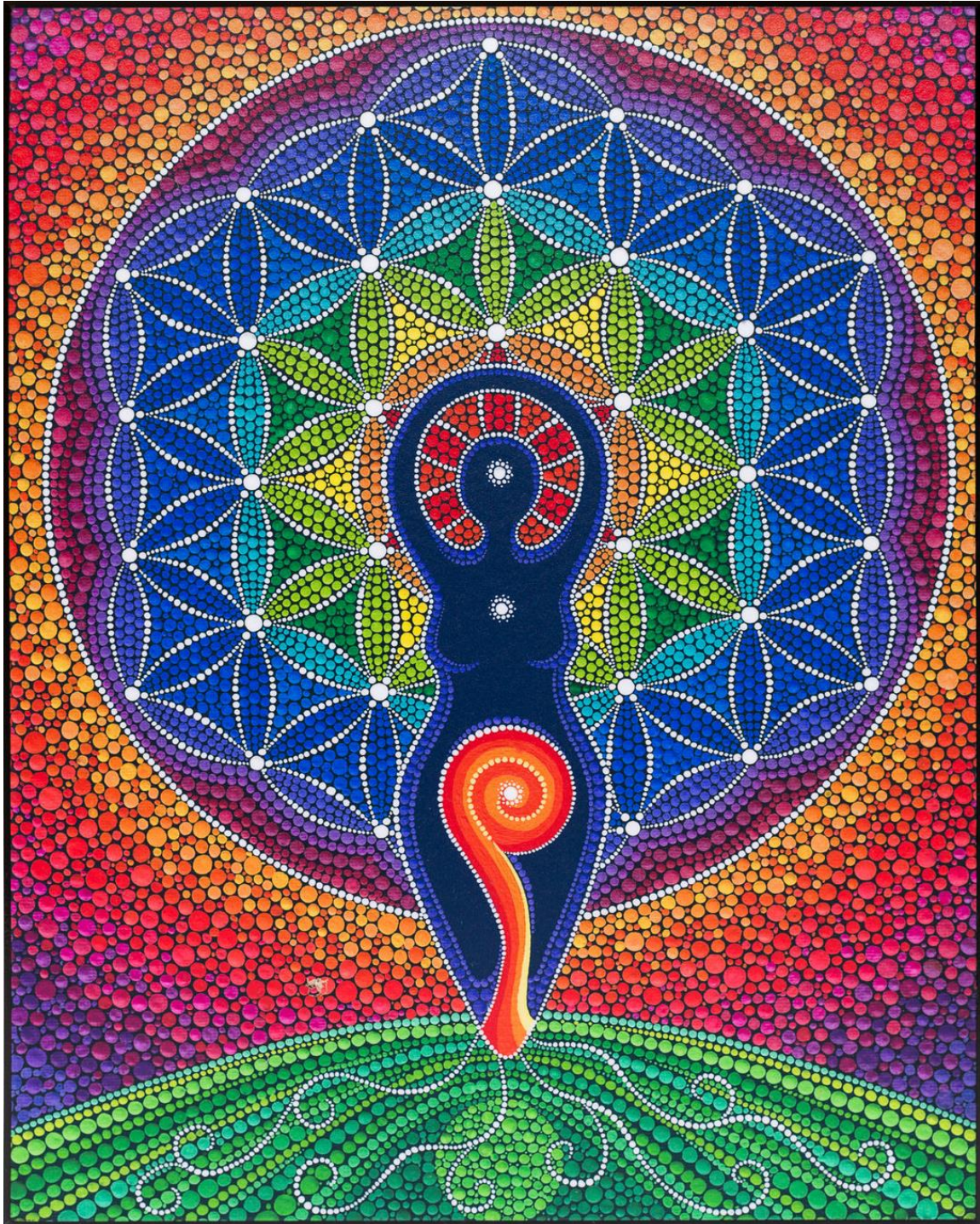


Refleksionsstunder for psykologistuderende



Aalborg Universitet, 31. maj 2018
Universitetsklinikken
Vejleder: Anne Birgitte Døssing

Katrine Breum Larsen, studienr.: 20134284
Miriam Stig Poulsen, studienr.: 20134230
Specialet: 310.397 anslag, 129 normalsider

”Det ureflekterede liv er ikke værd at leve”
Sokrates, 469-399 f.v.t.

Abstract

For a major part of our Master's program in Psychology, we have been interested in how to navigate the broad field of psychology as future psychologists. Throughout our internship at the University Clinic at Aalborg University, we have had a great number of conversations regarding our own influence on the clients' processes as well as our own development as therapists. We find it fundamental, that we as future psychologists are particularly interested in the processes that shape a skilled psychologist. It is our experience from the University Clinic and our 9th semester project that reflection as phenomenon, concept and practice describes the processes that are crucial to becoming competent psychologists.

In order to understand what a reflective internship could contribute to the life of psychology students and how a reflective internship could be implemented at the psychology program at Aalborg University, we created a "Reflection Moment" for five psychology students. The Reflection Moment is composed of self-reflection and common reflection in the group, oral, and written reflection exercises, where the purpose is to create a conducive room for reflection for the participants. A performance-free space focusing on curiosity, presence, and play, where the participants feel that they can be themselves. The five psychology students' experience of participating in the Reflection Moment is the focal point for the thesis, with the following thesis statement: *Based on a group of psychology students' experiences of participating in a Reflection Moment, we will discuss how their experiences can be related to their development as professionals and as human beings at Aalborg University.* With the aim of finding an understanding of how a Reflection Moment contribute to the lives of psychology students, we gained phenomenological insights into the world of five psychology students. Therefore, the main emphasis will be based on the empirical findings obtained through semi-structured interviews.

As a theoretical foundation for our definition of reflection as phenomenon, we have included the theorists John Dewey (2009), Donald Schön (1984), Hubert and Stuart Dreyfus (1986), David Kolb (1975; 1984) Peter Jarvis (1987; 1992), Jack Mezirow (1990; 1995; 1998; 2009), Stephen Brookfield (1995), and Steen Wackerhausen (2008). In the representations of these theories it is apparent to us that reflection is a dynamic

phenomenon with many facets. The most important points from the theorists are: 1. Reflection involves elements of a linguistic process along with intuition, feelings and creativity. 2. The reflection process is comparable to the scientific method of hypothesizing, testing, experimenting, and verifying/rejecting hypotheses, but in our opinion, reflection is also more than that. 3. The state of doubt, oppositions of thoughts, disorientation dilemma or productive disharmony in the professional community stimulates the reflection process. 4. Reflection integrates both past, present and future. 5. All situations may potentially lead to reflection, but all situations do not end up leading to reflection.

All the participants describe that they experienced a calm feeling after the Reflection Moment, which included an experience of a bodily sense of calm, a better ability to be present in the moment, and an acceptance that things take time. In this regard, the frame of reflection room is of particular importance. Mutual acceptance between the participants created a trustful space where the participants can enter a dialogue that does not seek specific questions and answers, but where the exploration opens up new realizations and feelings. It requires courage to immerse yourself in the reflection process, as it can be frustrating. It requires that the people with whom you share reflection with, meets you with respect. Otherwise you do not dare to formulate the unfinished, the doubtful and the paradoxical. The participants highlighted the relational aspects that were important in the Reflection Moment. The mutual acceptance in the dialogue was also created by the fact that we as group facilitators participated in the reflections with the other students.

We believe that this study is characterized by certain elements that can be used in other or similar situations. Our detailed descriptions, about the theoretical and methodological considerations in the creation of the Reflection Moment, could be beneficially taken into account when creating further Reflection Moments for the psychology students at Aalborg University. At the same time, we consider that the special framework for the Reflection Moment could be a key part of creating any kind of space with the aim of promoting reflection.

Indholdsfortegnelse

1 Indledning.....	1
1.1 Problemformulering.....	3
1.2 Problemafgrænsning	3
1.3 Disposition	3
1.4 Afsæt i 9. semester-projektet om refleksion.....	6
2 Relevansen af dette speciale.....	8
2.1 Aalborg Universitet.....	11
3 Teori.....	13
3.1 Udvalgte teoretikers definition af refleksionsbegrebet.....	13
3.1.1 Refleksionsbegrebet hos John Dewey	14
3.1.2 Refleksionsbegrebet hos Donald Schön	17
3.1.3 Refleksionsbegrebet hos Hubert og Stuart Dreyfus	18
3.1.4 Refleksionsbegrebet hos David Kolb	20
3.1.5 Refleksionsbegrebet hos Peter Jarvis	20
3.1.6 Refleksionsbegrebet hos Jack Mezirow	22
3.1.7 Refleksionsbegrebet hos Stephen Brookfield.....	24
3.1.8 Refleksionsbegrebet hos Steen Wackerhausen	24
3.2 En sammenfattende refleksionsforståelse.....	26
3.3 Refleksionsbegrebet i dette speciale.....	29
3.4 Sammenhængen mellem uddannelse og praksis	31
3.5 Hvorfor refleksion bør have et større fokus på psykologuddannelsen	32
4 Metode.....	35
4.1 Videnskabsteoretiske overvejelser.....	35
4.1.1 Hermeneutik	35
4.1.2 Fænomenologi	37
4.1.3 Kvalitativ metode	39
4.1.4 Kvalitet i den kvalitative forskning.....	43
4.1.5 Ethiske overvejelser	45
4.2 De metodiske overvejelser bag skabelsen af Refleksionsstunden	46
4.2.1 Rammerne for Refleksionsstunden	46
4.2.2 Indholdet i Refleksionsstunden	57
4.3 De metodiske overvejelser i forbindelse med interviews.....	68
4.3.1 Rollen som interviewer vs. rollen som gruppefacilitator	69
4.3.2 Fortolkende fænomenologisk analyse og tematisk kodning.....	69
5 Præsentation af deltagerne	71
6 Noter fra Refleksionsstunden	72
7 Noter fra interviewene med deltagerne fra Refleksionsstunden	74
7 Analyse.....	76
7.1 Tema 1: Rammerne for Refleksionsstunden	76

7.1.1 Deltagernes forventninger inden Refleksionsstunden	76
7.1.2 Betydningen af at have god tid til refleksion	77
7.1.3 Lokationens betydning.....	79
7.1.4 Facilitatorer af refleksionsarbejde	80
7.1.5 Gruppedynamik	81
7.2 Tema 2: Indholdet i Refleksionsstunden	84
7.2.1 Det overordnede tema for Refleksionsstunden	84
7.2.2 Grounding-øvelsen.....	86
7.2.3 De skriftlige og mundtlige refleksionsøvelser	88
7.3 Tema 3: Præstationskultur.....	91
7.3.1 Refleksionsstunden som en modpol til præstation	95
7.4 Tema 4: Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet	100
7.4.1 Fornemmelse og refleksion	100
7.4.2 Refleksionsstunden og den psykologiske habitus	100
7.4.3 Refleksionsstunder, dannelse og identitet for psykologistuderende.....	102
7.4.4 Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet på Aalborg Universitet	105
7.4.5 De psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden	106
8 Diskussion af metode	109
8.1 Videnskabsteoriens antagelser, analysemetode og empiri.....	109
8.2 Kvalitetskriterier ved den empiriske undersøgelse	113
8.3 Hvordan influerer 9. semester-projektet dette speciale?	116
8.4 Hvordan har refleksionsforståelsen, vi har udledt fra de udvalgte teoretikere, influeret skabelsen og afholdelsen af Refleksionsstunden?.....	117
8.5 Hvilken betydning har det for Refleksionsstunden, at fokus er på den menneskelige proces i at blive uddannet psykolog?	120
8.6 Hvordan kunne Refleksionsstunden ellers have været udformet?	120
8.7 Hvem melder sig som deltager til Refleksionsstunden?	123
8.8 Hvad betyder videokameraet for deltagerne i Refleksionsstunden?.....	124
8.9 Hvad betød det for interviewene, at vi ændrede rolle fra gruppefacilitatorer til interviewere?	124
8.10 Ethiske overvejelser.....	125
8.11 Forslag til videre forskning.....	127
9 Diskussion af analyse.....	130
9.1 Hvordan kan Refleksionsstunden i praksis blive implementeret på psykologistudiet?	130
9.2 Vores refleksionsforståelse efter afholdelsen af Refleksionsstunden.....	131
9.3 Psykologistuderende i præstationssamfundet	135
9.4 Hvor placerer dette speciale sig henne i forskningslandskabet?.....	137
10 Konklusion	141
11 Perspektivering til samfundets påvirkning på menneskets refleksionspraksis.....	143
Referenceliste.....	146
Bilagsliste	151

Bilagsgliste

Bilag 1: Præsentation af deltagerne

Bilag 2: Invitation til Refleksionsstunder

Bilag 3: Revideret invitation til Refleksionsstund

Bilag 4: Samtykkeerklæring

Bilag 5: Refleksionsrummet

Bilag 6: Rammen for Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Bilag 7: Grounding-øvelse

Bilag 8: Musik til Refleksionsstund

Bilag 9: Første skriverefleksion til Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Bilag 10: Anden skriverefleksion til Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Bilag 11: Interviewguide til semistrukturerede interview

Bilag 12: Transskription af interview nr. 1 med Liv

Bilag 13: Transskription af interview nr. 2 med Birk

Bilag 14: Transskription af interview nr. 3 med Irene

Bilag 15: Transskription af interview nr. 4 med Bjørn

Bilag 16: Transskription af interview nr. 5 med Isolde

Bilag 17: IPA af interview nr. 1 med Liv

Bilag 18: IPA af interview nr. 2 med Birk

Bilag 19: IPA af interview nr. 3 med Irene

Bilag 20: IPA af interview nr. 4 med Bjørn

Bilag 21: IPA af interview nr. 5 med Isolde

Bilag 22: IPA: Fire temaer og de dertilhørende citater

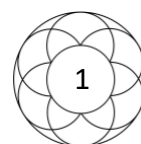
1 Indledning

Som en stor del af vores kandidatstudium i psykologi har vi været meget optagede af, hvad vi som kommende psykologer er i stand til at påtage os af opgaver efter endt studie. Hvordan navigerer vi individuelt etisk, moralsk og professionelt i et bredt felt inden for psykologien som videnskab? For at forstå vores rejse ind i refleksionen som psykologisk fænomen skal vi vende blikket tilbage til, da vi for snart to år siden startede vores praktikforløb på Universitetsklinikken på Aalborg Universitet.

Universitetsklinikken er et klinisk kandidatprogram, hvor de studerende har klienter i psykodynamiske terapeutiske forløb og supervision i små grupper af studerende. I dette praktikforløb mødte vi hinanden, og vi mærkede hurtigt, at vi delte en passion for nysgerrigt at forholde os til de følelser og tanker, der i løbet af de ni måneder, vi havde klientsamtaler, opstod i os.

Som de terapeutnovicer vi var, spejlede vi os i vores dygtige supervisorer og benyttede mange stunder sammen på at dele vores tanker om de processer, der er med til at forme en kompetent klinisk psykolog. Den slags psykologer vi gerne vil blive. Vi læste psykodynamiske teorier og diskuterede, hvordan vi som kliniske psykologer kan være abstinente og stadigvæk autentiske i vores tilstedeværelse med klienterne, hvad de kurative faktorer kan siges at være i psykoterapi, og særligt diskuterede vi, hvilken slags mennesker vi ønskede at blive som færdiguddannede psykologer.

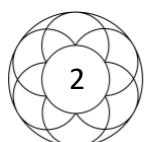
Til en af vores sidste supervisionstimer i praktikforløbet noterede vores supervisor sig, hvor meget en af vores klienter havde rykket sig i sin måde at gå i terapi på. Supervisor beskrev denne forandring som en udvikling af klientens refleksionsevne. Hun sagde: *"Du har lært hende at reflektere"*. Vi blev nysgerrige på, hvad der mon havde skabt denne udvikling af refleksionsevne, og hvordan vi som terapeuter kan fremme refleksionsevnen hos andre mennesker. Og i naturlig forlængelse af dette overvejede vi, hvilken udviklingsproces man som terapeut selv er igennem for at kunne arbejde med andre menneskers refleksioner. Dette mandede ud i interessen for refleksionen som fænomen og betød, at vi dedikerede vores 9. semester-projekt til en udforskning af praktiserende psykologers udvikling af refleksionsevne med følgende problemformulering: *"Hvordan forstår og oplever praktiserende psykologer*



fænomenet refleksion som en del af deres psykoterapeutiske praksis?” (Larsen & Poulsen, 2017, p. 4).

Psykoterapiudvalget i Dansk Psykolog Forening beskriver i sin rapport ”*Psykoterapi og Videnskabelighed*” (2003), hvordan den reflekterende kliniker (efter inspiration fra Donald Schöns (1984) teori om den reflekterende praktiker) kan udgøre et overordnet begreb, der er fælles for forskellige psykologiske traditioner (Dansk Psykolog Forening, 2003, p. 29). Kvaliteten af psykologens arbejde er ikke ensbetydende med at benytte teknikkerne korrekt, men derimod betinget af en række færdigheder og kvaliteter ved psykologen (ibid., p. 25). Disse færdigheder beskrives som *metodiske, refleksive og relationelle* kompetencer (ibid., p. 26). Det er vores erfaring fra Universitetsklinikken og vores 9. semester-projekt, at det er vigtigt at se nærmere på refleksion som fænomen, begreb og praksis i en uddannelsesmæssig kontekst, da et fokus på udviklingen af refleksive kompetencer kan være medvirkende til, at vi er i stand til at blive og være kompetente psykologer.

Vores speciale skal ses som en forlængelse af de erfaringer, vi personligt har gjort os på Universitetsklinikken og vores 9. semester-projekt om praktiserende psykologers forståelse af refleksion som fænomen. Vi vil gerne belyse, hvordan og hvorfor refleksion som praksis er væsentlig i udviklingen af kompetente psykologer, og undersøge, hvad et mere eksplicit fokus på refleksion, der omfavner udviklingen af psykologistuderende som mennesker og fagpersoner, kunne bidrage med i de psykologistuderendes liv. For at nærme os en forståelse af det har vi kreeret en Refleksionsstund for fem psykologistuderende på Aalborg Universitet.



1.1 Problemformulering

På baggrund af vores indledningsvise overvejelser er problemformuleringen udformet som følger:

Med udgangspunkt i en gruppe psykologistuderendes oplevelse af at deltage i en Refleksionsstund vil vi belyse, hvordan deres oplevelse kan relateres til deres udvikling som fagpersoner og som mennesker på Aalborg Universitet.

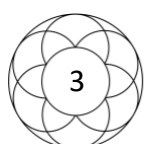
1.2 Problemafgrænsning

I denne empiriske undersøgelse søges det at få et fænomenologisk indblik i fem psykologistuderendes oplevelse af at deltage i en gruppebaseret Refleksionsstund. Refleksionsstunden er skabt med afsæt i vores 9. semester-projekt om praktiserende psykologers forståelse af refleksion, vores egne erfaringer fra praktik på Universitetsklinikken og relevante teorier om refleksion som psykologisk fænomen. Refleksionsstunden er en blanding af selvrefleksion og fællesrefleksion, mundtlige og skriftlige refleksionsøvelser, hvor formålet er at skabe et befordrende rum for refleksion. De fem psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden bliver omdrejningspunktet for specialet, og derfor vil hovedvægten i analysen blive lagt på de empiriske fund, der er fremskaffet gennem semistrukturerede interviews.

1.3 Disposition

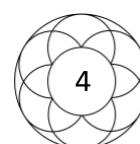
I første afsnit af specialet introducerer vi læseren for de overvejelser, der ligger til grund for, at refleksion som fænomen er blevet omdrejningspunktet for vores interesse. Dette har særligt sin baggrund i vores 9. semester-projekt, hvorfor vi kort redegør for de væsentligste metodiske og analytiske afsnit fra dette projekt.

I andet afsnit af specialet vil **1. del** omhandle relevansen af dette speciale, hvor Casper Feilbergs ph.d.-afhandling (2014) om psykologistuderendes dannelse af psykologisk habitus bliver inddraget, da denne i høj grad støtter op om de refleksioner, vi har gjort os i forbindelse med skabelsen af Refleksionsstunden for psykologistuderende. **2. del** af dette afsnit omhandler Universitetsloven (2015), og hvad der formelt bliver beskrevet som formålet med uddannelse generelt.



Tredje afsnit af specialet er teoriafsnittet, hvor **1. del** omhandler udvalgte teoretikeres definition af refleksionsbegrebet. Vi har valgt at redegøre for teoretikerne John Dewey (2009), Donald Schön (1984), Hubert og Stuart Dreyfus (1986), David A. Kolb (1975; 1984), Peter Jarvis (1987; 1992), Jack Mezirow (1990; 1995; 1998; 2009), Stephen Brookfield (1995; 1997) og Steen Wackerhausen (2008) og deres definitioner af refleksion. Disse teoretikere har primært et fokus på refleksion i en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst, hvilket har givet os den grundlæggende forståelse for refleksion, der har været basis for skabelsen af Refleksionsstunden. **2. del** af dette afsnit er en sammenfatning af refleksionsbegrebet hos de udvalgte teoretikere, og **3. del** er en definition af, hvad vi mener, når vi skriver ”refleksion” i dette speciale. I **4. del** af afsnittet beskriver vi sammenhængen mellem uddannelse og praksis, hvilket leder hen til **5. del**, hvor vi inddrager teoretikere, der underbygger vores grundantagelse: at netop refleksion er et vigtigt element i uddannelse og praksis.

Fjerde afsnit i specialet er metodeafsnittet. Metodeafsnittet er tredelt, og **1. del** omhandler de videnskabsteoretiske overvejelser, der er grundfundamentet for specialet. Specialet er et kvalitativt forskningsprojekt, hvor vi har valgt at tage vores udgangspunkt i den hermeneutiske fortolkningsmetode af Martin Heidegger (1927) og den hermeneutiske cirkel af Hans-Georg Gadamer (1990; 2004). Ligeledes findes vores udgangspunkt i høj grad i fænomenologiens tilgang til undersøgelsen af menneskets livsverden, grundlagt af Edmund Husserl (2012) og videreudviklet af kropsfænomenologen Maurice Merleau-Ponty (2016). **2. del** i metodeafsnittet omhandler metoden bag skabelsen af Refleksionsstunden. Refleksionsstunden er ikke blevet udført på denne måde før, og således har vi skabt Refleksionsstunden med inspiration fra vores 9. semester-projekt om refleksion (Larsen & Poulsen, 2017) og ved inddragelsen af flere forskellige teoretikere, hvoraf de vigtigste at nævne er Pia Jørgensen (2009a; 2009b), der har forsket meget i gruppefacilitation og refleksionsscenerier i form af skriftlige, mundtlige og kropslige refleksionsøvelser. Her skal også nævnes Tony Ghaye og Sue Lillymann (2008) samt Gillie Bolton (2005; 2010) som inspirationskilder for skabelsen af Refleksionsstunden. I **3. del** af metodeafsnittet bliver interviewprocessen og analysen af interviewene gennemgået. Vi har valgt at anvende en fortolkende fænomenologisk analyse (IPA) af



interviewene med det formål at nærme os de psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden, som ender ud i fremkomsten af temaer, der vil blive behandlet i analyseafsnittet.

Herefter følger **afsnit 5**, hvor deltagerne i Refleksionsstunden bliver præsenteret.

Afsnit 6 omhandler de overvejelser, vi gjorde os i forbindelse med og efter afholdelsen af Refleksionsstunden, og tilsvarende handler **afsnit 7** om de overvejelser, vi gjorde os, efter at vi havde interviewet deltagerne. Dette leder videre til **afsnit 8**, der rummer analysen af de fire temaer, der fremkom i den fortolkende fænomenologiske analyse af interviewene: 1. Rammerne for Refleksionsstunden, 2. Indholdet i Refleksionsstunden, 3. Præstationskultur og 4. Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet. Under analysen af hvert tema vil der blive inddraget relevante citater og teorier til at understøtte og udfolde deltagernes udsagn.

Diskussionen er placeret som **afsnit 8** og **afsnit 9**, og heri behandles analysens fund. Vi diskuterer endvidere de valgte metoder og teorier, der er anvendt i forbindelse med skabelsen af Refleksionsstunden med det formål at sætte de fem psykologistuderendes oplevelser af at deltage i Refleksionsstunden ind i en større sammenhæng.

I **afsnit 10** afrundes specialet med en konklusion, hvor vi vender tilbage til den indledende problemformulering, der igangsatte specialet, for at beskrive den forståelse, vi har fået af de fem psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden.

I **afsnit 11** perspektiverer vi dette speciale til samfundets påvirkning på menneskets refleksionspraksis, og det tager sit primære udgangspunkt i Anthony Giddens teorier (1994; 1996) om den øgede refleksivitet i det moderne samfund.

Efter perspektiveringen er referencelisten placeret, hvor de kilder, vi løbende refererer til i specialet, er oplistet. Herefter præsenteres bilagslisten, hvor bilag 1-11 er placeret som de afsluttende sider i specialet, og bilag 12-22 er placeret i en Dropbox-folder med et link anført på side 151, der giver adgang til bilagene.

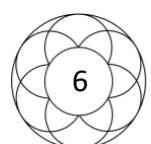
1.4 Afsæt i 9. semester-projektet om refleksion

I vores 9. semester-projekt undersøgte vi praktiserende psykologers forståelse af refleksion som fænomen med følgende problemformulering: *Hvordan forstår og oplever praktiserende psykologer fænomenet refleksion som en del af deres psykoterapeutiske praksis?* (Larsen & Poulsen, 2017, p. 4)

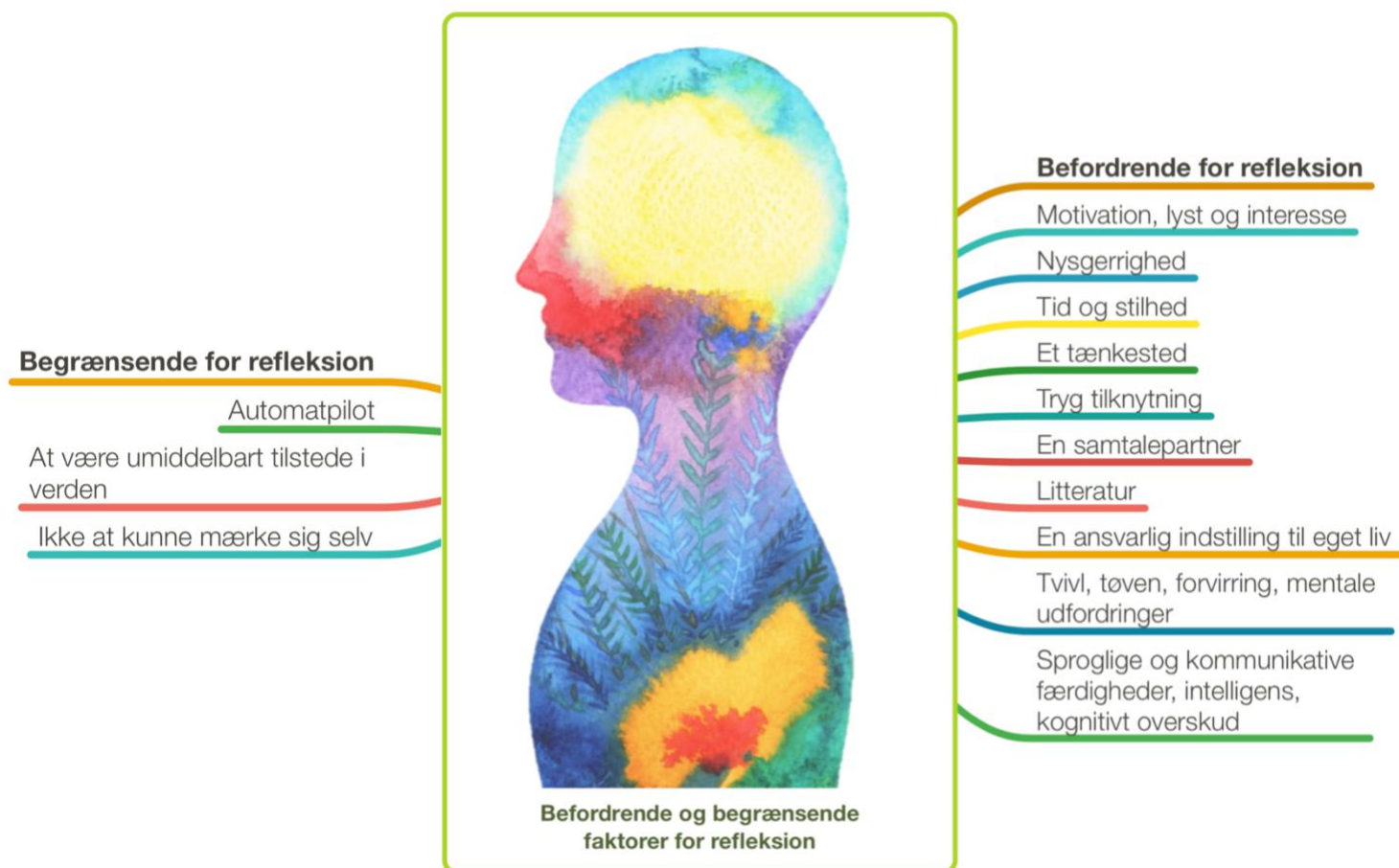
Vores udgangspunkt for 9. semester-projektet var en fænomenologisk metodisk ramme, hvor vi ved hjælp af en semistruktureret interviewguide interviewede fire praktiserende psykologer (Larsen & Poulsen, 2017, pp. 13-16). Vores spørgsmål i interviewguiden drejede sig primært om de praktiserende psykologers egen udvikling af refleksionsevne, og hvordan de tænkte, at de kunne fremme refleksionsevnen hos deres klienter (Larsen & Poulsen, 2017, p. 57f). I interviewsituationen viste det sig dog, at de praktiserende psykologer kun i begrænset omfang fortalte om deres egen udvikling af refleksionsevne, og ligeledes var vores antagelse om refleksionsevnen som en evne, der kunne fremmes i terapi, unuanceret. Som respondenterne beskrev det, var refleksionsevnen konstant og således ikke en evne, der på den måde kan fremmes i terapi. I terapi kan refleksionsevnen blive kultiveret, og klienten kan få et rum, der kan virke befordrende for klientens mulighed for at mærke efter og reflektere. Dét, der viste sig i interviewsituationen, var, at respondenterne udfoldede mange andre interessante perspektiver på refleksion, som vi valgte at forfølge. Refleksionen blev beskrevet som en evne og samtidig som en disciplin, der kan variere i udtryksformer, og som kan blive kultiveret (ibid., p. 43f).

Ligeledes blev det tydeligt for os, at respondenterne havde vanskeligt ved at begrebsliggøre refleksion som et samlet fænomen. Dette viste sig ved, at respondenterne i interviewene efterspurgte, om vi ville definere refleksionsbegrebet, så de havde noget at gå ud fra i interviewene. Og det viste sig ved, at respondenterne for at beskrive refleksion inddrog flere andre begreber som: mentalisering, bevidsthed, tænkning, selvrefleksion, implicit og eksplicit refleksion, og kropslig og kognitiv refleksion (Larsen & Poulsen, 2017, p. 43f).

Det betød, at vi ud fra respondenternes beskrivelse af refleksion kunne fordybe os i flere af refleksionens delaspekter: 1. bevidsthed, tænkning og refleksion, 2.



selvrefleksion, 3. implicit og eksplicit refleksion, 4. kropslig og kognitiv refleksion, 5. refleksion og mentalisering, 6. sproget og de kognitive funktioners betydning for refleksion, 7. nysgerrighed som et befordrende element i refleksion og 8. tilknytningens betydning for refleksion (Larsen & Poulsen, 2017). Der er generel enighed blandt respondenterne om, at refleksion er et vigtigt psykoterapeutisk begreb, og at der er faktorer, der virker befordrende for refleksion, og faktorer, der virker begrænsende for refleksion. Disse faktorer stillede vi op i en illustration, der kan ses nedenfor (ibid., p. 45).



Figur 1 - Befordrende og begrænsende faktorer for refleksion (Larsen & Poulsen, 2017, p. 45)

9. semester-projektets fund og overvejelser danner fundamentet for specialet, der vil vende tilbage til den indledende undren, der igangsatte 9. semester-projektet:

Hvordan udvikles refleksionsevnen hos psykologer? I specialet har vi valgt en anden indgangsvinkel til dette spørgsmål, end vi gjorde i 9. semester-projektet, ved at tage udgangspunkt i de psykologistuderende i stedet for de praktiserende psykologer. Ved at tage udgangspunkt i de studerende, der i fem år dygtiggør sig på Aalborg

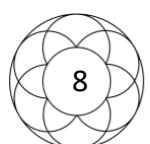
Universitet i psykologien, er det vores mål at undersøge, hvad et refleksionsrum kunne give de studerende i løbet af deres uddannelse, hvor refleksionens væsen bliver mere eksPLICIT. Det er vores forhåbning, at Refleksionsstunderne kan skabe et rum for de studerende til at få koblet teori og praksis i en kontekst af meningsfuld læring, hvor de har sig selv i fokus som mennesker.

2 Relevansen af dette speciale

Af Studieordningen for kandidatstudiet i psykologi ved Aalborg Universitet 2015 fremgår det af § 4 stk. 5, hvilke kompetencer studerende skal have opnået efter endt uddannelse:

- *”kunne styre arbejds- og udviklingssituationer, der er komplekse, uforudsigelige og forudsætter nye løsningsmodeller*
- *selvstændigt kunne igangsætte og gennemføre fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar*
- *selvstændigt kunne tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering*
- *kunne reflektere over forvaltningen af den psykologiske profession*
- *kunne udvise forståelse for relationen mellem teoretiske og praktisk-professionelle problemstillinger*
- *kunne erkende grænserne for psykologfaglig kunnen og viden i relation til praktiske problemstillinger” (Aalborg Universitet, Studieordningen for kandidatuddannelsen i psykologi, 2015).*

Disse punkter fra Studieordningen har vi i høj grad taget til os igennem vores praktikforløb på Universitetsklinikken, hvor vi blev meget opmærksomme på, hvordan vi som individer i høj grad påvirker forvaltningen af den psykologiske profession i praksis. Som en del af supervisionen og vores egen proces som kommende psykologer har refleksion været et centralt begreb for os, og vi ser det som det redskab, der gør os i stand til at meste de kompetencer, der fremgår af Studieordningen og videreudvikle kompetencerne i vores praksis som psykologer. Dog mener vi selv, at vi kunne have haft gavn af, at der tidligere i vores studie havde været mere fokus på, hvordan vi anvender os selv som individer med hver vores erfaringsbase.



Adjunkt i psykologi Casper Feilbergs (2014) ph.d.-afhandling omhandlende psykologistuderendes dannelse af videnskabelig og psykologisk habitus belyser mange aspekter af den psykologistuderendes lærings- og dannelsesprocesser. Feilberg anvender Pierre Bourdieus (1930-2002) *habitus*-begreb, der dækker over, at der i det sociale og det praktiske liv er formet og formes foranderlige dispositioner, hvor vi præges og præger de sociale praksisformer. Prægningen af disse praksisformer er ikke nødvendigvis formelt organiseret, men er i højere grad indlejret som adfærdsmæssige strukturer og plastiske mønstre (Feilberg, 2014, pp. 81-83). Som en del af forståelsen af habitusbegrebet inddrages en kropsfænomenologisk videnskabsteoretisk position, der belyser, hvordan kroppen husker tidligere mønstre, der viser sig i vaner. Det kan være vaner, der viser sig ved en bestemt måde at agere eller tale på. Disse vaner danner fundamentet for vores umiddelbare handlinger. Dog er det samtidigt muligt at skabe nye vaner, der forandrer måden, hvorpå vi forholder os til omverdenen og vores egen eksistens (ibid., pp. 84-86). Dannelsen af nye vaner sker ifølge Bourdieu gennem imitation, sproglig vejledning samt instruerede øvelser, hvor læring sker ved, at kroppen anvendes. Feilberg argumenterer for, at intellektuelle praksisser såsom at indlære teorier og deltage i faglige diskussioner indebærer, at det sker i samarbejde mellem individuelle praktiske og følelsesmæssige aspekter (ibid., pp. 86-88).

Feilberg bruger habitusbegrebet som et analytisk begreb til at skelne mellem en videnskabelig og en psykologisk habitus, hvor han beskriver den psykologiske habitus som det ”*at bruge sig selv til at forstå andre og verden*” (Feilberg, 2014, p. 251). Det er således et individuelt arbejde, der skal til, for at man bliver i stand til at anvende sine erfaringer og livsverden som redskab til faglige problemstillinger. Den videnskabelige habitus indebærer, at der arbejdes ud fra et teoretisk og metodisk meningsniveau, der bygger på en række reflekterede overvejelser og valg. Ofte er der ved uddannelsens eksaminer lagt større vægt på teorier og metoder frem for problemstillingen i opgaven. Dermed sker der en objektivering og samtidig en distancering i det ontologiske niveau, og fokus er i langt højere grad lagt på udviklingen og forståelsen af den epistemologiske dimension, da formålet med en videnskabelighed er at række ud mod større forståelser og meningssammenhænge (ibid., pp. 259-261). Som en dannelsesproces overlapper den videnskabelige og psykologiske habitus hinanden på

flere områder. Ubevidste motiver og temaer hos den studerende påvirker den måde, hvorpå den studerende danner sin videnskabelige og psykologiske habitus. Feilberg beskriver, hvordan han tidligt i sin afhandling blev klar over:

”(...) hvor vigtigt det er at lære sig selv at kende for opbygningen af en habitus og et beredskab i forhold til at anvende sig selv til at forstå andre (en psykologisk habitus. Det er helt banalt og basalt, men det betyder ikke, at det er en udfordring, som psykologistuderende nødvendigvis tager op som en del af deres uddannelse. Et langt stykke hen ad vejen er dette arbejde nemlig ikke tematiseret i uddannelsen, hvor der i stedet er et stort fokus på psykologisk teori, empiri og metode.” (Feilberg, 2014, p. 544).

Feilberg beskriver endvidere, at han mener, at en eksplicitering af denne dannelse af psykologisk habitus kunne være gavnlig:

”Et langt stykke hen ad vejen udgør det at lære om sig selv altså kun et implicit område ved den formelle uddannelse. Men sådan mener jeg ikke, at det bør være, da udviklingen af en psykologisk habitus bør understøttes. Også selvom der ikke kan opbygges eksaminer omkring det, kan psykologiske uddannelser i lyset af denne afhandling med fordel adressere dette emne, fx i forhold til de gruppeorganiserede uddannelsesforløb såsom projektarbejdet, således at de studerende kan få en indsigt i sammenhængen mellem person og fagperson, og således at de kan klædes på til at navigere etisk og informeret i overlappet mellem det arbejdsmæssige og det private.” (Feilberg, 2014, p. 545).

Feilberg pointerer således, at dét at lære om sig selv og at kunne anvende sig selv i fagligt og professionelt øjemed er efterstræbelsesværdigt og noget, der bør understøttes. Dermed er det ikke sagt, at den psykologiske habitus ikke understøttes på universiteterne, men derimod at den kunne understøttes med et større fokus og opmærksomhed.

Med Feilbergs afhandling i tankerne søger vi i dette speciale at undersøge, hvordan Refleksionsstunder opleves af psykologistuderende som en del af at understøtte udviklingen af den psykologiske habitus.

2.1 Aalborg Universitet

Aalborg Universitet blev grundlagt i år 1974 som selvejende institution, hvor dannelsen af universitetet var en fusion mellem andre etablerede institutioner såsom Aalborg Teknikum, Den Sociale Højskole, Danmarks Ingeniørakademi i Aalborg og flere andre, hvortil der i 1974 blev tilføjet fakulteter inden for det humanistiske, det teknisk-naturvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige område (Aalborg Universitet, 2018). Den første psykologiuddannelse på Aalborg Universitet blev oprettet i 1998. Her kunne man uddanne sig til en bachelorgrad i psykologi (Katzenelson, 2017); først senere blev der etableret kandidatuddannelse i psykologi på Aalborg Universitet.

Universitetets formål er defineret af Universitetsloven, hvor det fremgår i kapitel 1 § 2, at:

”§ 2. Universitetet har til opgave at drive forskning og give forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder. Universitetet skal sikre et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse, foretage en løbende strategisk udvælgelse, prioritering og udvikling af sine forsknings- og uddannelsesmæssige fagområder og udbrede kendskab til videnskabens metoder og resultater.

Stk. 2. Universitetet har forskningsfrihed. Universitetet skal værne om universitetets og den enkeltes forskningsfrihed og om videnskabsetikken.

Stk. 3. Universitetet skal samarbejde med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde. Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet. Universitetet skal som central viden- og kulturbærende institution udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund og tilskynde medarbejderne til at deltage i den offentlige debat.” (Universitetsloven, Bekendtgørelse af lov om universiteter, 2015)

Som det fremgår af paragrafferne, har universitetet status som statsorgan og er sikret en høj grad af selvstændighed og uafhængighed, hvor rollen og beføjelserne for universitetets ledere stadig er defineret inden for en fast ramme (Fink et al., 2003, pp. 9-13).

Princippet, der fremgår af § 2, om et ligeværdigt samspil mellem uddannelse og forskning er særlig relevant for denne opgave, da vores genstandsfelt netop omhandler de studerendes dannelsesproces som fagpersoner.

Ifølge professor i filosofi Hans Fink (f. 1944) kan dette samspil mellem uddannelse og forskning undergraves, hvis: *"(...) en forskningsbaseret undervisning "skolegøres", ved at det forskningsorienterede nedprioriteres, og vægten mere og mere lægges på en simpel indlæring af et bestemt stof uden en samtidig tilegnelse af videnskabelig metode."* (Fink, 2003, p. 16).

Sammen med Roskilde Universitet (RUC) adskiller Aalborg Universitet sig fra andre universiteter i Danmark ved at arbejde problemorienteret for derved i mindre grad at "skolegøre" undervisningen, og hvor der sættes fokus på, at den teoretiske undervisning skal kobles med problemstillinger, der tager deres udgangspunkt i en "ikke-viden", hvor det gælder om at: *"(...) orientere sig imod at finde, præcisere, analysere og løse problemstillinger."* (Olsen & Pedersen, 2013, p. 13).

I en artikel fra Magisterbladet fremhæves det, at studerende, der kommer fra den problemorienterede tradition, i højere grad er rustet til arbejdsmarkedets krav om refleksions- og arbejdsmarkedskompetencer (Bøttcher, 2017).

Dette kan synes at stå i kontrast til, at vi som studerende synes at have manglet et større fokus på sammenhængen mellem den personlige og den faglige dannelse. Her er det dog værd at have in mente, at Fink beskriver, hvordan store undervisningshold, stort arbejdspress og snæver eksamensorientering kan påvirke samarbejdet mellem teori og praksis negativt. På grund af de stigende krav til universiteter og stigende forskningsindsats kan undervisningen komme til at blive nedprioriteret. Fink skriver, at:

"Hvis man således opgiver forskningsbaseringen af undervisningen på bacheloruddannelserne, kommer det videnskabelige element til at mangle i de studerendes tidlige erhvervelse af faglige vaner og faglig identitet, og al erfaring viser, at det vil være langt vanskeligere at føje til senere." (Fink, 2003, p. 16f).

Aalborg Universitet har de senere år, ligesom Danmarks andre universiteter, været under indflydelse af politiske reformer, bl.a. ved at de studerende forventes at gennemføre deres uddannelser hurtigere, hvilket har økonomisk betydning for universitetet. Samtidig er universitetet afhængigt af forskningsmidler og et krav om kvalitet og forskningsmæssige resultater, hvilket også påvirker universitetets økonomi og ressourcer i det hele taget. Dette kan muligvis have indflydelse på den undervisningsmæssige kvalitet for de studerende. Fink fremhæver, at det er centralt, at universitetet prioriterer at fastholde princippet om den tætte forbindelse mellem undervisning, teori og praksis (Fink, 2003, p. 16).

3 Teori

I de følgende afsnit vil vi beskrive udvalgte teoretikeres definition af refleksion. Dette leder videre til en opsamling af refleksionsbegrebet, og derefter følger et afsnit, hvor vi redegør for vores definition af refleksion. Herefter vil vi beskrive sammenhængen mellem uddannelse og praksis. Teoriafsnittet bliver afsluttet med et afsnit om, hvorfor refleksion bør have et mere eksplicit fokus på psykologiuddannelsen.

3.1 Udvalgte teoretikeres definition af refleksionsbegrebet

I de følgende afsnit vil vi præsentere udvalgte teoretikeres definition af refleksionsbegrebet. De teoretikere, vi har udvalgt her, tager primært udgangspunkt i refleksion i læringssituationer inden for det pædagogiske felt. Da vi inden for rammen af denne opgave særligt er interesserede i den uddannelsesmæssige kontekst for refleksion, er John Dewey, Donald Schön, Hubert og Stuart Dreyfus, David Kolb, Peter Jarvis, Jack Mezirow og Stephen Brookfield blevet udvalgt. Derudover har vi også valgt at inddrage professor i filosofi Steen Wackerhausens tanker om refleksion, da de understøtter Deweys og Schöns refleksionsbegreber i den uddannelsesmæssige kontekst.

Disse teoretikere bidrager hver især med vigtige pointer ift. at forstå refleksionen som et teoretisk begreb, der har forandret sig, siden John Dewey først beskrev refleksion i en pædagogisk sammenhæng. Og derudover er der særlige aspekter, vi har hæftet os ved, fra de forskellige teoretikeres syn på refleksion i skabelsen af

Refleksionsstunden. Herunder vil vi ganske kort opridse, hvad teoretikerne hver især bidrager med:

John Dewey er den første, der systematisk beskæftiger sig med refleksion i en pædagogisk kontekst og er derfor også den første teoretiker, vi vil redegøre for her. Donald Schön bidrager til en forståelse af den refleksive praktiker, og hvordan dennes tænkning foregår. Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus' pointer bliver kort beskrevet her, da de understøtter Donald Schöns tanker om den refleksive praktiker, der ikke handler på baggrund af rationelle, velovervejede argumenter, men på intuition og viden-i-handling. David Kolbs læringscyklus beskriver vigtige pointer ift. modsætningen mellem handling og refleksion. Peter Jarvis har især beskæftiget sig med den sociale konteksts betydning for læring, der både kan være fremmende og begrænsende. Jack Mezirow og Stephen Brookfields teorier samspiller godt og har særligt et fokus på den personligt udviklende refleksion, hvor de grundlæggende antagelser er i fokus. Vi afslutter med at inddrage Steen Wackerhausens definition af refleksion, da han særligt beskriver den uddannelsesmæssige udfordring ift. refleksionspraksis.

Teoretikernes forskelligartede syn på refleksion vil til sidst blive samlet op og lede hen i en beskrivelse af, hvilket refleksionsbegreb vi arbejder med i dette speciale.

3.1.1 Refleksionsbegrebet hos John Dewey

Professor i filosofi og pædagogik John Dewey (1859-1952) er en af de første teoretikere, der beskæftiger sig systematisk med refleksion i almindelighed og i pædagogiske sammenhænge i særdeleshed (Wahlgren et al., 2006, p. 92). Mange af de efterfølgende teoretikere, vi vil præsentere her, henviser i deres værker til Dewey, hvilket understreger, hvor omfattende en betydning hans tanker og ideer har haft for eftertidens forskere og teoretikere. Deweys samling af værker er enorm, hvilket betyder, at vi i specialet her har udvalgt værket: *"Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen"* (2009) som udgangspunkt for den teoretiske fremstilling af Dewey og hans refleksionsbegreb. Vi vurderer, at refleksion inden for en uddannelsesmæssig ramme bliver klarest beskrevet i dette værk. I dette afsnit vil vi først og fremmest introducere refleksionsbegrebet, men Deweys tanker om, hvordan

uddannelsesprocessen kan formes, så den bedst støtter op om individets udvikling, bliver præsenteret senere i opgaven.

Dewey fremhæver, at der ikke findes nogen absolut referenceramme, ift. hvad der er sandt og falsk. Han tager udgangspunkt i en konkret, situeret menneskelig erfaring som afsæt for erkendelse. Mennesket er ikke en passiv beskuer af verden, men aktiv, og Dewey betegner derfor den menneskelige erkendelse som en praktisk aktivitet. Alt hvad vi ved, er således plastisk, men det betyder dog ikke, at vi skal sætte os passivt ned og ikke undersøge, opstille ideer, hypoteser, begreber og teorier om verden. Dewey argumenterer for, at disse undersøgelser netop kan bruges til at navigere i en verden, der er foranderlig og ustabil (Dewey, 2009, p. 16). Brinkmann fremhæver i den forbindelse i sin formidling og fortolkning af Deweys værker: ”*John Dewey: en introduktion*”, at Dewey på denne måde kan siges at have et vist slægtskab med humanistiske tænkere (Brinkmann, 2007, pp. 13, 19).

Dewey laver en distinktion mellem tænkning og refleksiv tænkning. Den automatiske og uregulerede tænkning har i Deweys univers ikke meget værdi og skal på ingen måde forveksles med den kvalificerede form for tænkning kaldet *refleksiv tænkning*, der består i: ”(...) at vende et tema i hovedet og underkaste det en alvorlig og sammenhængende overvejelse.” (Dewey, 2009, p. 13). Den refleksive tænkning er knyttet til den virkelige verden ved at være forestillingen om faktuelle forhold, og sammenhængen mellem tænkte forhold bliver således ikke inkluderet i Deweys definition. Dewey tager her udgangspunkt i et eksempel med en mand, der er ude at gå en tur, da han bemærker, at luften bliver koldere, hvorefter han ser op på en mørk sky på himlen og bliver klar over, at det sandsynligvis vil begynde at regne, hvorefter han skynder sig i læ. Dette er en refleksiv overvejelse om faktuelle forhold. Hvis manden havde kigget op på himlen og registreret, at skyen lignede et menneskeansigt, ville det have været en sammenhæng mellem tænkte forhold, og således ville det ikke blive defineret som en del af den refleksive tænkning (ibid., p. 18).

Dewey pointerer, at påstande som ”*Jorden er rund*” kan kategoriseres som en fordom, dvs. en slutning, der ikke er resultatet af en personlig mental aktivitet af refleksiv tænkning, men en ide, man har fundet hos andre og accepteret, fordi den er

generelt udbredt (Dewey, 2009, p. 16). Da opdagelsesrejsende Christoffer Columbus (1451-1506) var overbevist om, at Jorden var rund, var han dermed også forpligtet til at udføre en række undersøgelser og handlinger, der kunne føre til et bevis på, at dette var sandt (ibid., p. 17). Selv hvis det senere havde vist sig, at hans teori var forkert, ville det have været en anden form for overbevisning, han havde haft, end dem, der sagde ”Jorden er flad” uden at have undersøgt det, fordi Columbus’ hypotese var blevet skabt gennem en anden metode. ”*Refleksiv tænkning konstitueres af en aktiv, vedvarende og omhyggelig overvejelse af enhver opfattelse eller formodet form for viden i lyset af de grunde, der støtter dem, og de videre konklusioner, den fører til.*” (Dewey, 2009, p. 18). Denne omhyggelige, målbevidste refleksive tænkning var præcis dét, der sendte Columbus på jordomsejling. Omdrejningspunktet i Deweys syn på refleksion er problem og problemløsning. Dewey taler for en udvidelse af begrebet *problem* til at være alt det, der forvirrer og udfordrer bevidstheden, som potentielt igangsætter den refleksive tænkning (Dewey, 2009, p. 21). Problemet var i Columbus’ tilfælde dét, der igangsatte tvivlen om sandhedsværdien af den gængse forestilling om den flade jordklode.

Potentialet for den refleksive tænkning opstår, når vores vanemæssige praksis bryder sammen. Den tilstand af tvivl, vi befinder os i, når vanerne ikke guider os længere, og vi ikke længere ved, hvad vi skal stille op, stimulerer den refleksive tænkning. Tvivlstilstanden er præget af tøven, forvirring og mentale udfordringer (Dewey, 2009, p. 20). Dewey mener, at vi skal tillade os selv at være i denne tilstand så længe som muligt og ikke affeje tvivlen, før vi har gjort den til genstand for en grundig tankeproces (ibid., p. 23). For at undgå at være i tvivlstilstanden indgår individet i en handling, der er præget af jagt på og undersøgelse af det, der kan fjerne tvivlen (ibid., p. 20). Denne undersøgelse kan tage form som en mulig udvej, en plan, en teori eller en mulig løsning på problemet. Undersøgelsen har til hensigt at fjerne tvivlstilstanden hos individet (ibid., p. 23). Dewey pointerer dog flere gange, at individet hurtigt kan drage forhastede konklusioner ved ikke at tillade sig selv at være i tvivlstilstanden længe nok. Dette grundet mental dovenskab, sløvhed eller utålmodighed, eller måske fordi mennesket har tendens til at ville nå til konklusionen så hurtigt som muligt, fordi den intellektuelle søgen kan være frustrerende (ibid.).

Refleksionen falder inden for grænserne af en præ-refleksiv situation og en post-refleksiv situation (Dewey, 2009, p. 95). Den *præ-refleksive* situation er problemfyldt og forvirret, inden den refleksive tænkning påbegyndes, og den *post-refleksive* situation er præget af tilfredsstillelse og beherskelse, da individet føler, at der er fundet et beviseligt grundlag for at fjerne tvivlen eller problemet, og individet nu har mestret situationen (ibid.). Inden for disse tidsmæssige grænser findes der fem faser eller aspekter af den refleksive tænkning. Disse faser skal ikke opfattes kategorisk og kan således også blandes. Den første fase af: ”(1) *spontane tanker og ideer*” (ibid.) er præget af forhindring af konkret handling, der har muliggjort den tøven og forsinkelse, der er vigtig for at igangsætte den refleksive tænkning. Denne afbrydelse af vane medfører, at individet får mulighed for at reflektere over løsningen på udfordringen. Ved den næste fase af: ”(2) *intellektualisering af forvirringen*” (Dewey, 2009, p. 96) handler det om at få indkredset problemet og detaljeret beskrevet de forhold, der forårsagede handlingsafbrydelsen. Den tredje fase hedder: ”(3) *den vejledende ide, hypotesen*” (Dewey, 2009, p. 97). Hvor første fase var kendetegnet ved det spontane, der enten opstår eller ikke opstår, er den tredje fase kendetegnet ved disciplinen af at formulere en foreløbig hypotese om problemet. Dette leder videre i fjerde fase af: ”(4) *udarbejdelse af ræsonnementer*” (Dewey, 2009, p. 98), hvor individet ræsonnerer sig frem til konsekvenserne af individets antagelser og videreudvikler tanken, til der er tale om en sammenhængende helhed. Ved den femte fase: ”(5) *at teste hypotesen gennem handling*” (ibid., p. 100) får ideen en eksperimentel verifikation ved enten at blive bekræftet eller afkræftet. Disse fem faser har visse lighedstegn med den videnskabelige måde at kvalificere resultater på. Den refleksive tænkningssproces er i den forbindelse udbytterig for individet, uanset om hypotesen bliver verificeret eller falsificeret, da individet lærer lige så meget af sine fejltagelser som af sine succeser (ibid.).

3.1.2 Refleksionsbegrebet hos Donald Schön

Donald A. Schön (1930-1997) var professor i byplanlægning og underviser i pædagogik. I Schöns værk ”*Den Reflekterende Praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*” (2001) gør han op med den gængse forestilling om, at praktikerens handlinger er bestemt af rationelle overvejelser, der sker forud for handlingen. I stedet introducerer han begrebet ”*den reflekterende praktiker*” og

beskriver, hvordan refleksionen sker i handlingen. Med andre ord er refleksionen integreret i handlingen. Vores viden ligger indbygget i vores handlemønstre, dét Schön kalder viden-i-handling. Det betyder, at når professionelle skal beskrive, hvordan de udfører dagligdagens forskellige handlinger, kommer de professionelle til kort, fordi de som oftest ikke kan gøre rede for, hvad det er, de ved, og hvorfor de gør, som de gør (Schön, 2001, p. 51). ”Selvom vi nogle gange tænker, før vi handler, så gælder det også, at vi i megen færdighedsbetonet spontan praksisadfærd afslører en form for viden, som ikke stammer fra en forudgående intellektuel overvejelse.” (ibid., p. 52f).

Schön beskriver også begrebet *refleksion-i-handling*, der handler om de situationer, hvor vi tænker over, hvad vi gør, mens vi gør det (Schön, 2001, p. 55f). Refleksionen kan også forekomme efter handlingen, hvor vi revurderer det grundlag af erfaringer, der har ledt til, at vi har reageret i situationen, som vi har (ibid.). Når vores intuitive praksisadfærd ikke leder til det forventede resultat, er det oftest her refleksion-i-handling sker (Schön, 2001, p. 57). Når man reflekterer-i-handling, konstruerer man en ny teori og fra den specifikke situation, hvilket vil sige, at man ikke længere på samme måde er afhængig af den etablerede teori. Schön kalder dette for at være en ”forsker i praksissammenhæng” (Schön, 2001, p. 67). Schön advokerer for, at alle videnskabelige beskrivelser og teorier, udledt af praktikerens viden-i-handling og refleksion-i-handling, vil være præget af den kløft, der eksisterer imellem virkeligheden og beskrivelserne af virkeligheden. Når en praktiker indgår i kunstnerisk adfærd og lader sig styre af sin intuition, vil den indre repræsentationsstrategi ofte være inkongruent med de strategier, praktikerens anvender til at beskrive den intuitive adfærd (ibid., p. 233).

3.1.3 Refleksionsbegrebet hos Hubert og Stuart Dreyfus

Hubert L. Dreyfus (1929-2017) var amerikansk filosof og filosofiprofessor. Hans bror Stuart Dreyfus (f. 1931) er professor emeritus i Industriel Ingeniørvidenskab. På samme måde som Donald Schön er brødrene Dreyfus af den opfattelse, at vi ikke handler på baggrund af grundige rationelle overvejelser. De taler om a-rationel adfærd, der befinder sig mellem irrationel og rationel adfærd. A-rationel adfærd er uden bevidst analytisk komposition. A-rationel adfærd har baggrund i intuitionen. I ”*Intuitiv Ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*” (1986) præsenterer

brødrene Dreyfus en model over kompetenceudvikling, hvor der er fem niveauer: fra novicen over den avancerede begynder, den kompetente og den kyndige til eksperten. Derudover er der to over-niveauer: innovatorer og verdensåbenbarer (Dreyfus & Dreyfus, 1986, pp. 37-87).

Det perspektiv, der særligt interesserer os i denne forbindelse, er brødrene Dreyfus' beskrivelser af, hvordan eksperten i modsætning til alle andre træffer beslutninger på et intuitivt grundlag. Ikke-eksperter analyserer og reflekterer sig frem til beslutningerne, mens eksperterne genkender mønstre og således på et ikke-bevidst plan spontant kan hive handlingsplaner frem fra lignende episoder, de har med sig i erfaringsrygsækken. Eksperten handler derfor i almindelighed ureflekteret, da ekspertens erfaringer har lejret sig som et mønster, en model for handling, hvilket betyder, at når en lignende situation dukker op, vil eksperten reagere intuitivt (Dreyfus & Dreyfus, 1986, pp. 37-87). Når eksperten bliver bedt om at redegøre for sine handlinger, der var baseret på intuition, vil det have karakter af efterrationaliseringer, en rekonstruktion af begrundelsen, da eksperten ikke bevidst kan genkalde sig beslutningsprocessen: *"Når forholdene udvikler sig normalt, så løser eksperterne ikke problemer, og de træffer ikke beslutninger, de gør det, der normalt fungerer."* (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 57). Brødrene Dreyfus' model over kompetenceudvikling bryder med den rationelle, filosofiske tradition, hvor det handler om at skaffe sig erfaringer, så vi kan indlære reglerne. Jo dygtigere vi bliver til reglerne, desto mere sidder de på rygraden, og desto mere kompetente bliver vi til vores profession.

Dreyfus og Dreyfus beskriver, hvordan eksperten kan optimere sin intuition ved at reflektere og overveje. Forudsætningen for dette er, at der er tid til det. Refleksionen kan i dette tilfælde forbedre udførelsen af handlingen hos den intuitive ekspert. Refleksionen hører dog ikke kun ekspert-niveauet til. Refleksionen er noget, der sker på alle trin. Eksperten har et mindre behov for at reflektere, fordi eksperten kan handle ud fra sin erfaringsbase. Refleksionen kan også bruges som redskab til sikring mod tunnelsyn og perspektivblindhed, hvor refleksionen sikrer nytænkning og en større forståelse af tidligere erfaringer (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 59).

3.1.4 Refleksionsbegrebet hos David Kolb

David A. Kolb (f. 1939) er en amerikansk læringsteoretiker og forsker, der har fået stor betydning i Danmark, særligt med sin læringscyklus, der er en model over de processer, der ligger til grund for læring. I udviklingen af denne model var Kolb inspireret af John Dewey, den tysk-amerikanske gestaltpsykolog Kurt Lewin (1890-1947) og den schweiziske udviklingspsykolog og biolog Jean Piaget (1896-1980) (Kolb, 1984, pp. 4-15).

Læringscyklussen består af fire elementer: 1. oplevelse/erfaring, 2. observation og refleksion, 3. dannelse af abstrakte begreber og generaliseringer og 4. afprøvning af implikationer af begreber i nye situationer (Kolb & Fry, 1975, p. 33). Kolb beskriver, hvordan læring forudsætter en konflikt mellem de modsatrettede måder, som individet er i verden på. Individet bevæger sig konstant mellem positionerne ”aktør” eller ”observatør” og mellem positionerne ”specifik involvering” og ”generel analytisk distance”. Refleksionen kan siges at ligge i skiftet mellem nærhed til læringsgenstanden og distance hertil (Kolb & Fry, 1975, p. 36f). Kolb peger derudover på, at der kan være en modsætning mellem at handle og at reflektere: *”Reflection tends to inhibit action and vice versa”* (Kolb & Fry, 1975, p. 37).

Kolb lægger vægt på læring som noget, der integrerer både tænkning, følelser, perception og handling, og som bedst kan begrebsliggøres som proces og ikke som et produkt. I denne læringsproces spiller oplevelse og erfaring en essentiel rolle: *”Learning, the creation of knowledge and meaning, occurs through the active extension and grounding of ideas and experiences in the external world and through internal reflection about the attributes of these experiences and ideas.”* (Kolb, 1984, p. 52). Med andre ord er refleksionen en integreret del af alle læringsprocesser. For at individet skaber viden og tillægger mening til sine oplevelser og erfaringer, bevæger individet sig på et kontinuum af handling i den ene pol og refleksion i den anden pol. Hvor handling bliver set som en rettethed udadtil, bliver refleksionen set som en indadgående bevægelse.

3.1.5 Refleksionsbegrebet hos Peter Jarvis

Peter Jarvis (f. 1937) har beskæftiget sig med voksnes læringsprocesser med særligt fokus på den sociale konteksts betydning for læring. I hans værker: *”Adult Learning*

in the Social Context” (1987) og *”Paradoxes of Learning*” (1992) tager han udgangspunkt i en kritik af Kolbs læringscyklus, som han mener er en meget forsimplet optegnelse over læringsprocessen, som slet ikke tager faktorer som den sociale kontekst med i betragtning.

På baggrund af et større empirisk materiale har Jarvis videreudviklet modellen til en model, som han selv beskriver som en forsimpning, der kun antydningvist kan illustrere kompleksiteten i læringsprocesserne (Jarvis, 1987, p. 24). Alle situationer er altid potentielle læringssituationer, men alle situationer ender ikke med at føre til læring. Jarvis beskriver, hvordan mening spiller en rolle for dette, hvor meningsfulde situationer fører til en selvfølgelighed i menneskets opfattelse og handling i situationen. Når der er en uoverensstemmelse mellem oplevelsen af situationen og det, man havde forventet af situationen, er der skabt en situation, hvor læreprocessen potentielt kan begynde. Samtidig skal situationen ikke opleves for meningsløs, for så er uoverensstemmelsen for stor til, at der er potentiale for læring: *”Only where there is a limited disjuncture between the biography and the experiences is there potentiality of reflective learning.”* (Jarvis, 1987, p. 84). I Jarvis’ begrebsapparat betyder refleksion:

”Reflection, in this context, means a process of deep thought, both a looking backwards to the situation being pondered upon and a projecting forward to the future, being a process both of recall and of reasoning.” (Jarvis, 1987, p. 87).

Refleksionen kan opstå samtidig med handlingen eller efter handlingen, og derudover beskriver Jarvis refleksionen som sammenvævet med den sociale kontekst, hvilket betyder, at omgivelserne både kan forhindre, at refleksionen opstår og skabe gode betingelser for refleksionen (Jarvis, 1987).

De potentielle læringssituationer kan resultere i ikke-læring, ikke-reflekteret læring og i reflekteret læring. Jarvis beskriver tre former for *ikke-læring*: 1. *Forforståelse*, hvor der ikke er uoverensstemmelse mellem oplevelsen af situationen og forventningen, 2. *Ikke-overvejelse*, hvor personen ikke overvejer situationen eller mangler forståelse for situationen og 3. *Afvisning*, hvor personen afviser situationen som læringsmulighed. I afvisningsprocessen indgår der et refleksivt element, da

personen faktisk mærker en uoverensstemmelse i situationen, men bevidst vælger at afvise situationen som læringssituation, måske fordi dette opleves som besværligt eller vanskeligt (Jarvis, 1992, pp. 72-74).

Jarvis beskriver også tre former for ikke-reflekteret læring: 1. *Ubevidst læring*, hvor personen lærer noget af en situation, men det ikke er bevidst, 2. *Færdighedslæring*, hvor personen fx lærer motoriske eller kognitive færdigheder gennem imitation, og 3. *Memorering*, hvor personen lærer kognitive færdigheder ved at huske. I memorering finder læringen sted uden brug af praksis og eksperimenter (Jarvis, 1992, pp. 74-76).

De tre former for *reflekteret læring* er: 1. *Kontemplativ læring*, der involverer den rene tankevirksomhed og således er en intellektuel tilgang til læring, men da den kontemplative læring når frem til en konklusion, adskiller den sig fra almindelig tænkning, 2. *Reflekteret færdighedslæring*, hvor personen producerer nye færdigheder og samtidig lærer begreberne, der ligger til grund for praksis, hvilket skaber en større forståelse for færdigheden og 3. *Eksperimenterende læring*, hvor personen tester teorierne i praksis for at skabe en ny form for viden (Jarvis, 1992, p. 77f).

Den ikke-reflekterede læring er ikke frigørende. Når mennesker lærer på denne måde, forbliver de samfundsmæssige strukturer, som de er, da mennesket herved lærer deres pladser i samfundet at kende (Jarvis, 1992, p. 76f). De tre former for reflekteret læring, som Jarvis opstiller, kan både være innovative og konfirmatoriske.

3.1.6 Refleksionsbegrebet hos Jack Mezirow

Jack Mezirow (1923-2014) var en amerikansk professor og uddannelsesforsker inden for voksenpædagogik. Han er ophavsmand til begrebet *transformativ læring*.

Transformativ læring kan defineres som den proces, hvor vi omdanner destruktive eller problematiske referencerammer, antagelser og forventninger, så de bliver mere indsigtsfulde, fordomsfri, reflekterende og følelsesmæssigt åbne for forandringer (Mezirow, 2009, p. 22). I transformationsteorien indgår refleksion som et essentielt element. Mezirow tager udgangspunkt i, at behovet for at forstå en oplevelse og tilskrive oplevelsen mening er et grundvilkår for mennesket. Herigennem har

mennesket igennem opvæksten etableret grundlæggende antagelser, som Mezirow kalder *meningsstrukturer*, som vi forstår livet ud fra. Meningsstrukturer er sammensat af meningsperspektiver og meningsskemaer. *Meningsperspektiverne* er de grundlæggende antagelser, der er referencerammen for tolkningen af menneskets oplevelser, og *meningsskemaerne* er knyttet til meningsperspektiverne og agerer således som oversættelsen af de grundlæggende antagelser. Meningsskemaerne er den særlige viden og de specifikke forestillinger, der er afledt af meningsperspektiverne. Meningsskemaerne er mere formbare end meningsperspektiverne (Mezirow, 1990, pp. 1-4). Meningsstrukturen er ubevidst for den voksne, med mindre den tages op til refleksion. Transformationsteorien beskriver de processer, der ligger til grund for en transformation af disse grundlæggende antagelser. Det transformative består i, at man bliver bevidst om, hvordan antagelserne har betydning for forståelsen af omverdenen, hvor der med andre ord skal ske en: ”(...) *apperceptive assessment of the justification for our beliefs, ideas, or feelings.*” (Mezirow, 1995, p. 44).

Refleksionsniveauerne i transformationsteorien er som følger: 1. *Indholdsrefleksion*, der er en undersøgelse af problemets indhold: ”(...) *reflection on what we perceive, think, feel, or act upon.*” (Mezirow, 1991, p. 107), 2. *Procesrefleksion*, der er en undersøgelse af de løsningsstrategier, der benyttes til at løse problemet: ”(...) *how we perform these functions of perceiving, thinking, feeling, or acting and an assessment of our efficacy of performing them.*” (Mezirow, 1991, p. 108), og 3.

Præmisrefleksion, der omhandler de antagelser, der ligger til grund for tolkningen af en situation: ”(...) *why we perceive, think, feel, or act as we do (...)*” (ibid.).

Mezirow har yderligere tilføjet *kritisk selvrefleksion* som et element, der omfatter en analyse af, hvorfor man definerer problemet, som man gør (Mezirow, 1998, p. 186).

Når en voksen tolker en oplevelse, kan den enten føles meningsfuld eller ikke. Hvis meningen ikke bliver etableret, beskriver Mezirow, hvordan det kan forstås som et desorienteringsdilemma, der kan igangsætte refleksionsprocessen.

Desorienteringsdilemmaet kan være skabt af en fornemmelse af, at menneskets forforståelse ikke længere er hensigtsmæssig eller funktionel. Etableringen af en ny mening kræver mere end bare tænkning; det kræver refleksion (Mezirow, 1990).

3.1.7 Refleksionsbegrebet hos Stephen Brookfield

Stephen D. Brookfield (f. 1949) er en amerikansk voksenuddannelsesforsker, der har arbejdet med refleksion og kritisk refleksion som essentielle aspekter af den gode undervisning (Brookfield, 1997, p. 11). Refleksion er den form for tænkning, hvor man kritisk evaluerer, ”om det kunne være anderledes”, herunder problematiseringen af de antagelser, der ligger til grund for vores væren i verden (ibid., p. 89f). Der er tre former for antagelser: 1. *De paradigmatiske antagelser* er de grundlæggende antagelser om verden, som har et normativt indhold, der oftest ikke kan falsificeres, 2. *De præskriptive antagelser* baserer sig på de paradigmatiske antagelser, og guider mennesket i, hvordan tingene bør være i en bestemt situation, og 3. *De kausale antagelser*, der omhandler, hvordan omverdenen er, og hvordan den fungerer (Brookfield, 1995, p. 2f).

Bjarne Wahlgreen et al. (2006) har beskrevet, hvordan et eksempel på disse antagelser kunne se ud: 1. Hvis personens paradigmatiske antagelse er, at voksne er selvstyrende i deres læringsproces, 2. Så kan personen have den præskriptive antagelse, at god undervisning består i at opmuntre de studerende til selv at tage ansvar for egen læring, og 3. den kausale antagelse kunne være ideen om, at læringskontrakter og læringsmål hjælper de studerende til at være selvstyrende (Wahlgren et al., 2006, p. 172).

3.1.8 Refleksionsbegrebet hos Steen Wackerhausen

Professor i filosofi Steen Wackerhausen (f. 1954) beskriver, hvordan den uddannelsespolitiske tænkning i høj grad er præget af et *skolastisk paradigme*, hvilket indebærer en grundopfattelse af, at viden og faglig kompetence indlæres og tilegnes gennem boglige studier. Grundantagelsen er dog ifølge Wackerhausen problematisk, da der i det skolastiske paradigme ligger en forventning om, at praksis lader sig sprogligt og skriftligt formidle for dernæst at blive anvendt i praksis (Wackerhausen, 2008, p. 2f). Som en modpol er der det *non-skolastiske paradigme*, bl.a. inspireret af John Deweys ”learning by doing”, samt begreber som praksisfællesskaber, mesterlære og erfaringsviden. Dette paradigme har i de senere år vundet større indpas i uddannelsessammenhænge, selv om det til stadighed domineres af det skolastiske paradigme. Wackerhausen beskriver, hvordan

ureflekteret praksislæring kan føre til logiske fejlslutninger, selvopfyldende profetier og selektive erfaringer, hvilket kan være direkte skadeligt for de mennesker, som praktikerne kommer i berøring med (Wackerhausen, 2008, pp. 4-11).

Som en vigtig del af at kunne korrigere uhensigtsmæssig praksisadfærd fremhæves det at kunne træde ud af sædvanen, og at praksis gøres til genstand for refleksion. Samtidig er refleksion, med et hovedsageligt udgangspunkt i det skolastiske paradigme, ikke nuanceret nok til de mange forskellige professionspraksisser og praksisfelter. Dermed mener Wackerhausen, at det ikke er muligt at opstille en generel model for refleksionspraksis, da det er professions- og situationsbetinget, hvornår refleksionspraksis opnår sit højeste potentiale (Wackerhausen, 2008, p. 13f).

Generelt set omhandlende refleksionspraksis udtaler Wackerhausen dog, at for både at imødekomme det skolastiske og det non-skolastiske paradigme indebærer refleksion elementer af en sproglig proces sammen med intuition, følelser, fornemmelser, kreativitet og kropslige sensationer (Wackerhausen, 2008, p. 15).

Samtidig indebærer refleksion, at der er et 1. *Fokus på noget*, hvilket vil sige, at der er en genstand for refleksion. Derefter indebærer refleksion, at der 2. *Fokuseres med noget*, der indeholder antagelser og viden af både implicit og eksplicit karakter. Derudover forudsætter refleksion, at der tænkes 3. *Ud fra noget*, der indeholder interesser, målsætninger og værdier, og til sidst at der tænkes 4) *Inden for noget*, der indebærer en kontekst i form af en bestemt gruppe, evt. kollegaer eller et tværfagligt team (Wackerhausen, 2008, p. 15).

Selvom refleksion er en del af de fleste uddannelser og praksisfællesskaber i forskellige former, er det ifølge Wackerhausen langt fra tilfældet, at refleksionerne opnår deres fulde transformative potentiale. Dette tilskriver han bl.a., at der er en tendens til implicite handlingsdispositioner i praksisfællesskaber, hvorved man anser, at der er bestemte måder, ting skal gøres på, hvilket han kalder for 1. *ordensrefleksion* (Wackerhausen, 2008, p. 18).

På den måde bliver der en sædvane og en umiddelbarhed i måden at reflektere på, hvor udfordringen består i at udfordre sædvanen og synliggøre det usynlige i

handlingsdispositionerne. Dette kalder Wackerhausen for 2. *ordensrefleksion*, der endvidere indebærer en motivation til at udfordre sig selv, da denne måde at reflektere på kræver, at man tilegner sig ny viden og begreber, der ligger uden for ens eget repertoire (Wackerhausen, 2008, p. 18). Wackerhausen beskriver udfordringen som følger:

"At "blive fremmed for sig selv" er en forudsætning for at overskride sædvanen og 1. ordensrefleksionens begrænsninger og en forudsætning for at iværksætte 2. ordensrefleksion. At gå på "valsen" i fremmede fagområder og teoretiske landskaber er følgelig central. Og her kan boglig, skolastisk viden og videnskabelige teorier bestemt være behjælpelige og være bidragende til, at 2. ordensrefleksion kan udfordre og muligvis transformere og forbedre praksisfeltets handlingsbårne kundskab og faglige resultater" (Wackerhausen, 2008, p. 18).

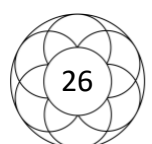
Samspillet mellem det skolastiske og det non-skolastiske paradigme kan derfor i 2. ordensrefleksionen være en fordel, der bidrager med flere nuancer inden for refleksion.

Som en anden vigtig del af at kunne udføre 2. ordensrefleksion påpeger Wackerhausen vigtigheden af, at der er en enighed om en professionel *produktiv disharmoni*, da det vil skabe mulighed for: *"(...) en kontinuerlig, udfordrende refleksion (...) og tilladeligheden af en indre, dynamisk uro i professionsfællesskabet, hvor sædvane og forandringsbestræbelser er i et vedvarende samspil."* (Wackerhausen, 2008, p. 19).

Ifølge Wackerhausen er denne måde at tænke refleksion og refleksionspraksis på en gentænkning af praksis og teori, hvor det er nødvendigt, at det erkendes, at: *"erfaring uden refleksion er blind, og refleksion uden erfaring er tom"* (Wackerhausen, 2008, p. 19).

3.2 En sammenfattende refleksionsforståelse

I disse teorifremstillinger fremstår det tydeligt for os, at refleksion ikke er et entydigt begreb, lige så vel som sammenhængen mellem læring og refleksion heller ikke er entydig. Deweys refleksionsbegreb favner bredt og kan generelt siges at være defineret som den kvalificerede tænkning, en fremgangsmåde til at tackle



problemerne i verden på. Refleksionen udspringer således af *problemet* i Deweys teori (Dewey, 2009, p. 21). Denne ”problemfiksering” ser vi ikke hos Schön, hvor praktikerne til enhver tid kan reflektere over det, der handler om egen handling; formålet med handlingen, det, der ligger bag handlingen, det, der udløste handlingen, følelser forbundet med handlingen eller over egen rolle i handlingen. Dette er refleksion-i-handling, der således ikke tidsmæssigt er adskilt fra handlingen, men foregår samtidig (Schön, 2001, p. 62). Hvor det i Deweys terminologi handler om at blive *klogere* med refleksionen, handler det for Schön nærmere om at blive *bedre*. Bedre til at udføre praksissen og korrigere sig selv undervejs i handlingen.

Der tegner sig således et billede af mange lag i refleksions udtryk. Refleksionen i handlingen, refleksion umiddelbart efter handlingen, og refleksion lang tid efter handlingen, hvor målet er at korrigere handlingsgrundlaget. Teoretikerne kan siges at have forskellige tilgange til disse lag i refleksionen. Schön (2001) lægger primært vægt på refleksion-i-handling, men har også begrebsliggjort refleksion-over-handling, hvor refleksionen ikke er integreret i handlingen. Jarvis (1987; 1992) og Kolb (1975; 1984) begrebsliggør også den refleksion, der finder sted efter handlingen, hvor refleksionen indgår i læringsprocessen som en evaluering af praksis. Dreyfus og Dreyfus omtaler ligeledes ekspertens mulighed for at stoppe op og reflektere over sin intuition og dermed potentielt forbedre handlingen, hvilket igen vil sige et fokus på refleksion i handling (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 59).

Mezirow og Brookfield er mere optaget af den refleksion, der kan siges at være den personligt udviklende refleksion, hvor man evaluerer sine grundlæggende antagelser og ideer om verden (Mezirow, 1995, p. 44; Brookfield, 1995, p. 2f). Mezirows teori taget udgangspunkt i transformativ læring, og Brookfield taler om at jage antagelser. På forskellige måder har Mezirow og Brookfield opstillet kategoriseringssystemer, der opstiller, hvad de tænker er mere eller mindre dyb refleksion. Hos Mezirow kaldes det indholds-, proces- og præmisrefleksion (Mezirow, 1990, p. 107), hvor det hos Brookfield hedder paradigmatiske, præskriptiv og kausal refleksion (Brookfield, 1995, p. 2f).

Wackerhausen beskriver, hvordan den transformative refleksion indebærer et samarbejde mellem to forskellige paradigmer, det skolestiske og det non-skolestiske.

På den måde er refleksion ifølge Wackerhausen både teoretisk, praksis- og situationelt orienteret (Wackerhausen, 2008, pp. 4-19).

Refleksionsbegrebet er hos de udvalgte teoretikere i dette speciale primært bundet op på løsning af handlingsorienterede problemstillinger. Mezirow og Brookfield kan siges at være de teoretikere, der i mindre grad end de andre teoretikere har beskæftiget sig med den handlingskorrigerende og den problemløsende refleksion.

Herunder vil vi opridse teoretikernes mest centrale pointer ift. refleksionsbegrebet:

1. Refleksion adskiller sig fra tænkning, da tænkning er ureguleret, og refleksion kan kultiveres (Dewey, 2009).
2. Refleksionsprocessen kan sammenlignes med den videnskabelige metode til at opstille hypoteser, afprøve, eksperimentere og verificere/forkaste hypoteser (Dewey, 2009; Kolb & Fry, 1975), men refleksion er efter vores mening også mere end det.
3. Tvivlstillstanden (Dewey, 2009), modsætningsforhold (Kolb & Fry, 1975; Jarvis, 1992), desorienteringsdilemma (Mezirow, 1990) eller den produktive disharmoni i professionsfællesskabet (Wackerhausen, 2008) stimulerer refleksionsprocessen.
4. Mental dovenskab, sløvhed og utålmodighed begrænser refleksionen (Dewey, 2009).
5. Refleksionen kan både foregå før handling, i handling, og efter handling (Dewey, Schön, Dreyfus og Dreyfus, Jarvis, Mezirow, Brookfield, Wackerhausen).
6. Praktikere og eksperter agerer og reagerer ofte på baggrund af intuition og genkaldelse af mønstre. Refleksionen har således en anden plads her. Schön kalder det refleksion-i-handling (Schön, 2001), og brødrene Dreyfus beskriver, hvordan eksperten ofte agerer ureflekteret, fordi eksperten gør det, der normalt fungerer (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

7. At have tid til refleksion er væsentligt (Dreyfus & Dreyfus, 1986).
8. Handling og refleksion har tendens til at modvirke hinanden. Handling er en udadrettet bevægelse, og refleksionen er en indadgående bevægelse (Kolb & Fry, 1975).
9. Individet skifter mellem positionerne “aktør” eller “observatør” og mellem “specifik involvering” og ”general analytisk distance”, hvor refleksionen ligger i skiftet mellem positionerne (Kolb & Fry, 1975).
10. Der bliver lagt særlig vægt på oplevelse og erfaring som en del af refleksionsprocessen (Dewey, 2009; Kolb & Fry, 1975; Wackerhausen, 2008).
11. Alle situationer kan potentielt føre til refleksion, men alle situationer ender ikke med at føre til refleksion (Jarvis, 1987).
12. Refleksion integrerer både fortid, nutid og fremtid (Jarvis, 1987).
13. Den sociale kontekst kan både forhindre, at refleksionen opstår, og skabe gode betingelser for refleksionen (Jarvis, 1987).
14. Når menneskets forståelse ikke længere er hensigtsmæssig, kræver det en revision af de grundlæggende meningsstrukturer, hvilket kræver refleksion (Mezirow, 1990).
15. Refleksion er et essentielt aspekt ved den gode undervisning (Brookfield, 1995).
16. Ureflekteret praksislæring kan føre til logiske fejlslutninger, selvopfyldende profetier og selektive erfaringer (Wackerhausen, 2008).
17. Refleksion indebærer elementer af en sproglig proces sammen med intuition, følelser, fornemmelser og kreativitet (Wackerhausen, 2008).

3.3 Refleksionsbegrebet i dette speciale

Efter at have redegjort for teoretikernes forskelligartede refleksionsbegreber vil vi i dette afsnit samle op og give læseren en klar fornemmelse af, hvilken måde vi

opfatter refleksion på. Vores begrebsopfattelse er betydningsfuld for den måde, vi har dannet Refleksionsstunden på, og den måde resten af opgaven vil udforme sig på. Dewey-traditionen med fokus på refleksionen som den kvalificerende tænkning kan siges at præge alle de teoretikere, vi har valgt at inddrage i specialet, og denne understregning af refleksionens betydning stemmer også overens med vores egen opfattelse af refleksion. Refleksionen bliver af de fleste inddragede teoretikere beskrevet som en kognitiv tankeproces. I vores refleksionsforståelse er vi dog mest inspireret af Wackerhausen, der både ser refleksion som indebærende elementer af en sproglig proces sammen med intuition, følelser, fornemmelser og kreativitet. Derudover er Jarvis' pointe omkring refleksion, der integrerer både fortid, nutid og fremtid, også væsentlig for os at have in mente i skabelsen af Refleksionsstunden.

Teoretikerne har i forskellig grad også beskrevet betydningen af, at der tidsmæssigt er et afbræk eller et rum til, at refleksionen får mulighed for at udfolde sig. Dette aspekt af refleksionen var ligeledes noget, der fremkom i 9. semester-projektet, hvor en af de praktiserende psykologer netop omtalte sin klinik som et "tænkested", hvor klienten fik tid, ro og stilhed til at fordybe sig i refleksion. Dette aspekt af refleksionen har været vigtigt for os i skabelsen af Refleksionsstunden,

Hvor de fleste teoretikere, vi har præsenteret i ovenstående afsnit, har været mest optaget af den refleksion, der spontant finder sted under handlingen, har Mezirow og Brookfield beskrevet den personligt udviklende refleksion, der finder sted potentielt set lang tid efter handlingen og skaber meningsfuldhed og sammenhæng i menneskets oplevelser og erfaringer. Refleksionsstunden kan i høj grad siges at være inspireret af denne tilgang til refleksion, hvor refleksionen tidsmæssigt placeres væk fra handlingen, og hvor rummet skabes til, at man i gruppen sammen kan nærme sig nogle af de grundlæggende antagelser, der styrer ens væren i verden. I Refleksionsstunden vil der ikke være fokus på "*at løse problemet bedst muligt*" eller at "*korrigere sine handlinger ved hjælp af refleksion*", men derimod på den lange og frigørende proces, det er at blive opmærksom på, hvordan de grundlæggende antagelser vi er i verden med, påvirker den måde, vi er i verden på.

3.4 Sammenhængen mellem uddannelse og praksis

Hvordan vi ser videnskabelighed og opfatter den psykologiske profession i relation hertil er også relevant at debattere. Ifølge lektor i psykologi Esben Hougaard hviler den klassiske professionsopfattelse på antagelser om tekniske rationaliteter, hvor oprindelsen stammer fra positivistiske tanker omhandlende viden, dens frembringelse og anvendelse (Hougaard, 2013, p. 185). Den professionelle ekspertise er ifølge Hougaard opbygget ud fra en model, der består af tre dele, som er 1. En grundvidenskab, der ligger som basis for professionen. Derefter 2. En anvendt videnskab, hvor der hentes diagnostiske metoder og løsningsstrategier. Og til sidst 3. En række praktiske færdigheder, der sættes i spil over for klienter (ibid.). På Aalborg Universitet er der også denne opbygning af studiet, hvor størstedelen af studiet kan siges at være teoretisk baseret, og hvor vi relativt sent på studiet anvender teori i praksis.

Donald Schön kritiserer dog denne opbygning ved at beskrive, at der i praksis i langt større grad er brug for, at praktikerne har en implicit erfaringsbase, eller viden-i-handling, da de problematiserer klienterne eller målgruppen kommer med, er komplekse og diffuse. Derfor skal interventionsmulighederne tilpasses efter den enkelte klient eller situation. Her kan praktikerne i mindre grad trække på den traditionelle teoretiske rationalitet og må i langt højere grad benytte en åben og udforskende indstilling, rettet mod klienten, målgruppen og problemstillingen (Schön, 1984, pp. 168-203). Han mener endvidere, at det, der benyttes i praksis, er et repertoire af eksempler, forståelsesmåder og handlinger, der bygger på egne og andres erfaringer, samt det at indgå i supervision (ibid.).

Den model Schön foreslår for dannelsen af refleksion-i-handling og refleksion som anvendt videnskab, er opbygget på følgende måde. 1. Videnskabelige teoridannelser, 2. Generaliserede refleksioner, 3. Refleksioner i praksis, og 4. Viden i handling. Dermed ligger det almenteoritiske som basis, men hvor det i langt højere grad er sparring, supervision og egne erfaringer, der bliver det centrale i refleksionerne omhandlende ”en ny teori” med den enkelte klient i centrum (Schön, 1984, pp. 168-203).

Professor i rådgivning og psykologi Lisa Tsoi Hoshmand og professor i psykologi Donald E. Polkinghorne foreslår, at der bygges bro mellem disse to positioner eller idealtyper og mener, at der skal være et større samarbejde mellem forskning og praksisviden, men hvor der stadig er plads til forskningen inden for de traditionelle retningslinjer. De mener endvidere, at psykologisk forskning lider under den traditionelle positivistiske videnskabsteoretiske position og dens kriterier for forskning (Hoshmand & Polkinghorne, 1992, pp. 55-63).

3.5 Hvorfor refleksion bør have et større fokus på psykologiuddannelsen

Dewey, der særligt lægger vægt på refleksion som den kvalificerede tænkning, mener, at refleksion er vigtig, fordi: *"(...) eftersom vores almindelige opfattelser af, hvordan og hvorfor tænkning er vigtig, er ret uklare, er det besværet værd eksplicit at formulere de værdier, som den reflektive tænkning besidder (...)"* da den frigør os fra *"(...) rent impulsive og rent rutinemæssige handlinger."* (Dewey, 2009, p. 24). I kultiveringen af refleksion ligger der således et bevidsthedsmæssigt dannelsespotentialer, hvorved refleksion kan siges at bidrage med en øget objektiv bevidsthed, hvortil man i højere grad kan blive i stand til at forholde sig til og forstå kausale sammenhænge.

I Deweys bog *"Hvordan vi tænker"* (2009) har han navngivet et afsnit: *"Der er en fare for, at vidensfag ikke udvikler visdom"*, hvori han argumenterer for, at: *"Viden er erkendelse, der blot er erhvervet og hobet op, visdom er erkendelse, der er med til at give vores evner en retning og skabe et bedre liv."* (Dewey, 2009, p. 59). I uddannelser bliver målet ofte misforstået som en ophobning af viden og informationer, så eleven bliver en "encyklopædi af unyttig viden", hvor udviklingen af bevidstheden bliver et sekundært mål. Dewey beskriver derfor, hvordan tilegnelsen af viden skal gøres til en integreret del af skolen af den reflektive tænkning (Dewey, 2009, p. 60).

I skolen bliver "det rigtige svar" gjort til den eksterne norm, der dominerer undervisningen og lærerens bevidsthed. Dewey har stor forståelse for, at denne målstyring påvirker uddannelsesinstitutionerne, da lærerne har store klasser af elever,

og det politiske system kræver hurtige og målbare resultater, hvorfor eksaminer og karakterer bliver lærernes mest tilgængelige instrument til at kontrollere og styre elevernes uddannelse (Dewey, 2009, p. 60f). Som Dewey beskriver det, er: *"Mental dovenskab en vigtig faktor i bevidsthedens lukkethed overfor nye ideer."* (ibid., p. 34). Det nemmeste er at blive i den samme gamle vane, da det er hårdt at ændre gamle opfattelser. Der kan derfor opstå en afstandtagen fra nye perspektiver, men disse er særdeles nødvendige for den reflekterede læring. Denne mentale lukkethed kan bekæmpes ved at dyrke nysgerrigheden, spontaniteten og det åbne og fordomsfri sind (ibid., p. 35). Den nysgerrighed et barn møder verden med, som er et vitalt overskud og en stor organisk energi, der gør, at barnet har en iver efter at forstå den gådefulde verden, barnet er en del af (ibid., p. 40).

Schön supplerer Dewey ved at kommentere på praktikernes fastlåsende syn på dem selv som tekniske eksperter: *"Mange af dem bliver alt for dygtige til at bruge deres teknikker til selektiv uopmærksomhed, deres junk-kategorier og deres situationskontrol, teknikker, de anvender for at beskytte deres viden-i-praksis."* (Schön, 2001, p. 67). Det bliver derfor et svaghedstegn, hvis man er usikker eller i tvivl, men som Dewey netop skriver, er tvivlstilstanden den vigtigste drivkraft for nysgerrigheden og den reflektive tænkning (Dewey, 2009, p. 23).

Jarvis har beskæftiget sig med den ikke-reflekterede læring, hvor særligt memorering har en særlig plads i uddannelsessystemerne. Memorering finder sted uden brug af praksis og eksperimenter (Jarvis, 1992, pp. 74-76). Denne form for læring bliver således konfirmatorisk og ikke innovativ og frigørende (ibid., p. 76f). Dette erklærer Wackerhausen sig enig i ved sine beskrivelser af det skolastiske paradigme, hvor der er en stor risiko for ureflekteret praksislæring, der kan føre til selvopfyldende profetier og logiske fejlslutninger (Wackerhausen, 2008, pp. 4-11).

Skolingen af den reflektive tænkning og dannelsen af den reflekterende praktiker, der kan navigere i et praksislandskab, der ikke ligner tekstbogseksemplerne, kan derfor ses som den vigtigste drivkraft i at klæde de studerende på til at møde verden åbent og fordomsfrit. Her skal usikkerhed og tvivl ikke ses som svaghedstegn, men som de vigtigste grundstoffer i aldrig at blive for stålfast i sit perspektiv, men at man altid er klar til at forlade en forståelse, der ikke passer til den unikke situation, man

står i. Hvis vi ser refleksion som bindeleddet mellem teori og praksis, dannelse og uddannelse, videnskabelig og psykologisk habitus, vil dette kunne bidrage til udviklingen af et psykologistudie, der har en større opmærksomhed på de studerendes refleksive kompetence og mindre fokus på mål, karakterer og ophobning af viden og informationer.

4 Metode

I disse afsnit belyses de videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser, der danner fundamentet for den empiriske undersøgelse. Vi starter ud med at beskrive de videnskabsteoretiske overvejelser, dernæst foreligger et afsnit om kvaliteten i den kvalitative forskning samt de etiske overvejelser, vi har gjort os i løbet af dette projekt. Metoden bag skabelsen af Refleksionsstunden vil derefter blive gennemgået, og til slut vil interviewprocessen og metoden bag analysen af interviewene blive beskrevet, hvilket afrunder metodeafsnittet og leder videre til analysen.

4.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

I dette afsnit belyses vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, der danner fundamentet for vores metodemæssige fremgangsmåde, både ift. forforståelse, forskningsdesign og efterfølgende analyse.

Vi har valgt at inddrage fænomenologien og hermeneutikken som vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, da vi er interesserede i at få et indblik i psykologistuderendes oplevelser på et individuelt og personligt niveau. Disse tilgange bidrager med centrale begreber, der er med til at gøre os i stand til at skabe et forskningsdesign, hvor der stilles skarpt på de psykologistuderendes livsverden, samt på, hvordan vi som forskere kan anvende og tolke empirien på en så hensigtsmæssig måde som muligt.

4.1.1 Hermeneutik

Den hermeneutiske fortolkningsmetode eller fortolkningskunst er siden det 17. århundrede blevet anvendt for systematisk at kunne fortolke menneskelige artefakter og tekster, hvor der i fortolkningsprocessen indgår elementer af at forstå, udlægge og anvende (Sørensen, 2012, p. 218). At hermeneutikken betegnes som fortolkningskunst, kan skyldes, at den tyske protestantiske teolog og filosof Friedrich Schleiermacher (1768-1834) i begyndelsen af 1800-tallet beskæftigede sig med ideer omhandlende en universel hermeneutik, hvor der i det, der fortolkes, indgår en objektiv del, der er den måde, hvorpå dét, der undersøges, fremtræder i form af sprog eller udtryk. En anden del i fortolkningen indebærer en subjektiv del, der er den intention, som forfatteren havde til hensigt at udtrykke. Dermed er

fortolkningsprocessen en kontinuerlig og dialektisk bevægelse mellem en objektiv og en subjektiv del, der stiller høje krav til den fortolkende, for at misforståelser i det fortolkede kan undgås. Hermeneutikken blev på denne måde anvendt som metodologi, særligt ift. tekstfortolkning (Sørensen, 2012, p. 219).

I det 20. århundrede grundlagde den tyske filosof og eksistentielle fænomenolog Martin Heidegger (1889-1976) hermeneutikken som ontologi. Heidegger (1927) skriver, at: *"Befindtligheden er én af de eksistentielle strukturer, som kendetegner det at være til. Lige så oprindeligt som befindtligheden konstituerer forståelsen denne væren."* (Heidegger, 1927, p. 111). Dermed mener Heidegger, at det hermeneutiske princip ikke blot er en metode, men at det derimod også indgår som en del af den menneskelige natur og kan ses som en fundamental eksistentiel grundmodus (ibid.). Dette bidrager til en ny dimension af fortolkning, hvor fortolkning handler om at udfolde sin egen forforståelse og gennem refleksion af forforståelsen forstå de dispositioner, de bevirker (Sørensen, 2012, p. 220). Ift. videnskabelige undersøgelser beskriver Heidegger, at der er et problem, hvis undersøgelsen bevæger sig inden for stramme betingelser eller erkendelsesrammer, da undersøgelsen dermed bliver til en form for selvrelativering eller gendrivelse og dermed ikke bidrager til yderligere forståelser eller inkluderende perspektiver, hvilket han betegner som det at bevæge sig i en ond og begrænsende cirkel. Med dette mener han, at vi må acceptere det eksistentielle hermeneutiske grundprincip som det fundament, al forskning er påvirket af, hvor erkendelsesinteresser må undersøges på hver deres præmisser, men hvor de stadig kun udgør delsandheder af helheden (Heidegger, 1927, pp. 121-123).

I forlængelse af Heidegger lagde den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) vægt på den hermeneutiske cirkel som den centrale del i fortolkningsaktiviteten, hvor han ligesom Heidegger lægger vægt på hermeneutikkens ontologiske udgangspunkt. Ligeledes stiller han sig kritisk over for hermeneutikken som metodologi, hvor rationalet er, at man er i stand til at tilegne sig sand viden. Ifølge Gadamer er fortolkning hverken objektiv eller subjektiv, men er altid præget af den forforståelse, vi har dannet os om fænomenet gennem sociale og individuelle praksisser, hvilket han kalder for vores erfaringshorisont (Gadamer, 2004, p. 273). Fordomme og forforståelser er dog ikke nødvendigvis dårlige. Derimod er det vigtigt, at de belyses og sættes i spil i undersøgelsen, hvilket gør det

muligt at nuancere og inkludere mange-facetterede perspektiver i forståelsen af genstandsfeltet. Gadamer skriver, at hermeneutikken arbejder med en mellemstilling ved, at: ”(...) dens opgave ikke er at udvikle en fremgangsmåde for forståelsen, men derimod kaste lys over de betingelser, hvor under forståelsen finder sted.” (Gadamer, 1990, p. 159). Bevægelsen og forståelsen gennem den hermeneutiske cirkel er dermed en kontinuerlig og potentielt uendelig proces i bevægelsen mellem del og helhed (Grodin, 2003, pp. 79-88), da Gadamer også beskriver det virkningshistoriske princip som den indflydelse, hvorpå viden og sammenhæng må forstås. Det virkningshistoriske princip betyder, at der i fortolkningsprocessen også må tages hensyn til den historiske og deriblandt tidligere samfundsmæssige betingelser som en del af den forståelse, man danner sig i nutiden (Gadamer, 2004, p. 304f). Man kunne endda gå så vidt som til at sige, at ift. den forskning, der produceres i dag, vil den i fremtiden ift. det virkningshistoriske princip per definition være forældet i det øjeblik, den er defineret. Gadamer betoner derfor vigtigheden af begrebet *horisontsammensmeltning*, da den dækker over, at fortidige fænomener stadig har en meningshorisont, hvortil fænomenerne i nutiden har en anden, som også bygger på de fortidige (ibid.). Derfor er det som forsker også vigtigt, at der i forsøget på at nærme sig fænomenernes forståelse indgår et blik for ens egen selvforståelse og meningshorisont (Grodin, 2003, pp. 88-96).

4.1.2 Fænomenologi

Som videnskab er fænomenologiens tilgang til undersøgelser, at der ikke findes én sandhed. Derimod kan fænomener udelukkende undersøges som den måde, hvorpå de fremstår for og igennem vores sanser. Fænomenologien står i modsætningsforhold til det positivistiske og naturvidenskabelige ideal, hvor idealet er, at der kan opstilles faste og objektive lovmæssigheder, hvor subjektiviteten elimineres. Det analytiske fokus i fænomenologien er derfor, at der sættes fokus på fænomenernes fremtrædelsesformer ud fra et førstepersonsperspektiv, hvor hensigten er at forstå den subjektivt oplevede verden, for derved også at kunne belyse de bevidsthedsstrukturer, der muliggør erfaring (Sørensen, 2012, pp. 233-235). Set fra en hermeneutisk vinkel forsøger den fænomenologiske videnskab at tilgå den hermeneutiske cirkel ud fra en bred erkendelsesramme for ikke blot at konkludere ud fra antagelser, men derimod stiller den spørgsmål til selve antagelserne.

I nyere tid er fænomenologien grundlagt af den tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938), der både lægger vægt på førstepersonsperspektivet og begrebet *intentionalitet*, der dækker over, at vi altid er bevidste om noget eller om et fænomen. Dette kalder han for bevidsthedens intentionalitet (Husserl, 2012, p. 67). Dermed mener han, at der ikke skal skelnes mellem subjekt og objekt, da delene er betingede af hinanden og afhængige af hinanden (Sørensen, 2012, p. 235).

Ifølge Husserl er vi som mennesker præget af og lever vores liv baseret på mange grundantagelser, som vi ikke sætter spørgsmålstegn ved. Dette betegner han som den *naturlige indstilling*. For at vi bliver i stand til at udforske den naturlige indstilling, præsenterer Husserl begrebet *epoché*, hvilket betyder afbrydelse på græsk (Zahavi, 2003, pp. 43-78). Begrebet dækker over, at for at vi bliver i stand til at analysere et fænomen og dets fremtrædelsesformer, er det nødvendigt at sætte en parentes om den naturlige indstilling. Dermed kan vi blive i stand til at forholde os kritisk til vores egen forforståelse og mening, og vi bliver i stand til at undersøge mulighederne for nye erfaringer, der giver os mulighed for at erhverve ny viden. At dagligdags forestillinger og grundantagelser minimeres, kalder Husserl for den *transcendentale reduktion*. Som ordet reduktion antyder, er det ikke muligt at fjerne ens forforståelse eller naturlige indstilling helt, men epoché gør det muligt at anskue fænomener fra en anden vinkel end sædvanligt (Sørensen, 2012, p. 236).

Den transcendentale reduktion lader dermed til at stå i modsætningsforhold til den hermeneutiske fremhævelse af, at det er menneskets forforståelse, der farver enhver fortolkning. Dog kan man også vælge at se den transcendentale reduktion som et værktøj i form af en abstraktionsøvelse til at tilgå og udfordre den hermeneutiske forforståelse og fortolkning.

Et andet centralt begreb i Husserls fænomenologi er *livsverden*. Livsverdenen er vores daglige verden, som vi lever i, hvor vi på individuel basis gør erfaringer i form af social, praktisk og kropslig karakter. Husserl mener, at denne livsverden skal ses som et meningsreservoir, som vi trækker på for at kunne navigere i vores handlinger, og som også gør sig gældende inden for videnskaben, og den måde, hvorpå videnskaben bedrives på. Dermed er forskerens førstepersonsperspektiv og livsverden koblet sammen med videnskabelig erkendelse (Sørensen, 2012, p. 237).

Den franske eksistentielle kropsfænomenolog Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) beskæftiger sig ligesom Husserl med begrebet intentionalitet. Han lægger særligt vægt på, at erkendelse og refleksion starter i kropsskemaet eller i den umiddelbare kropslige tilstedeværelse. Kroppens intentionalitet ser han som en forståelse, der ikke nødvendigvis er tankemæssigt bevidst, men som giver sig udslag i en væren-i-verden (Merleau-Ponty, 2009, pp. 9-37).

Merleau-Pontys kropsfænomenologi står i skarp kontrast til den franske filosof og matematiker René Descartes' (1596-1650) anskuelse af bevidsthed, opsummeret ved *cogito ergo sum*, der hævder, at jeg tænker, derfor er jeg (Descartes, 1998, pp. 64, 101). For Merleau-Ponty er kroppen og den fysiske oplevelse af at være til stede i verden en del af en refleksionsproces, der ved begyndelsen ikke er kognitivt bevidst (Merleau-Ponty, 2009, pp. 9-37).

Dermed supplerer Merleau-Pontys kropsfænomenologiske begreb Heideggers ontologiske hermeneutiske princip, der argumenterer for, at hermeneutikken kan anses som en fundamental eksistentiel grundmodus.

I dette projekt lægger vi vægt på, at den livsverden, som vi søger undersøgt, er den kropslige og situationsbestemte oplevelse i samspil med den tankemæssige bevidsthed og oplevelse.

4.1.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning kan både betragtes som en erkendelsestradition og som et særegent undersøgelsesfelt, der er en del af alle forskningsprocesser.

Professor i almenpsykologi Svend Brinkmann (f. 1975) og professor i pædagogisk psykolog Lene Tanggaard (f. 1973) henviser til Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln's beskrivelser af, hvordan den kvalitative tradition siden begyndelsen af det 20. århundrede har udviklet sig, og hvor forskeres metodiske forsøg på at være objektive i det fortolkede bliver beskrevet, og samtidig beskriver de også en nyere tids skepsis over for selve tilgangen til, at det kan være muligt at beskrive

menneskelige erfaringer gennem billeder, ord og tekst (Denzin & Lincoln, 2005 if. Brinkman & Tanggaard, 2015, p. 15).

Endvidere lægges der i nyere tid særlig stor vægt på vigtigheden af metodeopmærksomhed, hvor de videnskabsteoretiske paradigmer og argumenter er centrale for udførelsen af god kvalitativ forskning.

Den kvalitative forskning kan også ses som en del eller som en fase i enhver forskningsproces, hvor den også gør sig gældende i kvantitativ forskningspraksis. På den måde er den ikke i den henseende en særskilt erkendelsestradition, men derimod bidrager den til, at et specifikt emne eller fænomen indkredses, hvorefter en kvalitativ analyse kan gennemføres (Brinkman & Tanggaard, 2015, p. 14f).

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) beskæftiger kvalitativ forskning sig med: *”(...) hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles. Man er fx optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter.”* (Brinkman & Tanggaard, 2015 p. 13). Fokus er således lagt på at forstå den menneskelige livsverden indefra for derefter at undersøge, hvordan den kan forstås i samspil med den ydre verden og sociale praksisser.

I dette projekt er vi ligeledes interesserede i at belyse de studerendes livsverden i forbindelse med refleksion og gruppebaserede Refleksionsstunder. For at forholde os åbent til at udforske de studerendes livsverden vælger vi at gå induktivt til værks, hvilket vil sige, at vi i første omgang fokuserer på empirien fra interviewene, hvorefter vi bevæger os videre i den teoretiske formulering (Andersen & Boelsen, 2012, p. 41).

Dog er vores konstruktion af Refleksionsstunden baseret på en abduktiv slutningsform. Den abduktive slutningsform bygger på opdagelse og kreativitet ved at koble noget faktuel, en formodning eller en antagelse om mulige sammenhænge (Birkler, 2009, pp. 79-82). Abduktion kan derfor ses som en måde eller introduktion til at undersøge et forvirrende eller vanskeligt fænomen (Czarniawska, 2015, p. 290).

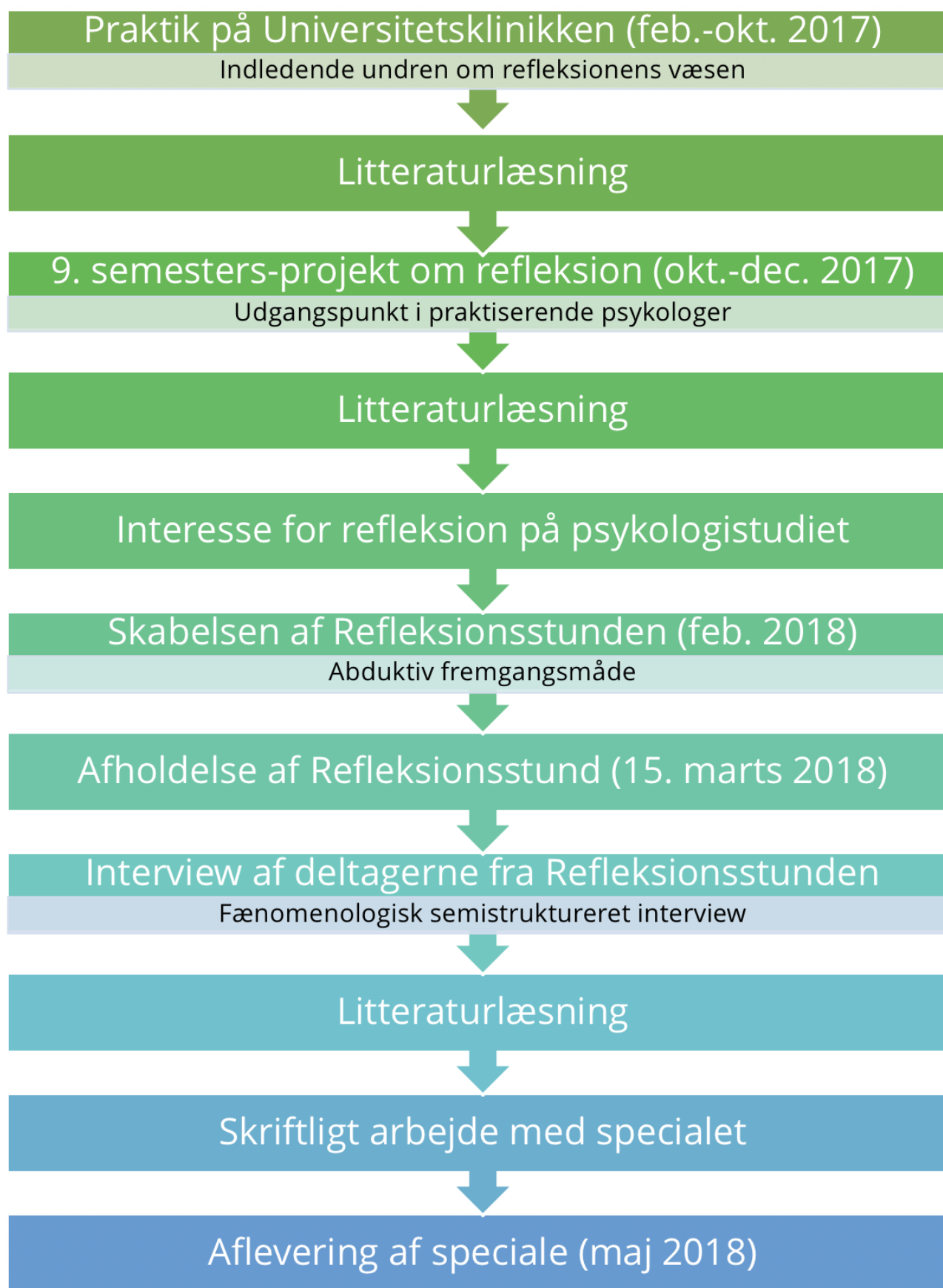
I forordet til bogen *“A New logical Foundation for Psychology”* beskriver professor Jaan Valsinger, hvordan:

”(...) the field of abductive potential (FAP) (...) would allow us to analyze the generativity of a theoretical system. It is the potential of an abstract system to give rise to new perspectives on the phenomena that have previously been overlooked.”
(Mammen, 2017, p. xi).

Valsinger argumenterer endvidere for, at der er særlig brug for, at abduktion anvendes i forskning inden for psykologi, da alle psykologiske fænomener må antages at være hovedsageligt organiserede ud fra katalytiske principper i modsætning til en kausalitetsforståelse (Mammen, 2017, p. xi). Den katalytiske forståelse harmonerer desuden med Gadammers begreb omhandlende virkningshistorie, hvor fortolkning og forståelse i samspil med samfund kontinuerligt forandrer sig, hvilket derfor er relevant for os som forskere at forholde os til (Gadamer, 2004, p. 304f).

I vores 9. semesters-projekt fik vi ikke belyst, hvordan de praktiserende psykologer udvikler deres refleksionsevne, og vores antagelser om, at det er muligt at fremme refleksion var ligeledes ikke udførligt belyst. I stedet fik vi belyst refleksion som et mange-facetteret fænomen. I forbindelse med konstruktionen af Refleksionsstunden er vi således gået kreativt, udforskende og abduktivt til værks ved at koble vores 9. semesters-resultater ind i en ny kontekst og sammenhæng.

Modellen herunder illustrerer vores proces og fremgangsmåde i dette speciale fra vores praktik på Universitetsklinikken, der igangsatte vores undren omkring refleksionen som fænomen, til 9. semester-projektet, til skabelsen af Refleksionsstunden og de efterfølgende interviews, der agerer empiri i vores speciale. Intentionen med illustrationen er derved i grove træk at opstille den teoretiske, metodiske og operationaliserede fremgangsmåde i projektets dannelse.



Figur 2 - En illustration af den teoretiske, metodiske og operationaliserede fremgangsmåde i specialet

4.1.4 Kvalitet i den kvalitative forskning

Ofte mødes kvalitative forskere med kvantitative kravs bestemmelser for reliabilitet, generaliserbarhed og validitet, som traditionelt hører den kvantitative forskning til. Kvalitetskriterierne i den kvalitative forskning må dog foretages inden for de præmisser og videnskabsteoretiske antagelser, det beror på, da det ellers vil underkende den kvalitative forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 522). Endvidere er kravet om et teknokratisk mål af evidens og en sikker viden i modstrid med den hermeneutiske videnskabsteoretiske position. Antagelsen om den kontinuerlige bevægelse mellem del og helhed i den hermeneutiske cirkel vil stoppe, hvis man som forsker begynder fast at definere og udtrykke lovmæssigheder ud fra en anden videnskabsteoretisk position. Ydermere vil et teknokratisk mål for evidens være i strid med Gadammers virkningshistoriske princip, hvor sandhed og forskningsresultater beskrives som foranderlige (Gadamer, 2004, p. 304f).

I et godt forsøg på at imødekomme den kvalitative metodes særegenhed foreslår sociologen Tove Thagaard, at det er mere hensigtsmæssigt at tale om kvalitetskriterier i den kvalitative forskning. Hun foreslår derfor, at: *"(...) vi taler om transparens i stedet for reliabilitet, og gyldighed i stedet for validitet og om genkendelighed i stedet for generalisering."* (Thagaard, if. Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 522). Ligeledes fastholder sociolog og lektor Henning Olsen på baggrund af en gennemgang af forskningsinterview fra år 1980-2000, at kvaliteten beror på kvaliteten af den metodologiske refleksion. Det vil sige, at det skal være muligt for læseren at se det forskningsmæssige design og dets udførelse i analysen og efterfølgende resultater, for at det er muligt for læseren at forholde sig kritisk til forskningen (Olsen, 2002; 2003 if. Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 523).

Med Thagaard og Olsens kvalitetskriterier in mente lægger vi i dette projekt metodisk vægt på at være transparente i vores beskrivelser af, hvad vores rationale og overvejelser er for konstruktionen af Refleksionsstunden, de efterfølgende interviews, behandlingen af transskriptioner og efterfølgende analyse. Vores metodiske overvejelser og udførelse vil løbende blive præsenteret i de følgende afsnit.

Ift. gyldigheden af forskningen beskriver Brinkmann og Tanggaard, at det dækker over, hvorvidt forskningen har undersøgt det genstandsfelt, det har til hensigt at belyse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, pp. 523-528). Vores problemformulering er således omdrejningspunktet for dette projekt, som vi løbende har forholdt os til for at kunne udforme Refleksionsstunderne og interviewene relevant ift. problemstillingen. Endvidere har vi løbende specificeret problemformuleringen, således at den afspejler det område, projektet bevæger sig indenfor. Vi vil i metodediskussionen videre evaluere på, om vi har formået at holde os inden for genstandsfeltets rammer.

Genkendeligheden af projektets resultater dækker over, at projektets resultater og konklusioner er præsenteret og fremsat på en måde, hvorpå de er genkendelige for læseren, hvortil læseren selv ville kunne komme til lignende konklusioner. Professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale (1938-2008) beskriver, hvordan man kan tale om *analytisk generaliserbarhed* i kvalitative studier, hvorved han mener, at det er muligt at beskrive almene generelle egenskaber ved et fænomen ud fra undersøgelser af individuelle fremtrædelsesformer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288f). Dermed er den analytiske generaliserbarhed en: ”(...) *velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation.*” (ibid., p. 289). Generaliseringen består på den måde i, at kompleksiteten af fænomeners tilstand reduceres, hvorved det bliver muligt at fremhæve fænomenets egenskaber. På denne måde kan forskningen bidrage med en klarere forståelse til allerede eksisterende teori samt at anvende forskningsresultaterne i andre sammenhænge (Roald & Køppe, 2008, p. 95f).

Formålet med den empiriske undersøgelse i dette speciale vil ikke være statistisk at kunne generalisere projektets fund. Vores samplestørrelse på fem deltagere vil ikke vise et repræsentativt billede af psykologistuderendes oplevelser af at deltage i Refleksionsstunder. Derover kan vi heller ikke sige, at vi inden for rammerne af dette speciale kan generalisere den effekt eller de oplevelser, deltagerne beskriver i interviewene efter at have deltaget i Refleksionsstunden. Vores ærinde er derimod fænomenologisk at nærme os deltagerens livsverdner for at bringe centrale temaer frem om psykologistuderendes dannelse som fagpersoner og mennesker.

I afsnit 8.2 vil vi diskutere, hvorvidt projektet opfylder kvalitetskriterierne omhandlende transparens, gyldighed og genkendelighed. Endvidere vil vi diskutere, om vores resultater i projektet har karakter af analytisk generaliserbarhed.

4.1.5 Ethiske overvejelser

Den danske moralfilosof Knud Ejler Løgstrup (1905-1981) beskæftigede sig med den fænomenologiske etik og beskrev den universelle etiske fordring, der handler om, at vi som mennesker skal tage vare på hinanden. Han beskriver: *”Fordi der er magt i et hvilket som helst forhold mellem mennesker, er vi altid på forhånd spærret inde – i den afgørelse, om vi vil bruge magten over den anden til hans eller til vort eget bedste”* (Løgstrup, 1991, p. 66). Vi har således både som mennesker og forskere en uundgåelig påvirkning på vores deltagere, hvorfor det er af stor vigtighed, at etiske refleksioner og overvejelser udføres i alle dele af projektet.

Kvale og Brinkmann (2009) advokerer for, at man som kvalitativ forsker kultiverer sin evne til, at man kan bruge sin praktiske klogskab og samtidig være i stand til at tænke kontekstuel. På den måde kan man opøve en etisk skelneevne, hvorved man kan undgå, at etiske og moralske regler, principper og retningslinjer bliver anvendt mekanisk (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 86-89).

Vores etiske refleksioner ift. konstrueringen og gennemførelsen af Refleksionsstunden beror på, at de temaer, der var en del af Refleksionsstunden, i en udstrakt grad er personlige. Endvidere var Refleksionsstunden et gruppebaseret forløb, hvilket ville kunne betyde, at respondenterne ville have vanskeligt ved at være åbne og afslappede i forløbet. Derfor lagde vi stor vægt på at skabe en åben og afslappet stemning i lokalet, og samtidig introducerede vi i begyndelsen af Refleksionsstunden rammerne for, at rummet var underlagt tavshedspligt, hvilket også indebar, at når respondenterne forlod rummet, gav de hinanden *frit lejde*, dvs. at der ikke uopfordret blev spurgt ind til hinandens udsagn i Refleksionsstunden. Endvidere var vores egen deltagelse i Refleksionsstunden, på lige fod med respondenterne, en del af vores indledende overvejelser. Vi så vores egen deltagelse, både som facilitatorer og som deltagere, som en vigtig del af det at kunne skabe trygge rammer.

Desuden var det centralt for os igennem Refleksionsstunden, at emner eller udsagn fra respondenterne ikke blev gjort til terapeutisk genstand eller blev fulgt i en terapeutisk retning. I stedet lagde vi vægt på en anerkendende og respektfuld respons.

Ift. de efterfølgende interview med respondenterne overvejede vi, hvorledes vores rolleskift, fra deltagende i Refleksionsstunden til at være mindre i fokus som interviewere, kunne påvirke respondenterne. Vores fornemmelse igennem interviewene var også, at der var en anden stemning, hvor der var en smule mere afstand til respondenterne. Vi ser dette som et udtryk for, at interviewene var i en anden kontekstuel sammenhæng og ikke et udtryk for, at respondenterne var påvirkede i en negativ retning af den nye setting.

I behandlingen af det empiriske materiale fra interviewene har vi være påpasselige ift. behandlingen og opbevaringen af lydoptagelser og transskriptioner, således at respondenternes data er beskyttede i overensstemmelse med etiske og praktisk gældende retningslinjer ift. at sikre respondenterne anonymitet.

4.2 De metodiske overvejelser bag skabelsen af Refleksionsstunden

I dette afsnit vil vi redegøre for, hvad vores metodiske overvejelser har været i skabelsen af Refleksionsstunden. Vi vil starte med at beskrive rammerne for Refleksionsstunden og derefter indholdet i Refleksionsstunden.

4.2.1 Rammerne for Refleksionsstunden

Som beskrevet i indledningen hviler specialet på de fund, vi gjorde i vores 9. semester-projekt om Refleksion. De fire praktiserende psykologers udtalelser blev samlet i en illustration over begrænsende og befordrende faktorer for refleksion. De befordrende faktorer for refleksion er: 1. motivation, lyst og interesse, 2. nysgerrighed, 3. tid og stilhed, et tænkested, 4. tryk tilknytning, 5. en samtalepartner, 6. litteratur, 7. en ansvarlig indstilling til eget liv, 8. tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer og 9. sproglige og kommunikative færdigheder, intelligens og kognitivt overskud (Larsen & Poulsen, 2017, p. 45). Uden at vi her vil gå ind i hvert enkelt

element, har disse faktorer dannet fundamentet for, hvad vi tænker er et rum, der er befordrende for refleksion. Ligesom rammen omkring et billede afgrænser rammerne om dette refleksionsrum refleksionsrummet fra dets omgivelser, fremhæver det væsentlige i refleksionsrummet og beskytter det. Samtidig er rammen underordnet maleriet, og normalt ikke noget vi skænker en tanke, når vi fx tager på kunstmuseum (Jacobsen & Mortensen, 2013, p. 116).

Rammerne for Refleksionsstunden er også skabt ud fra den viden, vi har fået om refleksion gennem diverse teoretikers refleksionsforståelse. Vores intention var at skabe et befordrende rum for deltagernes refleksion, og derfor fokuserede vi på at skabe et ”tænkested”, hvor der var god tid til at reflektere, og hvor der var plads til stilhed. I Jarvis’ terminologi handler det for os om at skabe en social kontekst, der skaber gode betingelser for refleksionen (Jarvis, 1987). I skabelsen af dette tænkested var disse elementer særligt væsentlige som en del af rammerne: 1. Tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer og 2. Tid og stilhed.

1. Tvivl, tøven, forvirring og mentale udfordringer udspringer af John Deweys faser i den refleksive tænkning (Dewey, 2009, p. 20), hvor problemet igangsætter tvivlstilstanden, der fremmer refleksionen. I skabelsen af Refleksionsstunden har vi forsøgt at skabe rammer, hvor vi kan tillade os selv at være i tvivlstilstanden, da den stimulerer den refleksive tænkning, og således ikke at lede efter svar, vi kan sætte to streger under, men hele tiden se efter flere perspektiver på emnet. Dette har også været et vigtigt element for os som gruppefacilitatorer. Når autopiloten tager over, handler vi netop på vanen og forholder os ikke refleksivt til vores tilværelse. Vi skal således som gruppefacilitatorer have oparbejdet en tolerance for at være i tvivlen, selvom denne kan synes angstprovokerende.

2. Tid og stilhed: Som Brødrene Dreyfus pointerer, kræver refleksion tid (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 59). Hvor Dreyfus og Dreyfus pointerer, at eksperter normalt ikke reflekterer, da de handler på vanen, henviser Pia Jørgensen til forskning, der viser, at det tager 11-16 sekunder for et menneske at formulere et svar, når man bliver præsenteret for et nyt problem. Hvilket både gælder for novicer og eksperter ved et reelt nyt problem (Newell, 1990 if. Jørgensen, 2009b, p. 15). Dette understreger, at det er nødvendigt med god tid til eftertanke. Tiden var ligeledes noget, de

praktiserende psykologer lagde vægt på i vores 9. semester-projekt (Larsen & Poulsen, 2017, p. 30), hvor en af respondenterne udtaler, at man ikke skal: *"(...) præstere, læne sig tilbage, og der tænker jeg i det begreb læne sig tilbage, der ligger det her lytte, reflektere, stille spørgsmål, være rolig (...)"* (Larsen & Poulsen, 2017, p. 30). Det var derfor vigtigt, at der under Refleksionsstunden var plads til tavshed og lange pauser. Det kan sammenlignes med et stykke musik, hvor det er pauserne, der skaber musikken.

Rekruttering af deltagere til Refleksionsstunden

Intentionen med Refleksionsstunden er at skabe et rum for psykologistuderende, hvor de i fællesskab med andre psykologistuderende kan reflektere over nogle emner, der føles vigtige for dem som mennesker og som psykologistuderende. For bedst muligt at kunne beskrive, hvad Refleksionsstunder kan give de psykologistuderende, havde vi mange samtaler om, hvor mange Refleksionsstunder vi skulle afholde. Vi ville gerne skabe så mange Refleksionsstunder som muligt, så vi rent tematisk kunne berøre flere emner, og så deltagerne kunne mærke følelsen af at vende tilbage til samme refleksionsrum flere gange med samme gruppe mennesker, der efterhånden som de lærte hinanden at kende, blev mere og mere trygge i rummet. På den anden side ville vi også gerne sikre os, at vi havde god tid til at gennemarbejde vores data, og at vi kunne finde psykologistuderende, der havde lyst til at sætte tid af til at deltage. Vi tænkte også, at jo flere Refleksionsstunder vi arrangerede, desto sværere ville det blive at finde deltagere. Vi besluttede os derfor for at afholde to Refleksionsstunder. Derudover besluttede vi os for, at Refleksionsstunderne skulle have en varighed af 2 timer pr. gang og lægges om eftermiddagen, hvor de studerende med størst sandsynlighed ville have fri fra studie.

Vi udformede en invitation (bilag 2), som vi postede i et opslag i facebookgrupperne *Psykologi aau 2014*, *Psykologi aau 2015*, *Psykologi aau 2016* og *Psyko-netværk aau*, hvor vi inviterede psykologistuderende fra 4.-8. semester til Refleksionsstunder d. 8. og d. 15. marts klokken 15:00-17:00 og til et opfølgende interview. Invitationen til Refleksionsstunderne har til hensigt at introducere de studerende til formålet med Refleksionsstunderne, som er i fællesskab med andre studerende at reflektere over emner, der er vigtige for dem som mennesker og som psykologistuderende. Vi har

ligeledes valgt at lægge vægt på, at der ikke findes rigtige eller forkerte refleksioner, og at de således bare skal møde op, som de er, uden at have forberedt noget på forhånd. Intentionen med dette er, at den studerende ikke skal føle et præstationspres, men føle sig fri i sine refleksioner. Udover dette er beskrivelsen ikke udtømmende, og således bliver deltagerne ikke informeret om, hvilket emne der er omdrejningspunktet for Refleksionsstunden. Dette er gjort med tanken om, at deltagerne skal møde op, uden på forhånd at have gjort sig mange overvejelser om emnet, så de alle møder op og starter samme sted. Invitationen er prydet med specialets forsidebillede, der skal symbolisere de lag, der er i refleksionen, og at der altid er flere perspektiver, der kan lægges på et emne. Invitationen til Refleksionsstunderne er ligeledes en del af rammerne, da deltagerne på baggrund af invitationen får forventninger og forhåbninger ift. deres udbytte af at deltage i projektet.



Psykologistuderende inviteres til Refleksionsstunder

Vi er Miriam og Katrine fra 10. semester på psykologistudiet. Refleksion er omdrejningspunktet for vores speciale, og derfor vil vi meget gerne i fællesskab med jer skabe refleksionsstunder, der kan omfavne jer både som psykologistuderende og som mennesker. Refleksionsstunderne bliver en blanding af selvrefleksion og fællesrefleksion.

I kan sikkert nikke genkendende til, at der fra studiets side er meget fokus på krav og præstation. Refleksionsstunderne har netop til hensigt at fungere som modpol til dette. Vi ønsker at skabe et præstationsfrit rum, hvor der ikke findes rigtige og forkerte refleksioner, men hvor du kan gå derfra med en følelse af, at du har haft mulighed for at være dig selv.

Vi ønsker at skabe en lille gruppe af studerende, der i en tryk og tillidsfuld atmosfære kan reflektere over nogle emner, som vi bringer på banen, der er vedkommende for jer. Til refleksionsstunderne byder vi på te, kage og snacks, og vi vil gøre vores bedste for, at I føler jer afslappede og velkomne. I skal derfor ikke forberede noget, men bare møde op som I er.

Refleksionsstunderne vil blive videooptaget som en del af vores speciale. Deltagerne vil i den forbindelse blive anonymiserede, og vægten bliver ikke lagt på indholdet af, hvad deltagerne siger, men på formen af refleksionsstunderne.

Efter de to refleksionsstunder vil vi invitere jer til at deltage i et opfølgende interview, som kan placeres fleksibelt i forhold til jeres skema. Det opfølgende interview vil omhandle jeres oplevelse af refleksionsstunderne.

Praktisk:

- Torsdag d. 8. og d. 15. marts klokken 15:00-17:00
- Sundhedens Hus, Fyrkildevej 7, st. 2

Din deltagelse vil blive honoreret med stor taknemmelighed. Vi ser meget frem til at høre fra jer.

Med venlig hilsen
Miriam Poulsen og Katrine Breum Larsen

📞 Ring på tlf. 93 20 20 30 ✉️ Send mail til: klars13@student.aau.dk

Figur 3 - Invitation til Refleksionsstunderne

Vores inklusionskriterier for respondenterne var, at de skulle være psykologistuderende på 4.-8. semester på Aalborg Universitet. Vores rationale for, at

respondenterne skulle være inden for den ramme, tog udgangspunkt i vores egen erfaringer af, hvor vi gennem vores studie havde interesseret os for refleksion og vores egne personlige og individuelle ståsted inden for det psykologiske felt. Endvidere var vi interesserede i, at respondenterne havde en grundlæggende psykologisk-teoretisk viden.

I løbet af den første uge var der to respondenter, der meldte sig til Refleksionsstunderne. Derefter fik vi ikke flere tilmeldinger. Dog var der flere, der viste interesse, men som ikke tidsmæssigt kunne få deres planer til at hænge samme med deltagelse i vores projekt. Vi opsøgte derfor de psykologistuderende til Psykologisk Minikonference, Kandidatintroduktion for 6. semester og en forelæsning i statistik for 4. semester, hvor vi delte invitationen ud og snakkede med de studerende, så de fik en introduktion til os som gruppefacilitatorer og til Refleksionsstunden og dennes formål. Dog fik vi ikke umiddelbart flere deltagertilmeldinger.

Vi besluttede os derfor for at rette vores invitation til (bilag 3), således at Refleksionsstunden kun skulle afholdes én gang med et efterfølgende interview, og vi udvidede vores inklusionskriterier til også at indeholde 10. semester psykologistuderende. Derudover valgte vi at honorere deltagerne med et gavekort til Saxo på 500 kr. Denne invitation blev postet endnu en gang på facebookgrupperne *Psykologi aau 2014*, *Psykologi aau 2015*, *Psykologi aau 2016* og *Psyko-netværk aau*. Ydermere blev Refleksionsstunden også oprettet som begivenhed på Facebook, så interesserede studerende havde mulighed for at dele begivenheden med hinanden. I løbet af de første to dage efter, at vi havde postet den reviderede udgave af invitationen, havde vi fået kontakt til 13 interesserede. Vi skrev tilbage til de første fire deltagere, at de havde fået plads til Refleksionsstunden, og de resterende ni skrev vi på venteliste med beskeden om, at de ville blive kontaktet ved eventuelle afbud til Refleksionsstunden. På dagen for Refleksionsstunden d. 15. marts fik vi et afbud fra en af vores deltagere og kontaktede derfor en af de studerende, der stod på venteliste. Den studerende på ventelisten takkede hurtigt ja til deltagelse og blev derfor inkluderet som respondent. Kort tid inden afholdelsen af Refleksionsstunden var der en studerende, der havde tilmeldt sig som deltagende på Facebook, hvilket vi ikke havde set. Det betød, at den studerende mødte op til Refleksionsstunden, og da den

studerende var inden for inklusionskriterierne, blev vedkommende også inkluderet som respondent. Derfor endte Refleksionsstunden med at have fem deltagere. De studerende, der tilmeldte sig, var fra 4.-8. semester på psykologistudiet, og således var de inden for de inklusionskriterier, vi startede med at have, før vi udvidede det til 10. semester i den reviderede invitation.

Videokamera

Vores problemformulering og interesse drejer sig om psykologistuderendes oplevelse af deltagelsen i Refleksionsstunden og de tanker og følelser, der opstår i denne forbindelse. Det drejer sig derfor hverken om at analysere deres refleksioner, analyse af interaktionen mellem deltagerne eller andre emner, der også kunne have været relevante at fokusere på i forbindelse med Refleksionsstunden. Derfor havde vi mange samtaler om, hvordan Refleksionsstunden fik de bedste vilkår for at være et befordrende refleksionsrum for de studerende, hvor vi samtidig ville sørge for, at vi fik de bedste muligheder for at fange interessante perspektiver og gå tilbage til Refleksionsstunden senere i analyseprocessen. Vores observatørrolle skulle have mindst mulig fokus i Refleksionsstunden, og derfor blev vi hurtigt enige om ikke at notere noget i notesbøger undervejs. I forlængelse heraf fik vi derfor ideen med at filme Refleksionsstunden, så vi netop kunne genbesøge steder i Refleksionsstunden, hvis det viste sig vigtigt for analysen senere.

Videoptagelser har fordelen af at indfange både lyd og billede, så vi kan fornemme stemningen i rummet. Videokameraet blev sat op bagerst i lokalet på en bog, så det var mindst muligt forstyrrende for deltagerne (se bilag 5 for et billede af refleksionsrummet). I invitationen til Refleksionsstunden (bilag 2) var deltagerne blevet informeret om, at Refleksionsstunden ville blive videooptaget:

”Refleksionsstunderne vil blive videooptagede som en del af vores speciale.

Deltagerne vil i den forbindelse blive anonymiserede, og vægten bliver ikke lagt på indholdet af, hvad deltagerne siger, men på formen af refleksionsstunderne.” (bilag 2). Ligeledes var dette en del af samtykkeerklæringen, deltagerne skulle underskrive, da de ankom til Refleksionsstunden (bilag 4). Halvvejs inde i Refleksionsstunden gik videokameraet ud, og vi valgte ikke at foretage os yderligere ved dette, da vi ikke ville forstyrre deltagerne.

Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet har udgivet bogen ”*Videoobservation*” (1997), der handler om de metodiske problemstillinger, der opstår, når video bliver et observationsmedium. Den største fordel ved videooptagelser er, at situationens auditive og visuelle karakterer bliver indfanget. Det er derfor muligt at se kommunikationen som en dynamisk udvikling, hvor de verbale og de nonverbale aspekter kan iagttages (Alrø & Kristiansen, 1997, p. 75f). Tove Arendt Rasmussen beskriver, hvordan der er en fare for at betragte video som et objektivt redskab i forskning. Tidligt i den video-baserede forskning blev videokameraet set som en forlængelse af det menneskelige øje (Rasmussen, 1997, p. 64). Som Rasmussen beskriver det, skal vi hellere:

“(...) tale om video som et “point of view”. Kameraet fokuserer på bestemte ting og lader andre ude af betragtning. Selve opstillingen og betjeningen af kameraet er i sig selv udtryk for en forhåndstolkning af begivenhederne, og videobilledet er fladt, afgrænset og todimensionelt, mens den personlige observation er tredimensionel og involverer alle sanser.” (Rasmussen, 1997, p. 64)

Rasmussen beskriver, hvordan det er vigtigt at vurdere, hvordan videokameraet skal indgå i forskningssituationen. Skal kameraet være en flue på væggen med mindst muligt fokus, skal man måske nedtone teknikken og prioritere kontakten med deltagerne. Man kan også vælge at prioritere god lyd og lys på deltagerne, men skal i denne forbindelse passe på ikke at skabe laboratorielignende tilstande, hvor situationen i høj grad påvirkes af kameraets tilstedeværelse. Kameraet kan både være fast placeret eller betjenes, så man kan indfange flere forskellige situationer. Rasmussen henviser til Idit Harel, der beskriver, hvordan kameraet kan indtage forskellige roller, alt efter hvilken version man vælger. Til Refleksionsstunden havde vi valgt, at teknikken skulle have mindst muligt fokus, da specialets formål ikke er en analyse af selve Refleksionsstunden, men af deltagernes tanker, der er knyttet til deltagelsen i Refleksionsstunden. Derfor havde vi valgt, at kameraet skulle spille ”*Stille observatør*”-rollen, hvor kameraet blev placeret og passede sig selv (Harel, 1991 if. Rasmussen, 1997, p. 66f).

De fleste medieetnografer er enige om, at videokameraets tilstedeværelse ændrer situationen og har indflydelse på deltagerne og den observerede kommunikation, men præcist hvilken indflydelse kameraet har, er svært at definere (Alrø & Kristiansen, 1997, p. 76). Vores intention var, at videokameraet skulle have mindst mulig fokus i Refleksionsstunden og blot hjælpe til i analyseprocessen som et hukommelsesredskab for os. Da videokameraet gik i stå undervejs, blev vores intention ikke indfriet, og således har det hverken ageret som et redskab for vores hukommelse eller som anden empirisk kilde i analysen. Dog har vi alligevel valgt at redegøre for de metodiske overvejelser bag videokameraet i dette afsnit, da det uden tvivl har haft en påvirkning på deltagerne i Refleksionsstunden, hvorfor det også er en væsentlig del af metoden.

Efter at Refleksionsstunden var afholdt, valgte vi at nedskrive vores oplevelse af Refleksionsstundens forløb. Det indgår som afsnit 6.

Lokation og indretning af refleksionsrummet

Som en del af planlægningen af Refleksionsstunden skulle vi afgøre, hvor Refleksionsstunden skulle afholdes. Det var en mulighed at afholde Refleksionsstunden på Aalborg Universitet, men da vi gerne både symbolsk og fysisk ville afgrænse os fra det præstationspres, der kan hvile på psykologistuderende, når de uddanner sig på universitetet, valgte vi at afholde Refleksionsstunden i Sundhedens Hus i Aalborg Øst. I Sundhedens Hus ligger PsykologNord, hvor terapilokalet kunne indrettes til et rum, vi mente var velegnet til at afholde Refleksionsstunden (se bilag 5 for et billede af refleksionsrummet). Der blev placeret et bord i midten med syv stole rundt om, hvor vi således alle kunne sidde, og hvor alle kunne se hinanden. På billedet (bilag 5) er der seks stole rundt om bordet, hvilket skyldes, at vi ikke havde ventet den sidste deltager, som der selvfølgelig blev skabt plads til, da han ankom. I indretningen af refleksionsrummet har vi valgt at placere et ur på reolen, så vi kunne holde øje med tiden undervejs i Refleksionsstunden, uden at det var tydeligt, at vi tjekkede vores ure, da deltagerne ikke skulle få fornemmelsen af, at de ikke havde god tid til at reflektere. Ligeledes indrettede vi rummet med stearinlys på bordene, te, kaffe og snacks af forskellig art med intentionen om at skabe et rum, hvor det var behageligt for deltagerne at være.

Valget af Sundhedens Hus som base for Refleksionsstunden medførte også, at der var meget stille, da Refleksionsstunden blev afholdt efter husets normale åbningstid. Det gjorde, at der ikke var lyde, der forstyrrede os undervejs. Vi havde valgt, at der skulle være musik, der spillede i baggrunden til vores Refleksionsstund (se bilag 8 for et link til musikstykket på YouTube). Musikstykket hedder ”Into a Mystical Forest” og er naturlyde blandet med beroligende guitarspil.

Antal deltagere

Beslutningen om, hvor mange deltagere vi ønskede os til Refleksionsstunden, blev påvirket af tre overvejelser: 1. Hvor mange deltagere der skal være for at skabe et refleksionsrum, hvor alle kan være med i refleksionerne, 2. Hvor mange deltagere der kan sidde rundt om et rundt bord, så alle kan se hinanden 3. Refleksionsrummets størrelse. Da vi er to gruppefacilitatorer, gik vores overvejelse på, at deltagerne skulle være flere, end vi er, så det ikke var for overvældende for dem at sidde sammen med os. Der skulle derfor være mere end to deltagere til Refleksionsstunden. Kunsten er at finde et antal deltagere, hvor alle synes, at de bliver set og hørt, hvor der er plads til i stilhed at sidde og høre de andre reflektere og at have mulighed for at springe ind i samtalen, når man synes, man har noget at bidrage med. I denne forbindelse var muligheden for øjenkontakt med de andre deltagere vigtig, og derfor valgte vi det runde bord som udgangspunktet. Vores valg faldt derfor på fire deltagere til Refleksionsstunden. Den 5. deltager mødte op til Refleksionsstunden og blev inkluderet, da han var inden for inklusionskriterierne.

Gruppefacilitatorer

Pia Jørgensen har beskæftiget sig med dette emne i artiklen: ”*Den gode facilitator af refleksionsarbejde*” (2009a), som indgår i forskningsserien om refleksion i praksis, der er igangsat af professor Steen Wackerhausen fra Institut for Filosofi & Idéhistorie på Aarhus Universitet. Heri skriver hun, at refleksionsarbejde ikke skal: ”(...) betragtes som en bestemt teknik, som evt. kan fremskaffe en speciel form for viden, men at refleksionsarbejde må betragtes som en del af professionel daglig adfærd, som en del af den kontinuerlige læreproces i praksis.” (Jørgensen, 2009a, p.

8). Der findes mange måder at facilitere refleksionsarbejdet på, og det gode refleksionsarbejde handler i høj grad om facilitatorens egen refleksionskompetence, hvilket Jørgensen pointerer ikke er noget, man kan læse sig til. Som en del af at udvikle sig som facilitator er selvevalueringen vigtig, hvor egen praksis kommer i fokus: *"If we can understand our own mental process in reflection then we can be an excellent resource to the students in learning about reflection."* (Scanlan & Chernomas, 1997, p. 1141 if. Jørgensen, 2009a, p. 6).

Der findes mange forskellige begreber om personen, der støtter andre i deres læreprocesser: lærer, facilitator, vejleder, mentor, supervisor, coach, koordinator og sparringspartner (Ghaye & Lillyman, 2008, pp. 14-20). Hvor professor Tony Ghaye og Sue Lillyman benytter termen *"The reflective mentor"* (2008), benytter Pia Jørgensen termen *"Facilitator af refleksionsarbejde"* (2009a). Da vores intention netop er at facilitere de studerendes refleksion, lader vi os inspirere af Jørgensen, når vi kalder os selv for gruppefacilitatorer. Tony Ghaye og Sue Lillyman har arbejdet med refleksiv praksis i mange år, særligt inden for social- og sundhedssektoren, og definerer den refleksive mentor således:

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

Ghaye og Lillyman har mange interessante perspektiver med i deres definition af den refleksive mentor, hvor vi særligt lægger mærke til mentorens opgave med at styrke den studerende til at anerkende sine kvaliteter og kompetencer. Mentoren skal både være støttende og udfordrende for at hjælpe den studerende til at reflektere. Ydermere indfanger Ghaye og Lillyman også den relation, der eksisterer mellem den studerende og mentoren, og de roller de hver især har, ved at beskrive, at den studerende ved refleksionsarbejdet har påtaget sig ansvaret for at udvikle sin praksis.

Ghaye og Lillyman kalder refleksionsarbejdet for en kunst, hvor det ikke handler om at forcere noget, men at frigive noget. De beskriver, at mentoren skal hjælpe eleven til at frigive ”the human spirit”, så eleven kan se verden på nye måder, frigive energiresourcer og frigøre sig selv fra de ting, der forsøger at binde eleven og fratage eleven sin indflydelse. Når refleksionsarbejdet lykkes, kan vi bevæge os fremad i tilværelsen med mere mod og større visdom (Ghaye & Lillyman, 2008, p. 46).

Vi har ikke været facilitatorer af refleksionsarbejde i dette format før, men i vores praktik på Universitetsklinikken har vi mærket, hvad der kræves af os som terapeuter, når vi arbejder med klienters refleksioner, følelser og tanker. Denne måde at skabe et tillidsfuldt rum på, etablere en kontakt med et andet menneske, bruge sig selv og sine egne følelser og tanker som en del af forståelsen af klientens problematikker, tænker vi kan overføres som en grundlæggende forståelse for refleksionsarbejde, som vi kan benytte som gruppefacilitatorer af Refleksionsstunden. Vores forståelse af det terapeutiske arbejde hviler på det psykodynamiske teoretiske fundament. I denne sammenhæng tænker vi særligt på begreberne *containment* af den engelske psykoanalytiker Wilfred Bion (1962) og *holding* af den engelske børnelæge Donald W. Winnicott (1945). *Containment* indebærer, at terapeuten modtager det, klienten udtrykker, forarbejder det, og tilbyder klienten en forståelse tilbage, der også indeholder accept. Begrebet *holding* dækker over, at terapeuten er i stand til at stille sig til rådighed for klienten ved at lytte og prøve at forstå det, klienten udtrykker (Jacobsen & Mortensen, 2013, p. 175). I Refleksionsstunden er vores intention, at deltagerne kan mærke, at vi er nærværende og tilstede, lytter aktivt og giver dem spørgsmål eller kommentarer, der hjælper dem videre i deres refleksionsproces.

Som en del af de overvejelser vi havde om vores egen rolle i Refleksionsstunden, skulle vi beslutte, hvorvidt vi selv skulle deltage i refleksionerne, eller om vi blot skulle facilitere de andres refleksioner. Da vi gerne ville skabe et rum, hvor der ikke hvilede et præstationspres på de studerende, tænkte vi, at vi gerne ville være med i refleksionerne, så magtrelationen var så udtalt som muligt. Derfor besluttede vi, at

vi også ville skrive i notesbøger under skriveøvelserne og dele ud af vores egne personlige refleksioner i de mundtlige refleksioner, samtidig med at vi også havde facilitatorrollen for de andres refleksioner. Vi er bevidste om, at dette skaber dobbeltroller, da vi på den ene side er i en magtrelation, hvor vi er specialestuderende, og de er psykologistuderende fra 4.-8. semester, og hvor vi har kontrollen over, hvad der skal ske i Refleksionsstunden, og de som deltagere indordner sig vores rammer. Og på den anden side er vi selv psykologistuderende, hvor temaet er lige så relevant for vores liv som for deltagernes liv. Samtidig skal vi som facilitatorer sørge for, at deltagerne får god plads til at reflektere, og at vi således ikke ”tager deres taletid”, men blot via vores egne erfaringer nuancerer eller kommer med andre perspektiver på emnerne. Som Jørgensen pointerer, handler det om den gode balance imellem at give plads, så den studerende selv kan få indsigt i egne erfaringer, og samtidig hjælpe den studerende via gode refleksionsspørgsmål (Jørgensen, 2009a, p. 8).

4.2.2 Indholdet i Refleksionsstunden

Dette afsnit har til formål at beskrive de metodiske overvejelser, der ligger til grund for indholdet i Refleksionsstunden. Med indholdet mener vi det emne, de spørgsmål og øvelser, som vi har skabt til Refleksionsstunden. Til opbygningen af øvelserne har vi hentet inspiration fra teoretikere, der har arbejdet med refleksion i forskellige sammenhænge, hvilket vi vil udfolde betydningen af i de følgende afsnit.

Refleksionsstunden er ikke blevet udført på denne måde med dette emne før, og vi har således ikke kunnet beskrive metoden bag ved at henvise til specifikke empiriske studier. Det overordnede emne til Refleksionsstunden tager derfor udgangspunkt i os selv. Vi er selv psykologistuderende, og derfor vil vi gerne skabe Refleksionsstunder, der kunne have interesseret os i løbet af vores studietid. Hvad har vi snakket om i løbet af uddannelsen? Hvad ville vi ønske, at nogen havde spurgt os om? Som vi indledningsvist beskriver, har vores passion under studiet i høj grad kredset om den menneskelige proces i at blive uddannet psykolog, og hvordan man opkvalificerer de menneskelige egenskaber og kompetencer, der skal til, for at man bliver en god psykolog. Derfor var det også naturligt, at den Refleksionsstund vi ville afholde, skulle tage udgangspunkt i det tema: psykologistuderende, der er ved at uddanne sig til at blive psykologer, og de følelser og tanker, der er forbundet med dette.

Som beskrevet i teoriafsnittet er vi i forbindelse med Refleksionsstunden hovedsageligt inspireret af Jack Mezirow og Stephen Brookfield, der taler om den personligt udviklende refleksion, der finder sted potentielt set lang tid efter handlingen. Mezirows teori handler om transformativ læring, når individet bliver bevidst om de grundlæggende antagelser, som individet lever sit liv efter (Mezirow, 2009, p. 22). Brookfield taler om, at individet skal jage antagelserne for at problematisere de ideer, der er grundlaget for individets tilværelse (Brookfield, 1995, p. 2f).

Vi har kreeret følgende spørgsmål til Refleksionsstunden:

1. Hvorfor startede jeg med at læse psykologi?
2. Hvilke menneskelige kompetencer har en god psykolog?
3. Hvilke menneskelige kompetencer har jeg, der gør, at jeg bliver en god psykolog?
4. Hvilke træk og personlige egenskaber arbejder jeg med for at gøre at jeg bliver en bedre psykolog?
5. Hvilke fremtidsdrømme har jeg som psykolog?

De studerende er fra 4.-8. semester på psykologistudiet. Intentionen med **spørgsmål 1** er derfor at reflektere over, hvad der gjorde, at deltagerne søgte ind på psykologistudiet, da Refleksionsstunden tidsmæssigt er placeret forholdsvis lang tid væk fra handlingen, hvor de meldte sig ind på studiet. Efter 4-8 semestre på studiet har den enkelte studerende opnået en basis af teoriforståelse og har socialiseret med mange andre psykologistuderende med forskellige drømme og håb for en fremtid som psykolog. Derfor tænkte vi, at det kunne være vigtigt for deltagerne at vende tilbage til den interesse, der startede deres vej ind i psykologien, for at se på det med andre øjne.

Spørgsmål to er i høj grad inspireret af Jack Mezirows og Stephen Brookfields tanker om de grundlæggende antagelser, mennesket handler ud fra. Der findes mange definitioner på ”den gode psykolog”. Alt efter om man tænker, at den gode psykolog er et teoretisk og rationelt menneske, et empatisk og nærværende menneske, et menneske, der evner at have mange bolde i luften, et socialt og ekstrovert menneske,

et eftertænksomt og dybsindigt menneske eller mange andre kvaliteter og personlighedstræk, man kan tillægge den gode psykolog, er vores hypotese, at de grundantagelser man har om den gode psykolog, vil påvirke de valg og interesser, man som studerende har i løbet af studietiden. At finde frem til de grundantagelser, der guider én i tilværelsen, kan måske skabe en forståelse for den studerende for, hvorfor han/hun vælger, agerer og tænker, som han/hun gør. Ydermere er intentionen også, at den studerende kan få fornemmelsen af, at der mange måder at være den gode psykolog på, og at der således ikke kun findes ét rigtigt svar eller én rigtig vej for den studerende.

Spørgsmål tre, der omhandler deltagernes styrker og kompetencer ift. deres fremtidige profession som psykolog, er inspireret af Tony Ghaye og Sue Lillymans beskrivelse af den refleksive mentor, hvor de beskriver, at mentorens opgave er at assistere den studerende i at værdsætte sine styrker (Ghaye & Lillyman, 2008, p. 63).

Spørgsmål fire handler om personlige egenskaber, de studerende arbejder med, for at gøre, at de bliver en bedre psykolog. Intentionen med dette spørgsmål er, at de studerende i et trygt rum kan arbejde med de egenskaber ved dem selv, som de synes er mindre fordelagtige.

Spørgsmål 5 retter sig mod de studerendes fremtidsdrømme. Dette spørgsmål er inspireret af Peter Jarvis' definition på refleksion, da spørgsmålene i Refleksionsstunden både er rettet mod fortiden og mod fremtiden:

”Reflection, in this context, means a process of deep thought, both a looking backwards to the situation being pondered upon and a projecting forward to the future, being a process both of recall and of reasoning.” (Jarvis, 1987, p. 87).

Ligeledes beskriver John Dewey den refleksive tænkning som et kig ind i fremtiden, hvor tidligere kendsgerninger og ideer i fortiden bliver gennemgået og relateret til hinanden på et nyt grundlag (Dewey, 2009, p. 102f). Dewey beskriver ligeledes, hvordan nysgerrigheden er refleksionens grundstof, og nysgerrigheden kan sættes i spil, når den relateres til mål i fremtiden, genstande og ideer (ibid., p. 41). At snakke om deltagernes fremtidsdrømme kan derfor virke befordrende for deres refleksion.

Spørgsmålene er skabt ud fra tanken om en variation i forskellige måder at reflektere på, og således har vi valgt en blanding af mundtlig fællesrefleksion, to-og-to-refleksion (hvor deltageren reflekterer med sin sidemand) og skriftlige refleksionsøvelser. Hvordan øvelserne er opbygget og de metodiske overvejelser bag dette, gennemgår vi i de følgende afsnit.

Grounding-meditationen

Vores overvejelser ved skabelse af grounding-meditationen beror på, at vi fra vores 9. semester-projekt havde udledt, at dét at være umiddelbart til stede i verden samt at være på autopilot er begrænsende for refleksion. Derfor ville vi skabe rammerne for, at deltagerne kunne mærke nærvær og være opmærksomt afslappede i rummet.

Maurice Merleau-Pontys kropsfænomenologiske position kommer således i spil i vores overvejelser, da han netop beskriver, at refleksion starter i den umiddelbare kropslige tilstedeværelse (Merleau-Ponty, 2009, pp. 9-37). Kroppens intentionalitet og væren-i-verden er det, som vi med grounding-meditationen søger at påvirke for at sætte gang i en refleksionsproces, der starter i det kropslige og ubevidste.

Mindfulness-begrebet, der har sin oprindelse i buddhistisk tradition, kan med fordel anvendes i denne sammenhæng. Den videnskabelige og forskningsmæssige tilgang til mindfulness i Vesten er centreret om den begrebsmæssige afklaring og operationalisering af disse til skabelse af rating scales samt undersøgelser af kontrolgrupper og randomiserede designs (Elsass, 2011, p. 223).

Begrebet mindfulness defineres af den amerikanske professor i medicin Jon Kabat-Zinn (f. 1944) som: ”(...) *the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgementally to the unfolding of experience moment by moment.*” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). Mindfulness-praksis er således medvirkende til en øget opmærksomhed og åbenhed, hvor karakteren af det kan beskrives som en form for metakognition, der består i monitorering og kontrol (Elsass, 2011, p. 223). Deraf kan vi udlede, at mindfulness kan være med til at styrke

det kognitive overskud, som i vores 9. semesters-projekt viste sig at være en del af de befordrende elementer i refleksion.

Grounding-meditationens konkrete indhold er således kreeret ud fra vores teoretiske overvejelser sammen med vores personlige erfaringer med meditation og vores egen kreativitet.

Mundtlig refleksionspraksis

Der er forskel på de refleksioner, man gør i sit indre i form af tanker, og de refleksioner man mundtligt inddrager andre i. Vi kan kalde dem verbaliserede og ikke-verbaliserede refleksioner. Her kan en teoretiker som fænomenologen Maurice Merleau-Ponty inddrages. Han beskriver talen som en kropslig handling mere end en intellektuel handling. Han anerkender sproget som tankens krop, hvor tankerne, der ellers ville være forblevet private fænomener, ved talen opnår eksistens (Merleau-Ponty, 2016, p. 140f). Merleau-Ponty pointerer, at sproget ikke forudsætter tanken, men fuldbyrder den: *”Taleren tænker ikke, før han taler, og ikke engang mens han taler; hans tale er hans tanke.”* (ibid., p. 145). I Merleau-Pontys optik vil den verbaliserede refleksion være anderledes i sin grundform end den refleksive tænkning. Den verbaliserede refleksion er ikke blot en forlængelse af tanken, men er i sig selv tanken. Vi tænker, at dette understøtter beslutningen om, at deltagerne skal have forskellige refleksionsarenaer, så de kan kultivere mange forskellige måder at reflektere på.

Jørgensen beskriver, hvordan der både empirisk og teoretisk er belæg for, at sparringspartnere er væsentlige, når eleven skal undgå vanerefleksioner. Ved en sparringspartner er der større mulighed for at nå dybere inden for ens forståelse ved et emne (Jørgensen, 2009b, p. 35). Vi har valgt en blanding af fællesrefleksion og mundtlig to-og-to-refleksion (hvor deltageren reflekterer med sin sidemand). Intentionen med denne blanding er, at de deltagere, der kan synes, at det er angstprovokerende at skulle tale i en gruppe, får et mere intimt rum at reflektere i, når det kun er med sidemanden.

Skriftlig refleksionspraksis

Vi benytter en blanding af skriftlige refleksionsøvelser og mundtlige refleksioner. I skabelsen af de skriftlige refleksionsøvelser til Refleksionsstunden er vi blevet inspireret af øvelserne i Pia Jørgensens artikel: ”*Refleksionsscenarier – skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion i praksis*” (2009b), som indgår i forskningsserien om refleksion i praksis, der er igangsat af professor Steen Wackerhausen fra Institut for Filosofi & Idéhistorie på Aarhus Universitet. Pia Jørgensen tager udgangspunkt i Wackerhausens definition af refleksion, som vi har redegjort for i Teoriafsnittet (3.1.8).

Pia Jørgensen beskriver, hvordan skriftlig refleksion metodemæssigt kan skabes som refleksionsscenarier, der kan anvendes i den daglige praksis på forskellige uddannelser. Jørgensens definition af ”refleksionsscenario” er:

”Et refleksionsscenario består af et konglomerat af skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion, og selve scenariet må konstrueres med et bestemt mål for øje. I uddannelsessammenhæng vil der ofte være tale om, at studerende over sig i at reflektere, samtidig med at det enkelte scenario har specifikke professionsfaglige mål (...)” (Jørgensen, 2009b, p. 5).

Som en del af den skriftlige refleksion beskriver Jørgensen, hvordan det handler om at få omvendt ideen om at skrive for at skrive til at skrive for at lære, hvor den studerende genererer nye ideer og tanker, der ikke har været bevidst for den studerende før (Jørgensen, 2009b, p. 10).

Når psykologistuderende skriver, er det oftest inden for rammen af den akademiske verden på universitetet; som en del af projektarbejde, ugeprøver, skriftlige eksaminer og synopsis. Fælles for det skriftlige arbejde er, at det skriftlige produkt bliver bedømt som en del af eksaminatorers og censorers vurdering af, om den studerende har levet op til fagets mål. Den studerende bliver lært op i den akademiske skrivestil, hvor ”jeg” og ”vi” udelades til fordel for en mere formel og distanceret tone. Dewey beskriver, hvordan vi, når vi skriver i uddannelsessammenhænge, kan have tendens til at være så fokuserede på fejl, substans og form, at den energi, der skulle være brugt på konstruktiv refleksiv tænkning, bliver brugt på en angst for at fejle (Dewey,

2009, p. 204). Således pointerer Jørgensen også, at det skriftlige refleksionsarbejde kræver øvelse. Jørgensen henviser til forfatter Gillie Bolton, der har taget en doktorgrad inden for medicin. Boltons ph.d. handler om ”at skrive” som en del af den personlige og professionelle udvikling (Bolton, 2010).

Bolton beskriver, hvordan den skriftlige praksis ikke bare beskriver virkeligheden, men konstruerer virkeligheden: *”Writing for reflective practice is a first-order activity, rather than recording what has been thought, it is the reflective mode.”* (Bolton, 2005, p. 46). Dette betyder, at vi via skriftlige refleksionsøvelser kan udtrykke os selv som mennesker; vores ideer, håb, frygt og minder (ibid.). Nogle af de dynamiske og umiddelbare kendetegn ved tale kan ofte blive mistet i den skriftlige refleksion, hvor den skriftlige refleksion kan føles som en fastfrysning af oplevelser. Dog kan visse former for skriftlig refleksion, som Bolton kalder ”explorative” og ”expressive writing”, være lige så, hvis ikke mere, dynamiske end at tale (ibid., p. 48). I den skriftlige refleksion handler det om, at deltageren *”allows the pen to write whatever needs to be written”*, uden fordømmelse, uden fokus på grammatik, stavning, tegnsætning eller litterær form (Bolton, 2005, p. 142).

Ved at skrive kan vi komme i kontakt med uprøvede tanker, ideer og glemte minder. At skrive er privat, hvor man selv er sin eneste samtalepartner, indtil man er klar til at dele det med andre. Når vi taler, kan vi ikke tage det sagte tilbage. Det giver en anden frihed ved det skriftlige arbejde, hvor man kreativt kan arbejde med materialet, uden at skulle stå til ansvar for det over for andre (Bolton, 2005, p. 142). At skrive er en længere proces og langsommere end at tænke, og derfor kan man nå en større dybde og bredde i skrivearbejdet end ved at tale (ibid., p. 143).

Inspireret af de skriftlige øvelser Pia Jørgensen (2009b) har beskrevet i sin artikel, og den tilgang Gillie Bolton (2005) har til skriftlig refleksion, har vi skabt to skriftlige refleksionsøvelser til Refleksionsstunden. Deltagerne fik udleveret deres egen notesbog til formålet, som de måtte tage med hjem. Som en del af vores mundtlige indledning til skriveøvelsen lagde vi vægt på, at notesbogen var deltagernes eget refleksionsrum, og at vi som gruppefacilitatorer og de andre deltagere ikke skulle læse det, som hver deltager skrev i notesbogen.

Den første skriftlige refleksionsøvelse (bilag 9) hedder: ”*Hvorfor startede jeg med at læse psykologi?*”. Under spørgsmålet har vi i nogle underpunkter givet deltagerne nogle sætninger, der kan hjælpe dem med at sætte refleksionen i gang. Nederst har vi skrevet nogle generelle bemærkninger om skriftlig refleksion.

Intentionen med disse sætninger er at introducere deltagerne til skriftlig refleksion. Dette er gjort med inspiration fra Bolton (2005) og Jørgensen (2009b), der lægger vægt på, at det for mange mennesker er uvant at benytte skriften som et refleksionsmedie, og at deltagerne derfor skal introduceres til dette. Herunder har vi også lagt vægt på, at psykologistuderende oftest skriver i den akademiske ramme som en del af, at de bliver bedømt for deres skriftlige produkt. Derfor vil vi gerne hjælpe deltagerne med at sætte dem fri fra følelsen af at blive bedømt, hvorfor vi har lagt vægt på, at de skal forsøge at slippe ”den rigtige måde at skrive på”, fordi de kun skriver til sig selv. Der var sat 10 minutter af til refleksionsøvelsen, og de fik udleveret notesbog, kuglepen og kortet med refleksionsspørgsmålet. Efter refleksionsøvelsen havde deltagerne en to-og-to-refleksion, hvor de kunne dele de tanker, de havde lyst til i relation til den skriftlige refleksionsøvelse med deres sidemand.

Hvorfor startede jeg med at læse psykologi?

- ❖ Du kan skrive om en specifik begivenhed, der gjorde, at du fik lyst til at læse psykologi
- ❖ Du kan også skrive mere generelt om din indgang til psykologiens verden
- ❖ Du kan også skrive om noget helt tredje, du kommer til at tænke på i relation til dette spørgsmål

Vi er alle blevet lært de "rigtige måder at skrive på". Det kan være svært at slippe igen. Men denne skriveøvelse er kun for til for dig. Giv dig selv rummet til at finde din egen stemme. Skriv hvad der falder dig ind. Tillad reaktioner, følelsesmæssige responser og andet der kan komme i løbet af skriveøvelsen. Husk at du kun skriver til dig selv.

Figur 4 - Den første skriftlige refleksionsøvelse til Refleksionsstunden

Den anden skriftlige refleksionsøvelse (bilag 10) hedder: ”Hvilke menneskelige kompetencer har jeg, der gør, at jeg bliver en god psykolog?”

**Hvilke menneskelige kompetencer har jeg,
der gør, at jeg bliver en god psykolog?**

Psykologiuddannelsen handler om mennesker. Og du er et menneske. Det kan derfor føles stærkt at vende blikket indad og se på dig selv. Hvis du har lyst, kan du benytte dette rum til at reflektere over, hvilke kvaliteter ved dig selv du særligt sætter pris på. Hvilke kvaliteter, du tænker, der gør dig til en god psykolog.

Du kan også skifte perspektiv, og overveje hvad din kæreste, din veninde eller din familie ville svare, hvis du spurgte dem, hvilke menneskelige kvaliteter, du indeholder, de tænker, der vil gøre dig til en god psykolog. Du kan se dig selv igennem deres øjne.

Det er vigtigt at understrege her, at der ikke findes rigtige refleksioner eller forkerte refleksioner. Hvad end du får lyst til at fremhæve, er det vigtige for dig. Denne notesbog er dit rum.

Figur 5 - Den anden skriftlige refleksionsøvelse til Refleksionsstunden

Kortet til denne skriveøvelse er opbygget på samme måde som ved skriveøvelse 1, hvor hovedspørgsmålet er placeret øverst, og hvor vi under spørgsmålet har forsøgt at hjælpe deltagerne i gang med at reflektere. Ligeledes har vi endnu en gang pointeret, at der ikke findes rigtige og forkerte refleksioner, og at deltagerne kan se notesbogen som deres eget rum. Ved denne refleksionsøvelse skulle deltagerne ikke dele deres refleksioner med sidemanden bagefter, men blot beholde deres tanker for sig selv. Der var afsat 10 minutter til denne refleksionsøvelse.

Den samlede plan for Refleksionsstunden

Vi starter Refleksionsstunden klokken 15:00 d. 15. marts 2018 med at skabe en afslappet og hyggelig atmosfære, når deltagerne ankommer. Vi tilbyder dem te, kaffe og andet de har lyst til at drikke og beder dem om at tage plads ved bordet.

Deltagerne starter med at underskrive samtykkeerklæringen (bilag 4), hvor de bl.a. skriver under på, at de giver deres tilladelse til, at Refleksionsstunden videooptages. Derefter tænder vi for videokameraet.

Vi fortæller, at vi og de har tavshedspligt, hvilket betyder, at det de vælger at dele i rummet, er fortroligt. Samtidig beskriver vi tankerne bag ”Frit lejde”, der betyder, at når en deltager har valgt at dele sine tanker eller følelser med gruppen, kan en anden deltager ikke vælge at snakke videre om dette emne med deltageren efter Refleksionsstunden eller i pausen. Deltageren har frit lejde. Vi fortæller om rammerne for dagen: at vi har to timer sammen, og at vi efter de to timer vil afslutte med, at vi finder en tid til interview, og at de efterfølgende vil få tilsendt et gavekort til Saxo på 500 kr.

Vi starter med grounding-øvelsen, og herefter laver vi en kort introduktion til, hvad temaet for Refleksionsstunden er: den studerendes rejse på vej mod at blive psykolog, og de tanker og følelser, der opstår i forbindelse med det. Dernæst igangsættes den første private skriverefleksion. Deltagerne får i den forbindelse delt notesbøger og kuglepenne ud, som de gerne må tage med hjem bagefter. Efter skriveøvelsen skal de dele de refleksioner, de har lyst til, med sidemanden. Herefter følger første fællesrefleksion i gruppen, hvor vi reflekterer over, hvilke menneskelige kompetencer en god psykolog har. Efter dette har vi indlagt en pause på 5 til 10 minutter, hvor deltagerne kan benytte toilettet og strække benene. Efter pausen har vi den anden skriveøvelse, og derefter følger en refleksion med sidemanden om de personlige egenskaber, deltagerne arbejder med for at gøre, at de bliver bedre psykologer. Sidste refleksion er en fællesrefleksion, hvor vi sammen snakker om, hvilke fremtidsdrømme vi har som kommende psykologer. Dagen bliver afrundet med en opsamling, hvor deltagerne kan dele de tanker og følelser, de sidder med efter at have brugt to timer sammen. Vi booker tid til et opfølgende interview med hver studerende og siger tak for denne gang.

Refleksionsstund d. 15. marts 2018

1. Velkomst (10 minutter)

- Samtykkeerklæring underskrives, og videokamera startes.
- Tavshedspligt. Rummet er et sikkert sted at dele refleksioner. Frit lejde.
- Fortæl rammen for dagen, og at vi afslutter med at finde tid til opfølgende interview, hvor de efterfølgende vil få tilsendt Saxo gavekortet.

2. Grounding (15 minutter)

- Fornemmelse af at komme tilstede i kroppen

3. Fællesrefleksion (5 minutter)

- Vi snakker om intentionen for refleksionsstunden sammen

4. Privat skriverefleksion (10 minutter)

- Hvorfor startede jeg med at læse psykologi?

5. To og to refleksion (5-10 minutter)

- Del refleksionerne fra skriverefleksionen med sidemanden

6. Fællesrefleksion (15 minutter)

- Hvilke menneskelige kompetencer har en god psykolog?

7. Pause (5-10 minutter)

8. Privat skriverefleksion (10 minutter):

- Hvilke menneskelige kompetencer har jeg, der gør, at jeg bliver en god psykolog?

9. To og to refleksion (10 minutter):

- Hvilke træk og personlige egenskaber arbejder jeg med, for at gøre at jeg bliver en bedre psykolog?

10. Fællesrefleksion (15 minutter)

- Hvilke fremtidsdrømme har jeg som psykolog?

11. Afslutning og opsamling: Hvilken fornemmelse sidder du med i kroppen efter de sidste 2 timer sammen

12. Book tid til opfølgende interview

13. Farvel og tak for denne gang

Figur 6 - Planen for Refleksionsstunden

Afrunding

I de ovenstående afsnit har vi gennemgået de metodiske overvejelser, der har været i forbindelse med udformning af Refleksionsstunden. Efter at Refleksionsstunden var afholdt, blev deltagerne inviteret til et opfølgende interview. Metoden bag udformning og afholdelse af interview vil blive gennemgået i de følgende afsnit.

4.3 De metodiske overvejelser i forbindelse med interviews

Vores interviewguide blev indledningsvist udarbejdet ud fra den teoretiske for forståelse, som vi havde fra vores 9. semesters-projekt, og den refleksionsdefinition vi havde dannet i dette speciale ud fra flere forskellige teoretikeres forståelse af refleksion. Interviewguiden blev først udformet, efter at vi havde afholdt Refleksionsstunden, da vi således havde en større fornemmelse af, hvad der var vigtigt at få med i interviewguiden. Interviewguidens formål er at udfolde deltagernes oplevelse af deltagelsen i Refleksionsstunden, og de følelser og tanker, der er knyttet hertil. Interviewguiden fremgår af bilag 11.

Alle respondenterne fra Refleksionsstunden deltog i uge 12 i individuelle interviews. Vi havde inddelt vore respektive roller på interviewdelen i en hoved-interviewer og en med-interviewer. Praktisk fungerede det sådan, at hoved-intervieweren skulle holde overblikket og strukturen for interviewet. Med hensyn til opfølgende spørgsmål til respondenterne supplerede begge interviewere hinanden.

Interviewene fandt sted på samme lokation som Refleksionsstunden, dog var lokalet blevet indrettet, så det passede til en interviewsituation. Dette betød i praksis, at det runde bord var blevet fjernet fra lokalet, og at lokalet i stedet var indrettet med en sofa og en stol, så vi som interviewere sammen sad i sofaen, mens respondenterne sad i stolen. Imellem stolen og sofaen var der placeret et bord med te og lys, så vi igen forsøgte at skabe en hyggelig og behagelig atmosfære for respondenterne.

Den tidsmæssige ramme for interviewene varierer i længden mellem 16 og 34 minutter. Vi havde bedt respondenterne om at sætte 30 minutter af til interviewet. I de efterfølgende transskriptioner af interviewene har vi lagt vægt på, at

transskriptionerne er ordrette fra lydoptagelsen, hvor vi ikke har brugt korrekt grammatisk kommatering, men har indsat komma, hvor det gav kontekstuel mening i samtalen. Disse måder at behandle transskriptionerne på er med til at styrke deres reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 206-210). Transskriptionerne af interviewene kan findes i bilag 12-16 i en Dropbox-folder, som der opnås adgang til via et link, der er beskrevet i Bilagslisten på side 151 i projektet.

4.3.1 Rollen som interviewer vs. rollen som gruppefacilitator

Empirien i dette speciale hviler på interviews med deltagerne i Refleksionsstunden, men da vi valgte, at vi selv ville facilitere Refleksionsstunden, er vores overvejelser også gået på, hvordan skiftet fra rollen som gruppefacilitator til interviewer har påvirket deltagerne i Refleksionsstunden. I Refleksionsstunden havde vi valgt at deltage i refleksionerne på lige fod med de andre deltagere for at skabe en så åben og rolig stemning som muligt, uden at deltagerne havde fornemmelsen af, at de blev observeret og vurderet. Som interviewer i den fænomenologiske forskning handler det om via åbne spørgsmål at nærme sig en forståelse af respondenternes livsverden, og hvilke følelser og tanker der er forbundet med det. I et interview er der kun fokus på respondenteren, og således udspiller interviewet sig ikke som en dialog, men nærmere som en envejs-samtale, hvor interviewerens opgave er at stille spørgsmål, der åbner deltagernes verden. Disse overvejelser havde vi inden Refleksionsstunden blev afholdt, og det er således også et element, vi vil udfolde yderligere i metodediskussionen i afsnit 8.9.

4.3.2 Fortolkende fænomenologisk analyse og tematisk kodning

Som analyseredskab anvendte vi Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), der er en metode, der er udviklet til at undersøge menneskers oplevelsesverden, og hvilken betydning den har for dem (Langdridge, 2007, p. 107). Den fokuserer således på respondenternes detaljerede livsverden inden for et bestemt område, hvilket også er vores centrale fokus i vores analyse, da vi søger at belyse betydningen og oplevelsen af refleksion og Refleksionsstunder for psykologistuderende.

Den forskningsmæssige rolle kan siges at være en del af en dobbelt hermeneutik, da rollen består i at sætte sig ind i respondenternes forståelse af mening og samtidig sætte det i relation til en større mening.

Forskning med anvendelse af IPA er et omfattende og tidskrævende arbejde. Derfor er vores datasample ideografisk, hvilket vil sige, at vores sample af informanter er baseret på fem respondenter inden for en homogen gruppe af psykologistuderende (Langdridge, 2007, pp. 108-110).

Som en del af IPA anvender vi semistrukturerede interviews, der egner sig til at undersøge et genstandsfelt, som forskerne allerede har en vis teoretisk viden om. Som forskere er det således muligt for os at få belyst respondenternes livsverden i relation til de punkter, som vi mener er relevante at få belyst. Det kan naturligvis diskuteres, om vi bliver forskningsmæssigt begrænsede ved at have en forudgående viden om refleksion, men samtidig er forforståelsen en del af den hermeneutiske indstilling og antagelse om den menneskelige natur. Det er netop her, den fænomenologiske epoché træder i kraft i interviewsituationen, det, som Lene Tanggaard og Svend Brinkmann også kalder den *bevidste naivitet*, hvor forskeren udviser et åbent sind og lader respondenterne udtrykke sin livsverden med sine egne ord (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 37). Vores interview var baseret på en interviewguide (bilag 11), der udtrykker den overordnede struktur i alle interviews. Samtidig blev der stillet opfølgende spørgsmål, hvilket fremgår af selve transskriptionerne (bilag 12-16).

I behandlingen af transskriptionerne anvender vi tematisk kodning, der er den analytiske tilgang til IPA. Den består i at finde de centrale temaer i interviewene. Vores proces bestod i at: 1. Gennemlæse transskriptionerne flere gange og tilføje kommentarer og opsummeringer i venstre side af margin. Dette gøres for at danne sig et overblik over teksten og for at være sikre på, at vi har en sammenhængende forståelse af hver enkelt transskription. Den næste del i processen er 2. At venstre margins noter kondenseres til temaer i højre margin. På den måde kan empirien relateres til teoretiske områder. Som den 3. del i processen skitseres alle temaer op på et separat papir, hvor der er mulighed for, at flere temaer overlapper hinanden og kan samles til overordnede temaer. Endvidere er der også temaer, der kan bortfalde i

processen. Som den sidste del i tematisk kodning bliver de fremtrådte temaer navngivet (Langdridge, 2007, pp. 110-114).

Som en del af vores analyse valgte vi at gennemgå transskriptionerne og analyseprocessen hver for sig, for at vi på den måde ikke var farvede af hinandens perspektiver i analyseprocessen. Derefter mødtes vi for at sammenligne vores analytiske proces, hvor det dog viste sig, at vi havde tematiseret transskriptionerne meget ens, med meget små variationer i ordlyden. Se bilag 17-21 i Dropbox-folderen for den tematiske kodning, hvor temaerne er noteret i højre side af transskriptionerne.

Efter at have listet de udvalgte temaer blev temaerne relateret til specifikke citater i transskriptionerne (Langdridge, 2007, pp. 110-114). På bilag 22 fremgår de udvalgte temaer og de dertilhørende citater.

5 Præsentation af deltagerne

Analysen tager udgangspunkt i fem interviews med deltagerne i Refleksionsstunden. Der er benyttet samme interviewguide (bilag 11) til alle interviews. I dette afsnit vil vi kort præsentere deltagerne. Navnene er i den forbindelse opdigtede for at sikre deltagerens anonymitet. Præsentationen af deltagerne er også placeret som bilag 1, så det kan benyttes som et overskueligt opslagsværk, når vi citerer deltagerne.

Første deltager hedder Liv. Liv er 23 år gammel og går på 8. semester.

Anden deltager hedder Birk. Birk er 23 år gammel og går på 4. semester.

Tredje deltager hedder Irene. Irene er 23 år gammel og går på 6. semester

Fjerde deltager hedder Bjørn. Bjørn er 23 år gammel og går på 8. semester.

Femte deltager hedder Isolde. Isolde er 25 år gammel og går på 6. semester.

6 Noter fra Refleksionsstunden

Refleksionsstunden blev afholdt torsdag d. 15. marts klokken 15:00-17:00 i PsykologNords lokale i Sundhedens Hus i Aalborg Øst. Dette afsnit har til formål at beskrive de tanker og overvejelser vi som gruppefacilitatorer havde lige efter, at Refleksionsstunden var afholdt. Disse noter er således nedskrevet lige efter, at deltagerne havde forladt lokalet.

Der var fem deltagere og to gruppefacilitatorer til stede. Vi (gruppefacilitatorerne) mødtes nogle timer inden Refleksionsstunden i lokalet for at skabe et hyggeligt og trygt rum og få snakket planen for Refleksionsstunden igennem, inden deltagerne kom. De første to deltagere ankom 14:40. De blev tilbudt kaffe/te og læste/underskrev derefter samtykkeerklæringen. Vores intention var at skabe en afslappet stemning, hvorfor vi gjorde meget ud af at byde dem godt velkommen. Lidt over 15:00 var alle deltagere samlet. Deltagerne virkede meget spændte og lidt nervøse for, hvad de som deltagere skulle i Refleksionsstunden. Nogle af deltagerne kendte hinanden, og der blev hurtigt etableret en god stemning og snak henover bordet mellem deltagerne. Grounding-øvelsen gjorde en stor forskel for nærværet i rummet, da vi kunne mærke, at nervøsiteten og spændingen forsvandt efter grounding-øvelsen. Deltagerne virkede ikke, som om de ænsede videokameraet, der stod og optog refleksionerne i baggrunden.

Som tidsplanen skred frem, kunne vi se, at vi ikke kunne nå alle øvelserne inden for tidsrammen. Vores intention var, at deltagerne kunne mærke, at de havde god tid til at reflektere, hvorfor vi inden Refleksionsstunden havde bestemt os for, at hvis vi blev tidspresset, var det bedre at skippe en af øvelserne, end at deltagerne skulle nå dem alle sammen igennem og så have mindre tid til øvelserne. Derfor besluttede vi os for, at den mundtlige to-og-to-refleksion skulle udgå: *"Hvilke træk og personlige egenskaber arbejder jeg med, for at gøre, at jeg bliver en bedre psykolog?"*. Det gjorde, at vi følte, at der igennem Refleksionsstunden var god tid til både de skriftlige og de mundtlige refleksioner.

Rent gruppodynamisk var der nogle deltagere, der var mere udadvendte end andre, og nogle deltog mere i de mundtlige refleksioner end andre. Alle deltagerne var dog

med i refleksionerne, og der var således ikke nogen, der ”tavst” observerede. Via spørgsmålene forsøgte vi at facilitere refleksionerne og komme dybere ned i lagene af refleksion. Vi forsøgte dog også at læne os tilbage og tillade stilhed, hvilket gjorde, at deltagerne var gode til at give feedback på hinandens refleksioner, så der opstod et godt flow i gruppen.

Vi lagde særligt mærke til fællesrefleksionen omkring: ”*Hvilke menneskelige kompetencer har en god psykolog?*”, da denne førte til mange interessante og forskelligartede perspektiver på emnet.

I afslutningen af Refleksionsstunden opsamlede vi på de to timer og spurgte, hvilken fornemmelse de sad med i kroppen efter Refleksionsstunden. De var alle meget eksplicitte i deres begejstring over, hvor roligt og behageligt det havde været at deltage. Da klokken var 17:00, og vi officielt havde afsluttet Refleksionsstunden med opsamlingen, drejede samtalen sig hen på, hvordan det var for dem at være studerende og det store præstationspres, de kunne mærke, der hvilede på deres skuldre. I denne samtale kom vi ind på emner som: karakterer, vurdering/bedømmelse, universitetet som institution, bliver man en god psykolog af at få 12 i karakter, balancen mellem fritid og studietid, og hvordan psykologiuddannelsen alternativt kunne indrettes, så der ikke hvilede så stort et pres på deres skuldre. Det var interessant at opdage, hvordan samtalen naturligt drejede sig i denne retning, selvom spørgsmålene i Refleksionsstunden ikke eksplicit omhandlede præstationskulturen på psykologistudiet. Alle deltagerne var meget engagerede i denne samtale, hvilket gjorde, at de først forlod rummet 17:45.

Vi sad tilbage med en fornemmelse af en meget vellykket Refleksionsstund, hvor rammerne havde skabt en god stemning, og hvor en gruppe af deltagere meget hurtigt lærte hinanden at kende. Vi sad også tilbage med en fornemmelse af, at vi ville ønske, at vi kunne have afholdt Refleksionsstunden mange flere gange med samme gruppe, da vi således kunne være nået endnu dybere ned i deres grundlæggende antagelser og styrket dem i deres refleksive kompetence.

7 Noter fra interviewene med deltagerne fra Refleksionsstunden

I afrundingen af Refleksionsstunden torsdag d. 15. marts aftalte vi et tidspunkt for deltagernes interview. Interviewene blev afholdt alene med hver deltager, og Miriam agerede hoved-interviewer, mens Katrine var med-interviewer. Interviewene blev afholdt i PsykologNords lokale i Sundhedens Hus, samme sted som Refleksionsstunden blev afholdt. Interviewene med Liv og Birk foregik d. 19. marts klokken 14:00 og klokken 15:00, interviewene med Irene og Bjørn foregik d. 20. marts klokken 13:00 og 15:00, og det sidste interview, med Isolde, foregik d. 21. marts klokken 14:00. Der var afsat ca. 30 minutter til hvert interview. Interviewene varierer i længden fra 16 minutter (Interview nr. 5 med Isolde) til 34 minutter (Interview nr. 2 med Birk). Transskriptionerne af interviewene kan findes i bilag 12-16 i en Dropbox-folder, som der opnås adgang til via et link, der er beskrevet i Bilagslisten på side 151 i projektet.

Dette afsnit har til formål at beskrive de tanker og overvejelser, vi som interviewere havde lige efter interviewene. Disse noter er således nedskrevet i uge 12, hvor vi interviewede deltagerne.

Da respondenterne mødte op til interviewene, virkede de en anelse anspændte og nervøse. Vi forsøgte på samme måde som ved Refleksionsstunden at skabe en behagelig atmosfære og inviterede dem på te og kaffe. Vi mindede dem om, at de havde skrevet under på samtykkeerklæringen til Refleksionsstunden (bilag 4), hvilken også var gældende for interviewet. Da vi tændte diktafonen, kunne vi i høj grad mærke både på os selv og på dem, at rummet og stemningen ændrede sig, fra den uformelle, hyggelige atmosfære til et rum præget af en større grad af alvor og seriøsitet. Respondenterne gjorde meget ud af omhyggeligt at svare så uddybende de kunne, på vores spørgsmål, og deltagerne virkede i det hele taget, som om det var vigtigt for dem, at vi vurderede, at vi kunne ”bruge” deres svar i vores forskning. Præstationsaspektet, der i høj grad ikke var tilstede i Refleksionsstunden, var på en anden måde tilstede i interviewene. Interviewet som metode har et andet format end rammen om Refleksionsstunden, hvor vi som gruppefacilitatorer også deltog i refleksionerne sammen med de andre deltagere. Dét rolleskift vi har gennemgået fra

”gruppefacilitatorer” til ”interviewere”, og dét rolleskift de har gennemgået fra ”deltager” til ”respondent” kunne vi mærke prægede rummet, da vi skulle interviewe respondenterne om deres oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden.

Efter at interviewene var afsluttet, og vi havde slukket diktafonen, vendte vi tilbage til en stemning præget af en gensidig respektfuld nysgerrighed og interesse, hvor gensidigheden netop åbnede op for dialogen igen. Disse noter er naturligvis skrevet ud fra vores fornemmelse af interviewene. Vi kan sagtens forestille os, at det er nogle overvejelser, vi har gjort os, som på ingen måde har påvirket deltagerne på samme måde, som vi forestiller os. En del af interviewer-rollen er netop observationen af deltagerne og deres følelsesmæssige reaktioner, den non-verbale kommunikation og måden, de svarer på de spørgsmål, vi stiller, hvorfor dette afsnit synes væsentligt, så transskriptionerne ikke står alene.

I den afsluttende del af Refleksionsstunden, hvor vi opsamlede på de to timer, vi havde været sammen, var deltagerne meget eksplicite i deres begejstring over at have deltaget i Refleksionsstunden. Det samme gjorde sig gældende i interviewene. Vi var forundrede over, hvor meget deltagerne havde registreret i løbet af Refleksionsstunden, og hvor meget vores forholdsvist få spørgsmål i interviewguiden åbnede op for deltagernes livsverden. Vi er meget taknemmelige for, at de fem psykologistuderende har valgt at prioritere deres tid på at hjælpe os til at belyse dette emne med deres meget nærværende og opmærksomme deltagelse i Refleksionsstunden og det efterfølgende interview.

7 Analyse

Herunder analyseres de fire udvalgte temaer, der fremkom i den fortolkende fænomenologiske analyse af interviewtransskriptionerne: 1. Rammerne for Refleksionsstunden, 2. Indholdet i Refleksionsstunden, 3. Præstationskultur og 4. Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet. Under analysen af de udvalgte temaer vil vi inddrage relevant teori for at understøtte og udfolde respondenternes udsagn.

7.1 Tema 1: Rammerne for Refleksionsstunden

Rammerne for Refleksionsstunden var det første, vi beskæftigede os med, da vi skulle skabe Refleksionsstunden, og det var også det første tema, der fremkom under IPA. Vi havde ikke gjort rammerne til en eksplicit del af vores interviewguide, og derfor er det påfaldende, at alle respondenterne italesætter rammerne for Refleksionsstunden i interviewene. Som Bjørn siger: *"Og så tror jeg også, jeg har tænkt meget over det med, at det også, at I har lavet nogle gode rammer for det."* (Interview 4, linje 80-81). Det er disse rammer, vi vil udfolde i dette afsnit.

7.1.1 Deltagernes forventninger inden Refleksionsstunden

Deltagerne havde meldt sig til Refleksionsstunden på baggrund af invitationerne til Refleksionsstunden (bilag 2 og 3). Som beskrevet i metodeafsnittet havde vi valgt ikke at beskrive dybdegående, hvad Refleksionsstunden omhandlede. Alle deltagerne beskriver, at de, inden de mødte op til Refleksionsstunden, ikke vidste præcist, hvad det kom til at omhandle. I citatet herunder beskriver Liv, hvilke tanker hun gjorde sig, inden hun mødte op til Refleksionsstunden:

"Jeg synes, det var sådan en åben beskrivelse, så jeg tror ikke helt, at jeg forstod, hvad der ville blive af emner, så på den ene side var jeg sådan nervøs for, at vi bare sådan skulle finde på noget at snakke om, så det ville blive påtaget sådan. Og på den anden side, var jeg sådan nervøs for, at det skulle blive lukkede spørgsmål, hvor vi sådan bare skulle svare på jeres spørgsmål, og så var det det." (Interview 1, linje 15-20)

Liv beskriver, hvordan den meget åbne invitation medførte, at hun blev nervøs for, hvorvidt hun som deltager selv skulle finde på noget at snakke om, eller om det på

den anden side ville blive lukkede spørgsmål, hvor hun ikke fik mulighed for at reflektere selv.

Vi havde valgt at pryde forsiden af invitationen med det samme billede, der er på forsiden af specialet. Dette gjorde, at Bjørn tænkte, at det ville blive ”flower-power-agtigt”. Han havde derfor allerede på forhånd indstillet sig kritisk på, hvad deltagerne skulle i Refleksionsstunden:

”Ja, hvilke tanker gjorde jeg mig, jeg tænkte først, jeg synes det lyder spændende, sådan, jamen det der med refleksion og reflektere sådan, som jeg lige havde forstået det på det tidspunkt, om det at være studerende og menneske. Jeg tror også jeg sådan var lidt kritisk, at det sådan var lidt flower-power-agtigt.” (Interview 4, linje 21-25)

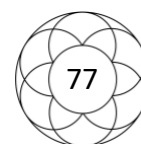
Han beskriver, hvordan invitationen lagde op til, at det blev mindfulness-inspireret, og at han således ikke havde forventet, at det kom tæt på deltagerne personligt (Interview 4, linje 203-212). Ligeledes beskriver Irene, hvordan hun forestillede sig, at hun skulle mærke sig selv og grundenes i Refleksionsstunden (Interview 3, linje 45-49).

Isolde beskriver, hvordan invitationen fangede hendes interesse, da det lød som en stund, der var rar at deltage i, og som hun kunne få gavn af. Men at dette blot var en fornemmelse, hun fik, da invitationen ikke konkret beskrev, hvad deltagerne skulle i løbet af Refleksionsstunden (Interview 5, linje 21-27).

Da deltagerne mødte op til Refleksionsstunden, kunne vi som gruppefacilitatorer også mærke denne nysgerrighed og spænding ift., at deltagerne gerne ville vide, hvad temaet for dagen blev.

7.1.2 Betydningen af at have god tid til refleksion

Flere teoretikere har pointeret betydningen af at have god tid til refleksion og eftertanke, hvorfor dette var noget, vi havde prioriteret både i opbygningen af øvelserne og i vores tilstedeværelse som gruppefacilitatorer. Vi ville gerne udstråle den ro, som vi på forhånd havde overvejet var vigtig ift. skabelsen af det optimale refleksionsrum.



Isolde beskriver, hvordan hun mærkede fornemmelsen af, at der var god tid i Refleksionsstunden:

”At man, at det hele ikke skal gå så skide hurtigt, der er faktisk tid til at sætte tiden lidt ned. Der behøves ikke at komme noget svar med det samme. Og det tager den tid det tager. Det var i hvert fald sådan en følelse jeg fik ud af det. Det heller ikke bare lige var noget der tog 5 minutter og så var det hurtigt videre.” (Interview 5, linje 125-129)

Hun beskriver ydermere, hvordan den indledende grounding-øvelse havde denne effekt på hende, da det tager et stykke tid at lande i rummet, så man er nærværende og tilstede som deltager. Deltagernes tilbagemeldinger på de specifikke øvelser vil vi udfolde mere i tema 2 om ”Indholdet i Refleksionsstunden”.

Liv beskriver, hvordan hun kunne mærke, at vores tidsstyring påvirkede hende:

”Så det var ikke sådan, at jeg sad og tænkte, at jeg havde behov for at sige nogen ting, og at der ikke var mulighed for at gøre det. Det synes jeg. Det var ikke sådan, at I sad og sagde, nu har vi præcis 10 min, og så går vi videre. Det mærkedes som, at når I kunne mærke, at nu havde vi været igennem mange ting, så gik I videre. Så jeg sad ikke og tænkte, at nu skal jeg skynde mig, og fortælle alt det jeg vil, for at kunne nå det.” (Interview 1, linje 128-134)

”Jeg tror faktisk, det er det med tiden, at der tid til, at man kan sige det, man har lyst til uden, at man føler, at man tager andres tid. Det tror jeg.” (Interview 1, linje 291-293)

Hun kobler fornemmelsen af god tid sammen med fornemmelsen af, hvorvidt man som deltager har plads til at sige noget, uden følelsen af ”at man tager tiden” fra nogle andre, som også gerne ville byde ind med noget. Ligeledes kommenterer hun på vores måde at afslutte øvelserne på, ift. at refleksionerne blev rundet af, når vi som gruppefacilitatorer kunne mærke, at der var kommet mange perspektiver på emnet, og at vi derfor kunne bevæge os videre til næste øvelse. Tidsstyring er en kunst, da vi som gruppefacilitatorer skal være tolerante over for den stilhed, der følger, når deltagerne reflekterer, og ikke afbryde øvelserne for tidligt.

7.1.3 Lokationens betydning

Vi besluttede, at lokationen ikke skulle være på Aalborg Universitet, men i et terapilokale hos PsykologNord i Sundhedens Hus i Aalborg Øst. Deltagerne var alle meget eksplicitte i deres begejstring over lokalet og den ro, de fornemmede, vi havde skabt i rammerne for Refleksionsstunden. Liv beskriver det således:

”Jeg tror også, det var hele den rolige stemning, der var, som gjorde, at man ikke følte, at vi havde travlt, jeg tror det havde været noget andet hvis vi havde siddet i et klasselokale, så selv om der havde været den samme tid så havde jeg følt, at der havde været en ramme på en anden måde.” (Interview 1, linje 300-304)

”Men jeg synes i hvert fald, at det var, og det vil jeg gerne understrege, at lokationen og stemningen, den var vigtig for, at jeg ikke følte, at det ikke var sådan en test situation.” (Interview 1, linje 321-323)

Vi havde valgt, at vi skulle være syv mennesker inklusive os som gruppefacilitatorer tilstede under Refleksionsstunden. Intentionen med dette var at skabe et så intimt rum som muligt, hvor deltagerne stadigvæk havde plads til at trække sig ud af refleksionerne og tavst lytte til de andre. Bjørn kommenterer på valget af antal deltagere og fremhæver her, at øjenkontakten med de andre deltagere var vigtig for, at det var et intimt rum for ham at reflektere i:

”(...) og så tror jeg også, det der med at det er et intimt rum, det var måske det der vil blive udfordringen med at sørge for, at alle, jeg synes nærmest ikke vi skulle have været flere end vi var sidst, for at vi netop ville kunne sidde rundt om et bord, jeg tror det var meget vigtigt det der med, at der ikke var nogen, der sad sådan ude i siden, som ikke rigtig kunne se, men alle kunne have øjenkontakt med hinanden.” (Interview 4, linje 295-300)

Ligeledes beskriver Birk, hvordan antallet af deltagere i refleksionsgruppen påvirkede ham:

”Jamen jeg synes egentlig, at det ligger nok bedre til mig at snakke, i hvert fald hvis jeg, hvis jeg ikke kender den person, jeg skal snakke en og en med, så ligger det bedre til mig at snakke sammen i en forsamling eller måske, hvor vi sad 7 en 6-7 stykker. Fordi der er det måske ikke helt så intimt, og det er sådan lidt mere man kan, man kan

trække sig lidt tilbage og gå lidt frem og trække sig lidt tilbage og sådan. Man kan blive inspireret af andres samtaler også og sådan ja. Så i den setting, der fungerer det bedst med flere i gruppen.” (Interview 2, linje 110-117)

7.1.4 Facilitatorer af refleksionsarbejde

Vi valgte, at vi som gruppefacilitatorer skulle være med i refleksionerne med de andre deltagere, og at vi skulle udstråle ro og tilstræbe ikke at være bange for stilhed, da det ville være befordrende for deltagernes refleksioner. Som Liv beskriver:

”Jeg tror også, det var den måde I var på. For jeg tror sagtens, at man ville kunne lave samme musik, samme rum, hvor hvis man havde været meget mere klinisk, sådan så er det information, og så er det i gang, så havde det været anderledes.” (Interview 1, linje 331-334)

”I udstrålede også noget, som gjorde, at det blev roligt.” (Interview 1, linje 335)

Ydermere beskriver Bjørn, hvilken effekt det havde på ham, at vi deltog i refleksionerne:

”Tror også lidt som vi snakkede om, det der med, at det blev sådan et rum, hvor der ikke var noget rigtigt eller forkert. Det har jeg faktisk reflekteret meget over efterfølgende, det tror jeg også var meget jeres rolle, det der med, at I også deltog i refleksionen. At det ikke var sådan, at I stillede spørgsmålene og så kiggede I på os. Men at vi alle sammen var med, og også bare det, der med, at I skrev ned også i bogen, det tror jeg også var noget, der gjorde virkeligt også, at vi er sammen på en måde om det her.” (Interview 4, linje 50-57)

Bjørn ser en sammenhæng mellem, at vi deltog i Refleksionsstunden, og rummet, hvor der ikke var noget rigtigt og forkert. Bjørns fornemmelse af refleksioner, hvor der ikke eksisterer noget forkert eller rigtigt, vil blive udfoldet i temaet ”Præstationskultur”.

I metodeafsnittet har vi beskrevet, hvordan den gode facilitator af refleksionsarbejde giver plads til hver enkelt deltager, samtidig med at man formår at stille gode spørgsmål, der åbner op for refleksionen. Birk beskriver, hvordan han overvejer, hvorvidt vi kunne have stillet flere spørgsmål til det, deltagerne delte i Refleksionsstunden:

”Selvfølgelig. Ehm. Hmm. Eh. Nu faldt det mig lige ind, at det måske, der måske godt kunne have været nogen flere spørgsmål fra jeres side, til at sætte gang i nye refleksioner. Men omvendt så er det også godt og ligesom lade det flyde og føre det til ende, før man afbryder noget, fordi så kan man netop afbryde nogen vigtige refleksioner. Så den går sådan lidt begge veje.” (Interview 2, linje 139-144)

Her beskriver han netop den balance, der er vigtig for facilitatorer af refleksionsarbejde, da man ikke skal stoppe deltagerens refleksioner med for mange spørgsmål, men at spørgsmålene netop skal igangsætte nye refleksioner. Det er en kunst, der ikke kan læres ved en enkelt gang som gruppefacilitator, men ved gentagne gange at facilitere refleksioner, og den selvevaluering af egen praksis, der gør, at man udvikler sine kompetencer.

7.1.5 Gruppedynamik

Deltagerne var alle enige i, at Refleksionsstunden var en rolig stund, hvor de kunne være der som sig selv, og hvor de ikke følte, at der var rigtige eller forkerte refleksioner (Interview 1, linje 325-326, Interview 2, linje 301-308; Interview 3, linje 134-135, Interview 4, linje 50-57, Interview 5, linje 194-200). Som Birk siger, handler det om, hvilken ramme der er sat, og hvordan vi har præsenteret Refleksionsstunden for deltagerne. I citatet herunder beskriver han, hvad hans tanker er omkring at gøre Refleksionsstunderne til en del af psykologistudiet:

”Det tror jeg sagtens ville kunne fungere, hvis man præsenterer det, som I gør. Hvis man, hvis man sørger for at sætte den ramme, der skal sættes. For at folk ligesom er klar over at, okay I bliver ikke bedømt på det her, I skal ikke stå til regnskab, for det I siger, der er plads til alle holdninger. Og så kommer det jo bare an på, efter man har sat rammen, om de personer man så ender i refleksionsgruppe med, om de er enige. Eller ikke enige, men om de er med på de der præmisser.” (Interview 2, linje 301-308)

For at facilitere en vellykket gruppeproces handler det både om de rammer, vi som gruppefacilitatorer har sat for Refleksionsstunden, men også om, hvilken gruppe mennesker der deltager. Og som Birk understreger, omhandler det også, hvorvidt deltagerne er med på de præmisser, som der er sat for gruppen. Endvidere beskriver Birk, at vores invitation til Refleksionsstunden også er en del af rammerne, da den

netop inviterer til refleksion og ikke til det, som han kalder ”debatforum” eller ”diskussion”:

”Og så hvis man melder sig til det her, så er man nok også rimeligt indforstået med det også, inden man hører det, fordi man får at vide, at det er en Refleksionsstund. Det er ikke en et debatforum eller en diskussion.” (Interview 2, linje 270-273)

Der eksisterer i gruppen en forestilling om, at de som en gruppe af psykologistuderende er mere træned i at reflektere, end hvis det havde været en anden gruppe, der havde mødtes for at reflektere. Dette understøtter Wackerhausens pointe om, at refleksion er situationsbetinget (Wackerhausen, 2008, p. 13f). I forlængelse heraf kan man ikke sige, at der eksisterer en universel refleksionspraksis, og ganske som deltagerne i Refleksionsstunden kommenterer, ville en anden gruppe af mennesker have reflekteret på andre måder over andre emner, end denne specifikke gruppe psykologistuderende gjorde i Refleksionsstunden. Både Liv, Birk og Bjørn beskriver i nedenstående citater, hvordan de tænker, at det påvirker gruppen, at de alle er psykologistuderende:

Liv beskriver, hvordan hun tænker, at det havde været anderledes, hvis det havde været datalogistuderende, der havde mødtes til Refleksionsstund:

”Jeg tænkte sådan over, om det havde været de samme, hvis at, fordi jeg fortalte om det til min kæreste, og viste ham de ark og sådan, om det havde været anderledes, hvis det havde været nogen andre studier, vi havde læst. Fordi vi netop er træned i at skulle reflektere og sætte meget ord på alting. Nu læser min kæreste også datalogi, og det er meget modsat. Hvis nu vi havde sat 6 mennesker ind som læste naturvidenskab, ville de så også kunne have holdt en samtale i gang om så forholdsvis små emner i så lang tid? Det tænkte jeg i hvert fald over.” (Interview 1, linje 144-151)

Birk beskriver, hvordan han tænker, at psykologistuderende er mere reflekterede, end folk generelt er:

”Øhm, ja der er psykologistuderende nok en god målgruppe tror jeg, fordi de er, eller vi er kan jeg ligeså godt sige er er lidt mere, er lidt mere reflekteret, end folk sådan generelt tror jeg. Ehm, og, og vigtigst af alt er nok også accepterende, og har den der

holdning, at alle, alle meninger ligesom er okay. Og at man ikke bliver stillet til regnskab for dem.” (Interview 2, linje 239-244)

Bjørn beskriver, hvordan deltagerne som gruppe deler mange af de samme pointer, fordi de alle sammen læser psykologi. Han tænker endvidere, at hvis det havde været en anden gruppe mennesker med andre uddannelsesmæssige baggrunde, havde det højst sandsynligt været et andet refleksionsrum for ham:

”(...) nu havde vi det jo tilfælles med psykologi, vi havde jo mange af de samme pointer. Det ved jeg ikke om. Jeg ved ikke om sammensætningen af menneskerne kunne spille ind, måske for mig.” (Interview 4, linje 125-128)

Liv beskriver, hvordan hun altid reflekterer over sin rolle, når hun indgår i gruppesammenhænge: *”Jeg reflekterer også meget over mig selv og i forhold til roller, der opstår.”* (Interview 1, linje 274-275). Hun beskriver, hvordan deltagerne i Refleksionsstunden var gode til at give hinanden plads (Interview 1, linje 35-39), hvilket var vigtigt for hende ift. at få plads til at reflektere og for ikke at føle, at hun tog andres tid ved at byde ind i fællesrefleksionerne (Interview 1, linje 137-140). Endvidere beskriver hun:

”Og så synes jeg bare generelt, at det havde været rart, sammensætningen af mennesker passede sådan set meget godt sammen, tænkte jeg på. For der var nogen, der var lidt mere tilbageholdende, og der var nogen, der var sådan lidt mere frembrusende. Det havde ikke været godt, hvis det kun havde været den ene eller den anden.” (Interview 1, linje 176-180)

Som Irene så fint kommenterer, handler Refleksionsstunden om, at vi sammen i gruppen skaber et rum, både som gruppefacilitatorer og som deltagere (Interview 3, linje 120-130). Det er derfor hverken et rum, der alene bliver skabt af os som gruppefacilitatorer eller af deltagerne, men i fællesskab. Birk sætter ord på, hvordan der eksisterede en ”gensidig accept” fra alle om, at der var forskellige holdninger, hvilket var et meget befordrende forum for at have en samtale (Interview 2, linje 36-42). På samme måde beskriver Isolde, hvordan deltagerne alle levede op til at være anerkendende og accepterende, og at det var vigtigt for ikke at få lukket ned for ideer, men netop at åbne op for refleksionerne:

"(...) at alle i lokalet ligesom også levede op til det, at sådan, hvis nogen sagde noget, var der ikke nogen, der sagde: Ej sådan kan det ikke være eller sådan. Men der var sådan en accepterende, anerkendende: Ja, men man kunne også se det sådan. Der var ikke nogle nedslag om, at: Det er forkert, eller Det kan man ikke. Sådan kan man se det, men man kan også se det sådan og sådan. Så der blev ikke sådan. Jeg tror i stedet for, at i stedet for at blive lukket ned for ideer, så blev der lidt åbnet op for ideer, ved at der var sådan en åbenhed omkring, ja." (Interview 5, linje 73-80)

7.2 Tema 2: Indholdet i Refleksionsstunden

I de følgende afsnit vil vi behandle deltagernes tanker om indholdet i Refleksionsstunden. Med indholdet mener vi de øvelser og det overordnede tema, vi havde valgt for Refleksionsstunden.

7.2.1 Det overordnede tema for Refleksionsstunden

Det overordnede tema for Refleksionsstunden var de følelser og tanker, der er forbundet med at være psykologistuderende på vej mod at blive færdiguddannede psykologer. Men som Bolton beskriver, handler refleksion ikke om målet, men om processen (Bolton, 2001, pp. 200-202). Derfor var det vigtigste for os i skabelsen af Refleksionsstunden ikke emnerne og øvelserne, men det befordrende rum for refleksion, hvor vi bestræbte os på at følge deltagerne i deres refleksioner og ikke fastholde os selv i prædefinerede ideer og planer.

Som Liv beskriver i dette citat, var der ikke noget tematisk, hun særligt bed mærke i, i Refleksionsstunden: " [Interviewer:] *Er der noget du synes der var særligt vigtig, sådan tematisk eller emnemæssigt, som vi kom ind på?* [Respondent:] *Nej jeg kan ikke lige komme i tanke om noget.*" (Interview 1, linje 117-119).

Isolde beskriver også, hvordan emnet for Refleksionsstunden ikke satte gang i yderligere refleksioner:

"Jeg tror da i hvert fald at jeg har tænkt tilbage på, at jeg bare synes det var et mega dejligt rum til at have nogle refleksioner, øhm, og jeg tror sådan, jeg synes det var et godt emne, men jeg tror der var nogle emner, jeg tror jeg sådan vil videre-reflektere mere på, hvis man kan sige det sådan. Øh. Men jeg kan heller ikke lige se hvor man ellers skulle starte det, hvis man skulle starte sådan en: Hvad er frihed eller? Eller et

eller andet. Det skal også ja. Men jeg tror jeg har tænkt meget over, at det er et godt rum til at finde lidt sit eget ståsted i det hele, i hele det her teoretiske studie, og hvad synes man egentligt selv. Hvad jeg synes jeg egentligt om de her teorier, fordi sådan som jeg oplever studiet indtil videre, så er det meget at man sætter sig ind i den ene og så sætter man sig ind i den anden, og de er fuldstændigt modsatte, og så kan man også pludseligt forstå den fjerde, og det er jo også rigtig rigtig vigtigt, men jeg begynder også at have sådan en: Hvor er jeg henne i det? Øhm, ja. Og det tror jeg godt det kunne gavne til.” (Interview 5, linje 162-168)

Som Isolde beskriver, ville der være emner, der ville ramme hende dybere, som hun ville ”videre-reflektere” mere over. Hun indfanger meget godt i dette citat, hvad vores indledende overvejelser gik på. Når en gruppe mennesker skal mødes for første gang, handler det om balancen mellem at få skabt et trygt og tillidsfuldt rum, samtidig med at man skal finde et tema, der sætter gang i refleksioner, uden at emnet går så tæt på, at angstniveauet i gruppen bliver for højt. Hvis Refleksionsstunden havde været afholdt flere gange, havde det netop været muligt at gå mere i dybden, end det var muligt ved en enkelt Refleksionsstund. Isolde beskriver også, hvordan hun kunne mærke, at refleksionsrummet kunne være et fint sted for hende at finde ud af, hvor hun selv er placeret henne i et studie, der er præget af stort fokus på teoretisk kompetence.

Vores intention var at få belyst nogle af de grundlæggende antagelser, der guider deltagerne igennem deres tilværelse, efter inspiration fra Jack Mezirow (1990) og Stephen Brookfield (1995). Som Isolde beskriver, var det særligt spørgsmålet omkring den gode psykolog, der skabte den interessante fællesrefleksion, hvor de implicitte antagelser blev belyst:

”Jeg synes det var et skidegodt spørgsmål egentligt, hvad der er en god psykolog, fordi det lidt er meget implicit, hvad man tænker som det. Og det var fedt at høre de andres bud på det, og det er altså mange forskellige ting. Det synes jeg virkeligt. Altså at få de der implicitte antagelser frem. Hvad det er for nogen man går rundt med.” (Interview 5, linje 94-99)

Skriveøvelsen omkring, hvilke kompetencer der gør deltageren til en god psykolog, satte gang i mange tanker hos deltagerne. Særligt Irene beskriver, hvordan det var et frirum for hende at kunne tænke positive tanker om, hvad hun kan bidrage med som

fremtidig psykolog (Interview 3, linje 82-83). Bjørn beskriver også, at han særligt bed mærke i denne øvelse (Interview 3, linje 168-178):

”Jeg tænker helt klart det vil give, jamen jeg tror, hvis man skulle bruge mig som eksempel, så fornyet energi for det første, hvis man var gået lidt død i det, så fornyet energi, jamen også bare det med at høre hvad de andre rent faktisk går rundt med, at det ikke bliver sådan en, hvem har det dårligt i dag, men det bliver sådan: Hvad synes I faktisk er en god psykolog? Det der også med at prikke til folk, og sige, prøv bare at skrive, hvad for nogle kvalifikationer har du selv, for det er faktisk også sygt grænseoverskridende, faktisk. Der var en, der var der sidst der også sagde, at man får Janteloven med det samme, så det kan man ikke. Jeg sad også mange gange og skulle til at strege ud, ej, jo, nu skriver du videre, og ser hvad der sker.” (Interview 4, linje 266-276)

Bjørn beskriver i dette citat, hvordan han kan mærke, at ”Janteloven” spiller ind med det samme, når man skal nævne de positive sider og kvaliteter ved sig selv. Og at det kan give en fornyet energi at fokusere på de gode egenskaber ved sig selv. Det ser derfor ud til, at vi til en vis grad er lykkedes med at assistere deltagerne i at værdsætte deres styrker, som Ghaye og Lillyman har beskrevet er en vigtig del af arbejdet for den refleksive mentor (Ghaye & Lillymann, 2008, p. 63).

7.2.2 Grounding-øvelsen

Intentionen med grounding-meditationen var, at deltagerne skulle være afslappet tilstede i rummet og nærværende, da 9. semester-projektet havde udledt, at dét at være på autopilot og i vaneadfærd er begrænsende for refleksionen (Larsen & Poulsen, 2017, p. 45).

Bjørn beskriver, hvordan grounding-øvelsen påvirkede ham:

”Jeg kan huske, da jeg kom, så havde jeg haft sådan en rigtig hård dag, hvor jeg sådan skulle en masse ting, så jeg følte det der med, at man ikke rigtigt var til stede, man blev bare kastet rundt, så da jeg kom, og vi skulle lave den der mindfulness øvelse, så da vi var færdige med det, så var det Ohh, nu er jeg her agtig.” (Interview 4, linje 33-37)

Bjørn beskriver endvidere, at grounding-øvelsen medførte, at alle startede samme sted og på samme tid. Når man har tusind tanker i hovedet om praktiske gøremål, og

hvad man ellers har lavet den dag, er det godt, at alle bliver bragt ind i rummet, så der er ”status quo” (Interview 4, linje 74-79).

På samme måde beskriver Irene, at da hun ankom til lokalet, var hun frustreret, fordi hun kom for sent, da hendes GPS havde ledt hende på afveje. Så det tog 2/3 af meditationen, før hun slap frustrationen, travlheden og følelsen af at være stresset. Hun lægger derfor også vægt på, at det var vigtigt, at øvelsen var så lang, så man som deltager fik god tid til at finde sig til rette i rummet (Interview 3, linje 56-65).

Isolde beskriver, hvordan grounding-øvelsen var med til at slå tonen an ift., hvad det var for en ramme, vi havde skabt for Refleksionsstunden (Interview 5, linje 120-123).

Bjørn, Irene og Isolde beskriver grounding-øvelsen som en vigtig del af Refleksionsstunden, da den gjorde, at de var nærværende og tilstede. Birk beskriver derimod, hvordan grounding-øvelsen påvirkede ham på en anden måde end de andre deltagere:

”Ja altså jeg kan huske, at på nogen tidspunkter, jeg tror det var da vi sad og lavede mindfulness øvelsen. Nogen gange hvis jeg ikke er rigtig til stede, så har jeg meget svært ved at være i nuet. Og det var jeg ikke på det tidspunkt, da vi lavede den, så der kørte mine tanker bare på alle mulige ting, jeg skulle nå, og så var der det og det og det og sådan. Og det gør jeg super meget, det gør jeg alt for meget. Men altså lige så snart, at refleksionerne gik i gang, så var det netop et frirum fra det som mine tanker automatisk kører over på, hvis jeg ikke sætter dem i gang med et eller andet andet, som holder mig beskæftiget.” (Interview 2, linje 401-409)

Birk havde svært ved at være tilstede i nuet i øvelsen og beskriver, hvordan hans tanker automatisk kører, så det bliver svært for ham at finde ro. Vi kan derfor udlede, at de fleste deltagere beskrev grounding-øvelsen som en vigtig del af den indledende fase i Refleksionsstunden, men at sådanne øvelser ikke nødvendigvis er gavnlige for alle deltagere.

7.2.3 De skriftlige og mundtlige refleksionsøvelser

Refleksionsstunden er skabt som en blanding af mundtlige fællesrefleksioner, to-og-to-refleksioner og skriftlige refleksionsøvelser. I interviewene havde deltagerne forskellige overvejelser om, hvilken form for øvelse der virkede bedst for dem. Liv, Irene, Bjørn og Isolde var enige om, at kombinationen af de skriftlige og de mundtlige øvelser gav bedst mening for dem, hvor Birk beskriver, hvordan de skriftlige øvelser ikke bidrog til noget meningsfuldt for ham:

”Det der stak ud i forhold til skriveøvelsen, det var, at jeg måske følte mig lidt låst, hvor det så ligesom blev åbnet op efterfølgende. Og bare hvor vi sidder herinde nu [til interviewet], kan jeg føle, at lige så snart jeg får gang i mundtøjet og får lov at snakke, så giver det mere mening. Det var det jeg egentlig gerne ville sige om skriveøvelsen.”
(Interview 2, linje 64-69)

Birk beskriver heri, hvordan han i de skriftlige refleksionsøvelser følte sig låst, og han havde svært ved at finde ud af, hvad han skulle skrive. Han beskriver yderligere, hvordan det sidder på rygraden af ham, at han er vant til, at hans skriftlige arbejde bliver bedømt:

”Jamen altså I gjorde meget ud af og sige, at det ikke blev bedømt af nogen som helst, og det synes jeg også var godt. Men jeg tror bare, at det sidder så meget på rygraden, at når man skriver noget, så står det der lige som stemplet.” (Interview 2, linje 74-77).

Birks beskrivelser af forskellen på de skriftlige og de mundtlige refleksionsøvelser hænger godt sammen med Boltons tanker om det skriftlige arbejde. Bolton beskriver, hvordan deltageren kan føle, at nogle af de dynamiske kendetegn ved talen kan mistes i det skriftlige arbejde, hvor det kan føles som en fastfrysning af oplevelser (Bolton, 2005, p. 48). Ligeledes beskriver Dewey, hvordan studerende i uddannelsesmæssig sammenhæng er vant til at være så fokuserede på fejl i deres skriftlige arbejde, at energien ikke bruges til refleksiv tænkning (Dewey, 2009, p. 204). Det kunne tyde på, at det er dette, Birk oplever, når han forsøger at udtrykke sig selv skriftligt.

Birk beskriver også, hvordan de mundtlige refleksioner har en dynamisk karakter, hvor ”man kan snakke sig ind i det” ved at indgå i dialog med andre mennesker:

”Mens hvis man siger noget, så er det flygtigt, og det forsvinder bare. Altså man plejer ikke at huske præcist, hvad det er, at folk har sagt, men mere måske essensen af det. Og det kan man snakke sig ind i, men hvis man skriver det, hvis man skal læse det, så bliver det lynhurtigt sådan meget præcist, og meget lukket det der står. Og man har ikke mulighed for at forklare det.” (Interview 2, linje 80-85)

Birk har fornemmelsen af, at når man taler, så er det flygtigt, hvor skriften står stemplet, uden nogen mulighed for, at man kan ”tale sig varm”. Han beskriver endvidere, at hvis han skulle have skrevet noget, der repræsenterede dét han tænkte, ville han skulle læse det igennem og rette det til mange gange, før han var tilfreds (Interview 2, linje 92-96). Selvom Birk beskriver, hvordan de skriftlige øvelser ikke skulle have været en del af Refleksionsstunden, hvis det skulle have været det optimale refleksionsrum for ham, kan vi måske i denne forbindelse overveje, hvorvidt det alligevel kunne være gavnligt for Birk at træne sig i, at det skriftlige arbejde ikke kun er en del af uddannelsens vurdering og bedømmelse, men også kan være en refleksiv praksis i sig selv. Dette kan også underbygges af Jarvis’ beskrivelser af potentielle læringssituationer, hvor man kunne forestille sig, at Birk måske var i en tilstand af ”Afvisning”, hvor han afviser situationen som læringsmulighed, måske fordi det opleves som besværligt eller vanskeligt for ham (Jarvis, 1992, pp. 72-74).

I de fremhævede citater fra interviewet med Birk beskriver han også det dynamiske kendetegn, talen har, hvor hans tale bliver hans tanke, som Merleau-Ponty pointerer (Merleau-Ponty, 2016, p. 145). Birk beskriver, hvordan hans tanker ikke bliver ført til ende, hvis han ikke snakker (Interview 2, linje 128-130). På samme måde beskriver Isolde i dette citat, hvordan de mundtlige refleksioner gjorde, at hun fik åbnet op for nogle andre perspektiver, end hvis hun kun havde reflekteret i sit eget hoved:

”Øhm, jeg ved ikke om det er noget der sådan fungerede bedst, men jeg synes det fungerer rigtigt godt med hinanden, fordi jeg ville have svært ved at svare på sådan et spørgsmål sådan særligt velreflekteret, hvis jeg bare blev kastet det i hovedet, også fordi det alligevel er nogle ret store spørgsmål. Så skal jeg lige bruge lidt tid på at hvad har jeg lige tænkt om det her, og så var det rigtigt fint lige at kunne have lidt privat tid,

og så kunne sige det højt, det jeg ville dele. Ja, så jeg synes meget det var koblingen af det, som egentligt fungerede. For rent det ene, eller rent det andet. Ja, jeg kan jo også godt sidde og skrive i min dagbog derhjemme selv, men der får jeg ikke rigtigt testet det med nogle andre eller får åbnet op for nye ting, end det der er inde i mit eget lille hoved. Øhm, men det kan også være nogle, det kræver også lige lidt tid til at tænke.”
(Interview 5, linje 104-116)

Dette hænger godt sammen med, at Jørgensen pointerer, hvordan man lettere slipper ”vanerefleksioner” sammen med en sparringspartner (Jørgensen, 2009b, p. 35). På samme måde beskriver Liv, at hun ikke ville være kommet så dybt ned i de mundtlige spørgsmål, hvis hun havde skrevet dem, fordi man får meget ud af at lytte til de andres perspektiver, når man fællesreflekterer mundtligt:

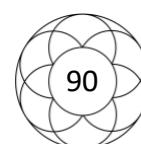
”Altså den med kompetencer synes jeg fungerer bedst, at de var til en selv. Men for mig virker det også bedre, for man sætter gang i hinandens tanker ved at sidde sammen, så jeg ville ikke være kommet så dybt ned i de mundlige spørgsmål, hvis jeg var blevet bedt om at skrive dem. Fordi så tilføjede man til hinanden, og så kom man i tanke om nye ting. Så det er godt at veksle. Jeg synes det, det giver i hvert fald mere dybde for mig at sidde og snakke med andre om det.” (Interview 1, linje 110-116)

På kortene med de skriftlige refleksionsøvelser havde vi lavet sætninger, hvor intentionen var at hjælpe deltagerne i gang med refleksionerne. Bjørn var meget begejstret for de ”guldkorn”, han fik på kortene:

”Ja bare det lille kort vi fik, der var spørgsmål, men så kom der også sådan: du kunne gøre sådan her, eller sådan her, men hvis man bare fik sådan: Tænk på det her? Det er det, der med, at man ikke må tænke på en elefant, så gør man det jo. Men I skal tænke på det her, så kan man overhovedet ikke tænke på det. Så havde I lavet guldtråde, øh guldkorn til at starte der.” (Interview 4, linje 81-86)

Bjørn beskriver, hvordan man kan gå i stå, når man bliver bedt om at tænke på noget bestemt, men at kortene netop fungerede efter hensigten og ledte ham på vej i hans refleksioner.

Spørgsmålet om, hvilke menneskelige kompetencer man har, der gør én til en god psykolog, medførte mange overvejelser for deltagerne. Øvelsen var designet som en



privat skriveøvelse, hvor deltagerne hverken skulle vise det skriftlige materiale til nogen bagefter eller dele deres tanker med gruppen. Især Liv beskriver, hvordan hun synes, det var dejligt ikke at skulle vise sine refleksioner til nogen:

”Jo og så tænkte jeg også over i forhold til det, at vi skulle skrive vores kompetencer ned, men ikke vise dem til nogen. Der tænkte jeg, hvorfor er det, at jeg synes, det er rarest ikke at skulle vise det?” (Interview 1, linje 73-75)

Det satte gang i overvejelser om, hvorfor hun syntes, det var rarest ikke at fortælle andre, hvad hun er god til. Hun beskriver, hvordan det blev meget personligt at skrive sine kvalifikationer ned uden at skulle dele dem med andre. Hun ville have omformuleret kvalifikationer og ikke skrevet dem så abstrakt, hvis hun skulle vise sine refleksioner til nogen bagefter (Interview 1, linje 88-92). Hun beskriver endvidere en frustration over, hvorfor hun ikke kan stå ved det, hun er god til (Interview 1, linje 95-98). Denne måde at reflektere først over spørgsmålet, og derefter hvordan hun forholder sig til at blive stillet spørgsmålet, beskriver hun som en særlig måde, hun går til verden på generelt (Interview 1, linje 102-105).

Da vi spurgte Liv, om der var noget tematisk, hun særligt havde lagt mærke til i Refleksionsstunden, svarede hun nej. Det, der særligt har gjort indtryk på hende, tyder netop ikke på at være selve øvelsens spørgsmål eller det overordnede tema, men de følelser og tanker, der opstod i hende, som en refleksion over, hvorfor hun besvarede spørgsmålene, som hun gjorde, eller havde det sådan med at få stillet spørgsmålene, som hun havde. Det er tankevækkende, at det netop passer sammen med vores indledende overvejelser om, hvordan skabelsen af det befordrende rum for refleksion var vigtigere end selve øvelserne og temaet for Refleksionsstunden.

7.3 Tema 3: Præstationskultur

Det tredje tema, omhandlende præstation, fremkom tydeligt af analysen, da alle respondenter italesatte emnet på forskellig vis løbende i interviewene.

Irene udtaler, efter at være blevet spurgt om, hvordan hun oplevede Refleksionsstunden, at hun synes, det var rart at få lov til at tænke positive tanker om

sig selv. Da hun bliver spurgt, om hun vil uddybe, hvad hun mener, svarer hun følgende:

”Ja. Jeg tror, der er jo sådan lidt konkurrence på studiet, og det har ofte meget at gøre med, hvad fik du i den eksamen? Eller, jeg er kommet så og så langt med, for mit vedkommende, så er det nu bachelor, jeg har kun skrevet 13 sider, og så sidder man selv som jeg selv, jamen jeg har ikke skrevet noget endnu. Burde jeg det ene eller det andet? Bliver min opgave god i stedet for at tænke lidt længere hen, altså hvad, hvad har jeg og kunne bidrage med i forhold til ting, der ikke handler om præstation med opgaver og karakterer, men hvad kan jeg som menneske gøre for andre.” (Interview 3, linje 87-95)

Ligeledes udtaler Irene:

”Der er rigtig, også i forhold til kandidatretninger, vi skal vælge nu. Folk virker til at have rigtig jamen, jeg skal det her fordi jeg vil det her og bagefter det her, og så kan jeg opbygge mit CV allerede nu. Og det er ikke så meget læring for lærings skyld, men det er lidt mere læring for det, der kommer.” (Interview 3, linje 158-162)

På den måde italesætter Irene, at hun oplever, at der er et pres fra andre studerende om, at det er nødvendigt at præstere på en bestemt måde og for et mål om arbejdsmæssige kompetencer, der ligger ude i fremtiden.

I forbindelse med sin oplevelse af Refleksionsstunden fortæller Isolde, at hun oplever et pres fra studiets side:

”Ja og så også som en kontrast til alt det studiet også er, øhm, og det hele skal være meget videnskabeligt, og gøres på den rigtige måde, og der er en rigtig og en forkert, og du kan skrive opgaverne på en god nok måde, så du kan dumpe. Men det sætter lidt mere tanken fri og giver måske også mere plads til at man kan være lidt nysgerrig og åbne sig op, turde lidt mere. Gå med nogle ideer, i stedet for man måske kan føle sig lidt begrænset, ja.” (Interview 5, linje 194-200)

Irene og Isoldes udtalelser kan ses som et udtryk for, at de oplever, at psykologistudiet fokuserer på, at der præsteres til eksaminer og deraf følgende karakterer, hvilket kan lægge en begrænsning på de studerendes individuelle egenskaber, udviklingspotentialer og læringsmuligheder.

I interviewet med Birk udtrykker han en bekymring for, om de studerende vil prioritere at komme til Refleksionsstunder, hvis der ikke er et direkte ”outcome” af det, da han oplever, at der fra de studerendes side er et stort fokus på, om deres tid bruges til at kunne forbedre deres præstationer i opgaver og eksaminer (Interview 2, linje 436-452). Han udtaler efterfølgende om de studerendes motivation på studiet:

” [Respondent]: *Altså man kan sige, det kommer an på, hvad du lægger i ordet motivation, fordi jeg synes, det er så positivt ladet et ord. Men lige så snart der bliver puttet en så ubehagelig ting som eksamen ned over det, så er det bare sådan, så er det lige pludseligt ikke positivt mere. Så er det bare noget, man arbejder hen i mod, så er det mere, jeg arbejder for ikke at klare det dårligt.*

[Med-interviewer]: *Så frygt?*

[Respondent]: *Ja frygt, lige præcis. Det er det som MOTIVERER en. Men ja altså, jeg kan ikke lige finde et andet ord end motivere. Men ja et negativt ladet ord for det samme.”* (Interview 2, linje 459-468)

Irene, Isolde og Birk beretter alle her om psykologistudiets rammer og fokus, hvor der lægges stor vægt på eksaminer, og hvor de studerende selv er meget optagede af, at den viden de tilegner sig på studiet, konkret vil kunne bruges og er efterspurgt af arbejdsmarkedet.

Dette kan ses som et udtryk for, at den klassiske professionsopfattelse er i spil, hvor der ifølge Hougard er et fokus på tekniske rationaliteter, og hvor der lægges vægt på at indlære viden for derefter at anvende den (Hougard, 2013, p. 185). Samtidig kan deltagernes udtalelser ses som en oplevelse af det skolestiske paradigme, der ifølge Wackerhausen dominerer den uddannelsespolitiske tænkning, hvor grundopfattelsen af indlæring skabes gennem boglig lærdom for derefter at blive anvendt i praksis (Wackerhausen, 2008, pp. 2-11).

Som et yderligere perspektiv er det også relevant at se lidt nærmere på den mere generelle samfundsmæssige struktur og strømninger, som de psykologistuderende følgelig også er en del af, der har indflydelse på de studerendes indstilling og væremåde.

Den danske samfundsudvikling har ifølge politolog og professor i komparativ politisk økonomi Ove Kaj Pedersen (f. 1948) undergået en stor forandring siden 1990'erne, hvor en ny verdensøkonomi begyndte, hvilket har stor indvirkning på politiske, kulturelle og økonomiske institutioner. Udviklingen i samfundet har bevæget sig fra velfærdsstatens moralistiske orientering, hvor der lå fokus på moralsk dannelse, frihed til deltagelse i politiske processer og demokratisk fællesskab til en konkurrencestat, hvor der lægges vægt på individets ansvarlighed, frihed i form af forudsætningerne til at realisere sine egne ønsker og fællesskabet som en del af arbejdet (Pedersen, 2011, pp. 11-14). Samtidig er der politisk set i konkurrencestaten et strømlinet fokus på økonomi som mål og motivationsfaktor, hvor der tidligere i dansk politik var to linjer – en værdikamp og en samfundsøkonomisk linje.

Som en virkning af den politiske ændring har uddannelsesinstitutioner gennemgået en forandring i deres formål, hvor formålet særligt bliver at uddanne til arbejdslivet (Pedersen, 2011, pp. 186-188).

De nyere politiske strømninger har ifølge Pedersen bevirket, at der er opstillet et nyt ideal for, hvad fællesskab og udviklingen af personlighed vil sige, som har udmøntet sig i en *rationel pædagogik*, hvortil motivationsfaktoren er økonomiske incitamenter, hvor formålet er at skabe betingelser for, at individet kan virkeliggøre sig gennem disse. Hvor målet for pædagogikken også er at få individet til at betragte sig selv som ansvarlig for egen udvikling af kompetencer, samtidig med at selvrealisering skal ses som sammenkoblet med at begå sig på arbejdsmarkedet (Pedersen, 2011, p. 189f). Den rationelle pædagogik skaber på den måde *den opportunistiske person*, hvilket indebærer, at personen ikke længere er noget i sig selv, men i kraft af, at personen indeholder færdigheder eller faglighed. Pedersen udtaler i den forbindelse: "*Han/hun er også en person, for hvem faglighed (eller færdigheder) er adgangen til at blive dannet, til at opnå selvstændighed og til at udvikle kreativitet, dvs. til at skabe sig selv som selvstændig og reflektiv.*" (ibid., p. 190).

Følgende citat fra interviewet med Irene viser tydeligt den opportunistiske persons tendens, hvor motivationen for læring er et konkret personligt udbytte, men samtidig

er det muligt at forstå hendes udtalelser som et ønske om, at indstillingen til læring også var på en anden måde:

”Ja. Ehm. Jeg har ikke så meget undervisning nu her, men jeg synes, jeg var til seminarhold i går for eksempel i forhold til bacheloren. Og man kan mærke, også når jeg snakker med dem fra mit studie, der er rigtig mange, hvad kan jeg bruge det til? Det er rigtig meget, hvad er mit udbytte af at sidde her? Er der noget konkret jeg kan skrive ned? Er der en konkret måde jeg kan strukturere min opgaveskrivning på? Hvor der er rigtig lidt tendens til at, at man bare dukker op og tænker, det her kan godt være, at jeg ikke får noget konkret ud af det men på langt sigt kommer den jo helt klart. Det er som om den, den tankegang er der ikke lige så meget. Det kan godt være, at jeg ikke skal bruge det her, fordi jeg skal ikke arbejde med neuro, eller hvad ved jeg. Bare det at have den her viden gør, at jeg kan forstå nogen andre ting bedre eller få et helhedsbillede eller et eller andet.” (Interview 3, linje 142-156).

Pedersen beskriver den opportunistiske person: *”(...) som en tom signifier, dvs. et ord, der er nødvendigt for argumentation, men i øvrigt ikke har noget eget indhold eller nogen egen betydning og derfor heller ikke har anden opgave end at være et ord, der venter på indhold.”* (Pedersen, 2011, p. 192), da der i konkurrencestaten sættes lighedstegn mellem personen og interessen eller fagligheden. Denne udlægning af, hvad det vil sige at være en person, bygger på et menneskesyn, hvor personen ikke tillægges nogen karaktertræk eller dyder som en værdi i sig selv. Derimod er en person blot værdifuld, når personen er rettet mod egen udvikling af faglighed eller deltager i samfundsorienterede aktiviteter (ibid., pp. 190-192).

7.3.1 Refleksionsstunden som en modpol til præstation

Præstationssamfundet skal ifølge lektor i sociologi Anders Petersen ses som et resultat af en frigørelsesproces, der startede i 1960'erne i form af kvindefrigørelse, ungdomsoprør og en stigende individualisering. På den måde er individet i præstationssamfundet frigjort fra at være tydeligt disciplineret eller lydigt i en bestemt form. Således er individet friere stillet til at udforske og udfolde sine muligheder gennem præstation. Det at kunne og at lykkes med sine præstationer bliver det, der bliver samfundsmæssigt værdifuldt (Petersen, 2016, p. 67). Parallelt med det friere stillede individ følger der dog også et større individuelt ansvar om at præstere og udvikle sig, hvor konsekvenserne af ikke at gøre det leder til indirekte

straf i form af sociokulturel og økonomisk marginalisering (ibid., pp. 67-69). Det er muligt at sige, at der er indlejret en ubestemthed som eksistensbetingelse hos det friere stillede individ, da den faste struktur i samfundet med stabile endemål og målskiver er udskiftet med potentialiteter, der indebærer ikke-åbenlyse pejlemærker, selv om det overordnede mål er, at man som individ er i stand til at være konkurrencedygtig i kraft af sine præstationer (Petersen, 2016, pp. 83-87).

Petersen udtaler, at: *"Præstationssamfundets mantra om **at kunne** annullerer dermed ikke disciplinærsamfundets **at skulle**, hvorfor præstationsindividet stadig er disciplineret. I grove træk kan der argumenteres for, at frihed og tvang smelter sammen."* (Petersen, 2016, p. 69).

Følgende citater af Liv viser, at Refleksionsstunden for hende skabte en modpol til præstation, om at skulle og kunne noget bestemt: *"Ja, jeg følte, at I skabte et rum, hvor man ikke forventede særligt meget andet, end at vi var her og deltog."* (Interview 1, linje 325-326)

Irene fortæller ligeledes om Refleksionsstundens modsætningsforhold til præstation på følgende måde:

"Det var nærmeste diametralt modsat, fordi der var sådan, du kunne ikke svare rigtigt eller forkert, det var ikke noget, du havde læst om på noget tidspunkt. Man sidder der og faktisk, bare det at skulle holde nogen ting for sig selv. Det var også, det var også helt anderledes at, det er jo, ikke fordi man normalt skal dele noter, men der er der sådan en, en form for det her er for mig, det er ikke for en senere karakter. Eller ja. Og det, jeg synes man fik følelsen af jeg er her for mig." (Interview 3, linje 166-172)

"Og jeg tror, hvis man ligesom kunne få lov til og distancere sig lidt fra alt det der præstation og alt det karakter og alt de akademiske, bare en gang imellem (...) Så tror jeg det kunne være med til og give noget motivation for rigtig mange mennesker. Huske folk på, at der er en anden grund end bare teorierne, der har gjort, at jeg læser det her" (Interview 3, linje 330-332, 334-336).

Ud fra Irenes udtalelser kan vi udlede, at Refleksionsstunden bidrog til et skift af fokus fra præstation ift. karakterer og akademisk væremåde, til at det var individet og

individets motivation, der blev bragt i spil. Ydermere er det et interessant ordvalg Irene benytter ved at sige ”få lov til” at distancere sig. I kraft af at vi afholder Refleksionsstunden, er der igen en ekstern faktor, der har prædefineret, hvordan hun skal være, så hun kan få lov til at være sig selv, og ikke fokusere på præstation, karakter og det akademiske. Det vidner også om, at der er nogle eksterne faktorer i spil ift. hendes dannelsesproces som kommende psykolog.

Den indre motivation bliver også bragt i spil af Bjørn, da han udtaler sig om sine efterfølgende refleksioner efter Refleksionsstunden:

”Jeg har reflekteret utroligt meget om min praktik siden sidste uge. Også det der med, jeg laver jo praktik, det tror jeg også, vi snakkede om sidst, hvor jeg studerer sådan nogle unge kunstmalere, og det er sådan, indtil jeg kom her, så har jeg tænkt meget over, sådan, gad vide hvordan det der med kreativitet egentligt ramte mig. For jeg kan egentligt ikke huske, lige pludseligt var det bare det jeg begyndte at skrive om. Og det der efterfølgende, også i forhold til det vi snakkede om, det der med at det jo bare var lige pludseligt en interesse, og så hoppede jeg på den gren. Så fik jeg faktisk ny energi for emnet, for jeg behøver faktisk ikke, der behøver ikke være en større mening med det, men så. Ja, jeg koblete meget af det vi snakkede om til min praktik og mit studie. Øhm.” (Interview 4, linje 142-153)

”Ja, jeg tror, jeg har været sådan lidt fanget i sådan en, der skal være en dybere mening, der skal være den røde tråd, jeg skal komme ud med de her kvalifikationer, som ingen rigtigt ved. Det er også det, hele tiden præsterer. Der er aldrig noget der bare, jeg bruger meget det med: Der er ikke noget, der bare er i sig selv. Og det synes jeg egentligt bare, det er bare det jeg. Det er bare, fordi jeg synes, det er fedt. Og det også har lidt en værdi. Ja.” (Interview 4, linje 156-162).

De ovenstående citater af Bjørn og Irene tematiserer indre motivation og værdier. Citatet af Bjørn kan ses som et udtryk for, at han undervejs og efter Refleksionsstunden har fundet et pejlemærke i sin indre motivation, hvor han har tillægget sin egen interesse for praktikken en lidt større værdi, også selvom han ikke har det overordnede overblik over, hvad hans kvalifikationer efter endt praktik vil blive. Han har således bevæget sig fra et ydre fokus på præstation her og nu til nærmere at følge den interesse og motivation, som han føler, der var opstået i ham selv.

Tab af mening eller meningsstomheden, som ifølge Petersen er en effekt af vanskeligheden ved at efterleve normer og regler, kan også siges at blive draget i spil her. Refleksionsstunden bidrager her som en modpol til meningsstomheden, da Bjørn udtrykker, at han har fundet en værdi i sin egen motivation og interesse, og Irene fortæller, at Refleksionsstunden kunne bidrage til at finde en indre motivation, da der ikke fokuseres på præstation (Petersen, 2016, pp. 62-64).

Ift. citaterne af Bjørn og Irene er det også centralt at inddrage Mezirows begreb omhandlende transformativ læring, hvor refleksion er essentielt ift., at individet danner meningsperspektiver og meningsskemaer, der giver sig udtryk i meningsstrukturer (Mezirow, 1990, pp. 1-4). Det er derfor muligt, at Refleksionsstunden har bidraget til en transformativ læringsproces, hvor der er potentiale for, at meningsstrukturer udfordres og potentielt ændres gennem refleksion, hvor der heri kan skabes meningsfuldhed og en indre motivation for det enkelte individ.

I bogen ”Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed” (2014) kommer professor i livslang læring Knud Illeris (f. 1939) ind på motivationens betydning ift. transformativ læring, hvilket han også beskriver som en dybdegående læring, der kræver stor mental energi, som det ikke umiddelbart er naturligt at begå sig med, med mindre der er centrale subjektive årsager forbundet med det (Illeris, 2014, p. 79). Han pointerer, at det er mere fordringsfuldt at generere overskud og energi til transformativ læring, når motivationen findes i en indre motivation, hvor individet ser læringen som værdifuld for sin egen mulighed for at kunne bevæge sig videre i en sammengæng (ibid., p. 79f). Samtidig er de ydre motivationsfaktorer også en del af den transformative læringsproces, der også kan bidrage til motivation, men Illeris pointerer, at det er vigtigt, at der findes en balance mellem indre og ydre motivation, da den transformative læringsproces også er en identitetsændrende proces, hvortil den kan følges af indre ambivalens og tvivlstilstande, som er udfordrende for individet (ibid.).

Derfor er det også vigtigt, at det fra undervisernes side søges at støtte den enkeltes evne til at kunne foretage de valg for læring og læringsmuligheder, der er nyttige for

den enkelte, for at de studerende bliver i stand til at skabe sig et overblik og en selvsikkerhed, der understøtter dem til at indgå i den transformativ læringsproces (Illeris, 2014, p. 80).

Bjørn udtrykker i interviewet, at han mener, at Refleksionsstunder ville kunne bidrage med ro og et mere langsigtet perspektiv på uddannelsen, hvor der i mindre grad fokuseres på at præstere til eksaminer (Interview 2, linje 316-329). Samtidig giver han udtryk for, at Refleksionsstunder kunne være med til, at de studerende kommer mere i kontakt med de ting, de tænker på:

”(...) jeg tænker især sådan et studie, der har sådan et højt gennemsnit, så det får mange af de der 12-tals personer ind, tror jeg helt klart det kunne give den der dels ro, og så også lidt den der åbenbaring, som jeg også selv oplevede, den der med, at idet så at kunne sige tingene, opdage at man faktisk siger nogle ting, som man har gået med, uden egentligt at have vidst, at man havde gået med det, sådan. Fordi det netop bliver det der jamen, det bliver nærmest sådan lidt, på en god måde, sådan, vi skal bare sige det, det skal bare frem, og så kan man selv tage lidt det man har lyst til.” (Interview 4, linje 247-255).

Også Birk udtrykker det:

”Man egentligt godt kan mene noget, og så kan man ligesom jonglere lidt rundt med det, og man kan høre, hvad de andre siger og ja. Jeg tror det der med at stå til ansvar for mine udtalelser, det er noget af det, som sætter den største stopper for en samtale eller refleksion for mig.” (Interview 2, linje 246-249)

Med deltagernes oplevelse i tanke kan Refleksionsstunder potentielt tænkes at kunne skabe rammerne for, at de studerende bliver i stand til at komme i kontakt med deres indre motivation, da der ikke eksisterer et krav om præstation og bedømmelse, hvilket kan understøtte de studerende i en transformativ læringsproces.

7.4 Tema 4: Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet

Som det fremgår af vores interviewguide, interesserede vi os forud for interviewene med deltagerne for deres tanker omhandlende Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet. Dette blev selvsagt et gennemgående tema for alle deltagerne.

7.4.1 Fornemmelse og refleksion

Som en del af vores undersøgelse af deltagernes livsverden var vi før Refleksionsstundens og interviewenes afholdelse interesserede i den kropslige og situationsbestemte oplevelse i samspil med den kognitive bevidste oplevelse, defineret af Merleau-Ponty som kroppens intentionalitet (Merleau-Ponty, 2009, pp. 9-37). Vi havde derfor udformet et spørgsmål i vores interviewguide, hvor vi spørger ind til, hvilken fornemmelse deltagerne havde, da de forlod Sundhedens Hus efter Refleksionsstunden. Hensigten med spørgsmålet var at få et indblik i deltagernes livsverden, hvor der i ordbrugen ”fornemmelse” var lagt op til, at de kunne udtrykke fysiske sansninger og/eller en mere samlet oplevelseserfaring.

Birk udtrykker det således, omhandlende hans fornemmelse efter Refleksionsstunden:

”Jamen det tror jeg at, det tror jeg bare endnu mere ville understøtte det der med, at man, at man får en slags ro omkring, der hvor man er. Og det hele ikke skal handle om delmål, der er undervejs på uddannelsen, men at man egentlig har et overordnet mål, hvis man vil kalde det det.” (Interview 2, linje 331-335)

”Så på den måde så var det, altså så var det helt sikkert et frirum.” (Interview 2, linje 401-409)

Ligeledes beskriver Irene sin fornemmelse:

”Og så, jeg gik herfra med en opløftet stemning om sådan ligesom at, at det, det skal nok gå om man får et 4 tal eller 02, eller det skal, det er ikke det det handler om.” (Interview 3, linje 249-251)

"Jeg var opløftet og jeg var rolig, og jeg havde fået mere overskud." (Interview 3, linje 275-276)

Bjørn fortæller på følgende måde om hans fornemmelse efter Refleksionsstunden:

"Ro. Jeg snakkede faktisk med min roomie om det, da jeg kom hjem, at jeg sådan, det kan bedst sammenlignes med den jeg altid har, efter når jeg har dyrket yoga, at som altid giver sådan den der træthed som ikke helt er træthed, og friskhed som ikke helt er friskhed (Bjørn griner). Jeg er her bare. Ny energi samtidig med, at man bare kan ligge på sofaen, og nu skal vi bare snakke og sådan. Det tror jeg også sådan er lidt den, jeg havde, det der med, at jeg bare var til stede og sådan, øhm." (Interview 4, linje 185-192)

"Ja og sådan en blanding af afslappethed og ny energi. Magisk miks." (Interview 4, linje 194-195)

Deltagerne beretter således om en oplevelse af ro, afslappethed og en tilstedeværelse i nuet, hvor bekymringer for præstationer i fremtiden træder i baggrunden.

Deltagernes fornemmelse efter Refleksionsstunden kan ses som et udtryk for, at Refleksionsstunden har fungeret som en modpol til deltagernes oplevelse af pres og kravet om præstation.

Bourdieu's habitusbegreb i samspil med den kropsfænomenologiske videnskabsteoretiske position bringes i spil i denne forbindelse. Refleksionsstunden kan ses som at skabe rammerne for en disposition, der kan præge det sociale og praktiske liv hos deltagerne, hvortil den også påvirker de vaner, måder og mønstre, som deltagerne har anvendt til at forholde sig til sig selv og verden (Feilberg, 2014, pp. 84-86).

7.4.2 Refleksionsstunden og den psykologiske habitus

I tråd med Feilbergs beskrivelse omhandlende vigtigheden af at lære sig selv at kende, og at kunne bruge sig selv for at kunne forstå andre, eller med andre ord, danne en psykologisk habitus (Feilberg, 2014, p. 544), udtaler Isolde følgende, da hun bliver spurgt, om hun kunne forestille sig, at Refleksionsstunder blev en del af psykologiuddannelsen:

"Jamen jeg tror det kunne være en superfin kontrast til det her, øh, fokus på målet og læringsudbyttet og at der er et rigtigt svar, og du kan få en karakter, og sådan det. Og det er det du har lært. Men i langt højere grad er det jo også sindssygt vigtigt at lære at reflektere over, det man indgår i og tage sine refleksioner videre og kunne forny dem. Det tænker jeg da er helt vigtigt i ens videre arbejde, og generelt som menneske. Jeg tror generelt der er noget sådan meget menneskeligt ved det, som tiltaler mig rigtig meget, og jeg kan ikke helt sådan sætte fingeren på hvad det er." (Interview 5, linje 184-192).

Her indkapsler Isolde elementer af den psykologiske habitus, hvor hun skelner mellem et videnskabeligt metodisk og resultatorienteret fokus på studiet til at fremhæve vigtigheden af også at bruge refleksion og at forny sine refleksioner som en del af en menneskelig udvikling.

I nedenstående citat beskriver Liv, hvordan hun ser, at refleksion og Refleksionsstunder kan anvendes på studiet:

"Det synes jeg også, at jeg har lært igennem studiet, men altså gøre det endnu mere eksplicit. Også fordi det ville give noget mere socialt sammenhold. Det ville i hvert fald give en dybere udfoldelse af det pensum, man sidder med. Så man ikke bare læser det på en måde og så videre." (Interview 1, linje 257-261)

"Altså jeg tror i forhold til at mange fag vi har haft på bacheloren, hvor man sådan er gået til det, læst det på en måde, skrevet en opgave og det var det. Lære det med at se de forskellige synsvinkler og lære hele den måde at tænke på, synes jeg. Og lære at være åben over for andre måder at tænke på." (Interview 1, linje 252-256)

Liv og Isolde udtaler begge her, at de ser, at refleksion har potentielle dannelsesmuligheder for at tilføje en dybere mening og forståelse, både på et rent menneskeligt eller indre niveau, derunder det relationelle aspekt, hvilket kan ses som et fokus på den psykologiske habitus, men også ift. forståelse af teorier, der vil komme under kategorien den videnskabelige habitus.

På den måde lægger deres udtalelser op til, at der ses nærmere på dannelsesperspektivet, hvilket behandles i næste afsnit.

7.4.3 Refleksionsstunder, dannelse og identitet for psykologistuderende

Når det kommer til dannelse i et læringsperspektiv, er det relevant igen at inddrage Mezirows transformativ læringsteori omhandlende meningsstrukturernes formbarhed (Mezirow, 1990, pp. 1-4). I bogen *”Transformativ læring og identitet”* (2013) kommer Illeris ind på, hvordan identiteten udgør den instans, som den transformativ lærer henviser til og påvirker. Dermed mener Illeris, at Mezirows læringsteori ikke henviser nuanceret nok til, hvad det er, der transformeres gennem læring. Illeris definerer processen i den transformativ lærer som: *”Begrebet transformativ læring omfatter al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet”* (Illeris, 2013, p. 67). Definitionen er relevant, da den inkluderer læring som en del af psykologiske og sociologiske processer, der nødvendigvis også er en del af de psykologistuderendes studie og livsverden.

I det følgende citat af Birk responderer han på et spørgsmål om, hvad han tænker, at Refleksionsstunder kunne bidrage med på uddannelsen, når man tænker menneske og psykologistuderende sammen:

”Ehm, menneskedelen, som ikke er der lige nu. Altså det, det virker helt naturligt for mig, at den ikke er der på et universitet, og det tror jeg bare, eller det kan være fordi jeg er miljøskadet af vores samfund, at det ikke er noget, at jeg forventer.” (Interview 2, linje 428-435)

Birk oplever således ikke, at der er noget fokus på den menneskelige udvikling på universitetet, men i nedenstående citat udtrykker han følgende:

”Men det tænker jeg, at det, at det, jeg kunne godt tænke mig, at det var en del af det, mens jeg ved ikke, altså det, jeg tror bare det ville være virkelig svært og få folk til at prioritere, hvis ikke man har en eller anden form for udbytte eller outcome, som man kan sige. Det er det her I får ud af det. Altså for eksempel, vi har et valgfag som man skal møde op til, og så består man. Hvis, hvis der var eksamen, så får vi læst, ingen får læst til det valgfag. Ej, så jeg ved ikke rigtig, hvordan man ville lave en refleksionseksamen.” (Interview 2, linje 436-443).

Det er muligt at se Birks beskrivelser som et udtryk for, at han ikke oplever, at der er plads til ham som menneske eller hans individuelle dannelsesprocesser, da der overvejende er fokus på et konkret udbytte eller præstation fra de studerendes side. Derfor stiller han sig også kritisk overfor, hvordan Refleksionsstunder kunne være en del af uddannelsen, da han vurderer, at de studerende ikke ville møde op til dem.

Vi kan vælge at se Birks udtalelser som et udtryk for, at der ikke eksplicit på studiet italesættes de individuelle dannelsesprocesser af eksistentiel og individuel karakter, som der kan være i spil for psykologistuderende. Samtidig kan hans udtalelser være et udtryk for, at identitetsbegrebet for ham er bundet op på præstationssamfundets ideal om præstation og konkurrence. Dog udtrykker han samtidig et underliggende ønske om, at Refleksionsstunder kunne være en del af uddannelsen.

Endvidere kan den skepsis, Birk udtrykker omhandlende Refleksionsstunden som en del af studiet, være et udtryk for det skolastiske paradigmes indvirkning.

Wackerhausen beskriver, hvordan ethvert paradigme ofte har udtalte baggrundsbegreber, der fungerer som en slags beskyttelsesbælte: ”(...) *der giver paradigmet eller traditionen en tilsyneladende selvindlysende og selvfølgelig status – og immunitet over for radikal revision.*” (Wackerhausen, 1999, p. 220). Præget af den skolastiske tankegang kan det umiddelbart være vanskeligt for Birk at se, hvordan Refleksionsstunder kan være en del af psykologistudiets praksis.

Som en vigtig pointe kommer Birk ind på, hvad han mener, der er vigtigt for, at Refleksionsstunder kan fungere som en del af de psykologistuderendes praksis eller læringsmiljø:

”Det tror jeg sagtens ville kunne fungere, hvis man præsenterer det, som I gør. Hvis man, hvis man sørger for at sætte den ramme, der skal sættes. For at folk ligesom er klar over at, okay I bliver ikke bedømt på det her, I skal ikke stå til regnskab, for det I siger, der er plads til alle holdninger. Og så kommer det jo bare an på, efter man har sat rammen, om de personer man så ender i refleksionsgruppe med, om de er enige. Eller ikke enige, men om de er med på de der præmisser.” (Interview 2, linje 301-308)

Birk pointerer her, at det vil være vigtigt, at alle, der indgår i Refleksionsstunder, er enige om, at det er et sted, hvor der er plads til alle holdninger, og hvor man ikke

skal præstere. Som Wackerhausen belyser, er det vigtigt, at der i praksisfællesskaber og uddannelser gøres plads til, at der er en enighed og professionel disharmoni, der indebærer, at alle perspektiver og holdninger er velkomne, uden at de fordømmes. På den måde kan der skabes plads til 2. ordensrefleksion, der indebærer en udfordrende og kontinuerlig refleksion (Wackerhausen, 2008, p. 18f).

I det følgende citat beskriver Irene, hvad hun tænker, at Refleksionsstunder kunne bidrage med på studiet:

”Helt klart at man kan få lov til at mærke, at man kan nogen ting, bare i det at jeg er mig. Og at jeg kan bruge den viden, jeg lige har fået i stedet for at man skal hen bevise, se al den viden jeg fik sidste år, og se hvor god jeg er til at søge teori, og se hvor mange siders analyse jeg har lavet” (Interview 3, linje 305-308).

Irene fremhæver her, at Refleksionsstunder kunne bidrage med, at hun ville få følelsen af, at hun i sig selv indeholder kompetencer, der går ud over det, der kan vurderes i opgaver og til eksaminer.

At tilegne sig kompetencer i det skolastiske paradigme er ifølge Wackerhausen at være i stand til at tilegne sig regler, principper og viden. Definitionen er i princippet ganske præcis, men Wackerhausen pointerer, at der i det skolastiske paradigme er et snævert vidensbegreb, samt at metoderne for vidensoverføring, i form af forelæsninger og lærebøger, ikke resulterer i ekspertise (Wackerhausen, 1999, pp. 220-222). Vidensoverføring ifølge Wackerhausen er derimod inddelt i personlig og ikke-personlig viden, der udover at inkludere den traditionelle skolastiske vidensoverføring, indeholder en kropsviden, der er en repræsentationel viden, der kommer til udtryk gennem vaner og rutiner, der indlæres ved at indgå i organisationer og institutioner, hvilket også er meget i tråd med Bourdieus habitusbegreb (ibid., pp. 220-226).

Wackerhausen argumenterer endvidere for, at færdigheder og kompetencer vil være mangelfulde, hvis ikke kompetencerne i tillæg dertil også udvikles gennem mindre regelstyrede praksisser i non-skolastiske miljøer, eksempelvis i form af kompetente praksisfællesskaber (Wackerhausen, 1999, p. 226f).

Irene gør sig i nedenstående citater her tanker om, hvordan Refleksionsstunder kan have betydning for andre studerende:

”En helt speciel tankegang, som jeg også tror, der kan have en betydning for, hvorfor der er mange der dropper ud. Jeg tror næsten at, næsten 1/3 af min årgang er droppet ud.” (Interview 3, linje 317-319)

”Ja. Og det er blandt andet, fra hvad jeg kan høre, hvad andre har snakket om, så har det været sådan noget med, at folk har ikke kunnet se, hvordan de skulle bruge det, eller det har været noget helt andet, end de troede det var.” (Interview 3, linje 321-324).

Irene vurderer således, at Refleksionsstunder vil kunne medvirke til, at de studerende i højere grad kunne finde sig til rette på studiet, også i begyndelsen af studiet.

7.4.4 Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet på Aalborg Universitet

Deltagernes videre tanker omhandlende Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet viste sig ved, at de satte Refleksionsstunder i relation til andre kontekster på studiet.

Irene og Isolde udtrykker, at Refleksionsstunder kunne være en givende del af Problembaseret Læring (PBL) og bachelorprojektet:

”Det synes jeg havde været en genial tilføjelse til noget PBL. Hvor PBL går hen og bliver mest af alt en for pre-bachelor. Det er meget akademisk, det er meget forskningsorienteret, hvor det egentligt i sin forstand skulle være, at vi skulle komme ind i og prøve de samme ting, som vi skal, når vi er færdige med studiet. Og der er det jo helt klart sådan nogen her refleksioner” (Interview 3, linje 299-304)

”Ja, jeg tror jeg sådan tænker meget som kontrast til at jeg synes studiet, også, nok også fordi jeg stadigvæk er på bacheloren, er meget teoretisk, og nogen gange kan jeg godt lidt gå kold i at det bliver så teoretisk, og sådan have svært ved at finde ud af hvor mit ståsted det er i det, og det tænkte jeg måske var noget ala det, det måske kunne, det var sådan min nysgerrighed. Så måtte jeg jo få den afkræftet eller bekræftet.” (Interview 5, linje 29-35).

Men jeg tror jeg har tænkt meget over, at det er et godt rum til at finde lidt sit eget ståsted i det hele, i hele det her teoretiske studie, og hvad synes man egentligt selv. Hvad jeg synes jeg egentligt om de her teorier, fordi sådan som jeg oplever studiet indtil videre, så er det meget at man sætter sig ind i den ene og så sætter man sig ind i den anden, og de er fuldstændigt modsatte, og så kan man også pludseligt forstå den fjerde, og det er jo også rigtig rigtig vigtigt, men jeg begynder også at have sådan en: Hvor er jeg henne i det? Øhm, ja. Og det tror jeg godt det kunne gavne til.” (Interview 5, linje 168-176)

Endvidere tænker Bjørn i forbindelse med sine erfaringer som tutor, at Refleksionsstunder ville kunne bruges af tutorer, da han oplever, at 1. semester-studerende (også kaldet ”ruslinge”) ofte mærker et pres ift. at leve op til forventninger og har svært ved at finde et ståsted i begyndelsen af studiet. Samtidig ser han det også som gavnligt, at tutorerne selv bliver nødt til at reflektere over deres eget ståsted i kraft af den problematik (Interview 4, linje 227-240).

Også Isolde fremhæver, hvordan hun ser Refleksionsstunder som en del af studiet:

”Altså jeg tænker, altså for det første jeg tænker det kunne fungere skide godt som et forløb, hvor man netop også selv kunne byde ind med: Jeg har tænkt over det her, kunne det være noget vi kunne tage op? Ligesom få opkvalificeret sine egne refleksioner og tanker i kraft af de andre. Øhm, og øhm, altså sådan hvis man gjorde det over længere stykke tid, så kunne man også have sådan noget, have tid til at gå uden for rummet, og gå sin egen lille refleksionsrunde, rundt om huset eller sætte sig et sted.” (Interview 5, linje 142-150)

Deltagernes tanker omhandlende Refleksionsstunders anvendelse på studiet hænger godt sammen med Wackerhausens generelle opstilling af refleksionspraksis, hvor der 1. fokuseres på noget, 2. fokuseres med noget, 3. ud fra noget, 4. inden for noget, fx i form af en bestemt gruppe eller praksisfællesskab (Wackerhausen, 2008, p. 15).

7.4.5 De psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden

I dette afsnit kommer vi ind på, hvordan de psykologistuderede i mere overordnet, samlet perspektiv oplevede deltagelsen i Refleksionsstunden, samt hvad vi kan sige i

mere generelle termer om deres oplevelse af at deltage i den, for på den måde at fremhæve, hvad vi muligvis kan forvente, at Refleksionsstunder kan bidrage med i de psykologistuderendes livsverden, såfremt at Refleksionsstunder var en del af praksis på studiet.

Alle deltagerne beskrev, at de oplevede en ro efter Refleksionsstunden, som bl.a. indeholdt en oplevelse og en kropslig fornemmelse af ro, en bedre evne til at være i nuet samt en accept af, at ting tager tid. Endvidere beskrev de alle i meget positive vendinger, at Refleksionsstunden ikke var et debat- eller diskussionsforum, hvilket bevirkede, at de var mere åbne og nysgerrige. Deltagerne fremhævede også de relationelle aspekter, der var i spil i Refleksionsstunden. Deriblandt var det positivt for deltagernes oplevelse, at alle, inklusive vi som gruppefacilitatorer, var med til at reflektere på lige fod med de andre i gruppen. Endvidere blev det fremhævet, at dét at tale med andre om studiet, bidrager med dybde og sammenhold, hvortil det også kan hjælpe én til at finde sit eget ståsted inden for de mange teoretiske perspektiver, der er på psykologistudiet.

Deltagerne antydede også, at de i de efterfølgende dage havde oplevet, at deres prioriteringer havde ændret sig. Liv omtalte en anden prioritering ved, at hun tog weekenden fri, selv om det ikke var noget, hun plejede at gøre. Ligeledes fortalte Irene om sine tanker om at huske at prioritere sine veninder højere og ikke lade presset om at præstere i sine opgaver være vigtigere end det (Interview 3, linje 241-246), samt at hun tænkte, at Refleksionsstunder kunne modvirke frafald på studiet (Interview 3, linje 317-319). Endvidere fortalte Bjørn, at han havde fundet gnisten frem i sit studie igen og ikke tænkte så meget over, hvad han konkret kunne bruge det til, men dét, at han godt kunne lide sin praktik, havde værdi i sig selv (Interview 4, linje 142-153). Birk talte om, at Refleksionsstunder kunne bevirke, at der ikke var et så stort fokus på psykologistudiets delmål, men at det er det mere overordnede mål og ens egen motivation, der er drivkraften bag det at studere (Interview 2, linje 316-339).

På baggrund af deltagernes tanker kan vi derfor udlede, at Refleksionsstunder ser ud til at have bragt et trivselsaspekt frem i deltagernes livsverden, og samtidig ser det ud

til, at deltagernes handlemønstre konkret har ændret sig på både handleplan og tankeplan på nogen områder.

Isolde og Bjørn beskrev deres tanker om, hvordan Refleksionsstunder ville være et godt forum til at bringe eksistentielle temaer på banen, såsom begreberne *frihed* (Interview 5, linje 162-168) og *meningen med livet* (Interview 2, linje 23-33). Alle deltagerne udtrykte et ønske og en lyst til at deltage i Refleksionsstunder igen, som de vurderede vil være givende for dem. Deltagerne vurderede således deltagelsen i Refleksionsstunden som en meget positiv oplevelse, og samtidig bragte de forslag til, hvilke andre emner Refleksionsstunder kunne indeholde, hvis de var en del af et længere forløb.

8 Diskussion af metode

Herunder diskuteres de valgte metoder og teorier, der er anvendt i forbindelse med skabelsen og afholdelsen af Refleksionsstunden samt de fænomenologisk semistrukturerede interviews, for at udfolde vores forståelse af, hvad vores metode- og teorivalg har betydet for den empiriske undersøgelse og dennes fokus.

8.1 Videnskabsteoriens antagelser, analysemetode og empiri

Herunder behandles det hermeneutiske og fænomenologiske udgangspunkt i samspil med den kvalitative metode for at belyse, hvordan grundantagelsernes præmisser har dannet fundament for vores empiriske undersøgelse.

Hermeneutikkens oprindelige anvendelse som fortolkningskunst af litterære tekster, hvor der i teksten fremgår en objektiv del, som er dét, der udtrykkes, og samtidig også en subjektiv del, der er den intention eller mening, som forfatteren ønsker at udtrykke (Sørensen, 2012, p. 219), kommer metodologisk i betragtning i vores projekt. Selv om vi i den fortolkede fænomenologiske analyse fokuserede på deltagerens livsverden, er vores empiriske materiale baseret på skriftlige transskriptioner af interviewene, hvor mange nuancer er gået tabt i den skriftlige bearbejdning.

Dette kan bevirke, at vi i vores analyse kan overse visse sammenhænge eller komme til at fejlfortolke den nonverbale del af interviewene, da den ikke fremgår af tekstmaterialet. Endvidere kan det også bevirke, at nogen elementer i vores analyse kan synes mindre relevante for læseren, end hvad vi har tillagt dem af betydning, da deltagerens emotionelle ordløse udtryk og anden nonverbal kommunikation ikke fremgår af empirien. Eksempelvis oplevede vi igennem interviewene med deltagerne, at emnet omkring præstation på studiet havde en særlig stor emotionel betydning for dem, og vi kunne mærke det store pres, deltagerne oplevede på studiet, og også hvordan Refleksionsstunden havde ageret modpol til dette.

Den store vægt, der lægges på det sproglige udtryk i interviewene, kan skyldes den hermeneutiske traditions udgangspunkt (Habermas, 1971, p. 208). Derfor har vi i

afsnit 7 belyst nogle af vores betragtninger og fornemmelser omhandlende interviewene med deltagerne for netop at formidle vores egne oplevelser som en del af helhedsopfattelsen af Refleksionsstunden.

Heideggers ontologiske hermeneutik, der i tillæg til den hermeneutiske metodologi beskriver hermeneutikken som en del af det menneskelige grundmodus og menneskelige natur, hvor fortolkning er en måde at forholde sig bevidst til sine egne forforståelser på og forståelsen af, hvad de bevirker (Heidegger, 1927, p. 111), er også central for vores analyse af empirien. Hvis vi ikke er bevidste om vores egne forforståelser af refleksionens natur og anvendelsesformer, kan det bevirke, at vi kan komme til at betone områder i deltagernes udtalelser, så de passer ind i vores forforståelser. Derved kan vi komme til at gendrive vores egne forforståelser og vil derfor ikke bidrage til forskningen med inkluderende perspektiver. Eksempelvis har vi i 9. semester-projektet og gennem læsning af teoretikerne i dette speciale fået pointeret, at følelsen af god tid og stilhed er væsentlig for at give refleksionen befordrende rammer. Derfor kan vi have fulgt dette emne mere i interviewene via opfølgende spørgsmål, sammenlignet med andre emner, vi ikke på forhånd havde kendskab til. Vi forsøgte dog at sætte vores forforståelse i parentes og følge respondenterne i deres udsagn. Et eksempel på dette er temaet om præstationskultur, der ikke på forhånd var tematiseret.

Det er samtidig interessant, at Heideggers definition af hermeneutikken som grundmodus indebærer flere af refleksionens elementer, såsom Deweys refleksionsbegreb, der fremhæver, at refleksion er bevidst og kultiveret tænkning, samt at selve refleksionsprocessen bliver sammenlignet med den videnskabelige metode til at opstille hypoteser, afprøve, eksperimentere og verificere/forkaste hypoteser (Dewey, 2009).

Gadamer betoner den hermeneutiske cirkel som central for den forskningsmæssige proces, som bevægelsen mellem del og helhed, samtidig med, at erfaringshorisonten og forforståelserne kan påvirke forskningen. Fra dette perspektiv eksisterer der ingen sand viden, men forskningen består i at kaste lys over forståelsens betingelser (Gadamer, 1990, p. 159). I vores projekt har vi med dette in mente bestræbt os på at være udførlige i vores beskrivelser af fremgangsmåden igennem projektet, særligt i

forbindelse med skabelsen og afholdelsen af Refleksionsstunden, da denne er skabt eklektisk. Bevægelsen mellem del og helhed udspiller sig i vores projekt som bevægelsen mellem empiri og teori samt mellem egen erfaring med teoretisk underbygning, for at vi på den måde kan nærme os en horisontsammensmeltning ift. forståelse.

Den fænomenologiske videnskabsteoretiske position sættes i spil i vores projekt på flere områder. Allerede i invitationen til Refleksionsstunden (bilag 2) har vi haft et fokus på, at den enkeltes livsverden kunne sættes i spil ved at invitere til, at deltagerne blot skulle komme som sig selv, hvor vi på den måde ønskede at signalere, at vi var interesserede i deres personlige oplevelser. Samtidig er førstepersonsperspektivet sat i relation i Refleksionsstunden. Dermed kommer Husserls beskrivelser af bevidsthedens intentionalitet i spil, da førstepersonsperspektivet her undersøges i relation til Refleksionsstunden.

Den naturlige indstilling eller epoché, som Husserl belyser, er måden, hvorpå man som forsker kan forholde sig kritisk til sine forforståelser og erhverve sig ny viden gennem undersøgelser af andre erfaringsmuligheder (Sørensen, 2012, p. 236). Det viser sig i vores projekt ved, at vi gennem Refleksionsstunden over for deltagerne har lagt vægt på, at der ikke eksisterer rigtige eller forkerte refleksioner. Dermed har vi implicit i Refleksionsstunden inviteret deltagerne til at bruge den naturlige indstilling som en del af deres refleksioner. Samtidig har vi selv igennem interviewene benyttet os af den naturlige indstilling ved at fokusere vores opmærksomhed på deltagernes livsverden, og dermed træder vi selv i baggrunden med de forståelser, tanker og antagelser, vi kunne have. Hvor nysgerrigheden er drivkraften for refleksionen, kan den nysgerrige tilgang ligeledes siges at være et karaktertræk ved den naturlige indstilling.

Ydermere har vi i behandlingen af transskriptionerne og efterfølgende analyse haft i tankerne, hvordan vores forforståelser kan have haft en indvirkning på deltagerne og deres oplevelse. Når vi vender tilbage til invitationen til Refleksionsstunden, inviterer vi til et rum, som vi beskriver som trygt og tillidsfuldt, en modpol til krav og præstation, og hvor der er plads til dem som både mennesker og psykologistuderende. Vi har her, ved at trække på vores egne oplevelser og med

udgangspunkt i vores egen erfaringsbase og forforståelse, beskrevet en stor del af de temaer, der er centrale i vores analyse, og kan muligvis i kraft af dem have påvirket deltagerne i en grad, således at dette netop blev til en del af deres oplevelse. Vores hensigt med at udforme invitationen på den måde var at udtrykke, at rammerne for Refleksionsstunden ville være behagelige at indgå i, hvilket vi mente ville være vigtigt ift., at de studerende ville tilmelde sig Refleksionsstunden, i og med at det ikke tydeligt fremgik af invitationen, hvad Refleksionsstunden tematisk ville indeholde. På den anden side kan deltageres fokus på disse temaer også være et udtryk for, at netop disse temaer også er en del af deres erfaringsramme, også i betragtning af, at alle, der deltog i Refleksionsstunden, gik på det samme universitet og på den samme uddannelse.

Merleau-Pontys kropsfænomenologiske position ses igennem projektet ved, at vi i rammerne for Refleksionsstunden skaber et rum, hvor vi søger at gøre de fysiske rammer behagelige for deltagerne. Vi søger dermed at skabe de fysiske betingelser for, at deltagerne får en god kropslig fornemmelse, for at Merleau-Pontys begreber om kroppens intentionalitet og væren-i verden bringes i spil. Grounding-øvelsen ved Refleksionsstundens start var også en del af det kropsfænomenologiske fokus, hvor hensigten med øvelsen var at skabe en oplevelse for deltagerne med kroppen i centrum.

Vi har efter Refleksionsstundens afholdelse overvejet, hvorvidt vi med fordel kunne have inddraget flere elementer af kropsfænomenologisk karakter, hvor kroppens intentionalitet inddrages mere. Eksempelvis foreslog Bjørn i sit interview, at det eventuelt kunne være spændende at inddrage kreative projekter som en del af Refleksionsstunder, måske i form af, at deltagerne kunne male, mens de reflekterer (Interview 4, linje 132-134). Som en del af Isoldes overvejelser om Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet tænkte hun, at det kunne være godt, at man som deltager havde mulighed for at kunne bevæge sig rundt ind imellem refleksionerne. Dette kunne tage form som en gåtur rundt om bygningen, mens man reflekterer (Interview 5, linje 146-149).

8.2 Kvalitetskriterier ved den empiriske undersøgelse

Som beskrevet i afsnit 4.2 må kvaliteten af vores projekt vurderes inden for de rammer og præmisser, som der er i den hermeneutiske og fænomenologiske videnskabsteoretiske position (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 522). Dog vil vi i afsnit 8.11 vedrørende forslag til videre forskning belyse, hvordan den kvantitative forskning kunne inkluderes i tillæg til den kvalitative.

Kvalitetskriteriet om transparens har vi fra projektets begyndelse fokuseret på ved udførligt at beskrive vores forskningsdesign og fremgangsmåde i projektet. Som et kritikpunkt ift. dette kvalitetskriterie kan være, at videooptagelsen af Refleksionsstunden ikke fremgår af opgaven som dokumentation. På den måde er det ikke muligt for læseren at få indgående indblik i flere af de nuancer, der var tilstede i den specifikke Refleksionsstund. Dog vil vi vurdere, at udførligheden i vores metodiske disposition og efterfølgende operationalisering giver læseren en mulighed for at tage kritisk stilling til resultaterne i undersøgelsen, som også kan inspirere til, at refleksion kan undersøges i andre sammenhænge (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 523).

I forlængelse af dette kan vi overveje, hvorvidt rollen som både skaber af Refleksionsstunden, gruppefacilitator, interviewer og forsker kan have påvirket vores mulighed for kritisk at forholde os til Refleksionsstunden. Der kunne eksempelvis have været vanskelige aspekter og udfordringer ved Refleksionsstunden, som er sværere for os at forholde os til, end hvis det havde været en udenforstående, der havde vurderet deltagernes oplevelse af at indgå i Refleksionsstunden. Derudover kunne vi også have valgt, at Refleksionsstunden skulle faciliteres af trænedede gruppefacilitatorer, eller at interviewene var blevet afholdt af tredjepart. Vi er bevidste om vores mange roller i dette projekt, hvilket understreger vigtigheden af at være omhyggelige i vores transparente beskrivelser af Refleksionsstunden. Derudover lagde vi via vores spørgsmål fra interviewguiden op til, at deltagerne kritisk kunne forholde sig til deres oplevelse i Refleksionsstunden: *”Hvad kunne vi have ændret eller tilføjet til refleksionsstunden for at omfavne dig bedre?”* (bilag 11), for at kunne få en så nuanceret forståelse af oplevelsen som muligt.

Når vi ser på gyldigheden i vores undersøgelse, der beskriver, om undersøgelsen har undersøgt det genstandsfelt, den har til hensigt at belyse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 490), er det relevant at se på vores problemformulering igen. Hensigten med vores undersøgelse var at belyse, hvordan en gruppe psykologistuderende på Aalborg Universitet oplevede at indgå i en gruppemæssig Refleksionsstund, som vi havde skabt, og herunder at udfolde de udviklingsprocesser de belyser gennem beskrivelserne af deres oplevelser. Interviewformen, der var baseret på en fortolkende fænomenologisk analyse, hvor den enkeltes livsverden er i centrum, var et godt analytisk redskab til tilgå førstepersonsperspektivet. Dog stiller selve udførelsen af interview store krav til forskeren som ”forskningsinstrument”. Interview som metode har både karakter af at være et håndværk samt mestring af teknikker og viden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 102f). Det har således også været en balancegang for os som forskere i interviewsituationen at anvende den viden, vi har om at afholde semi-strukturerede interviews og samtidig også have tillid til vores intuition ift., hvad der i interviewsituationen skulle uddybes, samt hvilke ting der var mindre vigtige.

Vores rolleskift fra gruppefacilitatorer i Refleksionsstunden til interviewere vurderer vi har haft en positiv indvirkning på deltagernes villighed til åbent at kunne udtrykke deres livsverden, da den gensidige tillid allerede var blevet etableret ved Refleksionsstunden. Dog kan man også forestille sig, at deltagerne er blevet påvirkede af vores rolleskift, så de ved interviewet skulle vænne sig til, at vi indgik i en anden rolle.

I forbindelse med transskriptionerne af interviewene var vi opmærksomme på, at den tematiske kodning af interviewenes temaer var central for gyldigheden i undersøgelsen. Kode-reliabiliteten kan understøttes ved, at det samme interview kodes af forskellige forskere, for at forskellighederne i fortolkningen belyses (Olsen, 2003, p. 79). Derfor behandlede vi alle transskriptioner individuelt for derefter at sammenligne de fremkomne temaer.

Alternativt eller i tillæg til vores analyse kunne vi have valgt at inddrage andre forskere i gennemgangen af transskriptionerne for på den måde at få flere perspektiver på det tematiske indhold. Dog var indholdet af vores individuelle

analyser meget sammenstemmende, hvilket vi så som et udtryk for temaernes relevans. Dermed er det muligt at sige, at vi i denne undersøgelse har belyst aspekter af de psykologistuderendes førstepersonsperspektiv ved at indgå i Refleksionsstunden. For at være sikre på gyldigheden i transskriptionernes indhold kunne vi have valgt hver især at transskribere alle interview for derefter at sammenligne transskriptionerne. I forlængelse heraf kunne vi også have valgt at inddrage deltagerne igen ved at sende transskriptionerne af interviewene til dem, så de kunne have uddybet de tematikker, de kom ind på. Men inden for rammen af det tidsmæssige perspektiv i dette speciale blev dette fravalgt.

Kvalitetskriteriet om genkendelighed er nært forbundet med kriteriet om transparens, da det er transparensen, der er med til at synliggøre de metodiske overvejelser, projektets resultater og konklusioner, hvilket bevirker, at læseren har forudsætninger for at komme til lignende konklusioner. Intentionen i vores undersøgelse har været, at der gennem vores systematiske beskrivelser kan vækkes genkendelighed hos læseren. De fem psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden vækker også genklang hos os i kraft af, at vi selv er psykologistuderende. Dog er der visse elementer, der for os er mere genkendelige end andre. Eksempelvis husker vi ikke igennem vores studietid at have været lige så påvirkede af præstationskulturens pres, som de fem psykologistuderende beskriver at være.

Ift. Steinar Kvales begreb om den analytiske generaliserbarhed (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288f) kan vi overveje, hvor vores empiriske undersøgelse placerer sig i det eksisterende forskningsfelt. Etablerer vi ny viden, eller bekræfter vi eksisterende litteratur på området? Vi har skabt Refleksionsstunden eklektisk med baggrund i en refleksionsforståelse, vi har opnået gennem flere forskellige teoretikere, særligt inden for en uddannelsesmæssig og pædagogisk sammenhæng. På den måde kan man sige, at vi har bidraget med en forståelse af refleksion i praksis inden for dette felt. Derudover er dette speciale skabt i en forlængelse af Casper Feilbergs fokus i ph.d.-afhandlingen (2014) på psykologiuddannelsens manglende eksplicite fokus på de studerendes udvikling som mennesker, beskrevet som en del af deres psykologiske habitus. Vi placerer os derfor i et forskningsfelt, hvor adskillige teoretikere har beskrevet nødvendigheden af, at der mere eksplicit fokuseres på refleksion i uddannelsessammenhænge, da virkeligheden ikke ligner tekstbogseksempler, og at vi

derfor som nyuddannede skal være klædt på til at navigere i en kompleks praksisverden.

Vi vurderer, at vores empiriske undersøgelse bærer præg af visse elementer, der kan anvendes i andre eller lignende situationer. Vores udførlige beskrivelser, omhandlende de teoretiske og metodiske overvejelser i skabelsen af Refleksionsstunden, ville med fordel kunne tages i betragtning ved afholdelse af flere Refleksionsstunder for psykologistuderende på Aalborg Universitet. Samtidig vurderer vi, at særligt rammerne for Refleksionsstunden vil kunne indgå som en central del i det at skabe et rum, der virker befordrende for refleksion.

8.3 Hvordan influerer 9. semester-projektet dette speciale?

9. semester-projektet om refleksion danner fundamentet for dette speciale. I projektet var omdrejningspunktet forståelsen af de praktiserende psykologers syn på refleksion som psykologisk fænomen. I interviewene med de fire praktiserende psykologer nærmede vi os en forståelse af refleksion som fænomen. I forlængelse af, at en af respondenterne kaldte deres psykologklinik for ”tænkested”, fik vi opstillet de faktorer, der kan virke begrænsende og befordrende for refleksion som en del af skabelsen af et refleksionsrum. I opstarten af specialet har vi derfor ikke først skullet nærme os en teoretisk forståelse af refleksion som fænomen, da dette fundament allerede var dannet ved specialets begyndelse. Det har betydet, at vi hurtigere har kunnet arbejde med at få udviklet Refleksionsstunden og læse andre teorier om uddannelse, dannelse og læring til at supplere med refleksionsteoretikerne. Specialet her ville derfor højst sandsynligt have taget sig helt anderledes ud, hvis vi ikke havde startet ud med at få en forståelse af refleksion som fænomen fra 9. semester-projektet.

Derudover har de praktiserende psykologers forståelse af refleksion og deres opfattelse af, hvad der virker begrænsende og befordrende for deres klienters refleksion, i høj grad været med til at inspirere os til at danne rammerne for Refleksionsstunden. At møde deltagerne i Refleksionsstunden med rammerne af god tid og stilhed, at skabe en tillidsfuld kontakt, og at hjælpe deltagerne til at udfolde

deres refleksioner, var netop de faktorer, de praktiserende psykologer lagde allermest vægt på, og som vi har implementeret i Refleksionsstunden i dette speciale.

8.4 Hvordan har refleksionsforståelsen, vi har udledt fra de udvalgte teoretikere, influeret skabelsen og afholdelsen af Refleksionsstunden?

Som en del af valget om at skabe Refleksionsstunden eklektisk på baggrund af vores 9. semester-projekt, baggrundforståelse via udvalgte teoretikeres refleksionsdefinition og de teoretikere vi ellers har inddraget til at skabe Refleksionsstunden, har vi også overvejet, hvordan Refleksionsstunden ellers kunne have været skabt.

Da vores problemformulering omhandler deltagernes oplevelse af at indgå i Refleksionsstunden, er undersøgelsens sigte ikke at belyse deltagernes refleksionsprocesser. Hvis dette havde været fokus, kunne videooptagelsen af Refleksionsstunden have ageret empiri, og vi kunne have benyttet teoretikerne til at belyse de fem psykologistuderendes refleksionsprocesser. Dette havde været en anden måde at anvende teoretikerne på i specialet. Men som beskrevet var vores fokus ikke på deltagernes måde at reflektere på, men på deres oplevelse af at indgå i Refleksionsstunden.

De udvalgte teoretikere i vores afsnit om refleksionsbegrebet tager alle, på nær Steen Wackerhausen, der har en filosofisk baggrund, udgangspunkt i refleksion i en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst. I en naturlig forlængelse af dette har de alle mere eller mindre eksplicit gjort rede for deres tanker om, hvordan refleksion kunne integreres i uddannelsesforløb. I dette afsnit vil vi derfor overveje, hvordan Refleksionsstunden ellers kunne være skabt, hvis vi særligt havde taget udgangspunkt i Dewey, Mezirow eller Brookfield.

John Dewey (2009) er den første teoretiker, der systematisk beskæftiger sig med refleksion i pædagogiske sammenhænge. Dewey sammenligner den refleksive tænkning med den videnskabelige proces af at opstille hypoteser og finde et beviseligt grundlag, der verificerer eller forkaster ens hypoteser. På den baggrund

kan vi overveje, hvordan Refleksionsstunden havde udformet sig, hvis vi havde været mere inspireret af Dewey i skabelsesprocessen. Dewey lægger særligt vægt på ”problemet” som det, der udfordrer bevidstheden og sætter tvivlen i gang. En Refleksionsstund inspireret af Dewey havde efter vores læsning af hans tekster været mere fokuseret på problemet som omdrejningspunktet for refleksion. Hvis vi havde valgt denne vinkel, kunne vi have taget udgangspunkt i en særlig oplevelse eller erfaring, de studerende hver især havde gjort sig, hvor deres vanemæssige tænkning var brudt sammen. Derefter kunne vi sammen i gruppen have arbejdet med at opstille hypoteser om problemet, så deltagerne fik trænet og kultiveret deres refleksive tænkning.

Som Dewey selv understreger, kan den refleksive tænkning sammenlignes med den videnskabelige proces, og på den måde er denne tilgang efter vores mening ikke helt fremmed for de psykologistuderende på universitet. Denne måde at kultivere og arbejde med ens tænkning på indgår allerede i måden at arbejde akademisk på, skrive opgaver, forske og i det hele taget forholde sig reflekteret til mennesket på. Som beskrevet i teoriafsnittet har Dewey meget fokus på ”problemløsning” og ”optimering af handling” og således mindre på refleksion som en mere grundlæggende måde at forholde sig til sin væren i verden på, der også kan være frakoblet en specifik oplevelse eller erfaring.

At overveje, hvordan Deweys tanker om den refleksive tænkning kunne integreres i en enkelt Refleksionsstund, kan dog let blive en forenkling af Deweys teorier. Dewey beskriver den refleksive tænkning i uddannelsessammenhæng som at skolen skal skabe betingelserne for, at de studerende kan nære deres nysgerrige og legende tilgang til verden. Her handler det om, at aktiviteten skal aktivere elevens følelser og tanker, hvor interessen for aktiviteten skal være tilstede. Aktiviteten skal føre bevidstheden nye steder hen, og der skal være tid nok til at udføre aktiviteten ordentligt, så det bliver en sammenhængende, ordnet aktivitet (Dewey, 2009, p. 183). Den legende tilgang til verden og fokus på nysgerrigheden som refleksionens drivkraft er i høj grad noget, vi har fokuseret på i skabelsen af vores Refleksionsstund.

Jack Mezirow (1991) og Stephen Brookfield (1995) har særligt inspireret os i skabelsen af Refleksionsstunden, da de beskriver den form for refleksion, der er adskilt tidsmæssigt fra handlingen, og som ikke handler om problemløsningsstrategier eller optimering af handling, men handler om den personligt udviklende refleksion i form af et fokus på menneskets grundantagelser. I skabelsen af Refleksionsstunden er vi dog ikke udelukkende inspireret af Mezirow og Brookfield. Hvis dette havde været tilfældet, ville vi i højere grad i Refleksionsstunden have stillet spørgsmål til de forskellige lag i deres antagelser: indholdsrefleksion, procesrefleksion og præmisrefleksion (Mezirow, 1991, p. 107) og de paradigmatisk antagelser, de prækriptive antagelser og de kausale antagelser (Brookfield, 1995, p. 2f). Som et eksempel kunne nævnes, at vi i Refleksionsstunden stiller spørgsmålet om, hvad en kompetent psykolog kan siges at være. Deltagernes svar kunne have guidet os videre i vores spørgsmål, der kunne have været: *Hvis du tænker en kompetent psykolog er x, hvad betyder det så for din tilgang til at uddanne dig til psykolog?* I Refleksionsstunden gik vi ikke de lag dybere, som det kræver for, at den transformative læring får de bedste vilkår. Refleksionsstunden handlede for os mere om at sætte rammerne for et befordrende rum for refleksion og derfor mindre om et bestemt mål for refleksionerne. Vi ville møde de studerende, hvor de var i deres respektive liv, og give dem et rum, hvor det netop ikke handlede om ”mål”, men om at sætte deres tanker fri, lege og nysgerrigt forholde sig til de udviklingsprocesser, der er en del af at uddanne sig til psykologer.

Som en del af, at vi valgte, at vi selv ville være gruppefacilitatorer for Refleksionsstunden, er vores egne refleksive kompetencer væsentlige for faciliteringen af deltagernes refleksionsprocesser. Derfor har de udvalgte teoretikere også inspireret os til at forstå og kultivere vores egne refleksionsprocesser, hvilket helt afgjort har haft en betydning for vores tilgang til at facilitere deltagernes refleksionsprocesser.

8.5 Hvilken betydning har det for Refleksionsstunden, at fokus er på den menneskelige proces i at blive uddannet psykolog?

Refleksionsstunden kunne have været skabt i mange forskellige formater med mange forskellige øvelser og overordnede temaer. Vi tog udgangspunkt i de refleksioner, vi sammen har gjort os i løbet af de sidste par år ift. hvem vi er ved at blive som mennesker og som fagpersoner, da vi selv har manglet et rum som det, vi skabte til de psykologistuderende i form af en Refleksionsstund. I tillæg til dette er vi inspireret af Feilbergs begreb den psykologiske habitus, som han definerer som det: ”at bruge sig selv til at forstå andre og verden” (Feilberg, 2014, p. 251). At anvende sig selv som erfaringsbase bliver et udviklingsarbejde, der ikke eksplicit er inkluderet i uddannelsen, men som er de psykologistuderendes eget ansvar (Feilberg, 2014, p. 544).

Dette fokus på den studerendes egen erfaringsbase er netop det, vi har efterstræbt at omfavne i Refleksionsstunden ved at tematisere det, som vi gjorde. Deltagerne bemærker, hvordan den gensidige anerkendelse og accept for forskelligartede perspektiver åbner deres horisont og giver dem et rum, hvor de i en rolig og behagelig atmosfære nysgerrigt kan forholde sig til deres egen erfaringsbase. Som en del af Dansk Psykolog Forenings rapport om kvaliteten af psykologens arbejde (Dansk Psykolog Forening, 2013) bliver de relationelle og refleksive kompetencer måske netop udviklet ved at have et rum dedikeret til at mærke, hvordan vi som mennesker kan skabe befordrende rammer for andre menneskers refleksion, og hvordan vi selv bliver påvirket af, at der bliver skabt rammer med fokus på udvikling af vores egne refleksive og relationelle kompetencer.

8.6 Hvordan kunne Refleksionsstunden ellers have været udformet?

I skabelsen og afholdelsen af Refleksionsstunden har en tilbagevendende overvejelse været, hvordan Refleksionsstunden havde været, hvis vi havde udformet den på andre måder. Dette afsnit har til formål at beskrive nogle af de overvejelser, vi har haft efter Refleksionsstunden.

Da vi planlagde, hvilken form Refleksionsstunden skulle have, overvejede vi også, hvorvidt vi skulle introducere deltagerne for teorier om refleksion, da vi overvejede, hvorvidt viden om den refleksive tænkning og dennes processer kunne være med til at skabe en større opmærksomhed for deltagerne om deres egne refleksive processer og kultiveringen af disse. Men da vi gerne ville skabe et frirum for deltagerne, der netop ikke var præget af tekniske rationaliteter og en akademisk distancering, men af nærvær, leg og en nysgerrig udfoldelse af refleksioner, valgte vi denne mulighed fra.

Vi tillagde rammerne særlig betydning, da vi skulle skabe Refleksionsstunden, og herunder var følelsen af god tid meget væsentlig for os, da det er en af de vigtigste betingelser for at skabe et befordrende refleksionsrum. Vi kan derfor retrospektivt overveje, hvorvidt det havde været mere fordelagtigt, hvis vi havde afsat en hel dag til Refleksionsstunden, så deltagerne havde haft endnu bedre tid til at fordybe sig i både de mundtlige og de skriftlige refleksioner. I forlængelse heraf beskriver deltagerne også, hvordan de tænker, at Refleksionsstunder som et forløb ville have gjort, at de kunne komme dybere i deres refleksioner og have reflekteret over emner, der havde sat dybere spor, end det var muligt at gøre på to timer. Dette var også vores indledende ide, da vi valgte at invitere psykologistuderende til to Refleksionsstunder, men da det viste sig, at det ikke var muligt at rekruttere deltagere nok til dette, måtte vi ændre strategi. Hvis det havde været muligt at skabe Refleksionsstunderne som et forløb, hvor gruppen af deltagere havde mødt hinanden flere gange, havde intentionen været at nå dybere i deltagernes refleksionsproces og i højere grad have udforsket de grundlæggende antagelser, der guider dem i deres væren i verden.

Som en del af, at vi valgte selv at være gruppefacilitatorer, har vi også overvejet, hvordan Refleksionsstunden havde været, hvis det ikke var os, der havde faciliteret den. Vi har ikke før faciliteret gruppeprocesser, og man kan derfor forestille sig, at der var andre, der ville have været mere trænede i denne opgave. I interviewene beskrev deltagerne dog, hvordan vores rolige og nærværende tilstedeværelse betød, at de følte sig trygge i rummet, og at de forlod Refleksionsstunden med en fornemmelse af ro. Som Birk beskriver, kunne vi dog godt have stillet endnu flere spørgsmål til deltagerne for at guide dem endnu mere, end vi gjorde i deres

refleksionsproces. Det er en kunst at være dygtige gruppefacilitatorer, der etablerer trygge og tillidsvækkende rammer, hviler i stilhed og samtidig er dygtige rent spørgeteknisk til at nærme sig de emner, deltagerne har behov for at få udfoldet. At være en kompetent gruppefacilitator betyder derfor, ligesom at være en kompetent psykolog, at anvende sig selv som erfaringsbase og at kultivere sine kompetencer i praksis.

Vi valgte, at Refleksionsstunden skulle følges op af et interview, da fokus i vores problemformulering er på oplevelsen af at indgå i Refleksionsstunden og ikke på deltagerne refleksioner i Refleksionsstunden. Vi kunne dog også alternativt have valgt et fokusgruppeinterview, hvor gruppen af deltagere var mødtes igen for sammen at reflektere over oplevelsen af at indgå i Refleksionsstunden. Dette kunne evt. have gjort, at skiftet fra Refleksionsstund til interview havde været mindre. Men da vi gerne ville give hver enkelt deltager mulighed for også at udtrykke sig kritisk omkring oplevelsen af at indgå i Refleksionsstunden, vurderede vi dog, at hver enkelt deltager ville få bedre rammer, hvis det var et interview frem for et fokusgruppeinterview.

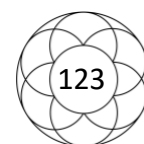
I forlængelse heraf havde vi også overvejelser om, hvornår interviewene tidsmæssigt skulle placeres ift. Refleksionsstunden. Vi kunne have valgt at placere interviewene lige efter afholdelsen af Refleksionsstunden, så vi havde fået deltagerne første umiddelbare refleksioner over deres oplevelse. Ved afslutningen af Refleksionsstunden begyndte deltagerne spontant at beskrive deres oplevelse af at deltage, uden at vi som gruppefacilitatorer havde lagt op til denne evaluering. Det kan måske skyldes, at psykologistuderende er vant til at skulle besvare evalueringer efter hvert fag og hver eksamen på psykologistudiet. Hvis videokameraet ikke havde slukket undervejs i Refleksionsstunden, kunne vi have overvejet, hvorvidt deres feedback i slutningen af Refleksionsstunden havde været relevant at integrere som en del af vores empiri. Vores begrundelse for ikke at interviewe deltagerne lige efter Refleksionsstunden, men derimod ugen efter, var at vi gerne ville skabe tid og ro til de eftertanker, der opstår, efter at deltagerne har forladt refleksionsrummet. Som beskrevet i teoriafsnittet er vores refleksionsforståelse præget af et fokus på refleksion som en langvarig proces, hvorfor vi netop ikke ville afbryde denne strøm af refleksioner med et interview om deres oplevelse lige efter Refleksionsstunden.

8.7 Hvem melder sig som deltager til Refleksionsstunden?

Som en del af at afholde Refleksionsstund og efterfølgende interview er det også væsentligt at overveje, hvilke studerende der melder sig til Refleksionsstunden. Invitationen til Refleksionsstunden (bilag 2 og 3) er en del af de rammer, vi har opstillet for Refleksionsstunden. Det er det første, deltagerne møder, og det, der skaber forventninger om, hvordan Refleksionsstunden kommer til at forløbe. Som beskrevet i analysen var deltagerne i tvivl om, hvad Refleksionsstunden i praksis omhandlede, og de mødte derfor forventningsfulde og spændte op. De studerende, der valgte at melde sig til, var de studerende, der kunne rumme ikke at vide, hvad der i praksis ville ske til Refleksionsstunden. Vi kan derfor udlede af deltagernes udsagn, at de deltagere, der meldte sig til Refleksionsstunden, højst sandsynligt er studerende, der kan rumme en vis form for usikkerhed ift. ikke at vide, hvilke øvelser og temaer de skulle reflektere over til Refleksionsstunden.

Vi havde valgt at pryde forsiden af invitationen med et billede af livets blomst for at fange de studerendes opmærksomhed, og fordi de forskellige lag i denne geometriske figur understreger refleksionens mange lag. Deltagerne beskrev, hvordan billedet havde sat tanker i gang om ”flower-power”-stemning, og at deltagerne skulle groundes og mærke sig selv. Det lyder derfor til, at de studerende, der valgte at melde sig til Refleksionsstunden, også fandt det spændende, at invitationen var prydet med netop dette billede. I Refleksionsstunden fortalte to af deltagerne også, at de i forvejen fordybede sig i yogaen og meditationens verden, hvorfor billedet på forsiden særligt havde fanget deres opmærksomhed.

Da vi i rekrutteringsprocessen valgte at skifte strategi og tilbyde deltagerne et gavekort til Saxo på 500 kr., medførte det også tanker om, hvorvidt det påvirkede, hvilke deltagere der meldte sig til Refleksionsstunden. Grunden til, at vi ikke havde valgt i første omgang at honorere de studerende for deres deltagelse med andet end vores taknemmelighed, var, at vores intention var, at deltagerne skulle tilmelde sig af lyst og interesse. På den anden side ville vi også gerne vise de studerende, hvor meget vi værdsatte deres deltagelse. Derudover var gavekortet til lige præcis Saxo heller ikke tilfældigt valgt, da vi gerne ville give deltagerne mulighed for at benytte



honoraret til at fordybe sig i litteratur og reflektere videre over de emner, de fandt interessante. Vi overvejede også, hvorvidt deltagerne ville være influeret af honoraret på den måde, at de følte, at der var mindre plads til at være kritiske, end hvis de blot havde investeret deres tid uden at modtage et honorar for deres deltagelse. Vi forsøgte dog at imødekomme dette ved i interviewene at understrege, at vores fokus var på deres oplevelse af det, og at al deres feedback var værdifuld for os. Deltagerne beskrev, hvordan de var overvældet af at modtage 500 kr. for deres deltagelse, fordi de i forvejen syntes, at de havde fået meget ud af at deltage i Refleksionsstunden personligt.

8.8 Hvad betyder videokameraet for deltagerne i Refleksionsstunden?

Vi valgte at medtage et videokamera til Refleksionsstunden med intentionen om, at vi gerne ville have mulighed for at vende tilbage til væsentlige steder i Refleksionsstunden for at gense dem, dog med forståelsen af, at det aldrig viser virkeligheden som den er, men kun er forenkling af virkeligheden. Da videokameraet slukkede undervejs, blev dette ikke en mulighed for os. Vi valgte ikke at informere deltagerne undervejs i interviewet om, at videokameraet var slukket, da vi ikke ville give videokameraet ekstra opmærksomhed. Deltagerne skulle på samtykkeerklæringen give deres samtykke til, at Refleksionsstunden blev videooptaget, og ligeledes fremgik det af invitationen til Refleksionsstunden, at den ville blive videooptaget. Hvorvidt deltagerne var påvirkede af videokameraets tilstedeværelse, er svært at vide. Måske kunne vi have nået dybere ned i refleksionen, og deltagerne kunne have været endnu mere personlige, end de var, hvis videokameraet ikke var tilstede.

8.9 Hvad betød det for interviewene, at vi ændrede rolle fra gruppefacilitatorer til interviewere?

Deltagerne beskriver i interviewene, hvordan de særligt lagde mærke til, at der var en gensidighed i Refleksionsstunden, da vi indgik på lige fod med de andre deltagere i refleksionerne og derfor ikke blev ”overdommere” for, hvad der var rigtige og forkerte refleksioner. Refleksionsstunden var derfor i høj grad præget af dialog og en anerkendelse af, at deltagerne havde forskellige holdninger til øvelserne. I

interviewene ændrede vi rolle fra de deltagende gruppefacilitatorer til interviewere, hvis opgave er at udfolde deltagernes oplevelse. Udover dette ændrede vi også indretningen af lokalet fra det runde bord, hvor alle deltagerne og gruppefacilitatorerne var placeret rundt om til Refleksionsstunden, så alle kunne se hinanden, til en sofa til interviewerne og en stol overfor til respondenterne. Rent fysisk skete der derfor også et skift fra Refleksionsstunden til interviewene, hvor vi placerede os sammen som gruppefacilitatorer over for respondenterne, der skulle interviewes. Dette understreger også, at fornemmelse af gensidighed ikke på samme måde var tilstede i interviewene som ved Refleksionsstunden.

Man kan i det hele taget forholde sig til, hvorvidt interview generelt skaber de optimale betingelser for refleksion. Interviewene har karakter af en formel ramme, hvor den tændte diktafonen bliver en ekstra ”spiller” i rummet, hvor fokus måske netop bliver på, at respondenterne skal præstere, og at nogle af respondenterens refleksioner er bedre end andre. Hvorvidt deltagerne var opmærksomme på dette skift, er svært at vide, da det ikke var et tema, vi havde gjort til en del af interviewguiden.

8.10 Ethiske overvejelser

Som kommende færdiguddannede psykologer står vi midt imellem at være universitetsstuderende og psykologer på arbejdsmarkedet. Specialet er et resultat af vores etiske overvejelser om, at vi som kommende psykologer vil være med til at præge den uddannelsesproces, vi selv har gennemgået. De etiske overvejelser i dette speciale har derfor ikke været reduceret til formelle etiske krav, men har i høj grad været et resultat af personlige refleksioner. Som filosof og formand for Det Ethiske Råd Jacob Birkler så billedligt formulerer det, så kan man ikke ”(...) *placere etik i en forskningsproces, som man placerer en potteplante i en vindueskarm, for at det hele skal se pænere ud.*” (Birkler, p. 3). Etikken skal ikke reduceres til at skulle *ind* i forskningsprojekterne, den skal *ud* af projekterne. Vi bliver som forskere og som mennesker i forskningsprocessen konfronteret med valg af etisk karakter såsom værdikonflikter, hvor vi kan føle os splittede mellem personlige og faglige refleksioner (ibid., p. 5). I interviewene med respondenterne mærkede vi, hvor meget præstationskulturens pres påvirkede dem i deres hverdag på psykologstudiet.

Undersøgelsens fund forpligter os derfor i moralsk og etisk forstand til at italesætte disse problematikker, så vi på længere sigt kan skabe en bedre ramme for psykologistuderendes uddannelse og dannelse som fagpersoner og som mennesker.

Vi er en del af et praksisfællesskab, hvor vi er forpligtede i moralsk og etisk forstand til at optimere vores profession. Hvad er vi klædt på til, når vi er færdiguddannede psykologer, og hvordan kunne uddannelsen formes, så den i højere grad ruster os til at navigere som praktikere i et bredt felt af mange forskellige tilgange til psykologien som videnskab og praksis? De metodiske, refleksive og relationelle kompetencer, som Dansk Psykolog Forening beskriver som særligt vigtige for kvaliteten af psykologens arbejde kan måske i højere grad blive omfavnet på psykologiuddannelsen (Dansk Psykolog Forening, 2003, pp. 25-29). Dette var baggrunden for at skabe Refleksionsstunden og undersøge deltageres oplevelse med at indgå heri.

Som en del af etikken i dette speciale har vi også overvejet, hvordan deltagerne i Refleksionsstunden efterfølgende har håndteret at have et rum til at reflektere over de tanker og følelser, der er knyttet til at blive uddannet psykolog. Skriveøvelsen omhandlende deltageres vej ind i psykologien kan have mange forskelligartede svar, der er mere eller mindre emotionelt ladede. Vi bringer alle en livsfortælling med os, som præger os som de mennesker, vi er i dag. Interessen for mennesket som væsen kan være udsprunget af en nysgerrighed, knyttet til ens eget liv eller ens nærmeste. Intentionen med at gøre dette spørgsmål til en privat skriveøvelse var derfor også, at deltagerne i dette format kunne føle, at de havde et privat rum til at reflektere over deres vej ind i psykologien, så de ikke følte, at de blev tvunget eller presset til at invitere andre ind i deres personlige refleksioner.

Refleksionsøvelserne omhandlede ”den studerendes vej ind i psykologien”, ”den kompetente psykolog”, ”den studerendes kvaliteter og kompetencer” og ”fremtidsdrømme” og i den forbindelse kan vi derfor overveje, hvorvidt dette tema og disse øvelser har igangsat nye refleksioner af etisk karakter for deltagerne.

8.11 Forslag til videre forskning

Inden for rammerne af dette speciale er det ikke muligt at kunne redegøre for, at Refleksionsstunder i praksis ville have de effekter, som vi kan se antydningen af ud fra de fem psykologistuderendes oplevelse af at have deltaget i en enkelt Refleksionsstund. Ud fra denne undersøgelse kan vi dog forstå Refleksionsstundens effekter på flere måder. Der ser både ud til at være et trivselsaspekt forbundet med at have et rum til eftertanke og fordybelse, og derudover kunne man forestille sig, at studerende, der har deltaget i refleksionsforløb, har bedre forudsætninger for at møde arbejdsmarkedet som færdiguddannede psykologer, da de har fået et rum til at koble praksis og teori, opbygge og anvende deres erfaringsbase og inddrage sig selv i uddannelsesforløbet. Dette er ikke et fund fra vores empiriske undersøgelse, men nogle overvejelser vi har gjort os om Refleksionsstunders betydning i det hele taget. Videre forskning kan derfor på forskellige måder arbejde videre med de tematikker, vi har fundet i denne empiriske undersøgelse.

På baggrund af den empiriske undersøgelse i dette speciale kan man konstruere et mere omfattende forløb, hvor specialet i denne sammenhæng vil få karakter af et pilotstudie. Selvom det ligger uden for dette speciales rammer at forfølge denne undersøgelseslinje ret langt, vil vi gerne i dette afsnit antyde, hvordan dette kunne gøres. Eventuelt kunne forskningsdesignet for videre studie se ud på følgende måde:

1. Forskningsdesign: Formålet er at undersøge, hvorvidt Refleksionsstunder kan reducere stress-, angst- og depressionsniveau samt forøge velvære for psykologistuderende på Aalborg Universitet.

- Refleksionsstunder implementeret som 2-årig forsøgsordning på psykologistudiet på Aalborg Universitet, hvor Refleksionsstunder afholdes to gange månedligt.
- Tre gruppeforløb, hvoraf det første gruppeforløb starter på 1. semester, næste gruppeforløb starter på 3. semester og sidste gruppeforløb på 6. semester.
- Refleksionsstunderne kan variere i emner og temaer, men vigtigst ift. implementeringen er de trygge og tillidsvækkende rammer, og at gruppefacilitatorerne skaber et rum, der er befordrende for de studerendes refleksion, og hvor der ikke er fokus på mål, bedømmelse og præstation, men på leg, nysgerrighed og tilstedeværelse.

- Studerende melder sig frivilligt til Refleksionsstunderne.
- Mixed method forskningsdesign med en blanding af skalamålinger og kvalitative interviews med deltagerne, samt kontrolgruppe.
- De anvendte skalaer kunne være Subjective Wellbeing Scale (SWBS), Adult Hope Scale, DASS-21 og Mindfulness Awareness Attention Scale (MAAS)
- Subjective Wellbeing Scale måler den studerendes grundlæggende tilfredshed med livet ud fra fem spørgsmål, hvor den studerende erklærer sin enighedsgrad på en 7-punkts likert-skala.
- Adult Hope Scale (AHS) måler håb og gennemslagskraft ift. den studerendes fornemmelse af at kunne opnå mål. AHS består af 12 spørgsmål med en ottepoints-skala, hvor deltageren skal vurdere, i hvor høj grad udsagnet er sandt eller falskt.
- DASS-21 er et selvrapporteringsskema til måling af depression, angst og stress. Den består af 42 spørgsmål, hvor deltageren erklærer sig enig på en firepunktsskala.
- Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS) er en skala, der består af 15 udsagn, hvor deltagerne skal erklære sig enige eller uenige i, hvordan de oplever sig selv værende mindful i en specifik situation, hvilket vil sige evnen til at være tilstede i nuet.
- De kvalitative interviews skal foretages med de studerende, inden Refleksionsstunderne påbegyndes, undervejs og efter at forløbet er afsluttet. De kvalitative interviews bliver analyseret med en fortolkende fænomenologisk analyse (IPA).

2. Forskningsdesign: Et mixed method longitudinalt studie, hvor formålet er at undersøge psykologistuderendes oplevelse af overgangen fra universitetet til arbejdsmarkedet.

- Refleksionsstunder implementeret som forsøgsordning på 1. semester til 10. semester på psykologistudiet på Aalborg Universitet, hvor Refleksionsstunder afholdes to gange månedligt. Refleksionsstunderne er obligatoriske og bliver bestået ved fremmøde. De psykologistuderende bliver delt ind i mindre grupper.
- Kontrolgruppen vil bestå af den efterfølgende årgang af psykologistuderende.

- Refleksionsstunderne kan variere i emner og temaer, men vigtigst ift. implementeringen er de trygge og tillidsvækkende rammer, og at gruppefacilitatorerne skaber et rum, der er befordrende for de studerendes refleksion, og hvor der ikke er fokus på mål, bedømmelse og præstation, men på leg, nysgerrighed og tilstedeværelse.
- Kvalitative interviews afholdes undervejs på psykologistudiet, der agerer som inspiration til udformning af spørgeskemaer, der efterfølgende skal besvares af hele årgangen.
- Undersøgelsen fortsætter, efter at de psykologistuderende har afsluttet uddannelsen, for at undersøge de studerendes oplevelse af overgangen fra uddannelse til arbejdsmarkedet, og om de i forlængelse heraf har en følelse af mestring og af evnen til at kunne koble teori og praksis.
- Ved gruppen af de psykologistuderende, der deltager i Refleksionsstunderne under hele uddannelsen, bliver der desuden målt frafaldsprocent.

9 Diskussion af analyse

Herunder behandles analysens fund med det formål at sætte de fem psykologistuderendes oplevelser af at deltage i Refleksionsstunden ind i en større sammenhæng.

9.1 Hvordan kan Refleksionsstunden i praksis blive implementeret på psykologistudiet?

Donald Schön beskriver, hvordan den tekniske rationalitets model har influeret vores måde at tænke sammenhængen mellem forskning, uddannelse og praksis på og har derfor også påvirket skabelsen af universiteterne og undervisningen heri (Schön, 2013, p. 29). Ifølge Esben Hougaard er psykologiuddannelsen mange steder i verden bygget op efter samme model af først grundvidenskab (almenpsykologi), derefter teknologi (anvendt psykolog) og slutteligt indføring i praksis (praktik) (Hougaard, 2013, p. 185). Denne model følger Aalborg Universitet også, hvilket betyder, at vi som psykologistuderende relativt sent anvender teori i praksis.

Donald Schön har i den forbindelse formuleret, hvordan han tænker, at et reflekterende praktikum i uddannelsessammenhænge kunne udformes i afsnittet: *”hvordan et reflekterende praktikum kan slå bro mellem universitetsverden og praksisverden”* (Schön, 2013, p. 305). Heri overvejer Schön, hvordan et reflekterende praktikum skal stå ift. de kurser, der bliver undervist i, hvor det skal placeres i en professionel udviklingscyklus, hvem der skal undervise i sådan et praktikum, og hvilke former for refleksioner man skal tilskynde til (ibid.). Ligeledes beskriver Schön, hvordan der kan opstå et udformningsproblem, når man skal indføre et reflekterende praktikum til uddannelser, da uddannelserne er indlejret i komplekse institutionelle og politiske sammenhænge (ibid.). Schöns begreb om ”den reflekterende praktiker” og hvordan uddannelsen af denne skal foregå, er interessant, da implementeringen af dette i de danske uddannelser ville gøre op med ideen om, at vidensbasen først skal opbygges for dernæst at blive anvendt i praksis, hvor refleksionen først til sidst har en plads i processen som eftertanker over, hvordan teori og praksis blev koblet.

Schön beskriver, hvordan et reflekterende praktikum skal udformes som et forløb, hvor eleven får mulighed for at arbejde i praksis, og det reflekterende praktikum i den forbindelse skaber betingelserne for at fokusere på praktikerens refleksion-i-handling og refleksion-over-handling (Schön, 2013). Schöns ideer om refleksion handler særligt om, hvordan handling og refleksion hænger sammen, og hvordan uddannelser i højere grad kunne omfavne den form for refleksion, der sker i handlingen. Schöns ideer om et reflekterende praktikum er anvendelige i denne sammenhæng, hvis vi forestiller os, at Refleksionsstunden var udformet som et forløb, der var koblet til de psykologistuderendes praktikperiode eller anden praksiserfaring.

Hvis vi forestiller os, at Refleksionsstunder også kan implementeres på psykologistudiet uden sammenhæng med praktik, kunne det være muligt at integrere Refleksionsstunderne i et andet format. Hvis Refleksionsstunderne bliver placeret tidligere på studiet, kunne det formes med det fokus, at de studerende fik et rum til at koble den teoretiske viden, de tilegner sig på studiet, med deres eget liv og deres egen proces i at tilegne sig viden. Så et rum til eftertanke i den forbindelse ikke nødvendigvis behøver at være knyttet op på refleksioner over praksiserfaringer, men i det hele taget refleksioner over det at være menneske og studerende i en uddannelses- og dannelseskontekst.

9.2 Vores refleksionsforståelse efter afholdelsen af Refleksionsstunden

Wackerhausens definition på refleksion: *”Refleksion indebærer elementer af en sproglig proces sammen med intuition, følelser, fornemmelser og kreativitet.”* (Wackerhausen, 2008), er i høj grad i overensstemmelse med vores opfattelse af refleksion efter at have arbejdet med fænomenet både i 9. semester-projektet og i dette speciale. De fleste teoretikere, vi har inddraget i dette speciale, lægger særligt fokus på den sproglige kognitive proces, men som Wackerhausen så rigtigt understreger i citatet, indebærer refleksionen også elementer af intuition, følelser, fornemmelser og kreativitet. Den kreative udfoldelse, den nysgerrige tilgang til verden, eller som Schön (2013) kalder det: *”den kunstneriske proces”*, åbner for refleksionen. Som Birk beskriver i interviewet, har Refleksionsstunden ikke form

som en debatklub eller et diskussionsforum, hvor det handler om at komme frem til et bestemt svar eller en bestemt pointe. Birk vil ikke fastholdes i noget, han har sagt, han vil have lov til at blive klogere i løbet af samtalen. Og det er lige præcis dét, der efter vores mening er særligt ved refleksions natur. Det er ikke en evaluering, der lukker for muligheder, men har snarere karakter af en nysgerrig udforskning af indtryk, erfaringer, fornemmelser og følelser. I skabelsen af Refleksionsstunden lagde vi netop vægt på et rum til nærvær, leg og nysgerrighed, frem for akademisk distancering og tekniske rationaliteter. Vi kan spørge os selv, hvorvidt dette lykkedes?

Som Gillie Bolton (2005; 2010), John Dewey (2009) og Pia Jørgensen (2009b) argumenterer for, handler det også om at lære at sætte sine refleksioner fri fra den akademiske ramme af fejlfinding og bedømmelse. Vi oplever klarest ved Birk, at han mærker frustrationen over at skulle anvende skriften som remedie til sine refleksioner, da han er vant til at skulle blive bedømt på sit skriftlige arbejde. At vænne sig til at reflektere både skriftligt og mundtligt, i grupper og privat, er derfor et arbejde, der kræver tid. Når de psykologistuderende er vant til at blive bedømt på det, de siger, og det, de skriver, er det højst sandsynligt også et pres, der har været tilstede i Refleksionsstunden i kraft af, at teoretikerne understreger, at det tager tid at vænne sig til, at man gerne må være kreativ og udfolde sine refleksioner, uden at der er nogen, der vurderer dem imens. På den anden side tegner de psykologistuderende et andet billede i interviewene. De beskriver, hvordan Refleksionsstunden var et frirum fra præstation, hvor de i en behagelig og rolig atmosfære kunne være der som de mennesker, de er, og belyse mange forskelligartede perspektiver på et emne uden at skulle finde frem til et enkelt korrekt svar. Derudover kan vi overveje, hvorvidt rollen som ”deltager” i Refleksionsstunden og ”respondent” i interviewet også har skabt et pres for deltagerne ift. at skulle præstere noget bestemt. Bjørn beskriver, hvordan han i interviewet er optaget af, hvorvidt vi kan bruge hans svar til noget i vores forskning. Måske har presset om præstation været tilstede i Refleksionsstunden og interviewene, men måske i et andet format end på psykologistudiet.

Som Jarvis pointerer, integrerer refleksionen både fortid, nutid og fremtid (Jarvis, 1987), og dette så vi også udspille sig i Refleksionsstunden, hvor deltagerne både fordybede sig i deres vej ind i psykologien, de kompetencer de har i dag, og deres

fremtidsdrømme som kommende psykologer. Refleksionsrummet får i den forbindelse en særlig betydning, både som de rammer, vi som gruppefacilitatorer har sat for rummet, og for den gruppedynamik og de normer, deltagerne får etableret med hinanden. Den gensidige anerkendelse og accept skaber det tillidsfulde rum, hvor deltagerne netop kan indgå i en dialog, der ikke søger specifikke spørgsmål og svar, og hvor ingens bevidsthed bliver fastlåst, men hvor udforskningen åbner nye erkendelser og fornemmelser. Ydermere kræver det mod at være i tvivlstillstanden, da den er frustrerende. Det kræver, at de mennesker, man deler sine refleksioner med, møder én med respekt. Ellers tør man ikke formulere det ufærdige, det tvivlende og det paradoksale. Vi kan i den forbindelse overveje, hvorvidt Refleksionsstundens rammer af gensidig accept og anerkendelse måske skabte en gruppenorm, hvor det var vanskeligt at dele perspektiver og pointer, der var modstridende med de andre deltagers udtalelser. Det var dog ikke vores fornemmelse af, hvad der udspillede sig i Refleksionsstunden i praksis, men vigtigt at have in mente, når man skaber et rum til refleksion, hvor der skal være plads til, at alle deltagere kan udtrykke sig frit.

Ved de inddragede refleksionsteoretikere har oplevelse og erfaring en særlig plads, som refleksionen udspiller sig fra. Denne fornemmelse af at starte i en specifik situation, hvorfra den refleksive proces kan vandre mange andre steder hen, var også vores indgangsvinkel til at danne Refleksionsstunden. Refleksionsteoretikernes store fokus på samspillet mellem refleksion og handling, og refleksionen som optimerende for handlingen, har vi dog ikke oplevet udspille sig på denne måde i Refleksionsstunden. Målet var ikke, at deltagerne skulle ændre deres handlinger, men vi så dog antydningerne af, at deltagerne alligevel i enkelte områder havde prioriteret anderledes, end de plejede. Det lyder til, at deltagerne gik fra Refleksionsstunden med en ro og en fornemmelse af, at det havde været en dejlig stund at være nærværende og tilstede i. Dette kan også skyldes, at vi på forhånd ikke havde designet Refleksionsstunden som en ”problemløsningscase”, men nærmere havde haft et fokus på refleksionen som Mezirow (1991) og Brookfield (1995) beskriver som en proces, der aldrig slutter, hvor handlingen ikke på den måde er det vigtigste aspekt af den refleksive proces.

Det bliver af deltagerne i interviewene pointeret, at en vigtig del af det befordrende rum for refleksion var at have god tid til eftertanke og refleksion. Når vi har travlt og

ikke når at give os selv det rum, der skal til, for at vi ikke går på ”automatpilot” og begraver os i vanestyret adfærd, kan det føles som et frirum at få ro og fred til at kunne mærke sig selv og høre sine egne tanker. Et rum, der er dedikeret til, at man ikke skal fordybe sig i andet end sine tanker, fornemmelser og følelser. Samtidig kan man også overveje, hvorvidt det blot kræver tid og ro, for at refleksionen får gode vilkår. Som Jarvis (1987) pointerer, kan alle situationer potentielt føre til refleksion, men alle situationer ender ikke med refleksion. Og ligeledes pointerer Dewey, at den intellektuelle søgen kan være frustrerende, da individet helst hurtigt vil frem til konklusioner. Derfor bliver mental dovenskab, sløvhed eller utålmodighed refleksionens værste fjende. Ligeledes pointerer Jarvis (1992) også, hvordan personen bevidst kan afvise en situation som en læringsmulighed, fordi det opleves som besværligt eller vanskeligt. Og Mezirow (1991) beskriver, hvordan desorienteringsdilemmaet opstår, når menneskets forforståelse ikke længere er funktionel og hensigtsmæssig. Den refleksive proces kan derfor også have karakter af frustration, meningstab og stort besvær. For i virkeligheden handler refleksion også om at gøre sit selv billede tilgængeligt for kritik, og at arbejde med grundantagelserne for ens tilværelse kan derfor være vanskeligt og besværligt. I vores fornemmelse af Refleksionsstunden var denne frustration dog ikke udtalt.

Birk er den eneste deltager, der eksplicit beskriver i interviewet at have været frustreret undervejs i Refleksionsstunden, da han følte, at den skriftlige refleksionsøvelse ”fastlåste ham”. Derudover beskriver deltagerne følelsen af ro og behageligt nærvær, efter at have deltaget i Refleksionsstunden. De beskriver ikke følelsen af frustration, meningstab og besvær. Vi kan overveje, hvorvidt der har været frustrerende lag med i deltagernes refleksionsøvelser i Refleksionsstunden, uden at det har været åbenlyst for os. De private skriveøvelser kan med stor sandsynlighed have sat andre refleksioner i gang, men da deltagerne ikke skulle dele disse refleksioner med os, har vi ikke en fornemmelse af, hvilke følelser disse øvelser vækkede i dem, udover det de har beskrevet i interviewene. At frustrationen ikke var en del af vores fornemmelse af Refleksionsstunden, kan også hænge sammen med, at deltagerne havde etableret en gensidig anerkendende stil med hinanden, der evt. har gjort det vanskeligere at være frustreret i refleksionsrummet. I forlængelse heraf er det vores fornemmelse, at tid og ro kan være et godt sted at starte, når et refleksionsrum skal skabes, men det kræver også dygtige

gruppefacilitatorer eller medstuderende, der kan følge én i refleksionsprocessen, da dialogen giver nye muligheder for ikke at falde tilbage i vanerefleksioner.

9.3 Psykologistuderende i præstationssamfundet

I afsnit 7.3 behandlede vi temaet omhandlende præstationskultur på psykologistudiet. Ove Kaj Petersen beskriver i den forbindelse, hvordan præstationssamfundet bevirker, at der hos individet dannes en opportunistisk personlighed, der dannes gennem de færdigheder og kompetencer, som personen tilegner sig gennem uddannelse og i arbejdslivet, og hvor ansvaret for denne udvikling ligger hos individet igennem evnen til selvrealisering (Pedersen, 2011, p. 189f).

Lektor i sociologi Anders Petersen beskriver i bogen ”Præstationssamfundet” (2016) i forlængelse af Ove Kaj Pedersen, at begrebet den opportunistiske person ikke er dækkende for de individuelle indre udfordringer, der hører til konkurrencestaten, og især ikke i beskrivelsen af individideal (Petersen, 2016, p. 60). Derfor taler Petersen om præstationssamfundet, hvor individet i samfundet er underlagt nye sociale normer og regler, hvortil det er forventeligt, at evnen til selvdisciplinering eller mental management opøves, hvis man er interesseret i at indordne sig under præstationssamfundets præmisser (ibid.).

I kontrast til sociologen Zygmunt Bauman, der udtaler, at vores nutidige samfund er præget af at være frit flydende og uden holdepunkt fra fortidens fortøjninger omhandlende identitet, normer og fællesskab (Jacobsen, 2015, p. 18), argumenterer Petersen for, at der netop er klare, faste, overordnede nye normer og regler ved etableringen af en ny samfundsmodel som konkurrencestaten. Derfor er den individuelle udfordring ikke, at der mangler faste holdepunkter i form af normer og regler, men derimod at de er vanskelige at efterleve. Dette kan bevirke et tab af mening eller en meningsstomhed, der er afledt af de store krav, der stilles til individet (Petersen, 2016, pp. 62-64).

I afsnit 7.3.1 beskriver vi, hvordan Refleksionsstunden kan have karakter af at være en modpol til præstation. Dog kan vi stille spørgsmålet om, hvorvidt vores motivation for at skabe Refleksionsstunden kan være påvirket af, at vi selv indgår i præstationssamfundet? Petersen beskriver, hvordan det individuelle ansvar for at

navigere i ubestemtheden og kravet om at være konkurrencedygtig lægger et stort pres på individet. For at blive i stand til at mestre disse udfordringer beskriver Petersen kravet om, at man: *"(...) skal sørge for at smidiggøre sit indre."* (Petersen, 2016, p. 87). Dette krav udtrykker sig igennem en diskurs, der fortæller, at nøglen til at klare livets udfordringer ligger i, at individet er i stand til at se indad i sig selv og mærke efter. Dette har karakter af både en refleksiv proces, samt at individet skal være i stand til at mærke efter i hjertet og maven, samt at stole på sin intuition. Dette er dog ifølge Petersen svært at efterleve, da kravet er bundet op på følelsers foranderlighed, og han stiller derfor spørgsmålet: *"Hvornår er det lige, at maven, hjertet eller intuitionen kommer med det rigtige svar? Spørgsmålet er bare, hvornår man så at sige har ramt plet."* (Petersen, 2016, p. 88).

Præmissen for individet i præstationssamfundet er således det individuelle ansvar for at arbejde med sig selv og gøre sig klar til at imødekomme potentielle muligheder. Kravet udtrykkes bl.a. ved, at der på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet appelleres til: *"(...) idealet om vedvarende motivationsarbejde, idet præstationsindividet må kunne motivere sig selv til at stræbe efter nye mål og uudforskede muligheder. I realiteten indebærer dette, at præstationsindividet skal være permanent kritisk over for sig selv."* (Petersen, 2016, p. 90).

Med Petersens beskrivelser af præstationssamfundet i tankerne er det muligt, at vi i dette projekt og vores store interesse for refleksion også selv har mærket præstationssamfundets krav om et individuelt ansvar, tilpasningsdygtighed, indre motivation og selvkritisk evne. På den måde kan Refleksionsstunder også siges ikke blot at være en modpol til præstationskulturen, men også indgå som et værktøj til at begå sig i den.

Allerede i invitationen til Refleksionsstunden (bilag 2) lagde vi stor vægt på, at Refleksionsstunden var et præstationsfrit rum, hvor intentionen med det var at imødekomme deltagernes mulige forbehold for at deltage i et projekt, som de ikke kendte indholdet af. Dog kan vi selv have haft nogen implicite grundantagelser omhandlende præstationssamfundets indflydelse på vores egen livsverden.

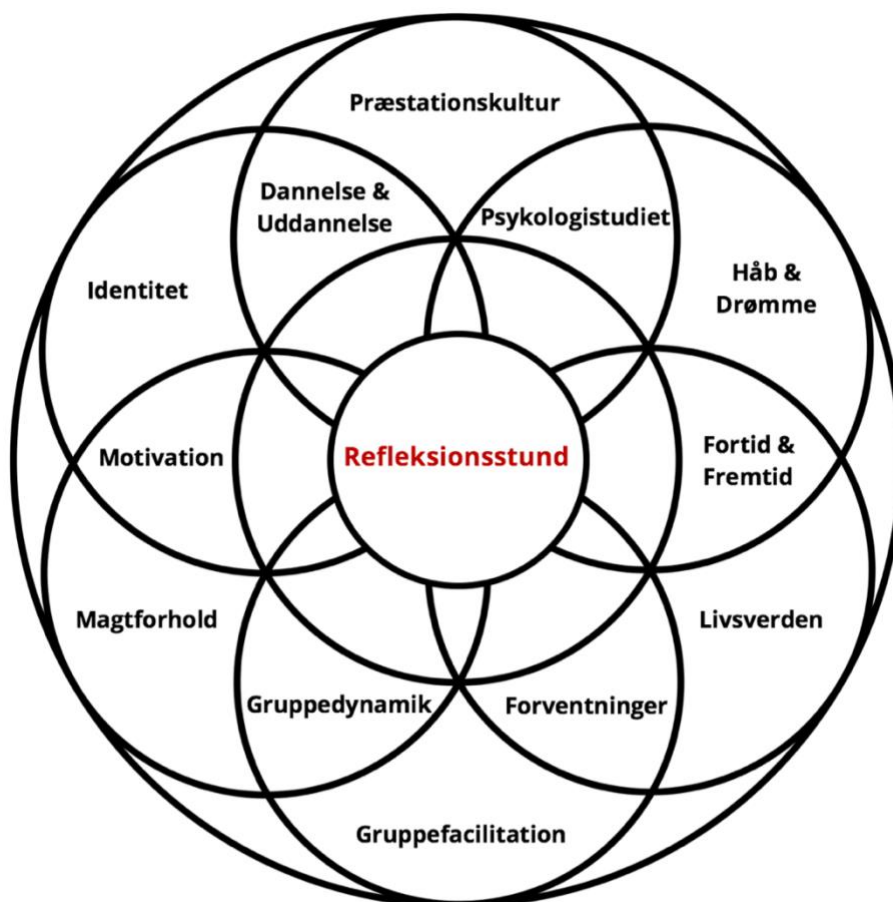
Omdrejningspunktet for specialet har været deltagernes oplevelse af at indgå i Refleksionsstunden. Der var fare for, at vi i interviewene ubevidst søgte deres ”udbytte” eller ”effekten” af at deltage for på den måde selv at blive opslugt af præstationssamfundets terminologi om ”mål”, ”effekt” og ”udbytte”. Dette ville have været en diametral modsætning til refleksionens natur, der pr. definition ikke er målstyret, men procesorienteret. Refleksionen kan ikke styres et bestemt sted hen, ej heller kan vi på forhånd have forventninger om, hvad der ville udspille sig i Refleksionsstunden. Når deltagerne oplever Refleksionsstunden som modpol til præstationssamfundets pres, kan vi i den forbindelse også overveje, hvorvidt det er resultatet af, at følelser, fornemmelser og kreativitet får plads til at blive udfoldet, og hvor der er fokus på proces og ikke på mål.

9.4 Hvor placerer dette speciale sig henne i forskningslandskabet?

Omdrejningspunktet i specialet har været fem psykologistuderendes oplevelse af at deltage i Refleksionsstunden, som vi har skabt eklektisk til dette formål. Som en del af at skrive et speciale er også vurderingen af, hvilken viden den empiriske undersøgelse bidrager med til forskningslandskabet, og hvor vi placerer os heri. Vi har i specialet inddraget teorier om refleksion, læring, dannelse og uddannelse, og således har vi ikke fordybet os i et enkelt psykologisk fænomen eller i et enkelt perspektiv, men skabt en Refleksionsstund, der integrerer mange forskellige perspektiver. Vores fornemmelse og forståelse af refleksion som psykologisk fænomen er en anden, end da vi startede vores rejse ind i refleksionen på 9. semester. Hvor 9. semester-projektet drejede sig om at få et teoretisk grundfundament for forståelsen af refleksion, har vi i specialet set refleksionsprocesser i praksis. Ved at skabe rammerne for et befordrende rum for refleksion, der har karakter af at være mulige at generalisere til andre situationer og kontekster, har dette speciale bidraget med en forståelse af dynamikkerne mellem de forskellige temaer, vi berører. Derfor får specialet også karakter af, at hvert perspektiv kunne have været udbygget og understøttet af flere teoretikere såsom teorier om læring, teorier om uddannelse, teorier om gruppedynamik osv., men at det væsentlige i denne forbindelse var at skabe en sammenhængende forståelse for, hvad der sker i praksis, når fem psykologistuderende får skabt et rum til at reflektere.

For at illustrere disse perspektiver har vi valgt at pryde forsiden på dette speciale med symbolet ”Livets blomst”, der er et gammelt, smukt geometrisk symbol, der udsmykker mange kirker, templer og pyramider i hele verden. Dets oprindelse er uklar, men dets grundlæggende betydning er, at hver cirkel er et aspekt af livet, hvorpå det til sidst udgør en symmetrisk fuldstændighed, der afspejler, at alle dele i livet er nødvendige for, at vi som mennesker kan udfolde vores liv ligesom en blomst med symmetrisk harmoni. I overført betydning til vores kommende virke som psykologer illustrerer det, hvordan vi som individer må kunne forene mange forskellige psykologiske teorier med forskellige videnskabsteoretiske grundantagelser, hvor vi samtidig sætter os selv i spil med den erfaringsbase og viden, vi indeholder, for at vi dermed i praksis er i stand til at møde andre mennesker på en inkluderende og autentisk måde. Det er selve essensen af refleksion, at den refleksive proces altid kan fortsætte ved at inkludere flere perspektiver. Derved når vi aldrig til et bestemt mål, men det bliver en livslang udviklingsproces.

På samme måde er dette speciale skabt som livets blomst ved at inkludere mange forskellige perspektiver, der giver en overordnet helhed i Refleksionsstunden. Dette har vi valgt at illustrere nedenfor:



Præstationskulturen på psykologistudiet har haft en særlig plads i denne empiriske undersøgelse, da vi som gruppefacilitatorer og interviewere kunne mærke på deltagerne, at de var meget emotionelt engagerede i at forholde sig til, hvad det betød for deres **uddannelses- og dannelsesprocesser** på **psykologistudiet**, at der hvilede et krav om præstation på deres skuldre. Herunder beskrev deltagerne også temaer som karaktersystemet som bedømmelsesinstans, konkurrence på studiet, og hvordan de følte, at de menneskelige kvaliteter ved dem som studerende blev tilsidesat til fordel for et stort fokus på deres faglige præstationer.

Refleksionsrummet var skabt med intentionen om et præstationsfrit rum ved at skabe en dialog, der har karakter af ikke-bedømmelse, åbenhed og gensidig anerkendelse. Når dette lykkes, får refleksionens drivkraft, kreativiteten og nysgerrigheden gode rammer, og derved kan den studerende bedre komme i kontakt med sine **håb og drømme** for fremtiden.

Fortids- og fremtidsaspektet ligger både i refleksionens natur, der pr. definition inkluderer tidligere erfaringer, nutidige situationer og fremtidige nye måder at tilgå verden på, og i vores måde at skabe Refleksionsstundens øvelser på, hvor der både var fokus på den psykologistuderendes vej ind i psykologien, den psykologistuderendes kompetencer i dag og den psykologistuderendes håb og drømme for en fremtidig karriere som psykolog.

I kraft af, at fokus har været på deltagernes oplevelse af at indgå i Refleksionsstunden, har de studerendes **livsverden** været vores genstandsfelt. Dette har betydet, at både Refleksionsstunden og interviewene har haft karakter af en semi-struktureret ramme, der har medført, at vi som gruppefacilitatorer og interviewere har kunnet følge deltagerne i deres refleksioner, fornemmelser og følelser.

Forventninger, gruppefacilitation og gruppedynamik har været væsentlige tematikker i forbindelse med at skabe gruppebaserede refleksioner. Som gruppefacilitatorer er det væsentligt at skabe det tillidsfulde og trygge rum for deltagerne, men samtidig har deltagernes forventninger, inden de mødte op til

Refleksionsstunden, stor påvirkning på, hvad der udspillede sig, og i forlængelse heraf er den dynamik, der eksisterer i gruppen, vigtig for, at deltagerne bliver mødt af den gensidige anerkendelse, der er væsentlig for at turde at åbne op for sine refleksioner.

I forlængelse heraf er **magtforhold** og roller væsentlige tematikker i den empiriske undersøgelse. Magtforhold har ikke direkte været tematiseret, men er implicit beskrevet i deltageres udsagn om vigtigheden af, at vi deltog på lige fod med dem i Refleksionsstunden, så vi ikke blev ”overdommere” for deres refleksioner. Rolleskiftet fra Refleksionsstunden til interviewet gjorde det tydeligt, at vi i denne forstand ikke er gensidige med deltagerne, da vi ved interviewet skulle skifte fra ”deltagende” til en mere tilbagetrukket formel position som interviewere.

Motivation har en særlig plads i Refleksionsstunden, da vi som gruppefacilitatorer kan skabe gode rammer for refleksion, men hvis deltagerne ikke er motiverede til at åbne op for deres følelser, tanker og fornemmelser, skaber situationen ikke de ønskede refleksionsprocesser. Herunder er det også væsentligt at huske på, at refleksionsprocessen er besværlig og krævende, og derfor kan det være nemmere for individet ikke at skulle forholde sig til dem selv og deres væren-i-verden.

Som sidste punkt er **identitet**, hvilket indirekte bliver berørt i de fleste afsnit i vores speciale, da både udviklingen af den faglige og den personlige identitet inkluderes. Derunder behandler vi også udviklingen fra identiteten som studerende til psykolog, og hvilke følelser og tanker dette medfører for deltagerne.

10 Konklusion

Vores empiriske undersøgelse har kredset om et fænomenologisk indblik i fem psykologistuderendes oplevelse af at deltage i en Refleksionsstund, og de udviklingsprocesser vi herunder får belyst. Refleksionsstunden er skabt med intentionen om, at deltagerne skulle have et befordrende rum for refleksion, som fokuserer på refleksion som en sproglig proces, der har elementer af intuition, følelser, fornemmelser og kreativitet. Refleksionsstunden var en blanding af selvrefleksion og fællesrefleksion, skriftlige og mundtlige øvelser, der tog udgangspunkt i deres udvikling fra studerende til psykolog, og de tanker og følelser, der var knyttet til denne udviklingsproces.

Ved den fortolkende fænomenologiske analyse af deltagernes oplevelser af at indgå i Refleksionsstunden udledte vi fire temaer: 1. Rammerne for Refleksionsstunden, 2. Indholdet i Refleksionsstunden 3. Præstationskultur og 4. Refleksionsstunder som en del af psykologistudiet. Deltagerne beskrev, at de havde en fornemmelse af ro efter at have deltaget i Refleksionsstunden, hvor de efterfølgende havde et større fokus på at være tilstede i nuet og en accept af, at ting tager tid. Rammerne for Refleksionsstunden er særligt væsentlige i forbindelse med deltagernes oplevelser, da den ramme, vi som gruppefacilitatorer og de som deltagere skabte, medførte, at deltagerne oplevede en gensidig anerkendelse og accept i dialogen, der åbnede for deres nysgerrighed og kreativitet. Deltagerne understreger, at en væsentlig del af den behagelige atmosfære var, at vi som gruppefacilitatorer deltog i refleksionerne på lige fod med de andre deltagere. Det medførte, at deltagerne følte, at Refleksionsstunden var et frirum fra præstationspresset på psykologistudiet, og de gik fra rummet med en følelse af, at de kunne være der som de mennesker, de er. Det overraskede os, hvor meget præstationskulturens fokus på mål, konkurrence og bedømmelse påvirkede de fem psykologistuderende. Det ser ud til, at Refleksionsstunden har ageret modpol til nogle af de processer, der er en del af universitetsmiljøet, som ikke altid er hensigtsmæssige for de studerende.

I den forbindelse vurderer vi, at de psykologistuderendes oplevelse af rammerne for Refleksionsstunden bærer præg af nogle generelle karakteristika, der kan anvendes i andre eller lignende situationer, når formålet er at skabe et rum, der virker

befordrende for refleksion. Det befordrende rum for refleksion bliver beskrevet som et roligt og behageligt rum, hvor der er god tid til at reflektere, hvor vi som gruppefacilitatorer og de som deltagere har en anerkendende tilgang til forskelligartede perspektiver, og hvor samtalen ikke har karakter af diskussion eller debat.

På baggrund af de psykologistuderendes oplevelser af at deltage i Refleksionsstunden vurderer de, at implementeringen af refleksion i et lignende format på psykologistudiet ville tilføre dem og deres uddannelse et større fokus på den menneskelige proces i at blive uddannet psykolog. Herunder fremhæver de også, at Refleksionsstunder kunne skabe et bedre sammenhold på studiet og give dem et rum til at finde deres eget ståsted på et studie præget af mange forskellige teoretiske og metodiske perspektiver, hvortil Refleksionsstunden også kunne anvendes ift. at koble teori og praksis i en kontekst af meningsfuld læring.

11 Perspektivering til samfundets påvirkning på menneskets refleksionspraksis

Den engelske sociolog Anthony Giddens (f. 1938) beskriver, hvordan dét at være et menneske i dag er et refleksivt projekt. Giddens beskriver modernitetens fremvækst, og hvordan denne skaber store forandringer i individets ydre sociale miljø, og hvordan disse forandringer påvirker samfundet og individet heri. Moderniteten henviser til de livsformer, der opstod i Europa omkring det 17. århundrede og fik en verdensomspændende betydning (Giddens, 1994, p. 9). I moderniteten gøres der op med de traditionelle levemåder, samtidig med at individualiseringen og globaliseringen træder i kraft, hvilket medfører øget refleksivitet som en af de mest gennemgribende dynamikker i denne tid. *Den øgede refleksivitet* refererer til, at individets liv og selvidentitet er i konstant revision på grund af nye informationer eller viden. Den øgede refleksivitet er en konsekvens af de næsten uendelige valgmuligheder, som mennesker oplever i dagens samfund. Mennesket skal derved konstant genspejle sig i sine omgivelser for hele tiden at overveje, hvem det er, og hvorfor det tænker og handler, som det gør. Gamle faste strukturer i samfundet opløses og afløses af en situation, hvor værdier og normer er mere flydende. Det betyder, at vi i langt højere grad end tidligere kan skabe vores egen livshistorie og have, hvad Giddens kalder, et åbent og refleksivt liv (ibid., p. 108).

Giddens betegner individets identitet for selvidentitet. Selvet er et refleksivt projekt, da selvet skabes rutinemæssigt og opretholdes af individets refleksive aktiviteter. Individet har ikke længere den samme faste livscyklus, men derimod en løbebane. *Løbebanen* henviser i denne forståelse til dét, der refleksivt bliver skabt i modsætning til traditionernes faste ramme, som i de præmoderne tiders livscyklus (Giddens, 1994, p. 108). I denne refleksive modernitet mener Giddens, at individets ontologiske sikkerhed bringes i fare, da ethvert valg er præget af risikokalkulation. *Ontologisk sikkerhed* refererer til individets tillid til selvidentitetens stabilitet. For at individet skal kunne håndtere modernitetens muligheder og risici, skal individet kunne opretholde sin ontologiske sikkerhed (ibid., p. 82). Forudsætningen for at opretholde den ontologiske sikkerhed er dét, den tysk/amerikanske psykoanalytiker og udviklingspsykolog Erik Erikson (1902-1994) kalder *basal tillid*, der skabes i

rummet mellem omsorgsgiver og spædbarn (Erikson, 1968, p. 79). Ontologisk sikkerhed er derfor individets følelse af, at hverdagen er forudsigelig og mulig at systematisere (Giddens, 1994, p. 82).

Giddens beskriver, hvordan basal tillid skabes gennem *det potentielle rum*, der er et begreb, Donald Winnicott har skabt, der betegner den forbindelse og samtidige adskillelse barnet og omsorgspersonerne har ved en tryk udvikling (Giddens, 1996, p. 53, Winnicott, 1974, p. 144). Det potentielle rum muliggør evnen til kreativitet, hvor individet kan tænke innovativt ift. etablerede aktivitetsformer. Det gør individet beredt til at tage imod nye oplevelser (Winnicott, 1974, p. 143). Selve tilliden er vigtig i denne henseende og derfor understreger Winnicott og Giddens, at et forventeligt miljø og stabile rammer er vigtige for, at individet får mulighed for at være kreativ (Giddens, 1996, p. 55, Winnicott, 1974, p. 144).

I denne proces er destruktionsen af objektet en vigtig del af, at det potentielle rum kan blive skabt, da spædbarnet skal støde det andet objekt fra sig som ”ikke-mig” (Winnicott, 1974, p. 120). Som psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye understreger, er refleksiviteten netop dialektisk forbundet med selvaftgrænsningen (Schibbye, 2017, p. 78). Selvrefleksiviteten gør det muligt at analysere sine egne oplevelser som værende ens egne og ikke andres (Schibbye, 2017, p. 82), hvilket netop er muliggjort af destruktionsen af objektet, der i kraft af, at objektet overlever destruktionsen, bliver placeret uden for subjektets selv (Winnicott, 1974, p. 120).

Giddens pointerer, at der ikke eksisterer en stabil verden, da moderniteten konstitueres gennem refleksivt anvendt viden, der før eller siden revideres (Giddens, 1994, p. 40). Refleksiv frembringelse af systematisk viden er en del af samfundets ustabile og foranderlige karakter, men er dog netop også det, der fjerner samfundet fra traditionernes fastlåsthed og menneskets fastlåsthed (ibid., p. 51). Som et eksempel kan her nævnes, hvordan individet i dag styres af empirisk observation og logisk tænkning, da religiøs kosmologi er blevet erstattet (ibid., p. 96).

De fem psykologistuderende, der deltager i vores empiriske undersøgelse, inklusive os som gruppefacilitatorer, eksisterer også i det refleksivt moderne samfund, hvor refleksionen står i centrum som en del af, at vi skal forme os selv som individer. Intet

er på automatik, og alle traditioner og vaner skal refleksivt kunne redegøres for for at have eksistensberettigelse. Som en del af, at vi som mennesker har afgrænset os fra andre mennesker og har forstået, at de ikke er en del af os, har vi samtidig opnået evnen til at reflektere over os selv. Barndommens stabile, trygge rammer muliggør kreativ udforskning og refleksivitet, hvor barnet nysgerrigt kan forholde sig til verden. Dette befordrende rum for refleksion har også været vores indgangsvinkel til at danne Refleksionsstunden i dette speciale. Ved eksplicit at gøre de psykologistuderendes dannelse som fagpersoner og mennesker til genstand for refleksion på psykologistudiet er det vores forhåbning, at vi kan give de studerende et rum, hvor de har sig selv i fokus som mennesker. Som Giddens siger, er det karakteristiske i det refleksivt moderne: ”(...) antagelsen om den altomfattende refleksivitet – som naturligtvis omfatter refleksionen over selve refleksionens natur.” (Giddens, 1994, p. 40).

Referenceliste

- Aalborg Universitet (2015). *Studieordning for Kandidatuddannelsen i psykologi*. Det humanistiske fakultet, Aalborg Universitet. Tilgået d. 20.04.18 fra: http://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/298/298825_ka_psykologi_2015_rev_maj2017.pdf
- Aalborg Universitets hjemmeside (2018). *Aalborg Universitets Historie*. Tilgået d. 02.05.18 fra: <http://www.aau.dk/om-aau/historie-priser/historie/>
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. In: Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997) *Videoobservation*. Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation: Aalborg
- Andersen, L. B. & Boolsen, M. W. (2012). Hypotesetest. In: Jacobsen, M.H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P (Eds), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. 2. ed. Hans Reitzels Forlag: København
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. William Heinemann Medical Books. Karnac Books
- Birkler, J. *Hvornår og hvordan der kommer etik ind og ud af videnskaben?* Tilgået d. 19.05.18 fra <http://dialektik.dk/hvornaaroghvordan.pdf>
- Birkler, J. (2009). *Videnskabsteori: en grundbog*. Munksgaard: København
- Bolton, G. (2010). *Explorative and Expressive Writing for Personal and Professional Development*. PhD by Publication. University of East Anglia, School of Medicine, Health Policy and Practice; Institute of Health. 14 May 2010
- Bolton, G. (2005). *Reflective Practice – Writing & Professional development*. 2. ed. Sage Publications: California
- Brinkmann, S. (2007). *John Dewey: En introduktion*. Hans Reitzels Forlag: København
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass: San Francisco
- Brookfield, S. D. (1997). *Developing Critical Thinkers*. Jossey-Bass: San Francisco
- Bøttcher, T. (2017). *RUC og Aalborg Universitet har fat i den lange ende*. Udgivet på Magisterbladets hjemmeside d. 15.06.17. Tilgået d. 02.05.18 fra:

- Czarniawska, B. (2015). Narratologi og feltstudier. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København
- Dansk Psykolog Forening (2003). *Psykoterapi og Videnskabelighed*.
- Descartes, R. (1998) *Discourse on method and Meditations on First Philosophy*. Hackett Publishing Company: Indianapolis & Cambridge
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Forlaget Klim (Transl.) 1933: How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking To The Educative Process
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Intuitiv Ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*. (Transl.) ”Mind over Machine”. 1991. Munksgaard Forlag: København
- Elsass, P. (2011). *Buddhas veje: Introduktion til buddhistisk psykologi*. Dansk psykologisk forlag: Danmark
- Erikson, Erik H. (1968). *Identitet – Ungdom og kriser*. Hans Reitzels Forlag: København
- Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Doctoral dissertation, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning: Roskilde Universitet
- Fink, H., Kragh, H., & Kjærgaard, P. C. (2003). *Universitet og videnskab: universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik*. Hans Reitzels Forlag: København
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode*. Systime Academic
- Gadamer, H. G. (1990). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. In: Møller, M., & Gulddal, J. (1999). *Hermeneutik; en antologi om forståelse*. Nordisk Forlag: Danmark
- Ghaye, T. & Lillyman, S. (2008). *The Reflective Mentor*. Quay Books: London
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag: København. Oversat fra engelsk af Søren Schultz Jørgensen fra 1990 ”The Consequences of Modernity”, Cambridge
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og Selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag: København. Oversat af Søren Schultz Jørgensen fra engelsk efter 1991 ”Modernity and Self-Identity, Self and Society in the late Modern Age”, Cambridge

- Grodin, J. (2003). *The philosophy of Gadamer*. Durham, NC: Acumen
- Habermas, J. (1971). Hermeneutikkens krav på universel gyldighed. In: Møller, M., & Gulddal, J., (1999): *Hermeneutik; en antologi om forståelse*. Nordisk Forlag, Danmark
- Heidegger, M. (1927). To paragraffer fra: Sein und Zeit. In Møller, M., & Gulddal, J. (1999): *Hermeneutik - en antologi om forståelse*. Nordisk Forlag, Danmark
- Hoshmand, L. T., & Polkinghorne, D. E. (1992). *Redefining the science-practice relationship and professional training*. American Psychologist, 47(1), 55
- Hougaard, E. (2013). *Psykoterapi: Teori og forskning*. Dansk Psykologisk Forlag: Danmark.
- Husserl, E. (2012). Consciousness and Natural Reality. In: *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge: London.
- Illeris, K. (2014). *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur: København
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. Samfundslitteratur: København
- Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (2013). *Psykoteraapeutisk praksis på psykodynamisk grundlag*. Hans Reitzels Forlag: København
- Jacobsen, M. H. (2015). Velkommen til den flydende moderne verden – Zygmunt Baumans samfundskritiske samfundsdiagnose. In: Bauman, Z. *Fagre flydende verden*. Hans Reitzels Forlag: København
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. Croom Helm: London
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: On becoming an individual in society*. Jossey-Bass: San Francisco
- Jørgensen, P. (2009a). *Den gode facilitator af refleksionsarbejde*. Nr. 8 i skriftserien ”Refleksion i praksis” fra RUML, Institut for Filosofi & Idéhistorie, Aarhus Universitet
- Jørgensen, P. (2009b). *Refleksionsscenarier – Skriftlig, mundtlig og kropslig refleksion i praksis*. Nr. 7 i skriftserien ”Refleksion i praksis” fra RUML, Institut for Filosofi & Idéhistorie, Aarhus Universitet
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future*. Clinical Psychology: Science and Practice. 10(2)
- Katzenelson, B. (2017). *Psykologi*. Udgivet i Den Store Danske. Tilgået d. 08.05.18 fra:

[http://denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske teorier/psykologi](http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_teorier/psykologi)

- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory experiential learning. In: Cooper, C. (1975). *Theories of Group Processes*, John Wiley: London
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. ed.) Hans Reitzels Forlag: København
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson Education: London
- Larsen, K. B. & Poulsen, M. S. (2017). *Refleksion*. 9. semester-projekt på Aalborg Universitet, Psykologi
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (1956). Gyldendals Forlag: København
- Mammen, J. (2017). *A New Logical Foundation for Psychology*. Springer Forlag
- Merleau-Ponty, M. (2016). *Kroppens fænomenologi*. (2. ed.). Det lille Forlag. (Transl.) 1945 "Phénoménologie de la perception" Editions Gallimard: Paris
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. (2. ed.). Det lille Forlag. (Transl.) 1945 "Phénoménologie de la perception" Editions Gallimard: Paris
- Mezirow, J. (1998). *On Critical Reflection*. Adult Education Quarterly, vol. 48 (3)
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In: Mezirow, J. & Taylor, Edward W. (2009). *Transformative Learning in Practice*. Jossey-Bass: San Francisco
- Mezirow, J. (1995). Transformative Theory of Adult Learning. In: Welton, M. (Ed.). *In Defense of the Lifeworld – Critical perspectives on adult learning*. State University of New York Press: Albany
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*.
- Olsen, H. (2003). *Kvalitative analyser og kvalitetssikring*. In: Sociologisk forskning, 40(1), 68-103. Tilgået d. 19.05.18 fra: [http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Kvalitativ metodeudvikling/NB31/ARTIKEL.NYHEDSBRV.pdf](http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Kvalitativ_metodeudvikling/NB31/ARTIKEL.NYHEDSBRV.pdf)
- Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2013). *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag: København

- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag: København
- Rasmussen, T. A. (1997). Video mellem samtale og observation. In: Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997). *Videoobservation*. Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation: Aalborg
- Roald, T. & Køppe, S. (2008). *Generalisering i Kvalitative Metoder*. I Psyke og Logos
- Schibbye, A. L. L. (2017). *Relationer: et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi*. Akademisk Forlag: København
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelsen af den reflekterende praktiker – tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Forlaget Klim: Aarhus.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Schön, D. A. (2001). *Den Reflekterende Praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim, (Transl.) 1983 ”The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action”
- Sørensen, S. B. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. In: Hviid Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K., Nedergaard, P. (Eds), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Hans Reitzels Forlag: København
- Universitetsloven (2015). *Bekendtgørelse af lov om universiteter*. Lovbekendtgørelse nr. 261 af 18. marts 2015. Tilgået d. 07.05.18 fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=198434>
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolestiske paradigme og mesterlære. In: Nielsen, K. og Kvale, S. (2003) *Mesterlære som aktuel læringsform. I: Mesterlære-læring som social praksis*: Hans Reitzels Forlag: København
- Wackerhausen, S. (2008). *Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion*. Nr. 1 i skriftserien ”Refleksion i praksis” fra RUML, Institut for Filosofi & Idéhistorie, Aarhus Universitet.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2006). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur: København
- Winnicott, D. W. (1945). Primitive emotional development. In: *Through Pediatrics to Psychoanalysis: collected papers*. Tavistock: London
- Winnicott, D. W. (1974). *Playing and Reality*. Pelican Books: London
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bilagsgliste

Bilag 1: Præsentation af deltagerne

Bilag 2: Invitation til Refleksionsstunder

Bilag 3: Revideret invitation til Refleksionsstund

Bilag 4: Samtykkeerklæring

Bilag 5: Refleksionsrummet

Bilag 6: Rammen for Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Bilag 7: Grounding-øvelse

Bilag 8: Musik til Refleksionsstund

Bilag 9: Første skriverefleksion til Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Bilag 10: Anden skriverefleksion til Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Bilag 11: Interviewguide til semistrukturerede interview

Bilag 12: Transskription af interview nr. 1 med Liv

Bilag 13: Transskription af interview nr. 2 med Birk

Bilag 14: Transskription af interview nr. 3 med Irene

Bilag 15: Transskription af interview nr. 4 med Bjørn

Bilag 16: Transskription af interview nr. 5 med Isolde

Bilag 17: IPA af interview nr. 1 med Liv

Bilag 18: IPA af interview nr. 2 med Birk

Bilag 19: IPA af interview nr. 3 med Irene

Bilag 20: IPA af interview nr. 4 med Bjørn

Bilag 21: IPA af interview nr. 5 med Isolde

Bilag 22: IPA: Fire temaer og de dertilhørende citater

Bilag 1-11 er placeret efter denne liste

Bilag 12-22 er placeret i en Dropbox folder, som der opnås adgang til ved følgende link:

<https://www.dropbox.com/sh/rhyszg80zx4hki/AACcd4KaH3R96qFPT674vmoca?dl=0>

Bilag 1 – Præsentation af deltagerne

Første deltager hedder Liv. Liv er 23 år gammel og går på 8. semester.

Anden deltager hedder Birk. Birk er 23 år gammel og går på 4. semester.

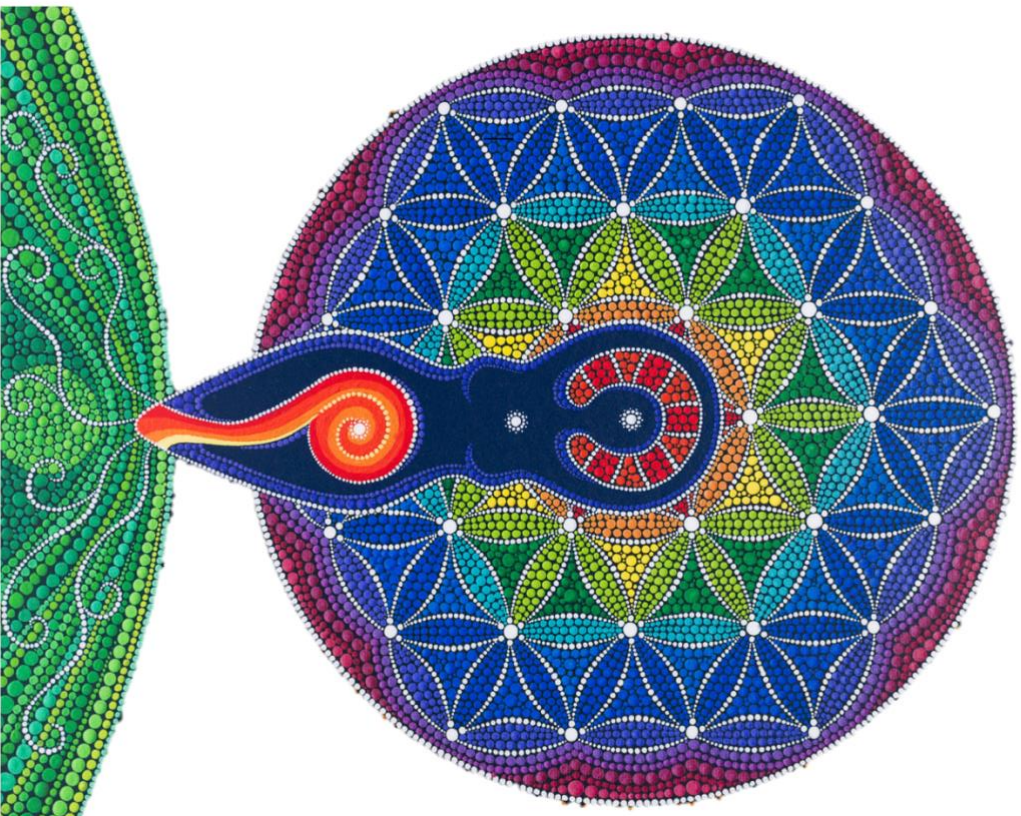
Tredje deltager hedder Irene. Irene er 23 år gammel og går på 6. semester

Fjerde deltager hedder Bjørn. Bjørn er 23 år gammel og går på 8. semester.

Femte deltager hedder Isolde. Isolde er 25 år gammel og går på 6. semester.

Bilag 2 – Invitation til Refleksionsstunder

Psykologistuderende inviteres til Refleksionsstunder



Vi er Miriam og Katrine fra 10. semester på psykologistudiet. Refleksion er omrejsningspunktet for vores speciale, og derfor vil vi meget gerne i fællesskab med jer skabe refleksionsstunder, der kan omfavne jer både som psykologistuderende og som mennesker. Refleksionsstunderne bliver en blanding af selvrefleksion og fællesrefleksion.

I kan sikkert ikke genkende til, at der fra studiets side er meget fokus på krav og præstation. Refleksionsstunderne har netop til hensigt at fungere som modpol til dette. Vi ønsker at skabe et præstationsfrit rum, hvor der ikke findes rigtige og forkerte refleksioner, men hvor du kan gå derfra med en følelse af, at du har haft mulighed for at være dig selv.

Vi ønsker at skabe en lille gruppe af studerende, der i en tryk og tillidsfuld atmosfære kan reflektere over nogle emner, som vi bringer på banen, der er vedkommende for jer. Til refleksionsstunderne byder vi på te, kage og snacks, og vi vil gøre vores bedste for, at I føler jer afslappede og velkomne. I skal derfor ikke forberede noget, men bare møde op som I er.

Refleksionsstunderne vil blive videooptaget som en del af vores speciale. Deltagerne vil i den forbindelse blive anonymiserede, og vægten bliver ikke lagt på indholdet af, hvad deltagerne siger, men på formen af refleksionsstunderne.

Efter de to refleksionsstunder vil vi invitere jer til at deltage i et opfølgende interview, som kan placeres fleksibelt i forhold til jeres skema. Det opfølgende interview vil omhandle jeres oplevelse af refleksionsstunderne.

Praktisk:

- Torsdag d. 8. og d. 15. marts klokken 15:00-17:00
- Sundhedens Hus, Fyrkildevvej 7, st. 2

Din deltagelse vil blive honoreret med stor taknemmelighed. Vi ser meget frem til at høre fra jer.

Med venlig hilsen
Miriam Poulsen og Katrine Breum Larsen



Ring på tlf. 93 20 20 30



Send mail til:
klars13@student.aau.dk

Bilag 3 – Revideret invitation til Refleksionsstund

Kære psykologistuderende fra 4. til 10. semester

Refleksionsstunden bliver afholdt torsdag d. 15. marts, og vi mangler fortsat deltagere.

Du vil blive honoreret med et gavekort til Saxo på 500 kr. og vores store taknemmelighed, fordi din deltagelse gør, at vi kan arbejde med det, vi brænder for.

**Gavekort på
500 kr. til**



Bilag 4 – Samtykkeerklæring

Refleksionsstunder for psykologistuderende

Formålet med vores projekt er at skabe refleksionsstunder for psykologistuderende, hvor ønsket er, at der bliver lagt større vægt på psykologistudiet som reflekteret praksis

Jeg har forstået, at jeg frit og på ethvert tidspunkt kan stille spørgsmål, der måtte falde mig ind vedrørende projektet og de metoder, de studerende tager i anvendelse. Jeg har forstået, at jeg kan tage kontakt til Katrine Breum Larsen på et hvilket som helst tidspunkt via telefonnummer eller e-mail, som det fremgår nederst på denne side. Jeg har forstået, at alle data, som de studerende uddrager fra interview og observationer til brug i deres projekt, ikke under nogen omstændigheder vil indeholde navne eller andre identificerbare karakteristika. Jeg har forstået, at min anonymitet vil blive beskyttet, og at alle informationer, jeg stiller til rådighed, vil være fortrolige.

Min deltagelse i dette projekt og interview er frivillig, og jeg har ret til at sige nej til at deltage. Jeg kan frit vælge ikke at svare på nogle eller alle spørgsmål uden nogen konsekvenser. Jeg kan på et hvilket som helst tidspunkt stoppe uden nogen konsekvenser. Jeg er indforstået med, at gruppen og interviewet optages, og at optagelsen slettes, når projektet er færdigt. Jeg har forstået, at optagelser og projekt vil blive opbevaret sikkert og forsvarligt.

Jeg giver hermed mit samtykke til, at jeg deltager i dette projekt:

Ja ☐ Nej ☐

Jeg giver hermed mit samtykke til at blive interviewet og til at deltage i gruppeprocessen:

Ja ☐ Nej ☐

Jeg giver hermed min tilladelse til, at gruppeproces og interview videooptages:

Ja ☐ Nej ☐

Deltager _____ Dato _____

Studerende _____ Dato _____

Bilag 5 – Refleksionsrummet



Bilag 6 – Rammen for Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Refleksionsstund d. 15. marts 2018

1. Velkomst (10 minutter)

- Samtykkeerklæring underskrives, og videokamera startes.
- Tavshedspligt. Rummet er et sikkert sted at dele refleksioner. Frit lejde.
- Fortæl rammen for dagen, og at vi afslutter med at finde tid til opfølgende interview, hvor de efterfølgende vil få tilsendt Saxo gavekortet.

2. Grounding (15 minutter)

- Fornemmelse af at komme tilstede i kroppen

3. Fællesrefleksion (5 minutter)

- Vi snakker om intentionen for refleksionsstunden sammen

4. Privat skriverefleksion (10 minutter)

- Hvorfor startede jeg med at læse psykologi?

5. To og to refleksion (5-10 minutter)

- Del refleksionerne fra skriverefleksionen med sidemanden

6. Fællesrefleksion (15 minutter)

- Hvilke menneskelige kompetencer har en god psykolog?

7. Pause (5-10 minutter)

8. Privat skriverefleksion (10 minutter):

- Hvilke menneskelige kompetencer har jeg, der gør, at jeg bliver en god psykolog?

9. To og to refleksion (10 minutter):

- Hvilke træk og personlige egenskaber arbejder jeg med, for at gøre at jeg bliver en bedre psykolog?

10. Fællesrefleksion (15 minutter)

- Hvilke fremtidsdrømme har jeg som psykolog?

11. Afslutning og opsamling: Hvilken fornemmelse sidder du med i kroppen efter de sidste 2 timer sammen

12. Book tid til opfølgende interview

13. Farvel og tak for denne gang

Bilag 7 – Grounding øvelse

Grounding

For at mærke vores tilstedeværelse i kroppen og for at sætte intentionen for i dag, som er, at vi blot er åbne og kan mærke os selv og vores krop.

Sæt dig godt til rette på stolen, med begge fødder placeret i fuld kontakt med gulvet, men ryggen rank, men samtidig afslappende hvilende mod stolens ryg. Lad hænderne hvile åbne på skødet.

Luk nu dine øjnene, og læg mærke til dit åndedræt. Læg mærke til, hvor meget af din krop, der bevæger sig, når du trækker vejret. Tag nogen dybe indåndinger helt ned i maven og læg mærke til, hvordan du bliver mere afslappet og tilstede.

Der er intet, du skal lige nu. Bare være tilstede og mærke, at du er til.

Tag en dyb indånding og læg mærke til, hvordan din brystkasse hæver og sænker sig, hvordan din ryg også hæver og sænker sig. Mærk hvordan dit hjerte slår. Mærk hvordan åndedrættet fra maven bevæger maven. Kan du mærke dit åndedræt i dine ben, dine arme og din nakke?

Når du udånder, så mærk hvordan din brystkasse og din ryg slapper af, din mave og dine ben slapper af. Bare tillad dig selv at mærke, at du trækker vejret i hele kroppen.

Forestil dig nu, at du kan tage en elevator fra dit hoved og ned i området af dit hjerte og lunger, ned i brystkassen. Tillad dig selv stadig at mærke dit åndedræt, mærke din krop der bevæger sig, og mærke dit hjerte slå. Bare vær til stede i området af dit hjerte og lunger, og læg mærke til hvordan det føles i den del af din krop.

Nu flytter du din opmærksomhed dybere ind i din krop, ned i området af din mave og din lever, dine nyrer og din ryg. Hvor du stadig tillader dig selv at være til stede i disse dele af din krop. Mærk hvordan det føles i disse dele af din krop.

Flyt nu din opmærksomhed hen til dine ben. Mærk hvordan dine lår er i kontakt med stolen du sidder på. Prøv og mærke om du kan føle dit åndedræt i dine ben. Prøv at mærke dine knogler, og bare vær til stede i dine ben.

Flyt nu din opmærksomhed ned til dine knæ. Bare vær til stede og sig hej til dine knæ.

Nu flytter du dig ned i dine lægge. Kan du mærke, hvordan blodet strømmer i dine lægge? Kan du mærke dit åndedræt i dine lægge? Bare vær til stede i dine lægge.

Mærk nu dine ankler og fødder. Vær helt til stede i dine fødder. Hvordan føles de indeni? Kan du mærke blodet, der strømmer igennem dem? Kan du mærke, at de er i live?

Mærk hvordan dine fødder er i kontakt med gulvet. Tillad nu med din intention og opmærksomhed, at dine fødder synker ned i jorden under dig. Hvis det føles behageligt for dig, kan du plante dine fødder 30 cm i jorden under dig, ligesom du ville plante et træ.

Hvis det føles mere behageligt, kan du i stede forestille dig, at du står på en strand lige ved bølgekanten af havet. Og som bølgerne skyller ind, synker dine fødder ned i sandet.

Nu med dine fødder plantet i jorden eller sandet, tillad dem at slå rødder. Og lad rødderne, der kommer fra dine fødder, være lige så store som dine fødder. Hvor disse rødder har potentiale til at slå dybe rødder, hvor end du vælger, at de skal gøre det. Du kan stadig gå, køre bil eller flyve, selv om dine fødder slår dybe rødder i jorden eller i sandet, hvor du samtidig er forbundet med jorden gennem dine rødder. Hvor end du bevæger dig hen på jorden, er du forbundet af dine rødder, og er i stand til at mærke energien, der strømmer derfra.

Hvis det føles behageligt for dig, så tillad at rødderne, der går fra dine fødder og er plantet i jorden eller sandet, bringer energi til dig fra jorden. Du kan forestille dig, at rødderne suger energi op fra jorden, for hvert åndedræt du tager. Fra jorden og ind i dine rødder, fra rødderne og op i dine fødder.

Mærk hvordan energien fra jorden føles. Ofte føles den varm, nærende og har en gylden farvetone. Giv dig selv tilladelse til at åbne op for jordens energi, den energi der er med til at nære alle dine celler i kroppen, og som strømmer ind i dine fødder og langsomt op i dine ben.

Som energien fra jorden begynder at fylde din krop, kan du begynde at føle en varme, der breder sig. Det kan være, at du føler, at du vokser, eller at det begynder at summe i kroppen. Det kan også være, at du bliver lidt svimmel. Det er alt sammen godt, og et tegn på at energien bevæger sig.

Bliv ved med at være opmærksom på dine fødder og dine rødder, og bliv ved med at bruge dit åndedræt til at invitere jordens energi ind igennem dine rødder, op i dine fødder, ankler og ben. Tillad energien at fylde dine lægge, knæ og ben, og videre bevæge sig hen til din lænd og mave.

Du kan hvis du har lyst, tillade energien at strømme hen til de steder i din krop, der føles ømme eller spændte, og lade jordens varme gyldne energi fylde disse steder.

Lad jordens energi fylde din mave, og lad den bevæge sig op igennem din krop og dine organer. Ind i din lever, nyrer, hjerte og lunger. Lad energien fylde din ryg, alle musklerne i din ryg og din rygsøjle. Mærk hvordan du fyldes af velvære fra jordens varme energi, hvordan den strømmer op igennem dine fødder, ben og krop.

Mærk igen efter i dine fødder. Er de stadig plantet i jorden, og har de stadig rødder? Hvis ikke de har, så tænk ikke videre på det. Du planter dem bare igen, og rødderne vokser ud igen.

Mærk nu igen, hvordan jordens energi strømmer ind i dine fødder, op igennem dine ben, lægge og krop, helt op til dine skuldre, hvor den fortsætter ud i dine arme og hænder. Mærk hvordan energien flyder let ud i dine arme og hænder.

Flyt nu din opmærksomhed hen til din mave og mærk hvordan energien flyder op til din nakke og hals. Tillad energien at flytte sig hen til dit ansigt og hoved. Tillad jordens energi at flyde hen til dine øjne, din næse, din mund og dine ører og din hovedbund.

Lad overskydende energi fra jorden flyde ud fra toppen af dit hoved.

Tillad dig selv endnu engang at mærke, hvordan jordens energi flyder op igennem dine rødder og dine fødder. Mærk den varme, gyldne energi, der bevæger sig i dine fødder, op igennem dine lægge og ben. Den flyder videre gennem din krop, ud i dine arme og hænder, op til din nakke, hoved og ansigt.

Al overskydende energi flyder med lethed ud af toppen fra dit hoved.

Tillad nu dig selv at være i en behagelig og afslappet tilstand. Tag nogen dybe indåndinger. Og når du er klar, åbner du langsomt øjnene og sidder i en afslappet tilstand.

Bilag 8 – Musik til Refleksionsstund



Into a Mystical Forrest, Enchanted Celtic Music, Nature Sounds, Magical Forest Music

Link til musik på Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=rLhrfCZROIQ>

Bilag 9 – Første skriverrefleksion til Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Hvorfor startede jeg med at læse psykologi?

- ❖ Du kan skrive om en specifik begivenhed, der gjorde, at du fik lyst til at læse psykologi
- ❖ Du kan også skrive mere generelt om din indgang til psykologiens verden
- ❖ Du kan også skrive om noget helt tredje, du kommer til at tænke på i relation til dette spørgsmål

Vi er alle blevet lært de "rigtige måder at skrive på". Det kan være svært at slippe igen. Men denne skriveøvelse er kun for til for dig. Giv dig selv rummet til at finde din egen stemme. Skriv hvad der falder dig ind. Tillad reaktioner, følelsesmæssige responser og andet der kan komme i løbet af skriveøvelsen. Husk at du kun skriver til dig selv.

Bilag 10 – Anden skrivererefleksion til Refleksionsstunden d. 15. marts 2018

Hvilke menneskelige kompetencer har jeg, der gør, at jeg bliver en god psykolog?

Psykologiuddannelsen handler om mennesker. Og du er et menneske. Det kan derfor føles stærkt at vende blikket indad og se på dig selv. Hvis du har lyst, kan du benytte dette rum til at reflektere over, hvilke kvaliteter ved dig selv du særligt sætter pris på. Hvilke kvaliteter, du tænker, der gør dig til en god psykolog.

Du kan også skifte perspektiv, og overveje hvad din kæreste, din veninde eller din familie ville svare, hvis du spurgte dem, hvilke menneskelige kvaliteter, du indeholder, de tænker, der vil gøre dig til en god psykolog. Du kan se dig selv igennem deres øjne.

Det er vigtigt at understrege her, at der ikke findes rigtige refleksioner eller forkerte refleksioner. Hvad end du får lyst til at fremhæve, er det vigtige for dig. Denne notesbog er dit rum.

Bilag 11 – Interviewguide til semistrukturerede interview

Briefing		
Præsentation af interviewene og projektets formål Rammerne for interviewet	Hvem er vi?	Gruppen består af: Miriam og Katrine. Vi læser psykologi på 10. semester på Aalborg Universitet
	Formålet med interviewet	Formålet med interviewet er at høre: hvordan du oplevede refleksionsstunden
	Tidsramme	Interviewet kommer til at tage cirka 30 minutter
	Gør opmærksom på, at interviewet optages på diktafon	Vi vil gøre dig opmærksom på, at interviewet bliver optaget på diktafon. Optagelsen anvendes som støtte til vores hukommelse og vil indgå i vores projektarbejde
	Anonymisering	Interviewet vil blive behandlet fortroligt og gemmes i 1 år og derefter bliver materialet destrueret. I opgaven bliver dine udsagn anonymiseret, så det ikke kan ledes tilbage til dig.
Præsentation af informanten	Rollefordeling	Min opgave er at stille spørgsmål og min medstuderendes (medinterviewers) funktion er at tage noter undervejs, styre diktafonen og evt. stille opfølgende/uddybende spørgsmål undervejs i interviewet
	Informanten præsenterer sig selv	Vil du kort præsentere dig selv? (Navn, alder, årgang på studiet)

Temaer	Interviewspørgsmål
Intro	Hvilke tanker (refleksioner) gjorde du dig, da du meldte dig til refleksionsstunden?
Refleksionsstunden	Hvordan var det at sidde sammen i en gruppe og reflektere? Hvilke(t) spørgsmål gjorde særligt indtryk på dig? - Opfølgende: Hvorfor tænker du, at det særligt var dette/disse spørgsmål, der havde en effekt på dig? Hvad var forskellen for dig på de private skriverefleksioner og de mundtlige fællesrefleksioner? Hvad virkede bedst for dig? Hvad kunne vi have ændret eller tilføjet til refleksionsstunden for at omfavne dig bedre? Satte spørgsmålene og samtalerne nye refleksioner i gang, da du gik herfra? Hvilken fornemmelse havde du, da du gik ud af Sundhedens Hus efter vores 2 timer sammen i torsdags?
Psykologiuddannelsen og refleksionsstunder	Kunne du forestille dig, at sådanne refleksionsstunder blev implementeret på psykologiuddannelsen? Hvis ikke: hvorfor ikke? Hvis ja: hvad tænker du det kunne bidrage til på studiet, at der blev skabt refleksionsstunder?
Afslutning	Har du noget andet, du gerne vil tilføje?

Debriefing	
Afrunding	Så er vi ved at være færdige med interviewet
Opsummering	Tusind tak for din hjælp. Du er velkommen til at kontakte os, hvis du på et senere tidspunkt har spørgsmål.