



Refleksion i praksis
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 3/2009

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

REFLEKSION
I LÆREPROCESSEN
- EN ANALYSE AF
REFLEKSIONSPRAKSIS PÅ
ERGOTERAPEUTUDDANNELSEN

ULLA ALTENBORG,
PIA E. HANSEN
& JEANETTE LINDHOLM

VIA University College
Ergoterapeutuddannelsen i Århus

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.

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

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

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

Refleksion i læreprocessen

- En analyse af refleksionspraksis på ergoterapeutuddannelsen

ULLA ALTENBORG, PIA E. HANSEN & JEANETTE LINDHOLM

VIA University College

Ergoterapeutuddannelsen i Århus

Refleksion i læreprocessen. - En analyse af refleksionspraksis på ergoterapeutuddannelsen

Indholdsfortegnelse

Introduktion.....	4
Refleksion på Ergoterapeutuddannelsen i Århus	5
Teoretisk grundlag	6
Metode	9
Dataindsamling	9
Observation	9
Interview.....	10
Kriterier for udvælgelse	10
Udvælgelsesproces	11
Præsentation af deltager	11
Transskribering	12
Dataanalyse	12
Resultater	14
Konklusion	20
Litteratur	21

Introduktion

Refleksion er et væsentligt redskab i en ergoterapeutisk praksis. Den erfarne ergoterapeut fortolker løbende på de processer, som foregår undervejs i et behandlingsforløb. Brugerens reaktioner på aktivitet og samarbejde er naturligt i fokus hos ergoterapeuten, men hendes egne reaktioner på forløbet, hendes egne styrker og svagheder danner også baggrund for refleksion. At lære at reflektere er derfor en del af uddannelsen som ergoterapeut.

Baggrunden for denne artikel er en række af refleksionsopgaver, som VIA University College, Ergoterapeutuddannelsen i Århus påbegyndte i foråret 2005. Disse refleksionsopgaver fokuserer på at udvikle kvalifikationer til at reflektere hos de studerende.

Som et led i udvikling af studerendes kvalifikationer til refleksion udarbejder Ergoterapeutuddannelsen i Århus i 2005 en rapport i samarbejde med Metode- og Dokumentationscentret: *Brobygning mellem teori og praksis på Ergoterapeutuddannelsen*. (de Wit, C. & Wegener, C. (red.), 2005).

Formålet med *Brobygning mellem teori og praksis på Ergoterapeutuddannelsen* er, at samtlige lærere på uddannelsen opbygger et fundament inden for et pædagogisk redskab og et fælles sprog i bestræbelserne med at udvikle refleksion over praksis. Portfolio er det pædagogiske redskab, der vælges i udviklingsprojektet, hvis fokus er på refleksion over praksis. Hensigten med at undervise i portfolio på Ergoterapeutuddannelsen i Århus er således at skabe bro mellem teori og praksis. Med praksis menes den kliniske undervisning der foregår på ergoterapeutiske arbejdspladser. Studerende får vejledning/ supervision af en ergoterapeut ansat som klinisk underviser.

Da klinisk undervisning er et krav for at kunne gennemføre uddannelsen er det naturligvis væsentligt, at erfaringer herfra kan anvendes på niveau med teoretisk viden.

Bekendtgørelsen om ergoterapeutuddannelsen, 2001 peger på personlige kvalifikationer, som de studerende forventes at udvikle i løbet af uddannelsen.

Følgende er beskrevet i bekendtgørelsen:

- uddannelsens teoretiske og kliniske dele indgår undervisningsformer og læringsmiljøer, der udvikler de studerendes selvstændighed, samarbejdsevne, refleksion og evne til at skabe faglig fordybelse. (Undervisningsministeriet, 2001, § 7, stk. 2).
- den kliniske undervisning tilrettelægges med progression fra det observerende til det

reflekterende og selvstændigt udøvende i forbindelse med træning af grundlæggende kompetencer... (Undervisningsministeriet, 2001, § 11).

Teksten i de to paragraffer henviser til, at de studerende i løbet af de 3½ år skal udvikle nogle personlige kvalifikationer således, at de efter endt uddannelse kan varetage jobbet som ergoterapeut. Hvordan denne personlige udvikling kan planlægges på uddannelsen, skal fastsættes af den enkelte institution og beskrives i en studieordning. (Undervisningsministeriet, 2001).

Ud fra teksten fremgår det ganske tydeligt, at kvalifikationer til at reflektere er et krav i uddannelsen, såvel i den teoretiske del, som i den kliniske undervisning. I sidstnævnte nævnes endda, at der forventes en progression i det kliniske forløb fra det observerende til det reflekterende. Derfor er Ergoterapeutuddannelsen i Århus forpligtet til at skabe pædagogiske rammer og redskaber, som kan fremme studerendes refleksion, såvel i den teoretiske som i den kliniske undervisning.

Spørgsmålet bliver så, hvordan fremmer ergoterapilærerne de studerendes refleksion?

Projektet anskuer refleksion ud fra Jack Mezirows forståelse af begrebet refleksion. Denne forståelse præsenteres i afsnittet om det teoretiske grundlag.

Refleksion på Ergoterapeutuddannelsen i Århus

Portfolio er et gennemgående pædagogisk redskab gennem uddannelsen. I arbejdet med at udarbejde et portfolio indgår skriftlige refleksioner. Portfolio kan kort beskrives som:

en samling af fagligt arbejde gjort over en længere tidsperiode, der kan indeholde arbejde i forskellige genrer og medier, indeholder refleksion og selvvurdering samt viser både proces og produkt. (de Wit, C. & Wegner, C. (red.), 2005).

De typer af portfolio, vi i vores undersøgelse tager udgangspunkt i, stammer fra studerendes erfaringer fra klinisk undervisning. Efter de studerende har afsluttet deres kliniske undervisning, skal de selv tilrettelægge en lektion ud fra en oplevelse nedskrevet i deres portfolio. Oplevelsen danner udgangspunkt for refleksion i et teoretisk modul på uddannelsen.

Indholdet i refleksionen styres af de studerendes behov. Det er deres oplevelser, behov og erfaringer, der tages udgangspunkt i:

... en situation, som gjorde særligt indtryk, noget som undrede dig eller ikke gik lige som, du havde forestillet dig. (Ibid.).

Formålet med portfolio er:

- at reflektere over sine egne kompetencer og analysere deres anvendelse
- at spørge sig selv, hvad er det jeg kan, og hvad har jeg forstået af det, jeg har lært
- at den studerende inddrager erfaringer fra den kliniske undervisning i det teoretiske arbejde. (Ibid.).

Det vil sige, læreren ikke på forhånd ved, hvilke oplevelser, der er i fokus. Samtidig skal læreren planlægge nogle rammer, der giver mulighed for refleksion.

Fokus for undersøgelsen er:

- Hvordan fremmer ergoterapilærerne refleksion hos studerende?
- Hvordan skabes det gode rum for refleksion?

Teoretisk grundlag

Afsnittet beskriver den teoretiske forståelse af hvad der ifølge J. Mezirow fremmer refleksion. Denne teoretiske forståelse danner baggrund for analyse af de indsamlede data.

Projektet tager udgangspunkt i Mezirows forståelse af begrebet refleksion:

... en proces med kritisk vurdering af indhold, proces og præmis(ser) for vores bestræbelser på at fortolke og give mening til en oplevelse. (Mezirow (1991) i Brøbecher, H. & Mulbjerg, U, 2005).

Denne definition åbner for en præcisering af begrebet og for en deling af det reflekterede problemfelt i indhold, proces og præmis(ser).

Med baggrund i et humanistisk syn på læreprocesser tager Mezirows refleksionsbegreb udgangspunkt i Deweys erfaringspædagogik. Ifølge Dewey er individet i stand til at bedømme grundlaget for sine overbevisninger ved at forholde sig kritisk til den mentale bearbejdelse af et stof, en idé eller en hensigt. Ofte med henblik på at forstå eller acceptere det pågældende eller se det i dets rette sammenhæng. Således handler refleksionen om efterfølgende at kunne foretage overvejede handlinger. Via refleksionen bedømmes hvordan og hvorfor vi har oplevet, tænkt følt og handlet, som vi har.

Reflekterede handlinger forstås som handlinger baseret på kritisk vurdering af antagelser – eller en integreret del af at tage beslutninger.

Med baggrund i denne forståelse af refleksion beskriver Mezirow tre hovedtemaer, der i hans forståelse af refleksionen har betydning. De tre temaer: mening, meningsperspektiver og meningsskemaer er hinandens forudsætninger.

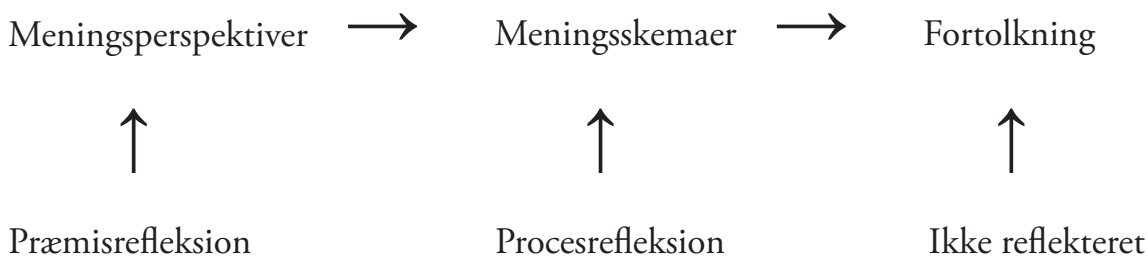
Som det første forklares *mening*, som menneskets basale behov for at forstå sine oplevelser. Vi er nødt til at forstå oplevelserne, at kunne give dem mening, for at kunne handle.

Som det andet ses *meningsperspektiverne* som særlige måder, hvorpå individet fortolker erfaring på. De grundlæggende antagelser, bliver en referenceramme for fortolkningen af en oplevelse. De grundlæggende antagelser tager udgangspunkt i kognitive, affektive og konative dimensioner. Yderligere præges meningsperspektiverne af mennesket egne fordomme, stereotyper og personlige referencer.

Som det tredje indeholder *meningsskemaerne* en særlig viden, specifikke forestillinger og værdier, som artikuleres i en fortolkning.

Gennem *meningsskemaerne* oversættes de grundlæggende antagelser. Uden at ændre de grundlæggende antagelser findes nye synsvinkler, eller der sker ændringer i skemaerne.

Meningsperspektiver, meningsskemaer samt fortolkning af hændelser, som samlet meningsforståelsen, sker som kognitive processer hos mennesket. Disse påvirkes af forskellige eksterne vilkår, – præmisser (hvorfor sker handlingen) og processer (hvordan afvikles handlingen) og således vil hver handling være kontekstafhængig. Præmisser og processer i handlingen har indflydelse på meningsperspektivernes grundlæggende antagelser og meningsskemaernes fortolkning af dette.



(Pedersen, B., 2001)

Det interessante ved Mezirows udlægning af refleksion er det kritiske perspektiv, som en del af en vurdering. Det vil sige, en vurdering af indhold, proces og præmis i sig selv ikke kan defineres som en refleksion ud fra Mezirows perspektiv. De studerende kan reflektere såvel ud fra et teoretisk perspektiv som et processuelt perspektiv.

Mezirows udgangspunkt for sin transformationsteori er, at voksne mennesker er karakteriseret ved at have behov for at forstå og give oplevelser mening. Forudsætningen for at handle er, at vi forstår vores oplevelser. En manglende mening placerer den lærende i et disorienteringsdilemma, som kan igangsætte en refleksionsproces. Denne proces kan føre til både ikke-handling, handling og ændret forståelse af grundlaget for handling. (Brøbecher, H. & Mulbjerg, U. (red.), 2005, p. 110).

Ved et disorienteringsdilemma forstås:

en begivenhed hvori der opstår behov for at skabe mening, eller når vores forståelse ikke fungerer hensigtsmæssigt for os, eller hvor tidligere former for forståelse ikke længere er funktionel. (Wahlgren, B. (red) et al., 2002, p. 160).

For at fremme studerendes refleksion handler det således om at skabe et læringsrum, hvor disorienteringsdilemmaer er i fokus. Ifølge Mezirow handler det om følgende forhold:

1. Refleksion tager udgangspunkt i et disorienteringsdilemma
2. Refleksion kan være en del af en tankefuld handling
 - a. handling er enten reflekteret eller ikke-reflekteret
 - b. for at handling er reflekteret skal der *dels* være ophold *dels* være refleksion på tidligere antagelser
3. Refleksion kan medføre transformation
4. Refleksion kan rettes mod problemets **indhold**, **proces** eller **præmis**
 - a. **Indholdsrefleksion** – undersøgelse af indholdet i problemet – *hvad* vi oplever, tænker, føler, og handler på grundlag af
 - b. **Procesrefleksion** – vurdering af de problemløsningsstrategier som er taget i anvendelse – *hvordan* – hvilke metoder
 - c. **Præmisrefleksion** – stiller spørgsmål ved problemet selv – grundlæggende antagelse – *hvorfor* vi oplever, tænker, føler, og handler på som vi gjorde

Mezirows spørgsmålsstruktur kan beskrives som en hvad-hvordan-hvorfor-struktur, der anvendes af deltagerne i dialogen for at fremme refleksion. Dette støtter læreprocessen gennem ændring af forståelse, fortolkning samt grundlæggende antagelser. Refleksion giver mening til den teoretiske og praktiske læring og angiver nye handlemuligheder.

Mezirow udtaler sig ikke specifikt om lærernes betingelser for at fremme refleksion, men om dimensioner i at skabe mening. Ligeledes giver han os en forståelse af begrebet refleksion, som kan anvendes til fortolkning af de indsamlede data.

Metode

Ved at anvende kvalitative interviews og observation har vi fået svar på: *Hvordan fremmer ergoterapilærere refleksion hos studerende, og hvordan skabes det gode rum for refleksion?* Kvalitative metoder blev anvendt, fordi vi udforskede ergoterapilærernes oplevelser, erfaringer og samspil med studerende i en undervisningssituation med fokus på refleksion. (Malterud, K., 2003). Ifølge Malterud er kvalitative metoder, herunder interviewes, anvendelige når vi spørger til meninger, betydning og nuancer ved hændelser og adfærd. Derved opnår vi en større forståelse af, hvorfor mennesker gør, som de gør. (Ibid., p. 32).

Nuancer på vores data – har vi forsøgt at udvikle ved at undersøge tre lærere, som underviser på forskellige hold på ergoterapeutuddannelsen. Til sammen repræsenterer de tre forskellige semestre i uddannelsen. Derved opnåede vi en større grad af kompleksitet i forhold til overvejelser af refleksion og en dybere forståelse af refleksion som læring end, hvis fokus var på en enkelt lærers samspil med et hold studerende.

Dataindsamling

Data blev indsamlet i form af ikke deltagende observation med videooptagelse af læreren og de studerende. Videooptagelsen suppleredes med et semistruktureret kvalitativt interview med ergoterapilæreren, for at give mening til det observerede og for at få flere dimensioner ind som gensidigt kunne berige hinanden.

Observation

Vi anvendte observation, fordi studerendes refleksion over oplevelser i praksis, foregår i et samspil med læreren og medstuderende. Observation betragtes som et socialt hændelsesforløb, der netop kan synliggøres på video. Data blev udviklet i det samspil, der opstod mellem studerende og lærer, men med fokus på lærerens funktion. (Malterud, K., 2003).

Varigheden af videooptagelsen er en lektion (45 min).

Interview

Fokus for interviewene var at belyse lærernes subjektive oplevelse af at fremme studerendes refleksion.

Inden interviewene udarbejdede vi en interviewguide (Bilag I) i overensstemmelse med den ovenstående problemafgrænsningen og Mezirows forståelse af begrebet refleksion:

... en proces med kritisk vurdering af indhold, proces og præmis(ser) for vores bestræbelser på at fortolke og give mening til en oplevelse. (Mezirow 1994).

Denne definition åbnede for en præcisering af refleksionsbegrebet, således at der i undersøgelsen blev stillet spørgsmål til indhold, proces og præmisser.

Interviewguiden blev ikke brugt som et redskab til at få specifikke svar på specifikke spørgsmål, men mere som et hjælpemiddel til at holde interviewet på rette kurs (Kvale, S., 2000). Den var således vejledende, så der som udgangspunkt var fokus på temaerne indhold, proces og præmis, men der var også en åbenhed overfor nye synsvinkler og informationer, som informanten kom med. (Ibid.).

Det enkelte interview blev optaget på bånd, og hvert interview tog ca. 1 time.

Kriterier for udvælgelse

Lærerne blev valgt ud fra tre variabler: uddannelsesmæssige baggrund, ergoterapeutisk speciale og undervisningens placering i studiet. Som tidligere beskrevet var begrundelsen, at vi derved fik en nuanceret og bred forståelse af problemstillingen, fordi både lærernes og de studerendes forudsætninger og erfaringer var forskellige.

De opstillede kriterier

- *Uddannelsesmæssig baggrund*

Lærerne skal være uddannet ergoterapeuter og have erfaringer som ergoterapilærere. Alle skal have kompetencegivende efter/ videreuddannelser i form af afsluttet masteruddannelse, igangværende masteruddannelse eller tilsvarende efteruddannelse. Vi antog, at variationen i efteruddannelser har indflydelse på tilrettelæggelse og

gennemførelse af undervisning i refleksion.

- *Ergoterapeutisk speciale*

Det ergoterapeutiske speciale er forankret i enten en naturvidenskabelig forståelse eller en humanistisk forståelse, men oftest er det en blanding af de to forståelser, som præger den ergoterapeutiske praksis og dermed undervisningen. Vi antog, at den grundlæggende forståelse har indflydelse på, hvordan refleksion gribes an.

- *Undervisningens placering i studiet*

Lærerne blev ligeledes valgt ud fra deres tilknytning til studieforløbet. Vi antog, at en bredde i repræsentationen af studiets forskellige semestre og dermed i studerendes studieerfaringer har indflydelse på lærerens undervisning.

I undersøgelsen var det ikke muligt at tage hensyn til variabler som køn og alder, der også kan give en spredning i undersøgelser (Malterud, K., 2003). Dette skyldtes, at der ikke på samme tid kunne tages hensyn til undervisningens placering i studiet og spredning i køn og alder. Derudover er der ikke mange mænd på ergoterapeutuddannelsen.

Udvælgelsesproces

Hensynet til at få studiets forskellige semestre repræsenteret styrede, hvilke lærere der blev kontaktet. Vi sendte et informationsbrev til de udvalgte lærere, som beskrev undersøgelsen og en forespørgsel om, de ville deltage i videooptagelse og interview (Bilag II). Samtidig udsendte vi et informationsbrev om undersøgelsen til de studerende (Bilag III), hvis hold den omhandlede.

Ligeledes orienterede vi alle lærere på uddannelsen.

Præsentation af deltager

De tre adspurgte lærere bekræftede, at de ville deltage i undersøgelsen.

Inden undersøgelsen startede i efteråret 2006 gennemførtes tre pilotundersøgelser med videooptagelse af tre lærere, der ligeledes opfyldt kriterierne.

Deltagergruppen for undersøgelse er således:

Person	Uddannelsesmæssig baggrund	Ergoterapeutiske speciale	Undervisningens placering i studiet
A	Ergoterapeut, afsluttet dele af universitetsuddannelse	Grundlæggende teorier, kultur og sundhedsfremme	6. semester
B	Ergoterapeut. Afsluttet masteruddannelse	Somatisk ergoterapi	4. semester
C	Ergoterapeut. Igangværende masterspeciale	Psykiatrisk ergoterapi	4. semester

Transskribering

Samtlige interviews blev transskriberet, for at overskue temaer, sammenhæng og variationer i datamaterialet. Efter gennemlytning af båndene blev de transskriberet til læsbar tekst ved at undlade gentagelser og fyldord så som: "åh, æh, øh'er". Personskift blev tydeliggjort med dobbelt linieafstand, samt angivelse af interviewer og informant. Hvis talen af en eller anden grund var utydelig, blev det angivet med en række punktummer. Spørgsmål og svar var således gengivet så ordret som muligt.

Sekvenser af videooptagelserne blev brugt til at støtte op om forståelsen af de transskriberede interviews. Disse sekvenser blev transskriberet til sammenhængende tekst ud fra de samme kriterier, som ovenfor. Ved at anvende videooptagelserne fik vi indsigt i flere dimensioner end den rent sproglige. (Malterud, K., 2003).

Dataanalyse

De transskriberede data blev analyseret efter Grounded Theory (Lunde, I. M. & Ramhøj, P, 2003) med de tre kodninger:

- åben kodning
- aksial kodning
- selektiv kodning

Spørgsmålet vi stillede til datamaterialet var vores undersøgelsesspørgsmål: *Hvordan fremmer ergoterapilæreren refleksion hos studerende, og hvordan skabes det gode rum for refleksion?* Desuden havde vi fokus på temaerne indhold, proces og præmisser for refleksion.

Bearbejdningen af datamaterialet startede med en åben kodning af alle tre interviews. Vi kodede ud fra Mezirows forståelse af indhold, proces og præmis. (Mezirow, J., 1994):

Indhold

Hvad er problemet?

Proces

Hvordan løses problemet?

Præmis

Hvorfor har vi forstået problemet på denne måde?

På baggrund af den åbne kodning fandt vi frem til fem centrale kategorier med underkategorier:

Lærerrollen

- Ansvar og styring
- Relationen mellem lærer og studerende
- Råd og løsningsforslag
- Katalysator
- Rummets indretning

Studererrollen

- Deltagelse
- Relationen mellem studerende og lærer
- Følelsesmæssig involvering

Fortællingen/ historien

- Interessant for alle
- Indeholder dilemmaer eller problemer
- Beskrivende fortællinger
- Sanser og krop inddrages

Viden og erfaring

- Viden om begrebet refleksion
- Erfaringer med refleksion

Spørgsmålstyper

- Hvad oplevede, tænkte og følte den studerende? Hvordan handlede den studerende?
- Hvilke handlingsmetoder var brugbare?
- Hvorfor oplevede, tænkte, følte og handlede som han/ hun gjorde?

Herefter afdækkede vi sammenhænge mellem de ovenstående kategorier og fandt frem til tre kernekategorier:

Lærerrollen

Studererrollen

Historien

Efterfølgende kodede vi selektivt i forhold til relationerne mellem de tre kernekategorier.

Under hele processen skrev vi memoer, dvs., de idéer og tanker, der voksede frem af interviewene (Guvå, G. & Hylander, I., 2005). Vi formulerede således de sammenhænge og forskelle, vi så og nedskrev en begyndende tekst til resultatopgørelsen.

Resultater

De tre kernekategorier: lærerrollen, studerrollen og historien, der fremstod ved bearbejdning af datamaterialet og sammenhængen mellem kategorierne, svarer på undersøgelsens spørgsmål. Det viste sig, at indholdet i historien, der fortælles, blandt andet hang sammen med måden, læreren greb introduktionen af refleksion an på.

Lærerrollen

Data fra de tre informanter viser tre forskellige typer af lærerroller i forbindelse med lektionen i refleksion.

En type lærerrolle, starter lektionen med at definere sin forståelse af, hvad refleksion er. Dernæst forklarer hun videre, hvad hun forestiller sig, timerne skal gå med for derefter at spørge de studerende om deres ideer til emner.

Det er en lærerrolle, hvor læreren signalerer, at hun bestemmer de emner, som kan være relevante til brug i refleksion:

I forvejen havde jeg tænkt rigtig meget over forskellige refleksionsteorier. Altså kender jeg jo ikke de studerende særlig godt, så jeg kunne ikke bare putte dem sammen i grupper.

Læreren bærer præg af central styring, som selve opstillingen i læringsrummet ligeledes viser: Læreren har placeret sig selv ved en bordende, mens de studerende sidder i en hestesko rundt omkring hende. Emner, der diskuteres, er emner, som læreren fagligt finder relevante:

Jeg ville høre om deres problematikker, der var en 10-12 stykker i gruppen, og så ville jeg prøve, om jeg kunne klumpe forskellige slags problematikker.

Refleksionen er rettet mod selve handleperspektivet i den studerendes fortælling, det vil sige, hvad gjorde den studerende i selve situationen: Efter de studerende er færdige med historien, kommer læreren med gode ideer til løsning af de studerendes faglige problematikker:

Så ville jeg dels konkret hjælpe dem til at finde nogle konkrete løsninger på de problemer, de havde.

Den dialog, som etableres mellem lærer og studerende, er tilsyneladende i en traditionel lærer – elev form, hvor underviseren vil diskutere erfaringer/ viden om stoffet med de studerende; ikke ud fra ideen om at reflektere.

Læreren fortæller:

For mig er begrebet refleksion sådan lidt hapsi-flapsi ... jeg var selv i stand til at få mig selv til at reflektere, men jeg synes ikke, jeg var i stand til at få dem med på vognen.

I denne type af lærerrolle er spørgsmålet, om der er forudsætninger for, at refleksion kan fremmes. Ud fra Mezirows teori skal der være et disorienteringsdilemma til stede. Det er spørgsmålet, om lærer og studerende er enige om dilemmaets art; hvad de studerende har lært?

Den anden type lærerrolle, vi så, viser sig også at ville være ansvarlig for de studerendes refleksion og kommer ligeledes med konkrete eksempler på emner for refleksion.

Læringsrummet bærer præg af en rolle som lærer, som signalerer, at roller hos lærer og studerende kan byttes om. Således sidder læreren side om side sammen med de studerende, som var hun selv studerende. Den gruppe, hvis historie bliver fortalt, sidder ved et bord foran tavlen og dermed i afstand fra de andre i rummet. De har nu rollen som læreren. Læreren signalerer, ved sin placering i rummet, at de studerende har initiativet til at starte lektionen.

Fra begyndelsen af lektionen overlader hun altså styringen til de studerende, hvis historie, der skal reflekteres over:

Jeg har egentlig givet dem lov til at vælge det, de synes var mest interessant ... at de skulle få klassen med i refleksionen.

På trods af hensigten om at lade de studerende selv forestå udviklingen af refleksion:

... at stille spørgsmål, som gik på at forså situationen mere end at finde løsninger på situationen,

så griber en af læreren ind i den studerendes refleksion gennem konkrete løsningsforslag. Læreren mener, at der er visse emner, der er egnet til en eksperts refleksion:

... der udbredt egnet til, at jeg er ekspert og fortæller dem, hvordan det ville være hensigtsmæssigt at reagere....

Refleksionen bliver således rettet mod indholdet i de studerendes historier

Under dette kan vi rette fokus på spørgsmålsstrukturen. Ud fra Mezirows teori beskrives den som en hvad-hvordan-hvorfor-struktur. Tilsyneladende er hensigten at rette refleksionen mod processen, men afslutningsvis ender det med, at refleksionen ender med løsninger fra eksperten.

Den tredje type lærerrolle har ligeledes gjort sine tanker for at få de studerende til at reflektere.:

De første to timer skulle de sådan op efter tur og fortælle om deres praktikforhold ... jeg introducerede dem til forumteater. Det fortrød jeg siden, da jeg selv sad og reflekterede ... det blev lidt farligt for dem.

Informanten påpeger i interviewet, at indretning af rummet har betydning:

Vi sad i en rundkreds på stole, så alle kan se alle, så det betyder, at jeg kigger hele vejen rundt i kredsen.

Hendes rolle, skal være tilbagetrukket, det er de studerende, der skal være i centrum. Hun fortæller:

Så via spørgsmål få dem til at se nogle særlige situationer.

Lærerollen betragtes som en slags ordstyrer, dog med ansvar for at en proces kommer i gang blandt de studerende.

Så er min rolle at få ting frem, som måske ikke lige kommer frem. Men jeg ved stadigvæk også godt, at jeg er læreren, der også skal holde sig lidt udenfor og ikke blive for aktiv.

Metoden, forumteater/ forumspil, rummer ud fra lærens synspunkt en særlig refleksionsproces. Hun påpeger, at når der kommer krop og iscenesættelse på, sker der noget andet og mere i de studerendes bevidsthed end ved verbale udsagn alene:

Det her er sådan mere oplevelsesrelateret refleksion. ... hvor sanser og krop kommer med ind. Det husker man bagefter...

... så gav jeg så den studerende instruktion om ... hvordan det skulle foregå. Så først skulle det spilles, sådan som det vitterligt foregik, og så en række gange efter det, skulle man prøve på at lave noget andet, noget der måske virkede bedre i forhold til patienten ...

Rummet bliver iscenesat som et teater, og refleksionen er her rettet mod proces og præmisser.

Ifølge Mezirow handler det om, at kropslige fornemmelser giver adgang til noget tidligere oplevet, og de kan dermed være med til at udbygge eller ombygge meningsstrukturen. (Brøbecher, H. & Mulbjerg, H., 2005).

Et generelt og interessant aspekt under lærerrollen er de udsagn, som berører formålet med refleksion og viden om refleksion. Det ser ud som om, teoretisk viden om begrebet refleksion eller erfaring med at reflektere i praksis får en betydning for forløbet i undervisningen.

En af informanterne udtrykker, at viden om, hvad refleksion i grunden er for et begreb, kan være væsentligt. En af lærerne udtrykker sig således:

Vi kunne have lærerkurser i at reflektere,

et udsagn som udbygges af en af de andre lærere:

Jeg har selv arbejdet med refleksion, da jeg på kursus xxxx,

og at give ny viden må være formålet med refleksion.

Måske er det derfor, at den ene af informanterne i højere grad, end hun selv ønsker det, får den styrende rolle, mens den anden veksler mellem at være styrende og mindre styrende i forløbet.

Den tredje informant anvender refleksion i andre sammenhænge via sit professionsområde, og har derved erfaringsmæssigt nogle pædagogiske ressourcer at trække på. Hun fortæller i interviewet, at erfaringer fra:

Taget fra kommunikation og også hele de psykologiske behandlingsformer, vi bruger.

Læreren udbygger kommunikationen med at sige:

Praktiske aktiviteter i værkstederne med at tegne, male ...der lægger vi vægt på krop, oplevelser og at lytte til musik.

Studenterrollen

Alle tre informanter er enige om, at det er vigtigt at være åbne og lydhøre over for de studerendes ideer til refleksion. Studerende kan sætte dagsordenen, og lærer og studerende kan være samtalepartnere.

De studerende har tilsyneladende en ensartet tilgang til det at være studerende, da der er et sammenfald af roller hos samtlige studerende. De studerende er orienterede imod læreren:

Det bliver nemt sådan, at de studerende henvender sig meget til mig i perioder,

og der kan spores en lidt afventende holdning i udspillet. Når der så er kommet gang i diskussionerne, er de studerende i det store og hele aktive, og de kan selv komme med løsningsforslag til hinanden. Men det er som i lærerrollen løsningsforslag og ikke tiltag til yderligere refleksion til hinandens historie. Hos en af grupperne går de videre end blot løsningsforslag. De sætter faglige problematikker ind i et teoretisk perspektiv.

Forklaringer på at refleksioner ud fra Mezirows teori ikke lykkes – kan skyldes, at der er vanskeligheder i refleksionens udgangspunkt. Der er tilsyneladende ikke et disorienteringsdilemma, som der skal tages udgangspunkt i, og derfor handler refleksionen om *indhold*.

Herefter anlægger informanterne forskellige perspektiver på studenterrollen.

En af informanterne har fokus på:

Involvering fra rækkerne dernede. Jeg vil nødigt bare stå og forelæse for dem.

En anden af informanterne taler om, hvem der får mest ud af refleksion:

Det var sådan lidt mere nysgerrigt og undersøgende.

Et tredje fokus på studenterrollen går ud på: at når studerende er aktive og sansende, bliver de dermed mere reflekterende. Denne informant siger:

Alt muligt, der har med sanserne at gøre, at det sætter sig bedre, end hvis man kun har den her hovedrefleksion.

Et gennemgående fokus på studenterrollen er, at der tilsyneladende ikke opnås forandring, det som Mezirow kalder *transformation*, fordi de studerende søger resultater.

Historien

Meninger om historien, der fortælles som grundlag for refleksion, er delte.

Informanterne har ingen fælles holdninger til, hvad historien som sådan skal indeholde. Det ser ud til, at alle typer af erfaringer inden for ergoterapiprofessionen kan anvendes: Hvad er ergoterapi?, beskrivelser af konkrete ergoterapeutiske interventionsforløb til beskrivelser af psykologiske problematikker; alle erfaringer skal dog stamme fra den kliniske undervisning.

De historier, der handler om beskrivelser af et hændelsesforløb, giver ofte anledning til indholdsrefleksion, fordi den studerende har undret sig over løsningen af en ergoterapeutisk intervention med en patient. Som en af informanterne udtrykker sig:

Hvad var det, der skete? eller hvorfor var det, der skete? Kunne vi finde nogen forklaringer på det?

Sådanne spørgsmål og tilbagemeldinger fra medstuderende og lærer kan belyse interventionen på ny og give ny viden til den studerende, hvis historie, det er.

Historier, der tager udgangspunkt i en oplevet emotionel problematik i kontakten med klienten, gør det nemmere for de studerende at reflektere:

De studerende er jo i en læringsituation, og det, der bare gik godt, gik godt, og så tænker

man måske ikke mere over det.

Tilsyneladende ses her et ønske om at forstå meningen med dilemmaet, så der bliver mulighed for proces- og præmisrefleksion.

En historien lever ikke sit liv som fortælling alene, men er i høj grad afhængig af den spørgsmålsstruktur, som historiefortælleren bliver mødt med.

Under de historier, som bar præg af beskrivelser af, hvad er ergoterapi, var spørgsmålene af en anden karakter end proces- og præmisrefleksion. Her blev der spurgt til: *Hvad var det, der skete? Eller kunne vi finde nogle forklaringer på det?* Spørgsmål som Mezirow vil karakterisere som indholdsrefleksion.

Konklusion

Når data analyseres i forhold til undersøgelsens teoretiske grundlag, viser det sig, at læreren igangsætter en refleksion næsten udelukkende på *indhold* og i mindre grad på *proces* og *præmis*.

Undersøgelsen viser at, lærerne anvender Mezirows spørgestruktur, uden at de selv er bevidste om og har kendskab til de tre hovedtemaer: *mening*, *meningsperspektiver* og *meningsskemaer*, som Mezirow tillægger betydning for refleksionen.

Når fokus er på indhold, opnår de studerende en *mening* med deres oplevelse, men gennem denne refleksion sker der ikke en påvirkning af deres grundlæggende antagelser.

Refleksionen er handlingsorienteret og rettet mod indholdet, når historierne handler om beskrivelser af et hændelsesforløb, hvor studerende har undret sig over løsningen af en konkret ergoterapeutisk situation med en patient.

Når refleksion rettes mod *proces* og *præmisser* sker det ved, at læreren er bevidst om sin rolle, valget af pædagogisk metode, rummets indretning og typen af spørgsmål. Lærerens erfaringer med at anvende refleksion i andre sammenhænge har betydning for refleksionens forløb.

Dialogen bliver præget af ligeværd, når læreren er ordstyrer og får de studerende aktiveret ved at vælge en metode, hvor rummet iscenesættes som et teater. Engagement og eftertanke viser sig hos de studerende, når historierne spilles med krop, følelser og verbale udsagn. Dette handler ifølge Mezirow om, at kropslige fornemmelser giver adgang til noget tidligere

oplevet, og de kan dermed være med til at udbygge eller ombygge *meningsstrukturen*.

Historier, der tager udgangspunkt i et oplevet dilemma og ikke direkte har fokus på selve den ergoterapeutiske løsning, lægger op til nysgerrighed hos medstuderende og lærer. Alle har tilsyneladende et ønske om at forstå meningen med dilemmaet.

Dele af de historier, der fortælles, blev i forhold til indholdsrefleksionen mødt med spørgsmålsstrukturen: *hvad-hvordan-hvorfor*, som Mezirow beskriver i sin teori om refleksion. Informanterne forsøger at fremme refleksionen, men får ikke fokus på disorienteringsdilemmaet. Derimod kommer de med forslag til løsninger hvilket ikke fremme refleksion, og dermed sker der ikke en *transformation* med de studerendes oplevelser, følelser og handlinger.

Litteratur

Brøbecher, H. & Mulbjerg, U. (red.): *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence*, Munksgaard, Kbh., 2005

de Wit, C. & Wegner, C. (red.): *Brobygning mellem teori og praksis på Ergoterapeutuddannelsen i Århus*, Amtscenter for undervisning, Århus Amt, 2005

Guvå, G. & Hylander, I.: *Grounded theory*, Hans Reitzels Forlag, 2005

Illeris, K. & Berri, S. (red.): "At lære at tænke som en voksen", i Illeris, K. (red.): *Tekster om voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag, 2005, pp. 89-105

Illeris, K. (red.) (2000): "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring", i Illeris, K. (red.): *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2000, pp. 67-83

Kvale, S.: *InterView*, Hans Reitzels Forlag, 2000

Lunde, I. M. & Ramhøj, P.: *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*, Akademisk forlag, København, 2003

Malterud, K.: *Kvalitative metoder I medisinsk forskning*, Universitetsforlaget, Oslo, 2003

Mezirow, J.: "Understanding Transformation Theory", i *Adult Education Quarterly*, vol. 44 (4), 1994

Pedersen, B.: Refleksion – en præsentation og discussion af Jack Mezirows refleksions-

begreb, i Dircknisk et. al.: *Voksenuddannelse som brobygger*, Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 5. årg. nr. 7, 2001

Studieordning JCVU, Ergoterapeutuddannelsen, JCVU Århus, 2002

Undervisningsministeriets Bekendtgørelse om ergoterapeutuddannelsen, BEK nr. 237, (30.03.2001)

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P.: *Refleksion og læring*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg C, 2002