Spørgsmål med forskellige formål	17
Spørgsmål til hoved, hånd og hjerte	18
Spørgsmål til læreprocessen, forståelse og koblingen mellem teori og praksis	18
Spørgsmålstyper fra interviewlitteratur	19
Anerkendende spørgsmål	20
Vidunderspørgsmål	21
Skalaspørgsmål	21
Lineære og cirkulære spørgsmål	22
Afsluttende om gode refleksionsspørgsmål	23
Opsummerende: Krav til den gode facilitator	23

DEN GODE FACILITATOR AF REFLEKSIONSARBEJDE

Introduktion

Dette skrift handler om, hvordan man kan støtte refleksionsarbejde. Hvad kan man gøre, og hvilke forudsætninger er gode at have? Hvilken rolle skal man påtage sig, og hvad skal man undgå? Hvilke spørgsmål kan man stille, og hvordan skaber man et tillidsfuldt rum? Disse og lignende spørgsmål bliver besvaret ud fra erfaringer fra kendte forskere på området og ud fra forfatterens erfaringer.

Det første afsnit handler om, hvorfor det er nødvendigt selv at øve sig i at reflektere, når man skal støtte andres refleksionsarbejde. De mange begreber, der anvendes for det at hjælpe mennesker med at reflektere præsenteres i det følgende afsnit, og forfatteren argumenterer for begrebet *facilitator af refleksionsarbejde*. Herefter udfoldes rollen som facilitator ifølge Ghay og Lillyman. De har fokus på positive praksisoplevelser og tillidsfulde relationer. Gillie Boltons teoretiske og praktiske referenceramme for facilitatorrollen beskrives herefter.

Bolton beskriver refleksionsarbejde som en fysisk (ikke ren kognitiv), passioneret (ikke ren intellektuel) kontekstbunden kunstnerisk proces, som kræver flair, stil og intuition. I de følgende afsnit beskrives den gode facilitator af refleksionsarbejde detaljeret af en tværfaglig lektorgruppe fra social og sundhedssektoren. 'Learning by doing', selvevaluering og sparring følger herefter som bud på, hvordan man kan leve op til de tilsyneladende ret utopiske krav til en god facilitator. At kunne skabe det tillidsfulde refleksionsrum og at kunne stille gode refleksionsspørgsmål er kernekompetencer for en god facilitator. Derfor uddybes disse 2 emner her. Skriftet afsluttes med en oversigt over de vigtigste krav til den gode facilitator af refleksionsarbejde i punktform.

Livslang læring. Øvelse gør mester

Livslang læring er en nødvendig forudsætning som professionsarbejder i dag.

“Changingness, a reliance on process rather than on static knowledge is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world.” (Rogers, 1969:152)

Viden er ikke længere en indiskutabel og velforankret størrelse som står til evigt troende. Tværtimod produceres konstant ny viden og nye mulighedshorisonter på såvel individ- som samfundsniveau. Ny viden, nye perspektiver og muligheder, som kalder på refleksion. Refleksionsarbejde er en måde at tænke og lære på. Rander skriver med reference til Jarvis (Jarvis, 1987), at refleksionen kan træde ind som redskab i en potentiel læringsituation. Individet sætter en tankeproces i gang, som kobler mellem 'selektive perceptioner af oplevelsen' og tidligere erfaringer, hvorpå ny mening, ny forståelse, ny viden omkring situationen kan genereres (Rander, 2009:88). Hvis man skal støtte mennesker i dette arbejde, er det en rigtig god idé, at man selv livslangt øver sig i refleksionsarbejde. Thornquist beskriver, hvor vigtigt det er for ansatte i sundhedsvæsenet at reflektere over, hvordan man selv er med til at fremme eller hæmme sin egen eller andres deltagelse i praksis. Nedenstående citat gælder ikke kun for ansatte i sundhedsvæsenet, men for alle såkaldte relationsprofessioner.

”For de ansatte i sundhedsvæsenet er det vigtigt at være ærlig i forhold til egne følelser og at gennemtænke situationer, der vækker bestemte følelser og kropslige reaktioner. Det er desuden vigtigt at reflektere systematisk over, hvordan man selv er med til at fremme eller hæmme sin egen og andres deltagelse (min fremhævning) De professionelle i sundhedsvæsenet er selv vigtige 'instrumenter' i arbejdet, og det medfører et særligt ansvar for at holde instrumentet 'stemt' Dette er ikke kun et privat og indre anliggende.” (Thornquist, 2000:133)

Refleksionskompetence handler således bl.a. om selvevalueringsevne. Dette fokus er specielt vigtigt, når man skal hjælpe andre med at reflektere. Det er umuligt udelukkende at læse sig til at blive en god facilitator af refleksionsarbejde. Evaluering af egen praksis er nok den vigtigste kilde, man kan benytte til udvikling af facilitatorrollen, og denne selvevaluering kan med fordel foregå ved hjælp af de konkrete refleksionsformer, som beskrives i skriftet om refleksionsscenarier (Jørgensen, 2009). Som facilitator af refleksionsarbejde må man kende til egne værdier, holdninger, adfærd og være vant til og parat til at analysere egen praksis. Som underviser og facilitator af refleksionsarbejde kan det være en glimrende idé at anvende en slags kognitiv mesterlære ved at fremlægge egne refleksioner og refleksionsprocesser i forbindelse med eksempelvis oplæg om professionelle emner.

“If we can understand our own mental processes in reflection then we can be an excellent resource to the students in learning about reflection.” (Scanlan & Chernomas, W.M., 1997: 1141)

Facilitatorrollen og begrebsforvirring

Mange begreber anvendes for det at være støtte for en person i en læreproces. Eksempelvis fra den engelske litteratur: Preceptor, Coordinator, Facilitator, Supervisor, Buddy, Critical friend, Work based peer, Coach, Assessor, Counsellor, Supporter (Ghaye & Lillyman 2008:11) På dansk anvendes ofte: instruktør, rådgiver, vejleder, mentor, supervisor, facilitator, coach, sparringspartner. Det er sjældent, at der kan opnås enighed om, hvad de enkelte begreber indbefatter. Prøv evt. selv at definere ovenstående begreber. Det vigtigste i denne sammenhæng er imidlertid, at de 2 parter på forhånd aftaler, hvilken rolle og kompetence støttepersonen eller støttepersonerne skal have i det konkrete tilfælde. I langt de fleste tilfælde vil der være tale om et asymmetrisk forhold, hvor en person, eller en gruppe beder en person eller en gruppe om hjælp. Formålet er fastlagt, nemlig at støttepersonen eller støttepersonerne skal gøre det lettere for spørgeren eller spørgerne at få indsigt i et bestemt område ved hjælp af refleksionsarbejde. Det er altså den eller de personer, der beder om hjælp, der skal finde frem til større indsigt og forståelse. Hjælpearbejdet handler således ikke om 'bare at give gode råd', men om at facilitere en refleksionsproces. Jeg har derfor her valgt at anvende begrebet *facilitator af refleksionsarbejde*. Det ovennævnte asymmetriske forhold hænger ofte sammen med at facilitatoren vælges eller er udpeget pga. indsigt i det felt, det drejer sig om. Hvis facilitator har en formel magtposition i forhold til partneren, eksempelvis som eksaminator ved en kommende eksamen eller som leder i en afdeling er magtasymmetrien endnu vigtigere at være opmærksom på. Det er ikke altid nødvendigt

med en facilitator, som har merviden på det felt, det drejer sig om. Medstuderende eller kolleger med andre erfaringer og måske en anden viden kan være glimrende facilitatorer i forskellige situationer (Jørgensen, 2008). I sådanne tilfælde kan man evt. anvende begrebet sparringspartner, da det signalerer, at begge får noget ud af situationen og måske også indbefatter ligeværd i forholdet både menneskeligt og fagligt. I forbindelse med facilitering af refleksionsarbejde i praksis er det afgørende, at det foregår på spørgerens præmisser. Hvad der menes hermed vil blive udfoldet i de følgende afsnit ud fra Ghaye & Lillyman, Bolton og forfatterens egne erfaringer.

Facilitatorrollen ifølge Ghaye og Lillyman

Ghaye og Lillyman har beskæftiget sig med 'reflective practice' i mange år. De har specielt mange erfaringer inden for social og sundhedssektoren og har udgivet mange bøger inden for feltet. Ghaye og Lillyman anvender begrebet *The reflective Mentor* for den person, der har som opgave at facilitere 'elevens' læreproces og specielt refleksionsprocessen:

"A mentor's task is to assist the protégé to unleash their capacity to appreciate their strengths and meet challenges/problems constructively. Additionally, they should help the student to arrive to high quality decisions by being supportive, challenging and, above all helping their protégé to reflect (min fremhævning). The protégé in return, has a duty to the mentor, organization and self to learn and develop their practice and expertise." (Ghaye & Lillyman, 2008:63)

At lære at lære

Ghaye og Lillyman henviser til Klasen og Clutterbuck, som lægger vægt på en reflekterende tilnærmning til læreprocessen. Facilitering af en andens persons (eller en gruppe) refleksionsarbejde har overordnet som mål at lære 'eleven' at lære.

"Mentoring is a process by which one person (the mentor) encourages another individual (mentee) to manage his or her own learning so that the mentee becomes self reliant in the acquisition of new knowledge, skills and abilities and develops a continuous motivation to do so." (ibid :14)

Denne forståelse støtter forståelsen af refleksionsarbejde, som en måde at tænke på, som bør indgå i den professionelle social- og sundhedsarbejders hverdag. Det betyder, at

refleksionsarbejde ikke kan betragtes som en bestemt teknik, som evt. kan fremskaffe en speciel form for viden, men at refleksionsarbejde må betragtes som en del af professionel daglig adfærd, som en del af den kontinuerlige læreproces i praksis.

Facilitatorrollen er mangfoldig og relateret til den konkrete kontekst og opgave

At facilitere refleksionsprocesser kan indbefatte mange forskellige opgaver og facilitatoren kan både få brug for at agere som rollemodel (f.eks. kognitiv mesterlære), som underviser (f.eks. gennemgang af fagligt stof) og som den reflekterende praktiker, som stiller kritiske spørgsmål og konfronterer eleven med bagvedliggende antagelser og værdier. Der findes rigtig mange måder, hvorpå man kan facilitere 'elevens' (og egen) refleksionsevne. Facilitator kan få brug for at agere som Problemsolver, Eye-opener, Assessor, Feedback-giver, Ideabouncer, Dooropener, Standard-prodder, Investor, Motivator, Challenger, Critical Thinker, Challenger, Supporter, Investor, Energizer, Envisioner (ibid 51ff.) Der er nærmest ingen grænser for, hvilken rolle, der kan være tale om. Overordnet er det stadigvæk målet at lære 'eleven' at lære, at hjælpe 'eleven' med at reflektere; men facilitator skal ikke være bange for at anvende sine kompetencer til elevens bedste. Det betyder, at nogle situationer kræver, at man som facilitator kommer med konkrete ideer til 'eleven', eksempelvis forslag til teori, som kan belyse problemfeltet eller opgaven. I andre situationer må facilitator holde sig til afklarende spørgsmål, som evt. kan få 'eleven' til selv at finde ud af, hvordan vedkommende bedst kommer videre. Bl.a. i forbindelse med supervisionsforløb, har der været en opfattelse af, at man som facilitator af en læreproces ikke under nogen omstændigheder må komme med gode råd. Det har givet anledning til mange kunstige supervisionsforløb, hvor 'eleven' har oplevet at få for lidt hjælp og facilitator har oplevet ikke at kunne bidrage konstruktivt med egne erfaringer. Som facilitator drejer det sig om at finde en god balance mellem konkrete forslag og brug af redskaber (fx gode refleksionsspørgsmål), som kan hjælpe eleven med at få indsigt i egne erfaringer. Hvis man tager for meget over som facilitator, risikerer man at tage initiativet fra eleven. Herved kan man hindre 'eleven' i at være aktiv i egen lære- og refleksionsproces.

Positive praksisoplevelser som genstandsfelt for refleksion

Ghaye and Lillyman foretrækker positive praksisoplevelser som genstandsfelt for refleksion. De lægger vægt på, at man finder de gode ting i egne praksisoplevelser og finder ud af, hvordan de gode ting kan anvendes i fremtidens praksis. Ingen tvivl om at positiv psykologi spiller en stor rolle i deres forståelsesramme, men det betyder ikke, at der ikke

er behov for kritisk tænkning og undertiden provokerende spørgsmål. Det er blot vigtigt for de to forfattere at gøre det klart, at refleksionsarbejde ikke kun drejer sig om at finde problemer, løse problemer, 'fikse' og komme af med problematiske forhold (ibid:72)

En tillidsfuld relation

Ghaye og Lillyman lægger stor vægt på en positiv og tillidsfuld relation mellem facilitator og den, der skal lære at reflektere. En facilitator skal tage et vist ansvar for sin 'elev'. Som facilitator skal man behandle 'eleven' med respekt, herunder have forståelse for, at 'eleven' er i en læreproces. Det er nødvendigt at forsøge at skubbe til 'elevens' for-forståelser bl.a. ved at præsentere 'eleven' for ukendte problemfelter og situationer. Det er afgørende, at 'eleven' får øjnene op for nye perspektiver på praksis. Facilitator må bruge sig selv som et instrument, der skal stemmes i forhold til situationen, til elevens følelser, holdninger og normer. Det er vigtigt, at der skabes et tillidsfuldt forhold. Ghaye og Lillyman taler om, at facilitator må have de anerkendende briller på og må 'sætte positive spor' ved anerkendende sociale handlinger. Det handler overordnet om at støtte eleven i at integrere teori og praksis og at give støtte til en hensigtsmæssig socialisering i professionsfeltet.

Den reflekterende læreproces og facilitatorrollen ifølge Bolton

Gillie Bolton har skrevet en bog som sætter fokus på *skriftlig* refleksion. Bogen er baseret på forskning og stor praktisk erfaring med undervisning af personale inden for social og sundhedssektoren. Bogen udmærker sig ved konkrete forslag til refleksionsøvelser, og indeholder mange eksempler på, hvordan elever (professionspraktikere) har arbejdet med skriftlig refleksion (Bolton, 2001).

Den reflekterende læreproces

Bolton skriver, at en reflekterende læreproces ikke tillader, at man tager noget for givet. Det er nødvendigt at træde væk fra tingene for at få dem i fokus. Hvorfor, hvordan, hvem, hvor, hvornår må der spørges hele tiden. Det kræver selvrespekt både hos 'elev' (learner) og facilitator (tutor) af refleksionsarbejde. En villighed og evne til at arbejde alene eller i samarbejde med andre. Mod til at stille spørgsmål, som kan lede alle mulige steder hen. Evne til at udholde usikkerhed og besværligheder og ikke sjældent at beskæftige sig med temaer, som er relaterede til smertefulde oplevelser eller oplevelser forbundet med følelser som flovhed eller skam. Refleksionsprocessen er i sit fundament egentlig ikke målrettet

ifølge Bolton. Så skulle man jo have kendt målene på forhånd. Det er snarere en fysisk (ikke ren kognitive), passioneret (ikke ren intellektuel) kontekstbunden kunstnerisk proces, som kræver flair, stil og intuition og altså ikke en ren måldreven proces (Bolton, 2001:34ff.).

Facilitatorrollen

Som facilitator handler det ifølge Bolton om at forstyrre det vanemæssige, og gøre det fremmede kendt og det kendte fremmed. Det handler ikke om at fortælle 'elev', hvad man skal gøre eller udstede forordninger, påbud, regler m.m. Nej, det handler først og fremmest om at stille kritiske spørgsmål til det selvfølgelige. Facilitator og 'elev' er begge engagerede i processen og deres roller er meget ligeværdige. Kundskab og forståelse ses som noget, de konstruerer sammen med fokus på 'elevens' ønsker og behov. Relationen mellem facilitator og elev bør også gennem hele processen være genstandsfelt for refleksion. Antagelserne bag Boltons forståelsesramme beskrives på følgende måde:

Certain uncertainty (vær sikker på det usikre)

1. Det eneste vi kan være sikre på er det usikre
2. Du må handle, når du ikke ved, hvad du skal gøre
3. Alt er muligt, hvis man ikke tror altid at have det rigtige svar
4. Serious playfulness (alvorlig leg)
5. Du må være villig til at prøve forskellige ting; se efter noget du ikke ved, hvad er
6. Legen er alvorlig nok, vi spiller ikke ludo
7. Legen foregår i en eventyrlysten stemning. Der er ikke plads til selvhøjtidelighed
8. Intet er helligt, der kan blive sat spørgsmålstegn ved hvad som helst

Unquestioning questioning (stil ikke spørgsmål til, at der stilles spørgsmål)

1. Det er vores egne spørgsmål som styrer og bestemmer vejen
2. Reflective Practice er en proces som åbenbarer vores egne og andres spørgsmål inklusiv spørgsmål fra institutionen/organisationen, vi arbejder i
3. Vi må være parate til at fordømme tidligere sandheder
4. Vi finder os selv bedst ved at glemme os selv

Alt i alt drejer det sig ifølge Bolton om en æstetisk og etisk forståelse af uddannelse og læring mere end en logisk eller instrumental forståelse.

En gruppe som facilitator

“A group can be powerfully facilitative if it can create its own rules of behavior and function – like a relatively safe warm island in a choppy sea.” (ibid:59)

I en gruppe er det nødvendigt at blive enige om visse grundregler eksempelvis vedrørende tavshedspligt, roller, evaluering m.m. Der kan evt. være en udefrakommende facilitator, som 'styrer' eller nærmere støtter arbejdet i gruppen som helhed. Såvel skriftlige som mundtlige fortællinger kan være udgangspunkt for refleksionsprocesser i en gruppe.

“Practitioners writes stories. Poetry or drama, about their work or their research data, then submits these to discussion with a facilitated group, supervisor, mentor or co (peer-) mentor. The writing develops and clarifies the writers' understanding of their data or experience; the discussion draws out issues and locates gaps and queries, extending the learning process for writer as well as group (or mentor). The writer becomes reader and co-critic. And the audience takes on the role of co author.” (ibid: Preface XV)

Ovenstående citat viser, at en gruppe i denne referenceramme opfattes som medforfattere til praksisfortællinger. Bolton er optaget af, at man kan lære rigtig meget af kolleger eller medstuderende. Det er imidlertid af afgørende betydning, at der fokuseres på fortællingerne og ikke på deltagerne i gruppen. Bolton skriver bl.a. følgende om grupper, der arbejder med skriftlige faglige fortællinger:

“The group is not :

- A writers workshop
- A therapeutic writing group
- A chat group” (ibid: 62)

Den enkelte facilitator må påtage sig forskellige roller på forskellige tidspunkter i gruppen. Bolton beskriver følgende roller: Teacher, Instructor, Interpreter, Devil's advocate/ Confronter, Compatriot/Discloser, Consultant, Neutral Chairman, Participant and Manager (s 66 ff.). Facilitatoren vil altid oppebære en autoritativ rolle. Projektion og mod-projektion er kendte fænomener i refleksionsarbejde, og det må alle deltagere være opmærksomme på.

Den gode facilitator ifølge en tværfaglig gruppe lektorer fra social- og sundhedssektoren

I forbindelse med et udviklingsprojekt, hvor lektorer fra en professionshøjskole konstruerede, afprøvede og evaluerede et refleksionsscenario (Jørgensen, 2010) i egen under-visning, blev der afholdt et fokusgruppeinterview med 5 involverede lektorer. Formålet med interviewet var at få et nuanceret svar på spørgsmålene herunder, gerne beskrevet med eksempler fra praksisfeltet:

- Hvad er en god facilitator af refleksionsarbejde?
- Hvad skal man kunne?
- Hvordan bliver man god til det?

Herunder følger undervisernes svar på ovennævnte spørgsmål.

Hvad er en god facilitator?

- Én der baner vejen for at noget kan ske let
- Én der kan åbne processer eller igangsætte processer
- Som facilitator har man ansvar for at skabe nogle processer
- Jeg bliver facilitator, hvis jeg kan stille nogle gode spørgsmål til det, de skal arbejde med, så de kan tænke sig frem til nogle af svarene. Så jeg faciliterer ved at stille spørgsmål
- Når man får de studerende til at komme i kontakt med noget, de ikke har været i kontakt med før

Hvad skal man kunne som en god facilitator?

Man skal turde være utryk, kunne eksperimentere, få folk til at kigge på det, der nogle gange er svært at få øje på og måske er lidt usynligt for én selv. Man skal kunne tænke zonen for nærmeste udvikling¹, kunne forstyrre de studerende tilpas meget, være accepterende, have basal anerkendelse og kærlighed til de studerende. Man skal kunne være til stede, nærværende, være rummelig og vise det gode eksempel, være en god rollemodel.

¹ Interviewpersonen refererer her til Vygotsky's udviklingsteori

Hvordan bliver man en god facilitator?

Man lægger strategier for processen. Man skal være ekspert på processen mere end på indholdet. Man skal møde de studerende der, hvor de er. Vide at der er forskellige læringsstile og imødegå dem. Det nytter ikke at begynde midt på skorstenen. Hvis der er hul er man nødt til at bygge der, hvor der er kontakt. Man skal sørge for, at alle kan komme på banen, og man må godt provokere for at sætte skub i en proces. At have hjertet med er afgørende, tro på det og kunne lægge spørgsmål tilbage til de studerende og derved inddrage de studerende i tankeprocessen med at finde mulige svar. Ikke være facitliste for de studerende, men hjælpe de studerende med at komme frem til svarene selv.

De 5 undervisere, som deltog i fokusgruppeinterviewet, havde varmet op til interviewet ved sammen at tegne et billede af den gode facilitator på et stort stykke papir. Gruppen blev i fokusgruppeinterviewet bedt om at beskrive og forklare deres tegning, og det følgende er gruppens svar og forklaring på tegningen:

”Som den gode facilitator skal vi kunne tale og tie på de rette tidspunkter. Vi skal have overblik og vise vores begejstring. Vi skal have et stort hjerte, men også kunne give et godt spark. Vi skal være kloge og nogen gange blot give et lille puf. Det kræver mod, eftertænkksomhed, og at vi bruger alle vores sanser. Det er vigtigt at have store ører og kunne spille bold (ping pong), og så skal vi turde springe ud på dybt vand. Vi skal kunne holde pauser. Vi skal have varme hænder og et godt solidt fundament i form af nogle fødder, der står fast på jorden. Vi skal rumme forskellighed og kunne vende det hele på hovedet i et ’flagermusperspektiv’. Og først og fremmest skal vi kunne stille gode spørgsmål.” (Jørgensen, 2010)

Den dårlige facilitator er ifølge disse lektorer optaget af sit eget projekt, ikke i kontakt med sig selv eller de studerende, lirer af, lytter ikke, ser ikke, forstår ikke, er lukket inde og går ikke ind i processen, ved bedst (hvad der er rigtigt), styrer med angst, promoverer sig selv.

Learning by doing

Umiddelbart kan alle de ovenstående krav til en god facilitator synes utopiske og uopnåelige. Som med så mange andre kompetencer i læringsarenaen, er det nødvendigt at prøve tingene på egen krop, før man kan få god gavn af de mange gode råd og ideer fra andre. Det kan være berigende som facilitator selv at arbejde med skriftlig refleksion, når de personer, man arbejder med, arbejder i grupper eller individuelt med refleksionsopgaver.

På den måde kan man reflektere over egen rolle her og nu. Det giver indsigt i mere og mindre hensigtsmæssige konsekvenser af egen facilitatorrolle i forskellige kontekster. Desuden giver det ofte anledning til, at man som facilitator ændrer sine oprindelige planer og eksperimenterer med nye eller ændrede tiltag. Det kan også være en god idé at være et par stykker om facilitatoropgaven eller bede om sparring med kolleger, evt. i en startfase eller blot, når man føler behov for det. At læse om refleksion og facilitatorroller kan være meget inspirerende, men som sagt er det godt at have en praksis at relatere litteraturen til. Der findes ikke en facitliste for den gode facilitator af refleksionsarbejde. At kunne skabe et tillidsfuldt rum for refleksionsprocessen og stille gode spørgsmål i løbet af processen er nogle af kernekompetencerne, og disse 2 emner vil derfor blive belyst i de følgende afsnit.

Det tillidsfulde refleksionsrum er en forudsætning

Der er altid mere eller mindre synligt forskellige magtfaktorer på spil i forbindelse med rollen som facilitator. Det kan fx. handle om en kollega, som har større faglig status på arbejdspladsen rent formelt. Selvom der er tale om sparring mellem personer med lige stor faglig status formelt set, er der altid tale om et asymmetrisk forhold, da én person (eller en gruppe) beder om hjælp fra én eller flere andre personer. Udviklingsmæssigt er det en styrke at kunne bede om hjælp, men at kunne arbejde selvstændigt og klare tingene selv har utrolig høj status på de fleste arbejdspladser i dag. Bl.a. derfor er den, der beder om hjælp, ofte i en sårbar position. Da det samtidig er nødvendigt, at den eller de, der beder om hjælp, får sat spørgsmålstejn ved vanetænkning og for-forståelser (destabilisering), er det afgørende vigtigt, at refleksionsarbejdet foregår i en åben og tillidsfuld atmosfære, i et tillidsfuldt rum.

Hvordan skaber man et tillidsfuldt rum?

Det er svært at lave en opskrift for, hvordan man skaber et tillidsfuldt rum, men respekt, åbenhed og det at turde sætte sig selv på spil i situationen er vigtige ingredienser for begge parter. Fra ovenstående fokusgruppeinterview med lektorer fra en professionshøjskole fremkom forskellige ideer: Én lektor fortæller, at hun som facilitator fortæller om oplevelser fra egen praksis, hvor hun har lært af sine fejl. Det er vigtigt, at der er plads til at fejle. En anden lektor mener, det er meget betydningsfuldt at snakke om forventninger, 'for at få spøgelse væk og få legaliseret forskellige forventninger og dermed forståelse for nødvendigheden af tavshedspligt og respekt for hinandens oplevelser'. En tredje lektor udtaler følgende:

”Jeg er i hvertifælde ekstremt opmærksom på ikke at afvise eller kritisere deres ting, altså det, de kommer med. Jeg prøver altid at tage imod det. Det kan man selvfølgelig ikke altid. Det er sådan et hovedværktøj at prøve at holde den der åbenhed, fordi vi er forskellige, har forskellige ideer, tænker forskelligt, har forskellige holdninger, vil forskellige ting.”
(Jørgensen, 2010)

Mange facilitatorer har svært ved at give dem, de skal hjælpe, tid nok. De afbryder i den bedste mening for hurtigt at hjælpe processen på gød. Tålmodighed og det at være god til at lytte og være stille, er en dyd som facilitator.

”At lytte, ikke bare for at finde plads til at fremme egne tanker, men for at få fat i den andens perspektiv, tanker og følelser er helt centralt, når det handler om at initiere udviklende dialoger med fokus på liggværd og samarbejde.” (Zachrisen, 09)

Forskning har vist, at det tager mellem 11-16 sekunder for et menneske at fortolke en given situation og selv formulere det mest elementære svar, når man står over for et nyopstået problem. Det gælder for både novicer og eksperter, når problemet reelt er nyt (Newell, 1990). Det er simpelthen nødvendigt med tid til eftertanke og omtanke.

Alle indlæg i en gruppe må tages alvorligt og det er afgørende, at ingen af parterne tillægges dårlige intentioner med det, de spørger om eller svarer på. For det meste er det som facilitator en god idé at holde sig i baggrunden, når først processen er gået i gang. Det kan imidlertid undertiden være en god idé at reflektere sammen med personen eller gruppen, hvis man som facilitator er meget opmærksom på ikke at være en barriere for andres refleksionsarbejde. Når det drejer sig om gruppesammenhæng, er det en fordel, at gruppen ikke er for stor. Alle skal kunne komme til orde. Personer, som har rigtig svært ved at indgå i refleksionsprocesser, kan få gavn af ’tavs deltagelse’ i større grupper, hvor andre byder ind. Oplevelsen af, at det rent faktisk kan give noget at byde ind med ideer eller tanker, er vigtig, og ’tvangsrefleksioner’ er kropumulige. Det er facilitators opgave at tage udgangspunkt i gruppens eller ’elevens’ beredskabsniveau, hvilket vil sige graden af motivation, tryghed og faktiske færdigheder. Facilitators tilgang til gruppen (’eleven’) må fremstå med fokus på liggværdighed og samarbejde, være ressourceorienteret og inddrage en bevidst analyse af magtstrukturer med fokus på jævnbyrdighed og rettigheder (Zachrisen 09). Det er betydningsfuldt, at facilitatoren opleves som en medspiller og ikke som modspiller, hvad enten det foregår i grupper eller individuelt. Facilitatoren må arbejde undersøgende, udforskende og spørgende. Drivkraften må være nysgerrighed og respekt for

deltagernes motiver, grænser og integritet og respekt for forståelser, som ikke nødvendigvis matcher egne forståelser (Rander 09). Det tillidsfulde rum kan beskrives som:

“A place of invention rather than a place of reproduction” (Bolton, 01)

Gode refleksionsspørgsmål

*”I keep six honest serving men
(They taught me all I knew)
Their names are What and Why and When
And How and Where and Who.”* (Kipling, 1902)

Kendskab til spørgeteknikker er ikke nok

At kunne stille gode spørgsmål er en kernekompetence såvel for en facilitator af refleksionsarbejde, som for den, der reflekterer alene. Det er nok det vigtigste redskab i en refleksionsproces. Rander beskriver simpelthen det gode refleksionsspørgsmål som et spørgsmål, der inviterer til refleksion (Rander08). Det handler om spørgsmål, der orienterer sig mod at undersøge forståelser og måder at arbejde på. Som facilitator af refleksionsarbejde er opgaven netop at invitere til refleksion. Arbejdet er karakteriseret ved ikke udelukkende at skulle løse problemer, men i lige så stort omfang at give indsigt i og forståelse for konkrete fænomener. Overordnet har refleksionsarbejdet selvfølgelig som mål at kvalitetssikre og udvikle daglig professionspraksis, men måden at arbejde og tænke på, er ikke udelukkende rationel og logisk, men præget af en empatisk, intuitiv legende tilgang. Rollen som facilitator drejer sig ikke blot om rent teknisk at stille det rigtige spørgsmål på det rigtige tidspunkt. Som Lystbæk skriver skal man stille spørgsmål, men også vide, hvornår spørgsmålene kommer fra én selv og ikke fra en spørgeteknik (Lystbæk, 08:213). Det er ikke nok at kende til og evt. mestre forskellige spørgeteknikker. De spørgsmål man som facilitator vælger at stille, måden man spørger på og ens engagement i den konkrete kontekst er afgørende for, om man får igangsat refleksionsarbejde.

Utopi at tro at man kan være neutral som facilitator

I coachinglitteraturen, og som nævnt tidligere i visse forståelser af supervision, har det traditionelt set været et mantra, at facilitatoren skulle holde sig selv uden for processen ved

ikke at tilbyde råd, men kun at stille spørgsmål, der kunne fungere som katalysator for fokuspersonens selvrefleksion og egendialog (Lystbæk 08). I forbindelse med faglig refleksion er det hensigten, at fokus ikke er på samtalens parter, men på sagen. Det er stadigvæk professionspraktikeren, den studerende eller gruppen, som selv skal arbejde reflekterende i forhold til egen praksis, men facilitatorens erfaringer, tanker, ideer og associationer i den konkrete kontekst kan og må meget gerne inddrages i refleksionsprocessen. Det er ønskværdigt at parterne giver hinanden medspil og modspil ved, at de engagerer sig i at uddybe og udfordre hinandens ideer og erfaringer. Det er imidlertid lige så vigtigt, at facilitatoren ikke docerer færdige løsninger eller svar, eller stiller skinspørgsmål, dvs. spørgsmål, som facilitator i virkeligheden allerede har det rigtige svar på. I sådanne tilfælde vil det ikke være muligt at nå målet med reflektive spørgsmål. Ghaye og Lillyman formulerer målet således:

“It is about asking questions to enable the protégé to develop a deeper understanding of their own learning agenda, self-knowledge, self-efficacy” (Ghaye & Lillyman, 2008: 72)

Spørgsmål med forskellige formål

Som facilitator er det en rigtig god idé at kende til mange forskellige spørgsmålstyper. At sidde inde med et stort repertoire er en god forudsætning. Man må kunne skifte mellem mange forskellige typer af spørgsmål. Spørgsmålene kan ikke fastlægges på forhånd, men må tilpasses den konkrete kontekst, ikke mindst det fokuspersonen fortæller. Man kan lade sig inspirere af litteratur om spørgsmål som anvendes i forbindelse med interview, coaching, supervision m. m.². Det er vigtigt at kunne stille åbne spørgsmål, men også vigtigt at forstå, at spørgsmål altid er stillet ud fra en spørgehorisont. Spørgehorisonten er det perspektiv, der giver spørgsmålet mening og retning. Det betyder, at ingen spørgsmål er totalt åbne, og at det altid er en god idé at have et kritisk reflekterende blik på egen spørgehorisont.

”Spørgsmålets kunst består i, at den, der spørger, formår at fastholde sin spørgen, dvs. fastholde retningen mod det åbne. Spørgsmålets kunst udgør således kunsten at fortsætte med at spørge – også til sin egen spørgehorisont.” (Lystbæk, 2008:213)

I det følgende gives der eksempler på forskellige spørgsmålstyper rettet mod forskellige formål.

² De konkrete eksempler på spørgsmål i dette afsnit er bl.a. inspireret af Brinkmann og Kvale (09), Stelter (02), Lystbæk (08) Ghaye og Lillyman (08) Rander(09)

Spørgsmål til hoved, hånd og hjerte

Bolton foreslår, at man anvender en kort introduktion til personer, som skal i gang med den personlige faglige fortælling (Bolton, 01). At spørge hvad gjorde, tænkte og følte du modsvarer spørgsmål til hånden, hovedet og hjertet, således som det er beskrevet af Bagger og Schultz (Bagger og Schultz, 2009:51). Formålet med spørgsmålene er, at fokuspersonen får fat i 'sin egen stemme' i forhold til den personlige faglige fortælling.

Spørgsmål til hånden? Hvad gjorde du?

- Hvad skete der i situationen?
- Hvad foretog du dig, da det skete?

Spørgsmål til hovedet? Hvad tænkte du?

- Hvilke tanker gjorde du dig i situationen?
- Hvilke faglige overvejelser havde du?

Spørgsmål til hjertet? Hvad følte du?

- Hvordan havde du det i situationen?
- Hvad gjorde det ved dig?

Spørgsmål til læreprocessen, forståelse og koblingen mellem teori og praksis

Hanne Nørlem-Sørensen giver eksempler på spørgsmål hun har anvendt i forbindelse med en undervisningssituation (Rander, 09:106). Disse spørgsmål er ikke knyttet til egentlig opgaveløsning.

Spørgsmål til læreprocessen

- Hvad tænker i?
- Hvor er i lige nu?
- Hvilke tanker sætter det her i gang?

- Hvilke billeder får i, når jeg taler?
- Hvad har gjort indtryk?
- Hvad tager i med jer?

Spørgsmål til forståelse

- Hvad får dig til at spørge?
- Sig lidt mere om det?
- Hvad ville du selv svare?
- Hvordan er du nået frem til det svar?
- Hvad ligger til grund for dit svar?
- Hvad tror du sidemanden vil svare?

Spørgsmål til teori/praksis-kobling

- Hvad kan du koble det her til?
- Hvordan tror du, du kan bruge det her?
- Hvordan ligner det her noget, du kender?
- Hvad synes du, er det mest interessante i det, jeg lige har sagt?
- Hvad synes du, er det mest mærkelige?
- Hvad synes du, du kan bruge det her til?

Spørgsmåltyper fra interviewlitteratur (Brinkmann og Kvale, 09)

I det følgende kaldes den, der skal reflektere, for fokusperson. *Indledende* spørgsmål har til formål at give spontane, righoldige beskrivelser, fx: Vil du forsøge at give en så detaljeret beskrivelse som muligt af situationen? *Opfølgende spørgsmål* skulle gerne få fokuspersonen til at uddybe sin fortælling. Man kan spørge direkte til det, der er sagt og bede om uddybning. Man kan øve sig i at lægge mærke til røde lys i svarene og spørge til dem, fx: Vil du fortælle lidt mere om den indblanding, du oplevede fra de pårørendes side? *Sonderende* spørgsmål kan have som formål at få klarlagt, hvad der er på spil og eventuelt

fokuspersionens følelsesmæssige engagement på et bestemt område, fx: Kan du sige noget mere om det? Har du flere eksempler på det? Hvilken betydning har det for dig? Hvis man ønsker at få mere præcise beskrivelser, kan man bruge *specificerende spørgsmål*. fx: Hvordan reagerede din krop i situationen? Hvis man anvender *direkte* spørgsmål, bør man nok vente, til man er sikker på, at der er skabt en god relation parterne imellem, da det kan virke provokerende, fx: Har du nogensinde modtaget penge af dine patienter? *Indirekte spørgsmål* kan eventuelt anvendes før mere direkte spørgsmål. Eksempelvis: Har du hørt om kolleger, der har modtaget penge af patienter? *Fortolkende spørgsmål* er rigtig gode at anvende til en afklaring af, om man forstår det, personen siger, fx: Er det rigtigt forstået, at du mener sådan og sådan? Et overforbrug af sætningen 'jeg hører dig sige' har gjort, at det nemt opfattes som en parodi, hvis man anvender den formulering; men det er en god idé som facilitator at få feedback fra fokuspersionen på den forståelse, man har opnået. Som det formentlig ses, er ovenstående spørgsmålstyper ikke helt lette at skille fra hinanden. Man kan lade sig inspirere af disse få eksempler og selv arbejde med at konstruere beskrivende, adfærdsmæssige, oplevelsesmæssige, kognitive og evaluerende spørgsmålstyper.

Anerkendende spørgsmål

Ghaye og Lillyman (08) lægger vægt på en anerkendende tilgang til rollen som facilitator (mentor). Genstandsfeltet for refleksion er positive oplevelser. Facilitator hjælper fokuspersionen (mentee) med at få øje på styrker, ressourcer, værdier i egen praksis, fx:

- Hvad giver dig allermest glæde og tilfredshed i dit arbejde lige nu?
- Hvad har du gjort for nylig, som gav dig indsigt i din egen formåen?
- Hvad var grunden til, at du sidst sagde til dig selv, at 'det her virkede bare rigtig godt?'
- Hvad har du gjort, som fik en patient til at sige: Tak, det føles meget bedre nu?
- Hvad sagde du til din kollega, da han svarede 'Tak fordi du forstår min situation så godt?'
- Hvad har fået dig til at sige, det er alle tiders at arbejde her?

Som coach giver man også anerkendelse til fokuspersionens succes historier, bl.a. for at styrke fokuspersionens handlekompetence (Stelter, Skovmoes-Hansen, Rosenkvist 03). Det kan evt. gøres indirekte, fx: Hvordan kunne du dog bevare roen i en så anspændt

situation? De følgende spørgsmålstyper: vidunderspørgsmål, skalaspørgsmål, lineære og cirkulære spørgsmål er ligeledes nævnt i coachinglitteraturen (ibid).

Vidunderspørgsmål

Disse spørgsmål kan åbne for fokuspersonens fantasi samtidig med at spørgsmålene ofte er fremadrettede, fx:

- Hvis du nu helt selv kunne bestemme, hvordan ville det ideelle forløb så se ud?
- Hvis du vågner i morgen og alle de her problemer er løst, hvordan vil du så opdage det? Hvem lægger ellers mærke til forandringerne? Hvordan handler du og de andre anderledes?

Skalaspørgsmål

Skalaspørgsmål har som mål at igangsætte en proces, hvor fokuspersonen ser på egne ressourcer og evner til at forbedre situationens tilstand. Spørgsmålene bidrager til at støtte fokuspersonen i at finde de næste nødvendig skridt i en udviklingsproces. Fokuspersonen opfordres til at vurdere sin oplevelse eller indstilling til en given situation, person eller handling på en skala fra 0 til 10. fx 'På en skala fra 0 til 10 vil jeg gerne bede dig om at vurdere chancen for, at x støtter dig i at løse dette problem'. Svarer fokuspersonen fx 5, kan coachens næste spørgsmål være: 'Hvad kan du gøre for at øge sandsynligheden?' Skalaspørgsmål kan generelt siges at have fire orienteringsretninger:

- *Successkala*. Fokuspersonen (eller gruppen) sættes til at vurdere egen succes i forhold til en bestemt udfordring eller situation. Normalt vil det altid kunne gøres bedre, men det centrale er at kunne værdsætte fx det 5-tal, der bliver givet.
- *Ideer til udbygning af succes* 'Hvad kan du gøre for at udvikle dig (eller situationen) fra et 5 til et 7 tal?' Spørgsmålet vil ofte opleves som en positiv udfordring til at reflektere over egne ressourcer, og en refleksion over svaret har en stimulerende effekt på lysten til at udvikle sig.
- *Forandringens vigtighed*. 'På en skala fra 1 til 10 hvor interesseret er du så i, at situationens vanskeligheder løses?' Et sådant spørgsmål skulle gerne sikre, at coachen ikke udvikler ambitioner på fokuspersonens eller gruppens vegne.
- *Udvikling af tillid og optimisme*. Tillid og optimisme i forhold til situationens

løsningsmulighed kan også vurderes. Hvis tilliden kun ligger på et 4-tal, kan coachen spørge, hvordan det 4-tal kan blive til et 6-tal.

Skalaspørgsmål er én af mange tilgange. Som med andre typer af spørgsmål, må man vurdere i det enkelte tilfælde og den konkrete situation, om det er en god idé at anvende disse spørgsmål. Skalaspørgsmål kan ikke stå alene i forbindelse med refleksion og personlige faglige fortællinger. En del personer har modstand mod at kvantificere oplevelser, holdninger, værdier m.m. Hvis man alligevel vil anvende skalaspørgsmål, kræver det, at man er sikker på, at relationen mellem facilitator og fokusperson er god.

Lineære og cirkulære spørgsmål

Lineære spørgsmål er spørgsmål til indholdet, historien, persongalleriet, logikken, årsagerne, virkningerne og forklaringerne. De er gode at benytte i starten og i slutningen af en samtale. Fx 'Hvornår startede det? Hvad skete der så? Hvem er ellers involveret? Hvad har du tænkt dig at gøre ved det? Hvem eller hvad kan hjælpe dig til at nå dit mål?' Det er vigtigt, at man ikke bruger for mange af disse spørgsmål, og at man sørger for ikke at stille spørgsmålene, så det virker som et forhør. Cirkulære spørgsmål er spørgsmål, der inviterer fokuspersonen til at indtage en metaposition. En position, der giver fokuspersonen mulighed for at betragte situationen udefra. Cirkulære spørgsmål er gode til at udforske relationer, sammenhænge, drømme og forestillinger om fremtiden. Fx 'Hvad fik dig til ikke at gøre det du satte dig for, da vi talte sammen for et år siden? Hvad ville først og fremmest være anderledes, hvis det var dig, der var chef, og chefen havde din position?'

Spørgsmål som ændrer perspektivet

Der er rigtig mange forskellige måder, hvorpå man kan ændre perspektiv i forhold til den faglige personlige fortælling. Fx 'Hvordan ser fortællingen ud fra de pårørendes synsvinkel, fra patientens synsvinkel, fra organisationens synsvinkel, fra ledelsens synsvinkel osv. Disse spørgsmål faciliterer fokuspersonens fantasi. Andre spørgsmål kunne være fx 'Hvis du helt selv kunne bestemme, hvilken slutning ville så være den bedste i din fortælling? (se også Jørgensen, 2009)

Man kan generelt tale om at stille spørgsmål ud fra forskellige perspektiver eller niveauer. Fx:

- Personperspektiv: Hvad oplevede du i situationen?

- Relationsperspektiv: Hvordan var dit samarbejde med de pårørende?
- Systemperspektiv: I hvilket omfang levede situationen op til afdelingens retningslinier?

Det at ændre perspektiv gør, at man kan få øje på nye og måske ukendte sider af sagen og de personer, som indgår i fortællingen. At se på en fortælling fra en anden position er også en måde at se på sagen udefra.

Afsluttende om gode refleksionsspørgsmål

Som facilitator må man kende til mange typer af spørgsmål. Ønsker man at hjælpe fokuspersonen med at afgrænse, udvide eller præcisere problemfeltet? Ønsker man at hjælpe fokuspersonen med at finde løsninger på et konkret problem eller få dybere forståelse for og indsigt i erfaringer og oplevelser fra praksis? Aftaler om roller og kompetencer parterne imellem får stor indflydelse på, hvad der bør foregå i situationen. Ikke desto mindre har forskellige personer forskellige måder at udmønte rollen på. Det er en fordel, hvis fokuspersonen selv kan vælge sin facilitator. Det vigtigste er, at både fokusperson og facilitator løbende reflekterer over egne roller. Hvis der er mulighed for det, kan man få gavn af at 'aflure' erfarne kolleger, når de arbejder som facilitatorer i forbindelse med refleksionsarbejde.

Opsummerende: Gode forudsætninger for facilitatorer af refleksionsarbejde

Som facilitator må man være parat til at justere sin rolle i forhold til den enkelte situation og den enkelte kontekst. Forudsætninger hos facilitator og den eller de, der skal reflektere, er afgørende for, hvad der kan foregå. Som en slags opsummeren i dette afsnit, beskriver jeg herunder i punktform gode forudsætninger for facilitatorer af refleksionsarbejde. Det drejer sig om personlige forudsætninger, faglige forudsætninger og professionsfaglige forudsætninger. Institutionens og professionens holdning til refleksionsarbejdets betydning og status i dagligdagen har afgørende indflydelse på motivationen hos begge parter i refleksionsarbejdet.

Den gode facilitator af refleksionsarbejde:

Personlige forudsætninger

- Kunne være til stede i situationen (nærvær)
- Kunne rumme egne og andres følelser
- Kunne lytte
- Være åben og nysgerrig
- Være indstillet på forandring og evt. modstand

Faglige forudsætninger

- Turde sætte sig selv på spil
- Have tolerance for kaos i et 'learner-oriented læringsmiljø'.
- Kunne arbejde improvisatorisk
- Have praktisk og teoretisk kundskab om refleksion
- Kunne skabe et tillidsfuldt rum
- Kunne stille mange forskellige typer af spørgsmål
- Kunne ændre kurs undervejs, ændre planer
- Være parat til at ændre egen praksis

Professionsfaglige forudsætninger

- Have teoretisk og praktisk kundskab inden for de områder, der arbejdes med (professionskundskab)
- Kunne formulere mange typer af spørgsmål relateret til professionsfeltet
- Mestre begrebslig variabilitet relateret til professionsfeltet
- Kunne bryde med professionens iboende traditioner

Litteraturliste

Bagger, Christine & Schultz, Helen: *Vejledning af fagprofessionelle i klinisk praksis.* Munksgaard Danmark, 2009

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

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend: *InterView Introduktion til et håndværk,* Hans Reitzels Forlag, 2009

Ghaye, Tony & Lillyman Sue: *The Reflective Mentor* MA Healthcare Limited, 2008

Jarvis, Peter: *Adult Learning in the Social Context.* Croom Helm, 1987

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 RUMML, IFI, Aarhus Universitet, 2008 (kan downloades på) www.rumml.au/skriftserier/refleksionipraksis

Jørgensen, Pia: *Data fra uudgivet projektarbejde om refleksion i praksis,* 2010. Kontakt pijo@ucl.dk

Jørgensen, Pia: "REFLEKSIONSSCENARIER Skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion i praksis" i *Skriftserie Refleksion i praksis* Nr. 7/2009, Rumml, Institut for Filosofi & Idéhistorie, Aarhus Universitet, www.rumml.au/skriftserier/refleksionipraksis (kan downloades)

Kipling, R.: *Just So Stories.* London. Macmillan, 1902

Klasen N. & Clutterbuck, D.: *Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programmes.* Butterworth-Heinemann, Oxford, 2002

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend: *InterView Introduktion til et håndværk,* Hans Reitzels Forlag, 2009

Lystbæk, Christian T.: "Hen imod en afmystificering af coaching. Skitser til et dialog filosofisk grundlag for coaching" i Gørtz & Prehn (red.) *Coaching i perspektiv – en grundbog,* Hans Reitzels Forlag, pp. 208-222, 2008

Newell, A.: *Toward Unified Theories and Cognition.* Cambridge, MA: Harvard Univer-

sity Press, 1990

Rander, Henrik: "Refleksion og refleksivitet i undervisningen" i Rander Henrik, Boysen Lis, Goldbech Ole (red): *En moderne voksenpædagogik*, Alinea, København, 2009

Rogers, C.: *Freedom to learn: a View of what Education Might Become*. Columbus: Charles E Merrill, 1969 reference i Bolton Gillie: *Reflective Practice Writing and Professional development*. London Paul Chapman p. 15, 2001

Scanlan, J.M. & Chernomas, W.M.: "Developing the reflective teacher" in *Journal of Advanced Nursing*, **25**, 1138-43, 1997

Stelter, Skovmoes Hansen & Rosenkvist: "Coachingteknikker" i Stelter, Reinhard (red): *Coaching. Læring og udvikling*, Psykologisk Forlag Kapitel 10 pp. 233-248, 2003

Thornquist, Eline: *Klinik Kommunikation Information*. Hans Reitzels Forlag, 2000

Zachrisen, Berit: "Empowerment i faglige dialoger. På jagt efter den gode praksis." i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* pp. 58-69, 2009