



Refleksion i praksis
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 9/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

REFLEKSION PÅ TRYK

– OM REFLEKSIONS-
BEGREBER I LOVE,
BEKENDTGØRELSER OG
STUDIEORDNINGER I DANSKE
PROFESSIONSUDDANNELSER

NIELS BUUR HANSEN

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet, Odense

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 CopyDan. 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 på tryk

– om *refleksions*-begreber i love, bekendtgørelser og studieordninger i danske professionsuddannelser

NIELS BUUR HANSEN

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet, Odense

Refleksion på tryk – om refleksions-begreber i love, bekendtgørelser og studieordninger i danske professionsuddannelser

1. Indledning

Betegnelsen *refleksion* er sammen med *kompetence* og *læring* blevet til centrale betegnelser i den pædagogiske teoridannelse og i den uddannelsespolitiske debat. I *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor* er nøglebegreberne *professionsbasering*, *udviklingsbasering* og *forskningstilknytning*. Som påpeget af bl.a. Jørgen Gleerup trækker nøglebegrebet *forskningstilknytning* i retning af en akademisering af professionsuddannelserne, medens de to andre nøglebegreber trækker i retning af at gøre professionsuddannelserne mere praksisnære, dvs., gøre uddannelserne mere følsomme overfor den praksis, der udøves i professionsfeltet.¹ Når betegnelsen *refleksion* optræder i samme bekendtgørelse, kan man derfor være i tvivl om, hvorledes denne betegnelse skal fortolkes:

*”Ved tilrettelæggelse af uddannelsen, herunder praktikken, anvendes undervisnings- og arbejdsformer, der udvikler den studerendes selvstændighed, samarbejdsevne og refleksion.”*²

Betegnelsen *refleksion* signalerer i dette citat, at de professionsuddannede, som alle uddannes gennem vekseluddannelser, ikke kan nøjes med blot at agere i praksis, men at der også skal ske en skærpelse af refleksionsniveauet hos kommende professionsbachelor. Det sker imidlertid uden at betegnelsen *refleksion* defineres nærmere, eller uden at en sådan højnelse af refleksionsniveauet defineres nærmere. Det er derfor uklart, om denne skærpede refleksion skal fremkomme ved at gøre disse uddannelser mere akademiske i traditionel forstand, om det øgede refleksionsniveau skal fremkomme ved at gøre uddannelserne mere sensitive overfor den praksis, som findes i professionsfeltet, eller om det er tanken, at cvu’erne eller nu professionshøjskolerne skal udvikle en egen selvstændig

1 Gleerup, J.: ”Viden(skabs)teori” i Niels Buur Hansen og Jørgen Gleerup (red.): *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag, 2004, p. 83.

2 § 5, stk. 7 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor*.

refleksionsopfattelse. Der er i moderne professionspædagogik blevet argumenteret for, at cvu'erne og nu professionshøjskolerne faktisk allerede er ved at finde sin egen videnform (kaldet udviklingsviden/ professionsviden/ refleksionsviden), en videnform som netop tildeler begrebet *refleksion* en central rolle. Refleksionsviden skulle således være professionsuddannelsernes svar på universiteternes videnskabelige viden og professionernes praksisviden/ erfaringsviden.³

Hvis man undersøger brugen af betegnelserne *refleksion* og *refleksivitet* i bekendtgørelser, love og studieordninger indenfor forskellige professionsbacheloruddannelser, hvilket vil blive gjort i denne artikel, vil man hurtigt opdage, at vi ikke har at gøre med klart definerede begreber, men at vi snarere har at gøre med såkaldte flydende betegnelser.⁴ Som det vil fremgå af denne artikel, vil en læsning af disse dokumenter vise, at brugen af betegnelserne *refleksion* og *refleksivitet* peger i mindst tre retninger: Det er m.a.o. uklart om betegnelserne: 1) signalerer en akademisk videnform, dvs., at professionsbacheloruddannelserne nærmer sig de traditionelle akademiske uddannelser; 2) signalerer en tættere tilknytning til den erfaringsviden/ praksisviden, som kendetegner arbejdet i professionerne, altså en tendens som vil være i samklang med den stærke interesse for mesterlære, tavs viden, den reflekterende praktiker, etc., som prægede 1990'ernes pædagogiske debat; eller om 3) der er ved at udvikles et nyt og selvstændigt *refleksions*-begreb i professionsuddannelserne.

Hovedsigtet med denne artikel er empirisk at undersøge, hvorledes betegnelserne *refleksion* og *refleksivitet* bruges i bekendtgørelser, love og studieordninger indenfor danske professionsbacheloruddannelser. Gennem denne undersøgelse er intentionen at påvise, om der tegner sig et mønster i anvendelsen af de nævnte betegnelser, et mønster som evt. kunne pege på en konsistent og teoretisk holdbar brug af betegnelserne, hvilket igen kunne sige noget om, hvorvidt betegnelsen *refleksion* er ved at udvikle sig til et egentligt pædagogisk begreb, som kan være med til at skærpe professionsuddannelsernes teoretiske/ faglige profil. Inden denne empiriske del af artiklen, er det nødvendigt først at foretage nogle begrebsmæssige sondringer i feltet og se på, hvorledes betegnelserne *refleksion* og *refleksivitet* bruges i filosofiske, pædagogiske og psykologiske opslagsværker. Dette fører

3 Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C.: *Viden om uddannelse*, Hans Reitzels Forlag, 2007, p. 105ff. – og Alexander von Oettingen: ”Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis” i von Oettingen og Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*, Syddansk Universitetsforlag, 2007. *MVU-Rådets oplæg som professionel viden*, Undervisningsministeriet, 2007.

4 Winther Jørgensen, M. og Phillips, L.: *Diskursanalyse som teori og praksis*, Roskilde Universitetsforlag, 1999.

over i en redegørelse for to pædagogiske hovedretninger, som begge tillægger *refleksion* og *refleksivitet* afgørende betydning. Disse indledende teoretiske overvejelser har været nødvendige for at kunne få øje på et evt. mønster i det empiriske materiale.

2. Om refleksions-begreberne: refleksivitet, refleksion af 1. orden og refleksion af 2. orden

Som en første sondring kan det være nyttigt at sondre mellem refleksion som en menneskelig aktivitet og som resultatet af en sådan aktivitet. Vi vil her fastholde betegnelsen *refleksion* som en samlebetegnelse for begge disse opfattelser. I denne artikel er det dog primært refleksion som en menneskelig aktivitet, som er på tale. Det er naturligt i denne sammenhæng, da love, bekendtgørelser og studieordninger alle er dokumenter, der typisk beskriver og foreskriver forskellige uddannelsesmæssige aktiviteter. Man kan yderligt sondre mellem forskellige former for refleksionsaktiviteter. Vægten kan her ligge på den sag eller på den praksis, som man reflekterer over, hvilket vi i det følgende vil kalde for *refleksion af 1. orden*. Vægten kan også ligge på en refleksion over egen for-forståelse eller over egne forudsætninger for en konkret refleksion af 1. orden. I dette tilfælde vil vi i det følgende tale om *refleksion af 2. orden*. Menneskets evne til overhovedet at kunne reflektere vil vi så kalde for *refleksivitet*.

Som det vil fremgå af det følgende, er interessen for betegnelserne *refleksion/ refleksivitet* ny i den internationale pædagogiske debat. En undtagelse fra denne regel er den nu afdøde danske professor i pædagogik Knud Grue-Sørensen. Det er derfor naturligt at kaste et blik tilbage på Knud Grue-Sørensens arbejde, hvilket pt. gøres ganske grundigt af Alexander von Oettingen i hans disputats om Knud Grue-Sørensen.⁵ I sin disputats fra 1950 giver Knud Grue-Sørensen *refleksivitets*-begrebet en meget grundig behandling. Et centralt punkt for Grue-Sørensen er hans påpegning af, at *refleksivitets*-fænomenet og den sproglige brug af begrebet hænger sammen med, at menneskets bevidsthed har en grundlæggende refleksiv natur. Vores bevidsthed har en særlig dobbeltkarakter, siger Grue-Sørensen, idet den foruden at være bevidst om objekterne – det vi retter vores bevidsthed imod – også har en bevidsthed om den bevidsthed, for hvilken objekterne fremtræder som objekter. For Grue-Sørensen består bevidsthedens refleksive natur i:

”at dens eksistens saa at sige medfører dens dobbelte eksistens. Den ene gang er den bevidsthed

⁵ Oettingen, Alexander von: *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, Syd-dansk Universitetsforlag, 2005. Disputatsen blev forsvaret i efteråret 2006 og er udgivet på forlaget Klim 2006. Grue-Sørensens arbejde omtales også i et temanummer om refleksivitet i *Psyko og logos*, nr. 2, 1983.

om andre genstande, men ved siden deraf og paa samme tid er den bevidsthed om denne bevidsthed om genstande.”⁶

Med nogle begreber fra sprogvidenskaben kan man sige, at bevidstheden for Grue-Sørensen er såvel transitiv som reflektiv. Bevidsthedens rettedhed mod objekterne sker i en *transitiv* bevægelse, hvor subjektet forholder sig til noget uden for sig selv: Vi er bevidst om noget, ser nogen komme, taler til nogen, prøver at løse et problem, etc.. Refleksionsbegrebet har denne transitive betydning og bruges på denne måde, når vi siger, at vi reflekterer over noget, som ligger udenfor os selv, f.eks.: Hvordan løser jeg nu denne anden grads ligning? Hvor skal kommaet stå i denne sætning? Hvad var grunden til første verdenskrig? Vi vil her kalde dette for *refleksion af 1. orden*.

Subjekt → sag/ fænomen/ problem

Bevidstheden kan som nævnt også blive *refleksiv* forstået på den måde, at den retter sit blik mod sig selv og den måde, hvorpå den iagttager et bestemt problem. Der er, især i forbindelse med Schön og brødrene Dreyfus’ refleksionsbegreb, stor diskussion om, hvorvidt denne form for refleksivitet kan finde sted samtidig med, at bevidstheden er rettet mod sine omgivelser, eller om den refleksive drejning sker efter eller før bevidsthedens transitive rettedhed mod sine omgivelser. Jeg vil ikke her gå ind i en dybere diskussion af denne problemstilling⁷, men er tilbøjelig til at mene, at man må veksle mellem de to beskrevne positioner. Det skyldes, at bevidstheden kun kan få (be-)greb om sig selv, hvis den anskuer sig selv som et objekt, dvs., som en anden (subjekt-a). Vi kan kun fange vores *væren* som *en viden om denne væren*. Bevidsthedens refleksivitet bliver altså til ved at se på sig selv som en anden, hvilket kræver en vis refleksiv afstand. Vi vil kalde dette for *refleksion af 2. orden*. Sprogligt set bliver refleksionsbegrebet her refleksivt (”han glæder sig”), idet subjektet retter sin opmærksomhed mod sig selv og sine egne handlinger (subjekt-a):

Subjekt



Subjekt - a → sag/ fænomen/ problem

⁶ Grue-Sørensen, K.: *Studier over refleksivitet*, H. J. Schultz Forlag, København, 1950, p. 66.

⁷ Jeg har udfoldet dette tema nærmere i Hansen, Niels Buur: *Det guddommelige spejl*, Rosinante, 1993, kapitel 6-7.

3. Sprogbrug

Disse to nævnte *refleksions*-begreber afspejles også i sprogbrugen i filosofiske, pædagogiske og psykologiske tekster. Hvis man konsulterer diverse ordbøger, leksika og opslagsværker vedrørende filosofi, psykologi og pædagogik, støder man på tre sproglige former, hvori ordet ”refleks” indgår: Refleksion, reflektiv og refleksivitet.⁸ Ifølge *Ordbog over det danske sprog* bruges betegnelsen *refleksion*, når der er tale om *refleksion af 1. orden*. Denne bestemmelse af refleksion passer jævnfør *Politikens filosofi leksikon* med vores daglige brug af begrebet refleksion:

*”I dagligsproget benyttes udtrykket refleksion i en bred og noget upræcis betydning, nærmest synonym med grundig eftertanke og overvejelse over noget under hensyntagen til tidligere meninger om sagen.”*⁹

Betegnelsen *reflektiv* og *refleksivitet* bruges derimod, ifølge *Ordbog over det danske sprog*, når der vises tilbage til subjektet i en sætning eller til en handlings ophavsmand: ”bøjende, visende, pegende tilbage (på ophavet)”¹⁰. Altså når vi vil betone, at der er tale om *refleksion af 2. orden*. Interessen er her ikke fokuseret på det, man siger eller gør, men er fokuseret på den, som siger og gør noget, f.eks. på måden – hvorpå man siger/ gør det noget. I pædagogisk sammenhæng svarer dette til forskydningen fra fokuseringen på undervisningens resultat til en fokusering på undervisningsprocessen (læring, læringsstil, læringsstrategi, de mange intelligenser, etc.).

I modsætning til pædagogikken spiller *refleksions*-begrebet en stor rolle i filosofien og dens opslagsværker, idet begrebet her er behandlet af en række betydelige filosoffer: Thomas Aquinas, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Søren Kierkegaard, m.fl.. Denne interesse er påfaldende set i forhold til ældre psykologiske og pædagogiske opslagsværker og ordbøger, hvor refleksionsbegrebet som sagt er repræsenteret i ringe grad eller helt fraværende. I ældre psykologiske opslagsværker og ordbøger er ordet selvfølgelig rigt repræsenteret i forbindelse med behaviorismens og Pavlovs brug af begreberne refleks og refleksbuen, hvilket dog er uinteressant i nærværende

8 Vi ser her bort fra selve ordet refleks, som betyder: 1) tilbagekaste lys fra en blank overflade; 2) minde om, danne et (svagere) billede af noget; og 3) uvilkaarlig bevægelse eller kirtelafsondring (*Ordbog over det danske sprog, bind 17*, Gyldendal, 1966). Ligeledes ser vi bort fra behaviorismens og reflexologiens brug af begrebet refleks/ refleksbue.

9 *Politikens filosofi leksikon*, Politikens Forlag, 1993, p. 363.

10 *Ordbog over det danske sprog*, bind 17, Gyldendal 1966, p. 567.

sammenhæng. Derudover bestemmes begrebet *refleksivitet* i *Psykologisk leksikon* fra 1980 som ”det modsatte af impulsivitet” og refleksiv tænkning som ”betegnelse for den tænkning som foregår i problemløsningsituationer.”¹¹ Denne sidste bestemmelse er interessant, idet den hentyder til Deweys brug af begrebet *refleksiv tænkning*. Denne brug fremdrages også i *Psykologisk-pædagogisk ordbog*'s 2. udgave, 2. oplag fra 1973, hvor betegnelsen refleksiv tænkning eksplicit defineres ud fra Deweys bestemmelse af begrebet, dvs., som en tænkning der opstår i problemløsningsituationer, hvor man ikke umiddelbart kan nå det ønskede mål.¹²

Deweys anvendelse af refleksionsbegrebet tolkes her som udtryk for refleksion af 1. orden, idet refleksionen her retter sig mod kommende og forventede handlinger, som formodes at løse et givent problem. Denne Dewey-tradition er stadig central i en moderne og angelsaksisk inspireret brug af refleksions-begrebet (Schön, Kolb, Jarvis, Mezirow, m.fl., og der henvises her ofte til Deweys værk fra 1910: *How to think*).¹³

Dewey dukker som nævnt sporadisk op i psykologiske eller pædagogisk-psykologiske opslagsværker. Hvis man går til ældre ”rene” pædagogiske opslagsværker (især af angelsaksisk oprindelse) er refleksionsbegrebets fravær endnu mere påfaldende end i de psykologiske opslagsværker. I *Pædagogisk opslagsbog* fra 1974, *The International Encyclopedia of Education* fra 1985 og *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* fra 1987 optræder der således ikke opslag under *refleksion* eller *refleksivitet*.¹⁴ I den danske *Pædagogisk opslagsbog* fra 1980 leder man også forgæves efter *refleksions*-begrebet. Det er derfor interessant, at begrebet *refleksivitet* optræder i den nyeste udgave af dette værk (fra 2001)¹⁵, ligesom det sammen med begrebet *refleksivt moderne* nu også optræder i den nyeste udgave af *Psykologisk-pædagogisk ordbog* fra 2003.¹⁶ Disse to opslag betoner en bestemmelse af *refleksions*-begrebet som en *refleksion af 2. orden*. Psykologisk refleksivitet bestemmes

11 Madsen, K. B.: *Psykologisk leksikon*, Gyldendal, 1980, p. 373.

12 Hansen, M., Thomsen, P. og Varming, O.: *Psykologisk-pædagogisk ordbog*, Gyldendal, 1973, p. 171.

13 En grundig introduktion til denne skole er Wahlgren, Hørup, Pedersen og Rattleff: *Refleksion og læring - kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur, 2002.

14 Ness, E. (red.): *Pædagogisk opslagsbok*, Gyldendal Norsk Forlag, 1974; Husen, T. og Postlethwaite, T. N.: *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, 1985; og Dunkin, M. J. (red.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, 1987.

15 Muschinsky, L. J. og Schnack, K. (1980): *Pædagogisk opslagsbog*, Christian Ejlers' Forlag, samme værk, 2001.

16 Hansen, M., Thomsen, P. og Varming, O. (red.): *Psykologisk-pædagogisk ordbog*, Gyldendal, 2003, p. 378.

f.eks. som bevidsthedens oplevelse af sig selv, ”*selvet som bevidst genstand for iagttagelse.*”¹⁷

4. Refleksions-opfattelsens indtog i pædagogikken

I *Pædagogisk opslagsbog* fra 2001 er opslaget *refleksivitet* placeret som et underpunkt under opslaget *evaluering*. Det betones her, at refleksivitet er et bud på et bredere evalueringsbegreb, hvor igennem samfundets subsystemer (f.eks. uddannelsessystemet) kan iagttage sig selv og sine egne betingelser for at kunne iagttage (evaluere) sig selv og andre:

*”Hertil er refleksivitet, forstået som evnen til at kunne iagttage sin egen iagttagelse, formodentlig det i dag bedste svar. Refleksivitet i denne betydning indebærer nemlig, at man (den enkelte lærer, lærerteamet, skoleledelsen, eleven, etc.) ikke blot kan stille sig tilfreds med at iagttage, hvad man gør, man må også være i stand til at iagttage grundlaget for sin gøren.”*¹⁸

Som antydnet gennem disse opslag i forskellige ordbøger, leksika og opslagsværker er det ganske tydeligt, at *refleksions*-begrebet nu har gjort sit indtog i pædagogikken. Det bekræftes også gennem en voldsom produktion af pædagogiske bøger og artikler, hvor ordet *refleksion/ refleksivitet* indgår i publikationens titlen. Per Fibæk Laursen synes altså at have ret, når han hævder, at pædagogikken/ didaktikken i slutningen af det 20. århundrede er gået ind i en refleksiv fase.

Fibæk Laursen inddeler i en artikel didaktikken i flere faser.¹⁹ Et af didaktikkens grundspørgsmål er spørgsmålet: ”Hvorledes skal jeg undervise?” I didaktikkens første periode, som groft set forløber fra Comenius til Rousseau, besvares dette spørgsmål ved at pege på en universel undervisningsmetode inspireret af undervisningen i religion og sprog (latin og græsk). Man kan tale om didaktikkens universal-metodiske periode. Denne universal-metodik opløses gennem Rosseaus og mange andres reformpædagogiske bestræbelser, hvorigennem udviklingsbegrebet og det lærende individ tilkendes en afgørende rolle. Det betyder, at elevens udvikling (det formale dannelsesprojekt) kommer til at spille en stadig større rolle i didaktikkens anden periode. Efter anden verdenskrig går didaktikken ind i en tredje og rationel periode og bliver til en målrational didaktik. Denne fase er kendetegnet

17 Ibid..

18 Muschinsky, L. J. og Schnack, K. : *Pædagogisk opslagsbog*, Christian Ejlers' Forlag, 2001, p. 125.

19 Laursen, P. F.: ”Refleksivitet i didaktikken”, i Jens Christian Jacobsen (red.): *Refleksive læreprocesser: en antologi om pædagogik og tænkning*, Politisk Revy, 1997.

ved, at undervisningen skal bestemmes af målorienterede styringsprincipper. Det nye i denne fase består i, at undervisningens mål gøres operationaliserbare, således at man kan foretage en detaljeret planlægning af undervisningen og ikke mindst derefter foretage en vurdering af, om undervisningens mål faktisk indfries. Den amerikanske pædagog, Ralph W. Tyler, har rendyrket denne tænkning gennem følgende spørgsmål, hvoraf det sidste spørgsmål ifølge Fibæk Laursen især kendetegner den målrationelle didaktik – troen på, at man gennem beherskelse af midlerne kan nå målet:

- ” 1. *Hvilke pædagogiske formål skal skolen stræbe efter at opnå?*
2. *Hvilke mulige erfaringer og oplevelser hos eleverne kan tænkes at føre til opnåelse af disse formål?*
3. *Hvordan skal disse erfaringer og oplevelser organiseres effektivt?*
4. *Hvordan skal man afgøre, om de opstillede formål er nået?*²⁰

I dansk læreruddannelse nåede den målrationelle didaktik sit højdepunkt med indførelsen af faget undervisningslære i læreruddannelsesloven fra 1966. Man opgav her et substantielt følsomt svar på spørgsmålet om, hvorledes man skal undervise. I stedet kommer man med et svar, som er rent formelt: Man udvikler sin undervisning ved at følge bestemte og simple planlægningsprocedurer. Den målrationelle didaktiks succes blev dog ganske kortvarig. Det viste sig ret hurtigt, at selvom de fleste lærere gør sig planlægningsmæssige overvejelser over deres undervisning, er det umuligt at sætte disse overvejelser ind i simple formelle didaktiske skemaer, som f.eks. Tylers, der kan transporteres gennem tid og rum.²¹ Indenfor læreruddannelsen fik den målrationelle didaktik sit dødsstød med afskaffelsen af faget undervisningslære i læreruddannelsesloven fra 1991.

Svaret på det tomrum, som opstod efter opgivelsen af den målrationelle didaktik, blev efterhånden, at didaktikken/ pædagogikken gik ind i sin fjerde fase, der ifølge Fibæk Laursen kendetegnes ved didaktikkens/ pædagogikkens reflektive drejning. Denne drejning blev en del af den store kulturstrømning, der gjorde op med modernitetens tro på gennem målrationelitet at kunne beherske udviklingen af den omgivne natur, samfundet og indi-

20 Tyler, R. W. : *Undervisningsplanlægning*, Christian Ejlers' Forlag, 1971, pp. 12-13.

21 Laursen, P. F.: “Refleksivitet i didaktikken”, i Jens Christian Jacobsen (red.): *Refleksive læreprocesser: en antologi om pædagogik og tænkning*, Politisk Revy, 1997, p. 69.

videt i samfundet. Denne kulturstrømning fik mange navne så som postmodernisme, det reflektivt moderne, det hyperkomplekse samfund, risikosamfundet og senmoderniteten. Indenfor den danske uddannelsespolitik viste dette sig ved, at man endelig opgav tanken om en central målrationel styring af uddannelsessystemet. U90 fra 1978 blev således det sidste store forsøg på en central styring af uddannelsessystemet i Danmark.

Med betoningen af begrebet den tavse viden satte den pædagogiske tænkning i 1990'erne fokus på, hvorledes praktisk pædagogisk arbejde i stor udstrækning trækker på tavs rygmarvsviden, der opsamles i praksis og videreudvikles gennem praktiske eksperimenter og sidemandsoplæring. Didaktikken begyndte at se på sig selv og tvivle på sig selv, idet dens tro på abstrakte didaktiske planlægningsværktøjer blev mindre. Reaktionen på denne erkendelse var mange. Nogle opgav troen på overhovedet at bestemme undervisning som en rationel proces og kom med det svar, at undervisning må bestemmes som en rituel aktivitet. Andre svar kan nævnes, men ét af svarene på denne krise voksede sig imidlertid stærk i løbet af 1990'erne og blev til *den reflektive didaktik*. Denne didaktik, som er den fremherskende i dag flytter endegyldigt fokus fra planlægning af undervisning til evalueringen af undervisning og refleksion over undervisning. Med den tyske didaktiker K. Scherlers ord skifter didaktikken fra en planlægningsdidaktik til at være en vurderingsdidaktik.²²

Som det antydes af citatet fra *Pædagogisk opslagsbog* (2001), bliver den reflektive didaktik til som et led i en større samfundsmæssig ændring, som Niklas Luhmann har betegnet som overgangen fra planlægning til refleksivitet. Det sker ved at opfordre samfundets subsystemer til løbende at reflektere over deres egen funktion og rolle i samfundsudviklingen. Hvorledes skal jeg undervise? I dag er svaret fra didaktikken:

*”Du skal reflektere over din undervisning og gennemføre de ændringer, som det giver anledning til.”*²³

Reflektér og eksperimentér bliver *den reflektive didaktiks* mantra. Konkret udmøntes denne didaktik ved, at der udbydes og opfindes en lang række hjælpemidler, der skal hjælpe den reflekterende (såvel lærer som elev) med at foretage og fastholde sin refleksion. Det sker gennem uddannelsesbøger, logbøger, portefoliesystemer, evalueringsmodeller, etc.. Hvor den målrationelle didaktik primært var udtryk for en *refleksion af 1. orden* bliver den reflektive didaktik mere til en *refleksion af 2. orden*. Hvor den målrationelle didaktik var fokuseret på *lærerens* evaluering af, om den planlagte undervisning førte til opnåelse af de

22 Ibid. s. 72.

23 Ibid..

planlagte undervisningsmål (produktevaluering-summativ evaluering), er der med nyere læringsteori sket en forskydning. Nyere læringsteori er ikke primært optaget af læringsproduktet, men af læringsprocessen og af den lærende person, hvilket bl.a. antydes gennem navneskiftet fra indlæring til læring.²⁴ Gennem *refleksion af 2. orden* opfordres eleven og læreren til sammen at fokusere på elevens eller den studerendes egen læringsproces og læringsstil. Det er ikke målet, men måden vi når målet på, der bliver interessant i denne form for refleksion. Evaluering bliver derfor primært til en evaluering af elevens måde at lære på (procesevaluering – formativ evaluering). Fx kunne man spørge: Har jeg (elev) formået at tage ansvar for egen læring? Er jeg på rette vej i min læringsproces? Kan vi omlægge undervisningen, så den passer med elevernes måde at lære på? Eller som det udtrykkes i *Fremtidens uddannelser*:

*”Effekten og brugen af formativ evaluering er utilstrækkeligt udforsket i Danmark. Formative evalueringsformer bør have langt større opmærksomhed i fagdidaktiske diskussioner, både decentralt og centralt.”*²⁵

Går vi til den aktuelle danske pædagogiske og didaktiske tænkning, kan man groft sagt finde to forskellige traditioner eller skoler, der præger nutidens refleksive didaktik og pædagogik. Disse to traditioner består af: 1) af en angelsaksisk tradition, der lægger hovedvægten på en problemløsningsorienteret *refleksion af 1. orden*; og af 2) en kontinental orienteret tradition, der lægger hovedvægten på *refleksion af 2. orden*. Den ene tradition tænker i forlængelse af den pragmatiske og amerikanske Dewey-tradition, den anden tradition tænker bl.a. i forlængelse af den tyske og systemteoretisk inspirerede Luhmann tradition, men også i forlængelse af Thomas Ziehe, Anthony Giddens og Ulrik Beck. I det følgende vil der blive gået lidt i dybden med disse to traditioner.

5. To pædagogiske traditioner og deres refleksionsopfattelse

Luhmann traditionen

Såvel Fibæk Laursens artikel som artiklen fra *Pædagogisk opslagsbog* (2001), der er skrevet

²⁴ Se Illeris, K.: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, 1999; og Hermansen: *Læringens univers*, Klim, 1996 – for en oversigt over nyere læringsteori.

²⁵ Busch, H., Frydensbjerg, N. og Horst, S.: *Fremtidens uddannelser*, Undervisningsministeriet, 2004, pp. 35-36. Formativ evaluering defineres samme sted som ”En evalueringssituation (som har) til hensigt at producere feed-back til eleven/ den studerende og læreren med henblik på at reflektere over udbyttet og forandre forhold i undervisningen”. (p. 34).

af Jens Rasmussen, trækker begge på Luhmann traditionen. Når man i dag taler om refleksivitet som noget nyt og om det refleksivt moderne, knytter man sig til en tradition, som tæller forfattere som Luhmann, Beck, Giddens og Ziehe.²⁶

Luhmann blev introduceret i dansk pædagogik gennem Jens Christian Jacobsens antologi: *Autopoiesis* fra 1992 og John Cederstrøms, Lars Qvortrups og Jens Rasmussens *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen* fra 1993.²⁷ Senere har især Lars Qvortrup og Jens Rasmussens bøger udbredt Luhmanns tanker i dansk pædagogik, hvor de har fået et meget stor betydning.²⁸ Luhmanns betydning ligger ikke på det konkrete didaktiske plan, men på det erkendelsesteoretiske plan, idet han sætter fokus på pædagogikkens/ didaktikkens egne betingelser for at være pædagogik/ didaktik. Som tidligere nævnt har Grue-Sørensen her i Danmark allerede i 1950 været interesseret i at se på, hvilken rolle refleksivitetsfænomenet har for humanvidenskabernes erkendelsesposition og udsigelseskraft.

Grue-Sørensen henviser til den tyske atomfysiker, Max Planck, som allerede i 1930'erne koblede refleksivitetproblematikken sammen med videnskabernes erkendelsesteoretiske problemer. For Max Planck udgør *refleksivitets*-begrebet et særligt problem for humanvidenskaberne, der jo studerer sig selv, da humanvidenskaberne og dens forskere jo er en del af den menneskehed, der er objektet for humanvidenskabernes egen forskning. Planck kommer frem til den konklusion, at det i praksis er umuligt at komme frem til en videnskabelig sandhed (erkendelse i frihed) i humanvidenskaberne, fordi:

*”the observing subject would also be the object of research. And that is impossible; for no eye can see itself.”*²⁹

Som påpeget af Lars Qvortrup³⁰ lægger Planck sig her ind i slipstrømmen af det 20. århundredes erkendelsesteoretiske bombe, som først nu er ved at blive hvermandseje, nemlig: at der ikke findes noget privilegeret sted uden for verden, hvorfra denne verden kan studeres. Dette erkendelsesteoretiske problem blev bl.a. betonet gennem Husserls opgør

26 Se f.eks. Laursen, P. F., p. 62.

27 Jacobsen, J. C. (red.): *Autopoiesis*, Politisk Revy, 1992; John Cederstrøm, Lars Qvortrup og Jens Rasmussen (red.): *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen*, Unge Pædagoger, 1993.

28 Rasmussen, J. (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger, 1996; Rasmussen, J.: *Undervisning i det refleksivt moderne*, Hans Reitzels Forlag, 2004; Qvortrup, L.: *Det hyperkomplekse samfund*, Gyldendal, 1998; Qvortrup, L.: *Det lærende samfund*, Gyldendal, 2001; Qvortrup, L.: *Det vidende samfund*, Unge Pædagoger, 2004.

29 Citeret efter Grue-Sørensen, p. 198.

30 Qvortrup (2004): *Det vidende samfund*, s. 40ff, Unge Pædagoger.

med den cartesianske og kantianske bevidsthedsfilosofi. Subjektet/ videnskabsmanden kan ikke stille sig på en privilegeret "helle" og derfra betragte verden, men er allerede en del af den verden, som han iagttager.

Denne erkendelse kan føre til flere konklusioner, f.eks. at fortsætte som om intet var hændt eller at opgive den videnskabelige position og påtage sig en anything-goes-attitude. En anden konklusion kan være at følge Niklas Luhmanns og Richard Rortys position, hvilket Qvortrup gør. Denne konklusion indebærer, at man ser refleksivitetens paradoks: at man ikke kan løfte sig selv op ved håret – lige i øjnene. I stedet for at spørge efter hvad der er sandt eller falsk, kan vi spørge efter hvilke beskrivelsesformer, der er mest hensigtsmæssige i en given situation. I praksis betyder det, at man indser, at enhver iagttagelse bygger på nogle stiltiende præmisser, for-forståelser eller iagttagelser. Denne indsigt medfører, at man derfor må iagttage en iagttagelses stiltiende præmisser, der er forudsætningen for denne første iagttagelse. Luhmann taler om en iagttagelse af 1. orden (iagttagelsen) og en iagttagelse af 2. orden (iagttagelsen af iagttagelsens præmisser – iagttagelse af iagttagelsen). Konsekvensen af refleksivitetens paradoks er derfor, at humanvidenskaberne må foretage en stadig vekslen mellem 1. og 2. ordens beskrivelser. Qvortrup kalder denne position for en pragmatisk konstruktivisme.

Luhmann og andre sociologer har påpeget, at denne refleksive drejning kendetegner hele samfundet, sådan som det kan beskrives her ved indgangen til det 21. århundrede. Denne samfundsbeskrivelse har mange navne, men kaldes f.eks. det refleksivt moderne, der kendetegnes ved, at samfundet fremkalder en række subsystemer, der i stigende grad udvikler sine egne evaluering- og refleksionsformer.

På det psykologiske plan har såvel Thomas Ziehe som Anthony Giddens påpeget, at det senmoderne projekt kræver, at individets socialisering bliver til en bevidst refleksiv proces. Dette signaleres gennem psykologiens og psykoanalysens voldsomme interesse for selvet, idet selvet jo netop er "*et Forhold, der forholder sig til sig selv*", for nu at citere Kierkegaards definition af selvet.³¹ "*Modernitetens refleksivitet strækker sig helt ind i selvets inderste*", siger Giddens og udråber selvet til det post-traditionelle samfunds *refleksive projekt*.³² I et sådant post-traditionelt samfund overtager individet ikke blindt og ubevidst sine forældres livsstil, men "*overvåger kontinuerligt omstændighederne for deres handlen som en del af selve deres aktiviteter*".³³ Det er den samme form for refleksivitet, som Thomas Ziehe prøver at ramme

31 Kierkegaard, S.: *Sygdommen til døden, Samlede værker, bind 15*, Gyldendal, 1982, p. 73.

32 Giddens, A.: *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag, 1991, p. 46.

33 Ibid. s. 49.

med betegnelsen *kulturel frisættelse*.³⁴

Som nævnt kommer de ovennævnte forfattere ikke med specifikke pædagogiske eller didaktiske anvisninger på, hvorledes individet i pædagogiske sammenhænge skal forvalte den påpegede refleksivitet. Dette tomrum er imidlertid blevet udfyldt af en lang række pædagogiske redskaber, der kan støtte denne refleksivitet: Logbøger, portfoliomapper, uddannelsesbøger, evalueringsmodeller, etc.. Der er som nævnt i denne tradition tale om *refleksion af 2. orden*, der er rettet mod selvet, selvets læring og selvets udvikling.

Dewey traditionen

Dewey traditionen kan som nævnt tolkes som udtryk for *refleksion af 1. orden*. Lidt spøgefuldt udtrykt er denne form for refleksion knap så "selvoptaget" som den Luhmann-inspirerede form for refleksion. Dewey traditionen er meget ældre end Luhmann traditionen i dansk pædagogik. Dewey er en moderne og ikke en postmoderne tænkter og har i hele det 20. århundrede været en central figur i den erfaringsorienterede reformpædagogik (erfaringspædagogikken). Han har ligeledes spillet en central rolle for indførelsen af projektarbejdsformen i det danske uddannelsessystem. Til forskel fra Luhmann traditionen er fokus her forskubbet fra en refleksion over selvet og dets læring til en refleksion over de problemer, som selvet støder på i sine læringsbestræbelser. Inspireret af Woerkom definerer Steen Høyrup og Kim Pedersen denne traditions refleksionsbegreb på følgende måde:

*"Med udgangspunkt i en hollandsk afhandling kan refleksion defineres som en kompleks aktivitet, der sigter mod at undersøge ens egne handlinger og den situation, de indgår i. Aktiviteten indeholder en undersøgelse af aktuelle og tidligere erfaringer, årsag-virkningsforhold i individets interaktion med omgivelserne samt overvejelser vedrørende fremtidige handlinger."*³⁵

Denne opfattelse af *refleksions*-begrebet, som primært er orienteret omkring løsning af påtrængende praktiske handlingsorienterede problemstillinger i lærings- og undervisningsmæssige sammenhænge, stammer om sagt fra Dewey og er udfoldet hos Donald Schön, David Kolb og hos Jack Mezirow, men også hos Hubert og Stuart Dreyfus.³⁶ Det er især

³⁴ Ziehe, T. og Stubenrauch, H.: *Den nye ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy, 1983; Ziehe, T.: *Ambivalenser og mangfoldighed*, Politisk Revy, 1989.

³⁵ Høyrup, S. og Pedersen, K.: "Refleksion" i Brøbecher, H. og Mulbjerg, U. (red.): *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence*, Munksgaard Danmark, 2005, p. 98.

³⁶ Se Wahlgren, B. et al: *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur,

omkring inddragelsen af praktikken i professionsuddannelserne og i sammentænkningen af uddannelsernes teoretiske indput med professionernes praktiske krav, at man peger på dette *refleksions*-begreb.

Som konklusion på ovennævnte kan man altså udpege tre forskellige opfattelser af *refleksions*-begrebet, hvilket forhåbentligt kan hjælpe os til at se et mønster i læsningen af de kommende dokumenter:

1. *Uspecifik refleksion af 1. orden*: Refleksion som et transitivt begreb: Tænke grundigt/dybtgående over noget adskilt fra subjektet selv (det modsatte af at handle impulsivt). Det er ikke specificeret, hvad dette noget er.
2. *Problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*: Refleksion som et transitivt begreb, der retter sig mod et praktisk problem, som ikke umiddelbart lader sig løse (Dewey-inspirationen).
3. *Refleksion af 2. orden*: Refleksion som et reflektivt begreb, der retter sig mod det reflekterende selv og mod betingelserne for dette selvs refleksion (for-forståelse), (Luhmann inspirationen).

Det skal betones, at der er tale om en flydende overgang mellem de tre nævnte bestemmelser af *refleksions*-begrebet i ovennævnte opstilling. Det kan f.eks. diskuteres, om den anden betydning er en 1. eller 2. ordens kategori. Når nogle studieordninger taler om ”refleksion over egen praksis” kan betoningen ligge på *egen*, i så fald vil der være tale om *refleksion af 2. orden*. Ligger betoningen derimod på *praksis*, vil der være tale om *refleksion af 1. orden*. I den følgende tekstlæsning har fortolkningen været den, at *refleksions*-begrebet opfattes som en førsteordens kategori, hvis betoningen primært har ligget på praksisrefleksionen, mens begrebet opfattes som en 2. ordens kategori, hvis betoningen primært har ligget på refleksion over den studerendes personlige/ faglige udvikling.

6. Refleksions-opfattelser i uddannelsesdokumenter

Det følgende vil koncentreres om at undersøge, hvorledes betegnelsen *refleksion* anvendes i de uddannelsesdokumenter, der er relevante for en række danske professionsuddannelser. Denne undersøgelse vil begynde med de overordnede dokumenter, der angår alle professionsuddannelser i Danmark. Derefter vil de enkelte professionsuddannelsers lov-

2002 – for en gennemgang af denne tradition.

og bekendelsesgrundlag undersøges. Slutteligt vil undersøgelsen se på en række lokale studieordninger. De lokale studieordninger, der bliver anvendt i det følgende, kommer primært fra de professionsuddannelser, der har været med i projektet *Refleksion i praksis*, idet der dog suppleres med en enkelt studieordning for at få et mere dækkende billede af læreruddannelsen (læreruddannelsen i Århus).

6.1 Overordnede dokumenter

I *Lov om mellemlange videregående uddannelser* introduceres og præciseres professionsbachelorbegrebet. Refleksionsbetegnelsen bruges ikke i dette dokument, men det betones i § 2, at uddannelserne ”skal være praksisnær, professionsrettet og erhvervsrettet samt kendetegnet ved at kombinere teori og praktik i et sammenhængende uddannelsesforløb”. Det nærmeste man kommer refleksionsbetegnelsen, uden det nævnes, er i følgende passus fra §7, stk. 2, hvor det betones, at:

”Uddannelsen skal give de studerende teoretisk indsigt i fag og fagområder og indsigt i, hvordan professionerne og erhvervene anvender teori og metode i praksis. Med baggrund heri skal de studerende på en selvstændig måde kunne beskrive, formulere, analysere og bearbejde problemstillinger med henblik på at udføre erhvervsfunktioner inden for det offentlige og private arbejdsmarked.”

Man kan diskutere, om der her tænkes i baner, man kan kalde for ”*uspecifik refleksion af 1. orden*”, eller om der er tale om ”*problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*”. Der synes at være belæg for at hævde det sidste, idet såvel §2 som §7 betoner det erhvervsrettede og professionsbaserede perspektiv. Forskningstilknytningsbegrebet er fraværende i loven, blot nævnes det i §3, stk. 2, at:

”Uddannelserne skal kunne skabe forudsætninger for videreuddannelse, herunder gennem diplomuddannelser, masteruddannelser og særlige kandidatuddannelser.”

I *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor* betones det i §1, at vidensgrundlaget for uddannelserne ”er karakteriseret ved *professionsbasering, udviklingsbasering og forskningstilknytning*”. Det betones endvidere, at uddannelserne består af såvel teori som praktik (vekseluddannelser). Refleksionsbegrebet anvendes én gang i bekendtgørelsen (§5), idet det under undervisningsformer betones, at der ved ”*tilrettelæggelse af uddannelsen, herunder praktikken, anvendes undervisnings- og arbejdsformer, der udvikler den studerendes selvstændighed, samarbejdsevne og refleksion*”. Som tidligere nævnt er det imidlertid uklart, hvorledes

refleksionsbetegnelsen skal fortolkes i denne bekendtgørelse. Det kan således konkluderes, at det overordnede lov- og bekendtgørelsesgrundlag for professionsbacheloruddannelserne ikke lægger op til en præcis og stringent brug af refleksionsbetegnelsen.

6.2 Sundhedsuddannelserne

Den uspecifikke brug af refleksionsbegrebet i professionsbachelorbekendtgørelsens §5 går igen i næsten alle bekendtgørelser for de specifikke professioner på sundhedsområdet. I bekendtgørelsen for ergoterapi, fysioterapi, radiografi og jordmoderuddannelsen står der, at disse uddannelser skal bruge undervisningsformer, der fremmer ”*selvstændighed, samarbejdsevne og refleksion.*” (§7 stk. 2 i de nævnte bekendtgørelser). Sygeplejerskeuddannelsen skiller sig her ud, idet der i denne uddannelses bekendtgørelse §4, stk. 3 siges, at: ”*Uddannelsen skal gennem deltagelse og øvelse i samt refleksion over sygepleje føre frem til, at de studerende opnår praktisk og personlig handlekompetence i forhold til at udføre, lede, formidle og udvikle sygepleje.*”. I sygeplejerskeuddannelsens bekendtgørelse tolkes refleksionsbegrebet fra professionsbachelorbekendtgørelsen altså klart i retning af *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden.*

Denne sidstnævnte opfattelse af refleksionsbegrebet går igen i alle de nævnte uddannelsers beskrivelse af deres kliniske undervisning, hvor det betones, at ”*den kliniske undervisning tilrettelægges med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende.*”. (§11 i alle de nævnte bekendtgørelser på sundhedsområdet). Refleksionsbegrebet kobles her tydeligt til det problemløsende aspekt og ses som en mellemstation mellem at observere/imitere og handle selvstændigt. Udover de ovenfor nævnte steder indgår refleksionsbegrebet ganske få steder i de nævnte bekendtgørelser, her dels som *problemløsningsbaseret refleksion* og dels som *uspecifik refleksion af 1. orden.*

Overordnet kan man sige, at de professionsspecifikke bekendtgørelser indenfor sundhedsområdet har en klar tendens til at tolke refleksionsbegrebet i retning af at tale om *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden.*

6.2.1 De lokale studieordninger i ergoterapi

a) Ergoterapeutskolen Holstebro, CVU Vita

I studieordninger på Ergoterapeutskolen i Holstebro ser man logisk nok afspejlinger fra de overordnede bekendtgørelser i brugen af refleksionsbetegnelsen. Den uspecifikke

brug af refleksionsbetegnelsen, som vi så i professionsbachelorbekendtgørelsens §5 og i de fleste professionsuddannelsers bekendtgørelser (§ 7), ses også i den lokale studieordning fra Holstebro.

Det er dog meget tydeligt, at refleksionsbetegnelsen bliver anvendt på en meget bevidst måde i beskrivelsen af den kliniske undervisning. For det første bliver refleksion her eksplicit koblet til udviklingen af de studerendes praksiskompetencer (*problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*). For det andet bliver refleksionsbetegnelsen også brugt i den kliniske undervisning i betydningen *refleksion af 2. orden*. I 2., 3. og 4. semester betones det nemlig, at den studerende skal opøves i at ”reflektere over egne personlige og faglige kvalifikationer i relation til ergoterapeutisk praksis”, medens det i 5. og 6. semester lægges vægt på, at den studerende ”reflektere kritisk over egne personlige og faglige kvalifikationer.” I den forbindelse nævnes dagbogen og udviklingsbogen som værktøjer, der kan understøtte denne *refleksion af 2. orden*.

I studieordningens mere almene del (kapitel 2) nævnes det under undervisnings- og arbejdsformer, at refleksion er en vigtig del af den studerendes (personlige) læring. Alligevel er det slående i studieordningen fra Holstebro, at dette aspekt kun udfoldes i den kliniske undervisning.

Konkluderende kan det siges, at studieordningen for ergoterapi i Holstebro er præget af en (naturlig) afspejling af bekendtgørelsens tolkning af refleksion som *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*. Der sker imidlertid også en udvidelse af refleksionsbetegnelsen, idet betegnelsen også i betydeligt omfang benyttes i betydningen *refleksion af 2. orden*, her primært knyttet til den kliniske undervisning. Når begrebet spredt dukker op i anden sammenhæng er det oftest i betydningen *uspecifik refleksion af 1. orden*.

b) Ergoterapeutuddannelsen i Århus, JCVU

I studieordningen for ergoterapeutuddannelsen på Ergoterapeut- og fysioterapeutskolen i Århus bruges refleksionsbetegnelsen meget sparsomt (faktisk optræder betegnelsen kun otte gange). I to fagbeskrivelser bruges betegnelsen i den uspecifikke betydning, mens faget pædagogik kort nævner refleksion i forbindelse med opremsningen af faglige emner (her emnet *refleksions- og læreprocesser*). I den kliniske undervisning opremses emnet refleksion sammen med andre faglige emner, ligesom der i to af de kliniske undervisningsmoduler henvises til, at den studerende skal kunne ”reflektere over egen praksis” og ”egen udøvende faglighed”. Konkluderende kan det siges, at refleksionsbetegnelsen spiller en beskedent og uklar rolle i denne studieordning.

6.2.2 Fysioterapeutuddannelsernes studieordninger

a) Fysioterapeutuddannelsen, Odense, CVSU Fyn

I studieordningen for fysioterapeutuddannelsen ved CVSU Fyn bruges refleksionsbetegnelsen sparsomt. Bortset fra en enkelt gang – i forbindelse med bacheloropgaven – bruges betegnelsen i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden* og næsten altid i forbindelse med den kliniske undervisning. Det er ligeledes påfaldende, at i de få sammenhænge – hvor studieordningen tematiserer de studerendes egne læringsprocesser og personlige udvikling, afstås der fra at bruge refleksionsbetegnelsen. Refleksion forstået som *refleksion af 2. orden* er m.a.o. helt fraværende i denne studieordning.

b) Fysioterapeutuddannelsen, Holstebro, CVU Vita

I studieordningen for fysioterapeutuddannelsen i Holstebro sker der ligeledes en meget sparsom anvendelse af betegnelsen refleksion (optræder kun 4 gange). I den overordnede beskrivelse af uddannelsens mål og indhold bruges betegnelsen uspecifikt. Udover at optræde som et ekko af den faglige bekendtgørelses §11 bruges refleksionsbetegnelsen kun én gang, nemlig i indholdsbestemmelsen af faget klinisk undervisning. Her bruges refleksionsbetegnelsen bevidst i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*:

”De studerende skal kunne anvende, videreudvikle og perspektivere den teoretiske del af undervisningen, herunder lære, afprøve og reflektere over fysioterapeutiske metoder i et realistisk erfaringsrum.”.

Konkluderende kan det derfor siges, at refleksionsbetegnelsen bruges meget sparsomt i de to nævnte fysioterapeutuddannelser og næsten kun i forbindelse med den kliniske undervisning, hvor betegnelsen tillægges betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*.

6.2.3 Jordmoderuddannelsen

a) Jordmoderuddannelsen, København, CVU Øresund

I studieordningen for jordmoderuddannelsen i CVU Øresund optræder refleksionsbetegnelsen oftere end i de fysioterapeutiske studieordninger (9 gange) og her på en mere integreret måde. Bortset fra et par enkelte gange, hvor der tales om *uspecifik refleksion af 1. orden*, sker anvendelsen af refleksionsbetegnelsen tydeligvis i betydningen

problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden. Der tales om kritisk at reflektere over egen praksis, om at reflektere over det etiske grundlag for egen praksis, om tid til systematisk refleksion over de praktiske læringssituationer, om at reflektere over evidensen i egen praksis, etc.. Dette sker også i andre fag end den kliniske undervisning. Til gengæld bruges refleksionsbetegnelsen ikke de gange, hvor studieordningen tematiserer de studerendes personlige og faglige kompetenceudvikling eller i omtalen af de overordnede mål for uddannelsen.

6.2.4 Radiografuddannelsen, CVSU Fyn

Denne studieordning gør flittigt brug af refleksionsbetegnelsen. Som det er tilfældet med de øvrige sundhedsuddannelser bruges refleksionsbetegnelsen her flittigt i forbindelse med beskrivelsen af den kliniske undervisning. Betegnelsen bruges her entydigt i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*. I modsætning til de øvrige studieordninger findes der her en eksplicit definition af betegnelsen (refleksion/ at reflektere): ”*Refleksion er en vigtig aktivitet i forhold til at lære af erfaring. Ved at reflektere lærer den studerende at begrunde handlinger ud fra en aktiv forholden sig til egne erfaringer og teoretisk kundskab.*”³⁷ Denne konsistens i definitionen af refleksionsbetegnelsen holder dog ikke i den øvrige del af studieordningen: 1) I et afsnit om *undervisningsformer i den teoretiske undervisning* tales der således om refleksion fem gange. Dels i den ovennævnte betydning, men også i de to andre betydninger, der er nævnt i denne artikel. 2) I planen over uddannelsens forløb nævnes begrebet *refleksionsøvelser* uden en nærmere beskrivelse af denne undervisningsform. 3) I afsnittet om uddannelsens formål defineres begrebet *refleksiv kompetence* på en uklar måde: ”*Refleksiv kompetence, - som indebærer, at radiografen rummer analytiske, rationelle og kreative kompetencer.*”³⁸ Refleksionsbetegnelsen bruges i samme afsnit derudover både i betydningen *uspecifik refleksion af 1. orden* og *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*.

6.2.5 Sygeplejerskeuddannelsen

a) Sygeplejerskolen, Vejle Amt

I denne studieordning bruges refleksionsbetegnelsen relativt sparsomt (13 gange). De fleste gange sker det i forbindelse med den kliniske undervisning og her på en ret stereotyp måde, dvs., blot som et ekko af bekendtgørelsens tale om refleksion som en overgangsform

³⁷ Studieordning, Radiografuddannelsen, CVSU Fyn, p. 39.

³⁸ Ibid. p. 9

mellem det observerende og det selvstændigt udøvende. Herudover bruges betegnelsen i beskrivelsen af uddannelsens overordnede formål i betydningen *uspecifik refleksion af 1. orden*, medens betegnelsen netop ikke bruges i afsnit der beskriver formål, der kunne dækkes af de to andre betydninger af refleksionsbetegnelsen (henholdsvis handlekompetence og lærings- og udviklingskompetence). Det samme er tilfældet de få gange (2), hvor betegnelsen herudover bruges i studieordningen, bortset fra under beskrivelsen af den kliniske undervisning. Konkluderende kan det siges, at refleksionsbetegnelsen spiller en meget lille og overvejende rituel rolle i denne studieordning.

b) Vendsyssel sygeplejeskole, Sundheds CVU Nordjylland

Refleksionsbetegnelsen er brugt i stor udstrækning i denne studieordning (44 gange) og med en stor grad af konsistens, selvom betegnelsen også i nogle målbeskrivelser for enkelte fag bruges i betydningen *uspecifik refleksion af 1. orden*.³⁹ Kernen i en konsistent brug er en videretolkning af § 11 i bekendtgørelsen, hvor *refleksion* bestemmes som en overgangsform mellem det observerende og det selvstændigt udøvende. *Refleksion* knyttes til en række refleksionsøvelser i den kliniske undervisning, som skal ”styrke sammenhængen mellem teoretiske og kliniske kundskaber”.⁴⁰ I afsnittet om undervisnings- og arbejdsformer ved prøver og obligatoriske opgaver bestemmes refleksionsøvelser nærmere (i modsætning til tests og projektarbejdsformen). Der tales om to former for refleksion: 1) en form med afsæt i et teoretisk udgangspunkt; og 2) en form med afsæt i ”konkrete oplevelser af praktisk/ problemorienteret art”. Formålet er i begge tilfælde at sprogliggøre ”noget af den personbundne og kontekstafhængige kundskab”.⁴¹ Der sondres desuden mellem formelle og uformelle refleksionsprocesser, ligesom refleksionen kan være iagttagende, være deltagende eller være selvstændigt udøvende (ekko af § 11 i bekendtgørelsen).

Konkluderende kan det siges at refleksionsbetegnelsen primært bruges i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*, men også delvist som *uspecifik refleksion af 1. orden* (kaldet refleksion med et teoretisk udgangspunkt). Det kan desuden bemærkes, at refleksionsbetegnelsen også integreres i beskrivelsen af såvel undervisnings- og arbejdsformer som prøveformerne i den kliniske undervisning. Overordnet udgør Bologna-rapporten studiets kompetencenøgle. Her beskrives *refleksion* forstået som *problemløsningsbaseret*

39 Se f. eks. p. 40 i studieordningen hvor der går selvsving i begrebet (det bruges her i flere betydninger). På p. 52 bruges begrebet desuden i betydning *refleksion af 2. orden* (”forholde sig reflekterende til egen og andres ... kompetencer”).

40 Ibid., p. 37.

41 Ibid., p. 47.

refleksion af 1. orden som en del af studiets *praksiskompetencer*, der supplerer *intellektuelle og faglige kompetencer*. De sidstnævnte forhold medvirker alle til indtrykket af en konsistent og integreret brug af begrebet i denne studieordning.

Et overblik over brugen af refleksionsbetegnelsen i de lokale studieordninger på sundhedsuddannelsesområdet fremgår af følgende tabel:

Uddannelse	Overordnet Formål	Semesterbeskrivelse	Fagbeskrivelser (mål, indhold..)	Klinisk undervisning	Undervisnings- og arbejdsformer	Bedømmelse	Antal
Sygeplejeudd. Vensyssel	E (2)	E (2)	F (1,2)	F (1,2)	E (2)	E (2)	44
Sygeplejeudd. Vejle	E (1)	F (1,2)	0 (mangles)	E (2) ¹	F (1,2)	0	13
Ergoterapeutudd. Holstebro	E (2)	F (1,2)	E (3)	F (2,3)	E (3)	0	19
Ergoterapeutudd. Århus	0	0	F (1,3)	F (2,3)	0	0	9
Fysioterapeutudd. Odense	F (? ,2)	0	E (1)	E (2)	F (? ,2)	0	6
Fysioterapeutudd. Holstebro	E (2)	E (1)	0	E (2)	0	0	4
Jordmoderudd. København	0	0	F (2,1)	E (2)	0	0	9
Radiografudd. Odense	F (? ,1,2)	E (2)	0 ²	E (2)	F (1,2,3) ³	0	21

Tabel 1

E = Entydig anvendelse af refleksionsbegrebet i dette afsnit

F = Flertydig anvendelse af refleksionsbegrebet i dette afsnit

0 = ingen anvendelse af refleksionsbegrebet i dette afsnit

(?, 1,2,3) = Den specifikke anvendelse af refleksionsbegrebet i de enkelte afsnit:

? = Uklar, diffus anvendelse af refleksionsbegrebet

1 = Uspecifik refleksion af 1. orden

2 = Problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden

3 = Refleksion af 2. orden

6.3 De pædagogiske uddannelser generelt

På det sundhedsvidenskabelige område har vi set, hvorledes de specifikke uddannelsers bekendtgørelser og love især mht. den kliniske undervisning præciserer brugen af refleksionsbegrebet i retning af *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*. Mht. læreruddannelsen sker der ikke en sådan præcisering. I loven om læreruddannelsen bliver refleksionsbetegnelsen overhovedet ikke anvendt, ligesom betegnelsen ikke nævnes i bekendtgørelsen om læreruddannelsen. Vi skal helt ned i bilagene til denne bekendtgørelse for at finde refleksionsbetegnelsen anvendt, her under de specifikke fagbeskrivelser. Betegnelsen bliver her anvendt yderst sparsomt (fem gange), men i forskellig betydning. I beskrivelsen af faget praktik (som svarer til den kliniske undervisning i sundhedsuddannelserne) optræder refleksionsbetegnelsen kun én gang, her i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*. Her lyder det, at de studerende skal kvalificere sig til at: ”*Reflektere over og begrunde egen undervisning fagligt og pædagogisk.*”.

Loven om pædagoguddannelsen er helt tavs mht. refleksionsbetegnelsen. Det samme gælder bekendtgørelsen om pædagoguddannelsen. Det refleksive element er kun indirekte tilstede fire steder, nemlig i fire fagbeskrivelser, som omtaler de studerendes evne til at vurdere eget pædagogisk arbejde (pædagogik, psykologi, aktivitets- og kulturfag og kommunikation, organisation og ledelse).

6.3.1 Læreruddannelsen

a) Haderslev

Refleksionsbetegnelsen er sparsomt anvendt i denne studieordning ud over i de enkelte fagbeskrivelser (31 gange). Betegnelsen bruges her i alle de tre nævnte betydninger, præget af de enkelte faglige traditioner og derfor uden en bestemt tendens. Der er en

tendens til at fagenes brug af refleksionsbetegnelsen afspejler bekendtgørelses brug (fra bilagene i bekendtgørelsen). Mange fag inddrager dog også refleksionsbetegnelsen i deres fagbeskrivelser, selvom betegnelsen ikke optræder i bekendtgørelsens fagbeskrivelser. Praktikfaget anvender betegnelsen konsistens i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden* uden at betegnelsen dog spiller en afgørende rolle. Herudover er anvendelsen sparsom. Betegnelsen optræder ikke i uddannelsens overordnede målsætning, men indgår under beskrivelsen af studiegrupper, der bl.a. skal producere en studieredegørelse.

Til trods for den relativt flittige brug af refleksionsbetegnelsen i fagbeskrivelserne – der fylder meget i studieordningen – må man konkludere, at refleksionsbetegnelsen spiller en beskedent rolle i denne studieordning.

b) Læreruddannelsen Århus dag- og aftenseminarium

I denne studieordning anvendes refleksionsbetegnelsen ret meget, ca. trefjerdedel af gangene i de enkelte fagbeskrivelser. Ligesom på læreruddannelsen Haderslev sker denne anvendelse i alle tre nævnte betydninger. Der er dog en større tilbøjelighed til at anvende betegnelsen i forbindelse med beskrivelsen af fagets relation til de studerendes undervisningspraksis, dvs., i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*. I modsætning til Haderslev-studieordningen spiller refleksionsbetegnelsen også en betydelig rolle i den almene studieordning. I formuleringen af studiets overordnede mål bruges betegnelsen i to betydninger: Dels som *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden* (der tales om ”at reflektere over praksisformer”), dels som *refleksion af 2. orden* (der tales om ”at reflektere over sig selv som person i professionelle sammenhænge.”). Herudover bruges betegnelsen i de almene bestemmelser – bortset fra en enkelt gang – i betydningen *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden* (6 gange i forbindelse med praktikken og 4 gange i betoningen af linjefagenes forpligtelse til at være metafaglige, dvs., ”at studerende og lærere skal reflektere over egen praksis i uddannelsen.”). Der er altså tale om en rimelig konsistent brug af refleksionsbetegnelsen i denne studieordning som *problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden*. Dette indtryk bestyrkes af, at den sproglige vending ”reflektere over egen praksis” bruges i flere gange i studieordningen.

6.3.2 Pædagoguddannelsen

a) Ikast

I studieordningen for pædagoguddannelsen på Ikast Pædagogseminarium bruges refleksionsbetegnelsen overhovedet ikke. De enkelte fagbeskrivelser er groft sagt opbyg-

get efter skemaet: viden om – indsigt i – færdigheder i – alle koblet til faget set som handleberedskab i forhold til pædagogisk arbejde. I stedet for refleksionsbetegnelsen tales der om at koble det faglige til det pædagogiske arbejde ved fagspecifikt at kunne planlægge, udføre og vurdere i forhold til pædagogisk arbejde. Denne sprogbrug er et ekko af pædagoguddannelsens bekendtgørelse. I Praktikken er refleksionsbetegnelsen også fraværende, selvom der bruges forskellige procedurer for at støtte de studerendes refleksion (praktikplaner, praktikvurdering, etc.).

b) Viborg-Seminariet

Viborg Pædagogseminarium er fortalere for et læringsbegreb, der fremmer en problemorienteret studieopbygning, der skal fremme den studerendes evne til ”at iagttage, beskrive, analysere, vurdere og handle pædagogisk”. Det fordrer derfor, ”at praktikken står centralt i de studerendes analyse og refleksioner i øvrigt”. (afsnit 1.2). Bortset fra denne brug af refleksionsbetegnelsen optræder betegnelsen kun en enkelt gang i den pågældende studieordning. Begge gange i betydningen *uspecifik refleksion af 1. orden*. Fagbeskrivelserne følger skabelonen fra bekendtgørelsen (viden om – indsigt i – færdigheder i). Praktikken beskrives med procedurer, der sikrer den ovennævnte praksisnærhed, uden at refleksionsbetegnelsen anvendes.

c) Pædagoguddannelsen – Aabenraa

I de centrale dele af denne studieordning bruges refleksionsbetegnelsen ikke. Betegnelsen indgår i praktikvejledningen to gange (øvelsespraktikken: De studerende skal ”være iagttagende og reflekterende”; 1. lønnede praktik: De studerende skal ”reflektere over praktikstedets pædagogiske praksis”). Betegnelsen bruges her i to betydninger.

Som det fremgår af ovennævnte spiller refleksionsbetegnelsen en langt mindre rolle i de pædagogiske uddannelser end i de sundhedsvidenskabelige uddannelser, idet vi dog ser bort fra, at betegnelsen spiller en vis rolle i nogle af læreruddannelsens specifikke fagbeskrivelser. Brugen af refleksionsbetegnelsen i alle de omtalte studieordninger kan sammenfattes i følgende tabel:

Uddannelse	Overordnet Formål	Semesterbeskrivelse	Fagbeskrivelser (mål, indhold..)	Klinisk undervisning	Undervisnings- og arbejdsformer	Bedømmelse	Antal
Sygeplejeudd. Vensyssel	E (2)	E (2)	F (1,2)	F (1,2)	E (2)	E (2)	44
Sygeplejeudd. Vejle	E (1)	F (1,2)	0 (mangles)	E (2)	F (1,2)	0	13
Ergoterapeutudd. Holstebro	E (2)	F (1,2)	E (3)	F (2,3)	E (3)	0	19
Ergoterapeutudd. Århus	0	0	F (1,3)	F (2,3)	0	0	9
Fysioterapeutudd. Odense	F (? ,2)	0	E (1)	E (2)	F (? ,2)	0	6
Fysioterapeutudd. Holstebro	E (2)	E (1)	0	E (2)	0	0	4
Jordmodeudd. København	0	0	F (2,1)	E (2)	0	0	9
Radiografudd. Odense	F (? ,1,2)	E (2)	0	E (2)	F (1,2,3)	0	21
Lærerudd. Haderslev	0	0	F (1,2,3)	E (2) ⁴	F (? ,2,3)	0	49 ⁵
Pædagogudd. Ikast	0	0	0	0	0	0	0
Pædagogudd. Viborg	E(1)	0	0	0	0	E(1)	2
Pædagogudd. Aabenraa	0	0	0	0	F(? ,2) ⁶	0	2
Lærerudd. Århus	F(1,2)	0	F(1,2,3)	E(2)	0	0	41 ⁷

Tabel 2

E = Entydig anvendelse af refleksionsbegrebet i dette afsnit

F = Flertydig anvendelse af refleksionsbegrebet i dette afsnit

0 = ingen anvendelse af refleksionsbegrebet i dette afsnit

(?, 1,2,3) = Den specifikke anvendelse af refleksionsbegrebet i de enkelte afsnit:

? = Uklar, diffus anvendelse af refleksionsbegrebet

1 = Uspecifik refleksion af 1. orden

2 = Problemløsningsbaseret refleksion af 1. orden

3 = Refleksion af 2. orden

7. Konklusion

Som antydnet i indledningen og som vist ovenfor bruges refleksionsbetegnelsen på en meget flertydig måde i de love, bekendtgørelser og studieordninger, der tegner billedet på professionsuddannelses-området i Danmark. Betegnelsen *refleksion* fungerer tydeligvis som en flydende betegner og ikke som et konsistent pædagogisk begreb. Der er også store forskelle i forhold til, hvor ofte betegnelsen anvendes i de undersøgte tekster. Der kan her spores en tydelig "lemming-effekt" i brugen af betegnelsen. Dvs., hvis betegnelsen bruges i uddannelsens overordnede lov- og bekendtgørelsesgrundlag, så smitter det af på de lokale studieordninger på en relativ ugenemtænkt måde. I pædagoguddannelsen bruges refleksionsbetegnelsen ikke i uddannelsens lov- og bekendtgørelsesgrundlag, hvorfor begrebet derfor næsten ikke forekommer i de undersøgte lokale studieordninger. På læreruddannelsen bruges betegnelsen ikke i læreruddannelsesloven, men dukker først op i bilaget til *Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen*, der rummer de enkelte fags fagbeskrivelser. Her bruges betegnelsen meget ujævnt, en ujævnhed der går igen i de to læste studieordninger. I de sundhedsvidenskabelige uddannelser bruges refleksionsbetegnelsen i loven om de enkelte uddannelser, mest eksplicit i sygeplejerskeuddannelsen. Betegnelsen bliver da også flittigst anvendt i disse uddannelsers lokale studieordninger, selvom der også her er en vis variation i brugen af betegnelsen.

På trods af disse bemærkninger er det dog tydeligt, at der tegner sig et bestemt mønster i brugen af refleksionsbetegnelsen, hvilket især er tydeligt indenfor sundhedsuddannelserne. Dette mønster peger på, at betegnelsen ofte bruges i betydningen *problembaseret refleksion af 1. orden*, hvilket typisk sker i forbindelse med beskrivelsen af uddannelsernes kliniske undervisning og af praktik undervisning (dvs., i forbindelse med de studerendes refleksion over egen praksis). Det sker i alle uddannelser bortset fra på pædagoguddannelserne, hvor begrebet dog anvendes i forbindelse med praktikundervisningen på Aabenraa pædagogseminarium. (se tabel 2, 5. kolonne).

Som påpeget af Jens Rasmussen findes der i professionsuddannelserne ansatser til en refleksionsteori, der har karakter af en professionsviden, der svarer til uddannelsesforskningens forskningsbaserede viden og professionernes praksisviden.⁴² På tilsvarende vis, men med et andet teoretisk udgangspunkt, sonderer Alexander von Oettingen mellem viden-skabelig viden (videnskabeliggjort praksis), professionsviden (professionaliseret praksis) og erfaringsviden (praksis).⁴³ Den selvforståelse i professionsuddannelserne, der afspejles i de ovennævnte love, bekendtgørelser og studieordninger, peger på, at denne professionsviden/ refleksionsteori har sin kerne i den *problembaserede refleksion af 1. orden*, der primært kobles til disse uddannelsers praktik undervisning/ kliniske undervisning.

Forståelsen af denne type refleksion er tydeligvis længst fremme og mest konsistent i de sundhedsvidenskabelige uddannelser og knyttes tydeligvis her til en angelsaksisk inspireret opfattelse af refleksion (Dewey, Schön, mv.). Denne tradition synes dog at kæmpe om refleksionsbetegnelsen med den kontinentale Luhmann tradition, hvis tale om refleksion og refleksivitet ("det refleksivt moderne") er mest tydelig i de pædagogiske uddannelser. Luhmann traditionen synes således at forstyrre en konsistent angelsaksisk inspireret anvendelse af refleksionsbetegnelsen i de undersøgte dokumenter, idet der her tales om *refleksion af 2. orden*. Denne opfattelse af refleksionsbetegnelsen har imidlertid ikke formået at vise sig som et konsistent mønster i de læste dokumenter.

Den uafsluttede "kamp om refleksionsbetegnelsen" kunne tydeliggøres gennem en sproglig præcisering, der vil klargøre, hvilken form for refleksion der tales om i de konkrete dokumenter. Det kunne f.eks. være klargørende, hvis man opgav at anvende refleksionsbegrebet de steder, hvor der tales om refleksion i betydningen *uspecifik refleksion af 1. orden*. Et alternativ kunne være her at tale om *teoretisk refleksion* eller evt. om videnskabelig refleksion. Det ville ligeledes være klargørende, hvis man anvendte et andet begreb de steder, hvor der tales om at reflektere over den studerendes egen faglige/ personlige udvikling, dvs., om *refleksion af 2. orden*. Et forslag kunne her være at tale om *udviklingsorienteret refleksion*. Slutteligt kunne man, de steder hvor der tales om "refleksion over egen praksis", vælge at tale om *praksisrefleksion*.

42 Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C.: *Viden om uddannelse*, Hans Reitzels Forlag, 2007.

43 Oettingen, Alexander von: "Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis", i von Oettingen og Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*, Syddansk Universitetsforlag, 2007.

Litteratur

Busch, H., Frydensbjerg, N. og Horst, S.: *Fremtidens uddannelser*, Undervisningsministeriet, 2004

Buur Hansen, Niels: *Det guddommelige spejl*, Rosinante, 1993

Cederstrøm, John et al. (red.): *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen*, Unge Pædagoger, 1993

Dunkin, M. J. (red.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, 1987.

Fibæk Laursen, Per: "Refleksivitet i didaktikken", i Jens Chr. Jacobsen (red.): *Refleksive læreprocesser: en antologi om pædagogik og tænkning*, Politisk Revy, 1997

Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag, 1991

Gleerup, Jørgen: "Viden(skabs)teori" i Niels Buur Hansen & Jørgen Gleerup (red.): *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag, 2004

Grue-Sørensen, K.: *Studier over refleksivitet*, H. J. Schultz Forlag, København, 1950

Hansen, M., Thomsen, P. & Varming, O.: *Psykologisk-pædagogisk ordbog*, Gyldendal, 1973

Hermansen, M.: *Læringens univers*, Klim, 1996

Husen, T. og Postlethwaite, T. N.: *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, 1985

Høyrup, Steen & Pedersen, Kim: "Refleksion" i Brøbecher, H. og Mulbjerg, U. (red.): *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence*, Munksgaard, 2005, p. 98

Illeris, K.: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Jacobsen, Jens Christian (red.): *Autopoiesis*, Politisk Revy, 1992

Kierkegaard, Søren: *Sygdommen til døden, Samlede værker, bind 15*, Gyldendal, 1982

Madsen, K. B.: *Psykologisk leksikon*, Gyldendal, 1980

- Muschinsky, L. J. & Schnack, K. :** *Pædagogisk opslagsbog*, Christian Ejlers' Forlag, 1980
- Muschinsky, L. J. & Schnack, K.:** *Pædagogisk opslagsbog*, Christian Ejlers' Forlag, 2001
- MVU-Rådets oplæg som professionel viden*, Undervisningsministeriet, 2007
- Ness, E. (red.):** *Pædagogisk oppslagsbok*, Gyldendal Norsk Forlag, 1974
- Oettingen, Alexander von:** *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, Klim, 2005
- Oettingen, Alexander von:** "Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis", i von Oettingen og Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*, Syddansk Universitetsforlag, 2007
- Ordbog over det danske sprog*, bind 17, Gyldendal, 1966
- Politikens filosofi leksikon*, Politikens Forlag, 1993
- Psyko og logos*, Temanummer om refleksivitet, nr. 2, 1983.
- Qvortrup, Lars:** *Det hyperkomplekse samfund*, Gyldendal, 1998
- Qvortrup, Lars:** *Det lærende samfund*, Gyldendal, 2001
- Qvortrup, Lars:** *Det vidende samfund*, Unge Pædagoger, 2004
- Rasmussen, Jens:** *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger, 1996
- Rasmussen, Jens:** *Undervisning i det refleksivt moderne*, Hans Reitzels Forlag, 2004
- Rasmussen, Jens et al:** *Viden om uddannelse*, Hans Reitzels Forlag, 2007
- Tyler, Ralph W.:** *Undervisningsplanlægning*, Christian Ejlers' Forlag, 1971
- Wahlgren, B. et al.:** *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur, 2002
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise:** *Diskursanalyse som teori og praksis*, Roskilde Universitetsforlag, 1999 Roskilde Universitetsforlag, 1999
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H.:** *Den nye ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy, 1983

Ziche, T.: *Ambivalenser og mangfoldighed*, Politisk Revy, 1989

Love, bekendtgørelser og studieordninger:

Bekendtgørelse af lov om sygeplejersker, LBK nr. 759, d. 14.11.1990

Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen, nr. 680, d. 10.07.1997 m. ændringer

Bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagoger, LBK nr. 980, d. 01.11.2000

Bekendtgørelse om ergoterapeutuddannelsen, BEK nr. 237, d. 30.03.2001

Bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelsen, BEK nr. 236, d. 30.03.2001

Bekendtgørelse om jordmoderuddannelsen, BEK nr. 234, 30.03.2001

Bekendtgørelse om radiografuddannelsen, BEK nr. 233, d. 30.03.2001

Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen, BEK nr. 232, d. 30.03.2001

Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, BEK nr. 232, d. 19.06.1998

Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger, BEK nr. 930, d. 08.12.1997

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor, BEK nr. 113, d. 19.02.2001

Lokal studieordning CVSU Fyn, fysioterapeutuddannelsen, september 2001

Lokal studieordning CVSU Fyn, radiografuddannelsen, september 2001

Lokal studieordning CVU Midt-Vest, pædagoguddannelsen, Ikast, august 2004

Lokal studieordning CVU Midt-Vest, pædagoguddannelsen, Viborg, februar 2005

Lokal studieordning Sundheds CVU Nordjylland, sygeplejerskeuddannelsen, Vendsyssel, september 2004

Lokal studieordning CVU Sønderjylland, læreruddannelsen, Haderslev, juni 2004

Lokal studieordning CVU Sønderjylland, pædagoguddannelsen, Aabenraa, februar 2005

Lokal studieordning CVU Vita, ergoterapeutuddannelsen, Holstebro, september 2004

Lokal studieordning CVU Vita, fysioterapeutuddannelsen, Holstebro, marts 2004

Lokal studieordning CVU Øresund, jordmoderuddannelsen, København, oktober 2001

Lokal studieordning JCVU, ergoterapeutuddannelsen, Århus, januar 2003

Lokal studieordning JCVU, læreruddannelsen, Århus, august, 2006

Lokal studieordning, CVU Lillebælt, Sygeplejerskeuddannelsen, Vejle, september 2001

Lov om mellemlange videregående uddannelser, 31.05.2001