



Refleksion i praksis  
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 7/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

## REFLEKSION OG LÆRING

REFLEKSIONENS STATUS  
SOM LÆRINGSFAKTOR I  
PROJEKTORGANISEREDE  
UNDERVISNINGSFORMER VED  
PÆDAGOGUDDANNELSEN

POUL-ERIK FELDSTED

Aabenraa Pædagogseminarium  
CVU Sønderjylland

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 forfatterens 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 og læring

## Refleksionens status som læringsfaktor i projektorganiserede undervisningsformer ved pædagoguddannelsen

POUL-ERIK FELDSTED

Aabenraa Pædagogseminarium, CVU Sønderjylland

Udarbejdet i samarbejde med: Lone Kiesow, Brigitta Scherbarth Henriksen, Rebekah Meseth, Lea Kreuziger, Sebastian Becher, Ole Chr. Hansen, Bent Wolff-Larsen, Kenny Nielsen, Camilla Møller og Heidi Bay Hansen

## Refleksion og læring. Refleksionens status som læringsfaktor i projektorganiserede undervisningsformer ved pædagoguddannelsen

### Indholdsfortegnelse

PROJEKTETS FORMÅL OG BAGGRUND.....	5
Fællesprojektets formål.....	5
Delprojektets formål.....	5
Refleksionsbegrebets aktuelle status ved pædagoguddannelsen i Aabenraa.....	6
Refleksionens status i seminariets studieordning.....	6
Refleksionens status som læringsfaktor i den projektorganiserede uddannelse.....	6
Refleksionens status – nogle kritiske bemærkninger.....	8
Oplæg og problemformulering til projekt 'Refleksion og læring'.....	9
PROJEKTETS DESIGN.....	12
Mål, struktur og organisering.....	12
Målafgrænsning og reservationer.....	12
Struktur og indhold.....	14
Organisering.....	15

Den teoretiske og empiriske undersøgelses indhold.....	16
1. fase. Den teoretiske analyse: Refleksionens strukturer og bevægelser .....	16
2. fase. Den empiriske undersøgelse. Refleksionens indre og ydre betingelser .....	21
PÅ VEJ MOD ET REFLEKSIONSBEGREB.....	26
Refleksion og læring – et forsøg på en deskriptiv afgrænsning.....	26
Refleksionens strukturer og bevægelser.....	29
Refleksion som problemløsnings- og læringsmedium (Dewey og Schön).....	29
Transformativ læring og kritisk refleksion (Mezirow og Brookfield).....	34
Refleksionens psyko-sociale dimension (Kolb og Jarvis).....	38
Refleksionens indre og ydre betingelser.....	42
Refleksionens sagforhold: Hvad reflekteres der over?.....	43
Refleksionens psyko-sociale medier: Hvad reflekteres der med?.....	44
Refleksionens rum: Hvad reflekteres der i?.....	46
Skitse til et deskriptivt refleksionsbegreb.....	47
Vedr. refleksionens helhedsaspekt.....	48
Vedr. refleksionens eksistentielle aspekt.....	50
Vedr. refleksionens (selv-)kritiske aspekt.....	51

Refleksion og læring – et bud på en normativ afgrænsning..... 52

Litteratur ..... 56

## PROJEKTETS FORMÅL OG BAGGRUND

### Fællesprojektets formål

Den undersøgelse af forholdet mellem refleksion og læring, der afsløres i titlen på nærværende artikel, er et delprojekt, som indgår i et tværfagligt forskningsprojekt med titlen *Refleksion i praksis* under ledelse af Steen Wackerhausen ved RUML (Research Unit for Multidimensional Learning), Institut for Filosofi og Idéhistorie, Aarhus Universitet. Der er tale om en teoretisk og empirisk undersøgelse af refleksionens faktiske ytringer og former – i og som praksis, således som den gør sig gældende i de mellemlange og videregående uddannelser og i de professioner, som de retter sig mod.

Fællesprojektets formål er at lancere et kvalificeret, operationelt refleksionsbegreb, der kan være handlingsanvisende for praksis. Sagt med andre ord, det handler om at finde et refleksionsbegreb, der kan give svar på, hvorfor nogle refleksionsformer er at foretrække frem for andre – inden for bestemte praksiskontekster!

Det er således denne overordnede ramme, der afstikker horisonten for den undersøgelse af refleksionens status som læringsfaktor i pædagoguddannelsen ved Aabenraa Pædagogseminarium, der vil blive redegjort for i denne rapport.<sup>1</sup>

### Delprojektets formål

Med afsæt i fællesprojektets overordnede målsætning og ramme er det således intentionen at ud- og afgrænse nogle centrale aspekter af refleksionen som læringsfaktor i pædagoguddannelsen. Når opgaven da er således stillet, bliver der tale om et dobbelt mål, nemlig:

---

<sup>1</sup> Vedr. fællesprojektets formål og indhold henvises til Steen Wackerhausen: ”Fællesbrev nr. 1: Til projektdeltagere/ deltagende institutioner vedr. rammeforskningsprojektet *Refleksion i praksis*”, Aarhus Universitet, den 10. juni, 2004.

- 1) Ad teoretisk og empirisk vej at identificere nogle centrale refleksionselementer i den projektorganiserede læringsmodel, der praktiseres ved Aabenraa Pædagogseminarium. Og med udgangspunkt heri at:
- 2) Lancere en skitse til et deskriptivt og normativt afgrænset refleksionsbegreb, der kan implementeres som grundlæggende læringsfaktor i pædagoguddannelsen

### Refleksionsbegrebets aktuelle status ved pædagoguddannelsen i Aabenraa

For at kunne vurdere delprojektets målsætning og forskningsmæssige relevans er det nødvendigt kort at skitsere grundtrækkene i den læringstænkning og -praksis ved seminariet, der altså netop har motiveret til at sætte fokus på refleksionen som læringsfaktor. Det viser sig nemlig, at der på uddannelsens såvel formelle (studieordningen) som faktiske niveau (praksis) opereres med et mangelfuldt og 'løst' defineret refleksionsbegreb. Og dermed får refleksionen ikke den 'plads' og funktion i uddannelsen, som er nødvendig for at generere en dynamisk og progressiv læringsproces.

### Refleksionens status i seminariets studieordning

Gransker man i seminariets studieordning m.h.p. at finde bestemmelser af refleksionsbegrebet og dets rolle som læringsfaktor i uddannelsen, kan det ret hurtigt konstateres, at det her stort set er fraværende. Det nævnes i praktikvejledningen et par gange uden dog at blive gjort til genstand for nogen formel afgrænsning eller læringsmæssig indholdsbestemmelse. Kort sagt: På det lovmæssige, formelle, niveau spiller refleksionen ingen rolle i denne uddannelses selvforståelse.

### Refleksionens status som læringsfaktor i den projektorganiserede uddannelse

Er refleksionen som begreb og læringsfaktor nærmest ikke-eksisterende i seminariets studieordning, figurerer den til gengæld som en bevidst størrelse på uddannelsens praksisniveau. Således tildeles refleksionsbegrebet en central plads som læringsfaktor i målbeskrivelsen for projekterne.<sup>1</sup>

---

1 Om PSK-projekternes læringstænkning og refleksionens rolle heri henvises til det interne kompendium "PSK-under-visningen – redegørelse for tankerne bag PSK-undervisningen på Aabenraa Pædagogseminarium". Kompendiet indeholder de tanker om undervisningsmål, lærings- og undervisnings-syn, som lærergruppen siden 1998 udviklede og konkretiserede i undervisningsplaner og arbejdsplaner m.m. Jf. i øvrigt litteraturlisten.

Den overordnede målsætning for den projektorgerede læringstænkning, som har været gældende på Aabenraa Pædagogseminarium siden slutningen af 1990'erne, er nemlig, at den studerende skal gennemgå en aktiv læringsproces. Via det problembaserede og projektorgerede uddannelsesforløb er det målet, at den studerende opnår en øget bevidsthed dels om sin egen læring, dels om hvad dette indebærer i forhold til uddannelsen og professionen generelt.

Problemet er imidlertid, at refleksionens rolle som læringsfaktor i og betydning for denne proces har været mangelfuldt og kun 'løst' defineret.

Hvordan refleksionen forstås som begreb, og hvordan den som læringsfaktor indtænkes i uddannelsen, kan illustreres med følgende uddrag af målbeskrivelsen. Et centralt sted defineres 'den gode pædagog' som en fagperson, der kan '*i-tale-sætte, reflektere over og udvikle/forandre sin praksis*'. Sentensen uddybes med en forklaring, der fremhæver, at:

*"det er i refleksionen, den faglærte adskiller sig fra den dygtige ufaglærte: Den uddannede kan gøre praksis til genstand for overvejelser og inddrage fagviden i disse overvejelser. Hermed giver refleksionen mulighed for at begrunde praksis fagligt, og den bliver forudsætning for udvikling/forandring af praksis. Det er refleksionen, som gør det muligt for oplevelserne at slå rod som erfaringer. Dvs. refleksionen giver mulighed for erkendelsesudvikling – alene eller i en social proces; ikke mindst det sidste er betydningsfuldt: at få sine overvejelser udfordret og udvekslet i en dialog giver grobund for fælles og individuel erkendelse – måske endda teoridannelse."*<sup>2</sup>

Hvordan målbeskrivelsens teoretiske bestemmelser af refleksionen udmøntes i et konkret og operationelt læringsbegreb fremgår direkte af beskrivelsen af uddannelsens praktiske tilrettelæggelse. Undervisningen tilrettelægges således, at den studerende:

- får lejlighed til at diskutere faglige forhold
- får øvelse i at give faglige begrundelser for synspunkter og praksisforslag
- møder og får lejlighed til at diskutere forskellige typer af faglige begrundelser, og dermed
- bliver bevidst om, at der ikke findes endegyldige sandheder som svar på pædagogiske spørgsmål

---

PSK er en forkortelse for fagene Pædagogik, Psykologi, Socialfag, Sundhedsfag. I efteråret 1997 indgik kolleger i denne faggruppe i et fælles projektorienteret samarbejde m.h.p. at bringe uddannelsen i overensstemmelse med et moderne læringsbegreb.

2 "PSK-undervisningen – redegørelse for tankerne bag PSK-undervisningen på Aabenraa Pædagogseminarium, som de former sig januar 2005".

### Refleksionens status – nogle kritiske bemærkninger

At der i ovennævnte citat er sagt noget væsentligt dels om refleksionen som læringsbegreb generelt, dels om dette begrebs betydning i pædagoguddannelsen specielt, kan ganske vist ikke bestrides. Når det bl.a. fremhæves, at refleksionens (lærings-)potentialer er givet med dens 'mulighed for at begrunde praksis fagligt' m.h.p. "udvikling/ forandring af praksis", dvs., "giver mulighed for erkendelsesudvikling – alene eller i en social proces", er der virkelig peget på nogle helt centrale elementer ved refleksionens ydeevne i en læringsmæssig sammenhæng. Problemet er imidlertid, at disse produktive ansatser til at implementere refleksionen som en grundlæggende læringsgenererende faktor i bunden af uddannelsen – netop kun forbliver ansatser! Udover ovennævnte passus findes der i PSK-projekternes læringsdokument ingen andre steder, hvor refleksionsbegrebet gøres til genstand for en målrettet, systematisk og helhedsorienteret afklaring og udredning m.h.p. at implementere begrebet grundlæggende i uddannelsen. Hvor refleksionsbegrebet kommer på tale, sker det kun sporadisk og antydningvist.

Heller ikke følgende betragtninger, inde i dokumentet, under overskriften "Fra et traditionelt til et konstruktivistisk syn på læring" bringer læseren nærmere et teoretisk eller empirisk skarpt defineret refleksionsbegreb:

*"Metacognition forstået som refleksionerne over det, der læres, bliver derfor centrale. Det er derfor betydningsfuldt at give anledning til viden om dette. Metacognition handler om viden og forståelse om, hvordan ny erkendelse erhverves, dvs., erkendelse om erkendelse. Formålet er at bidrage til, at de studerende opnår en høj grad af indsigt i, hvordan læreprocesser foregår, og hvordan de selv har indflydelse på disse."*<sup>3</sup>

Også her antydes nødvendigheden af et kritisk refleksionsbegrebs tilstedeværelse i uddannelsen; men intentionerne forbliver i støbeskeen.

Gøres boet op efter en kritisk vurdering af dokumentets syn på refleksionens status som læringsfaktor, er nettoresultatet derfor pauvert. Der er ganske vist tale om en klar bevidsthed om refleksionens basale betydning som læringsfaktor; men egentlige forsøg på at drage konsekvenserne heraf og indsætte begrebet som selve omdrejningspunktet i uddannelsesforløbet er og bliver kun punktuelle og overskriftsagtige tilnærmelsesbestrebelse, der vel egentlig blot er 'akademisk fyld'. Dette understreges også af, at refleksionen ikke

---

<sup>3</sup> "PSK-undervisningen – redegørelse for tankerne bag PSK-undervisningen på Aabenraa Pædagogseminarium".



får en særlig behandling, men indrangeres niveaumæssigt på linje med en række andre begreber, der udmærker 'den gode pædagog' som fagperson fremfor den ikke-uddannede.

### Oplæg og problemformulering til projekt "Refleksion og læring"

At refleksion som en læringsfaktor, der rangerer i særklasse, ikke står skarpere i PSK-projekternes horisont, end tilfældet er, må imidlertid fremkalde undren. Der hersker nemlig såvel på det læringsteoretiske niveau som i det pædagogiske praksisfelt en udbredt konsensus om, at det netop er befordrende for praksis, at den gøres til genstand for kritisk (selv-)refleksion.

Hvorom alting er: Det står i hvert fald klart, at der er et yderst påtrængende behov for at identificere og indsætte et skarpt afgrænset refleksionsbegreb i bunden af uddannelsen.

At refleksionen må betragtes som en i særklasse betydningsfuld og ønskværdig størrelse i såvel uddannelsens læringstænkning som i professionen, kan begrundes ud fra i hvert fald følgende tre forhold:

- 1) Den er nødvendig som kritisk korrektiv overfor en reduktion af pædagogik til et spørgsmål om det blot metodiske:

Det er en udbredt erfaring fra undervisning af pædagogstuderende, at de har en stærk forventning om at lære nogle problemløsende metoder. De forventer at lære mestringer af nødsituationer gennem viden om de rigtige metoder. Hvorfor har studerende den slags forventninger? Er det, fordi praksisfeltet giver anledning til at tro, at der altid findes en metode? Fra praksisfeltet høres ofte udsagn om, at man arbejder i henhold til 'den eller den metode'. Fagsproget signalerer ligeledes, at der findes metoder eller teknikker til håndtering af de fleste situationer. Således henviser E.L. Dale til, hvordan opdragelse indenfor den naturvidenskabelige tradition betegnes som forskellige teknikker, og hvor ordet 'teknik' benyttes direkte i beskrivelsen af pædagogisk praksis.<sup>4</sup> K. Mollenhauer henviser til det samme ved at pege på, at den videnskabelige udvikling i nyere tid har omformet dannelsesspørgsmålet til et teknologisk spørgsmål, hvor der spørges efter, hvilke metodiske midler, der kan bruges, således at der opstår en drivkraft i barnet mod at lære det, som for mig synes at være en meningsfuld læringsopgave.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> E. L. Dale, 1992, p. 32ff.

<sup>5</sup> K. Mollenhauer, 1996, p. 72f.

Denne udbredte og ofte rent instrumentelle fokusering på metoden, fremtvinger næsten af sig selv et behov for at indsætte refleksionen som et kritisk korrektiv til en 'bevidstløs' tro på det blot metodiske i såvel en lærings- som en professionspraksis. Det forekommer således frugtbart og nødvendigt at sætte refleksionen i spil dels som en kritisk 2. ordensinstans overfor metodernes videnskabsteoretiske indhold, dels for at kunne vurdere deres rækkevidde og begrænsninger i forhold til deres anvendelse i og for praksis. Refleksionen er nemlig som begreb og ytring ikke bundet til et rent instrumentelt, metodisk niveau, men består i såvel bakspejls-, som åsteds- og fremadrettede 2. ordens betragtninger.

- 2) Den er en nødvendig – og basal – faktor i de pædagogiske kernekompetencer: den kraft, der binder alle kompetencer sammen, idet den urgerer evnen til at skelne imellem og begrunde handlinger og initiativer:

Det er netop denne sammenhæng E. L. Dale fremhæver, når han skelner mellem ordene 'opdragelse' og 'pædagogik'. Opdragelse udøves af alle dem, der har med børn at gøre. Men det betyder ikke, at man uden videre dermed er pædagog. Pædagogik er nemlig teorier om opdragelse, og den består af systematiserede, argumentative dialoger.<sup>6</sup> Med sin distinktion mellem begreberne 'opdragelse' og 'pædagogik' vil Dale netop pointere, at der er refleksionen til forskel!

Der er forskellige karakterer og niveauer af refleksion i og over opdragergerningen. Men i nærværende sammenhæng knytter jeg refleksionen til den mulighed, som ligger i at skelne imellem og begrunde handlinger ud fra teorier om opdragelse – altså det, Dale definerer som pædagogik.

En central del af pædagogens professionelle kompetence er altså evnen til opdrage ud fra en relevant brug af teoretisk kundskab. Teoretisk viden om og evne til at opdrage indebærer imidlertid ikke automatisk refleksion, forstået som dette at kunne stille (selv-) kritiske spørgsmål til de mål, man har sat sig. Sagt med andre ord: Den (selv-)kritiske refleksion indfinder sig ikke af sig selv. Den må nødvendigvis bevidstgøres, disciplineres og tillæres i et uddannelsesforløb.<sup>7</sup>

- 3) Endelig er refleksionsbegrebet et helt afgørende medium i forhold til at foretage en

---

6 E. L. Dale, 1992, p. 115f.

7 Hvad der i det foregående er sagt om pædagogik er af principiel karakter og gælder derfor også – med visse modifikationer – for det special- og socialpædagogiske felt.

normativ afgrænsning af det pædagogiske arbejdes etiske implikationer:

Et rent deskriptivt refleksionsbegreb synes nemlig ikke tilstrækkelig til at kunne dække hele uddannelsesfeltet ind. Vel er det ønskværdigt og befordrende for deres senere professionsudøvelse, at de studerende i deres uddannelsesforløb bevidstgøres om refleksionens betydning på et fagligt, instrumentelt niveau. Men en sådan blot 'teknisk' refleksion forekommer énstrenget og faglig 'gold', hvis ikke den kompletteres med en normativ teori om det pædagogiske arbejdes etiske aspekter; og dette såvel kritisk i forhold til fagets metoder og indhold som (selv-)kritisk i forhold til egne holdninger og handlinger.

At det pædagogiske fagfelt fra grunden af rummer en stærk etisk og normativ dimension, synes der dog også at være en bred konsensus omkring. Gang på gang vil den praktisk arbejdende pædagog se sig konfronteret med Immanuel Kants grundspørgsmål i etikken: "Hvad skal jeg gøre?". Dette spørgsmål, der af Kant blev karakteriseret som filosofiens grundlæggende, er nemlig også basalt i pædagogikken. Den fælles forudsætning for såvel det etiske som det pædagogiske problem er netop, at man gennem sin egen vilje kan/ skal sætte sig mål for sine handlinger. Man kan/ skal ved hjælp af viljen bestemme, at noget, som ikke er, skal være. Gennem spørgsmål om, hvad det er, som skal eller bør være, stiller jeg mig åben overfor eller kritisk til det, som er. Gennem samtaler med andre om det, forholder jeg mig til den aktuelle situation eller praksis – og spørger, om det er sådan tingene skal eller bør være. Kort sagt: Pædagogik – både som læringsproces og som professionspraksis – rummer fra grunden af en indbygget dialektik mellem to poler: 1) det etisk-normative, der er givet i og med dette arbejdes relationskarakter, og 2) det refleksive, der er givet i og med, at disse relationer ofte synes knudrede og uigennemsigtige, når der skal formuleres holdninger og handles i forhold til dem.

Med udgangspunkt i ovenstående argumentation for refleksionsbegrebets såvel nødvendige som ønskværdige placering i pædagoguddannelsen er der hermed lagt op til en teoretisk og empirisk undersøgelse af dets rolle som grundlæggende, konkret og omfattende instans i pædagoguddannelsen. Konkret kan delprojektets (for-)mål da udformes i følgende **problemformulering**:

**Hvad kendetegner refleksion som læringsfaktor, og hvad er dens faktiske status som begreb og aktivitet i projektor organiserede undervisningsformer i pædagogud-**

### **dannelsen?**

En præcisering af begrebet 'refleksion' forekommer imidlertid her nødvendig. Ved 'refleksion' forstås da en tidskrævende, ikke-automatiseret tænke måde eller-bevægelse, der forholder sig til noget<sup>8</sup>. I udgangspunktet opereres der altså i det følgende med ordet 'refleksion' i dets grundbetydning af 'ombøjning', 'tilbagekastning' eller 'eftertanke'. At man altså ikke blot tænker, siger eller gør noget bestemt, men at man i ét hermed også forholder sig dertil.

## PROJEKTETS DESIGN

Som det fremgår af delprojektets formålsangivelse<sup>9</sup> er det intentionen – ad såvel teoretisk som empirisk vej – at identificere nogle centrale refleksionsfaktorer i den projektorganiserede læringsmodel, der praktiseres ved Aabenraa Pædagogseminarium. Med udgangspunkt i resultatet af denne undersøgelse er det da målet at lancere et operationelt, såvel deskriptivt som normativt afgrænset refleksionsbegreb, der kan være handlingsanvisende i og for praksis.

At refleksionen således tænkes undersøgt, analyseret og bearbejdet på forskellige niveauer, gør, at projektet nødvendigvis må designes som en multicase studie, der målsættes, struktureres og organiseres som angivet i det følgende.

## Mål, struktur og organisering

### Målafgrænsning og reservationer

Som det allerede er antydnet i det foregående, er refleksionen – som begreb og som aktivitet – en yderst kompleks størrelse, der næppe lader sig indfange i en restløs, objektiv og fuldstændig definition.<sup>10</sup> Den er nemlig, som formuleret af Georg Wilhelm Friedrich Hegel, en konkret og omfattende bevægelse, der griber alt: der gives intet for os, som ikke allerede er berørt af refleksionen. Dette gælder naturligvis også enhver bestræbelse på at komme bagom refleksionens eget væsen og dens ytringsformer!

8 Steen Wackerhausen, oplæg på Sandbjerg-konferencen, maj 2006.

9 Jf. p. 1, pkt. B.

10 Jf. især pkt. 1 i afsnittet "Oplæg og problemformulering til projekt "refleksion og læring"".

Dette giver anledning til at foretage nogle nødvendige reservationer og modifikationer vedr. projektets mål, metodetilgang og resultatforventning, som det her kort skal redegøres for.

For det første, tages der udgangspunkt i den ovennævnte hegelske realisme, må forventningerne til delprojektets resultater på forhånd sættes på et beskedent niveau. Det er nok ikke muligt at komme tættere på refleksionen end til approksimative bestemmelser. Er det endvidere målet at lancere et refleksionsbegreb, der kan udgøre et kritisk korrektiv til en reduktion af pædagogikken til det blot instrumentelt, metodiske niveau, synes en pragmatisk og hermeneutisk tilgang nærliggende.<sup>11</sup>

For det andet, er refleksionen et ”mangehovedet uhyre”, hvilket tvinger undersøgelsen ud i en flervejstilgang, nemlig: 1) en analyse af udvalgte teorier, 2) en empirisk, kvalitativ, analyse og fremstilling af indsamlede refleksionsdata. Netop fordi refleksionen er en kompleks størrelse, må projektet metodisk udfoldes som en såvel teoretisk som empirisk afdæknings-, analyse- og fremstillingsproces. Et blot teoretisk studium er ganske vist nødvendigt, men utilstrækkeligt, hvis det står alene uden noget empirisk grundlag. Modsat kan isolerede praksiserfaringer med det at reflektere i forskellige læringskontekster, uden nogen begrebslig eller teoretisk afklaring, heller ikke levere materiale til et fyldestgørende refleksionsbegreb.

For det tredje, som det blev pointeret i det foregående, kan en ren og skær deskriptiv bestemmelse ikke stå alene, selvom en sådan afgrænsning er såvel uomgængelig som nødvendig.<sup>12</sup> Netop i pædagoguddannelsen, hvor etikken spiller en central rolle, må et ’neutralt’ eller ’interesseløst’ refleksionsbegreb forekomme utilstrækkeligt. En normativ bestemmelse er påkrævet. Det er dermed projektets mål – i et fasedelt, teoretisk-empirisk, forløb – at lancere et todimensionalt refleksionsbegreb ved at kombinere: 1) en ren deskriptiv dimension, der fremstår som resultat af den teoretisk-empiriske undersøgelse med 2) en normativt afgrænset dimension.

For det fjerde, som en konsekvens af de forbehold, der er fremsat i det foregående, må forventningerne til de nettoresultater, projektet kan indhøste, begrænse sig til en forhåndserkendelse af, at kun grundtræk og delaspekter af refleksionens komplekse karakter blotlægges: der vil altid kunne siges mere! Og videre – det er heller ikke intentionen at foretage videre analyser og diskussioner af undersøgelsens resultater, f.eks. i form af

11 Jf. afsnittet ”Forståelsesrammen for arbejdet med læringsteorierne”.

12 Jf. pkt. 3 i afsnittet ”Oplag og problemformulering til projekt ”refleksion og læring””.

udførlige komparative analyser af forholdet mellem de udvalgte teorier eller en detaljeret fremstilling og diskussion af selve arbejdet med de kvalitative data. Et sådant forehavende – hvor relevant det end måtte være – ligger udenfor denne artikels rammer. Der er her tale om en ”basisartikel”, der begrænser sig til i hovedsagen at fremlægge resultaterne af et projektforsøg, der har fremanalyseret og bearbejdet nogle grundtræk og -elementer i refleksionens væsen og ytringsformer. Disse resultater kan så gøres til genstand for videre analyse, bearbejdning og drøftelse i supplerende artikler.

## Struktur og indhold

Som det allerede er redegjort for, er refleksionen både som begreb og som aktivitet for kompleks og omfattende en størrelse til, at den lader sig indfange i ét enstrengt projektforsøg eller lader sig definere og indplacere i én simpel model. En pragmatisk og hermeneutisk undersøgelse må derfor nødvendigvis udfolde sig som et fasedelt forløb, der trin for trin søger dels at udskille forskellige dimensioner i refleksionens karakter og ytringsformer, dels at fremanalysere nogle grundelementer i dens indhold.

I erkendelse heraf er projektet da struktureret som ét sammenhængende forløb, der afvikles i fire faser, der hver for sig fokuserer på forskellige aspekter af refleksionen. I skemaform ser forløbet da således ud: 1) en analyse af udvalgte refleksionsteorier, 2) en empirisk, kvalitativ, undersøgelse af refleksionens psyko-soziale betingelser og ytringsformer som læringsfaktor i nogle udvalgte produktprosjekter og -forløb, 3) en deskriptiv afgrænsning, og 4) en normativ afgrænsning.

For at tydeliggøre ovenstående skematiske opstilling af undersøgelsens faser er det nødvendigt at knytte et par supplerende og præciserende bemærkninger til indholdet:

### 1. fase. Den teoretiske analyse: Refleksionens strukturer og bevægelser

I denne del af projektet drejer det sig primært om at få afdækket, hvordan refleksionen ytrer sig i bestemte struktur- eller bevægelsesformer, sådan som dette er fremanalyseret og diskuteret i nogle udvalgte refleksionsteorier. Det er nemlig et karakteristisk træk ved refleksionen, at den ikke ytrer sig vilkårligt, men netop udfolder sig i bestemte strukturer, bevægelser eller forløb. At refleksionen faktisk ytrer sig i bestemte former, synes der at herske en bred konsensus om hos en række moderne læringsteoretikere. Det er derfor intentionen at sammenholde og drøfte indsigter hos disse.

### 2. fase. Den empiriske undersøgelse: Refleksionens indre og ydre betingelser

Refleksion som begreb, fænomen eller aktivitet har naturligvis også en psyko-social dimension: der reflekteres altid *over* noget og *med* noget/ nogen. Ligesom den også – i hvert fald når den udfolder sig i og som praksis – er underlagt nogle ydre vilkår og rammer, som virker ind på den. I projektets empiriske fase er det derfor målet at klarlægge, hvilken rolle disse faktorer spiller i forhold til refleksionen som faktor i læringsituationer, og om dette har en indflydelse på læringsresultatet.

### 3. fase. En deskriptiv afgrænsning

I denne projektfase drejer det sig om at koble resultaterne af den teoretiske analyse til resultaterne af den empiriske, kvalitative, undersøgelses datamateriale m.h.p. at formulere et 'råt', dvs., et rent deskriptivt, refleksionsbegreb. Intentionen er at betræde vejen mod et (næsten færdigt) refleksionsbegreb.

### 4. fase. En normativ afgrænsning

Et blot deskriptivt refleksionsbegreb kan imidlertid ikke alene udgøre et tilstrækkeligt grundlag som læringsfaktor – i hvert fald ikke i pædagoguddannelsen. Uddannelsens (for-) mål, indhold og karakter fordrer en normativ afgrænsning af, hvad refleksionens indhold og retning skal/ bør være.

I den henseende synes Hegels indsigt i, at refleksionen af væsen er anerkendende, helt foreløbigt velegnet som grundlag for en pædagogisk tænkning og praksis, der lægger vægt på de etiske og normative aspekters betydning såvel i uddannelsen som i praksisfeltet.

## Organisering

Arbejdet med at indsamle, analysere og fremstille projektets såvel teoretiske som empiriske datamateriale udføres af et refleksionsteam bestående af undertegnede og en gruppe studerende ved seminariet. Denne organisationsform indebærer den gevinstmulighed, at arbejdsgruppens egne refleksioner i forbindelse med behandlingen af de indsamlede data kan medinddrages og således give en ekstra belysning af materialet. Den praktiske organisering vil bestå i en arbejdsdeling, således at det detaljerede analysearbejde foregår i grupper, og de større processer, dvs., den systematiske ordning af de kvalitative data, resultatsammenfatninger og -skrivninger sker i plenum.

### Den teoretiske og empiriske undersøgelses indhold

Som det fremgår af redegørelsen i de foregående afsnit om projektets mål, struktur og indhold, er der tale om at indsamle, bearbejde og fremstille refleksionsdata dels fra meget forskellige kilder, dels af højst forskellig art og dels under brug af meget forskellige metoder. Dette kræver derfor en uddybende redegørelse.

### 1. fase. Den teoretiske analyse: Refleksionens strukturer og bevægelser

#### Teorivalget og analysearbejdet

Betragter man en række moderne læringsteorier lidt nærmere, bliver det hurtigt klart, at der hersker en bred konsensus om, at når refleksionen er på spil som aktivitet eller ytring som læringsfaktor, så udfolder den sig i nogle bestemte bevægelser eller strukturer. Refleksionen – som det også ligger i selve ordet ('tilbagekastning', 'ombøjning') – ytrer sig altså netop ikke vilkårligt! I vor sammenhæng drejer det sig da om at undersøge refleksions og læringsteorier, der beskriver grundstrukturer i kortere eller længere sammenhængende læringssekvenser. Det er intentionen at komme på sporet af de grundtræk og fællesindsigter, som de udvalgte lærings- og refleksionsmodeller opviser.

Af grunde, som der vil blive redegjort for i et særligt afsnit<sup>13</sup>, har vi valgt at begrænse udvalget af lærings- og refleksionsteorier til at udgøres af en række repræsentanter for den angelsaksiske pragmatisme, der har det til fælles, at de netop søger at bestemme refleksionen i en afgrænset praksiskontekst (ofte en lærings- eller uddannelsesmæssig).

De udvalgte positioner er<sup>14</sup>:

- 1) John Deweys erfarings- og læringsfilosofi, der som bekendt danner skole for den angelsaksiske, pragmatisk tradition, som de følgende teoretikere derfor står i gæld til. (J. Dewey, 1977)
- 2) Jack Mezirows læringsteori. (J. Mezirow, 2005)
- 3) Stephen Brookfields teori om 'Den Kritisk-Reflektive Lærer'. (S. Brookfield, 1995)
- 4) David A. Kolbs erfarings- og læringsteori. (D. Kolb, 1984)
- 5) Donald A. Schöns begreb om 'Den Reflekterende Praktiker'. (D. Schön, 2001)
- 6) Peter Jarvis' teori om den menneskelige lærings natur. (P. Jarvis, 2000)

<sup>13</sup> Jf. afsnittet "Bemærkninger til teorivalget".

<sup>14</sup> Vedr. komplette kildehenvisninger til de nævnte teoretikeres værker: se venligst litteraturlisten.



Analysearbejdet med de udvalgte teorier foregår konkret på den måde, at teamet opdeles i grupper, der hver tildeles én teoretiker, som de så gør til genstand for en kritisk bearbejdning. Formålet er, som nævnt, at fremanalysere grundtræk og -elementer vedr. refleksionens struktur(er), bevægelser og ydre udtryksformer. Altså at få besvaret spørgsmålet om refleksionens *hvordan*: Hvordan ytrer refleksionen sig som fænomen eller aktivitet i læringssituationer? Analysen koncentrerer sig om at uddrage og afklare den enkelte teoris definitioner, argumentationsgang, præmisser og evt. anomalier m.h.p. at vurdere dens grad af videnskabelig reliabilitet og validitet.

Når arbejdet med de enkelte teorier er tilendebragt, sammenholdes resultaterne m.h.p. at finde netop de fællestræk, der synes at være basale i refleksionens struktur- eller ytringsformer.

### Bemærkninger til teorivalget

Som antydnet i forrige afsnit begrænser udvalget af de læringsteorier, der står til undersøgelse, sig til én tradition: den angelsaksiske pragmatisme. At teorianalysen således tager udgangspunkt i én bestemt måde at tænke læring på, gør naturligvis den indvending nærliggende, at den bygger på et énsidigt og snævert grundlag.

Indvendingen må siges at have ret for en del! Spørgsmålet er nemlig, i hvor høj grad de udvalgte repræsentanter tilsammen kan give et nuanceret billede af refleksionens ytringsformer. For det første står de alle i større eller mindre grad i gæld til pragmatismens grundfigur, nemlig Dewey. Dette viser sig bl.a. i, at de alle i mere eller mindre udstrækning tager udgangspunkt i eller bygger på Deweys erfaringsbegreb. For det andet bygger de i en vis udstrækning internt på hinandens forskningsresultater, hvilket naturligvis rummer den risiko, at det billede af refleksionen, de i en komparativ analyse tilsammen kan give, kan blive noget énsidigt og unuanceret. Denne bias er det da også den empiriske undersøgelses intention at kompensere for.

At indvendingen imidlertid netop kun har ret for en del, er givet med, at det naturligvis også er forbundet med indlysende fordele at koncentrere analysen om én tradition. Netop ved at gøre forskellige teorier indenfor én bestemt tradition til genstand for analyse er der en forholdsvis stor grad af sandsynlighed for at finde både nuancer og signifikante og gennemgående træk – og dermed få et første overblik over det meget komplekse felt, som læringsteorier udgør. At foretage komparative analyser af refleksions- og læringsteorier fra forskellige traditioner eller 'skoler' ville naturligvis afdække andre aspekter og dermed give andre – og mere produktive(?) – resultater. Men et sådant forehavende overskrider dette

projekts rammer. Det vil med andre ord sige, at begrænsning er nødvendig.

Når valget specifikt er faldet på at lade repræsentanter for den Dewey-inspirerede pragmatisme bidrage med bud på refleksionens ytringsformer, så er begrundelsen for det første den, at de valgte teorier har det til fælles, at de ofte sigter direkte på at undersøge et bestemt afgrænset praksisfelt (ofte en lærings- eller professionsmæssig). Dertil kommer, at de – for det andet – overvejende koncentrerer sig om at undersøge og identificere refleksionens og læringens konkrete, operationelle og handlingsorienterede karakter. For det tredje, bygger de på et ofte omfattende empirisk forskningsmateriale, der også inddrager og medtænker elementer fra andre læringstraditioner. F.eks. refereres der ofte direkte til europæisk kontinental filosofi og læringsteori.<sup>15</sup> Kort sagt, er der altså tale om refleksions- og læringsmodeller, der har spillet (og stadig spiller) en central rolle i pædagoguddannelsen, som derfor også gør dem relevante for nærværende projekt.

Da spørgsmålet om tilgangen til og analysen af de teoretiske data jo netop er af central betydning, vil metodespørgsmålet blive drøftet i det følgende afsnit.

### Forståelsesrammen for arbejdet med læringsteoriene

Som det er antydnet tidligere, giver det videnskabsteoretiske grundlag for den kvalitative, metodeorienterede undersøgelse af refleksionen som læringsfaktor sig egentlig af refleksionen selv – som begreb og/ eller som aktivitet.<sup>16</sup> Den er nemlig – som udtrykt af Hegel – ”*konkret og omfattende*”, hvilket indebærer, at den altid allerede har gjort sig gældende bagom og i alt. Når hermeneutikken og pragmatismen da er valgt som forståelsesrammer og tolkningstilgange for analysen af projektets datamateriale, skyldes det således de beskedne forventninger, projektet har i forhold til at få blotlagt refleksionens indhold og struktur(er) i et fuldt færdigt og komplet begreb.<sup>17</sup> For at klargøre projektets metodeovervejelser lidt nærmere må det derfor være på sin plads at skitsere tankegangen i de to positioner m.h.p. at pointere deres relevans for nærværende projekt:

- 1) Under inspiration af Hegels refleksions- og formidlingsfilosofi består den hermeneutiske

---

15 Væsentlig er, som bekendt, Deweys Hegelreception, men også Kolbs inddragelse af Piagets lærings-tænkning i kom-bination med Deweys position er velkendt. I nærværende sammenhæng kan også nævnes Brookfields og Mezirows re-ferencer til Gadamer og Habermas. Jf. i øvrigt udredningen i afsnittet ”Forståelsesrammen for arbejdet med læringsteo-rierne”, pp. 10-12.

16 Jf. p. 6.

17 Betegnelsen ’datamateriale’ omfatter såvel den teoretiske som den empiriske undersøgelses materiale.

anstrengelse netop – med en formulering af Hans-Georg Gadamer – i at ”*erkende det (allerede) erkendte.*”<sup>18</sup> Her foreligger der allerede en indsigt i, at enhver bestemmelse – også af refleksionen selv – har sine begrænsninger: Dvs., at komme bagom refleksionen og identificere den i en fuldstændig, restløs, definition er ikke muligt.

Dette gør en position som Paul Ricoeurs, ophavsmanden til den såkaldte kritiske hermeneutik, yderst relevant, når han sammenfatter sin fortolkningslære i følgende formulering: Det erkendende subjekt ”*er, før det tænker.*”<sup>19</sup> Erkendelse og læring er da for Ricoeur en dannelsesrejse, hvor det reflekterende subjekt søger at genfinde sig selv i en større og meningsfyldt sammenhæng. Udgangspunktet for denne bevægelse er ikke den cartesianske, selvoplyste bevidsthed, men netop et fragmenteret ’jeg’, der insisterer på en erkendelseskritisk refleksion over egne og andre positioners grænser.

Netop under inspiration af Hegels refleksions- og formidlingsfilosofi lancerer Ricoeur sin hermeneutik ud fra erkendelsen af, at den menneskelige forståelse altid–allerede er en formidlet erfaring. Igennem fortolkningsarbejdet kan jeg nemlig opnå en forståelse, der bringer mig ud over min umiddelbare naivitet om, at verden er, som jeg oplever den. Fra et andet, refleksivt, plan kan jeg opnå en ny ”*naivitet af anden grad*” (”*naivité seconde*”), hvor jeg i kraft af den kritiske analyse og tolkning har opnået en forbedret og mere nuanceret forståelse.

Der er således lagt op til, at en kritisk hermeneutik som Ricoeurs må forekomme yderst relevant dels for den reflekterende pædagogiske praktikers egen selvforståelse, dels for en teoretisk analyse og bestemmelse af et praksisrelevant refleksionsbegreb.

Men grundlæggeren af den ligeså betydningsfulde ”*tillidens hermeneutik*”, H.-G. Gadamer, kunne – som antydnet – have sagt det samme! Med sin klassiske tese om forståelsens hermeneutiske cirkel understreger han netop, at vi ikke kan komme ud over, at enhver indsigt og forståelse har sin forudsætning i os selv og vor endelighed: Der gives ingen forudsætningsløs erkendelse! Nettoresultatet af disse refleksionshermeneutiske indsigter er da, at der intet ligeløb gives til at forstå sig selv eller andet/ andre. Også for praktikerens eller den studerende gælder det, at man altid er anvist på at gå omvejen over dialogen med det andet/ de andre for at opnå nye indsigter. Erkendelsens og forståelsens medium er nemlig ’refleksion’. Og det vil, jf. ordets betydningsindhold,

18 H.-G. Gadamer: ”Døden som spørgsmål”, 1975. Artiklen kan læses i dansk oversættelse i Slagmark, nr. 40, 2004.

19 Jf. Jacob D. Rendtorffs redegørelse herfor i hans bog: *Paul Ricoeurs filosofi*, Hans Reitzels Forlag, Kbh. 2000, p. 14f.

sige 'ombøjning' eller 'tilbagekastning' – altså 'omvej' over det andet/ de andre.

Når vi altså skal søge at afgrænse og indholdsbestemme, hvad refleksionens væsen og ytringsformer er, kan vi kun opnå foreløbige og approksimative bestemmelser. Vi er nemlig aldrig tilstede som blot neutrale iagttagere, men netop altid som aktive deltagere og derfor allerede involverede størrelser. Og som sådanne har vi medindflydelse på forskningsresultaterne.

- 2) At erkendelse og læring består i et dynamisk, (selv-)refleksivt spil dels i en dialog mellem aktører indbyrdes, dels i en dialektik mellem umiddelbar (for-)forståelse og modificeret forståelse, fremhæves ikke kun af hermeneutikken. Også en position som Deweys pragmatisme påpeger forståelsens og refleksionens situationsbestemte og cirkulære karakter. Det er derfor heller ikke underligt, at netop Deweys pædagogiske tænkning – om end ikke altid indset i den hjemlige danske debat – har spillet en central rolle i den pædagogiske teori- og praksisforskning.

I Deweys pædagogiske filosofi – herunder hans læringsteori – er erfaringen det centrale begreb. Det særegne ved det menneskelige subjekt er, at det med, i og under alt, hvad det har for, drager erfaringer: at være menneske er at gøre erfaringer! Vore erfaringer danner den helt elementære horisont, hvori verden dukker op for os, får skikkelse af noget bestemt og bliver sat på begreb. Erfaringens indhold kan derfor netop aldrig være tilfældig og vilkårlig: I den fremstår den verden, vi selv hører til i, idet vi altid allerede er sammen med de andre. I lighed med Martin Heidegger, Gadamer og Ricoeur har Dewey nemlig blik for Hegels indsigt i, at i vor praksis – herunder i den praksis, der udfolder sig i og som læringssituationer – og forud for al bevidsthed er de andre altid allerede med: De gør sig helt elementært gældende i overleverede synsvinkler, problemløsningstilgange og holdninger, der bestemmer vort liv. Verden får vi kun at se, idet bestemte måder at se den på altid allerede er indridsede i form af de indskrivninger, spor- og forskelsdragninger, kulturen og traditionen allerede har sat. Således er de andre i allerhøjeste grad medbestemmende for, hvem vi er, og hvad vi finder væsentligt og uvæsentligt at lade vort liv blive præget af.

- 3) Begrundelsen for at projektets metodetilgang tager afsæt i hermeneutikkens og pragmatismens dannelses-tænkning ligger da lige for: I gennemførelsen af en kvalitativ undersøgelse og i tolkningen af de indsamlede data må forskeren netop gøre sig de samme refleksioner, som pædagogen (ideelt) gør i sin praksis.

Udgangspunktet er nemlig, at man i kvalitativ metodeorienteret forskning fokuserer på begrebet 'forståelse' i højere grad end på begrebet 'forklaring'. I kvantitativ metodeorienteret forskning vil forklaringsbegrebet stå mere centralt. Når en forsker her skal tolke resultaterne af analysen, er det som regel med den intention at drage slutninger ud fra årsagssammenhænge. Tolkning indebærer imidlertid ikke, at man søger konklusioner i form af sandheder. Snarere søger man i stedet at fastslå sandsynligheden for, at tolkningerne er holdbare. Det indebærer, at det er muligt at operere med flere tolkninger: tolkningspluralisme bliver et vigtigt princip. Dette princip gælder generelt – og altså også indenfor kvalitativ metodeorienteret forskning.

I en kvalitativ metodeorienteret undersøgelsesform, som karakteriserer nærværende projekt, vil tolkningsprocessen imidlertid have en anden karakter. Her står bestræbelsen på at komme til forståelse mere centralt end intentionerne om at kunne forklare fænomenerne. Alligevel vil det ofte være nødvendigt at finde forklaringer på givne processer og/ eller tilstande – in casu vedr. refleksionens strukturer og indholdselementer – for at kunne forstå disse forhold. Dette indebærer imidlertid ikke, at forklaringen er kausalorienteret. Den kan antage forskellig karakter, f.eks. bestå i at belyse noget ukendt eller fremmed ud fra noget kendt eller fortroligt. Det er netop denne dannelsesrejse eller refleksionsbevægelse, der fundamentalt ligger indbygget i hermeneutikkens erkendelsesteori og pragmatismens læringstænkning. Forklarings- og forståelsesbegreberne behøver ikke nødvendigvis at udelukke hinanden – hverken i pædagogens praksis eller i en kvalitativ metodeorienteret undersøgelse.

Tolkningen i kvalitativ metodeorienteret forskning indebærer altså, at man søger at komme frem til en forståelse ved at oversætte og udlægge analyseresultaterne. Deri ligger for denne projektdels vedkommende (den teoretiske analyse af refleksionen), at vi søger at bestemme meningsindholdet i ord, begreber, definitioner, argumentationer, værdiudsagn m.v. i de ovennævnte teoretikers værker. Med udgangspunkt i resultaterne heraf foretages da en komparativ analyse m.h.p. at finde fællestræk.

## 2. fase. Den empiriske undersøgelse: Refleksionens indre og ydre betingelser

En ren teoretisk analyse af refleksionens strukturer og udtryksformer kan, som antydnet i det foregående, ikke stå alene, hvis målet er at levere et operationelt begreb om refleksionen som læringsfaktor. Den må nødvendigvis suppleres med en undersøgelse af refleksionens psyko-sociale betingelser for derigennem at opnå et mere konkret, empirisk belæg for sine

udsagn.<sup>20</sup>

I den empiriske undersøgelse drejer det sig da overordnet om at få afdækket sider af, hvordan refleksionen som psyko-socialt fænomen kan være påvirket af læringssituationen og af læringens ydre rum. Konkret sigter undersøgelsen på at få besvaret spørgsmål af typen:

- a) Hvad reflekteres der *over/ om*: Refleksionens indholdselementer?
- b) Hvad reflekteres der *med*: Følelser, rutiner, logik, intuition, det sociale rolle, etc.?
- c) Hvad reflekteres der *i*: Rammernes, f.eks. tidsfaktorens og formelle krav betydning?

For at få et så nuanceret og dækkende billede af refleksionens indre og ydre betingelser som muligt, sigter undersøgelsen på at analysere og fremstille resultatet af de indsamlede refleksionsdata på to niveauer, der naturligvis skal supplere hinanden. Nærmere bestemt drejer det sig om at identificere refleksionselementer dels i færdige læringsprodukter, dels i en igangværende læringsproces. En kort redegørelse for denne undersøgelses datamateriale må derfor være på sin plads:

### Den empiriske undersøgelses datamateriale

#### a. Refleksionsformer og -elementer i læringsprodukter:

Gennem en analyse af et eksisterende datamateriale, primært i form af skriftlige studenteropgaver, dvs., bacheloropgaver, er det målet at identificere signifikante træk ved refleksionen som faktisk ytring i et færdigt produkt.

For at få overblik over materialet og sammenlignelighed i resultaterne er det imidlertid nødvendigt at koncentrere jagten på de indsamlede data ud fra nogle bestemte søgekriterier, der kan ordne de indsamlede data systematisk, og dvs., metodisk.<sup>21</sup> Der stilles derfor bestemte spørgsmål til materialet, dvs., spørgsmål af typen:

---

20 Om den empiriske undersøgelses status i forhold til den teoretiske analyse se afsnittet: "Bemærkninger til undersøgelsesens bias".

21 Som datafremstillingsmetode anvendes Peter Dahler-Larsens displaymodel. I denne artikel præsenteres alene resultatet af arbejdet med denne metode. Se i øvrigt afsnittet 'Organisering og bearbejdning af de indsamlede data', p. 13.

- 1) Hvordan begrundes valg/ fravalg af emne, teorier og metoder? Diskursivt analytisk, ved at sammenholde forskellige tilgange, drøfte disse og så vælge?
  - 2) Hvilke problemstillinger er centrale? Hvordan beskrives/ defineres disse? Hvordan diskuteres og løses de?
  - 3) Hvordan konkluderes/ evalueres der på undersøgelsen? Diskursivt og reflektivt i forhold til problemformuleringen? Er det kommet til nye indsigter, dvs., sket en læring? Hvis dette er tilfældet: Hvordan deklarerer dette?
  - 4) Hvordan reflekteres der i opgavens analysefaser? Er refleksionen overvejende intuitiv eller kognitiv? Spiller det emotionelle en rolle?
- b) Refleksionsformer og -ytringer i en læringsproces:

For at supplere analysen af refleksionsprodukterne er det her målet at identificere signifikante træk ved refleksionen, når den er på spil i et intensivt læringsforløb, hvor de involverede er under pres i kraft af, at de dels er tvunget til samarbejde, dels er underlagt nogle formelle krav, f.eks. i form af overholdelse af tidsfaktorer. Her er der altså gode muligheder for at få øje på elementer af refleksionens psyko-soziale væsen, når den udfolder sig situationelt, dvs., påvirkes af gruppeprocesser, og som underlagt ydre, rumslige betingelser.

Konkret gennemføres denne del af den empiriske undersøgelse på følgende måde:

I forbindelse med opstarten af bachelorprojektperioden i september, 2006, opfordres de studerende til at deltage som informanter til denne undersøgelse. Ved brug af logbøger, som er udarbejdet af refleksionsteamet, bedes de jævnligt – og dvs., én gang ugentligt – så præcist som muligt, besvare følgende spørgsmål, når de konfronteres med problemer eller særlige udfordringer i læringsprocessen:

- 1) Beskriv kort situationen/ problemet/ du/ I stødte på.
- 2) Hvad tænkte du/ I?
- 3) Hvad gjorde du/ I for at komme videre?
- 4) Hvordan vurderer du/ I nu dit/ jeres (fra-)valg?

### 1. Organisering og bearbejdning af de indsamlede data

Den empiriske undersøgelse vil blive forestået af det samme refleksionsteam, som har gennemført den teoretiske analyse af refleksionen i projektets første fase. Der bliver naturligvis tale om en arbejdsdeling, således at én gruppe koncentrerer sig om produkt-, og en anden gruppe tager sig af procesanalysen. Resultaterne sammenfattes på nogle

plenumsessions.<sup>22</sup>

En uundgåelig konsekvens af at lægge et så omfattende materiale til grund for denne projektfases undersøgelse er, at der ophober sig en næsten uoverskuelig mængde data, som det kan være vanskeligt at ordne og finde sammenhæng i. Som metode til at systematisere, ordne og tilrettelægge det indsamlede materiale anvendes derfor den såkaldte displaymodel, som er lanceret af Peter Dahler-Larsen i bogen om fremstilling af kvalitative data.<sup>23</sup> Denne model synes nemlig velegnet for vort projekt af den grund, at den opererer med begrebshierarkier, hvormed den ordner de indsamlede data systematisk i displayet. Dermed giver den mulighed for at organisere de indsamlede data på en sådan måde, at man kan få overblik over sammenhænge og danne forbindelseslinjer mellem enkeltdata i materialet. I konsekvens heraf bliver det derfor også nemmere at se relationer mellem begreber, definitioner, argumentationer, etc.. Displaymodellen er imidlertid kun en metode til at arrangere, placere, systematisere og organisere 'nøgne' data uden at fortolke eller udlægge disse! Dette arbejde må overlades til en egentlig fortolkningsmetode. Men ved at ordne det indsamlede datamateriale i displayet er der tilvejebragt en overskuelig basis for det videre fortolkningsarbejde m.h.t. at skabe struktur og sammenhæng mellem enkeltdele og helhed.

## 2. Bemærkninger til undersøgelsens bias

At projektet er målsat og organiseret som et multi-case design, hvor refleksionen søges afdækket ad såvel teoretisk som konkret, empirisk vej (og her på flere niveauer), gør det naturligvis sårbart i forhold til forekomsten af svagheder og bias. Afslutningsvis må det derfor være på sin plads at foregribe og tage stilling til nogle relevante indvendinger og undringspunkter, som en kritisk læser kunne tænkes at fremføre.

Et første væsentlige punkt, der kunne tænkes at undre det kritiske blik, ville nok angå forholdet mellem den teoretiske analyse og den empiriske undersøgelse. Indvendingen ville her gå ud på, at teorianalysen synes at 'diktere' den empiriske undersøgelses mål, design og udførelse. Og svagheden ligger så naturligvis i, at resultatet af den empiriske analyses kvalitative data rent faktisk kommer til at fungere som et på forhånd lagt fundament for den teoretiske analyses resultater. Sagt med andre ord, den empiriske undersøgelses rolle i det samlede projekt kommer til at bestå i at legitimere nogle bestemte læringsteoretiske positioner, nemlig de hermeneutisk-pragmatiske.

---

22 Nærværende artikel er alene en præsentation af undersøgelsens resultater. (jf. i øvrigt p. 6f).

23 Der refereres til værket in extenso.



Indvendingen skal naturligvis medgives ret i, at projektet her har et sårbart punkt. Hertil skal det imidlertid siges, at projektet fra starten har været opmærksom på denne bias. Derfor har de to undersøgelser også været gennemført som to selvstændige delprojekter, der – selvom de udgør to sider af det samme overordnede projekt – som mål har haft at supplere hinanden for derved også at kompensere for mangler og svagheder. Det har netop været intentionen at afdække aspekter af refleksionens strukturer og betingelser i to forskellige analysetilgange for dermed at få et så nuanceret billede som muligt.

En anden bias, som undersøgelsen også tager højde for, ligger i arbejdet med refleksionsdata i eksisterende materiale – her bacheloropgaver. Her skal man nemlig være opmærksom på, at det skriftlige produkt udgør et slutpunkt på en lang refleksiv proces, hvor der er foretaget mange til- og fravalg undervejs. Noget står at læse på linjerne, andet skal fremlæses fra steder mellem og bag linjerne. Altså, i den databearbejdende proces vil der være et fremtrædende fortolkningselement. Denne vanskelighed kan der til dels kompenseres for ved at sammenholde disse data med materialet fra parallelundersøgelsen af refleksionens ytringer i læringsprocessen. Her kan det nemlig forventes, at informanterne giver direkte udtryk for en række overvejelser, holdninger og synspunkter m.m., som i en vis udstrækning vil kunne supplere det skrevne materiale.

En tredje kritiske indvending, som kunne rettes imod denne del af projektet, angår undersøgelsens informantgrundlag. Som nævnt i det foregående, opfordrede vi i forbindelse med bachelorprojektperiodens start de studerende til at melde sig som informanter til projektets empiriske del. Og ud af et helt optag på 65 studerende meldte sig 13 (eller ca. 20% af den samlede studentermasse), der ønskede at deltage som informanter.

Den valgte fremgangsmåde – at de studerende selv meldte sig som informanter – kan kritiseres som sårbar i den forstand, at undersøgelsen kommer til at bygge på data fra en bestemt type studerende. Nemlig dem, som har en forhåndsviden om eller en særinteresse i netop det fagområde, som undersøgelsen skal belyse. Dermed er der indbygget den bias i undersøgelsen, at den kan tendere til at give de svar, man efterspørger.

I princippet påpeges der i indvendingen naturligvis et alvorligt problem. Men vurderet i forhold til den faktiske undersøgelse kan det i hvert fald med sikkerhed siges, at trods informantgruppens begrænsede numeriske størrelse, udgjorde den et bredt sammensat udsnit af hele det optag, der var tilmeldt bachelorprojektet. Den må endvidere også anses for at være repræsentativ for den samlede studentermasse ved seminariet. At det forholder sig sådan, viser sig også i det datamateriale, som informanterne har afleveret. Der er intet, der tyder på, at det netop er en særlig type studerende, der har deltaget som informanter.

Med en deltagelse på kun 20% af de studerende, der var tilmeldt bachelorstudiet, er det endelig også en svaghed ved undersøgelsen, at den hviler på et kvantitativt relativt spinkelt grundlag. Og dens udsagns- eller evidenskraft må således – i denne henseende – betegnes som beskedent. Lægges der imidlertid andre, og dvs., kvalitative, betragtninger til grund for en vurdering af undersøgelsens resultater, stiller sagen sig straks noget anderledes.

For det første må det antages at være en indlysende kvalitet ved undersøgelsen, at samtlige informanter var meget produktive i deres indberetning af data. Vi havde et, samlet set, meget nuanceret materiale til rådighed for bearbejdning, som – sammen med teamets egne refleksioner i forbindelse med analysen af materialet – må anses for at udgøre et informativt tilstrækkeligt grundlag m.h.p. at kunne tegne et rimeligt sikkert billede af refleksionens strukturer og ytringsformer som læringsfaktor i pædagoguddannelsen.

For det andet taler det for undersøgelsens kvalitative værdi og brugbarhed, at dens resultater synes velegnede til at supplere det billede af refleksionens strukturer og bevægelser, som teorianalysen gav. Ofte fandt vi overraskende paralleller, forbindelser og sammenhænge.

For det tredje fik vi efter bachelorperiodens afslutningen tilbagemeldinger fra mange informanter, der alle understregede deres positive udbytte af at have deltaget i undersøgelsen. Et gennemgående udsagn var, at de netop ved at bruge logbogen så at sige blev 'tvunget til at reflektere over deres refleksioner'. Dette satte dem ofte i stand til – som gruppe eller individuelt – at komme videre i processen uden at gøre brug af deres vejleder. At reflektere over egne eller gruppens refleksioner fremmer tilsyneladende en læringsproces – i hvert fald som proces!

## PÅ VEJ MOD ET REFLEKSIONSBEGREB

### Refleksion og læring – et forsøg på en deskriptiv afgrænsning

Som det fremgår dels af projektets formålsbeskrivelse, dels af beskrivelsen af projektets struktur og indhold, er det intentionen at sammenfatte resultaterne af de teoretiske og empiriske undersøgelser m.h.p. at foretage en rent deskriptiv bestemmelse af refleksionen som læringsfaktor. Dermed er projektets endelige mål dog endnu ikke nået, idet en blot deskriptiv afgrænsning ikke forekommer tilstrækkelig til at dække refleksionen endegyldigt ind: Den 'kræver' at blive suppleret med en normativ dimension.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Jf. p. 1, pkt. B, p. 4, pkt. 3 og p. 7, fase 3. og 4.

Som overskriften antyder, prætenderer den følgende resultatsammenfatning ikke at levere et fuldt færdigt, objektivt foreliggende deskriptivt refleksionsbegreb. At dette nok heller ikke er muligt, er der allerede redegjort for i et tidligere afsnit.<sup>25</sup> Målet er da mere beskedent. Med udgangspunkt i en opsummering af nettoresultaterne af de teoretiske og empiriske analyser at præsentere en skitse til et deskriptivt refleksionsbegreb. Konkret gennemføres denne del af projektet efter følgende 'skema':

Først præsenteres den teoretiske analyses resultater. I følge projektmålet drejede det sig her primært om at afdække refleksionens strukturer og bevægelser. Altså at få besvaret spørgsmålet om refleksionens 'hvordan': Hvordan ytrer refleksionen sig i læringssituationer?

Her peger resultaterne på, at det er et fællestræk ved de valgte teorier, at de behandler refleksionen som en størrelse, der udfolder sig på to indbyrdes nært forbundne niveauer, nemlig dels som et konkret problemløsningsmedium, dels som et grundlæggende lærings- og erkendelsesmedium. For at inddrage dette grundaspekts betydning i en deskriptiv afgrænsning sammenholdes grundelementerne i Deweys og Schöns lærings- og refleksionsteorier.

Et andet gennemgående træk i de nævnte teorier er, at de fremhæver refleksionen som en transformativ og (selv-)kritisk instans i læringsprocesser. I forhold til projektets sidste fase (den normative afgrænsning) er den modifikation da foretaget, at allerede på det rent deskriptive niveau indgår etiske og normative elementer som væsentlige bestanddele af refleksionen som læringsfaktor. Forklaringen herpå skal nok i sidste ende søges i refleksionens egen karakter af at være en 'konkret og omfattende' bevægelse.<sup>26</sup> Den deskriptive bestemmelse af refleksionens betydning som forandrings- og (selv-)kritisk moment i læringssituationer foretages med udgangspunkt i Mezirows og Brookfields refleksionsteorier, der netop kredser om disse aspekter.

At refleksionsbegrebet også indeholder en psyko-social dimension, der spiller en central rolle for læringsprocessen, påpeges af Kolb – og især af Jarvis. Da disse teorier beskæftiger sig indgående med refleksionens indre (psykologiske) og ydre (sociale) faktorer, kan de netop i forhold til vort projekt yde et vigtigt analysemæssigt bidrag: de kan supplere resultaterne af den empiriske undersøgelse og således skitsere et deskriptivt afgrænset refleksionsbegreb.

Her må det imidlertid være på sin plads at forholde sig til følgende tænkelige indvending:

<sup>25</sup> Jf. bl.a. "Redegørelsen".

<sup>26</sup> Jf. 4. fase i afsnit "Struktur og indhold".

At dele projektet skarpt op i to adskilte forløb – en teoretisk strukturanalyse og en empirisk indholdsanalyse – forekommer kunstig, når refleksionens strukturer og indholdselementer alligevel kan behandles som en helhed, sådan som det f.eks. er tilfældet i Kolbs og Jarvis' teorier. Formelt, metodisk har indvendingen naturligvis ret: I Kolbs og Jarvis' læringsteorier udgør refleksionens strukturer og psyko-sociale betingelser nemlig to sider af samme sag. Når refleksionen udfolder sig i praksis, dvs., i læringssituationer, er det faktisk ikke altid muligt at nedsænke vandtætte skodder mellem dens ytrings- og indholdsformer. Når vi i dette projekt alligevel har valgt at analysere refleksionens strukturer og dens psyko-sociale betingelser i to adskilte forløb, er forklaringen den, dels at det på et rent metodisk niveau kan være fordelagtigt at isolere grundelementerne for dermed at opnå større klarhed og sikkerhed i resultaterne, dels at en sådan fremgangsmåde giver bedre overblik og systematik og således letter analysearbejdet.

Dernæst fremstilles den empiriske undersøgelses resultater. Her var det målet, via en kvalitativ analyse af de indsamlede data, at komme på sporet af, hvordan refleksionen påvirkes af indre (psykiske) og ydre (sociale) betingelser. Altså at få belyst refleksionens 'hvad': Hvad eller hvilke faktorer har en afgørende indflydelse på refleksionen, når den udfolder sig i bestemte læringskontekster. At lærings- og refleksionsprocesser er situationsbestemte og bundet til at udfolde sig i bestemte kontekster og dertil ofte er underlagt ydre krav, spiller erfaringsmæssigt en central rolle for læringsresultaterne og for motivationen til at lære.

Fremstillingen af undersøgelses resultater prætenderer naturligvis ikke at give et fuldt dækkende billede af refleksionens psyko-sociale dimensioner. Men analyserne har blotlagt nogle faktorer og forhold, som synes at spille en central rolle.

Endelig sammenfattes den teoretiske og empiriske undersøgelses resultater. Med udgangspunkt i en relevansgørelse af de teoretiske og empiriske analysers nettoresultater i forhold til en læringstænkning i pædagoguddannelsen, skitseres dermed et deskriptivt refleksionsbegreb. Dette begreb skal så afslutningsvis suppleres med en normativ afgrænsning.

## Refleksionens strukturer og bevægelser

### Refleksion som problemløsnings- og læringsmedium (Dewey og Schön)

Indledningsvis skal det straks pointeres, at refleksionen i såvel Deweys som Schöns tænkning ikke reduceres til en simpel, énstrengt størrelse. Karakteristisk for begge

positioner er netop, at de er fælles om ikke kun at operere med et begreb om refleksion som en blot 1. ordens bevægelse eller en form for single-loop-læring. Tværtimod udgør den en basal og kompleks dynamik i vort liv, der på flere niveauer gør sig gældende bagom og i vores måde at forholde os til verden og os selv på. Dette gør sig naturligvis også gældende, når den ytrer sig i læringssituationer. Dette forhold er vigtigt at have in mente, når der i det følgende fokuseres på deres teorier om refleksionen som en form for tænkning, der udfolder sig i forbindelse med konkrete problemløsningssituationer.<sup>27</sup>

Det er bl.a. i bogen om erfaringsbegrebets rolle i forhold til uddannelse og læring fra 1938, *Experience and Education*<sup>28</sup>, Dewey analyserer refleksionen som en form for tænkning, der er knyttet til problemløsningssituationer. Her når han frem til, at refleksionen i sådanne situationer udløses af en spænding, nemlig mellem ønsket om at opnå et givet mål og den umiddelbare vanskelighed med at realisere sit forehavende. Denne spænding kaster subjektet ud i en refleksion. Og løsningsmodeller er der flere af – lige fra den kølige, logiske slutning til rene 'trial and error'-fremgangsmåder. Hvad der karakteriserer refleksionen på dette niveau er altså, at den er en tankebevægelse, der søger at udligne spændingen mellem kendt og ukendt. Karakteristisk for refleksionen som bevægelse i sådanne situationer er altså, jf. Dewey, at den her udfolder sig i form af ræsonnementer og logiske slutninger fra noget eksisterende og kendt til noget ikke-eksisterende og ukendt. Eller mere præcist sagt, så opstår refleksion i forbindelse med og søger at regulere forholdet mellem en forestilling og denne forestillings mulige konsekvenser i/ for praksis. Realiseres forestillingen, sker der ingen justering af forholdet; men omsættes idé ikke umiddelbart til realitet, er der netop tale om et problem, som udløser en refleksion, der retter sig mod at justere relationen mellem tanken og dens konsekvenser i/ for praksis. Der er altså her tale om en tankeform, hvor refleksionen netop ytrer sig meget konkret i en praksissammenhæng, dvs., som kognitive processer og handlinger, i form af hypotesetestning.

At opstille hypoteser og afprøve dem i forhold til at løse et givent problem udtrykker en refleksiv tænkning, der udfolder sig generelt i menneskets liv – såvel på et før-videnskabeligt som på et videnskabeligt plan. I barnets leg, i kunstnerens skabende virksomhed, i dagliglivets forskellige situationer, i undervisningssammenhænge og i videnskabelig forskning støder vi på problemer, som vi ikke umiddelbart kan løse. I forsøget på at komme ud over

---

27 At refleksionen, forstået som en grundlæggende og kompleks dynamik, spiller en central rolle i Deweys tænkning, skyldes nok hans Hegel-reception. De dybsindige og originale bestemmelser af refleksionens status i vort liv er analyse-ret frem i hovedværket fra 1925, *Experience and Nature*. Jf. litteraturlisten.

28 Der kan i denne sammenhæng også henvises til Deweys bog fra 1933: *How to think*. I den moderne angelsaksiske brug af refleksionsbegrebet henvises der ofte til dette værk.

vanskelighederne, forestiller vi os løsningsmuligheder, og dvs., at vi opstiller hypoteser. At teste hypotesers holdbarhed har således lighedstræk med videnskabelig metode.

I forbindelse med hans bestemmelse af refleksionen som struktur eller bevægelse, er det en ikke uvæsentlig detalje hos Dewey, at han også har blik for læringens psykologiske og etiske indholdsdimensioner. Problemløsninger i form af hypotesetestning er nært forbundet med emotioner og holdninger. Med andre ord – står vi konfronteret med et problem, er vi ikke kun udfordret rent intellektuelt, men i allerhøjeste grad også fordret følelsesmæssigt og etisk!

Sammenfattende kan det da om Deweys bestemmelse af refleksionens struktur og bevægelse i forhold til konkrete problemløsningssituationer konkluderes, at den refleksive tænkning udfolder sig i en femfase proces, der tilsammen udgør en cirkulær struktur:

- 1) Forestilling om løsning af problemet. ('What if...?')
- 2) Begrebsmæssig klargøring af problemet
- 3) Opstilling af hypoteser
- 4) Ræsonnement/ beslutning
- 5) Testning af hypoteserne

Hvad det at reflektere i praksis betyder og indebærer, herunder i forhold til læringsprocesser, har også Donald A. Schön beskæftiget sig indgående med. I forhold til Deweys læringstænkning er der imidlertid tale om en accentforskydning, idet Schön pointerer refleksionens handlingsaspekt mere end dens teoretiske forestillingsaspekt. Et centralt punkt i hans teori er nemlig, at tænkning og handling er tidsmæssigt sammenfaldende, hvilket også ligger i hans begreb om *Den reflekterende praktiker*, der beskriver, hvordan professionelle tænker, når de handler. At der for Schön er et tæt samspil mellem refleksion og handling udtrykker han specifikt med termen 'Refleksion-i-handling'. For at komme frem til, hvad Schön lægger i sin understregning af refleksionens handlingskarakter, er det nødvendigt at sammenholde dette begreb med to nært beslægtede begreber i hans teori, nemlig *viden-i-handling* og *refleksion-i-ledelsen*.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Begreberne *viden-i-handling*, *refleksion-i-handling* og *refleksion-i-ledelse* er nært forbundne – til dels overlappende – størrelser i Schöns lærings- og refleksionsteori, der beskriver tre forskellige aspekter af hans refleksionsbegreb.

'Viden-i-handling' henviser til en almen erfaring af, at færdighedsbaserede handlinger rummer en viden, som er langt større og mere omfattende end den, vi kan verbalisere. Schön anfører, at vor viden almindeligvis ligger indbygget i vore handlemønstre og vores fornemmelse for den genstand eller de personer, vi har med at gøre. 'Viden-i-handling' refererer altså til de handlinger, vi udfører i forskellige situationer i hverdagen, i forbindelse med udførelse af arbejdsopgaver eller i læringssammenhænge, uden at vi bevidst tænker over, hvordan vi løser problemerne. Et centralt punkt i Schöns teori om læring er altså, at tænkning ikke nødvendigvis går forud for handling. Han gør dermed op med forestillingen om, at handlinger er styret af forudgående rationelle overvejelser over deres formål eller mulige konsekvenser. Tværtimod er handlingerne, jf. Schön, ofte styret af en ikke-bevidst viden, som er tæt forbundet med eller ligger indbygget i handlingen selv. Man ved noget, idet man udfører en handling: Man har en 'viden-i-handling'! Eksempelvis er den gode underviser karakteriseret ved at have en omfattende viden om, hvordan man underviser (godt), ikke en omfattende viden om, hvad (god) undervisning er. Den gode underviser vil i almindelighed ikke aktivere denne viden inden – men netop i selve undervisningsprocessen!<sup>30</sup>

Med eksemplet vedr. den gode underviser er begrebet om *refleksion-i-handling* allerede bragt på bane. Når den før-bevidste 'viden-i-handling' nemlig ikke slår til i forhold til løsningen af et konkret problem, reagerer vi med refleksion. Enten ved at stoppe op og reflektere over handlingen eller (og snarere) ved at udfolde en refleksion i og med selve handlingen. Det, der adskiller 'refleksion-i-handling' fra 'viden-i-handling', er altså førstnævnte bevægelses umiddelbare indflydelse på handlinger i forbindelse med problemløsningsituationer.

Som det er tilfældet hos Dewey, kan også Schöns begreb om *refleksion-i-handling* beskrives som en bevægelse, der udfolder sig som en cirkel. Der er dog, som nævnt, den væsentlige forskel, at mens Deweys refleksionsbegreb bevæger sig på forestillingsplanet og tillige er forankret i en teori om erfaringen som ontologisk primær og helhedsskabende instans i forhold til al læring, er refleksionen hos Schön overvejende handlingsorienteret og situationsbetinget. I hovedpunkter ser hans model sådan ud:

- 1) Problemet melder sig
- 2) Problemet gøres til genstand for refleksion
- 3) En kendt løsning findes

---

30 Donald A. Schön: *Den reflekterende praktiker*, pp. 51-68.

#### 4) Løsningen danner grundlag for handling

Som problemløsning har 'refleksion-i-handling' altså en aktiv og dynamisk karakter. Er problemet unikt eller komplekst, opløses det i delproblemer, som behandles enkeltvis i en progressiv proces, indtil det endelige resultat viser sig. Schön bestemmer således refleksionen som en kompleksitetsreduktiv form for tænkning, der dynamisk søger frem mod et i/ for konteksten brugbart resultat.<sup>31</sup> I lighed med Dewey pointerer Schön imidlertid, at læring som en refleksiv proces primært udfolder sig sådan, at den lærende tager udgangspunkt i det kendte eller i det, hun/ han finder væsentligt og vedkommende, og netop derudfra søger at komme til nye indsigter.

Hvad der karakteriserer refleksionen som handlingsmedium er altså, jf. Schön, at den tidsmæssigt allerede ligger fremme i selve handlingen. Det er netop i et umiddelbart og direkte refleksivt greb, man justerer og forbedrer sine handlinger, mens man handler – ikke bagefter! Dette betyder naturligvis ikke, at man ikke bevidst, rationelt kan tænke over, hvad man vil gøre eller over, hvad man har gjort. Den gode underviser planlægger og evaluerer naturligvis sin undervisning m.h.p. at forbedre den. Sådanne overvejelser betegner Schön som 'refleksion-over-handling'; men dette begreb spiller ikke nogen central rolle i hans teori. I modsætning hertil er 'refleksion-i-handling' altså en særlig form for refleksion, som ligger indbygget i selve handlingen og udfoldes i situationen på en sådan måde, at den over direkte indflydelse på eller styrer handlingen – ofte i en anden retning end den bevidste refleksion.

En central pointe i Schöns teori er, at 'refleksion-i-handling' ikke nødvendigvis sker momentant. At den altså ikke artikulerer sig i den øjeblikkelige handling. Den er ganske vist bundet til selve handlingsøjeblikket, men dette kan "vare i minutter, timer, dage eller til og med uger eller måneder."<sup>32</sup> Det væsentlige er, at noget overraskende, forvirrende eller uventet bryder det vante mønster og fører til nye handlinger. Det ikke-forventelige fører til "et eksperiment, som tjener til at generere såvel en ny forståelse af fænomenet som en ændret opfattelse af situationen."<sup>33</sup> Et centralt punkt i Schöns begreb om 'refleksion-i-handling' er netop, at det nødvendigvis må omfatte eksperimenter. Han beskriver tre grundtyper af eksperimenter, der alle er forskellige fra det kontrollerede eksperiment:

31 Donald A. Schön: *Den reflekterende praktiker*, pp. 147-176.

32 Donald A. Schön: *Den reflekterende praktiker*, p. 67.

33 Ibid..



- a) Det eksplorative eksperiment er den enkleste form, der giver et umiddelbart svar på spørgsmålet: ”Hvad nu, hvis...?”. Altså, en afprøvning eller spontan afsøgning af, hvad der kommer ud af at handle på en bestemt måde.
- b) Det handlingsafprøvende eksperiment er den form, hvor man undersøger, om den pågældende handling fører til det forventede resultat. Der er altså tale om et mere målrettet eksperiment. Resultatet af afprøvningen kan være be- eller afkræftende i forhold til, hvad man havde forventet.
- c) Det hypotesetestende eksperiment er den form, hvor man afprøver forskellige hypoteser i forhold til hinanden. Valget imellem dem foregår i den praktiske afprøvning.

Schön understreger forskellen til det forskningsbaserede eksperiment på følgende måde: Mens det forskningsbaserede eksperiment som mål har at opnå viden og indsigt, så er praktikerens eksperiment i forbindelse med ’refleksion-i-handling’ rettet imod en forandring af forholdene:

*”Den praktiserende har en interesse i at omforme situationen fra det, den er, til noget, han bryder sig mere om. Han har også en interesse i at forstå situationen, men det er som baggrund for hans interesse i at ændre tingene.”<sup>34</sup>*

Kriteriet på, om ’refleksion-i-handling’ har været succesfuld, er, at den kan føre til ny indsigt i, hvad der er forklaringen på det bedre resultat (som det forskningsbaserede eksperiment tilsigter) – men den behøver ikke at gøre det!

Det er netop denne forståelse af refleksionens aktive, konkrete og problemorienterede karakter, der også ligger bagom det tredje af hans refleksionsbegreber, nemlig begrebet *refleksion-i-ledelsen*. Ledere vil ofte stå i situationer, hvor de føler usikkerhed og kommer i tvivl, når de skal træffe et valg på et komplekst og uigennemskueligt grundlag. I sådanne situationer stiller de sig ofte spørgsmål af typen: ”Hvordan skal jeg forstå dette?”, ”Hvordan skal jeg klare denne situation?” eller, når en succes er indtruffet: ”Hvad har jeg egentlig gjort rigtigt?”. Disse spørgsmål stilles for at:

*”bringe den intuitive forståelse af oplevede fænomener op til overfladen, så den kan kritiseres, restruktureres og afprøves. Det sker ofte i form af en reflekterende dialog med*

---

<sup>34</sup> Donald A. Schön: *Den reflekterende praktiker*, p. 131.

*situationen.”.<sup>35</sup>*

Her melder refleksionen sig altså straks som en form for klargørende tænkning, der søger at skaffe usikkerhed af vejen og overblik til veje. Lederens opgave er netop at finde ind til, hvordan organisationen lærer, og dette gøres gennem (selv-)kritisk refleksion.

### Transformativ læring og kritisk refleksion (Mezirow og Brookfield)

Jack Mezirow bestemmer grundlæggende refleksionen som en central faktor i en kontinuerlig læringsproces, der søger at ændre givne forhold – især at af- eller bekræfte fastgroede reference- og forståelsesrammer. Der er her tale om en proces, Mezirow kalder 'transformativ læring'. Hans definition på denne læringsform lyder sådan:

*”Transformativ læring refererer til den proces, hvor vi transformerer de referencerammer, vi tager for givet (vores meningsperspektiver, forståelsesvaner, tankeformer), for at gøre dem mere omfattende, indsigtfulde, åbne, respekterende og følelsesmæssigt fleksible, så de kan generere overbevisninger og meninger, der vil vise sig at være mere sande eller berettigede i forhold til at vejlede handlinger.”.<sup>36</sup>*

Jf. Mezirow internaliserer vi gennem læringsprocesser i løbet af barndommen og ungdommen en række meninger, holdninger og antagelser, der bevidst og (især) ubevidst ligger bagom og styrer vore holdninger, synspunkter og forståelsesmåder. Disse meningsskemaer og -perspektiver, som han kalder dem, fungerer da som en slags referencerammer for vore holdninger til og antagelser om, hvordan forskellige områder af vor verden hænger sammen og skal forstås. Den transformative læring er da en reflektiv proces, der netop har det formål at foretage kritiske revideringer af sådanne 'tagen-for-givet' antagelser. Meningen er naturligvis at komme bagom uhensigtsmæssige mentale vaner, dvs., vaner, der blokerer for udvikling og læring, for at få de skjulte referencerammer op til overfladen og tage stilling til dem.

Et centralt problem i Mezirows teori om den transformative læring angår imidlertid spørgsmålet om, hvornår og hvordan refleksionen dukker op som (selv-)kritisk instans. Altså spørgsmålet om dens mulighedsbetingelse: Hvad er forudsætningen for, at refleksionen overhovedet viser sig som (selv-)kritisk korrektiv? Hans svar er, at den kritiske refleksion

<sup>35</sup> Donald A. Schön: *Den reflekterende praktiker*, p. 206.

<sup>36</sup> Jack Mezirow: *At lære at tænke som en voksen*, p. 91.

forudsætter et brud på vante forestillinger. Altså en situation, hvor éns referencerammer ikke længere stemmer overens med det, man oplever eller gør, eller hvor de ikke slår til i forhold til løsningen af et givet problem. Bruddet eller dilemmaet kaster da subjektet ud i en refleksion, der netop fører til en kritisk revurdering og dermed transformation af éns internaliserede antagelser.

Hovedindvendingerne mod Mezirows teori om den transformative læring har som oftest drejet sig om to mangler. For det første peges der på, at den transformative proces overvejende er fremstillet som en kognitiv bevægelse. Mezirow lægger vægten på, at transformativ læring drejer sig om meninger, holdninger og forståelsesrammer. De emotionelle og affektive aspekter reduceres til ledsagefænomener i processen. For det andet levnes læringens sociale og samfundsmæssige betingelser tilsyneladende ikke stor plads i hans teori, selvom hans læringstænkning er båret af et stærkt socialt og demokratisk engagement!

At kritisk refleksion og tænkning er af grundlæggende betydning i et demokratisk samfund, er netop et hovedpunkt i Stephen Brookfields læringstænkning. I voksenundervisningen bør det således være en central opgave at pointere og fremme den (selv-)kritiske refleksion – såvel for undervisere som for studerende. Det skal i den forbindelse bemærkes, at Brookfields krav om kritisk tænkning søger at dække et bredt felt ind og således trækker på grundindsigter i såvel den kritiske teori som i den filosofiske hermeneutik.<sup>37</sup> Det er da også med udgangspunkt heri, at han med pointeringen af den kritiske refleksions nødvendighed markerer divergenspunktet til Mezirows teori om den transformative læring:

*”I forbindelse med Mezirows transformationsteori er det klart, at transformativ læring ikke kan finde sted, uden at kritisk refleksion er involveret i alle faser. På dette grundlag kan det synes logisk ud fra Mezirows beskrivelser at antage, at de to processer er sammenfaldende eller synonyme. Men dette ville være en misforståelse, og Mezirow undgår det omhyggeligt. Kritisk refleksion er tydeligvis en nødvendig betingelse for transformativ læring, på den måde, at transformativ læring forudsætter kritisk refleksion. Men det er ikke en tilstrækkelig betingelse, eller med andre ord: Blot fordi der foregår kritisk refleksion, betyder det ikke nødvendigvis, at det resulterer i transformativ læring...”<sup>38</sup>*

Kritisk refleksion og transformativ læring er altså, jf. Brookfield, ikke nødvendigvis sammenfaldende størrelser. Og han understreger tydeligvis, at det centrale i en læringsteori

37 Brookfield opererer med et generelt begreb om kritisk tænkning; men især refererer han til den såkaldte frankfurter-skoles (især Habermas) og til Gadammers positioner.

38 Stephen D. Brookfield: *Transformative Learning as Ideology Critique*, p. 142.

for ham netop ligger på at fremme den (selv-)kritiske tænkning eller refleksion.

Ligesom det er tilfældet hos Mezirow, består for Stephen Brookfield refleksion overordnet i at 'jagte antagelser', dvs., 'tagen-for-givet' opfattelser om verden og vor egen placering i den, som er så 'indlysende', at det ikke falder indenfor vor horisont at problematisere dem: Vi er – så at sige – vore antagelser! At jagte antagelser besværliggøres imidlertid af, at antagelser har forskellig karakter. Brookfield skelner mellem tre typer: 1) de paradigmatisk, som er de vanskeligste at afdække, fordi de udgør de basale aksiomer, vi strukturerer vores verden i, dvs., de facts, vi 'ved', er sande, 2) de præskriptive, dvs., de normative, opfattelser om, hvad vi mener burde være/ finde sted, 3) de kausale, der er antagelser om, hvordan dele af verden faktisk virker og om de forhold, der kan ændres.

Når det er refleksionens produktive opgave og mening 'at jagte antagelser' m.h.p. at problematisere dem, tenderer den allerede mod at blive (selv-)kritisk. Under henvisning til Habermas' kritiske teori og Gadamer's filosofiske hermeneutik bestemmer Brookfield nærmere den kritiske refleksion som et primært normativt begreb. Den har nemlig dels et ideologikritisk sigte, dels er den forankret i en demokratisk tankegang, der retter sig mod retfærdighed, medfølelse og fairness, og endelig er den kendetegnet ved en engageret og fortsat kritisk dialog. Kritisk refleksion er overordnet set karakteriseret ved i hvert fald to udtryksformer:

- a) "*This attempt to see things from a variety of viewpoints.*"<sup>39</sup>
- b) At den: 1) Vil forstå, hvordan magten former og forvrænger læreprocesser, og 2) vil problematisere antagelser og praksis'er, som synes at lette undervisningen, men som faktisk modvirker dens langsigtede interesser.

På spørgsmålet om, hvordan kritisk refleksion kan realiseres og praktiseres i undervisnings- og læringsprocesser, giver Brookfield det svar, at 'jagten på antagelser' primært må dreje sig om at afsløre og blotlægge magt- eller herredømmeforhold i undervisningssammenhænge. Dette kan bl.a. gøres ved at betragte vor faktiske praksis fra mange uvante vinkler. Han bruger herom det noget problematiske udtryk, at vi bør 'stille os udenfor os selv' og betragte vor praksis gennem fire distinkte linser.<sup>40</sup> De fire linser eller objektiver, der kan og bør

39 Stephen D. Brookfield: *Becoming a Critically Reflective Teacher*, p. 7.

40 Stephen D. Brookfield: *Becoming a Critically Reflective Teacher*, p. 28f.

anvendes til at stille skarpt på vore fastgroede 'antagelser', er:

a) Vor selvbiografi som undervisere/ studerende:

Ved at rette opmærksomheden på os selv som elever/ studerende bliver vi i stand til at sætte os i 'den andens sted'. Opmærksomhed på os selv som undervisere er ofte første skridt på den kritiske (selv-)refleksions vej.

b) Vore studenter øjne:

At se os selv, som studenterne ser os, gør os opmærksom på antagelser, som enten bekræfter eller udfordrer eksisterende magtrelationer.

c) Vore kollegers erfaringer:

Kollegers overværelse af og response på vor undervisning kan afsløre aspekter, som har været skjult for os.

d) Teoretisk litteratur:

Teoretisk litteratur kan give mange og varierede tolkninger af kendte, men uigennemsigtige situationer. Ved at begrebsafklare og reflektere over vore erfaringer i lyset af relevant teori kan vi gøre disse produktive.

I betragtning af den grundlæggende betydning Gadamer's hermeneutik har for Brookfields kritiske teori, forekommer hans udsagn om, at vi skal 'stille os udenfor os selv' umiddelbart yderst problematisk – for ikke at sige absurd. Central i Gadamer's horisontbegreb og i hans begreb om forståelsens hermeneutiske cirkel er netop indsigt i, at vi ikke kan stille os udenfor denne cirkel. Pointen er nemlig, at vi som forstående selv er en del af denne cirkel, og at det ikke er muligt at hævde et forståelsesobjekt hinsides forståelsesakten. Der gives, med andre ord, ingen forudsætningsløs forståelse eller erkendelse.

Spørgsmålet er imidlertid, om ikke Brookfields intention med det citerede udsagn blot er at pointere den erkendelsesmæssige indsigt hos Gadamer, at den hermeneutiske udlægnings- og tolkningsproces indebærer en anstrengelse for at komme til forståelse. Netop fordi vi altid selv er tilstede i forståelsesakten, og at tydning, tolkning og udlægning – eo ipso – altid også er selvtydning, selvtolkning og selvudlægning, er det ikke så lige til en sag at komme bagom og afdække indgroede holdninger, fordomme og uhensigtsmæssige antagelser hos os selv. Også Ricoeur pointerer i sin kritiske version af hermeneutikken, sådan som han udvikler den i forbindelse med sin filosofiske tolkning af Freuds psykoanalyse, at fortolknings- og forståelsesbestræbelser indebærer en anstrengelse. En central tese

hos Ricoeur er, at Freuds psykoanalytiske teori skal ses i lyset af spændingen mellem bevidsthedens arkæologi og teleologi. Hans psykoanalyse retter sig mod at undersøge denne spænding og udtrykker således netop en anstrengelse for at komme til forståelse af selvets konflikter mellem fortrængninger og fremtidsforventninger. Det er da også i denne kontekst, man, jf. Ricoeur, skal forstå Freuds udsagn ”*Wo es war, soll ich sein*” (”*Hvor det var, skal jeg være*”): det er et hermeneutisk begreb, der udtrykker bevidsthedens refleksive anstrengelse for at komme til sig selv.<sup>41</sup>

I tråd med Gadamer påpeger Brookfield da også, hvori vanskelighederne med at bringe den selvkritiske refleksion i spil består. Problemet er netop, at ”*vi bruger vores eget interpretationsfilter til at få øje på vores eget interpretationsfilter.*”<sup>42</sup> Vi er fanger i de erkendelsesstrukturer, som ligger bagom og bestemmer vore tolkninger af vore egne erfaringer. Der er altså tale om en selvbekræftende cirkel, indenfor hvilken vore ukritiske antagelser bekræfter ’sandheden’ i disse samme antagelser. Det gør i denne sammenhæng ingen forskel, at vi beder nære kolleger hjælpe os med at kaste et kritisk blik på vores undervisning. Vore ’kollegiale spejle’ deler nemlig tit vore egne antagelser eller også undlader de – af kollegiale årsager – at sætte fingeren på de kritiske punkter. De kan derfor umiddelbart tendere til at bekræfte os i vore værdier, fordomme, holdninger, meninger, etc.. At være selvkritisk undgår derfor ofte dels af kollegiale grunde, dels af frygt for at få undermineret egne værdier.<sup>43</sup> Skal kolleger virkelig være et ’kritisk spejl’, bør der derfor være tale om ’fremmede’ fagkolleger.

### Refleksionens psyko-sociale dimension (Kolb og Jarvis)

Det særegne ved Kolbs læringsteori er, at den bliver til ved, at han kombinerer tre meget forskellige læringsmodeller: Piagets kognitive udviklingsteori, Deweys erfaringsbegreb og Kurt Lewins gestaltpsykologiske læringsteori. Ved at kombinere essensen af disse tre læringsopfattelser, udvikle og dermed i en vis forstand overskride dem, når Kolb frem til et lærings- og refleksionsbegreb, der rummer en indsigt i, at læring og refleksion er komplekse, og dvs., på samme tid én- og flertydige størrelser.

I bogen *Experiential Learning* redegør Kolb for sin læringsteori, som han udvikler ved at sammentænke og systematisere de elementer, han finder er fælles for de tre nævnte

41 Jf. Jacob D. Rendtorffs redegørelse herfor i hans bog: *Paul Ricoeurs filosofi*, pp. 57-59.

42 Stephen D. Brookfield: *Becoming a Critically Reflective Teacher*, p. 28.

43 Stephen D. Brookfield: *Becoming a Critically Reflective Teacher*, p. 29.

læringsopfattelser: At læring er en proces, der udfolder sig i fire stadier. Resultatet af sine analyser og synteser udmønter han i sin kendte læringscirkel, der beskriver den reflektive læring som en bevægelse: fra 1) konkret oplevelse, over 2) reflekterende observation, samt 3) abstrakt begrebsdannelse, til 4) aktiv eksperimenteren. Det første gennemløb af refleksionens cirkel ender da i en ny konkret oplevelse.<sup>44</sup> Altså: Det første trin angiver, at man handler og derved får en oplevelse og en erfaring. Det næste trin i processen er da refleksionen over sammenhængen mellem handling og reaktion eller konsekvens. På det tredje trin sættes begreber på denne sammenhæng: Hvordan svarer denne sammenhæng til den (teoretiske) viden, man allerede har? På det fjerde trin afprøves den nye indsigt, dvs., den nye teoretisk forankrede erfaring.

En kritik af Kolbs læringscirkel må i første omgang påpege det produktive forhold, at den i og med sin systematik giver et godt overblik over grundtrækkene i lærings- og refleksionsprocesserne. I anden omgang kan den indvending nok ikke afvises, at den også indebærer en kraftig forenkling af refleksions- og lærebevægelserne: Læringens éntydighed, dvs., dens rationelle aspekt, overbetones på bekostning af dens flertydighed, dvs., dens emotionelle og eksistentielle implikationer!

I forlængelse af ovenstående kritik er der imidlertid også fra flere sider blevet påpeget den mangel eller svaghed ved Kolbs læringsmodel, at den reducerer refleksions- og læringsbevægelserne til at være rent indre psykiske tilegnelsesprocesser.<sup>45</sup> At Kolbs læringsteori begrænser lærings- og refleksionsprocesser til det indre psykiske rum, ses jf. Illeris især i forbindelse med hans diskussion af to centrale læringsfaktorer, nemlig at læring handler om begribelse og omdannelse. Her synes Kolb, jf. Illeris, at lade såvel læringens begribelses- som dens omdannelsesdimension udgøre rent interne, psykologiske fænomener. Som helhed synes læring (og refleksion) i Kolbs model da at være fænomener, aktiviteter og processer, der udelukkende udfolder sig som interne psykiske bevægelser. Den sociale dimension er, med andre ord, helt fraværende i Kolbs læringsteori.

Spiller den sociale dimension ingen – eller en kun beskedent – rolle hos Kolb, indtager den til gengæld en central position i Jarvis' læringstænkning. Her tales der ligefrem om 'læring i social sammenhæng', idet han pointerer, at læring og refleksion udspiller sig i et spændingsfelt mellem enkelt-subjektet og det sociale miljø, det tilhører:

<sup>44</sup> David A. Kolb: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, pp. 30-33.

<sup>45</sup> Jf. f.eks. Illeris' kritik i: Knud Illeris: *Læring*, p. 68f. Også Peter Jarvis har fremført denne indvending i: *Adult Learning in the Social Context*, p. 25. (jf. litteraturlisten).

”Læringsprocessen befinder sig i grænselandet mellem menneskers livshistorie og det socio-kulturelle miljø, de lever i, for det er ved denne grænse erfaringer sker. (...) Når børn fødes, fødes de ind i et samfund, hvis kultur er der i forvejen og næsten med sikkerhed vil fortsætte efter dem. (...) Men børn har ingen, eller kun minimale, medfødte instinkter, der kan hjælpe dem med at leve i samfundet og tilpasse sig dets kultur. (...) Der kommer imidlertid et tidspunkt, hvor de begynder at tænke selv, stille spørgsmål og eksperimentere. (...) Børn bliver gradvis mere uafhængige. De udvikler som regel deres egen indstilling, og derudfra behandler de ydre kulturelle påvirkninger og reagerer på dem på mangfoldige måder. (...) Individet begynder at virke tilbage på den sociale verden, der har formet dem.”<sup>46</sup>

Som citatet illustrerer, forstår Jarvis tydeligvis refleksion og læring som komplekse og helhedsorienterede størrelser, der netop bliver til i et dynamisk samspil mellem enkeltsubjektet og den socio-kulturelle kontekst, dette indgår i og er en del af. I hans læringsteori indgår de indre psykologiske faktorer og de ydre socio-kulturelle betingelser således med lige stor vægt, idet han dog tenderer til at tage udgangspunkt i læringens og refleksionens socio-kulturelle ramme for derefter at undersøge de transformationer, denne påfører enkeltsubjektet.

At Jarvis netop søger at udvikle et helhedssyn på læringens og refleksionens status i menneskets tilværelse, fremgår klart af hans seneste arbejder, hvor han knytter sin læringstænkning til, hvad han selv betegner som ’et eksistentialetisk perspektiv’.<sup>47</sup> Når han i den forbindelse betjener sig af begreber som *being*, *being-in-the-world* og *being-in-the-world-with-others*, er det ikke eksistentialetismen som livsfilosofi generelt, men Heideggers eksistentialetontologi specielt, han tager udgangspunkt i. For at forstå, hvorfor Jarvis baserer sin helhedsteori om læring på Heideggers eksistensanalyser, må det derfor være på sin plads kort at redegøre for, hvordan Heidegger udlægger og forstår disse begreber i hovedværket *Sein und Zeit* fra 1927.<sup>48</sup>

Det centrale begreb i Heideggers eksistentialetontologi er det, han kalder ’Cura’ eller ’Sorge’, dvs., den struktur, der ligger bagved og gør sig gældende i Daseins (menneskets) tilværelse i sin helhed. Cura-bestemt er Dasein (mennesket) henvendt på sin egen væren,

46 Peter Jarvis: *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*, pp. 17, 22 og 23. Her citeret efter K. Illeris: *Læring*, p. 115. (jf. litteraturlisten).

47 Der henvises her til hans artikel fra 2005: “Towards a Philosophy of Human Learning - An Existentialist Perspective”. (jf. litteraturlisten).

48 Da Heideggers værk i denne sammenhæng blot inddrages for at belyse baggrunden for Jarvis’ læringstænkning, gøres det ikke til genstand for nogen nærmere analyse.



ikke kun her og nu, men således at det for Dasein drejer sig om fortsat væren. Idet der altid er noget, vi har omsorg for eller interesserer os for, drager vi i sidste ende omsorg for os selv – for vor egen fortsatte tilværelse. I vor færden er vi altså aldrig ligegyldige med os selv. Vi kan nemlig altid redegøre for, hvad det nu er, det drejer sig om. Dette viser sig, jf. Heidegger, i det træk ved vor eksistens, at den har 'um zu' karakter: Vi handler altid 'for at' nå noget bestemt. Dette 'for at' er imidlertid ikke anlagt af andre end os selv. Det betyder i sidste ende, at det er vor egen tilværelse, det gælder. Her gælder det endvidere, at ikke kun den praktiske omgang med tingene er underordnet vor eksistens' 'for at', men det gælder også læringsprocesser og den teoretiske eller videnskabelige operation.

En anden af de strukturer eller 'eksistentialier', som Heidegger kalder dem, der ligger bagom Daseins væremåde, er strukturen 'verden': Menneskets væren er netop en 'væren-i-verden'. Men her er det ikke sådan, at mennesket står overfor verden som et subjekt overfor et objekt. Tværtimod er det sådan, at det at mennesket er, betyder, at dets verden er. Man kan ikke tænke sig et menneske uden verden, ligesom man heller ikke kan tænke sig verden uden som menneskets verden. En adskillelse forekommer først villet og sekundært, som f.eks. i den videnskabelige operation.<sup>49</sup>

Den verden, vi ikke kan tænkes foruden, er altså ikke bare objekt for betragtning og undersøgelse, men omfattet af vor eksistens' formålsbestemmelser og omsorg. Primært forekommer tingene i vor praktiske omgang med dem, altså underordnet vort 'for at' og vore forehavender. De foreligger ikke blot som noget neutralt, dvs., de er ikke blot 'forhåndenværende' ('vorhandensein'), men de fremtræder som brugsting ('Zeug'). Her er det, at den menneskelige væremåde afslører sig, for det er nemlig den, der har sat relationen. Og brugstingene lader den ikke engang foreligge enkeltvis. Den indføjrer dem straks i en helhed, hvori de bruges – dvs., en henvisningshelhed.

Men alt dette kan igen kun forstås ud fra endnu en forudsætning, som udgøres af samvirket med andre mennesker. De hører jo allerede med i denne forståelse som forudsætningen for den. Vort liv er kun forståeligt ud fra strukturen 'med-væren' ('mit-einander-sein'). Vor tilværelse som helhed er netop formålsrettet og brugende, idet den er social. At det forholder sig sådan, ses i sproget og talen. Her bringes den forståede betydningshelhed til orde, idet der under ét ytres en forståelse af verden og én selv. Det er nemlig karakteristisk for talen, at man altid taler *med* nogen *om* noget. Derfor er de andre også altid medforstået

---

<sup>49</sup> Denne indsigt ligger i tråd med Deweys pragmatisme, idet også han fremhæver mennesket og verden som en helhed og dermed afviser også han enhver form for tænkning, der opererer med en adskillelse af subjektet fra dets verden, altså som en abstraktion.

i talen: I den er vi åbne overfor dem. Hele vort liv og vor forståelse er dermed utænkkelig uden de andre, som på helt elementær vis hører vort liv til. Hele den verden, vi forstår, er vi allerede fælles med de andre om, og vor forståelse går med eller mod deres.

Tingenes (og teoriernes) brugsfunktion leder i sidste ende frem til mennesket selv. Alle helheder og sammenhænge er nu engang sat af den menneskelige eksistens og dennes omsorgskaraktter. Det kan der ingen anden begrundelse gives for end den, at det netop er mennesket selv, der – som Cura-bestemt – præsterer udkast med henblik på fortsat at være til. Det skulle hermed være klart, at verdens karakter som henvisningshelhed for vore forehavender med tingene netop stammer fra os selv. Det er Dasein (mennesket), der sætter sammenhængene og henviser sig selv til dem.

Det primære er altså altid dette praktiske, at vi forstår tingene i en brugssammenhæng. Tingene er der 'for at' eller 'til at' foretage sig noget med. Vi forstår dem 'som' ('als') noget bestemt. Dette er forudsætningen for, at vi også objektivt og neutralt kan betragte og registrere dem. Gør vi det, forstår vi dem også 'som' noget bestemt, men nu i en helt anden struktur – nemlig som ting med bestemte egenskaber. At komme fra det ene til det andet 'som' kræver en total omstilling af hele vor indstilling. Den teoretiske betragtningssmåde er en omstilling fra eller en modifikation af den mere primære og elementære betragtningssmåde. Enhver teori er nemlig også til 'for at' forklare noget. Den teoretiske forståelse har altså rang af brugsfunktion. Derfor rangerer den ikke foran, men ganske på linje med enhver praktisk eller dagligdags forståelse. Begge former for forståelse eller erkendelse er i lige grad funderet i den menneskelige væremåde.

### Refleksionens indre og ydre betingelser

Som det er sagt i det foregående, hviler den empiriske undersøgelse på et kvantitativt spinkelt fundament.<sup>50</sup> Alligevel er det lykkedes refleksionsteamet – via analyser og tolkninger ud fra undersøgelsens tre grundspørgsmål til datamaterialet<sup>51</sup> – at identificere nogle signifikante elementer i forhold til refleksionens psyko-sociale betingelser. I det følgende fremstilles da undersøgelsens netto-resultater, idet disse naturligvis skal ses som supplerende materiale til teorianalysen.

---

50 Jf. p. 15.

51 Jf. p. 12.

## Refleksionens sagforhold: Hvad reflekteres der over?

En analyse af det indsamlede materiale har nu for det første givet det nettoresultat, at det er vanskeligt at sige noget eksakt vedr. refleksioner over egentlige sagforhold. Når refleksionen ytrer sig i en læringsproces, er overvejelser over egentlige sagforhold nemlig få og beskedne. En mulig forklaring er, at magtkampe, tids- og kønsbestemte faktorer spiller en større rolle her. Men når vi sammenholder procesanalysen med produktanalysen (analysen af bachelorafhandlingerne), får vi et andet og mere nuanceret billede. Her er refleksioner over sagforhold dels hyppigere i antal, dels står de mere markant i det samlede billede.

Et gennemgående problem, som det samlede datamateriale aflægger et klart vidnesbyrd om, drejer sig om læringsprocessens kompleksitet og de refleksioner, som denne giver anledning til. På dette punkt kan analysen da klart konkludere, at refleksionen spiller en central rolle m.h.t. at skabe struktur i og overblik over en proces, et sagforhold eller en problemstilling. Refleksionen retter sig, med andre ord, mod en progressiv afklaring i form af kompleksitetsreduktioner, hvilket f.eks. kommer til udtryk i bachelorafhandlingernes problemformuleringer og mange delkonklusioner. Men også analysen af læringsprocessernes datamateriale, dvs., informanternes logbøger, peger på denne sammenhæng.

Følgende udsagn fra informanternes logbøger kan tjene til illustration af refleksionens kompleksitetsreducerende rolle:

### Eks. 1:

*”Problemet er at få afgrænset projektet. Hvor meget skal jeg ha’ med? Er bange for, at det bliver for omfattende...”*

Og refleksionen herover resulterer i følgende konklusion:

*”Jeg ender med at begrænse mig til kun at inddrage Marte Meo (...). Det gav mod og overblik. Jeg skal sørge for at arbejde i dybden og ikke i bredden. Det er vigtigt, at jeg holder mig til det, jeg skriver – snarere end at vide en masse om, hvad andre tænker og gør...”*

### Eks. 2:

*”Vi tænkte nye tanker og omformulerede vores problemformulering (...). Dette gjorde vi, fordi vi godt kunne se, at problemformuleringen var for bred (...).”*

Refleksionen resulterer i følgende tiltag:

*”Lige nu er vi i gang med at afgrænse emnet...”*

Eks. 3:

*”Vi har fundet ud af, hvilken retning vores opgave skal have. Vi lavede en disposition ud fra vores diskussioner og ud fra den læste litteratur (...). Dette skyldes, at vi manglede struktur og noget fast at holde os til...”*

Eks. 4:

*”Vi begyndte at skrive på et afsnit, men vi blev stille, mere og mere frustrerede, fordi der ingen sammenhæng var (...).”*

Grupperefleksionen resulterer i, at struktur og orden er nødvendige forudsætninger for det videre arbejde. Dette fremgår klart af følgende udsagn:

*”For en gangs skyld var vi åbenbart nødsaget til at tænke for at komme i gang. Og vi havde tydeligvis brug for noget orden og system i vore rodede tanker for at slippe af med frustrationen...”*

Analyserne kunne endvidere konkludere, at refleksionens art og saglige indhold i vid udstrækning afhænger af reflektantens bevidsthed om refleksionens formål, indhold og kontekst. Her viste datamaterialet, at uklarheder på dette punkt ofte viste sig ved begyndelsen af et læringsforløb.

### Refleksionens psyko-sociale medier: Hvad reflekteres der med?

På ét centralt punkt viste såvel proces- som produktanalysen et klart billede, nemlig: at den emotionelle dimension tilsyneladende spiller en central rolle, når refleksionen udfolder sig i en læringskontekst! Ikke overraskende gælder dette især, når der reflekteres i grupper; men også på det individuelle niveau spiller følelser i forbindelse med refleksiv tankevirksomhed en afgørende rolle. Logbøgerne aflagde utvetydige vidnesbyrd om, at især sikkerhedsfølelser i valg- og beslutningssituationer dels var ofte forekommende, dels tenderede til at overskygge den logiske ræsonnéren.

Et par eksempler fra logbøgerne.

## Eks. 1:

*”Jeg har haft lyst til at smide bogen ud og helt lade være med at inddrage hans (dvs., Axel Honneths)<sup>52</sup> teorier (...). På den anden side ved jeg godt, at der er gods i den, og at jeg ikke slipper udenom den (...). Og så fik jeg skrevet noget ned selv, hvilket har betydet, at stoffet begynder at stå klarere for mig (...). Hvis jeg ikke var kommet i gang med at skrive nu, var jeg vist gået temmelig meget i stå...”*

## Eks. 2:

*”Jeg har nu et billede af, hvordan det hele skal se ud, når det bliver færdigt. Men skal lige ha’ samlet alle brikkerne først (...). Det var et ’must’ for at komme videre...”*

## Eks. 3:

*”Frustration i forhold til at få påbegyndt og defineret projektet. Hvordan kunne det gribes an?”*

Gruppen griber da til en ’rutinebestemt’ løsning:

*”Vi tog hver især hjem og begyndte at læse. Dette gav mere i nogen sammenhæng, men samtidig yderligere frustrationer...”*

## Eks. 4:

*”Oplevelsen af at sidde og skrive noget, der var skrækkeligt (...). Jeg synes, der var så mange tanker (...). Jeg snakkede med de andre i studiegruppen om den følelse, og jeg var jo ikke den eneste, der havde det sådan. Og så valgte jeg at få noget vejledning (...). Jeg valgte at gøre det, fordi jeg manglede at blive bekræftet i, at det var det rigtige, jeg havde skrevet...”*

Et fremtrædende element i den reflektive læringsproces synes også intuitionen at være. Ofte udredes problemstillinger mere ud fra en intuitiv end ud fra en diskursiv tilgang og argumentation. Meget tyder endvidere på, at refleksionens emotionelle og rationelle aspekter afløser hinanden i forskellige faser af en læringsproces. De emotionelle aspekter synes at være fremtrædende i startfasen og på tidspunkter, hvor vigtige beslutninger skal træffes; medens dens rationelle elementer er styrende i perioder, hvor der er skabt overblik samt ofte i slutfasen.

---

52 Min tilføjelse.

En væsentlig psyko-social faktor i forhold til refleksion og læring, som datamaterialet aflægger klare vidnesbyrd om, er, at magt og magtkampe tilsyneladende spiller en stor rolle i grupperefleksionsprocesser. Og dermed synes refleksionen altså dels at have en markant social dimension, dels at være påvirket af social-psykologiske faktorer. Dette fremgår af de ofte forekommende og tydelige tegn på frustrationer, som logbøgerne beretter om dels vedr. informanternes usikkerhed om deres placering i gruppen (magthierarki), dels vedr. afviklingen af gruppearbejdet (ydre- og indre styring). Om magtens betydning i gruppelæringsprocesser vidner følgende eksempel fra logbøgerne klart:

*”Jeg havde vanskeligt ved at finde ud af, hvad vi så mente i gruppen (...). Men jeg kan se, at vi ikke har den samme forståelse for den opgave, vi er i gang med, hverken hvilket ambitionsniveau, vi har, eller hvor meget, det er nødvendigt at vide eller læse (...). Jeg må sluge et par kameler, for til gengæld at have nogen at reflektere sammen med. Jeg kan egentlig godt lide at reflektere sammen. Og jeg kan mærke, at jeg er blevet bedre til ikke at skulle have ret i alt. At jeg bliver nødt til at indgå kompromisser, hvis jeg ikke vil gøre dette alene...”*

### Refleksionens rum: Hvad reflekteres der i?

I forhold til refleksion er de ydre rammer – primært i form af produktkrav og deadlines – et tveægget sværd: de kan være såvel refleksionsfremmende som -hæmmende. De kan være positive katalysatorer for de refleksive læringsprocesser, fordi de kan være medvirkende til at skabe struktur og overblik over et intenst projekforløb. F.eks. tvinger tidsfaktoren til at træffe hyppige valg og fravalg, hvorved den kan virke fremmende på processen. At arbejde under tidspres indvirker markant på refleksionen som læringsfaktor, idet det dog straks er mere uklart, om denne virkning har en positiv eller negativ effekt på læringsresultatet.

At de ydre rammer netop virker styrende ind på refleksionen i læringsprocesser, fremgår klart af følgende uddrag fra logbøgerne:

#### Eks. 1:

*”Vi havde jo så meget på hjerte, vi gerne ville af med. Men vi kunne godt se, at vi ikke kunne få alt med, fordi opgaven jo har en begrænsning på 30 sider. Måske kunne vi heller ikke komme i dybden med det, vi ville (...). Hvordan skulle vi få det med, vi gerne ville og samtidig lave en sammenhæng i opgaven? (...). Vi var nødt til at skaffe os et overblik ...”*

### Eks. 2:

*”Jeg er da personligt lidt bekymret over, at vi ikke er nået ind i essensen af opgaven. Men det er jo stadig tidligt i forløbet, så vi når det vel nok (...). Vi endte jo med at gøre det, der forventes af os.”*

Refleksionens ydre betingelser kan altså også bidrage til at hæmme et læringsforløb. Således kan refleksioner i gruppen skabe frustrationer og interne problemer og dermed resultere i beslutninger, der kan forplumre hele forløbet – både processen, strukturen, overblikket og dermed læringsudbyttet!

### Skitse til et deskriptivt refleksionsbegreb

I oplægget til dette projekt blev det – som begrundelse for at iværksætte undersøgelsen – fremhævet, at refleksionen må betragtes som en særlig betydningsfuld og ønskværdig faktor i en læringstænkning, der skal være relevant i forhold til pædagoguddannelsen.<sup>53</sup> På baggrund af den drøftelse, der søgte at begrunde refleksionsbegrebets centrale status i denne sammenhæng, skal resultaterne af teori- og empirianalyserne i det følgende da sammenfattes m.h.p. at skitsere en ramme for og nogle basale indholdselementer i et sådant begreb. Det er imidlertid nødvendigt straks at anbringe det forbehold, at der netop kun er tale om en skitse. Sammenfatningen prætenderer således ikke at levere et fuldt færdigt og endegyldigt deskriptivt refleksionsbegreb.<sup>54</sup> I stedet samler skitsen, i kortfattet form, nettoresultatet af undersøgelserne under tre hovedoverskrifter, der samtidig udtrykker hver et delaspekt af det deskriptive refleksionsbegreb. Samlet set peger analyserne nemlig hen på, at refleksionen som læringsbegreb rummer et: 1) helhedsaspekt, 2) et eksistentielt aspekt, 3) et (selv-)kritisk aspekt.

### Vedr. refleksionens helhedsaspekt

I lyset af såvel de teoretiske som de empiriske analyser synes den opfattelse, at refleksionen som læringsfaktor i én og samme bevægelse udspringer af og orienterer sig imod helheder og sammenhænge, at have meget for sig. Dette understreges i hvert fald af, at der synes at herske en klar konsensus herom blandt flere teoretikere. Men det kan også bekræftes af den

<sup>53</sup> Jf. afsnittet: ”Oplæg og problemformulering til projekt ’Refleksion og læring’”.

<sup>54</sup> Jf. afsnittet: ”Målafrænsning og reservationer”.

empiriske undersøgelses datamateriale.

At refleksion og læring netop udspringer af, udfolder sig i og retter sig imod helheder, er således en central indsigt hos Dewey. Dette når han via en pragmatisk analyse af refleksionens erkendelsesmæssige status i videnskab og filosofi frem til i værket *Experience and Nature* fra 1925.<sup>55</sup> For ham er situationserfaringen – dvs., erfaringen i og af helheder – primær i forhold til al læring, forståelse og erkendelse. Situationsempirien, som Dewey stiller overfor den videnskabelige empiri, er naturligtvis mere u håndterlig og besværlig at have med at gøre; men den udmærker sig ved at fastholde vor situation som lærings-, forståelses- eller erkendelsesmæssig primær instans. Som forudsætning for alt objektivt ser den en allerede foreliggende helhed af subjektivt og objektivt.

Med enheden af situation, erfaring og refleksion på forhånd er der altså straks givet en kontekst, der knytter vort liv og tingene sammen, f.eks. i de handlings- og henvisningshelheder, der netop udgør vort liv. I den kontekst taler verden som helhed, dens ting, de andre og vi selv altid med. Vi kan ikke skille læring, erfaring og forståelse af ting, teorier, begreber, etc., ud fra vort forhold til det medmenneske, der er elsket eller hadet, eller til hvem vi har et helt tredje forhold.<sup>56</sup>

Som det fremgår af ovenstående, tenderer også Jarvis i sin læringsteori mod at forstå læring som et (selv-)refleksivt spil, der udfolder sig i helheder. Læring er refleksionsprocesser, der netop sker i et dialektisk spil mellem individ og miljø, mellem de indre tilegnelses- og de ydre samspilsprocesser. Han udvikler endvidere sin læringstænkning under inspiration fra Heideggers eksistentialontologi, der – som det er påpeget – opviser klare erkendelsesmæssige paralleller til Deweys pragmatisme. Begge understreger netop forståelsens, erkendelsens og dermed læringens (selv-)refleksive og situationsbetingede karakter.

At meget taler for Jarvis' tese, nemlig at refleksion og læring er helhedsorienterede processer, der udfolder sig i spændingsfeltet mellem den enkelte og gruppen og mellem de indre tilegnelses- og de ydre gruppedynamiske faktorer, kan de indsamlede data fra vore informanternes logbøger bekræfte. Et gennemgående træk er her, at det især i startfasen af projektforsøget er vigtigt for de studerende at få afgrænset og præciseret projektopgavens problemformulering netop m.h.p. at skaffe overblik og dermed sammenhæng og helhed i

---

55 Der refereres til Deweys værk in extenso, fordi det i nærværende kontekst alene drejer sig om at påpege grundtanken i Deweys lærings-teori. Det er således ikke intentionen her at foretage en videre analyse af hans værk.

56 Som det ses, er der klare erkendelsesteoretiske paralleller mellem Heidegger og Dewey. Jf. udredningen vedr. Heidegger, p. 25f.



læringsprocessen. Et par eksempler til illustration heraf:

Eks. 1:

*”Vi har i løbet af den forgangne uge læst og diskuteret mere om emnet. Vi har fundet ud af, hvilken drejning, vores opgave skal have. Vi lavede en disposition (...) Dette skyldes, at vi manglede struktur og noget fast at holde os selv i.”*

Eks. 2:

*”Problemet er at få afgrænset projektet. Hvor meget skal jeg have med? Ved helt sikkert, at jeg vil inddrage Marte Meo som pædagogisk metode. Overvejer at sammenligne den med en anden. Er bange for, at det bliver for omfattende (...). Jeg ender med at begrænse mig til kun at inddrage Marte Meo (...). Gav mod og overblik.”*

Skal ovenstående indsigter udmøntes i forhold til en konkret læringspraksis, taler meget da for, at ikke blot de enkelte læringssekvenser, men uddannelsen som helhed, planlægges, tilrettelægges og gennemføres som helhedsstrukturerede forløb. Dette indebærer helt konkret, at refleksionens og læringens dels individuelle, dels dialogiske og dermed sociale karakter tilgodeses. Undervisningen må altså i videst mulig omfang tilrettelægges sådan, at den finder sted i og som en løbende dialog mellem de studerende indbyrdes, med stoffet, sagforholdet og underviserne. Målet for denne dialogiske proces må da være at skabe grundlaget for, at der kan finde en horisontsammensmeltning sted mellem den enkelte studerendes erfaringer og de læringskrav og udfordringer, som de enkelte læringsforløb og uddannelsen som helhed præsenterer dem for.

At gruppeprocesser imidlertid ikke blot er en refleksions- og læringsfremmende foranstaltning, men også kan have en hæmmende virkning, aflagde informanternes logbøger en del vidnesbyrd om.<sup>57</sup> F.eks. kan magtkampe afstedkomme usikkerhed og utryghed hos det enkelte gruppemedlem, hvilket i sig selv kan lægge beslag på refleksionerne og derved blokere for, at den tilsigtede læring finder sted. At eliminere dette problem fuldstændigt er nok ikke muligt; men ved at tilknytte sådanne læringsprocesser en vejledning, der retter sig såvel mod det faglige som mod læringsprocessen, kan en del vanskeligheder vel undgås.

---

57 Jf. p. 28.

### Vedr. refleksionens eksistentielle aspekt

At der er mere at sige om refleksionens væsen og karakter, end at den udfolder sig i helheder, fremhæves især af Schön. Indsigten: at refleksionens indhold og retning for den enkelte aldrig kan dreje sig om, hvad som helst – ligger netop bagved Schöns begreb om *refleksion-i-praksis*. Læringsprocesser rummer også et markant eksistentielt moment. M.a.o.: For at et læringsforløb skal kunne resultere i, at egentlig læring finder sted, skal undervisningens mål og indhold være vedkommende for den studerende, og dvs., via refleksion kunne sættes i relation til og derved få betydning for hendes/ hans tilværelse.

At Schöns refleksionsbegreb kan siges at rumme et eksistentielt interpretationsmoment af 2. orden, har Henrik Klindt-Jensen klart påvist i en grundig analyse af Schöns begreb om *refleksion-i-praksis* sammenholdt med Kierkegaards begreb om *dobbelt-refleksion*.<sup>58</sup> Begge positioner er nemlig fælles om den indsigt, som også synes central i al læring: Den reflekterende kommer altid – i en eller anden forstand – til at sætte sig selv i/ på spil! På den ene side betyder *refleksion i praksis* for Schön nemlig, at refleksionen er bundet til den praksiskontekst, i hvilken den hører hjemme. Den kan ikke forstås som en objektiv – og dvs., praksisuafhængig størrelse. På den anden side betyder 'dobbelt-refleksion' for Kierkegaard, at den reflekterende altid har sig selv med i den udstrækning, det er relevant for det forehavende, refleksionen gælder. Kierkegaards og Schöns refleksionsbegreber kan altså – hvis de sammenholdes ret – netop komplettere hinanden. Det er, som HKJ så skarpt formulerer det, nemlig selve refleksionssituationen, som knytter den processuelle refleksion i praksis sammen med den fortsatte årvågne dobbelthed i refleksionen, som Kierkegaard kræver af os. Afsluttende hedder det således hos HKJ:

*”De to refleksionsmetoder skærper vores blik for de respektive processer og gør os langt mere årvågne overfor dem. Derved bliver det muligt for os at udvikle dem på en klar og bevidst måde...så at sige reflektere over refleksionen, så vi kan tage dem til os i den generelle kompetenceudvikling...”*<sup>59</sup>

At læringsprocessens indhold og formål skal være personligt vedkommende, at dobbeltrefleksionen i kierkegaardsk forstand, udgør en ufravigelig dimension i al undervisning og uddannelse, kommer til udtryk på flere måder i informanternes logbøger.

Et par eksempler:

<sup>58</sup> Henrik Klindt-Jensen: *Søren Kierkegaard og refleksion*, p. 79ff.

<sup>59</sup> Henrik Klindt-Jensen: *Søren Kierkegaard og refleksion*, p. 81.

### Eks. 1:

*”Jeg tænker meget over, hvad det er, vi gør mod hinanden og vores aldre. Jeg må uvægerligt tænke på Foucault og ’Klinikkens fødsel’. Og hvis vi skal beskrive, hvad der er i spil, må vi nødvendigvis bruge Foucault (...). Tænk på Honneth og anerkendelse, for at kunne give et bud på, hvordan det så kunne være i stedet. Har netop købt en bog om ’Narrative samtaler’, som også vil kunne bruges.”*

### Eks. 2:

*”Vi blev enige om, at etik og menneskesyn er det helt centrale, inden man overhovedet kan nå frem til at finde en ’metode’ eller pædagogisk praksis, fordi enhver praksis nødvendigvis må have holdninger bag sig. Når vi gør noget, er det med en bestemt hensigt.”*

## Vedr. refleksionens (selv-)kritiske aspekt

Udover at pointere refleksionens helhedskarakter og dens eksistentielle moment må en deskriptiv afgrænsning af et kvalitativt refleksionsbegreb nødvendigvis inkludere dens (selv-)kritiske aspekt. Det ligger allerede i selve ordet eller begrebet ’refleksion’, der betyder ’ombøjning’ eller ’tilbagekastning’, at tanken bestandig må kaste sig tilbage på sig selv og anstrenge sig for kritisk at forholde sig til sig selv og sine egne præmisser. I en undervisnings- og læringsammenhæng er det altså ikke nok at rette refleksionen neutralt mod blot at tilegne sig et bestemt stof eller sagforhold – selvom læringssekvenser naturligvis også drejer sig om det! I forlængelse af Schöns og Kierkegaards ovenfor beskrevne positioner må man stille det yderligere krav til det (selv-)refleksive læringsforløb, at det ansporer den studerende til (selv-)kritisk refleksion. Dette kan naturligvis gøres på flere måder. Men afgørende er det, at de studerende sættes i situationer, der netop tvinger til kritisk om- og eftertanke dels over det sagforhold, der står til undersøgelse og diskussion, dels over deres egen måde at forholde sig til sagen på!

At den (selv-)kritiske refleksion nødvendigvis må indgå som et centralt element i undervisnings- og læringsprocesser, så vi påvist af Stephen Brookfield – især i hans begreb om den kritiske refleksion. Det afgørende for Brookfield er, at den kritiske refleksion hele tiden adresserer sig til to modtagere, nemlig dels ens egne indgroede antagelser og meninger, dels andres holdninger, værdier og synspunkter. Det drejer sig om at problematisere de strukturer og værdier, der begrundes de problemstillinger, man forholder sig til. En konsekvens heraf er, at kritisk refleksion, for ham at se, primært er en etisk og normativ størrelse. Den er

netop forankret i en demokratisk tankegang, udtrykt i og med grundordene 'retfærdighed', 'medfølelse' og 'fairness'. Og den udfolder sig som en engageret og fortsat kritisk dialog.

Nødvendigheden i således at indfange den etiske og normative dimension i refleksionen som læringsbegreb er da også et andet væsentligt punkt, som analysen af datamaterialet klart kan bekræfte. Det er netop et af undersøgelsens utvetydige resultater, at magt og magtkampe spiller en central rolle i gruppeprocesser. Forklaringen herpå skal nok for en stor del søges i de enkelte deltageres forventninger til læringsprocessen, nemlig at den udfolder sig indenfor en demokratisk og fair ramme. At de forudsætter en etisk og normativ forståelse af åbenhed, tillid og retfærdighed indbygget som grundlag for det fælles læringsprojekt. Denne forklaring giver sig imidlertid ikke direkte af materialet selv: den må tolkes frem. Mange vidnesbyrd om skuffelser, frustrationer, konflikter, etc., taler her sit tydelige sprog – også om de forventninger til samarbejdet, som de enkelte informanter har.

### Refleksion og læring – et bud på en normativ afgrænsning

*”Selvbevidstheden er i og for sig selv, idet og ved at den er i og for sig selv for en anden Selvbevidsthed. D.v.s. den er kun til ved at være anerkendt (...). Analysen af Begrebet om denne aandelige Enhed i dens Fordobling stiller Anerkendelsens Bevægelse frem for os.”<sup>60</sup>*

Når Dewey taler om, at problemløsningsituationer ikke kun udfordrer os intellektuelt, men i høj grad også fordrer os emotionelt og etisk, peger han på, at læring handler om mere end blot at opnå færdigheder i anvendelse af metoder og kendskab til sagforhold. Og når Schön og Brookfield pointerer læringens og refleksionens eksistentielle henholdsvis normative aspekter, er der sagt det væsentlige, at der her er tale om mere end blot erkendelsesmæssige processer – selvom enhver læringsproces nødvendigvis også må rumme disse dimensioner! I forhold til et moderne uddannelses- og læringsperspektiv må sådanne normative overvejelser rejse et principielt spørgsmål om det ønskværdige – ja, nødvendige – i at søge at afbalancere en kompetencetænkning, der opererer med læring på et blot instrumentelt, metodisk niveau med et dannelsesperspektiv, der fastholder sansen for den dybere bevægelse, der gør sig gældende bagom og i enhver læringsakt: Anerkendelsesbestræbelsen!

I pædagoguddannelsen er kompetencebegrebet i de senere år rykket ind i centrum og

---

<sup>60</sup> G. W. F. Hegel: *Phänomenologie des Geistes* fra 1807. Her citeret efter en dansk oversættelse af Oskar Hansen i serien: *De store tænkere*, Berlingske Filosofi Bibliotek, p. 198.

har i vidt omfang sat sit præg på læringstænkningen. Det har i stigende grad erstattet dannelsesbegrebet og bygget bro mellem uddannelsens læringstænkning, den personlige udvikling og praksisfeltets kvalifikationskrav. Skiftet fra dannelse til kompetence kommer til udtryk i det krav til viden og færdigheder, at de skal være pragmatiske og operationaliserbare. De skal altså enten kunne omsættes direkte til eller være handlingsanvisende i/ for praksis. I lyset af pædagogens praksissituation er dette krav naturligvis relevant og rimeligt; men kan en uddannelses- og læringstænkning – vurderet i et etisk og normativt perspektiv – være fyldestgørende, når alt reduceres til et spørgsmål om faglige og personlige kompetencer til 'at gøre det rette på det rette tidspunkt' i forhold til et afgrænset praksisfelt?

Det dokument, der i denne forbindelse ofte henvises til som grundlag for uddannelsens (for-)mål, er undervisningsministeriets rapport om "Pædagogers kompetenceprofil" fra januar, 2004. Her defineres 'kompetence' netop som en persons kapacitet eller potentialer, dvs., den viden, holdning og færdighed, som kommer til udtryk i situationer i praksis.

*"At beskrive, hvad pædagoger skal kunne, ud fra en kompetenceterminologi adskiller sig fra tidligere tiders beskrivelse ud fra kvalifikationstermer. Hvor kvalifikationer handler om viden og færdigheder på givne faglige områder, tilegnet gennem undervisning, studier eller oplæring i uddannelsesmæssige sammenhænge, betegner kompetencer evnen til at gøre det rigtige på det rigtige tidspunkt. Perspektivet er således mere rettet mod forhold i arbejdsfeltet end mod forhold i en given faglig disciplin."*<sup>61</sup>

Selvom perspektivet er arbejdsfeltet, har kompetencebegrebet imidlertid altså også holdt sit indtog i uddannelsestænkningen og sat sit markante præg på uddannelsens teoretiske læringspraksis.

At kompetencetænkningen har bemægtiget sig scenen og sat dannelsesidealene til forhandling har imidlertid følger, der må vække til eftertanke. Nedtoningen af læringens normative og fagligt dannende indhold flytter nemlig læringsperspektivet fra et fremtids- til et nutidsorienteret fokus, idet kompetencer er reaktive. De kan ikke fastsættes på forhånd, andet end som brede personlige og faglige potentialer. Selvom kompetencetænkningen pointerer vigtigheden af, at pædagogen skal forholde sig til fremtiden ud fra evnen til at være 'forandringsparat' og besidde 'udviklingsberedskab'<sup>62</sup>, kan resultatet måske blive det stik modsatte af udvikling og forandring, nemlig en piruettedans på nutidsaspektet. Når uddannelses- og læringstænkning ikke har andet mål end, via en kombination af personlig

61 "Pædagogers kompetenceprofil", Undervisningsministeriet, januar 2004, p. 9.

62 "Pædagogers kompetenceprofil", Undervisningsministeriet, januar, 2004, p. 17f.

udvikling og kompetenceudvikling, at 'lære at lære' og at kunne tilpasse sig forandringer, så tenderer læreprocessen mod at blive indholdstom. Når fokus flyttes fra læringens fremtidsperspektiv og over mod mere nutidsrettede og pragmatiske krav, kan læringen risikere at resultere i overfladiskhed og få en reaktiv karakter.

Som modvægt til kompetencebegrebets aktuelle status i pædagoguddannelsen kan det, som antydet, være såvel nødvendigt som produktivt at fastholde et dannelsesperspektiv, der betragter uddannelse og læring indenfor rammerne af en social ontologi og etik. I denne forbindelse synes Hegels indsigt såvel aktuel som relevant, at dannelse – herunder naturligvis også uddannelse og læring i konkret forstand – dybest set er en anerkendelseskamp, der udfolder sig mellem enkeltsubjektet, de andre og andet indenfor et overordnet etisk fællesskab.

Som det indledende Hegelcitater netop siger, har vi brug for andres anerkendelse for overhovedet at kunne blive os selv. Idet enkeltsubjektet handler og derved i ét ændrer sin verden og sig selv i et samspil med andre og andet, forholder det sig nemlig reflektivt til sin omverden og sig selv, idet det søger anerkendelse, så det kan være til som det, det er. Denne hegelske grundindsigt, nemlig at enhver menneskelig relation altid rummer en personal selvrefleksion, er fundamental og er dermed også grundlæggende relevant i en uddannelsestænkning. Enkeltsubjektets udvikling, læring eller dannelse finder altså sted indenfor sociale og institutionelle rammer, hvor det altid allerede som opgave har at kende sig selv, som andre anerkender det.

Af grundlæggende betydning for en normativ afgrænsning af refleksionen er imidlertid nok især Hegels bestemmelse af refleksionen som 'konkret og omfattende'. Denne formulering siger nemlig, at refleksionen er tankens dynamiske bevægelse, der netop som en anerkendelsesakt fra grunden af giver vor tilværelse skikkelse, indhold og betydning. I Hegels bevidstheds- og refleksionsfilosofi er refleksionen og anerkendelsen altså sammenhængende størrelser! Allerede i fortalen til *Phänomenologie des Geistes* tilslutter Hegel sig nemlig den tanke hos Kant, at subjektet aktivt medvirker til at konstruere sin verden og virkelighed. Dette drager han den radikale konsekvens af, at der ingen viden findes om en blot given, sanset og umiddelbar virkelighed. Al vor viden og videnskab grunder i en videns- eller refleksionsdynamik, som lader os skelne tingene, fænomenerne, begreberne etc. fra hinanden. Virkelige er sansningen, tingene og begreberne kun i den bevægelse, hvor vi skelner mellem, hvad der sanses og foreligger, idet vi forholder os til det. M.a.o.: Vor virkelighed giver sig altså af den proces, Hegel kalder anerkendelsen. Den er en helt elementær bevægelse eller refleksion, som netop i en skelneakt lader hele vor

virkelighed fremstå. De muligheder, som vor tilværelse byder på, forholder vi os til, idet vi skelner mellem eller anerkender noget i dets modsætning til eller som mere betydningsfuldt for os end andet.

Hegels perspektiv videreføres af Dewey, der ligeledes forstår læring som en social selvrealiserings- eller dannelsesproces. Også for ham findes selvet nemlig kun i sociale situationer, formidlet af institutioner.

*”Mennesket kan definere sig selv, kan forstå sig selv, kan blive hvad det er, udelukkende i kraft af den sociale situation, der involverer andre end det selv.”<sup>64</sup>*

For Hegel og Dewey er dannelse altså fra grunden af et normativt begreb, der uløseligt er forbundet med fællesskabet og en social-etisk holdning. Eller rettere: Dannelse er netop dette at være en del af et fællesskab – at blive sig selv ved at spejle sig i den anden. Den dannelses-tænkning, der kan udledes af Hegels og Deweys positioner, udkaster da et større og mere dynamisk perspektiv på uddannelse og læring end det snævre begreb om ’borgerlig almendannelse’, hvor målet er at kende sin Grundtvig og Emma Gads regler for social adfærd! Der er i stedet tale om en social kultivering af den praktiske fornuft, dvs., af den fornuft, der skal til, for at mennesker kan udvikle sig fornuftigt sammen og træffe de valg, der sikrer et moralsk forsvarligt fællesskab.

Den grundindsigt, Hegel her præsenterer os for, har fortsat aktualitet – ikke mindst i forhold til en uddannelses- og læringsmæssig kontekst. Hegels udgangspunkt er nemlig, at bagom alle subjektets former for konkret begær ligger et dybere og afgørende motiv, nemlig: Begæret efter at blive anerkendt i den dannelsesproces, hvori livsmuligheder udfyldes. Idet personer støder mod hinanden under udfoldelse af deres livsmuligheder, dannes de. De tvinges til at se sig selv og de andre som størrelser, der ikke lever alene, men hvis liv er formidlet af fælles medier såsom sprog, værdier, kulturelle og sociale institutioner, m.m. I en terminologi hentet fra systemteoretikeren Niklas Luhmann kan man sige, at subjektet befinder sig i et system/ omverdensforhold, der bestandigt fremtvinger refleksion og selvrefleksion.

I anerkendelseskonflikten påpeger Hegel altså en anden rationalitet end den, der gør sig gældende eksempelvis i den videnskabelige, instrumentalistiske fokusering på metoden. Det centrale i denne rationalitet er formidlingen. Hegels grundindsigt er netop, at ingen lever for sig selv alene. Som (selv-)reflekterende subjekter, er vi altid kun til i en formidlet

64 J. Dewey (1898): *Lectures on Psychological and Political Ethics*, New York: Hafner Press, 1976, p. 207

udveksling med andre: Uden formidling og fællesliv var alt tomhed!

Som Hegel i slutningen af vort indledningscitater med vendingen 'Anerkendelsens Bevægelse' pointerer, er anerkendelsesakten en bevægelses- eller refleksionsakt, der netop forudsætter og udfolder sig i en social kontekst. Også i en læreproces, som er et 'Begrebets Arbejde', er den enkelte da altid allerede på vej i en dannelses- eller tilblivelsesbevægelse, hvor de andre helt elementært udgør de 'spejle', der er nødvendige for vor egen udvikling og læring.

I en tid, hvor begreber som 'kompetence', 'kompetenceudvikling', 'dokumentation af egen læring', 'ansvar for egen læring', 'self-directed learning', 'at lære at lære', etc., dominerer uddannelses- og læringstænkningen, forekommer Hegels bestemmelse af forholdet mellem dannelse, anerkendelse og refleksion af fundamental betydning. I konsekvens af Hegels og Deweys dannelsesstænkning må det moment således fremhæves som afgørende, at begreber af ovennævnte art netop ikke alene kan bære en uddannelse og udgøre et mål i sig selv. De får kun deres egentlige betydning, når de forstås og praktiseres indenfor en socialontologisk ramme. Uddannelse og læring drejer sig nemlig ikke om hvad som helst, men har grundlæggende anerkendelsesmæssige og normative implikationer.

## Litteratur

**Brookfield, S. D.:** *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1995

**Brookfield, S. D.:** "Transformative Learning as Ideology Critique", i Jack Mezirow et al.: *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass, 2000

**Dahler-Larsen, P.:** *At fremstille kvalitative data*, Odense Universitetsforlag, 2002

**Dale, E.L.:** *Pedagogikk og samfunnsforandring 2*, Ad Notam, Gyldendal, Oslo, 1992

**Dewey, J. (1925):** *Experience and Nature*. Her henvises til udgaven fra Courier Dover Publications, 1958

**Dewey, J.:** *Experience and Education*. Oversat og med indledning af Hans Fink. Christian Ejlers' Forlag, Kbh., 1977

**Gadamer, H.-G. (1975):** *Døden som spørgsmål*. Der henvises til den danske oversættelse



i Slagmark, nr. 40, tidsskrift for idéhistorie. Aarhus Universitet, 2004

**Hegel, G. W. F.** (1807): *Phänomenologie des Geistes*. Her citeret fra: *De store tænkere*. Berlingske Filosofi Bibliotek: Hegel. Med indledning, oversættelse og noter af Oskar Hansen. Berlingske Forlag, Kbh., 1971

**Illeris, K.:** *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2007, 2. reviderede udg.

**Jarvis, P.:** *Adult Learning in the Social Context*, New York, 1987

**Jarvis, P.:** "Den menneskelige lærings natur", i Knud Illeris: *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2000

**Jarvis, P.:** "Towards a Philosophy of Human Learning – An Existentialist Perspective", i Peter Jarvis & Stella Parker: *Human Learning: A holistic approach*, Routledge, London, 2005

**Klindt-Jensen, H.:** "Søren Kierkegaard og refleksion", p. 79ff. Værket er endnu ikke udgivet, men foreligger i manuskriptform.

**Kolb, D. A.:** *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984

**Mezirow, J.:** "At lære at tænke som en voksen", i Illeris og Berri: *Tekster om voksenlæring*, Roskilde, 2005

**Mollenhauer, K.:** *Glemte sammenhænger. Om kultur og opdragelse*, Ad Notam, Gyldendal, Oslo 1996, p. 72

**PSK-undervisningen** – redegørelse for tankerne bag PSK-undervisningen på Aabenraa Pædagogseminarium, som de former sig januar 2005. Kompendiet er et internt dokument, som kan rekvireres enten hos forfatteren til denne artikel eller ved henvendelse til seminarieret

**"Pædagogers kompetenceprofil"**, Undervisningsministeriets rapport, januar, 2004

**Raffnsøe, Sverre:** *Filosofisk æstetik. Jagten på den svigefulde sandhed*, Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet, 1996, pp. 260-270

**Rendtorff, J. Dahl.:** *Paul Ricæurs filosofi*, Hans Reitzels Forlag. København 2000, p. 14f.

**Schön, D. A.:** *Den Reflekterende Praktiker*. Hvordan professionelle tænker, når de

arbejder, Basic Books, Inc., 1983. Dansk udgave på Forlaget Klim, 2001