



Refleksion i praksis  
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 11/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

**REFLEKSION  
I TEORI OG PRAKSIS  
HVAD? – HVORNÅR?  
– HVORDAN? – HVORFOR?**

**SØREN BORK**

VIA University College  
Ergoterapeutskolen i Holstebro

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

Redigeret af: Steen Wackerhausen & Anette Samsø

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

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

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

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

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

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

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

# Refleksion i teori og praksis

Hvad? - Hvornår? - Hvordan? - Hvorfor?

SØREN BORK  
VIA Univeristy College  
Ergoterapeutskolen i Holstebro

## Refleksion i teori og praksis. Hvad? – Hvornår? – Hvordan? – Hvorfor?

En analyse af konsistens og dilemmaer omkring sproglig og praktisk anvendelse af begrebet refleksion i forbindelse med uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi

### Indholdsfortegnelse

Indledning .....	4
Baggrund og formål for projektet .....	5
Udvalgte teoretiske perspektiver på refleksion .....	5
Hypoteser og metode .....	7
Refleksion i forbindelse med den teoretiske del af uddannelsen til professions- bachelor i ergoterapi .....	8
Studieordning .....	9
Den pædagogiske ramme .....	11
”Udviklingsbogen” .....	14
Opsamling .....	17
Den empiriske del af projektet .....	18
Projektets metode .....	18
Udvælgelse af respondenter .....	19

Dataindsamling .....	20
Præsentation af respondenter .....	20
Undersøgelsens resultater og forholdet til analysen af dokumenterne .....	21
Respondenternes udtalelser om hvad det betyder at reflektere .....	21
Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter .....	23
Refleksion som kompetence og kompetencer til refleksion. Kan det læres? .....	24
Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter .....	30
Refleksion hvornår og hvor? .....	31
Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter .....	34
Bedømmelse af evne til refleksion .....	35
Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter .....	37
Andre spændende udtalelser .....	38
Refleksion i et fællesskab .....	38
Refleksion og erfaring .....	39
Efterskrift .....	40
Litteratur .....	42

## Indledning

Som det beskrives i projektbaggrunden for projektet ”Refleksion i praksis” (et teoretisk-empirisk forskningsprojekt om refleksion i praksis), er *refleksion* et begreb som bruges i mangfoldige sammenhænge, uden at begrebets substans eller reelle indhold nødvendigvis er tydeligt.

Formålet med forskningsprojektet, som laves i et tæt samarbejde mellem Research Unit for Multi-dimensional Learning (RUML) og en lang række uddannelsesinstitutioner fra hele Danmark, er at udfolde et operationelt og kvalificeret refleksionsbegreb.

Projektet, hvis baggrund og resultater beskrives i det følgende, er bidraget til denne operationalisering og kvalificering af refleksionsbegrebet fra ergoterapeutuddannelsen i Holstebro.

### Baggrund for og formål med projektet

Som det fremgår af indledningen, er det reelle indhold af begrebet refleksion i mange sammenhænge uklart. Der findes ganske store mængder litteratur om refleksion og refleksionsbegrebet, men higen og søgen i disse værker sikrer ikke nødvendigvis højere grad af konsistens i begrebet, idet der er en stor mangfoldighed i opfattelser af begrebet refleksion. Med baggrund i bogen, *Refleksion og læring*, af Wahlgren et al. forsøges denne mangfoldighed illustreret i nedenstående korte og generelle fremstilling af en række teoretikers bud på, hvad refleksion er.

### Udvalgte teoretiske perspektiver på refleksion

John Dewey er en af de første, som beskæftiger sig systematisk med refleksion i almindelighed og i pædagogiske sammenhænge i særdeleshed. Dewey laver en distinktion mellem tænkning og refleksiv tænkning. For Dewey er tænkning at forestille sig mulige sammenhænge, man tænker sig så at sige til sammenhængen. For at der kan være tale om refleksiv tænkning, skal man tro, på det man tænker, og det skal være knyttet til virkeligheden – der er altså ikke tale om sammenhænge mellem tænkte forhold, men om en forestilling om sammenhænge mellem faktuelle forhold.

Omdrejningspunktet i Deweys syn på refleksion er problem og problemløsning. Der er tale om, at man forholder sig aktivt til en situation og har praktiske overvejelser, observationer eller eksperimenter, som knytter sig til det, Dewey kalder en skillevejsituation. Ifølge Dewey er refleksionen en central del af, eller måske lige frem en forudsætning for, kvalificeret tænkning.

Donald Schön har ikke samme ”problemfiksering” som Dewey. Ifølge Schön kan praktikerne reflektere over alt, hvad der har med hans egen handling at gøre. Der kan være tale om refleksion over handlingens formål, refleksion over det der ligger bag handlingen, refleksion over det der udløste handlingen, refleksion over følelser forbundet med handlingen eller over egen rolle. Ifølge Schön vil refleksionen, uanset hvad der reflekteres over, få indflydelse på handlingen, idet refleksionen tidsmæssigt ikke er adskilt fra handlingen – der er tale om refleksion i handling.

På samme måde som Dewey taler Schön om eksperimenter af forskellige typer i forbindelse med refleksion, men hvor Dewey taler om refleksion som forudsætning for kvalificeret tænkning, så fører refleksionen, ifølge Schön, til en kvalificering af handling, som er under indflydelse af omgivelserne, idet tilbagemeldinger herfra danner rammen for refleksionen.

På samme måde som Schön, er brødrene Dreyfus af den opfattelse, at vi ikke handler på baggrund af grundige rationelle overvejelser, i det mindste ikke når vi når ekspertniveauet. De taler om a-rationel adfærd, som befinder sig mellem irrationel og rationel adfærd. A-rationel adfærd er uden bevidst analytisk dekomposition og recombination. A-rationel adfærd har måske baggrund i intuitionen. Jeg er usikker på, hvordan brødrene Dreyfus egentlig grundlæggende opfatter refleksion, men deres opfattelse er, at eksperten træffer beslutninger på intuitivt grundlag ud fra erfaringer lagret i mønstre af modeller for handling. Andre træffer beslutninger på et analytisk grundlag, og det må være i denne analyse, at refleksionen ligger. Det betyder ikke, at eksperten ikke reflekterer, men han har ikke samme behov for refleksionen, og det han i givet fald reflekterer over, er intuitionen med henblik på at skabe nytænkning og bredere forståelse af tidligere erfaringer.

Når Peter Jarvis taler om refleksion og læring, er den sociale kontekst i højere grad i spil end hos de tidligere nævnte teoretikere, og han har bl.a. fokus på, hvordan eksterne forhold både kan være barriere for – og fremprovokere refleksion.

Jarvis taler om flere former for læring. Han arbejder med begreber som ikke-læring, ikke reflekteret læring og reflekteret læring. Refleksion kan indgå i alle tre læringsformer. Jarvis definerer ikke refleksion dybdegående, men han opfatter refleksion som en analyseproces, en særlig form for tænkning. Der er tale om en proces med grundig tankevirksomhed, som kan foregå under handling eller problematiserende retrospektivt efter handling.

Refleksion indebærer, ifølge Jarvis, muligheden for frembringelse af ny viden og teknikker, men potentialet for refleksion kræver begrænset uoverensstemmelse mellem den nuværende situation (biografi) og den forestillede fremtidige oplevelse.

Hos Jack Mezirow er refleksionen en bevidst tankeproces, hvori der finder en undersøgelse sted af de antagelser som ligger til grund for ens forestillinger. Disse antagelser, siger Mezirow, dannes i løbet af livet, og han kalder dem meningsstrukturer. Det er en disorientering i disse meningsstrukturer, som udløser en refleksion. Denne disorientering kan enten dreje sig om indholdet i et problem, hvilket fører til indholdsrefleksion, det kan dreje sig om fx problemløsningsstrategier, og så taler han om procesrefleksion, og endelig kan der stilles

spørgsmål ved problemet i sig selv, og det kalder han en præmisrefleksion. Alle disse typer af refleksion kan, i modsætning til tænkning, føre til ny mening, eller en transformation af meningsstrukturerne.

Ifølge Mezirow kræver al intentionel læring refleksion, men viljen og modet til refleksion hos aktøren, afhænger af dennes tolkning af konteksten. Mening og refleksion bliver på denne måde central i læring, og enhver handling vil, i følge Mezirow, enten være ureflekteret eller reflekteret!

## Hypoteser og metode

Det kan naturligvis diskuteres, om der er behov for konsistens i anvendelse af begrebet *refleksion* i teori og praksis, men i alle sammenhænge, og i særdeleshed i forbindelse med uddannelse, forudsætter en meningsfuld og klar kommunikation vel et begrebsapparat, som stemmer nogenlunde overens. Til dato er der (heldigvis) ingen studerende, som har bedt mig forklare, hvad det egentlig er, jeg ønsker af dem, når jeg beder dem reflektere over et eller andet! Jeg tror svaret på spørgsmålet vil afhænge af, hvem der bliver spurgt, hvilket kan synes problematisk, når refleksion nu er et krav i forbindelse med uddannelsen, og noget som bliver bedømt under uddannelsen.

Det er min hypotese, at vi i ergoterapeutisk teori og praksis har et behov for at arbejde med konsistensen i - og uklarheden omkring anvendelsen af begrebet *refleksion*. En forudsætning for arbejdet med ovenstående er, efter min opfattelse, en afklaring af, hvordan inkonsistens og uklarheder kommer til udtryk.

Dette projekt er et forsøg på at medvirke til denne afklaring, og skal opfattes som en begyndelse af "rejsen mod" et konsistent og klokkeklart refleksionsbegreb i den ergoterapeutiske teori og praksis.

Det er vigtigt for mig at understrege at jeg ser projektet som eksemplarisk. Projektet er, af praktiske årsager, udarbejdet med baggrund i min funktion som underviser på ergoterapeutuddannelsen. Det er min påstand, at samme analyse (med lignende resultater) kunne foretages på langt de fleste tilsvarende uddannelsesinstitutioner. Mit ærinde er absolut ikke at fremstille ergoterapeutuddannelsen eller den ergoterapeutiske praksis, som mere eller mindre "heldige" end andre i anvendelsen og forståelsen af refleksionsbegrebet. Der er blot tale om et eksempel!

Projektet har "to ben". Dels en analyse af refleksionsbegrebets fremtræden i diverse

dokumenter vedrørende uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi og dels en empirisk del, som tager udgangspunkt i en række interview med ergoterapeuter, der fungerer som kliniske undervisere for ergoterapeutstuderende. Dette design er valgt ud fra den opfattelse, at vi kun når frem til et refleksionsbegreb med egentlig konsistens, hvis der er tale om et begreb, som helt eller delvist svarer til opfattelsen i såvel teori som praksis.

Målet er ikke at opfinde et nyt refleksionsbegreb, men ved hjælp af en ekstensionsanalyse at få afklaret, hvilke refleksionsbegreber der er i spil på nuværende tidspunkt. På længere sigt er målet, at opnå en form for konsensus omkring, hvilken konstitution refleksionsbegrebet skal have, for at virke adækvat i forbindelse med ergoterapi i teori og praksis.

Der er altså tale om et projekt, som udelukkende tager udgangspunkt i uddannelsens dokumenter og de kliniske underviseres udsagn omkring refleksion. Det ligger uden for dette projekts rammer at validere om disse sproglige konstruktioner er i overensstemmelse med de opfattelser og handlinger, som kommer til udtryk gennem undervisere og kliniske underviseres daglige praksis.

## Refleksion i forbindelse med den teoretiske del af uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi

I de dokumenter, som omhandler ergoterapeutuddannelsen, er refleksion et begreb, som man støder på den ene gang efter den anden.<sup>1</sup>

Jeg har fået oplyst (af personer som har medvirket ved udarbejdelsen af uddannelsens dokumenter), at der ikke ligger nogen bestemt opfattelse af begrebet refleksion til grund for anvendelsen af begrebet.

Målet for denne del af projektet er at belyse, under hvilke former refleksionsbegrebet fremtræder:

- uddannelsens studieordning
- den pædagogiske ramme for uddannelsen
- ”Udviklingsbogen”<sup>2</sup>

---

1 Begrebet optræder sammenlagt 19 gange i studieordningen: ”Refleksion på tryk” – Niels Buur Hansen, 2007.

2 Inden 1. periode med klinisk undervisning (2. semester) får de studerende udleveret en såkaldt ”udviklingsbog”. ”Udviklingsbogen” er de studerendes eget evaluerings- og udviklingsredskab, som de



– og evt. påpege divergenser i anvendelsen eller dilemmaer som anvendelse af begrebet afføder.

### Studieordningen

I uddannelsens studieordning står under punkt 2.1 ”Uddannelsens organisering”:

- ”*Studiet tilrettelægges med:*
- ...
- ...
- *arbejdsopgaver og pædagogiske metoder, der udvikler de studerendes selvstændighed, samarbejdsevne, refleksion og evne til at skabe faglig fornyelse.*”

Her sidestilles refleksion med generelle kompetencer som samarbejdsevne, selvstændighed og evnen til faglig fornyelse, hvilket efterlader det indtryk, at refleksion ligeledes ses som en sådan personlig generel kompetence. Dilemmaet synes at være, at der i denne del af studieordningen ikke er præciseret, på hvilken måde disse kompetencer fremmes eller hvilken form for refleksion, der ønskes udviklet.

Når man ser på studieordningens oversigt over uddannelsens syv semestre, støder man også på begrebet refleksion i beskrivelsen af forløbene efter de kliniske undervisningsperioder:

*”Som forløb efter den kliniske undervisning i slutningen af 3. semester arbejdes der med refleksion og udvikling af praksiskompetencer. Derudover fordybelse og **refleksion** i relation til det tværkulturelle møde, det ergoterapeutiske virkefelt i forhold til etniske grupper og til ældre mennesker.*

*Semestret [5.] begynder med 9 ugers klinisk uddannelse. Derefter tager undervisningen udgangspunkt i **refleksion** og udviklingen af praksiskompetencer. Derudover fordybelse og **refleksion** i relation til børn og aktivitet og til ergoterapeutens rolle og handlemuligheder i forhold til brugeren, pårørende, samarbejdspartnere og organisationer og til tværfaglighed.”*

I såvel 3. som 5. semester skal der arbejdes med refleksion og udvikling af praksiskompetencer. På den måde fremstår det, som om refleksion ikke er en praksiskompetence. Der

---

anbefales at benytte i resten af uddannelsen, bl.a. til at binde erfaringerne fra de kliniske undervisningsperioder sammen med teoriforløbene på uddannelsesinstitutionen.

synes at være et dilemma i, at det ikke fremgår, på hvilken måde, over hvad, eller med hvad der skal reflekteres. Desuden bliver det ikke tydeligt, hvilken sammenhæng (eller mangel på samme) der er mellem refleksionen og udviklingen af praksiskompetencer.

I begge semestre er der lagt op til fordybelse og refleksion over specifikke emneområder. Hvor det i det foregående er praksiskompetencerne, der er sat sammen med refleksionen, er det nu fordybelsen. Hvad betyder det? Her er det fastslået, hvad der skal reflekteres over, nemlig de specifikke emner, men er det en anderledes refleksion, som skal anvendes, når det nu er i forbindelse med fordybelse – måske en mere teoretisk funderet refleksion, da udvikling af praksiskompetencerne ikke længere er i spil. Også her kan refleksion opfattes som en personlig generel kompetence.

I uddannelsesordningens afsnit omkring eksamensformer er der, med henvisning til uddannelsens bekendtgørelse, endnu et eksempel på, hvordan begrebet refleksion optræder:

### *”Eksamensformer*

*Ifølge bekendtgørelsen nr. 237 af 30. marts 2001 kapitel 2 skal ergoterapeutuddannelsen tilrettelægges således:*

- *at uddannelsen tilrettelægges med stigende sværhedsgrad og kompleksitet gennem forløbet.*
- *at uddannelsens teoretiske og kliniske dele tilrettelægges, så der indgår undervisningsformer og læringsmiljøer, der udvikler de studerendes selvstændighed, samarbejdsevne, **refleksion** og evne til at skabe faglig fornyelse.”*

Der skal altså, gennem uddannelsens 3½ år, stilles større og større krav til de studerende omkring selvstændighed, samarbejdsevne, evne til at skabe faglig udvikling og refleksion. Denne fordring kræver, at de nævnte kompetencer kan måles, da det ellers ikke er muligt at fastslå, om den progression, der er lagt op til, opnås.

Set fra mit synspunkt er der flere dilemmaer her. Hvis vi fastholder, at refleksion er en generel personlig kompetence. Hvis det er tilfældet, kan man vel godt være ”ekspert” i refleksion ved studiets start, og hvilke muligheder for progression er der så til stede? Desuden mener jeg, det i høj grad kan diskuteres, hvordan der skal ”måles” på en generel personlig kompetence. Hvilke krav er det, de studerende skal leve op til omkring refleksion?

I studieordningen fremstår *refleksion*, efter min opfattelse, som en generel personlig

kompetence som ikke umiddelbart synes at fremstå specielt konsistent.

Studieordningen er naturligvis generelt et overordnet dokument, som i høj grad læner sig op af bekendtgørelsen, og derfor ikke kan være så konsistent og specifik i sit udtryk. Den pædagogiske ramme for ergoterapeutuddannelsen i Holstebro må forventes at være mere detaljeret og specifik end studieordningen.

### Den pædagogiske ramme

I den pædagogiske ramme fremgår det tydeligt, at begrebet refleksion er fremtrædende omkring den læring, der skal foregå under uddannelsen. På side 4 står der følgende omkring kompetencer:

*”Kompetencerne kan anskues som fungerende på følgende tre planer:*

- *Handleplanet, der drejer sig om at kunne ”leve op” til – færdigheder.*
- *Kundskabsplanet, der henviser til anvendelse af viden og erfaringer – **refleksion***
- *Selvværdsplanet, der omfatter mening, overbevisning – identitet”*

Refleksion ses altså her som en kompetence på kundskabsplanet, hvilket betyder, at der er tale om en praksis kompetence eller en handlekompetence. Refleksionen er tillagt betydning i forhold til at handle med en praktisk visdom i en konkret situation – **at vide, hvordan man skal handle rigtigt ud fra en forståelse af, hvad der er værdifuldt og etisk godt.**

Der er tale om en tilgang, hvor refleksion ses som medvirkende til en sammenkobling af teori og praksis. Som jeg læser teksten, er refleksion altså ikke længere en personlig generel kompetence, men mere en faglig og måske etisk kompetence som er medvirkende til, at den studerende kan anvende sin viden og sine erfaringer på et kvalitativt højere niveau.

På side 10 i ”Den pædagogiske ramme” er *læring* og *refleksion* samt de to begrebers relation defineret på følgende måde:

*”Læring er en proces, der medfører ændringer i personligheden i form af øget kompetence (viden, færdigheder, kunnen) som udvider mulighederne for selvstændighed og selvbestemmelse. Refleksion er en vigtig faktor i forbindelse med læring. Det gælder refleksion over det at lære ved en direkte læring, det vil sige bevidste overvejelser over sammenhængen*

*mellem mål, delmål, læregenstande og lærehandlinger. Men det gælder også refleksion over indholdet i læringen. Refleksionen over indholdet medvirker til at fastholde det lærte og frigøre det fra læringsituationen. Refleksion er en fundering over, hvad man egentlig tænker, siger eller gør. Det kan for eksempel være*

- *tænker jeg nu rigtig om det og det?*
- *er det konstruktivt af mig at formulere mig på den måde?*
- *gør jeg det bedst mulige?”*

I den sidste del af ovenstående er *refleksion* defineret som en fundering. En fundering er en grublen, en spekulation.<sup>3</sup> Der er tale om en grublen over, hvad man tænker, altså metatænkning, eller en grublen over hvad man siger eller gør. Alt sammen fremstår som introverte aktiviteter, som tilsyneladende er rettet mod normative begreber som ”rigtigt” og ”bedst muligt”. Det er uklart for mig, hvilken normativitet der er tale om, når man skal tænke rigtigt, og hvem skal det være bedst for. Der kan trækkes tråde til forrige afsnit, hvor det etiske perspektiv også spiller en rolle. Men alligevel er det min opfattelse, at der her er basis for en længerevarende etisk diskussion!

Det bliver slået fast, at refleksion er vigtig i forbindelse med læring og i den forbindelse fokuseres der på to genstande for refleksionen.

For det første skal man reflektere over det lærte ved direkte læring (hvad det så end er). Der er tale om en refleksion eller fundering over en sammenhæng i læringen, mellem mål, handling, osv..Der lægges altså op til, at man skal gruble over, om man tænker rigtigt om disse sammenhænge, og om man gør det bedst mulige i den forbindelse, hvilket vel forudsætter, at man kan tale om den ultimative sammenhæng mellem mål, delmål, læregenstande og lærehandling.

For det andet skal man reflektere over indholdet i læringen. Man skal altså gruble over, om man tænker rigtigt om indholdet, og om jeg gør det bedst muligt. Det kan måske forstås, som om man skal sikre, at man har forstået indholdet, så at sige fået det under huden, så det fastholdes, idet det netop er frigørelsen fra læringsituationen og fastholdelsen af det lærte, som man skulle kunne opnå via refleksionen over indholdet i læringen.

Ligeledes på side 10 i ”Den pædagogiske ramme” er forskellige former for refleksion

---

<sup>3</sup> *Fremmedordbog*, Gyldendal, 1993.

defineret, nemlig refleksion i handling, refleksion over handling og refleksionens mulige udkomme er ligeledes beskrevet:

*”Man skal være opmærksom på, om man reflekterer i handling, altså om man tænker på det man gør, mens man gør det eller om man reflekterer over handling, altså om man reflekterer over handlingen efter at situationen er forladt.*

**Refleksion** kan være medvirkende til, at den studerende:

- *bliver klogere på sig selv*
- *bliver klogere på sine egne lærings- og handlingsstrategier.*
- *bliver klogere på, hvilke kræfter, der gør sig gældende i de forskellige situationer, såvel den nære virkelighed som den større mere samfundsorienterede virkelighed.”*

I denne forståelse er der to former for refleksion: Refleksion i handling og refleksion over handling.

Refleksionen fremstilles igen hovedsageligt som en individuel og introvert proces, hvor det især er på det personlig plan refleksionen kan hjælpe den studerende. Dog er der også tale om, at den studerende kan blive klogere på ”kræfter” i forskellige situationer. Hvilke ”kræfter” der er tale om, og hvordan refleksionen hjælper til at tydeliggøre disse ”kræfter”, fremstår ikke tydeligt.

Desuden synes det markant, at refleksion ses som noget, der foregår i nuet, eller er tilbageskuende. Refleksion i et fremadrettet perspektiv, fx som en del af en forberedelse til en handling eller lignende, synes ikke aktuel.

Også i forbindelse med vejledning synes refleksion at være et vigtigt begreb. På side 13 i ”Den pædagogiske ramme” står følgende:

*”Procesvejledning handler om, at underviseren hjælper de studerende med at reflektere over de valg, de skal træffe med hensyn til problemformulering, faglige metoder og organisering af projektarbejde. Underviseren får indblik i de studerendes læreproces ved i situationen at forholde sig dialogisk til dem. De studerendes arbejds papirer – eller udvalgte dele af dem – er blot indgangen til denne dialog. De studerende skal ikke overtage underviserens perspektiv, men udvikle deres eget på baggrund af dialogen. Procesunderviseren støtter de studerendes egne refleksioner gennem dialog.”*

Jeg har gentagne gange påpeget, at refleksion i disse dokumenter fremstår som en meget individuel og introvert proces. I forbindelse med procesvejledningen er der for første gang flere ”spillere på banen”. Det fremgår af ovenstående, at underviserne har pligt til at støtte de studerendes refleksion gennem dialog. Underviseren skal altså støtte den studerende i at gruble over, om hun tænker rigtigt – og gør det bedst muligt – dog uden at den studerende overtager underviserens perspektiv på ”rigtigt” og bedst muligt.

En vanskelig, men ikke umulig opgave, som stiller store krav til underviserens evne til nuancering og perspektivering af dialogen.

Ud over at refleksionen ikke længere udelukkende foregår alene, så kommer der også det perspektiv ind, at der ikke længere kun er tale om en introvert proces. Der er i dette tilfælde et ekstrovert perspektiv, idet det handler om refleksion over valg som skal træffes. Hvor der tidligere blev talt om refleksion under og efter handling, er der nu tale om en refleksion forud for handling – et fremadrettet perspektiv. Man kunne måske tale om en refleksion som, i forhold til det tidligere, er mindre orienteret mod det personlige og mere mod det faglige!

### ”Udviklingsbogen”

I den empiriske del af dette projekt er fokus på den refleksion som fordres i forbindelse med den kliniske undervisning. Ergoterapeutstuderende har i løbet af uddannelsens syv semestre klinisk undervisning i sammenlagt 28 uger. I de 20 af disse uger er de tilknyttet en klinisk underviser, hvis opgave det er at støtte og vejlede de studerende samt at være eksaminator i forbindelse med den kliniske prøve, som de kliniske undervisningsperioder afsluttes med. Bl.a. med det formål at kæde den skolestiske og den praktiske læring sammen, får de studerende udleveret den før omtalte ”Udviklingsbog”. (*se venligst fodnote 2*).

Denne kobling af teori og praksis er, ifølge ”Udviklingsbogens” afsnit om mødet med praksis (s. 8), også betinget af refleksion:

*”At lære at koble er en læringsressource, som udvides netop mens den forbruges. At den studerende i sin refleksion over et personligt udført arbejde netop kobler praksis med teori og i denne refleksion retter en opmærksomhed mod ”hvad skete der?”, ”hvordan var min rolle?” og ”hvad gjorde jeg?” etc.”*

Her synes at være en tilbagevendende til det introverte og bagudskuende perspektiv. Der er

tale om refleksion (eller grublen) over, hvad jeg har gjort. Det fremstår, som om koblingen mellem teori og praksis er et outcome af refleksionen, og at refleksionen på den måde er en forudsætning for denne kobling. Koblingen kan tilsyneladende kun opstå i et introvert og bagudskuende perspektiv. Betyder det, at fx observation af den erfarne praktiker ikke giver anledning til refleksion – og dermed kobling?

I ”Udviklingsbogen” er der, ud over diverse forberedelseskemaer til udviklingsamtaler, mv., mål- og fagbeskrivelser for de kliniske undervisningsperioder. I disse beskrivelser indtager begrebet refleksion igen en central plads. På side 1 i ”Udviklingsbogen” er målet med den kliniske undervisning, med reference til uddannelsens bekendtgørelse, beskrevet som følger:

*”§ 11. Målet med den kliniske undervisning er at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab og derved sikre professionsbaseret og praksisnærhed.*

*Den kliniske undervisning tilrettelægges med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende i forbindelse med træning af de grundlæggende kompetencer indenfor sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, vedligeholdelse, behandling, habilitering og rehabilitering.”*

Her fremstilles et kontinuum med elementerne observation, refleksion og selvstændig udøvelse. Det er uklart, om refleksion er koblet sammen med – og måske er en forudsætning for det selvstændigt udøvede, eller om refleksion skal ses som et selvstændigt element i træning af de grundlæggende kompetencer. Som tidligere synes observation og refleksion at være adskilte begreber.

Foruden udøvelse af faget, samarbejde, formidling og faglig udvikling beskrives indholdet i den kliniske undervisning på side 2 i ”Udviklingsbogen” som følger:

### **”Refleksion med hensyn til egen læring og personlig udvikling:**

*At analysere, reflektere og kritisk forholde sig til udført arbejde i den ergoterapeutiske intervention med henblik på iværksættelse, gennemførelse, graduering og afslutning.*

- *At vise handlekompetence med baggrund i en analyse og refleksion over personlige kvalifikationer i forhold til*
- *Terapeutrollen*

- *Rollen i samarbejde med andre*

Her synes at være tale om to niveauer. Dels er der det, man kunne kalde en faglig refleksion, altså en refleksion over udført arbejde, og dels er der en mere personlig refleksion, som har fokus på de personlige kvalifikationer. Igen er det – det introverte og bagud skuende perspektiv, som er dominerende.

Det kan diskuteres, om der i en grublen eller spekulation (jf. tidligere def. af refleksion) over handlinger og kvalifikationer, ikke implicit er tale om en analyse og kritisk forholden sig til. Hvis det er tilfældet, kan den trippel konfekt som fremtræder i ovenstående ikke siges at være fremmede for konsistensen i refleksionsbegrebet.

I forbindelse med de 9 udviklingsamtaler som ”Udviklingsbogen” lægger op til, går følgende sætning igen:

*”Den studerende redegør for sine **refleksioner**.”*

Den studerende skal altså redegøre for sin fundering over, om hun tænker rigtigt og gør det bedst muligt. Igen synes der at være et dilemma i, at det ikke er tydeligt, hvad der skal reflekteres med og i forhold til hvad. Er det kobling mellem teori og praksis? Er det de udførte handlinger? Er det de personlige kvalifikationer eller noget helt andet? Spørgsmålet synes åbent!

Progressionen i den kliniske undervisning er altså, at de studerende bevæger sig fra at være observerende til at være reflekterende og selvstændigt udøvende. Det fremstår, efter min opfattelse, som om refleksion er en forudsætning for denne progression samt for koblingen mellem teori og praksis. De studerende skal reflektere over såvel udført arbejde som egne kvalifikationer, og ydermere skal de kunne redegøre for disse refleksioner i såvel skriftlig som mundtlig form i forbindelse med henholdsvis oplæg til og afholdelse af udviklingssamtalerne.

Skal de så klare alt det alene, når de er ude i klinisk undervisning?

Nej – det fremgår tydeligt, at de kliniske undervisere har en rolle i forbindelse med de studerendes refleksion. Omkring 1. kliniske undervisningsperiode står der på side 11 i ”Udviklingsbogen” følgende (sentensen er gentaget i forbindelse med alle øvrige kliniske undervisningsperioder):

*”Den kliniske underviser er ansvarlig for:*



- *at give information.*
- *at tilrettelægge og styre indholdet af arbejdsplanen for den studerende.*
- *at være katalysator/ inspirator i forhold til den studerendes selvrefleksion og videre udvikling.”*

Her ændres begrebet. Nu er der ikke længere tale om refleksion, men om selvrefleksion. Det fremgår ikke, om der er en proces eller indholdsmæssig forskel. Det kunne virke som om, det introverte perspektiv, som jeg finder gældende i stort set alle de tilfælde, hvor begrebet refleksion fremtræder, bliver fremhævet igen.

De kliniske undervisere er altså forpligtede til at være ”fødselshjælpere”, mv., i forhold til de studerendes selvrefleksion, hvilket kan siges at være endnu et argument for at forsøge at sikre en konsistens i begrebet *refleksion*. For at kunne være inspirator og katalysator, må man nødvendigvis vide, hvilken proces det er, man ønsker igangsat, og som et minimum have en ide om, hvad målet er!

### Opsamling (omkring refleksion i forbindelse med den teoretiske del af uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi)

I de udvalgte skrifter fremstår refleksion, efter min opfattelse, som et meget bredt og noget upræcist anvendt begreb.

Det er på den ene side en introvert generel personlig kompetence i et normativt perspektiv, en grublen over ”rigtig” og optimal handling og tanke, som tilsyneladende kan måles. På den anden side fremstilles refleksion som en kompetence på kundskabsniveau og dermed en handlingskompetence.

Refleksion fremstilles på den ene side som noget som altid foregår bagudrettet – en fundering *efter* handling, men på den anden side skal de studerende støttes i, at reflektere over fremadrettede valg.

Der er tilsyneladende en kobling, som dog ikke er tydelig, mellem fordybelse og refleksion, og der lægges op til såvel en personlig refleksion som en refleksion over specifikke emner, uden det bliver tydeligt, om det er samme refleksionstype, der er tale om.

Der lægges ligeledes op til en klar sammenhæng mellem refleksion og kobling mellem teori og praksis, uden at faktorernes orden og dynamik bliver tydelig.

Det fremstår, som om det ønskede er, at de studerende bevæger sig fra observation, som tilsyneladende ikke indeholder refleksion, mod netop refleksion og selvstændig udøvelse. Refleksion fremstilles altså, i en læringskontekst, som værende på et højt niveau.

## Den empiriske del af projektet

### Projektets metode

Den empiriske del af projektet skal ses som et kvalitativt og eksplorativt projekt, hvor intentionen er at få et billede af et lille hjørne af den ergoterapeutiske praksis – nemlig et billede af det hjørne, som handler om de kliniske underviseres opfattelse af, og udsagn omkring, refleksion i forbindelse med den kliniske undervisning.

Undersøgelsens design er kvalitative, semistrukturerede interviews med en række kliniske undervisere som modtager studerende fra ergoterapeutskolen i Holstebro. Selve dataindsamlingen er udført som individuelle interview af maksimalt 30 minutters varighed. Interviewene er foretaget ud fra en interviewguide og optaget på bånd, som efterfølgende er transskriberet. Interviewene er foretaget efter aftale med den enkelte kliniske underviser i dennes arbejdstid – på dennes arbejdsplads.

Data fra de transskriberede interviews er efterfølgende analyseret, kondenseret og kategoriseret i nedenstående 9 kategorier, som synes at have naturlig sammenhæng med den mere teoretiske del af projektet og/ eller som opstod naturligt af de indsamlede data:

- Hvad betyder det at reflektere?
- Refleksion før, under og efter handling
- Hvilken type kompetence er refleksion?
- Kompetencer som forudsætning for refleksion
- Hvordan læres refleksion?
- Tid og rum til refleksion
- Bedømmelse af refleksion
- Refleksionens betydning for professionen
- Øvrige

Disse 9 kategorier er i denne artikel ”køgt ned” til 5 områder:

- Hvad det betyder at reflektere?
- Refleksion som kompetence og kompetencer til refleksion: kan refleksion læres?
- Refleksion hvornår og hvor?
- Bedømmelse af evnen til refleksion
- Andre spændende udtalelser

Tilgangen til data er konstruktivistisk og fænomenologisk. Målet har ikke været at komme frem til én sandhed omkring refleksion i praksis, men at give et billede af hvordan ”sandheden” omkring refleksion i praksis ser ud fra de kliniske underviseres perspektiv. Det interessante i denne undersøgelse er, hvordan den enkelte kliniske underviser oplever virkeligheden omkring refleksion i praksis, og om der evt. er gennemgående mønstre og meningsbærende enheder i de udtalelser, som de kliniske undervisere fremkommer med omkring refleksion i praksis, som kan sættes i relation til analysen af uddannelsens dokumenter.

### Udvælgelse af respondenter

Der var på udvælgelsestidspunktet knyttet ca. 20 kliniske undervisere til ergoterapeutskolen i Holstebro. Af hensyn til tid og ressourcer har det ikke været muligt at indsamle kvalitative data fra alle de kliniske undervisere.

For at få et så varieret billede som muligt, ønskede jeg en så forskelligartet respondentgruppe som muligt. Jeg har fastsat en række kriterier som respondenterne er udvalgt ud fra, dvs., nogle kriterier, der med rimelig sandsynlighed ville kunne sikre spredning eller variation. Respondenterne er udvalgt ud fra følgende kriterier (grunddata):

- alder
- køn
- videreuddannelse
- erfaring som ergoterapeut
- erfaring som klinisk underviser
- uddannelsessted

- arbejdssted (somatisk, psykiatrisk, amt, kommune, osv.)

### Dataindsamling

Grunddata er indsamlet i forbindelse med et møde på uddannelsesinstitutionen i maj, 2006.

Det vil naturligvis påvirke undersøgelsens validitet, at respondenterne udvælges blandt de kliniske undervisere, som deltager i ovennævnte møde. Alle ca. 20 kliniske undervisere var indbudt, og 14 var til stede. Jeg har kun ringe evidens for, at de 14 fremmødte er repræsentative for den samlede gruppe. Man kunne fx forestille sig, at det er de mest engagerede, der kommer til møde på skolen. Det er min vurdering, at set i forhold til ressourceforbruget ved en alternativ indsamling af grunddata, så er påvirkningen af pålideligheden begrænset.

Ud fra de indsamlede grunddata er 9 kliniske undervisere udvalgt til at deltage i et individuelt interview. De 9 er udvalgt "blindt", hvilket vil sige, at de mulige respondents data er listet på en nummereret liste uden navne. Ud fra denne liste er de 9 respondenter udvalgt, så flest muligt af de kriterier (grunddata), som tidligere er nævnt, er bredt repræsenteret.

### Præsentation af (de 14 potentielle) respondenter

De 14 potentielle respondenter, det vil sige de 14, som har udfyldt skemaet med grunddata, er alle kvinder mellem 30 og 56 år. Gennemsnitsalderen er 41 år.

Med en enkelt undtagelse er de alle uddannede på ergoterapeutskolen i Holstebro, og i gennemsnit er det 13 år siden, de tog deres uddannelse med en variation fra 5 til 21 år. De 12 har en videreuddannelse, og deres erfaring som kliniske undervisere varierer mellem 1 og 15 år med et gennemsnit på 7 år. 5 er beskæftiget på et somatisk hospital, 2 på et psykiatrisk hospital, 2 i socialpsykiatrien, 4 i kommunen og endelig er en enkelt beskæftiget på en anden type institution.

Præsentation af de 9 respondenter:

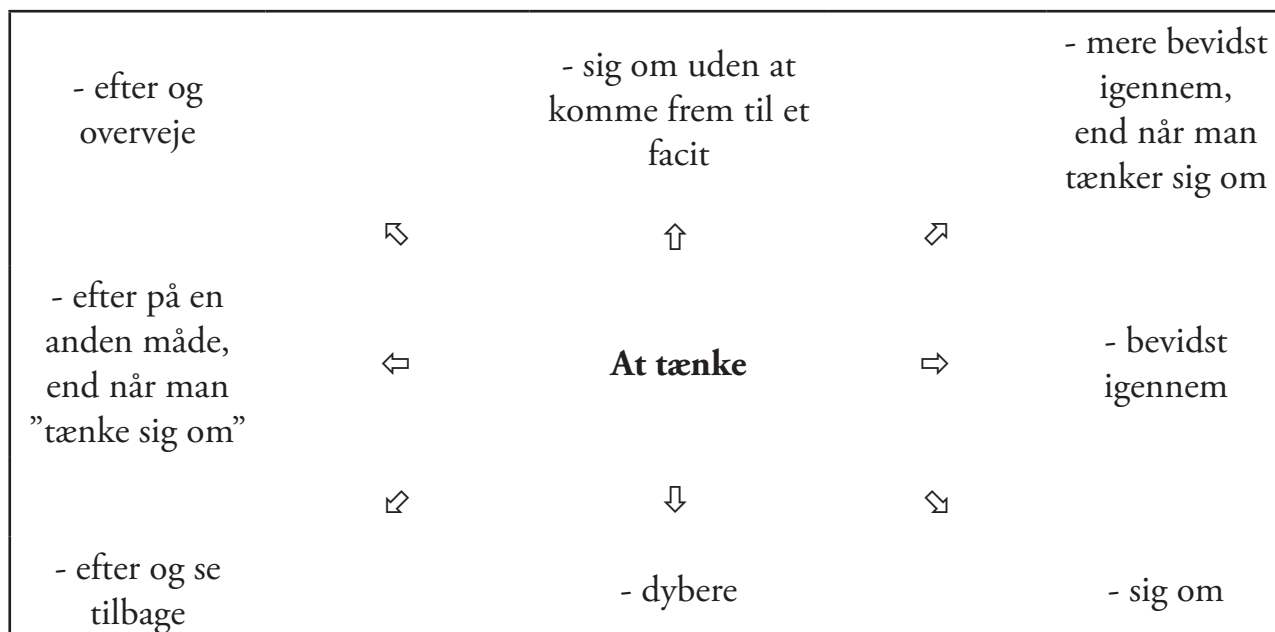
Nr.	Alder	Ansættelses- sted	Udd. år.	Udd. sted	Start som kli- nisk underviser	Videreud- dannelse
1	49	Kommune	1985	Holstebro	1991	Ja
2	36	Psyk. hosp.	2001	Holstebro	2002	Ja
3	42	Andet	1992	Holstebro	1993	Ja
4	44	Som. hosp.	1987	Holstebro	1997	Ja
5	34	Psyk. hosp.	1996	Holstebro	2005	Ja
6	30	Som. hosp.	2001	Holstebro	2005	Nej
7	34	Socialpsyk.	1996	Holstebro	1998	Nej
8	35	Socialpsyk.	1996	Holstebro	2002	Ja
9	42	Kommune	1989	København	1995	Ja

## Undersøgelsens resultater og forholdet til analysen af dokumenterne

### Respondenternes udtalelser omkring hvad det betyder at reflektere

Der er tre fænomener, som træder frem i de svar som de kliniske undervisere kom med, når de blev spurgt om, hvad det betyder at reflektere, nemlig tænkning, arbejdsproces og analyse. Stort set alle de kliniske undervisere er inde på forholdet mellem ”at tænke sig om” og refleksion.

For nogle er det det samme, mens der for andre er forskelle. I nedenstående display nr. 1 er de kliniske underviseres udsagn omkring sammenhængen mellem at ”tænke” og refleksion forsøgt illustreret.



Display nr. 1: Hvad er refleksion set i forhold til ”at tænke”?

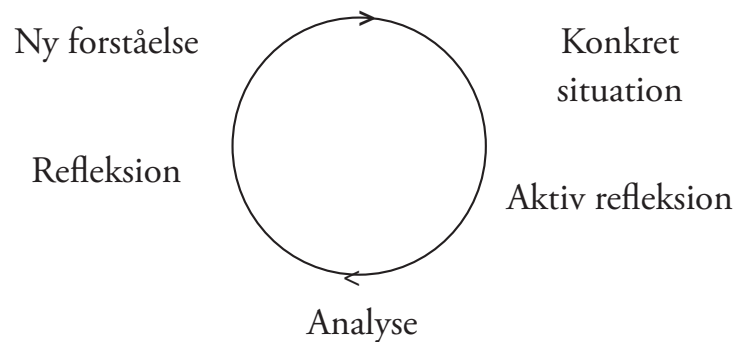
Nogle af de kliniske undervisere ser refleksion på samme niveau – som at tænke sig om, mens der for andre ligger en forskel i det resultat, der kommer ud af processen. For andre er det mere måden, man tænker på, som er forskellig, idet de mener, der er tale om en mere bevidst tænkning, når der er tale om en refleksion, frem for ”blot” at tænke sig om. Herom siger en respondent:

*”Jamen, at reflektere er altså ... så vil jeg sige, det er en mere bevidst proces, fordi du gennemtænker en situation eller en sag eller en vanskelighed og siger, men hvad var det egentlig der skete. Du går ind i en mere øh ... bevidst analyse af, hvad der foregik.”*

”At tænke efter” er også en vending, som fremkommer flere gange i interviewene, fx siger en klinisk underviser:

*”..... Så tænker jeg at tænke efter – ja altså sådan... øh... ja, man overvejer, det var sådan lige det, jeg sådan ville sige – tænke efter og overveje.....”*

Flere af de kliniske undervisere er inde på refleksion som en form for arbejdsproces model. De mere eller mindre konkrete udsagn omkring denne vinkel på refleksion er forsøgt illustreret i nedenstående figur 1.



Figur 1: Arbejdsprocesmodel – refleksion

Som det fremgår af figuren, ses refleksion som en dynamisk og fortløbende proces, hvor udgangspunktet er en konkret situation, som medfører en aktiv refleksion, som igen fører frem til en analyse, som resulterer i en ny refleksion. Den nye refleksion giver en ny forståelse, og dermed står vi i en ny konkret situation, som i princippet igen kræver aktiv refleksion. I flere af interviewene skelnes mellem ”refleksion” og ”aktiv refleksion” uden den præcise forskel defineres.

En undrende nysgerrighed, en måde at få vendt tanke og handling på – er eksempler på andre udsagn, som kom frem under interviewene, når de kliniske undervisere blev spurgt om, hvad refleksion egentlig er! Der synes ikke umiddelbart at være en entydig opfattelse blandt de kliniske undervisere, af hvad substansen eller indhold af begrebet refleksion egentlig er.

De kliniske undervisere var forberedt på interviewene, og de var klar over at emnet var refleksion, men det bevirkede ikke en fasthed eller entydighed i de udtalelser de fremkom med. Som hos de fleste andre medførte spørgsmålet: ”Hvad er refleksion?” en del tøven, mange ”øh’er” og ofte, en del selvmodsigelser.

### Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter

Det kommer til udtryk i respondenternes udtalelser, at refleksion kan ses som en anden form for eftertanke end ”at tænke sig om”. Måske er der tale om en dybere tænkning, en tænkning som indebærer grundige overvejelser, og som tilsyneladende, i første række ses som en tilbageskuen, idet der ikke er nogen, der omtaler refleksion som noget proaktivt, men alle ser det umiddelbart som en reaktiv proces.

Disse overvejelser stemmer i nogen grad overens med den opfattelse som synes at være den fremherskende i ”Den pædagogiske ramme” og ”Udviklingsbogen”, nemlig at refleksion er

en skuen bagud – en reaktiv proces. Refleksion forbindes hverken i dokumenterne eller hos respondenterne i særlig høj grad, med det at være proaktiv.

Udtalelserne fra respondenterne kan opfattes som om, de på samme måde som i ”Den pædagogiske ramme” ser refleksion som en slags fundering eller metatænkning. Forskellen synes at ligge i det normative. I ”Den pædagogiske ramme” anvendes normative begreber som ”rigtigt” og ”bedst muligt”. Ingen af respondenterne anvender direkte den type normativitet i deres udtalelser. Hos respondenterne synes det i højere grad at være ”dybden” i tænkningen, som vægtes frem for normativiteten.

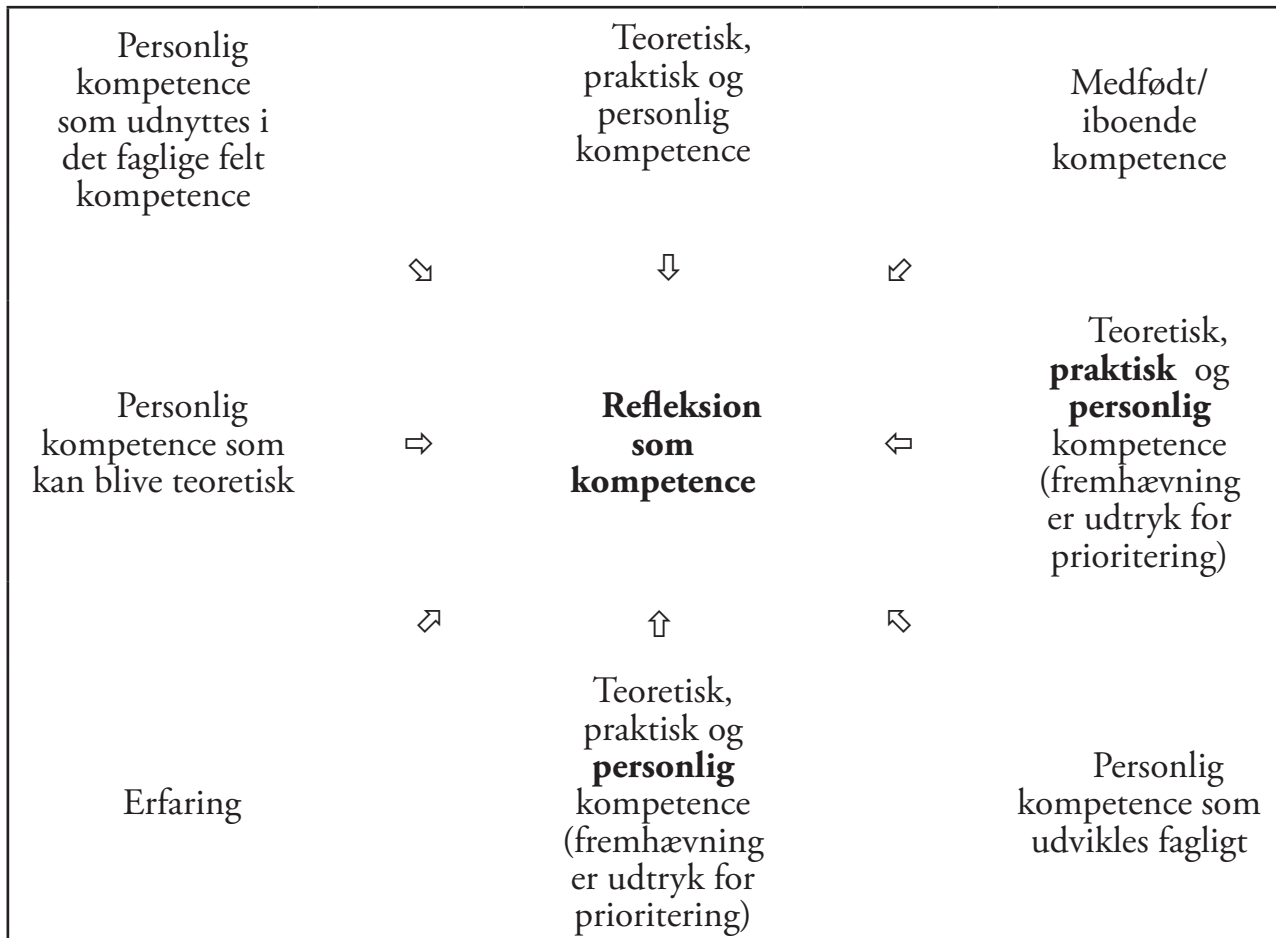
I de dokumenter som indgår i dette projekt, nævnes analyse forud for refleksion, så det fremstår som om analysen er en forudsætning for refleksionen. Der synes, både i dokumenterne og hos respondenterne, at være væsensforskell på begreberne analyse og refleksion! Processen, som skitseres i figur 1, kan tolkes som anvendelse af refleksion på kundskabsplanet – på samme måde som i starten af den pædagogiske ramme, idet man må gå ud fra, at den aktive refleksion og analysen beror på anvendelse af viden og erfaringer. Figuren rejser dog en række spørgsmål, idet begreberne i figuren ikke er definerede, og mulighederne for kvalitativ progression i refleksionen, som er en fordring i henhold til dokumenterne, ikke er klare. Der synes altså at være en uklarhed, som fordrer en afklaring af begrebernes indbyrdes forhold og eventuelle fællesmængde.

### Refleksion som kompetence og kompetencer til refleksion. Kan det læres?

Ud over at få et billede af, hvad det egentlig betyder at reflektere, må det være interessant og relevant, at forsøge at få et indtryk af, hvilke kompetencer som er i spil, når vi taler refleksion – er der kompetencer som ligefrem en forudsætning for at kunne reflektere, og er refleksion noget som kan læres?

Når de kliniske undervisere bliver bedt om at svare på hvilke kompetencer der er i spil, spreder deres svar sig ud over et bredt spektrum, som det fremgår af display nr. 2.





Display nr. 2: Refleksion som kompetence

De kompetencer som – ifølge de kliniske undervisere – er væsentlige i forbindelse med refleksion, befinder sig hovedsageligt i et felt omkring personlige kompetencer, faglige kompetencer (forstået som praktiske handlekompetencer) og teoretiske kompetencer. Udover dette er mange af de kliniske undervisere inde på erfaring som en vigtig forudsætning, hvilket fx kommer til udtryk i følgende udtalelse:

*”.....fordi jeg vidste, du skulle komme, og så har jeg sådan tænkt på, at hvad er det egentlig med refleksion, og så er jeg sådan kommet til at tænke på, at når man sådan taler med ældre mennesker, så er de så kloge på livet på en eller anden måde. Nogle gange, så er der virkelig nogle ældre mennesker, der er så gode til at reflektere og forstå tingene, og hvor jeg sådan tænker at – skal man have – og det tænkte jeg på inden du kom – skal man have en eller anden livserfaring, et eller andet – for at man virkelig bliver god til at reflektere? Er man nødt til at have prøvet en masse, ikke en masse ting, men jo flere ting man begiver sig ud i, bliver man så bedre til at reflektere? Det er sådan et spørgsmål jeg sådan har haft.”*

De kliniske undervisere uddyber i vekslende grad, hvad det egentlig er, de mener, når de nævner de forskellige typer af kompetencer, som de ser som relevante i forhold til at kunne reflektere. En opsummering af denne uddybning fremgår af display nr. 3.

<b>Personlige kompetencer</b>	<b>Intellektuelle kompetencer</b>	<b>Faglige kompetencer</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Livserfaring</li><li>• Åbenhed</li><li>• Ærlighed</li><li>• Nysgerrighed</li><li>• Undren</li><li>• Motivation for og interesse i at løse et problem</li><li>• Positiv indstilling</li><li>• Selvindsigt</li><li>• Humor</li><li>• Selvværd</li><li>• Selvkritik</li><li>• Mod</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Koncentration om fastholdelse af emne</li><li>• Overblik</li><li>• Hukommelse</li><li>• Analytiske evner</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faglig erfaring</li><li>• Faglig viden</li><li>• Kræver ikke faglig viden</li><li>• Måske faglig viden, afhængigt af hvad man skal reflektere over</li><li>• Faglig viden har indflydelse på outcome</li><li>• Faglig svaghed begrænser refleksionen, da "krudtet" bliver brugt på det faglige</li><li>• Kompetence af en art som fundament</li><li>• Kræver ikke specielle forudsætninger, men tid og rum</li></ul>

Display nr. 3: Refleksion og kompetencer

Når man ser på opfattelserne af, hvor i feltet mellem det personlige, det intellektuelle og det faglige – de væsentligste kompetencer befinder sig, er billedet noget varieret. En del af de kliniske undervisere har den opfattelse at en skelnen ikke er nødvendig, idet de mener, at refleksion forudsætter såvel intellektuelle, praktiske som personlige kompetencer.

Ingen giver udtryk for, at evnen til refleksion er en rent intellektuel kompetence, men under interviewene blev der givet udtryk for, at de kompetencer, der er nødvendige og dermed en forudsætning for evnen til refleksion, er noget iboende eller medfødt:

*”Altså, hvis jeg skal tage udgangspunkt i mig selv, så oplever jeg at jeg selv reflekterede meget, inden jeg overhovedet lærte noget fagligt. Jeg var bare den der person, som gjorde det. Så du kan godt reflektere uden, at du ved noget fagligt. Når du så lærer noget fagligt på skolen, øh .. som ergoterapeutstuderende, så ... det ved jeg ikke, jeg tror bare, at mit svar det er, at man kan sagtens reflektere uden at kunne nogen ting.”*

Ovenstående giver ikke et entydigt billede af, hvilke kompetencer de kliniske undervisere søger at udvikle og støtte hos de studerende, så de kan udvikle deres evner til refleksion, men der synes at være nogle fingerpeg!

Det synes at være den generelle opfattelse, at der skal satses bredt, dvs., på såvel det personlige, det faglige som det intellektuelle felt. Der synes dog at være tendens til, at det især er det personlige felt, som skal prioriteres, selvom erfaring og faglige kompetencer også yder indflydelse.

De kliniske undervisere synes i høj grad at mene, at en progression i evnen til refleksion er mulig, og at refleksion dermed kan læres – dog ikke nødvendigvis til samme niveau. Forespurgt om vi alle kan blive lige gode til at reflektere, fremkommer følgende svar:

*”Alle er ikke lige gode til det, men om alle kan lære det? Er det ikke ligesom at spille klaver?”*

*”Nej, jeg tror, der er nogle af os, det er nemmere for end nogle andre, men jeg tror også meget det handler om hvor ..... hvor aktivt vi går ind i det. Jeg tror på, at hvis man vil, så kan man, men jeg tror også, for dem der har det rigtig svært med det, da er det et mega-hårdt stykke arbejde.”*

Der er ikke den store spredning i de metoder, som anvendes af de kliniske undervisere, når de skal forsøge at lære de studerende at reflektere. Følgende metoder og redskaber anvendes:

- ”billeder” fra underviseren
- eksempler fra underviserens praksis,
- underviseren skærer det ud i pap, sætter ord på
- hv-spørgsmål, åbne og/ eller provokerende spørgsmål
- skriftliggørelse i logbog/ dagbog
- redskab/ model/ skriftlig instruktion

- undervisning, øvelse
- klinisk ræsonnement
- rollespil
- på samme måde som man lærer dansk og matematik, som disciplin
- en privat oplevelse som udgangspunkt

Det ser ud som om, at de kliniske undervisere i høj grad har den opfattelse, at de spiller en stor rolle i forhold til de studerendes læring omkring refleksion. De kliniske undervisere giver ”billeder”, giver eksempler, peger mulighederne ud, og hvis det er nødvendigt ”skærer de det ud i pap” for den måde at facilitere de studerendes refleksioner:

*”Jeg tror bestemt, at man kan sætte sig ned og virkelig skære ud – fx bruge sådan en model som den der [peger på papiret] forklarer den studerende: ”Du skal ud til det og det, prøv at planlægge det. Prøv at forestille dig, du skal ud og møde en borger, du aldrig har set før. Hvordan vil du gribe det an?”.*

De kliniske undervisere er lidt uenige om, om det er en god ide direkte at undervise i refleksion, fx siger respondent 5 og 6:

*”Altså, jeg vil ikke undervise i refleksion eller sådan noget, men jeg vil hele tiden måske være med.....”.*

*”Jeg underviser de studerende den første uge, de er her – i, hvordan jeg gerne vil have de reflekterer.”.*

Det lidt forskellige syn, som ovenstående citater er udtryk for, kan hænge sammen med, hvorledes de kliniske undervisere ser på refleksion som indlæringsobjekt. Som jeg tidligere har været inde på, så mener de kliniske undervisere, at de personlige kompetencer spiller en stor, måske altafgørende rolle i forhold til at kunne reflektere.

Der er dog også kliniske undervisere, der ser anderledes på det, og som mener, at refleksion kan læres på samme måde som matematik, mv., – en respondent udtrykker det på følgende måde:

*”Jo, det tror jeg da at altså ... det .. hvad ... jo, man kunne godt sidestille ... kunne man sidestille det med det at kunne dansk og det at kunne regne, at man så også skulle kunne reflektere.”.*

Såvel det at verbalisere som at skriftliggøre refleksionerne, synes at være metoder som er udbredt, når de kliniske undervisere skal facilitere de studerendes refleksioner.

Den verbale side klares med hv-spørgsmål, åbne spørgsmål og til tider provokerende spørgsmål. Når respondent nr. 3 bliver spurgt, hvad hun vil gøre, hvis jeg ikke kan finde ud af at reflektere, svarer hun:

*”Jamen, så ville jeg også stille dig spørgsmål—så ville jeg stille dig frygtelig mange spørgsmål. Så ville jeg bede dig fortælle om en eller anden episode, du har oplevet.”*

Når talen falder på skriftliggørelse af refleksionerne, så er det meget ofte dagbogen som bliver nævnt. De fleste kliniske undervisere forlanger af deres studerende, at de skal skrive dagbog – en dagbog som den kliniske underviser i mange tilfælde læser i.

Om dagbogen blev der sagt:

*”Øh . . .altså allerførst, bliver der jo snakket om at de skal lave den her dagbog – det er ikke frivilligt, det er et krav, og at den skal sendes til mig . . . . . Og i en dagbog, jamen, der ligger der jo, at det er jo ikke bare – og det fortæller jeg dem så, jeg giver dem eksempler på, hvad det er, jeg gerne vil have og også eksempler på, hvad jeg ikke har brug for.”*

Der er en del af de kliniske undervisere, som udleverer modeller, arbejdsark og andre ”hjælpemidler til de studerende for at støtte deres refleksioner:

*”Ja, det kan jeg så ud fra nogle af de små modeller, jeg giver de studerende at arbejde med ikke også. Det handler så noget om – det kan handle noget om, hvordan det kan være at tænke fremad. Det kan også være at tænke tilbage.”*

Ud over de hidtil nævnte spørgsmålstyper og de verbale og skriftlige i-tale-sættelser anvendes provokerende spørgsmål og rollespil, som der fortælles respondent om på følgende måde:

*”Jo, provokation også og de der rollespil og sådan noget. Også hvis de siger jamen . . . . spørger dem, hvad vil du sige til hende, hvorfor skal du sige det. Så kan de måske sidde og formulere det for mig, og så kan jeg godt finde på at gå over og ”være patienten” og sige, at det har jeg ikke interesse i, for jeg synes ikke, det er særlig sjovt, for jeg har ikke nogen som helst, og så sidder de der og prøver at formulere det igen.”*

### Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter

Når det gælder refleksion som kompetence, er der på samme måde som i det foregående afsnit tydelige overlap mellem de opfattelser, som kommer til udtryk i dokumenterne og i udtalelserne fra de kliniske undervisere. Refleksion som en forudsætning for sammenkobling af teori og praksis – og refleksion som en generel personlig kompetence er dominerende. Samtidig kommer det også til udtryk, i såvel dokumenterne som i respondenternes udtalelser, at refleksion også opfattes som en praksiskompetence eller handlekompetence. Den introverte vægtning som synes at være i dokumenterne, går i nogen grad igen hos de kliniske undervisere.

Ud fra interviewene får jeg det indtryk, at de kliniske undervisere har høj grad af bevidsthed omkring, og fokus på deres forpligtigelse til at støtte og facilitere de studerendes evne til refleksion, hvilket tilføjer mere fokus på den ekstroverte del. De studerende bliver bedt om at dele deres refleksioner med de kliniske vejledere i både skrift og tale.

Hverken i dokumenterne eller hos de kliniske undervisere fremstår det tydeligt, hvad det er, der skal reflekteres med, tværtimod synes der at herske en vis forvirring og uklarhed omkring dette spørgsmål. Måske er det denne uklarhed, som har fået de kliniske undervisere til at udvikle et batteri af metoder/ redskaber, som de anvender, for at udvikle evnen til refleksion. Der er tale om metoder/ redskaber, som er mere eller mindre selvopfundne. Der er tale om metoder/ redskaber, som især har fokus på de kliniske underviseres støtte via spørgsmål eller metoder/ opskrifter, så de studerende kan få øvet evnen til refleksion ved hjælp af verbalisering og skriftliggørelse. I modsætning til i dokumenterne er her altså en række bud på, hvordan progression i evnen til refleksion opnås.

Netop progression i evnen til refleksion gennem uddannelsen fremstår i dokumenterne som en fordring. En sådan progression må nødvendigvis kræve, at evnen til refleksion på et eller andet niveau kan læres eller udvikles. De kliniske undervisere synes at være enige i, at evnen til refleksion kan læres og udvikles. Der er dog nogen uenighed omkring, hvordan refleksion skal betragtes som indlæringsobjekt. Skal det læres som disciplin, altså via undervisning? Skal evnen til refleksion udvikles via øvelser eller via erfaringer? Dette spørgsmål får vi ikke megen hjælp til at besvare – hverken i dokumenterne eller hos de kliniske undervisere.

## Refleksion hvornår og hvor?

Refleksion er altså en vigtig størrelse, som de kliniske undervisere skal og gerne vil støtte og facilitere, men er det før, under eller efter en aktivitet, at de studerende forventes at reflektere, og hvordan skabes tid og rum til refleksion?

De forskellige kliniske undervisere ser noget forskelligt på spørgsmålet om, hvornår der fordres refleksion. Spredningen i svarene er forsøgt illustreret i nedenstående display.

Inden aktivitet	√	√		Altid			Hjælpe-redskaber	Afhænger af hvor langt man er i forhold til at kunne reflektere	Sværeste
Under aktivitet	√			Nogle gange					Svært
Efter aktivitet	√	√	√	Ofte	Reflek-sion er bagud-rettet	Reflek-sion = eva-luering	Hjælpe-redskaber		

Display nr. 4: Refleksion hvornår?

Der er flere af de kliniske undervisere, som svarer meget kort og entydigt, når de bliver spurgt, hvornår de forventer de studerende reflektere. Et hyppigt svar er:

*”Hele tiden.”*

Andre af de kliniske undervisere er lidt mere tøvende og usikre i besvarelsen af spørgsmålet:

*”... Det kommer an på, hvad det er, du skal ud og lave, men i det øjeblik du sætter dig og forbereder dig og tænker igennem, hvad du skal ud til, fordi du har allerede fået et hint ved at se navnet og henvendelsen, hvis det er i vores regi, ikke. Øh.. så ved du godt, om du lige skal tænke det her godt igennem, før du tager ud til borgeren, eller om du bare tager ud og løser det på stedet. Så nogle gange så sker refleksionerne, mens du er i gang med processen, nogle gange har du reflekteret før øh ... og som regel så reflekterer du også, når du kommer tilbage fra et besøg, fordi det er der, du skal producere nogle, øh, løsninger og forholde dig til det, du har fået med dig, så det er sådan ...”*

Flere ændrer holdning efterhånden, som de får reflekteret over spørgsmålet. Nedenstående

udsagn er fra samme respondent:

*”Jamen, så er det noget med sådan lige bagefter at lave en lille eftertanke, tror jeg nok lige, jeg vil kalde den. I forhold til hvad var det lige jeg fik sagt, hvad var det lige, jeg fik gjort, hvad var det, jeg fik handlet på? Øh.”*

*”Men jeg har da aldrig egentlig tænkt over, at jeg ... det er jo egentlig også en slags refleksion, jeg laver inden handlingen. Jeg har egentlig mere tænkt over, at man kan sætte sig ned bagefter og reflektere over: hvad var det så, der skete – øh – i det møde med det menneske, eller hvad det nu kan være ...?”*

Nu er hun altså nået frem til, at refleksion kan foregå både efter og inden handling, men to sætninger senere konkluderer hun:

*”Altså, jeg tror egentlig, at jeg konstant reflekterer .....”*

Det kommer til udtryk i interviewene, at refleksion ikke bare er noget, der nødvendigvis altid bare er til stede i alle situationer. Som det fremgår af displayet, så er der en tendens til, at de kliniske undervisere giver udtryk for, at refleksion inden aktivitet er et ”must”, mens refleksion efter aktivitet ofte sker. Refleksion under aktivitet er ønskelig og sker til tider.

Hvor meget refleksion, der foregår hvornår, er tilsyneladende afhængig af, hvor dygtig og erfaren man er i forhold til det at reflektere. Men uanset hvor dygtig man er, så kommer det til udtryk i interviewene, at det altid vil opleves som det enkleste at reflektere efter aktivitet, mens det er en anelse sværere at bruge refleksionen i planlægningsøjemed, altså at reflektere inden aktivitet. Til begge disse former for aktivitet har de kliniske undervisere hjælperedskaber af forskellig art. Den sværeste form for refleksion – den form for refleksion som kræver mest refleksionserfaring og refleksionskompetence, er refleksion under aktivitet – et niveau, som flere af de kliniske undervisere, ikke mener alle de studerende når i den kliniske undervisningsperiode.

En del gange gennem interviewene kommer det til udtryk, at refleksion er noget, der kræver tid og rum. Disse rammefaktorer er tilsyneladende slet ikke berørt i de dokumenter, som indgår i dette projekt.

Der er tilsyneladende stor variation i, hvor stor vægt de kliniske undervisere lægger på at skabe tid og rum. Det svinger fra, at der er 5 til 10 minutter til rådighed ind i mellem, over ugentlige vejledningsseancer til, at refleksion er på programmet hele tiden. Variationen



fremgår af nedenstående display nr. 5.

Der er planlagt møder hele tiden, hvor refleksion er på programmet	Vi mødes hver morgen og planlægger	Der er en fast struktur
Vi har ikke oceaner af tid - 5 til 10 minutter	Det er kun et spørgsmål om, hvor meget tid jeg vil bruge på det	Via førvejledning
Efter hver gruppe evaluerer vi	Det er vigtigt med tid og rum til refleksion. Hvordan skabes tiden og rummet?	I den ugentlige vejledning og undervisning
Via dagbog		
De får ikke nye opgaver, før de er ordentlig med	Det afhænger af, hvor de er i forhold til deres kompetencer	Via vejledning og undervisning en formiddag i ugen

Display nr. 5: Tid og rum til refleksion

Der er tilsyneladende flere ting, der spiller ind på, hvilken rolle tiden og rummet til refleksion spiller. Den enkelte kliniske underviseres vurdering af, hvor langt den studerende er, og hvor megen tid hun derfor har brug for, er en faktor, som har betydning. Det udtrykker en respondent på følgende måde:

*”Ja, og det er også sådan lidt afhængig af, hvor de er henne i forhold til deres uddannelse og deres kompetencer, hvor meget jeg overlader det til dem selv.”*

Et andet element, som spiller ind, er den tid, som den kliniske underviser rent faktisk oplever, der er til rådighed, og det er meget forskelligt:

*”..... Vi har jo ikke oceaner af tid, vi har jo de der måske 5 – 10 minutter.”*

Hvilket står lidt i modsætning til følgende udtalelse fra en anden respondent:

*”Det er jo bare sådan, at jeg er jo kun ansat til de studerende, så det er simpelthen et spørgsmål om, hvor meget tid jeg egentlig selv vil bruge.”*

For andre kliniske undervisere er tiden til refleksion noget, som skal være til stede hver dag. Det sørger de for, ved at mødes med de studerende fx hver morgen og gennemgå dagens program og stille spørgsmål til de studerendes tanker og planer:

*”Somme tider kommer det af sig selv, hvis der ikke er så mange patienter, så er der jo masser af tid til at sidde og reflektere, både før, under og efter, men ellers så sætter jeg mig også med dem og hører, gerne inden dagen starter hvad de har på programmet i dag, og det kan nogle gange være svært at holde styr på, synes de.”*

Enkelte nøjes ikke med at skabe tid og rum til refleksion hver morgen. De giver udtryk for, at før eller efter hver aktivitet støttes de studerende til refleksion. Det gælder fx respondenterne som udtrykker det således:

*”Efter hver gruppe sidder vi jo og evaluerer med den studerende.”*

Ud fra ovenstående, må der siges at være temmelig stor variation i de rammer, som de studerende har til refleksion.

### Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter

Igen kan der siges at være et vist overlap i opfattelserne mellem dokumenterne og de kliniske undervisere. På samme måde som i dokumenterne, er opfattelsen hos de kliniske undervisere i høj grad, at refleksion er noget, der foregår efter handling og er bagud-skudende. I hvor høj grad refleksion er noget, der fordres før og under aktivitet, er der højere grad af usikkerhed omkring. I dokumenterne er refleksion kun sporadisk betragtet, som noget der foregår før og under handling, mens der i de kliniske underviseres udtalelser er flere ting, der tyder på, at de betragter refleksion som et alle steds nærværende begreb.

De kliniske undervisere er her inde på en progressions mulighed, som jeg ikke synes fremgår af dokumenterne, idet de er ret entydige omkring, at refleksion under aktivitet er den sværeste form for refleksion, fulgt af refleksion inden aktivitet. Hvis det tages for pålydende, så er det stort set kun den mest enkle form for refleksion, der lægges op til i dokumenterne.

Der kan synes at være et dilemma i, at der på den ene side er tid og rum til refleksion ikke noget, som er en del af de skriftlige dokumenter, men på den anden side er der en stor bredde i, hvordan de kliniske undervisere ser på tid og rum til refleksion – en bredde som kan skyldes, at der ikke er retningslinier eller lignende! Er det et rimeligt krav, at de studerende på samme måde skal leve op til fordringen om progression i evnen til refleksion, og bedømmes på denne, under disse tilsyneladende meget forskellige vilkår?

### Bedømmelse af evnen til refleksion

Der er tilsyneladende bred enighed om, såvel i dokumenterne som blandt de kliniske undervisere, at refleksion er en vigtig kompetence hos de studerende, og i øvrigt også for professionen. En af de kliniske undervisere udtrykker det på følgende måde:

*”Men jeg vil have svært ved at have en studerende her og så sige, hende her hun kan aldrig lære at reflektere, det vil jeg simpelthen have så svært ved, for så kan jeg simpelthen ikke se, hvordan hun skulle kunne blive ergoterapeut. Jeg kan simpelthen ikke se, hvordan hun skal kunne bestride det arbejde, og når jeg så siger det, så kommer jeg til at tænke på, men findes der ikke nogle ergoterapeuter som ikke reflekterer, og det kan jeg jo ikke sige, at der ikke gør – det kan jeg jo ikke vide!”*

Ifølge bekendtgørelsen for ergoterapeutuddannelsen §11, så progredierer uddannelsen fra det observerende mod det reflekterende. I henhold til dette, må evnen til refleksion nødvendigvis være noget som bedømmes på en eller anden måde. Men hvordan bedømmer de kliniske undervisere de studerendes evne til refleksion?

De studerende kan i princippet ikke få bedømmelsen ”ikke bestået” i forhold til selve de kliniske undervisningsperioder, men de kliniske undervisere bedømmer løbende om de studerende er på det forventede niveau, og hvilken støtte og vejledning der er brug for. De kliniske undervisningsperioder afsluttes med en klinisk prøve, som bedømmes bestået eller ikke bestået, og også her indgår refleksion i bedømmelsen.

Som det fremgår af nedenstående display nr. 6, så er de svar, der fremkommer, når de kliniske undervisere spørges til bedømmelse af refleksion, noget forskelligartede.

Generelt	Specifikt
<p>Det er noget som afspejler sig hele vejen igennem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om de viser sig selv, i det de gør</li> <li>• Om de kan spille på mange ting</li> <li>• Om de kan tåle forstyrrelser</li> <li>• Refleksion medfører spændende dialog</li> <li>• Om de vælger relevante analyse-redskaber, mv..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om de er selvkritiske</li> <li>• Om de er bevidste om terapeutrollen</li> <li>• Om de er bevidste omkring den faglige og personlige udvikling, de har gennemgået</li> </ul>
<b>Det gør man bl.a. fordi:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refleksionen er en del af, eller måske endda det vigtigste i bedømmelsen</li> <li>• Uden refleksion bliver det et "lucky punch"</li> <li>• Evnen til refleksion giver et billede af om det bliver en mere eller mindre god terapeut i den sidste ende</li> </ul>	

### Display nr. 6: Bedømmelse af refleksion

Der er bred enighed blandt de kliniske undervisere om, at evnen til refleksion indgår i bedømmelsen af de studerende. Når de kliniske undervisere bliver bedt om at uddybe denne del af bedømmelsen af de studerende, bliver de stort set alle noget usikre. De kommer i højere grad til at tale om, hvorfor refleksion indgår i bedømmelsen end hvordan! Fx siger en respondent:

*"Jaaah, ..... ja, det gør det, for hvis ikke du er reflekterende, så bliver det et "lucky punch", det du laver et eller andet sted – ikke, og det kan du ikke lave en kvalitativ altså en kvalitets...".*

På samme måde som de fleste andre, har også respondent nr. 9 svært ved at forklare, hvordan refleksion indgår i bedømmelsen, men hun er bevidst om, hvilken vigtig konklusion bedømmelsen fører til:

*"Jamen, jeg tror, det giver det samlede billede af, om det er ..... om det er, om det bliver en god eller en mindre god ergoterapeut i den sidste instans."*

Der kommer under interviewene også bud, om end de er en anelse uklare, på hvordan refleksionen bedømmes. Disse udtalelser fokuserer meget på, at de studerende skal fremstå autentiske og selvkritiske, som følgende citater afspejler:

*"Ja, det kan de og så sidde og sige det og så er kunsten at få dem til at vise sig selv i det."*

Det fremgår af interviewene, at et element i bedømmelsen af refleksion, er bedømmelsen af evnen til at få sat ord på sine tanker og handlinger og til at indgå i en form for faglig dialog:

*”..... Hvis ikke de er i stand til at reflektere, når de sidder der og gennemgår deres dilemmaer og deres dagsorden, og alle de der ting – og vi stiller dem spørgsmål, jamen, den er jo lysende klar, næsten med det første spørgsmål vi får stillet. Hvis de fuldstændig klapper i og kan slet ikke, hvad er det, du siger – nej, det forstår jeg ikke, og jeg er altså lige ved at sige noget andet. Så jeg tror også, at en refleksion kræver, også et du kan spille på mange ting.....øh ..... fordi du nogle gange bliver udfordret, fordi der nogle gange lige kommer en forstyrrelse ind fra højre ..... øh.....så hvis ikke de har lært at reflektere i – hvad hedder det – i selve praktikken, så har de – så får de det også rigtig rigtig svært til intern prøve.”*

*”Hvis de er gode til at reflektere, så kan man få sådan en spændende dialog i gang, tænker jeg. Noget ping pong og man kan udfordre dem, og de kan svare for sig, og også selvom de endda har lavet fejl og sagt, at den her patient er jeg-stærk, og det kan være en jeg-svag, så kan de godt koble sig på dialogen og arbejde ud fra den tankegang igen eller følge en hypotese eller noget. Hvor jeg tænker, de andre har sådan svært ved, jamen, det var jo det, jeg havde skrevet, eller det var jo det, jeg havde sagt.”*

Der er altså udbredt enighed om vigtigheden af refleksionen, og af at den indgår i bedømmelsen.

### Respondenternes udtalelser set i forhold til de analyserede skrifter

Selv om det ikke fremgår direkte af dokumenterne, at evnen til refleksion er noget, der bedømmes, så ligger det implicit i den vægtning refleksion har i uddannelsen, at det bedømmes på et eller andet niveau. Det fremgår ikke af dokumenterne, at det foregår i den skolestiske del af uddannelsen, men de kliniske undervisere giver udtryk for, at de foretager en sådan bedømmelse. Det kan ses som en anelse problematisk, at når det kommer til en bedømmelse af dette vigtige led i de studerendes uddannelse, så synes krav og mål og dermed bedømmeskriterierne at være noget uklare for den enkelte kliniske underviser. Er det den personlige kompetence som bedømmes, hvis ja hvordan? Er det en faglig kompetence på kundskabsplanet som bedømmes – hvis ja, hvad er det så, der skal reflekteres over og med hvad, til hvilket niveau? Bedømmes refleksion anderledes i 2.

kliniske undervisningsperiode end i første, fx via større krav til refleksion under aktivitet?

I forhold til disse områder, så synes såvel dokumenter som kliniske undervisere, at rejse flere spørgsmål end de giver svar!

### Andre spændende udsagn

I de 9 interviews som er foretaget i forbindelse med dette lille projekt, var vi rigtig langt omkring. Jeg har i de 9 kategorier, som i denne artikel er ”køgt” ned til 5 områder, taget udgangspunkt i de fokusområder, som jeg på forhånd havde udpeget som vigtige via interviewguiden. Der kom naturligvis også spændende udtalelser, som faldt uden for disse kategorier, og specielt to områder finder jeg spændende.

### Refleksion i er fællesskab

Der var flere af de kliniske undervisere, som var inde på, at refleksion var noget som foregik i et fællesskab – en enkelt mente, at kommunikation er en forudsætning for refleksion. Hun siger om det at reflektere alene:

*”..... Det flytter ikke ret meget nej - altså så skal du i alle tilfælde være meget intellektuel og virkelig læse – forstå det, der står i bøgerne. Det tror jeg simpelthen ikke på. Jeg tror på at refleksion også handler om at kunne anskue tingene ud fra, hvad der sker i mellem mennesker...*

*... Der er en eller anden form for kommunikation i gang, uanset om det er nonverbal eller verbalt – en eller anden kommunikation er der jo. Der er nogle reaktioner på et eller andet – man reagerer – altså så skal man virkelig, jeg tror ikke på, at man kan reflektere udelukkende ud fra det, man selv føler og mærker. Man er nød til at have en eller anden kommunikation. Og når jeg siger kommunikation, mener jeg ikke kun munden.”*

Flere andre respondenter er inde på det at reflektere sammen, uden at se det som den eneste mulighed for refleksion, men nærmere en mulighed for en udvidelse af refleksionen. Fx siger en respondent om det at reflektere sammen:

*”Øh, der bliver skudt nogle nye måder at tænke og se tingene på ind over banen, som du måske ikke selv får produceret, når du skal prøve at kigge på, hvad der egentlig foregik. Så nogle gange så kommer der sådan en ind fra højre – øh ... og så ... nåh ... og giver nye*

*muligheder for at blive mere nuanceret på ... i sine refleksioner.”*

Set fra de kliniske underviseres synspunkt, ses refleksionen tilsyneladende både som en umulig proces i enerum, som en ren individuel proces med mulighed for gensidig påvirkning samt som en fælles foreteelse, hvor flerheden ses som en mulighed for nuancering.

Disse betragtninger synes, i nogen grad, at stå i modsætning til den dominerende holdning i dokumenterne, nemlig at refleksion er en introvert proces, som dog kan støttes.

## Refleksion og erfaring

Et andet spændende område som optræder en hel del gange i interviewene, er sammenhængen mellem erfaring og evnen til refleksion.

I den forbindelse, synes den mest udbredte holdning at være, at erfaring gør det nemmere at reflektere – måske kan man endda sige, at refleksionen bliver automatiseret eller en rutine, når man får meget erfaring:

*”Men det er klart – altså, jeg tror, det har ... jo flere erfaringer du har – jo mere har du at kunne hente hurtigt ind og bringe på banen i en situation. Der er forskel på, om du er gammel rotte i faget, eller du er helt nyuddannet, men selve det at bruge det, man har, tænker jeg ens, men kvaliteten i det bliver anderledes – måske. Altså jeg tror da ... jamen selvfølgelig, er der også noget med, at i meget af det vi laver så er refleksionen på en eller anden måde indarbejdet i arbejdsrutiner. Der er refleksion i ufatteligt meget af det, man skal gøre, og i de rutiner for at udføre de opgaver, der bliver udført. Så man bliver selvfølgelig også trænet i det ...”*

En respondent oplever, at det især er i forhold til vigtigheden af refleksionerne før handling, at den manglende erfaring kommer til udtryk. Hun siger:

*”Årh – ja, men altså jeg synes jo, at jeg oplever, at de der refleksioner, der helst skal komme inden vigtigheden af dem, den tror jeg ikke altid de helt ... den der med at komme omkring aktiviteten, hvor jeg sådan ... jeg kan jo godt sige til den enkelte studerende: ”Du skal sørge for at komme omkring aktiviteten. Er der noget du ikke har tænkt på? Hvad mangler du? Er der et eller andet?”. Og der tror jeg ikke helt, at de studerende - eller ikke tror, det er ikke altid, at de anser det for så vigtigt vel ...”*

Selvom sammenhængen måske er noget uklar, så synes de kliniske undervisere at have

den opfattelse, at der er en form for sammenhæng mellem, hvilke erfaringer den enkelte er i besiddelse af, og hvilke muligheder der findes for den enkelte i refleksionens arena. Hvis det tages for pålydende, at det i nogen grad er erfaringer, der reflekteres med: Hvordan stiller det så de studerende, og har de så ikke et meget forskelligt udgangspunkt? Hvis det er tilfældet, hvad er målsætningen for udviklingen i evnen til refleksion? Er det i orden, at de starter og slutter på forskellige niveauer, bare de har bevæget sig lige langt, eller er målet, at de når det samme niveau i evnen til refleksion?

### Efterskrift

Når man ser på analysen af uddannelsens dokumenter og de udtalelser som de kliniske undervisere er fremkommet med omkring refleksion, så er der i virkeligheden ikke de store divergenser.

Det er en fælles opfattelse, at refleksion er et uhyre vigtigt begreb, som forudsætter en række kompetencer på såvel det intellektuelle, det praktiske som det personlige plan, og refleksion er en kompetence, som kan og skal udvikles og bedømmes. Der synes også at være en vis konsensus omkring, at refleksion handler om en tænkning eller grublen i forhold til handling. Hvorvidt refleksionen foregår før, under eller efter handling, det er der nogen uklarhed omkring.

I det hele taget er det, efter min opfattelse, ikke de nuancer i opfattelser omkring refleksion, som er det spændende i dette projekt. Det spændende er, i højere grad, den generelle usikkerhed og uklarhed omkring begrebet refleksion – dets betydning og anvendelse i praksis. Det er min opfattelse, at dette projekt endnu engang har dokumenteret, at substansen og det reelle indhold af begrebet refleksion er noget uklart.

Hvilke ”refleksioner” giver det så anledning til? Har denne uklarhed betydning, eller er der blot tale om ordkløveri eller et meningsløst forsøg på at påpege andres fejltagelser?

Det er min opfattelse, at dette projekt rejser langt flere spørgsmål, end det giver svar. Eksempler på disse spørgsmål kunne være:

- Hvis refleksion er en personlig kompetence, hvorledes kan den så udvikles og bedømmes, og hvad er målet? Skal alle nå til samme niveau?
- Hvad skal man reflektere med under uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi – noget fagligt, noget personligt eller en kombination?



- Når refleksion tillægges eller kobles med et normativt perspektiv, forudsætter det så ikke en fastlæggelse af normen: hvad er rigtigt, og hvad er godt?
- Er der er graduering i refleksionen før, under og efter handling? Hvis det er tilfældet, betyder det så, at den studerende forventes at kunne reflektere før handling på et bestemt tidspunkt i uddannelsen, efter handling på et andet tidspunkt, osv.? Og hvordan er sammenhængen mellem fx observation, refleksion og selvstændig udøvelse?
- Skal refleksion hovedsageligt ses som en individuel og introvert proces, eller er der også mulighed for en mere kollektiv og ekstrovert proces? Har denne skelnen i øvrigt betydning?
- Er der et dilemma i, at refleksionen fremstilles som en forudsætning for kobling mellem teori og praksis, mens det synes at fremstå i dokumenterne, at observation ikke fører til refleksion? Er observation af den erfarne praktiker ikke en del af starten på koblingen mellem teori og praksis?
- De studerende synes at tilbydes meget forskellige vilkår omkring tid og rum til refleksion: er det rimeligt set i lyset af, at evnen til refleksion skal bedømmes?

Ovenstående spørgsmål, som jeg finder både relevante og vigtige på kort og på lang sigt, for såvel uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi som for professionen, er blot eksempler på de spørgsmål som dette projekt rejser. Spørgsmål, som jeg mener, vi er nød til at forsøge at finde svar på!

Efter min opfattelse er det netop det, vi betegner med begreber som analyse, metatænkning, grublen og måske refleksionen, som er ergoterapiuddannelsens og professionens største styrke. Det er her, vi står stærkere end de fleste andre professioner, og det er derfor også her, at det er af yderste vigtighed, at vi har en vis grad af konsensus omkring opfattelse og anvendelse af begreber som fx refleksion.

Som det fremgår af dette projekt, bygger anvendelsen og opfattelsen af refleksion i forbindelse med uddannelsen til ergoterapeut, ikke på en bestemt teoretisk opfattelse af refleksion. Der er ingen af de teoretiske vinkler, som jeg kort fremstillede indledningsvis, som kan trækkes ned over uddannelsen og siges at være dækkende for de opfattelser af refleksion, som kommer til udtryk i dette projekt. Det er sandsynligvis ikke hensigtsmæssigt, at udvælge en enkelt teoretiker, og gøre hans version af refleksionsbegrebet til sandheden, men det er min opfattelse, at en grundig diskussion med involvering af såvel uddannelse

som praksis, med baggrund i 2 til 3 af teoretikerne – kunne medvirke til en afklaring af den betydning, vi ønsker at tillægge begrebet refleksion i forbindelse med uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi.

Efter en sådan begrebsafklaring, vil det måske i højere grad være muligt, at kaste lys over de, efter min mening, mange uafklarede spørgsmål, som dette projekt rejser omkring begrebet refleksion.

Ovenstående begrebsafklaring og diskussion kunne være første del af ”rejsen” mod et mere entydigt refleksionsbegreb i uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi. En ”rejse”, teori og praksis er nød til at foretage i fællesskab - en rejse, som tydeliggør formål og mål med refleksion, og som forhåbentlig giver os mulighed for at svare nogenlunde klart og enslydende, når fordringen om refleksion får en studerende til at spørge: ”**Hvad betyder det at reflektere?**”

## Litteratur

**Dahler-Larsen, Peter:** *At fremstille kvalitative data*, Odense universitetsforlag, 2002

**Ergoterapeutskolen i Holstebro:** *Pædagogisk ramme for Ergoterapeutuddannelsen i Holstebro*, [www.cvuvita.dk](http://www.cvuvita.dk), 2002

**Ergoterapeutskolen i Holstebro:** *Studieordning for Ergoterapeutuddannelsen i Holstebro*, [www.cvuvita.dk](http://www.cvuvita.dk), 2002

**Ergoterapeutskolen i Holstebro:** *Udviklingsbogen*, Udarbejdet af Ergoterapeutskolen i Holstebro (ikke umiddelbart tilgængelig), 2000

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

**Jarvis, Peter:** *Praktiker-forskeren*, Alinea, 2002

**Kvale, Steiner:** *Interview*, Hans Reitzels Forlag, 1994

**Schön, Donald A.:** *Den reflekterende praktiker*, Klim, 2001

**Wahlgren, Bjarne:** *Refleksion og læring*, Samfundslitteratur, 2004