

Refleksion

-En handlingsorienteret forståelse af Refleksion i læringskontekster

Aalborg Universitet
Kandidatspeciale; Læring og Forandringsprocesser

Forfatter: **Inge-Kathrine Petersen**
Studienummer: 20115647

Vejleder: Birthe Lund

Antal samlet anslag i specialet efter angivne regler: 180.670 ud af maksimalt 192.000 anslag.

Artiklens anslag udgør: 7.797 af de 12.000 angivet anslag for det samlede speciale.

Antal sider i alt for det samlede speciale: 91 sider.

Abstract anslag: 1.474 ud af maksimalt 4.800 anslag.

Abstract

Title: Reflection – an action-oriented understanding of Reflection in contexts of learning

Despite the widespread adoption of reflective practices across many fields of study and practice, Reflection remains a difficult phenomenon to understand. One of the reasons why Reflection is difficult to understand is that the scientific work around Reflection has often been focused on defining different conceptions of reflection through the use of different semantics. When researchers study Reflection, they tend to analyze definitions of Reflection instead of focusing on the phenomenon of Reflection itself. Semantically rooted definitions represent how we should act, and not *what actually happens when Reflection occurs*. This master's thesis will seek to understand what is actually happening in Reflection through a pragmatic methodological processing of Reflection Theories and empirical material on Reflection from an educational organization.

Through a pragmatic methodical review of the concepts of Reflection, this master's thesis provides an examination of major theoretical approaches to Reflection including those of Dewey, Schön and Mezirow. A critical analysis of empirical material from the Case "Reflective practice-based Learning" based on the pragmatic methodology and theoretical approaches is presented. Commonalities in antecedents, context, process, outcomes, and techniques to foster Reflection are addressed. The implications of the findings, results in a visual presentation of an action-oriented understanding of Reflection in contexts of learning.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	3
1. INDLEDNING	7
2. PROBLEM OG DESIGN	9
2.1. PROBLEMFORMULERING	9
2.2. PROBLEMFORMULERINGENS AFSÆT	9
2.3. LÆSEVEJLEDNING	9
2.4. PROJEKTDESIGN	10
3. VIDENSKABSTEORI	13
3.1. DEN PRAGMATISKE PRÆMIS FOR AT FORSTÅ REFLEKSION	13
3.2. REFLEKSION ER ET INTELLEKTUELT KONCEPT	14
3.3. HVORDAN KONCEPTUALISERES REFLEKSION?	15
3.3.1. <i>Ideer</i>	16
3.3.1.1. Følelseside	16
3.3.1.2. Hændelseside	17
3.3.1.3. Tegning eller kommunikationside	17
3.4. OPSAMLING	17
4. METODOLOGI	19
4.1. PRAGMATISMEN SOM METODOLOGI	19
4.2. IDENTIFIKATION AF REFLEKSIONS TEGN	20
4.3. REFLEKSION OG GRADER AF KLARHED	22
4.4. AT FORMIDLE REFLEKSIONS KONCEPTUALISERING	24
4.5. OPSAMLING	25
5. CASE OG EMPIRI	27
5.1. CASEN "REFLEKSIV PRAKSISLÆRING"	27
5.1.1. <i>RPLs metodiske udfordring</i>	29
5.2. EMPIRIENS BEARBEJDNING FORUD FOR SPECIALET	31
5.3. EMPIRIENS BEARBEJDNING I FORBINDELSE MED SPECIALET	32
5.4. OPSAMLING	33
6. TIDLIGERE REFLEKSIONSFORSKNING	34
6.1. REFLEKSION KAN STYRKE LÆRING OG UDVIKLING	34
6.2. REFLEKSIONSNIVEAUET BETYDER NOGET	35

6.3. ORGANISATORISK FOKUS KAN STYRKE REFLEKSION I LÆRINGSKONTEKSTER.....	35
6.4. REFLEKSION ER SVÆRT AT FORSTÅ	36
7. TEORETISK FORANKRING.....	38
7.1. DEWEY.....	39
7.1.1. Begrebsverden og handletegn.....	39
7.1.2. Hvornår opstår Refleksion?	39
7.1.3. Hvordan sker Refleksion?	40
7.1.4. Hvilke karakteristika har refleksiv tænkning?.....	41
7.1.5. Hvilke egenskaber har refleksiv tænkning?	42
7.1.6. Hvilke effekter har refleksiv tænkning?.....	42
7.2. SCHÖN	43
7.2.1. Begrebsverden og handletegn.....	44
7.2.2. Hvornår opstår refleksion-i-handling og refleksion?	44
7.2.3. Hvordan sker refleksion-i-handling og refleksion?	44
7.2.4. Hvilke karakteristika har refleksion-i-handling og refleksion?.....	45
7.2.5. Hvilke egenskaber har refleksion-i-handling og refleksion?	46
7.2.6. Hvilke effekter har refleksion-i-handling og refleksion?	46
7.3. MEZIROW	47
7.3.1. Begrebsverden og handletegn.....	47
7.3.2. Hvornår opstår (kritisk) refleksion?	48
7.3.3. Hvordan sker (kritisk) refleksion?	48
7.3.4. Hvilke karakteristika har (kritisk) refleksion?	49
7.3.5. Hvilke egenskaber har (kritisk) refleksion?	50
7.3.6. Hvilke effekter har (kritisk) refleksion?	52
7.4. OPSAMLING	53
7.4.1. Hvornår opstår Refleksion?	53
7.4.2. Hvordan sker Refleksion?	54
7.4.3. Hvilke karakteristika har Refleksion?.....	54
7.4.4. Hvilke egenskaber har Refleksion?	54
7.4.5. Hvilke effekter har Refleksion?	55
7.4.6. Hvad bidrager teorierne med i analysen?.....	55
8. ANALYSE	56
8.1. HVORNÅR OPSTÅR REFLEKSION?	57
8.2. HVORDAN SKER REFLEKSION?	58
8.3. HVILKE KARAKTERISTIKA HAR REFLEKSION?	62

8.4. HVILKE EGENSKABER HAR REFLEKSION?	67
8.5. HVILKE EFFEKTER HAR REFLEKSION?	74
8.6. OPSAMLING	80
9. KONKLUSION	81
9.1. VISUALISERING AF FORSTÅElsen AF REFLEKSION I EN LÆRINGSKONTEKST, DER SKAL FORBINDE HANDLING OG TÆNKNING.....	85
LITTERATUR	87

1. Indledning

Hvad er specialets afsæt og fokus?

Refleksion som fænomen er et nøgleord i uddannelses- og læringsforskning. Uddannelses- og læringsinstanser er optaget af Refleksion, fordi det tillægges den værdi at kunne have en afgørende betydning for hvordan vi forholder os til os selv og vores omverden i læringsammenhænge. Men der er en tydelig udfordring, når det kommer til Refleksion som læringsudviklende redskab. Refleksion konceptualiseres med forskellige udgangspunkter, alt efter hvilken kontekst Refleksion bliver defineret og anvendt i (Rogers, 2001, s. 37+38). Efter en færdiggjort pædagoguddannelse med hundredevis af refleksionsopgaver og en snart afsluttet kandidat i Læring og Forandringsprocesser, hvor jeg har haft et fag, der udelukkende var dedikeret til refleksion over egen læring, er jeg ikke i stand til at definere hvad Refleksion som koncept konkret indeholder. Der er et eller andet mystisk og udefinerbart over konceptet. Disse forskelligartede konceptualiseringer af Refleksion og deres abstrakte og uhåndgribelige natur gør Refleksion vanskeligt at definere tydeligt og klart for enhver, der ikke har dedikeret sit liv til at forstå det. Og når vi ikke forstår Refleksion, kan det være svært at handle på baggrund af og anvende Refleksion i læringskontekster (Peirce, s. 84).

Et sted, hvor den kendsgerning har været tydelig, er på UCN – University Collage Nordjylland, hvor implementeringen af en læringstilgang og et koncept, kaldet Refleksiv praksislæring, tilbage i 2014 har haft svære vilkår, fordi en konkret definition af læringstilgangen ikke har været tilgængelig (Petersen, 2018). Læringstilgangens hensigt er at give studerende, undervisere og praksis på tværs af teknologi, sundhed, pædagogik og business mere kvalificerede muligheder for at handle, tænke og at udvikle praksis. Manglen på en definition af Refleksiv praksislæring har ifølge underviserne selv gjort det udfordrende for både undervisere og studerende at handle i overensstemmelse med deres læringstilgang (Horn et al., 2019, s. 7). Den manglende forståelse af, hvad Refleksion i Refleksiv praksislæring betyder, problematiserer anvendelsen af læringstilgangen, hvorfor UCN ikke er nået i mål med at give kvalificerede muligheder for at handle, tænke og udvikle praksis med afsæt i Refleksion.

Dette speciale er optaget af den hypotese, der ligger til grund for UCN's etablering af deres læringstilgang; "At Refleksion giver professionsuddannede bedre handlekompetencer og gør dem dygtigere til at udvikle deres praksis og profession" (UCN, 2015d). For hvordan kan vi undersøge,

om Refleksion kan give bedre handlekompetencer, når der ikke er enighed om, hvad Refleksion er, og heller ikke har en klar beskrivelse af, hvordan man handler i overensstemmelse med Refleksiv praksislæring? Specialet her vil derfor forsøge at bearbejde begrebet Refleksion; kan begrebets indhold verificeres videnskabeligt?

Hvis Refleksion skal give bedre handlekompetencer, skal vi forstå hvordan Refleksion kan faciliteres i undervisningssammenhænge, der har fokus på praksis og profession; altså Refleksionens handlingsaspekt. Og for at forstå dette, må vi identificere, hvordan og hvornår vi kan være refleksive/reflekterende. Med andre ord er det vigtigt at finde ud af, hvad det er for nogle betydninger Refleksion har, hvis vi skal lære nogen at reflektere, eller bidrage med viden til at opkvalificere deres Refleksion. En del af dette speciale handler dermed om at definere hvilke konceptualiseringer der er af Refleksion i læringskontekster nu. De er forudsætningen for at kunne forstå Refleksion som fænomen, også selvom betydningerne er mange og flertydige.

Intentionen med specialet er at kaste lys på mekanikken i det komplekse begreb; Refleksion. Målet er at byde ind med en mere enkelt og lettere tilgængelig og forståelig konceptualisering af Refleksion. Det vil ske gennem en udforskende tilgang til de konceptualiseringer der er af begrebet nu, i en progressiv læringskontekst, hvor tænkning og handling kombineres. Dette betyder ikke, at forståelsen af Refleksion, som afdækkes i dette speciale, er et forsøg på at tale et naturvidenskabeligt sprog, der underminerer humanismens relevans og vigtighed. Det er et forsøg på at lade sig inspirere på tværs af uddannelsesvidenskaber, for at begrebsliggøre Refleksion, så det bliver lettest tilgængeligt og forståeligt for flest mulige mennesker. For uanset videnskab eller uddannelsesniveau kan Refleksion som koncept være relevant.

2. Problem og design

Med afsæt i problematiseringen af, at Refleksions konceptualiseringer er forskelligartede og svære at forstå, bliver specialets mål at udvikle en lettere forståelig konceptualisering af Refleksion i læringskontekster.

2.1. Problemformulering

Hvordan kan Refleksion forstås i en læringskontekst, der skal forbinde handling og tænkning? Belyst gennem casen ”*Refleksiv praksislæring*”

2.2. Problemformuleringens afsæt

Forskellighederne i forståelserne af Refleksion kan være funderet flere steder; i konceptualiseringens ontologi, målgruppe og fokusområde. I dette speciale tager jeg afsæt i Refleksionsforståelser, der har voksne som målgruppe. Med afsæt i et pædagogisk perspektiv er jeg optaget af at forstå fænomenet på tværs af individ, institution og samfund (Stensmo, 2012).

I Refleksiv praksislæring er handling og tænkning betegnet som teori og praksis. Teori-praksis-forholdet reduceres ofte til et spørgsmål om to forskellige læringsarenaer. Således betragtes det, der foregår på uddannelsesstedet som teori, og det der foregår på arbejdspladsen som praksis (Horn et al., 2019, s. 8). På grund af denne opfattelse af teori-praksis-forholdet, har jeg valgt at inddrage handling og tænkning i problemformuleringen med henblik på at repræsentere en ikke-dualistisk tilgang, som kvalificerer og supporterer beskrivelsen af hvad forholdet kan indeholde (Horn et al., 2019, s. 13).

2.3. Læsevejledning

Projektet er delt op således, at der først forekommer et overordnet kapitel, som har dertilhørende afsnit. Både kapitler og afsnit er markeret med tal, således, at første tal markerer kapitlet og efterfølgende tal markerer afsnit i nærværende kapitel.

Retningslinjer for specialet:

- I videnskabsteori og metode står der i citaterne *pragmaticisme*, hvilket henviser til Peirces pragmatisme. Dette er fordi at Peirce omdøbte sin pragmatisme til *pragmaticisme* sent i sine

forfatterskaber, efter at han følte, at begrebet pragmatisme ikke længere repræsenterede hans metode. Jeg vælger at kalde tilgangen for pragmatisme gennem hele specialet.

- Når ordet Refleksion henviser til fænomenet Refleksion, der behandles i dette speciale, skrives Refleksion med stort forbogstav.
- Når ord eller sætninger står med kursiv, repræsenterer de vigtige begreber og vigtige pointer.
- Refleksiv praksislæring forkortes til RPL.
- Fodnoter henviser til pointer andre steder i specialet
- I teori-kapitlet vil handle tegn samt handlingskonteksten være understreget, og refleksionsreferencen vil markeres med kursiv.
- I analysen vil handle tegn samt handlingskonteksten være understreget, mens refleksionsreferencen vil markeres med kursiv.

2.4. Projektdesign

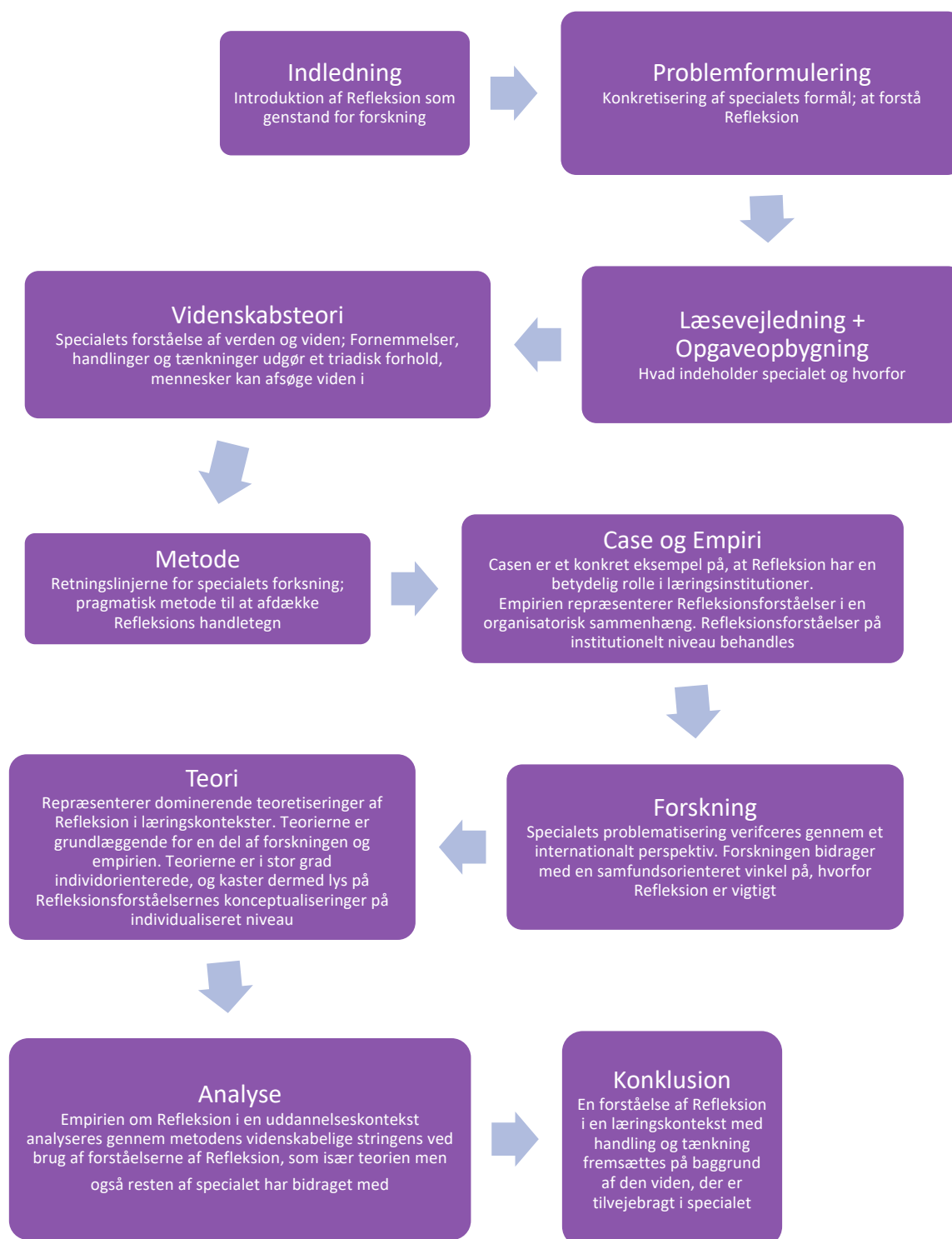
I dette afsnit præsenteres projektdesignet, som tager udgangspunkt i normerne for problemorienteret projektarbejde og Peirces principper for pragmatisk eksperimentel metode.

Genstanden for dette projekt er fænomenet Refleksion. Gennem et eksperiment vil jeg søge at afdække forståelser af Refleksion og skabe en samlet og enkelt forståelse (konceptualisere fænomenet på ny). Dette for at kunne bidrage positivt til Refleksionsbegrebets fremtidige konceptualisering. Specialet er eksperimentelt, fordi specialet skal ses i sammenhæng med konceptualiseringer af Refleksion, der er kommet før dette speciale og som kommer efter. I den eksperimentelle tilgang til forskning er der rum til, at bidraget har værdi, selvom det på sigt viser sig at bidragets konklusioner afkræftes. Målet for Refleksionsbegrebets fremtidige konceptualisering er at finde fænomenets *totale betydning*. Refleksions konceptualisering og totale betydning skal indeholde en bekræftelse af, at fænomenet opfører sig på en bestemt måde. Denne bekræftelse kan opnås gennem eksperimentelle omstændigheder (Peirce, 1982a)(s. 58+59). Dette speciale er opbygget som et eksperiment; *jeg vil komme med et bud på Refleksions totale betydning gennem en konceptualisering af Refleksion, der fokuserer på Refleksionens rationelle formål og handling. Eksperimentet gennemføres ved at afsøge en stor empirimængde fra casen RPL, centrale teorier om*

Refleksion og nyeste refleksionsforskning for tegn på, hvordan Refleksion som fænomen opfører sig og analysere dem samt konkretisere en så akkurat forståelse af Refleksion som muligt. Heri funderes speciales opbygning; Jeg ser på Refleksionsforståelser, som er repræsenteret i nyeste refleksionsforskning, der er centrale for Refleksionsteori og som har direkte indvirkning på mennesker gennem organisatorisk implementering, for at få et repræsentativt udsnit af forståelser af fænomenet Refleksion.

Med afsæt i denne eksperimentelle tilgang, visualiseres specialets opbygning, og formålet med kapitlerne præsenteres.

Figur 1



3. Videnskabsteori

Videnskabsteori-kapitlet giver en indgangsvinkel til specialets ontologi og epistemologi. Videnskabsteoriens pragmatiske tilgang forholder sig til en logisk-etisk tilgang til at forstå fænomener; hvis et fænomen findes, har det en sandhed, som vi kan finde gennem videnskabelig bearbejdning af fænomenet. Min videnskabsteoretiske præmis er derfor i dette speciale, at Refleksion er et fænomen, der findes, og det er derfor muligt at finde den sande definition af Refleksion. Peirces videnskabsteori bearbejdet gennem "Pædagogisk grundsyn" (Stensmo, 2012, s. 21+22) er vedlagt som bilag 2.

3.1. Den pragmatiske præmis for at forstå Refleksion

Vores væren i verden

Med afsæt i min egen innovative pædagogiske baggrund, arbejder jeg ud fra en idé om, at vi humanvidenskaberne skal turde at lave konklusioner i vores forskningsarbejde. Derefter vil fremtiden be- eller afkræfte og genforhandle resultaterne af konklusionerne – dette er en naturlig del af videnskabeligt arbejde. En fejlagtig men videnskabeligt udarbejdet konklusion kan bidrage lige så meget til forskningen som en korrekt (Peirce, 1982b, s. 98+99). Når der er en ide om, at Refleksion ikke kan defineres kortfattet, fordi Refleksion er for komplekst et fænomen, kan det i virkeligheden handle om, at vi er bange for, at vores konceptualisering af Refleksion som fænomen er forkert. Vi skal ikke holde op med at undersøge Refleksion, eller være bange for at konceptualisere det, fordi det er komplekst – frygten for at handle og definere i konceptualiseringer forhindrer udviklingen af vores viden om fænomenet. Denne frygt for at fejle og konkludere noget, som på sigt viser sig at være forkert, vil jeg forsøge at fralægge mig. Metoden, der er grundlaget for specialet, kan bidrage med indsigt i Refleksion som fænomen, selvom mine konklusioner potentielt vil blive modbevist med tiden. Så længe der bearbejdes med Refleksion ud fra et logisk, videnskabeligt og etisk perspektiv, er vi på rette vej til at konceptualisere Refleksion på en meningsfuld måde (Peirce, 1982b, s. 99). Målet for dette speciale bliver dermed tydeligt; at konkludere en klar forståelse af Refleksion i en læringskontekst, der forbinder tænkning og handling.

Med afsæt i ovenstående, er specialets videnskabsteori funderet i en pragmatisk tilgang. Ontologisk er virkeligheden materiel dialektisk; *sand*. Det betyder at Refleksion er et fænomen, som findes. Vi mennesker kan fornemme brudstykker af disse virkelige sandheder. Gennem *tænkning* er det muligt

for os at afdække virkelighedens sandheder – i denne proces konceptualiserer vi fænomener, ved at sprogliggøre fænomeners indhold (Peirce, 1982b, s. 83). Præmissen for, at vi mennesker overhovedet har lyst til at opnå viden i verden er, at mennesket er et nysgerrigt væsen, der søger viden for at kunne tillægge fænomener betydning gennem at kombinere fornemmelser, tænkning og handling. Menneskets mål med dette er *klarhed* – at ville forstå denne komplekse verden (Peirce, 1982d, s. 109+110). Det er derfor min opgave at opdage, hvad der i virkeligheden kendetegner Refleksion som fænomen. Vi mennesker er i stand til at finde frem til disse fænomeners *sandheder* og dermed opnå klarhed gennem en kombination af vores umiddelbare kropslige, instinktive overbevisninger og stringent videnskabelig eksperimentering og tænkning (Peirce, 1982d, s. 111). De umiddelbare kropslige, instinktive overbevisninger betegnes af Peirce som *etik* og *moral*, mens den videnskabelige eksperimentering og tænkning betegnes som *logik* (Peirce, 1982d, s. 109).

Virkeligheden består af fornemmelser, handling og tænkning. Den tredje kategori; tænkning, genererer en repræsenteret forståelse, som er en essentiel ingrediens i den menneskelige virkelighed. Tænkning refererer til og binder fornemmelser og handlinger sammen. Tænkning kan ikke opstå uden fornemmelser og handlinger, som er de kropslige aspekter i verden. Men handlinger og fornemmelser kan ikke forstås eller udvikles på intelligente måder, hvis tænkning ikke er til stede (Peirce, 1982d, s. 119). I det, at der opstår noget tredjehed - *tænkning* i kombinationen af opfattelser og handling, er der et udviklende potentiale. Kroppen og sindet er ikke dualistiske. At handle, er en præmis i en materiel verden, og det er gennem en kombination af tænkning og handling at vi skal forstå den materielle verden. Peirce beskriver det således:

”Hvis pragmatisme gjorde ”at gøre” til det al-værende og ende-værende i livet, ville pragmatismen dø. For at sige, at vi udelukkende lever for handlingens skyld, hvor tænkningen, som handlingen afføder, er ligegyldig, ville være at sige, at rationelle forståelser ikke findes.” (Peirce, 1982d, s. 114+115).

3.2. Refleksion er et intellektuelt koncept

1. del af viden i verden

Refleksion som fænomen er abstrakt, hvorfor det kan betegnes som et intellektuelt koncept. Refleksion er et resultat den triadiske proces beskrevet ovenfor; Refleksion er funderet i mere end

fornemmelser og handlinger. *Et intellektuelt koncept er udtryk for et begreb*; i dette tilfælde Refleksion, som har en række betydninger tilknyttet (Peirce, 1982a, s. 58). For at forstå Refleksionens tilknyttede betydninger, skal vi bruge vores tænkning. Sproget repræsenterer vores forståelse af et intellektuelt koncept; det er gennem sproget, at vi konceptualiserer fænomener (Peirce, 1982c, s. 51). Det betyder at utydelige koncepter er en menneskeskabt konstruktion. For sproget er forankret i menneskers tænkning, ikke i den materialistiske verden. Fordi vi mennesker tænker forskelligt på grund af forskellige kulturer og samfund, har forskellige forudsætninger for at danne overbevisninger, tillægger vi også ord forskellige betydninger. Disse betydninger kommer til at repræsentere forskellige forståelser af Refleksion som fænomen (Peirce, 1982c, s. 51).

Intellektuelle koncepter som Refleksion har indflydelse på menneskers generelle adfærd; vi handler ud fra og forstår verden ud fra, hvordan disse intellektuelle koncepter betegnes og på *baggrund af den betydning, vi tillægger dem*. Et intellektuelt koncept formidler mere end følelser og eksistentielle kendsgerninger. De formidler hvad mennesker gør og hvordan mennesker handler – intellektuelle koncepter beskriver faktiske handlinger og begivenheder. *Dermed er det essentielle i intellektuelle koncepter ikke beskrivelser af, hvordan vi bør handle, men konceptualiseringer af, hvad der faktisk sker i et givent fænomen* (Peirce, 1982a, s. 58).

3.3. Hvordan konceptualiseres Refleksion?

2. del af viden i verden

Betydningerne, vi giver Refleksion, starter som *ideer*, der undervejs danner menneskets *overbevisninger*. Vi får *ideer* om fænomener ved at fornemme, handle i og tænke over verden. Overbevisningerne er med til at rammesætte processen hvormed vi finder *klarhed* eller beholder uklarhed i fænomener. Produktionen af *overbevisninger* er tænkningens eneste egentlige funktion. Når vi møder tvivl, irriteres vores bevidsthed, og tænkningen igangsættes for at opnå en overbevisning, som kan stoppe tvivlen (Peirce, 1982b, s. 83). Overbevisningerne er afsættet for vores handlinger og betegner vores *vaner* for handling. Denne proces giver vi et *sprog*, som afføder *konceptualiseringer af fænomener* – vi giver verden og dens fænomener betydning, der så er grundlag for fremadrettede fornemmelser, handlinger og tænkning (Peirce, 1982d, s. 109)(Peirce, 1982b, s. 83).

Når vi opdager et fænomen som Refleksion, bliver vi – på grund af vores grundlæggende nysgerrighed – nødt til at give dette fænomen en form for betydning på baggrund af vores ideer, overbevisninger og handlingsvaner; vi konceptualiserer Refleksion (Peirce, 1982d, s. 109+110). Betydningen vi tillægger fænomener behøver ikke afspejle fænomenets sande koncept; vores konceptualisering kan være helt forkert – både på grund af manglende viden (viden bliver til over tid) eller fordi vi har en interesse i, at fremlægge konceptet på en bestemt måde¹ (Peirce, 1982c, s. 51).

Refleksion konceptualiseres ved at

- 1) Fornemme fænomenet
- 2) Få ideer om disse fornemmelser
- 3) Etablere overbevisninger om, hvad fænomenet indeholder (konceptualisering), som vi handler på baggrund af; etableringen af *vaner*

3.3.1. Ideer

For at konceptualiseringen af Refleksion er intellektuelt forankret og dermed videnskabelig valid, skal den være baseret på en bestemt type idé; tegn- eller kommunikationside (Peirce, 1982a, s. 58). Grunden til at vi skal forstå ideer er, at vi skal skelne mellem subjektive følelser og forkaste dem, for i stedet at forme ideer om, hvad fænomenet kan, på baggrund af faktisk adfærd. Der er tre typer af ideer:

- 1) en følelse (at fornemme et fænomen, der udløser en subjektiv følelse)
- 2) en enkelt hændelse (at erfare fænomenet for første gang, og udarbejde en ide om fænomenet på baggrund af denne erfaring)
- 3) ideen om et tegn eller kommunikation overleveret fra én person til en anden (at tænksomt forholde sig til fænomenet og sprogliggøre dette) (Peirce, 1982c, s. 51).

3.3.1.1. Følelseside

Følelsesideer er emotionelt forankret. Ideen kommer af en fornemmelse, som tilknyttes en reaktion i følelseslivet: *"Jeg føler dette om denne fornemmelse, derfor mener jeg dette"*. Her bliver

¹ Egeninteresser kan have en hæmmende effekt på at konceptualisere fænomener klart. En egeninteresse kan for eksempel være frygten for fejle, som blev beskrevet på under "præmissen for at forstå Refleksion".

overbevisningen udelukkende følelsesbaseret. Det er menneskets natur at *fornemme* og at have følelser. Alle ideer har afsæt i fornemmelser, men når fornemmelserne hovedsageligt sammenkobles med følelser, opstår følelsesideer, hvilket muligt afkobler ideerne fra intellektuel behandling (Peirce, 1982c, s. 51).

3.3.1.2. Hændelseside

En enkelt hændelse kan udgøre en ide, som er forankret i en erfaring. Altså at en *handling* erfares af mennesket: "*Jeg erfarede denne handling, derfor giver jeg erfaringen denne betydning*". Her bliver overbevisningen etableret på baggrund af en enkelt hændelse; én erfaring konceptualiserer hele fænomenet. Det vigtigste for ideer generelt og det afgørende for hændelsesideen her er, at den på samme tid er tilknyttet to objekter; *den erfarende og det erfarede* (Peirce, 1982c, s. 51).

3.3.1.3. Tegnid eller kommunikationside

Tegn eller kommunikation kan afføde ideer, som er forankret i *tænkningen* – i det triadiske forhold, som finder sted mellem *det opfattede og handlinger*. Ideen fremkommer gennem opdagelsen af et tegn eller kommunikation (sprog) i allerede kendte fænomener, og kan forstås som: "*Jeg er blevet bevidst om dette nye i fænomenet, jeg allerede har konceptualiseret, derfor må jeg genoverveje, hvordan jeg forstår fænomenet, og konceptualisere det på ny*". Når man ræsonnerer, er det ens kritiske selv, som man forsøger at overtale; og al tænkning overhovedet er et *tegn*, og er ofte af *sprogets* art (Peirce, 1982d, s. 109). Tænkningen er den eneste af menneskets tre ideklasser, som kan undersøge Refleksions bagvedliggende *tegn*. Tegnene i Refleksion er nøglen til at mennesker kan udvikle ideer om Refleksion i et videnskabeligt perspektiv. Tegnenes betydning uddybes i specialets metode-kapitel. Det er tegnene, der bidrager med at opnå klarhed i Refleksion (Peirce, 1982d, s. 110).

3.4. Opsamling

Refleksion er et intellektuelt fænomen, hvis betydning er uklar. Sproget er både afgørende for at kunne konceptualisere og forstå Refleksion, men samtidig er sproget en af de største årsager til, at Refleksion er uklart konceptualiseret. De ord, vi bruger til at omtale intellektuelle koncepter med, skal forstås som kommunikationsideen. Det er i denne ide-kategori, at operationaliseringen af dette projekt findes. Jeg er som læring- og forandringsstuderende allerede bekendt med det intellektuelle

koncept; Refleksion. Men da jeg stiftede bekendtskab med konceptet ”Refleksiv praksislæring”, blev jeg bevidst om, at min forståelse af Refleksion havde brug for revidering, fordi min konceptualisering var mindst lige så uklar som RPLs konceptualisering af Refleksion. Konceptet RPL gjorde det tydeligt for mig, at Refleksion generelt er genstand for forståelser, skabt på baggrund af ideer, som også er forankret i følelsesideer, hændelsesideer og kommunikationsideer.

Pragmatismen er et refleksivt værktøj (Peirce, 1982a, s. 56), der kan hjælpe det nysgerrige menneske med at forstå Refleksion og dets mekanismer. I denne beskrivelse ligger der et vigtigt *tidsaspekt*; Fra den første ide om Refleksion som fænomen blev sprogliggjort, til de konceptualiseringer, der findes om Refleksion nu, er der allerede gået et par tusind år. En endelig *konceptuel klarhed* af Refleksion er stadig ikke opnået; at skabe denne klarhed tager lang tid. Det er fordi at mennesker tillægger verden og fænomener betydning, når vi fornemmer dem, også uden at tænke over, hvor ideer om Refleksion er forankret.

4. Metodologi

Hvordan kan jeg metodisk bearbejde teori og empiri, så jeg kan forstå Refleksion? Teorien og empirien i dette speciale er genstand for den pragmatiske metode, hvis videnskabsteoretiske forankring er blevet introduceret ovenfor. Kapitlet består af en gennemgang af den pragmatiske metodes elementer. Metodologien anvendes både som analyseværktøj på den valgte teori og empiri, samtidig med at den også dikterer, hvordan jeg skal svare på problemformuleringen.

4.1. Pragmatismen som metodologi

Formålet med pragmatismen er at kunne arbejde på tværs af forskellige måder at forstå og opfatte objekter og verden på. Pragmatismen forholder sig til, at *uenigheder bunder i forskellige former for viden, at have forskellige formål/interesser, at man forbinder forskellige betydninger til ord (har forskellige overbevisninger om, hvad ord betyder) eller den ene side i uenigheden (eller begge bruger ord, uden en defineret betydning* (Peirce, 1982c, s. 51). Refleksionens utydelige definition er et produkt af alle de ovenstående problematikker. Casen er også præget af alle disse udfordringer, hvilket gennemgås i Case- og Empirikapitlet.

Pragmatismen er en metode til at forstå Refleksion gennem simple huskeregler for hvordan mennesker skal tænke og opdage/afsøge viden (Peirce, 1982d, s. 109+110). Huskereglerne dikterer, hvordan vi kan etablere en intellektuel overbevisning, vi kan handle ud fra (Peirce, 1982b, s. 83). Specialets metode skal anvendes til at bearbejde teori og empiri om Refleksion. Grundtesen for at bearbejde teori og empiri er metodisk meget simpel; *intet nyt kan nogensinde blive lært ved at analysere definitioner*, for disse repræsenterer *hvordan vi bør handle*, og ikke *hvad der faktisk sker i et givent fænomen* (Peirce, 1982a, s. 58). *Forskellige overbevisninger skal skelnes på de forskellige handlinger, de afføder*. Hvis den ene overbevisning og den anden overbevisning ikke afføder forskellige handlinger, er de ikke forskellige overbevisninger (Peirce, 1982b, s. 85+86). Det er grunden til, jeg har valgt denne pragmatiske metode. At se bag de sproglige definitioner af Refleksion i teori og empiri, og i stedet afdække hvordan teorien og empirien foreslår, Refleksion forankres i handling. Det giver specialet mulighed for at byde ind med en anden forudsætning for at forstå Refleksion – på baggrund af Refleksionens indhold. *Sproget, vi bruger til at definere, er altafgørende for vores forståelse af begrebet, men sproget må ikke diktere begrebets indhold*. Her

adskilles tegn- og kommunikationsideerne fra hinanden². Dermed skal jeg ikke afdække teorierne og empiriens sproglige ideer om Refleksion som koncept. *Jeg skal i stedet identificere handlinger hvori Refleksion er til stede og hvordan refleksionshandlingerne sker.* Handlinger er et af de tegn, tegni- deer kan repræsentere. *Det er gennem identificeringen af handletegn, jeg skal definere en forståelse af Refleksion. Og denne forståelse vil blive be- eller afkræftet af fremtidige handlinger.* Mit metodiske mål er at identificere handletegn for Refleksion i teori og empiri. Fremstillingen af disse handletegn skal gøre forståelsen af Refleksion klar.

For at opnå dette, svares der i metodekapitlet på følgende spørgsmål:

- 1) Hvordan identificeres tegnene i Refleksionsbetydningerne?
- 2) Hvordan kan Refleksion forstås gennem grader af klarhed?
- 3) Hvordan kan konceptualiseringen af Refleksion formidles sprogligt?

4.2. Identifikation af Refleksions tegn

Der findes forskellige tegntyper; at bruge fænomeners handlinger til at forstå et fænomenet med, er at se på *handling som tegn*. Lader man definitioner af fænomener og det sprog, der anvendes om et fænomen, styre sine overbevisninger om fænomenet, ser man på *sprog som tegn*. Lader man i stedet de følelser, et fænomen vækker hos en, definere fænomenet, styres man af *fornemmelser som tegn*.

- 1) Fornemmelsestegn: Som beskrevet i Videnskabsteori-kapitlet, påbegyndes enhver tænkning på baggrund af en fornemmelse. Men fornemmelser kan også opstå, mens tænkningen foregår. Her er fornemmelser tegn, som kan bedrage vores tænkning. Det sker ofte, at mennesker *misforstår fornemmelsen*, der produceres af vores egne uklare tanker med et karaktertræk i fænomenet der er genstand for vores tænkning. I stedet for at opfatte at uklarheden er udelukkende subjektiv, foretrækker vi at overveje at fænomenet har en væsentlig mystisk kvalitet; og hvis konceptualiseringen af dette objekt efterfølgende præsenteres for os i en klar form, genkender vi ikke denne konceptualisering som den samme som vores, fordi vi dermed må vedkende os en grad af uintelligent bearbejdning af

² Tegni- de og kommunikationsideer introduceres på s. 17 i Videnskabsteori.

overbevisningen. Fornemmelsestegn kan afgøre, hvilken betydning vi tillægger et fænomen. Når vi tillægger intellektuelle fænomener betydning på baggrund af fornemmelsestegn, er vores konceptualisering ikke intellektuel.

- 2) Sprogtegn: En anden type tegn, man kan bygge sine overbevisninger på, er sprog. Sprogtegn er udtryk for overbevisninger, der er mere optaget af og vægter ord højere end fænomenerne bag ordene (Peirce, 1982b, s. 86).
- 3) Handletegn: Når vi forstår fænomener ud fra de ting der sker, når fænomenet er i relation med noget, forstår vi fænomenets handletegn. Handletegn er fænomenets *vaner*. De effekter, Refleksion har, er Refleksions handletegn; hvilke effekter har Refleksion vanligt. Effekterne af et fænomen tydeliggøres af en viden om fænomenets egenskaber og karakteristika, og tydeliggør effekternes handletegn, når man identificerer fænomenets egenskaber gennem handlinger.

For at udvikle forståelsen af Refleksion, determineres hvilke *vaner*, det involverer at Reflektere – ikke kun under de omstændigheder som sikkert vil opstå, men også under de omstændigheder, der er usandsynlige. Hvad Refleksionens vaner er, afhænger af *hvornår* og *hvordan* Refleksionen får os til at handle. Det kan beskrives på følgende måde:

- 1) *Hvornår* er hvert stimuli hen mod handling afledt af perception
- 2) *Hvordan* er ethvert formål for handling; at producere et eller andet fornuftigt resultat (Peirce, 1982b, s. 87).

Det betyder, at jeg i teorien og empirien skal spørge; 1) *Hvornår* opstår Refleksion? Her refereres der til de stimuli, der perciperes og som fører mod handling; det er de forudsigende komponenter. Kort sagt; hvad sker der, når refleksion igangsættes? Og 2) *Hvordan* sker Refleksion? Her refereres der til handlinger og deres formål i en fornuftig refleksiv proces; de referencer til utallige bekræftede hændelser. Kort sagt; hvordan handler individet, og hvad betyder dette for refleksionsprocessen? Disse to spørgsmål er forudsætningen for at kunne identificere handletegn. Dermed kommer vi ned til hvad der er *håndgribeligt* og *praktisk* som roden til enhver rigtig forståelse af, hvad Refleksion egentligt er (Peirce, 1982b, s. 87+88).

Tegndefinitionerne opsummerer hvordan man kan forstå *meningsfulde og meningsløse tankevaner* (Peirce, 1982d, s. 109). Ved hjælp af meningsfulde tankevaner søger jeg gennem logik og etik at forholde mig intellektuelt og stringent til Refleksion, ved at identificere Refleksionens handletegn. Disse handletegn kan konceptualiseres klart gennem forholdet mellem tegn og tænkning.

4.3. Refleksion og grader af klarhed

*Tegnideer*³ deles op i fornemmelser og handlinger. Handletegn er ideer, der funderes gennem det triadiske forhold mellem tænkning, fornemmelse og handling i konkluderede fornuftige effekter (Peirce, 1982d, s. 118). Handletegn i teori og empiri er beskrivelser af ideer om handlinger. For at konkludere effekterne fornuftigt, skal handletegnet som ide bearbejdes gennem tre grader af klarhed. Disse grader af klarhed vurderer graden af klarheden i teori og empiri; hvor klare er deres ideer om Refleksion. Vigtigst bidrager graderne af klarhed til hvordan jeg kan opnå klarhed i konceptualiseringer af Refleksion.

Første grad af klarhed i konceptualisering handler om en logisk slutning; noget *er* eller *ikke er* (Peirce, 1982b, s. 87). *Hvilke karakteristika har Refleksion?* Her menes der karakteristika, som er uafhængige af, hvad nogen måtte tænke om Refleksion som fænomen. I bund og grund er det spørgsmålet; Hvad er Refleksion? Dette speciales mål er at finde ud af hvad Refleksionens betydning er. Men forud for at kunne forstå fænomeners betydning, må vi karakterisere, hvad fænomenet er. For at forklare forskellen på karakterisering og betydning af fænomener, har jeg valgt at eksemplificere det gennem fænomenet *Solen*: Solen er et fysisk objekt, modsat Refleksion, men alligevel kan eksemplet bidrage med en forståelse af, hvordan vi skal gribe Refleksion som fænomen an. Første skridt, når vi skal forstå Solen som fænomen, er at afgøre, om solen findes. Det er en sandhed, at vi har en sol; vi kan se og mærke den. Hvilke karakteristika har solen? Den er gul, rund, varm, og forsvinder om natten. Denne første grad af klarhed handler i bund og grund om at komme med udsagn om, hvad man ser som sandt i et fænomen; konstateringer af, hvad man har set/oplevet gennem sine observationer af fænomenet. Denne første grad af klarhed skal bidrage med udsagn om, hvad Refleksion er på tværs af forskning, teori og empiri. For hvert udsagn om, hvad Refleksion er, understøttes Refleksion som et fænomen, der kan intellektuelt konceptualiseres.

³ Se afsnit om tegn- og kommunikationsideer på s. 17 i Videnskabsteori

For den anden grad af klarhed i konceptualisering, handler det om at give fænomenet en abstrakt definition. *Hvilke egenskaber har Refleksion?* Denne abstrakte definition fokuserer på *hvordan* fænomenet er, frem for *hvad*, som i første grad af klarhed. Hvilke egenskaber har Refleksion og hvordan opfører de sig (Peirce, 1982b, s. 87+88)? En måde hvorpå en sådan definition kan opnås, er gennem at overveje punkterne for forskelligheder for konceptet og dets modsætninger (Peirce, 1982b, s. 94+95). Heri ligger der et interessant perspektiv. For anden grad af klarhed tilbyder både en udelukkelsesmetode; hvad er Refleksion ikke? Og en uddybende forklaring på, hvad der gør Refleksion til Refleksion; Refleksionens egenskaber identificeres. Hvis vi vender tilbage til eksemplet med solen, er vi her nået til at undersøge, hvad der gør solen til solen. Hvilke egenskaber har solen? – at afdække solens egenskaber har været en lang proces, som har krævet utallige eksperimenter. Denne anden grad af klarhed er langt mere udfordrende og tidskrævende end første grad. For at forstå, hvad der gør et fænomen til et fænomen, skal vi mere end observere fænomenet; vi skal undersøge det. Her kommer overbevisningsprocessen i spil. At afdække Refleksions egenskaber betyder, at man skal lave et hav af eksperimenter, for at afdække 1) hvilke egenskaber Refleksion har og 2) hvilke egenskaber Refleksion ikke har. Jeg vil gennem dette speciale afdække, hvilke egenskaber forskning, teori og en organisation tillægger Refleksion. Både forskningen, teorierne og organisationen i casen har undersøgt og eksperimenteret med Refleksion, hvorfor de kan bidrage med denne anden grad af klarhed.

Reglen for at opnå den tredje grad af klarhed i konceptualisering er som følger: overvej hvilke effekter vi forestiller os, vores opfattelse af et fænomen har, som kan tænkes at blive båret af praktiske handlinger. Konceptualiseringen af fænomenets effekter er hele vores konceptualisering af objektet (Peirce, 1982b, s. 88). *Hvilke effekter har Refleksion?* I eksemplet med Solen, er vi nu nået til at afdække, hvilke effekter Solen har på de ting, der interagerer med solen. En af solens effekter er at den varmer planeten op, så der kan være liv på planeten. Her understreges den markante forskel mellem solen, som fysisk fænomen og Refleksion som abstrakt fænomen; for hvor både solen og dens effekter er synlige, så er Refleksion ikke nødvendigvis synlig identificérbar, mens den sker, men Refleksionens effekter er synlige, og manifesterer sig som *handlinger affødt af Refleksion*.

Det, der er fællesnævneren for de tre grader af klarhed, er deres søgen efter tegn, der indikerer Refleksion, og som vi kan konceptualisere Refleksion ud fra. For at klarlægge de nuværende konceptualiseringer af Refleksion, må jeg identificere de tre klarhedsparametre; karakteristika, egenskaber og effekter i teori og empiri.

For at afdække Refleksions handletegn og konceptualiseringens klarhed i teori og empiri, opstilles et spørgeskema. Spørgsmålene i skemaet vil repræsentere den metodiske behandling af teori og empiri, og er dermed specialets analytiske afsæt.

Figur 2

Identificering af handletegn:	Teori/Empiri
Hvornår opstår Refleksion? -stimuli	
Hvordan sker Refleksion? -handling	
Grad af klarhed, handletegnene giver:	
Hvilke karakteristika har Refleksion?	
Hvilke egenskaber har Refleksion? -herunder modsætninger af Refleksions karakteristika	
Hvilke effekter har Refleksion?	

4.4. At formidle Refleksions konceptualisering

Nu har jeg fremlagt det metodiske afsæt for analysen. Men hvordan formidler jeg sprogligt de analytiske resultater, der er svaret på problemformuleringen? Selvom sprogtegn kan have en ødelæggende effekt på forståelsen af intellektuelle koncepter, har sproget afgørende betydning for, hvordan forståelser modtages. Jeg kan ikke beskrive en forståelse af Refleksion som intellektuel koncept, baseret på handletegn, uden at være sproglig; dermed skal jeg skabe en logisk *sti*, med en distinktiv begyndelse og slutning, for at gøre min konceptualisering af Refleksion klar (Peirce, 1982b, s. 91).

For at konceptualisere Refleksion, skal jeg udforme overbevisningerne af, hvad Refleksion er, som en sti. Denne sti kan udformes på baggrund af metodespørgsmålene. Logiske stier kan eliminere mange af de sproglige udfordringer, konceptualiseringerne af Refleksion indeholder (Peirce, 1982d, s. 116). For at formidle Refleksionens handletegn, skal jeg bearbejde egne og andres konceptualiseringer gennem sproglig granskning af fænomenet. Peirce beskriver det således:

Pragmaticisme har ikke til hensigt at definere de fænomenelle ækvivalenter til ord og generelle ideer. Men forsøger derimod at eliminere deres sentiale element og bestræber sig på at definere den rationelle udformning. Denne udformning finder pragmaticismen i det hensigtsmæssige bærende indhold af det pågældende ord eller forslag. (Peirce, 1982d, s. 114)

Jeg skal dermed formidle handletegnene i Refleksion ved at identificere Refleksions begyndelse, refleksionens mellemregninger og summen af Refleksion i min teori og empiri. Og formidle dem gennem logiske stier.

4.5. Opsamling

Dermed er vi nu tilbage ved problematiseringen af Refleksion som fænomen; *fornemmelsestegn* og *sprogtegn* afføder mange forskellige meninger om hvordan Refleksion kan forstås. Derfor er *fornemmelsestegn* og *sprogtegn* grunden til, at Refleksion som intellektuelt koncept fremstår så uklart. Metoden tydeliggør at konceptualiseringer af Refleksion er et resultat af tænkning.

Konceptualiseringen af Refleksion i en pragmatisk metodisk proces kan forstås som følgende:

Fornemmelse (kropslig, instinktiv), tænkning (tegnide), overbevisning (forståelse), vane (handletegn).

Speciales fokus er at identificere handletegn i teori og empiri, og se bort fra *fornemmelsestegn* og *sprogtegn*; både materialets og mine egne. Det betyder med andre ord, at jeg ikke selv må fokusere på sprog og fornemmelser, men kun mine egne handlinger, når jeg bruger Refleksion i dette speciale (Peirce, 1982b, s. 87).

Dette betyder paradoksalt nok at genstanden for dette speciale; Refleksion, kan betegnes som mit metodiske værktøj til tænksomt at skelne tegn, og forsøge at forstå Refleksion ud fra handletegn. For Refleksion er nøglen til at skelne fænomeners egentlige sandhed og de ord vi beskriver dem med (Peirce, 1982b, s. 89). Det betyder, at min egen konceptualisering af Refleksions betydning formes af mine handlinger i specialet. Konceptualiseringen af min egen refleksions effekter er hele min konceptualisering af Refleksion – den udformes af den tilgængelige viden (handletegnene i teori

og empiri) i specialet, jeg kan bekræfte, er mulige at handle på. Dermed bliver dette speciale et bidrag til at forstå Refleksion gennem at handle Refleksivt.

Essensen af den pragmatiske videnskabsteori og metode er, at vi ikke må holde op med at undersøge et koncept som Refleksion, eller være bange for at definere det. At afdække Refleksions grundlæggende betydning kræver eksperimenter og konceptualiseringer, der kan be- eller afkræftes over tid. Det vi ikke ved endnu, det vi ikke har viden om, kan ikke findes, hvis vi ikke eksperimenterer og laver foreløbige antagelser (Peirce, 1982b, s. 98+99). Specialet her bliver derfor et handlingstiltag, der både systematisk og refleksivt søger at forstå Refleksion som intellektuelt koncept.

5. Case og Empiri

I forlængelse af metodekapitlet præsenteres Casen "Refleksiv praksislæring", hvorfra der er indsamlet empiri til specialet. Først introduceres Casen og dens metodiske udfordring, samt hvorfor den kan bidrage med at forstå Refleksion. Herefter gennemgås bearbejdningen af empirien fra casen forud for specialet.

5.1. Casen "Refleksiv praksislæring"

RPL er UCNs læringstilgang. Den er skabt for at give deres studerende, dem selv og fagområderne, de uddanner til, bedre kompetencer til at kunne reflektere og handle hensigtsmæssigt i praksis (UCN, 2015b). UCN er en uddannelsesorganisation, der varetager 36 uddannelser fordelt på fire områder; Business, Teknologi, Pædagogik og Sundhed, og læringstilgangen er fælles for alle uddannelserne (UCN, 2015b). Læringstilgangens fokus på Refleksion er årsagen til, at jeg har valgt RPL som en case, til at bidrage til at svare på min problemformulering; Hvordan kan Refleksion forstås i en læringskontekst, der skal forbinde handling og tænkning?

"Refleksiv praksislæring er jo den læringstilgang vi i fællesskab har valgt, som skal kendetegne den måde vi arbejder på, på UCN." (Professionshøjskolen UCN, 2018, t. 1.10-1.19)

Sådan sagde Rektor for UCN, Lene Augusta Jørgensen i en video om RPL forud for UCN's årlige Fælles Faglige Udviklingsdag 2018. UCN har siden 2014 haft RPL som sin officielle læringstilgang. Formålet med læringstilgangen er skabe en fælles faglig referenceramme, fælles sprog, kultur og identitet på tværs af UCNs uddannelser (Nielsen, 2016). Som navnet antyder, bygger RPL på tre bærende elementer: Læring, praksis og refleksivitet (UCN, 2015b, s. 4). I den nyudgivne Hvidbog om RPL (Horn et al., 2019) understreges forholdet mellem de tre elementer dog som umulige at adskille:

Det er fristende at lade en teoretisk afdækning af begrebet tage udgangspunkt i de tre komponenter hver for sig, men en sådan fremgangsmåde afføder nye spørgsmål. Hvilken betydning har det f.eks. at "praksislæring" i sig selv er et sammensat ord – taler vi om "praksis" og "læring" eller om "praksislæring"? Og hvordan skal vi forstå "praksis"; som modpol til teori, som et sted, som en handleform? Grundantagelsen i Refleksiv Praksislæring må dog være, at netop

*denne konstruktion med de tre ord sammen er meningsfuld, når vi taler om
erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelse, hvorfor en dekonstruktion
forekommer at være imod hensigten. (Horn et al., 2019, s. 12)*

I meget af det kommunikationsmateriale, der er udsendt om RPL, understreges det, at UCN, som Danmarks fagligt bredest funderede professionshøjskole, skal udvise handlekraft på området, gå foran og være de første i Danmark, der definerer sig ud fra en unik læringstilgang (UCN Act2Learn, n.d.). RPL er altså udviklet, for at positionere UCN i forhold til andre UC'er i Danmark. Formålet med læringstilgangen er at sende et klart signal til UCNs studerende og omverden om, hvad de får, hvis de som uddannelsessøgende vælger UCN som uddannelsessted, eller som virksomhed vælger en dimittend fra UCN. Med læringstilgangen er intention at omverden, undervisere og de studerende får en afklaret og entydig læringstilgang og identitet, som går på tværs af alle uddannelser, efter- og videreuddannelser samt forskningsaktiviteter (Haastrup & Knudsen, 2016, s. 88). Læringstilgangen er samtidig en fælles faglig reference på tværs af UCN (UCN, 2015c). Det tværfaglige fokus er særligt vigtigt i RPL, for der er brug for fælles sprog for, hvordan man reflekterer i praksis (Petersen, 2018).

Læringstilgangen skal således bibringe en forventningsafstemning til studerende og omverdenen - og derigennem medvirke til at skabe en mere tydelig og klar profil for UCN (UCN Act2Learn, n.d.). Samtidig lanceres Refleksiv praksislæring inden for professionshøjskolerne som en invitation til debat om, hvad der kendetegner institutionens uddannelser (Bjerre, 2016, s. 36). Disse to beskrivelser er modsatrettede i deres budskab. For læringstilgangen kan vel ikke både give en tydelig og klar profil og samtidig invitere til debat om, hvad der kendetegner institutionens uddannelser? Det er utydeligt hvad RPLs formål er. *Det er ikke kun Refleksion, som diskuteres i læringstilgangen – det er også hele læringstilgangens egenskaber og effekter.*

En primær forfatter på RPL skriver, at RPL er en del af det pædagogiske paradoks: der skal arbejdes både centralt og decentralt med at minimere de studerendes dilemmaposition mellem oplevelsen af ydre central styring i form af støtte og kontrol og oplevelsen af autonomi og indre styring og selvkontrol. Dilemmaet ligger ofte i autonomifremmende didaktiske strategier. Løsningen er at studerende og undervisere sammen løbende italesætter selve paradokset og de vilkår, der er for undervisning og læring i professionshøjskolerne. UCN adresserer denne udfordring gennem RPL, der indgår som pædagogisk og didaktisk referencepunkt og fundament for de 35

professionsuddannelser (Pjengaard, 2016, s. 4). Her præsenteres en alternativ begrundelse for, hvorfor RPLs eksistens er berettiget; læringstilgangen skal bidrage med øget autonomi og selvkontrol hos de studerende, der tager en uddannelse ved UCN.

5.1.1. RPLs metodiske udfordring

Ifølge empirien om RPL, er RPL er udfordret, fordi intentionaliteten i læringstilgangen er dobbelt; når begrebet RPL skal forklares, afgrænses og defineres, er det væsentligt at respektere følgende dobbelte intentionalitet: intentionen om på den ene side at ville definere det mest betydningsfulde begreb om læring i professionsuddannelserne (hos UCN), og på den anden side intentionen om ikke at lukke definitionen, så begrebet bliver for statisk (Pjengaard, 2016b, s. 11). Dobbeltigheden i intentionaliteten er vigtig, fordi RPL som UCNs læringstilgang både skal kunne fungere som samlende kraft på tværs af 30-40 uddannelser og samtidig skal være meningsfuld og analytisk brugbar i de enkelte uddannelser og inden for de enkelte fagligheder (Pjengaard, 2016c, s. 33). Det vil sige, at RPL på den ene side ikke må begrænse konkrete uddannelsers bevægelsesrum, men samtidig skal definere en læringstilgang, der kan samle organisationen. Men hvad betyder dette for Refleksiv praksislæring ifølge UCN selv? Det betyder, at man ikke kan konceptualisere RPL konkret:

I de fleste læringsammenhænge er motivation vigtigt, er alle næsten enige om, ikke? Og begrebet motivation er ikke endegyldigt defineret, men bliver defineret på mange forskellige måder ud fra mange forskellige måder at betragte mennesker på og viden på og sprog på. Men vi ved intuitivt, at motivation hænger sammen med læring - på sammen måde er det med refleksiv praksislæring. (Professionshøjskolen UCN, 2016c).

RPL sammenlignes her med et abstrakt fænomen; motivation, der på mange måder er genstand for de samme udfordringer som Refleksion. Og her når vi ind til kernen af problematikken i RPL; der er en opfattelse af, at RPL ikke kan konceptualiseres klart, fordi RPL er flertydigt og kun kan forstås ud fra en intuitiv *fornemmelse*.

Men UCN vil også gerne selv arbejde med en mere enkelt og let forståelig konceptualisering af RPL: Noget af det første "Program for Refleksiv praksislæring", som blev etableret i efteråret 2018, tager fat på, er at udvikle enkle grundprincipper og kvalitetskriterier for RPL. De vil blive bedre til at

forklare med enkle ord, hvad RPL er (Pedersen, 2018). For indtil nu har mange undervisere hævdet, at 'RPL er jo sådan, vi altid har arbejdet'. Men som det ofte er, når vi taler om undervisningspraksis, er den kultur, der bærer denne tilgang til undervisning ikke særligt synlig, endsige italesat. Spørgsmålet er derfor, om RPL faktisk er noget, der 'gøres', eller om det blot er noget, der tales om, nu hvor begrebet er trukket frem og 'har fået stemme' (Næsby, 2016, s. 48).

Dermed står RPL over for den en udfordring; det er en læringstilgang, som ikke har en egentlig definition. UCN ønsker at tydeliggøre, hvad RPL er, og samtidig gøre RPL til noget, der rent faktisk *handler* ud fra, og ikke bare noget, der *taler* om. Her når vi frem til min metodiske pointe; for at finde en definition af Refleksion, der kan fungere på tværs af mange uddannelser, må vi holde op med at se på fornemmelsestegn og sprogtegn og i stedet fokusere på handlingstegn.

For i RPL er der en forventning om, at UCN's studerende nu, på baggrund af samfundsudviklingen og læringstilgangen, skal til at være *reflekterende*, have en analytisk tilgang til et projekt, være innovative og kreative (Jensen, 2016, s. 2). Men hvis begreberne i RPL, hvor Refleksion er centralt, skal være andet og mere end luftige forestillinger om en ønsket underviserpraksis, der ikke nødvendigvis har hold i virkeligheden, må der arbejdes med begreberne og synliggøres, hvad det er, de studerende skal lære, hvordan det ses, om de lærer det, og hvilke undervisningsformer der bedst egner sig til formålet (Næsby, 2016, s. 50).

I ovenstående præsenteres *forskellige former for viden*; de forskellige videnskabsteoretiske tilgange til at anvende Refleksion i erhvervsakademi- og professionsuddannelserne. RPL har til formål at samle UCN, brande UCN og give UCN et fælles sprog, hvilket potentielt repræsenterer *forskellige interesser* i læringstilgangen⁴. Når en underviser fra Læreruddannelsen bliver vred over, at der i materialet om RPL står, at læringstilgangen skal være med til at 'brande' UCN, er det i hvert fald udtryk for, at underviseren med sikkerhed forstår RPL som noget andet, end dem, der har udarbejdet materialet (Petersen, 2018). Dette betyder ikke, at de ikke kan være enige om RPLs sum, men sprogtegnene har i dette eksempel definitionsmagten, fordi ordvalget fremkalder stærke følelser hos underviseren.

⁴ Jf. afsnittet om Hvordan konceptualiseres Refleksion s. 16 i Videnskabsteori og Pragmatismen som metodologi s. 19 i Metode

Ovenstående er årsagen til, at jeg har valgt RPL som Case til dette speciale. I løbet af de sidste fem år har en organisation forsøgt at inkorporere en læringstilgang i deres uddannelser, for at både de studerende, områderne, de studerende skal arbejde inden for og hele UC-sektoren kan blive mere refleksive og arbejde "Refleksivt praksislærende". Derfor har UCN de sidste fem år produceret en stor mængde materiale om RPL, og hvordan man kan forstå Refleksion i et refleksivt praksislærende uddannelsesmiljø. Det materiale er specialets grundempiri.

5.2. Empiriens bearbejdning forud for specialet

Ovenstående introduktion til læringstilgangen RPL er sammenstykket af publiceret materiale om læringstilgangen. Forud for projektet har jeg bearbejdet alt, der er sagt og skrevet om RPL; specialets grundempiri. Søgeprotokol for indsamlingen af materiale om RPL er vedlagt i Bilag 3.

Processen for at indsamle empiri til dette speciale er foregået i perioden fra september 2018 til januar 2019. I forbindelse med mit 9. semester projekt, fik jeg adgang til UCN's interne database, hvori alt, der er formidlet om RPL, findes. Jeg fik adgang til databasen, fordi jeg skulle logge det, der er skrevet om RPL. Forud for empiriindsamlingen lavede jeg et enkelt kriterie;

For at passager kan logges som noget, der er skrevet om Refleksiv praksislæring, må "Refleksiv praksislæring" eller "RPL" eller "Læringstilgangen" være til stede i passagen, jeg logger.

Denne metodiske beslutning blev taget efter at have læst ganske lidt af et temanummer om Refleksiv praksislæring, udgivet af UCN i 2016 (Center for evaluering i praksis, 2016). Her blev det tydeligt, at meget af det, der blev skrevet i artiklerne, aldrig forholdt sig til læringstilgangen. I stedet handlede artiklerne mere om begreber i pædagogik, som hver forfatter, der bidrog til temanummeret, fandt interessante.

Med afsæt i ovenstående kriterie, loggede jeg materiale fra temanummeret om Refleksiv praksislæring, kommunikationsmaterialer, videomateriale med alt fra reklamer for enkelte uddannelser til interviews med interne og eksterne forskere, dokumenter vedrørende projekter om Refleksiv praksislæring, PowerPoints og mødereferater, UCN's institutionsakkreditering fra 2017 og strategidokumenter om det nyopstartede "Program for Refleksiv praksislæring". Til sammen har jeg logget materiale fra 120 enheder, der var tilgængelig på UCN's interne database, eller som jeg fik adgang til gennem UCN's uddannelsesdirektør, Peter Møller Pedersen. Dette resulterede i 97

normalsider med materiale om RPL. Disse 97 normalsiders materiale fungerer som grundempiri. Litteraturlisten for den samlede grundempiri er vedlagt som Bilag 4.

5.3. Empiriens bearbejdning i forbindelse med specialet

Det empiriske materiale, som vil blive behandlet i dette projekt, er et uddrag af de 97 siders grundempirisk materiale om RPL. *I første behandling af empirien i forbindelse med specialet, udplukkes de passager, som forholder sig til Refleksion.* Den samlede empiri fra første behandling i forbindelse med specialet er vedlagt som Bilag 5. Litteraturlisten for denne behandling af empirien er vedlagt som Bilag 6.

Metodisk betyder dette, at jeg har gennemgået de 97 normalsiders grundempiri, for at finde passager hvori udgaver af begrebet Refleksion er til stede, ud over "refleksiv" i Refleksiv praksislæring.

I anden behandling af empirien; den empiri, der analyseres i specialet, udvælges de passager, der forholder sig til Refleksions handle tegn.

I Bilag 5 er de passager, der lever op til de metodiske krav, markeret med orange. Den metodiske systematik ligger heri at frasortere alt materiale, der ikke forholder sig direkte til RPL, Refleksion og Handle tegn. For indeholder passagen ikke handle tegn i forhold til Refleksion, kan jeg ikke anvende dem, til at forstå Refleksion i RPL, jf. metoden.

Der er skrevet meget om Refleksion (og andre koncepter) i materialet om RPL, som ligger forud for min grundempiriske behandling. Men fordi disse konceptualiseringer af Refleksion ikke sættes i forbindelse med RPL, kan de ikke være en del af casen.

Den 12. september 2019 udgav Program for Refleksiv praksislæring en Hvidbog om RPL. Hvidbogen har gennemgået de samme metodiske behandlinger som resten af materialet, og indgår dermed også i grundempirien forud for den metodiske udvælgelse til analysen, selvom materialet er udkommet efter indsamlingen af grundempirien.

5.4. Opsamling

Casen bidrager med et konkret eksempel på, hvordan accept af uklarheden i et intellektuelt koncept forhindrer udvikling af konceptualiseringen. Uvisheden om, hvordan RPL forstås understøtter uvisheden i Refleksion. Casen understøtter indledningen, videnskabsteorien og metodens pointer omkring at usikkerheder og uenigheder omkring Refleksions anvendelsesmuligheder i læringskontekster, hæmmer Refleksive handlinger.

Empirien, som Casen bidrager med, er en organisatorisk forankret og uddannelsesorienteret repræsentation af forståelser af Refleksion, som tager højde for læringskontekster, som indeholder handling og tænkning. Empirien er genstand for en metodisk funderet analyse af Refleksions handletegn og klarhed, hvori teori om Refleksion i læringskontekster også inddrages.

6. Tidligere Refleksionsforskning

State-of-the-art kapitlet bidrager med indsigt i, hvorfor specialets forskningsområde er relevant. Kapitlet er en gennemgang af hvordan Refleksion har været genstand for international forskning gennem de sidste 10 år. For at understøtte Casens relevans, fremsættes forskning om Refleksion i uddannelseskontekster.

Afsættet for kapitlet er en søgeprotokol udarbejdet i juli 2019. Al materiale, der præsenteres, er et resultat af denne søgeprotokol, hvor jeg gennem en systematisk gennemgang af al peer reviewed forskning om Refleksion i læringskontekster fra år 2008-2019 underbygger specialets problematisering af Refleksion. Se Bilag 7 for søgeprotokol. I Bilag 8 er der vedlagt en metodisk behandling af forskningens svar på de 5 metodespørgsmål.

6.1. Refleksion kan styrke læring og udvikling

Refleksion og refleksiv praksis som koncept, har udviklet sig til at være en essentielt uddannelsesdiskurs siden 1980'erne. Fokus på Refleksionen har især været massivt til stede i professioner, der kræver en integration af praktisk og teoretisk viden. Parallelt med den øgede fokus på Refleksion i uddannelserne, har arbejdslivet gradvist ændret sig, på grund af globalisering og en bevægelse mod at læringsorganisationer er mere innovative og producerer viden (Goh, 2019, s. 1). Refleksion som koncept understøtter en professionel udviklende praksis. Teknisk viden og ekspertise er ikke længere nok i en foranderlig verden, som er global, turbulent og kompleks. For at udvikle arbejds- og/eller det virkelige liv i denne verden, skal vores tænkning være kritisk, analytisk, kreativ og innovativ. Det opnås bedst gennem Refleksion – før-, over-, på-, efter- og i-fremtidig handling (Zuber-Skerritt & Cendon, 2014, s. 29). Refleksion bliver set som en forudsætning for kvalitet og udvikling i praksis. Mere generelt argumenteres der for, at Refleksion er kernen af voksenlæring, transformation, autonomi og empowerment (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, s. 33).

Selvom Refleksion er et veletableret koncept i professionel uddannelseslitteratur, er det bevist, at koncepterne ofte fortolkes og anvendes på måder, der viger fra den originale intention bag begreberne. Den originale intention er at *forbedre læring gennem arbejds erfaringer*. Som modsætning til denne grundlæggende intention, er Refleksion blevet brugt som et

vurderingsinstrument, hvilket er antitetisk i forhold til de originale ideer i konceptet Refleksion (Goh, 2019, s. 2).

6.2. Refleksionsniveauet betyder noget

På tværs af forskningsprojekter er det blevet vist, at evnen til at reflektere ikke udvikles, hvis de rette forudsætninger i læringskontekster ikke er til stede. Refleksiv undervisning med udgangspunkt i forståelse for voksenlæring har en indvirkning på de studerende (Chen, 2014). Et forskningsprojekt fra Holland viser, at lærerstuderende har visse refleksive kompetencer; de kan rapportere, respondere og relatere. Men de studerende reflekterer ikke på et niveau, som gør dem i stand til at ræsonnere, rekonstruere og repræsentere Refleksion. Termerne, de lærerstuderende brugte til at formidle refleksionerne med, havde stor variation, hvorfor det var svært for de studerende at formidle og forstå hinandens refleksioner. De lærerstuderende kunne i et vist omfang bedømme hvordan de skulle handle i forskellige situationer, og stille spørgsmålstejn til disse situationer. Det at de lærerstuderende kun i et vist omfang kan reflektere, har indvirkning på deres udvikling af en højere kvalitet af selvrefleksion omkring at lære og undervise (Goldman & Grimbeek, 2015, s. 189). En bred forståelse af Refleksion, på tværs af individ, institution og samfund er altafgørende for at kunne udvikle de studerendes kritisk refleksive kompetence. Refleksion kan bidrage til adfærsændringer, der styrker læring og udvikling (Chen, 2014).

Selvom forbedringen af ens praksis utvivlsomt er mulig som resultat af Refleksion, er det langt fra en selvindlysende eller automatisk proces. Mange eksperter har pointeret, at det ikke er indlysende hvordan man skaber Refleksion eller udnytter fordelene ved Refleksion. Således er et afgørende område, som kræver større opmærksomhed, dynamikken i forholdet mellem Refleksion og handling: Hvilke slags faktorer der er i spil og hvordan Refleksion og handlings funktion skaber karakteren er bindeleddet mellem dem (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, s. 34).

6.3. Organisatorisk fokus kan styrke Refleksion i læringskontekster

Refleksion spiller en stadig større og vigtigere rolle i uddannelse i det enogtyvende århundrede i både teori og praksis. *Fordi Refleksion indebærer kritisk overvejelse af fortid og nutid til at informere fremtiden, er Refleksion afgørende for alle funktioner i en læringsinstitution og i udviklingen og fremgangen af læring, forskning og samfundet* (Zuber-Skerritt & Cendon, 2014, s. 29).

En organisation, som opmuntrer til reflektiv praksis, skaber et sikkert miljø, som fremmer tillid, værdsætter åben kommunikation, forbinder arbejde til den organisatoriske mission, opbygger arbejdsstyrkens selvtillid, respekterer forskellige kulturer og udfordrer overbevisninger og antagelser. At praktisere Refleksion er en proces, som kræver kritisk tænkning og problemløsningskompetencer. Refleksion får os til at undersøge de ideer og antagelser, som former vores adfærd, hvilket leder til større selvbevidsthed. *Refleksion øger forståelsen for forhindringer og fremprovokerer kritiske tænkningsskompetencer for at kunne fremkomme med meningsfulde løsninger.* Refleksiv praksis motiverer og revitaliserer, hvilket resulterer i fornyet og forbedret performance. Refleksiv praksis præsenterer tankefulde og innovative måder at skabe positive ændringer, så lærende kan trives og lykkes i en udfordrende og uforudsigelig verden (Castelli, 2016, s. 230+231). Hermed verificeres dette speciales interesse i en konkret organisations ønske om at være mere reflektive, ved at etablere en læringstilgang. Refleksion defineret på organisatorisk niveau bidrager til mere positive outputs – på mange parametre. I et pragmatisk perspektiv, hvor det, der sker uden for individets egen tænkning, er en essentiel faktor for forskning, har casen RPL reflektiv praksis værdi, hvorfor RPL er et bud på en fremtidig vellykket organisatorisk læringstilgang. Men det er ikke ligegyldigt, hvad indholdet i læringstilgangen er. At nævne begrebet Refleksion bidrager ikke med den succes, der beskrives ovenfor – det er essentielt, hvordan man forstår og implementerer refleksionen og den reflektive praksis.

6.4. Refleksion er svært at forstå

Refleksiv praksis som undervisningsmetodologi har været åben for kritik. Kritikken har været vedvarende og utvetydig. Kritikken baseres ofte på epistemologiske grunde, manglen på en deltagende dimension i konceptet og reflektiv praksis' institutionelle rolle som en overvågningsteknologi. Alligevel har Refleksion fået lov at dominere uddannelsessektoren og læringsforståelser (Canning, 2011, s. 609+610). Mange studier har udforsket det varierende indhold, de forskellige niveauer og tidslinjer, som Refleksion siges at have, i praktikeres tænkning. Ikke desto mindre er det ofte blevet påpeget, at Refleksion som proces er svært at forstå. Et af de aspekter, som der kun er en begrænset viden om, er forbindelsen mellem Refleksion og handling i et pædagogisk udviklingsperspektiv. Dette er paradoksalt, da succes i selve tanken om Refleksion i læringsudvikling stammer fra antagelsen om, at Refleksion kan føre til viden om visse emner, der

vedrører ens praksis, og denne viden kan bruges i praksis og kan bidrage til udvikling af praksis (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, s. 33+34). Refleksionens principielle rolle er at forbedre perception og erhvervelse af visdom, hvilket kræver mere end en ritualiseret gennemgang af Refleksionskrav. Forbedring af praksis og organisatorisk forandring gennem Refleksion bor grundlæggende i kravet om at få antagelser udfordret; dette vil ske gennem mentoring og systemer og politikker, som tillader identifikation af hvilke aspekter, der skal fokuseres på (Murdoch-Eaton & Sandars, 2014, s. 283). Dette speciale er et bud på et system, der tillader identifikation af Refleksionens aspekter og et bud på, hvordan Refleksion kan blive forståeligt og dermed anvendeligt.

7. Teoretisk forankring

Her afdækkes hvordan Refleksion i en progressiv læringskontekst kan forstås. Med afsæt i baggrunden for forskningen præsenteret ovenfor, forankres mit teoretiske afsæt i dominerende teorier om Refleksion og læring, som er baseret på Refleksion gennem handling og tænkning. Den teoretiske forankring skal bidrage med en øget forståelse af, hvilke grundlæggende handletegn der sammenknyttes med det intellektuelle koncept; Refleksion.

I dette kapitel anvendes specialets metode til at fremhæve handletegn for Refleksion i de valgte teorier. Jeg tager afsæt i min metodiske tilgang til at finde betydningerne i konceptet; og handletegnene beskriver hvad Refleksion er. Modsat forskningskapitlet, der gav en bred generel beskrivelse af, hvordan forskere har forholdt sig til Refleksion, ønsker jeg her ikke at forholde mig til fornemmelsestegn og sprogtegn. Teorikapitlet indeholder John Deweys, Donald Schöns og Jack Mezirows teoretiseringer af Refleksion, formidlet ud fra de handletegn, de selv beskriver i deres teorier. Fornemmelsestegn og sprogtegn er ikke medtaget.

De nævnte teorier er bredt repræsenteret i forskningen om Refleksion udført inden for de sidste 10 år. Samtidig har teorierne elementer af de grundpræmisses, som Peirce repræsenterer – sprog er afgørende for tænkning, og tænkning er afgørende for Refleksion. Dette skal bidrage til at give teori-kapitlet en videnskabelig stringens, da teorierne er har fællestræk med videnskabsteorien og vil blive behandlet gennem den valgte metode.

Teorierne understreger vigtigheden af uddannelse, for at hjælpe individer med at udvikle vaner for refleksiv tænkning. Dette er ikke overraskende, eftersom at både Mezirow, Schön og Deweys teorier om Refleksion er opstået ud fra deres erfaringer med at arbejde med lærende i formelle uddannelsessituationer (Rogers, 2001, s. 46).

Kapitlet er delt op med afsnit til hver af de tre teorier og den tilhørende begrebsverden. Først præsenteres teoriernes begrebsverden og de identificerede handletegn, hvorefter teorierne behandles gennem de fem metodiske spørgsmål. Understregede sætninger repræsenterer handletegn og svar på metodespørgsmålene.

7.1. Dewey

John Dewey var professor i pædagogik, og hans lærings- og uddannelsesteoretiske og pædagogiske bidrag er stadig centrale for forskning inden for mange felter i dag (Illeris, 2012, s. 377). Dewey er stærkt inspireret af Peirce; Peirce underviste på John Hopkins og Dewey var hans studerende (Thayer, 1982, s. 43). Deweys teori om refleksiv tænkning er udarbejdet på baggrund af hans eget virke som underviser, der søgte at fremme refleksiv tænkning i læringsituationer og i samfundet generelt (Thayer, 1982, s. 255). *I dette afsnit gennemgås handle tegn om Refleksion fra Deweys bog "Hvordan vi tænker" (Dewey, 2009). Passager fra bogen er anvist med sidetal, men ikke fuld kildehenvisning, eftersom at "Hvordan vi tænker" er den eneste kilde, der refereres til gennem hele afsnittet.*

7.1.1. Begrebsverden og handle tegn

Refleksion kaldes for Refleksiv tænkning. Dewey sammenkobler ikke det refleksive begreb med andre begreber end tænkning; dermed må refleksiv tænkning for Dewey betyde Refleksion. Deweys refleksionsforståelse er overvejende tanke-forankret, hvilket handle tegnene i hans refleksionsdefinitioner understøtter. I bilag 9 ses skemaet, hvori alle handle tegn i Deweys refleksionsforståelse præsenteres.

7.1.2. Hvornår opstår Refleksion?

Refleksiv tænkning opstår på baggrund af en umiddelbart erfaret situation og bliver refleksiv som et resultat af en bevidstgjort handling. Situationens natur kan vække trangen til udforskning og den refleksive tænkning vækkes af karakteren af denne oprindelige situation (s. 88). Refleksiv tænkning kræver bevidst tænkning (s. 21). Refleksiv tænkning begynder med en problemfyldt eller forvirret situation; den er præ-refleksiv. Refleksiv tænkning indebærer en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af (s. 20). Efter præ-refleksionen opstår der tanketilstande, som er spontane tanker og ideer. Den refleksive proces finder sted, når man mærker de forhold, der udgør problemet og som har forårsaget handlingsafbrydelsen (s. 95). Iagttagelser i refleksiv tænkning foretages ved hjælp af en direkte brug af sanserne, andre ved at erindre iagttagelser (s. 91).

Ovenstående peger på, at refleksiv tænkning sker som en henvisning til både fortid og fremtid i forhold til noget, vi ikke forstår og som gør os handlingslammede. Refleksiv tænkning stimuleres af fortiden, for ideerne er under alle omstændigheder afhængige af ens tidligere erfaring – de opstår ikke ud af ingenting (s. 103). Al domfældelse, alle former for at drage refleksive slutninger forudsætter en mangel på forståelse; et delvist fravær af mening (s. 120).

7.1.3. Hvordan sker Refleksion?

Når vi er i en tilstand af tvivl, rejses der spørgsmål, som den refleksive tænkning må besvare (s. 95). Fortiden henviser til de ideer, vi igangsætter i vores refleksive tænkning (s. 103). Forudsætningen for refleksiv tænkning er at turde at være i en usikker proces ved at stille spørgsmålstegn ved egne vaner, ved at vende temaerne for egne vaner på hovedet og underkaste temaer en alvorlig og sammenhængende overvejelse. Dette er en vane, mennesker skal tillægge sig; at ville besværlige sig med at undersøge det, man ikke forstår og som udløser handlingslammelse (s. 23).

Når mennesker vælger at forholde sig aktivt til de erfarede situationer, begynder vi at være refleksivt tænkende (s. 91) og vi problematiserer erfaringer. For at denne refleksive tænkning skal have validitet, skal jagten efter viden og udforskningen af den ske på et objektivt grundlag (s. 21). Måden hvorpå vi kan forholde os aktivt til situationer, handler om at undersøge grundende hvorpå vores meninger og opfattelser hviler (s. 16+17), samt at vi går i gang med at undersøge troværdigheden, værdien af de indikationer, intentionen af vores meninger og opfattelser har (s. 19).

Refleksiv tænkning sker i en tænketilstand, hvor vanskeligheden eller forvirringen, som definerer hvornår refleksiv tænkning opstår, bliver intellektualiseret til et spørgsmål, som skal løses; et spørgsmål man søger svaret på (s. 95). Refleksiv tænkning sker ved at bruge den ene spontane tanke efter den anden som en vejledende ide eller hypotese (s. 95) til at igangsætte en handling præget af søgen, jagt og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen (s. 20).

Bevidstheden tager et spring fremad mod en mulig løsning, som udløser handletrang, når vi bearbejder de tanketilstande, som genererer spontane tanker og ideer (s. 95).

I det øjeblik mennesker begynder at reflektere, begynder vi af nødvendighed at iagttage for at tage bestik af situationen. Vi skal søge at erkende karakteren af den situation, vi befinder os i, og den

vanskelighed, der skal overvindes, så klart som muligt. Den refleksivt tænkende må forholde sig til sagens kendsgerninger. Iagttagelsen og erindringen bruges fuldt ud, så man ikke overser eller tager fejl af vigtige karakteristika (s. 91+92).

Refleksiv tænkningens grundlag udgøres af en aktiv, vedvarende og omhyggelig overvejelse af enhver opfattelse eller formodet form for viden og hvad disse indikerer (s. 17+18). Når vi tester indikationers værdi og ser, hvilken garanti der er for, at de eksisterende data virkelig peger på den ide, der antydes, legitimeres accepten af denne ide (s. 19). Ved at iagttage og konkludere på baggrund af denne iagttagelse og tænkningen over iagttagelsen, kan man konkludere en ide, som er troværdig på baggrund af intellektuel tænkning om foregående ideer (s. 47). Når man afdækker relationer – man søger at finde en relation, der er defineret så nøjagtigt, som forholdene tillader det, er den definerede relation et resultat af, at man ræsonnerer (s. 71).

7.1.4. Hvilke karakteristika har refleksiv tænkning?

Refleksiv tænkning sker gennem en intellektuel og praktisk forpligtigelse overfor os selv og verden omkring os, fordi de overbevisninger og opfattelser vi besidder og undersøger har en intellektuel og praktisk karakter, når de er tilegnet gennem Refleksion (s. 16+17).

Det vil sige at refleksiv tænkning ikke blot vokser ud af en situation, men refererer til den (s. 88).

Refleksiv tænkning er den mentale udarbejdelse af en idé eller antagelse som en idé eller antagelse. Refleksiv tænkning er udarbejdelsen af ræsonnementer i den forstand, at disse ræsonnementer er en del, ikke nødvendigvis det hele, af en slutning. Det handler om at identificere beviser for ting ved at finde betydninger og indikationer (s. 19) ved at eksperimentere (s. 158). En slutning indikerer overgangen fra Refleksion til post-refleksion, hvilket er i fremtiden og er en ordnet, samlet og løst situation (s. 95).

Refleksiv tænkning er at bruge fornuften. Denne fornuft er afhængig af kulturelle og videnskabelige forhold (s. 95), Refleksiv tænkning refererer til den samtidig, den reflekterende er en del af, og kendetegner forpligtelsen overfor verden omkring os (s. 17).

7.1.5. Hvilke egenskaber har reflektiv tænkning?

Først fremsættes de egenskaber, der modsætter sig reflektiv tænkning: Når menneskers handlinger ikke styres af refleksion, styres vi af uovervejede impulser, utøjlet begær, luner eller øjeblikkets omstændigheder (s. 81). Når vi ikke er tilstrækkelig kritisk over for de ideer, vi får, er der ikke tale om refleksion (s. 23). Reflektiv tænkning er ikke identisk med den blotte kendsgerning, at en ting indikerer, betyder, en anden ting (s. 19). Det modsatte af reflektiv tænkning er at stille sig tilfreds med gamle og velkendte relationer, som ikke kan definere den nye relation så nøjagtigt, som forholdene tillader det (s. 71). Reflektiv tænkning indbefatter spontane tanker og ideer. Og hvis mennesker ikke bruger ideerne som grundlag for nye iagttagelser, men i stedet beslutter at føre den foreløbige konklusion ud i livet, er det udtryk for, at vi accepterer tanken i det samme, den viser sig. I det tilfælde er der tale om mangel på reflektiv tænkning (s. 92).

Handlingerne for Refleksion kan beskrives som udforskning og undersøgelser (test) af data (kendsgerninger) og idéer (forslag, mulige løsninger) (s. 93). Vores overbevisninger og opfattelser (ideerne) indeholder en intellektuel eller praktisk forpligtigelse. Denne intellektuelle eller praktiske forpligtigelse kræver at vi før eller siden undersøger hvilke grunde, vores meninger og opfattelser hviler på (s. 16+17).

Data og ideer kommer dermed til udtryk ved hjælp af iagttagelse (s. 93) og domme (s. 104). Vi reflekterer for at erkende den fulde og rigtige betydning af det, der sker (s. 120) ved at iagttage det og bedømme det. Reflektiv tænkning kan beskrives som værende dømmende, forstående og sproglig (s. 140); jeg skal ræsonnere mig frem til en ides betydning for et konkret problem (s. 156) ved at forstå og bedømme mig selv og problemets data og begrebsliggøre disse (s. 140). Dette gøres ved, at jeg, som kommer med idéen (gættet), også er ansvarlig for at ræsonnere mig frem til dens betydning for det konkrete problem og for at udvikle idéen nok til i det mindste at pege på den måde, den kan anvendes på, og redegøre for tilfældets specifikke data (s. 156). Dette er et eksperiment, fordi man tester data og ideer ved at anvende dem i forbindelse med en aktiv konstruktion af nye formålsgivende og meningsfulde handlinger (s. 158).

7.1.6. Hvilke effekter har reflektiv tænkning?

Reflektiv tænkning bidrager til at vi kan ændre vores vaner for handling, ud fra de intellektuelle og praktiske opdagelser vi gør os, som er til gavn for os selv og verden omkring os (s. 16+17).

Refleksiv tænkning har effekt på vores konkrete eller forestillede handlinger (s. 95). Vi opnår frihed, når vi overvinder de vanskeligheder, der forhindrer spontan succes og en umiddelbar kasten sig ud i handling (s. 79). Den refleksive tænkning har effekt på de konkrete handlinger, også gennem de forestillede handlinger, fordi enhver intellektuel tanke eller ide er en foregribelse af en mulig fremtidig erfaring. Den endelige handling forsøger bestemt at påvirke fremtiden. Denne handling er både en redegørelse for noget, der er opnået, og en fastsættelse af en fremtidig metode. En refleksiv handling er med til at sikre en vedvarende metodisk vane (s. 102).

I Refleksionen skal vi handle søgende; vi skal jage viden, der kan fjerne vores tvivl og stoppe forvirringen, som var refleksionens udspringspunkt (s. 20). Refleksionens effekt på vores handling er modifikationer af vores forståelse af ideer, der tidligere er blevet iagttaget; den nye kendsgerning fører til nye handlemåder, for at den er refleksiv (s. 140). Man skal udvikle en ide nok til at der opstår anvendelsesmuligheder for ideen i problematikken, der er genstand for den refleksive tænkning; refleksiv tænkning skal udmønte i et handlingsforslag (s. 156). En stor fordel ved at være i besiddelse af den refleksive aktivitets vane (at kunne handle med afsæt i refleksiv tænkning) er, at en fejlslagen ide er lærerig. Den person, der virkelig tænker, lærer lige så meget af sine fejltagelser som af sine succeser (s. 100). Refleksiv tænkning har dermed effekt på vores tilgang til handling; vi skal også begå fejltagelser, for at transformere forvirrende og usikre situationer for handling til sammenhængende klare og afgjorte situationer for handling (s. 140). Fejlslagende handlinger er udtryk for afkræftede faktorer i vores undersøgelse af ideer og data, mens succeser er udtryk for bekræftede faktorer i vores undersøgelse af ideer og data (s. 19), der ligger til grund for udviklingen af kendsgerninger, vi kan handle ud fra (s. 140).

7.2. Schön

Donald A. Schön var psykolog og er mest kendt for sine studier omkring hvordan former for tænkning og handling udvikles, og hvad det betyder for vores forståelse af læring og uddannelse. Han arbejdede på Massachusetts Institute of Technology, hvorfor hans teori er udviklet ud fra egne undervisningserfaringer og studier (Illeris, 2012, s. 345). *I dette afsnit gennemgås handletegn om Refleksion fra kapitel 2 i bogen "Educating the Reflective Practitioner" udgivet på dansk i "49 tekster om læring" (Illeris, 2012)*. Passager fra bogen er anvist med sidetal, men ikke fuld kildehenvisning, eftersom at det er den samme kilde, der refereres til gennem hele afsnittet.

7.2.1. Begrebsverden og handletegn

Refleksion hos Schön har to dimensioner; tid og dybde. Schön er optaget af den refleksion der kan opstå, mens vi handler; denne er mindre sprogligt forankret, fordi vi ikke nødvendigvis stopper op og italesætter refleksionen, mens vi reflekterer. Schön kalder denne form for Refleksion for *refleksion-i-handling*. Denne refleksion-i-handling indsættes i en professionel kontekst, det vil sige, at refleksion stilles i forhold til faglighed og ikke generel personlig tænkning. Schön forholder sig også generelt til refleksion, disse perspektiver er også medtaget i afsnittet.

Refleksion-i-handling er en ny måde at tænke refleksion på; fordi den netop er mere kropslig og mindre sproglig. Schöns forfatterskaber er inspireret af bl.a. Deweys reflektive tænkning (s. 351). Handletegnene for refleksion-i-handling i hans forfatterskaber er få men konkrete. I Bilag 9 ses skemaet, hvori alle handletegn i Schöns refleksionsforståelse præsenteres.

7.2.2. Hvornår opstår refleksion-i-handling og refleksion?

Schön beskriver refleksion-i-handling-processen i fem mere eller mindre adskilte "momenter" - et mønster hvori refleksionerne og deres resultater kan sætte scenen for næste forsøg. Først er der viden-i-handling (s. 349). Hvis der sker noget andet end forventet i en hvilken som helst del af viden-i-handling, står man overfor en overraskende oplevelse (s. 348).

7.2.3. Hvordan sker refleksion-i-handling og refleksion?

Overraskelsen fører til refleksion i handlingsforløbet. Denne refleksion-i-handling er i nogen grad bevidst også selvom den ikke nødvendigvis manifesterer sig sprogligt (s. 349).

At se på praktikerens refleksion-i-handling, fører os til at se praktikerens som en, der konstruerer sine praksissituationer, ikke kun i udførelsen af professionel ekspertise, men også i alle andre aspekter af professionel kompetence (s. 354). Det vil sige at Refleksion sker når vi refererer til sekvenser af operationer og procedurer, som vi udfører, de tegn vi hæfter os ved, de regler vi følger eller de værdier, strategier og antagelser, som udgør vores "teorier" for handlingen (s. 347).

Refleksion-i-handling har en kritisk funktion, hvor man anfægter det antagne i strukturen af viden-i-handling. Refleksion sker dermed når vi er kritiske og anfægter både vores egen viden, men også den situation, vi erfarer (s. 349). Måske lærer vi refleksion-i-handling ved 1) først at lære at genkende og anvende standardregler, facts og operationer, for 2) derefter at slutte fra generelle

regler til specifikke tilfælde på måder der er karakteristiske for professionen, og 3) først så udvikle og afprøve nye former for forståelse og handling, hvor velkendte kategorier og tankemønstre ikke slår til (s. 357). Her åbner Schön op for, at vi ikke kan være reflektive i vores handlinger, når vi er novicer. Vores professionsregler er forudsætningen for at kunne forme nye forståelser og handlinger gennem refleksion-i-praksis.

7.2.4. Hvilke karakteristika har refleksion-i-handling og refleksion?

Der er tre måder at reagere på en overraskelse i viden-i-handlingen med refleksion; 1) Man kan reflektere efter forløbet hvori overraskelsen opstod. 2) Man kan holde en pause og reflektere over overraskelsen imens forløbet er i gang. I ovenstående har refleksionen ingen direkte sammenhæng med handlingen, de foregår adskilt. 3) Som alternativ kan man reflektere midt under handlingen og forløbet, hvor refleksionen kan nå at gøre en forskel, ved at tænke. Tænkningen kan omforme, hvad man gør, mens man gør det. Her er der tale om *refleksion-i-handling*. (s. 348)

Refleksion-i-handling er kendetegnet ved integrativ tænkning og handling. For tænkning, refleksion, handling og læring indgår i et indbyrdes samspil, hvor man ikke altid kan adskille de enkelte funktioner fra hinanden. Man bruger altså ikke nødvendigvis systematiske overvejelser, når man nogle gange kan give relevante svar meget hurtigt - i stedet trækker man på en masse forskellige indsigter samtidigt (s. 345). Ligesom viden-i-handling er refleksion-i-handling en proces, vi kan gennemgå uden at være i stand til at sige, hvad vi gør. Dygtige improvisatorer bliver ofte stumme eller giver åbenlyst utilstrækkelige svar, når de bliver bedt om at sige, hvad de gør (s. 351).

Refleksion har afsæt i viden indlejret i handling. Schön opsummerer selv hvad han forstår ved Refleksion således:

“Det, der adskiller refleksion-i-handling fra andre former for refleksion, er den umiddelbare betydning for handlingen. Ved refleksion-i-handling fører gentænkningen af en del af vores viden-i-handling til eksperimenter på stedet og yderligere tænkning, som påvirker det, vi gør - i den forhåndenværende situation og måske også i andre situationer, som vi oplever som overensstemmende med den.” (s. 350)

Refleksion er ikke til stede, når vi ikke handler på baggrund af vores refleksion (s. 350).

7.2.5. Hvilke egenskaber har refleksion-i-handling og refleksion?

Man kan reagere på en overraskelse ved at skubbe overraskelsen til siden eller være selektiv uopmærksomme, hvis man ønsker at bevare bestandigheden af sine sædvanlige mønstre af viden-i-handling. Eller man kan reagere på det med refleksion (s. 348). Refleksion har en kritisk funktion, hvor vi anfægter det antagne og tænker kritisk om den tænkning, der bragte os ind i denne knibe eller situation (s. 349).

Viden-i-handling og refleksion-i-handling indgår i oplevelser af at tænke og handle, som vi alle deler. Når vi tilegner os karakteren af den professionelle praksis' ekvilibrisme - uanset hvor adskilt fra almindeligt liv den i første omgang kan synes at være - lærer vi nye måder at bruge typer af kompetencer, som vi allerede besidder (s. 351). Niveauerne og formerne for refleksion spiller en vigtig rolle for tilegnelsen af ekvilibrisme (s. 351). Der er ikke længere tale om refleksion-i-handling, når viden-i-handling opnås (s. 349). Refleksion er først til stede hos Schön, når du handler i overensstemmelse med de slutninger, der er opnået på baggrund af refleksionerne (s. 350). Tænkning, refleksion, handling og læring indgår i et indbyrdes samspil, hvor man ikke altid kan adskille de enkelte funktioner fra hinanden (s. 345). Dermed kan refleksion-i-handling beskrives som tænkning, læring og handling.

Refleksion har forskellige egenskaber på forskellige niveauer. Det er én ting at være i stand til at reflektere over vores refleksion-i-handling ved at give en god sproglig beskrivelse af den. Og det er en helt tredje sag at være i stand til at reflektere over en sådan beskrivelse (s. 351).

7.2.6. Hvilke effekter har refleksion-i-handling og refleksion?

Fordi Refleksion har en kritisk funktion, rekonstruerer vi måske i processen vores handlingsstrategier, forståelser af fænomenerne eller måder at opfatte problemerne på (s. 349). En eksperimentel tilgang til udtænkning og afprøvning af nye handlinger er Refleksionens effekt på handling. Gennem udtænkning og afprøvning af nye handlinger, efterprøves forsøgsvis forståelser – be- eller afkræftes med henblik på at gøre handlingen bedre (s. 349+350). Gentænkningen af en del af vores viden-i-handling fører til eksperimenter på stedet og yderligere tænkning, som påvirker det, vi gør - i den forhåndenværende situation og måske også i andre situationer, som vi oplever som overensstemmende med den (s. 350).

Effekten af Refleksion-i-handling kan være at man konstruerer og afprøver nye forståelseskategorier, handlestrategier og måder at udforme problemer på. Dermed handler man ikke kun ud fra allerede udtænkte metoder for overvejelser (en bestemt form for refleksion), men man udfordrer og stiller sig også kritisk overfor sin egen refleksion (s. 357). Her har Refleksion både metodisk, forståelsesorienteret og handlingsrettet effekt.

Når praktikere reagerer på de ubestemte praksiszoner ved at føre en refleksiv dialog med indholdet i disse situationer, genskaber de en del af deres praksisverden, og derved afdækkes de ellers tavse skabelsesprocesser, der ligger bagved hele deres praksis (s. 354+355). Vores Refleksion over vores tidligere refleksion-i-handling kan indirekte forme vores fremtidige handlinger (s. 351). Kompetente, professionelle praktikere har ofte kapacitet til at udvikle ny viden-i-handling gennem refleksion-i-handling, som finder sted i den ubestemte zone i praksis. Kilderne til viden-i-handling inkluderer denne refleksion-i-handling og er ikke begrænset til forskning, der er produceret af universitetsbaserede professionelle skoler (s. 357+358).

7.3. Mezirow

Jack Mezirow var professor på Teachers college på Columbia University, hvor han lancerede sin teori om Transformativ læring. Denne teori er bredt anvendt og anerkendt i uddannelses- og læringsforskning. Transformativ læring fokuserer på kognitiv personlig udvikling gennem ændring af individers meningsperspektiver og referencerammer (Illeris, 2012, s. 156). *I dette afsnit gennemgås handletegn om Refleksion fra første kapitel af bogen "Fostering critical Reflection in Adulthood – A Guide to Transformative and Emancipatory Learning", redigeret af Mezirow. Kapitlet hedder "How Critical Reflection Triggers Transformative Learning" (Mezirow, 1990). Passager fra bogen er anvist med sidetal, men ikke fuld kildehenvisning, eftersom at det er den samme kilde, der refereres til gennem hele afsnittet.*

7.3.1. Begrebsverden og handletegn

Mezirow forholder sig til refleksion og kritisk refleksion. De to dimensioner er differentieret på baggrund af tid; kritisk refleksion kan ikke ske i den umiddelbare handlingsproces (s. 12). Mezirows refleksionsforståelse bunder i kognitiv tænkning. I Bilag 9 ses skemaet, hvori alle handletegn i Mezirows refleksionsforståelse præsenteres.

7.3.2. Hvornår opstår (kritisk) refleksion?

Refleksion opstår, når man møder dilemmaer og ser tilbage på tidligere læring (s. 6). Anomalier og dilemmaer som ikke giver mening gennem gammel viden, bliver katalysatorer eller "trigger-events", hvis udfald er kritisk refleksion og transformation (s. 12+13). Dette er essensen af den refleksive diskurs; der er intet behov, som er mere fundamentalt menneskeligt end vores behov for at forstå betydningen af vores erfaringer (s. 11).

7.3.3. Hvordan sker (kritisk) refleksion?

Refleksion sker som resultat af en dynamisk interaktion mellem mening, vane og en begivenhed, der bliver fortolket (s. 4). Her er fortolkningen handletegnet. Ved at spejle tidligere læring med situationer, afgøres det om læringen er berettiget under de nuværende omstændigheder. Man spejler og sammenligner altså en oplevelse eller erfaring, det der sker i nuet, med den viden man har (s. 5).

refleksion er signifikant involveret, når vi ser tilbage på indhold eller proceduremæssige antagelser; vi kigger bagud for at checke om vi har identificeret alle de relevante muligheder for handling, korrekt vurderet konsekvenserne af alternative fornemmelser eller hypoteser, kontrolleret de rigtige variabler, brugt de bedste metoder til problemløsning og brugt dem korrekt. Dette for forsigtigt at lave slutninger på baggrund af beviserne, der er så fri fra bias som muligt. Der generaliseres fra en afhængig repræsentativ prøve. Man skal korrekt fortolke den feedback, der er kommet af handlingen, der blev udført (s.7).

Refleksion kan ske som en integreret del af at lave handlingsbeslutninger, som en forudsætning for at lave handlingsbeslutninger eller ske som kritisk refleksion, der kræver en pause fra handlingen i sig selv, og sker enten som resultat af en handlingsbeslutning eller som foregående proces (s. 12). Refleksion sker når vi ser på forudsætningen for den bias, hvorpå problemet er blevet stillet (s. 6). Refleksion i en problemløsningskontekst, fokuserer normalvis på procedurer eller metoder. Den kan også fokusere på præmisser (s. 17).

Fordi vi alle er fanget af vores egne meningsperspektiver, kan vi aldrig rigtigt lave fortolkninger af vores erfaringer fri fra vores bias. Som konsekvens heraf, kommer vores største sikring af objektivitet gennem at udsætte en udtrykt ide for rationel og refleksiv diskurs (s. 10).

Når man laver en kritisk gennemgang af de beviser og argumenter, der er til rådighed om en ide, sker refleksion forud for en handlingsbeslutning. Forudsætningen for refleksion er at man tilbageholder egne fordomme og bias i sin kritiske gennemgang af beviserne (s. 10). Vi bliver kritisk refleksive ved at udfordre den etablerede definition af et problem, der bliver adresseret, måske ved at finde en ny metafor, som re-orienterer problemløsnings-indsatser på en mere effektiv måde (s. 11). Refleksionen på bagkant af en handlingsbeslutning sker som en kritisk vurdering af en problemløsningsproces, der checker, for at sikre, at vi har identificeret de kendetegnende mønstre af ligheder akkurat og har fundet de metaforiske etiketter, som giver disse mønstre en sammenhæng i relation til et meningsperspektiv, der berettiger vores handling (s. 9).

Transformativ læring involverer en bestemt refleksionsfunktion: at revurdere forudantagelserne hvori vores overbevisninger er baseret og at handle på indsigter afledt af de transformerede meningsperspektiver, som er resultatet af revurderingen (s. 17).

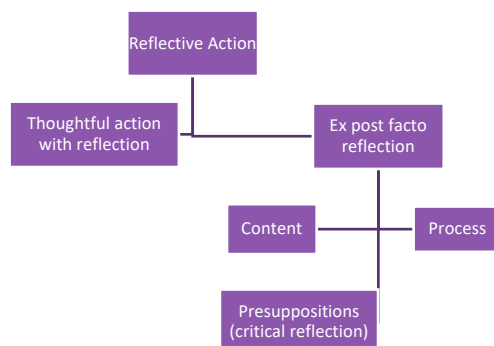
7.3.4. Hvilke karakteristika har (kritisk) refleksion?

Den centrale funktion for refleksion identificeres som at validere det, der vides (s. 17). Refleksiv handling er processen hvori forvridninger korrigeres i vores ræsonnementer og holdninger. Aktive fortolkninger er, hvad der er involveret i tænksom handling; refleksiv fortolkning er refleksiv handling (s. 7).

Mens al refleksion antyder et element af kritik, vil termen *kritisk refleksion* her være reserveret til at referere til at udfordre forudantagelserne i tidligere lærings validitet (s. 11). Refleksion på forudsætningen, er hvad der menes med *kritisk refleksion*. Disse forskelle visualiseret i figur 3 (s. 6). *Kritisk refleksion* er ikke optaget af "hvordannet" i handlingen, men af "hvorfor", grundende til og konsekvenserne af hvad vi gør. (s. 12)

kritisk selvrefleksion handler derfor om at revurdere måden hvorpå vi har opstillet problemer og at revurdere vores egen orientering i forhold til at opfatte, vide, tro på, føle og handle (s. 12).

Figur 3



7.3.5. Hvilke egenskaber har (kritisk) refleksion?

Hvad vi erkender, forstår og husker og hvad vi ikke erkender, forstår og husker er dybt influeret af vores meningsskemaer og meningsperspektiver, som er forudsætningen for refleksion. Når vi ikke reflekterer over noget, der overrasker os, er det fordi vi forkaster perception og kognition for at lette angsten, der genereres, når erfaringen ikke komfortabelt passer i disse meningsstrukturer. Når erfaring er for fremmed eller truer de måder vi tænker og lærer på, har vi en tendens til at blokere de refleksive mekanismer og finder en udvej gennem psykologiske forsvarsmekanismer, for at bidrage med en mere kompatibel fortolkning (s. 4). Meningsperspektiver er også den karakteristiske måde hvorpå individer tolker erfaringer som forskellige stadier af moralsk, etisk og ego udvikling og forskellige stadier af reflekterende dømmekraft/bedømmelse (s. 2+3).

Vi er ikke refleksive, når vi tænker og handler ud fra vores fordomme, forvriddinger og provinsialisme (s. 6). Med fordomme menes der også handlinger baseret på tidligere erfaringer, som man tyer til, uden at have revurderet deres rigtighed i den pågældende situation. Denne handling kan godt være tænksom, for menneskelig handling, andet end det, som er ren habituel eller tankeløs, er tænksom handling, som involverer at man bevidst trækker på det, man ved, for at guide ens handling (s. 6).

Refleksion bliver et integreret element af tænksom handling, når den anvendes på at beslutte, hvordan man bedst kan handle med det samme. Som konsekvens heraf, selvom refleksion og handling er dialektiske i deres forhold, skal de aldrig polariseres (s. 6).

Refleksiv handling, forstået som handling, baseret på en kritisk vurdering af formodninger, er en integreret del af beslutningstagning. Tankefuld/tænksom handling er spejlende (reflexive), men ikke det samme som at handle refleksivt. Man handler refleksivt for kritisk at undersøge begrundelserne

for ens overbevisninger (s. 6). Refleksion over præmisser involverer en kritisk anmeldelse (review) af forvrængede forudantagelser, som kan være epistemiske, sociokulturelle eller psykiske (s. 17). Hvis refleksion forstås som en vurdering af hvordan og hvorfor vi har opfattet, tænkt, følt, eller handlet, må det være differentieret fra en vurdering af *hvordan man bedst* udfører disse funktioner. Dette er fordi hver fase af en handling er guidet af hvad vi før har lært. At simpelt spejle hvad man allerede ved, for at handle, er ikke det samme som refleksion (s. 6). Hvordan og hvorfor i situationen er forudsætningen for at hvordan i handlingen er reflektiv. Ellers er hvordan bare et spejl af tidligere erfaringer.

Refleksion involverer vurderingen af implicite antagelser i overbevisninger, inklusiv overbevisninger om hvordan man løser problemer (s. 11).

Selvom refleksion måske er en integreret del af at lave handlingsbeslutninger, såvel som en ex post facto kritik af processen, så kan kritisk refleksion ikke blive et integreret element i den umiddelbare handlingsproces. De kræver en pause hvori man kan revurderer ens meningsperspektiver og, hvis nødvendigt, transformere dem (s. 12).

Ex post facto refleksion, som ser tilbage på tidligere læring, må fokuserer på formodninger omkring indholdet af det problem, som processen eller proceduren, der følges i problemløsningen, eller forudsætningen for den basis, hvorpå problemet er blevet stillet. Refleksion på forudsætningen, er hvad vi mener med *kritisk refleksion* (s. 6). Kritisk refleksion adresserer spørgsmålet om hvorvidt præmissen hvorpå problemer stilles eller defineres i første omgang, er begrundet. Vi tjekker meget ofte vores forudgående læring, for at bekræfte at vi har løst problemer korrekt, men at blive kritisk bevidst omkring vores egne forudantagelser, involverer at udfordre vores etablerede og habituelle forventningsmønstre, de meningsperspektiver som vi har brugt til at få mening ud af vores møder med verden, andre, og os selv. (s. 11)

Refleksion i kommunikativ læring er en kritisk vurdering af denne distinktive problemløsningsproces, der checker for at sikre, at vi har identificeret de kendetegnende mønstre af ligheder akkurat, og har fundet de metaforiske etiketter, som giver dem sammenhæng i relation til et meningsperspektiv (s. 9).

Ikke-refleksiv handling kan også betegnes som læring, der “foregår i handlingskontekster, hvori implicit rejste teoretiske og praktiske validitetskrav naivt tages for givet og accepteres eller afvises uden diskursive overvejelser (s. 10).

7.3.6. Hvilke effekter har (kritisk) refleksion?

Refleksion gør os i stand til at korrigere forvridninger i vores overbevisninger, ræsonnementer og holdninger når vi løser problemer; at løse problemer er en handling. Handlingen består i at vi fortolker på ny, for at handle på ny (s. 7) på bedst mulig måde (s. 6). Refleksion gør os kritiske overfor de antagelser, hvorfra vores overbevisninger er blevet opbygget; vi handler ikke kun i en lineær linje fra første læring til nu; vi kan forkaste viden og handle ud fra andre overbevisninger end dem, som før har været grundlaget for vores handlinger (s. 1).

Måske endnu mere centralt for voksenlæring end uddybelse af etablerede meningsskemaer, er processen omkring at reflektere tilbage på tidligere læring, for at afgøre, om hvad vi har lært, er berettiget under nuværende omstændigheder (s. 5).

Meget af hvad vi lærer involverer at lave nye fortolkninger, som gør os i stand til at uddybe, yderligere differentiere og forstærke vores langtidsetablerede referencerammer eller for at skabe nye eller transformere eksisterende meningsskemaer. Meningsskemaer og perspektiver som ikke er levedygtige transformeres gennem refleksion (s. 17). Kritisk refleksion er at handle på indsigter afledt af de transformerede meningsperspektiver, som er resultatet af revurderingen (s. 17). Refleksion over ens egne præmisser kan lede til transformativ læring. (s. 17). Kritisk refleksion og transformation kan også ændre sociale normer. Hvis de sociale normer ændres sammen med perspektivtransformationerne, bliver det meget nemmere at møde, nære og opretholde ændringer i alternative perspektiver (s. 12+13). Refleksion kan altså have effekt på handlinger, der ligger placeret uden for det enkelte menneske.

Refleksion er signifikant involveret, når vi ser tilbage på indhold eller procedurermæssige antagelser, som guider problemløsningsprocessen, hvor vi revurderer virkningen af de strategier og taktikker, i brug. (s. 7) Refleksion kan dermed både have effekter på hvordan vi handler og hvorfor vi handler; igangværende=hvordan, fremtidige=hvorfor handlingen udføres. Tænksom handling og Refleksion vil være optaget af hvordan. Kritisk refleksion er ikke optaget af “hvordannet” i handlingen, men af

“hvorfor”; grundende til og konsekvenserne af hvad vi gør (s. 12). Det betyder at vi udfordrer den etablerede definition af et problem, der bliver adresseret, måske ved at finde en ny metafor, som re-orienterer problemløsnings-indsatser på en mere effektiv måde (s. 11+12).

(Kritisk) refleksion er forudsætningen for, at vi kan opnå perspektivtransformationer. Perspektivtransformationer kan ske individuelt, i grupper eller kollektivt. Perspektivtransformation er den proces hvorved vi bliver kritisk bevidst om hvordan og hvorfor vores forudantagelser er kommet til at begrænse måden hvorpå vi erkender, forstår og føler omkring vores verden. Det handler om at omformulere disse formodninger, så de tillader et mere inkluderende, diskriminerende, gennemtrængelig og integrativt perspektiv; og ved at tage beslutninger og på anden måde handle ud fra disse nye forståelser (s. 13). Heri ligger det inderste handle tegn; og svar på hvilke effekter har Refleksion på handling; Vi bliver mere skarpe i vores perspektiver, så vi kan handle bedst muligt.

7.4. Opsamling

Her afdækkes hvad der er særligt sammenligneligt og særligt forskelligt i de forskellige teorier, og hvad denne nye viden kan bidrage med i analysen. Teoriernes handle tegn har en konceptuel sammenhæng – der er få modsatrettede forståelser af, hvordan refleksive handlinger finder sted.

7.4.1. Hvornår opstår Refleksion?

Teoriene har et fælles udgangspunkt for, hvornår Refleksion opstår. Refleksion er i et omfang en kognitiv handling, der tager afsæt i en tankeproces. Refleksionen er først en Refleksion når der igangsættes mental og gerne konkret handling. Forudsætningen for Refleksion kræver derfor et aktivt engagement fra individet, der skal udføre den refleksive handling.

Der må ske noget forud for Refleksionens hvornår. For det første skal der ske en hændelse, som ligger ud over individets typiske erfaringer, som individet reagerer på. Dernæst skal individet være parat og/eller villig til at engagere sig i den refleksive proces for at Refleksion igangsættes. Disse fortilfælde markerer vigtigheden af erfaringens natur og udviklingen af den lærende i en refleksionsproces. Både den lærende og erfaringen i sig selv kan både facilitere refleksionsprocessen eller kreere barrierer, som forhindrer den.

7.4.2. Hvordan sker Refleksion?

I Refleksionens 'hvordan' er de tre teorier ikke helt enige om, hvornår der er tale om Refleksion. For mens Schön indikerer at Refleksion involverer undersøgelser af hvordan man skal respondere i eller reagere på en given situation, kræver Refleksion for Mezirow at man også undersøger de underliggende overbevisninger eller præmisser, som kan have effekt på ens respons. Dewey kalder begge processer for Refleksion. I Mezirows teori skelnes der mellem 'hvordan' og 'hvorfor'. Schön er hovedsageligt optaget af 'hvordan'; hvordan handles der ud fra en reflektiv behandling af den viden, der er til rådighed lige nu? Mezirow understreger at refleksion først er kritisk, når der spørges til 'hvorfor'; hvorfor handles der, og hvorfor tænker jeg? Fællestrækket hos alle tre teorier er, at Refleksion sker gennem undersøgelser af muligheder i givne situationer.

7.4.3. Hvilke karakteristika har Refleksion?

Refleksion skal ud fra de valgte teoretiske perspektiver ses som en kontinuerlig, udvidende spiral, hvori udfordrende situationer leder til Refleksioner og ultimativt til nye fortolkninger eller forståelser. Disse nye forståelser kan så lede til nye udfordringer og yderligere Refleksion. Hver ny erfaring med Refleksion bør give individet en bredere og dybere forståelse, der understøtter handlinger.

7.4.4. Hvilke egenskaber har Refleksion?

Et vigtigt aspekt af Refleksion er at indsamle yderligere information om genstanden for Refleksion, forud for at handle – uanset om dette sker i en handling afkoblet fra genstanden, eller mens man er i situationen.

Handlingerne i Refleksion kan beskrives som en reaktion og et engagement i en situation, hvor man undersøger situationen. Hos især Mezirow, men også Dewey undersøger man også sig selv – sine forudsætninger for at forstå situationen. Alle tre teorier understøtter at man undersøger egne responser, overbevisninger og præmisser i lyset af oplevelsen, og indsamler informationer, så man kan vælge en handling ud fra en dybere og bredere forståelse af problemet, og implementere disse forståelser i sin handling.

7.4.5. Hvilke effekter har Refleksion?

Ultimativt er Refleksionens intention blandt alle tre teorier at integrere forståelser, som man har fået på baggrund af ens erfaringer, for at kunne tage bedre valg eller handle bedre i fremtiden. Indsamling af informationerne/dataindsamlingerne resulterer i en plan og en beslutning om at handle. Hos alle tre teorier forudsætter denne beslutning, at noget vigtigt i individets tænkning og forståelse har ændret sig. Når vi Reflekterer, ændres vores tænkning om handlemulighederne, hvorfor handlingen også ændres i praksis. Refleksionens største outcome er blandt de tre teorier læring, og en naturlig følge af denne læring er at handle med afsæt i denne læring, som resulterer i en integration af nye forståelser ind i ens erfaringer.

7.4.6. Hvad bidrager teorierne med i analysen?

Teorierne bidrager med en indsigt i, hvordan teorier, der også er refereret til i empirien, forholder sig til handlinger affødt af Refleksion. Teoriernes handletegn giver mulighed for at analysere empirien på et dybere niveau, fordi teorierne bidrager med et sammenligneligt perspektiv med handletegnene i empirien; er der modsatrettede handletegn i teori og empiri? Eller sammenlignelige handletegn? Hvordan kan udsagnene forstås i et teoretisk perspektiv?

8. Analyse

Grundlaget for at svare på projektets problemformulering er en analyse af handletegnene for Refleksion i den relevante empiri. Empirien er indsamlingen af materiale fra casen, der forholder sig til RPL. Ligesom i teori-kapitlet opdeles analysen ud fra de fem metode-spørgsmål, der fører ind til de inderste handletegn for RPLs refleksions-forståelse.

Teori-kapitlet har bidraget med en række begreber, jeg kan identificere som værende handletegn for Refleksion og jeg vil bruge disse i analysen af empirien. Forud for analysen har teorigennemgang og sammenligning givet mig et klarere billede af hvordan dominerende teorier forstår fænomenet Refleksion. Jeg vil sammenholde Refleksionsforståelsen i UCNs i læringstilgang med den viden, der indtil nu er fremkommet i specialet; på tværs af individ, institution og samfund (Stensmo, 2012).

I RPL er Schön, Dewey og Mezirow også en inspiration for, hvad læringstilgangen siger om Refleksion; se Bilag 10.

Hele empiri-indsamlingen om Refleksion i RPL kan ses i bilag 4. Empirien, der er genstand for analysen, indeholder handletegn for Refleksion. Det er sætninger eller passager fra det empiriske materiale, der vil blive analyseret. Disse opdeles under de fem metodekategorier.

Selve materialet, der er genstand for analyse, er markeret med en grå skriftfarve. Handletegnet og dens kontekst markeres med en understregning, mens Refleksionskonkteksten markeres med kursiv. Analysen er markeret med sort skriftfarve.

Individer betegnes som 'lærende' i analysen, fordi jeg søger at forstå Refleksion i en læringskontekst.

I Bilag 11 ses skemaet, hvori alle handletegn i empiriens refleksionsforståelse præsenteres.

I analysen er perspektiver, der går igen i empirien, kun præsenteres i analysen en gang. Disse gentagne perspektiver er stadig medtaget i Bilag 11, hvormed deres dominerende repræsentation ikke forsvinder.

I analysen stilles følgende spørgsmål under hvert metodespørgsmål: 1) Hvad er handletegnet? 2) Hvorfor er det inddelt i netop denne kategori? 3) Kan materialet forholdes til teoriernes eller videnskabsteoriens handletegn? Hvis ja, hvordan? 4) Kan materialet svare på de andre

metodespørgsmål og særligt hvilken effekt Refleksion har på den lærende/uddannelse/tænkning/handling osv.⁵? Hvis ja, hvad siger materialet så?

8.1. Hvornår opstår Refleksion?

Jeg har den her *praksislærings forståelse af refleksion*, så jeg er af den overbevisning, at når vi begynder at gøre noget, når vi begynder at arbejde med stoffet, med materialerne - går ind i den der undervisning og prøver noget af. Så opdager vi, hvad vi ved. Vi kan ikke altid vide det på forhånd (Professionshøjskolen UCN, 2016b, t. 11.02-11.23).

Handletegnet er at gøre noget, arbejde med noget, gå ind i en kontekst og afprøve for at opdage hvad den lærende ved. Refleksion opstår, når den lærende opdager handlingerne den lærende udfører. Den lærende bliver nødt til at afprøve noget, for at Refleksion kan ske. Denne forståelse af, hvornår Refleksion sker, stemmer overens med teoriernes definition; for at være refleksive, skal den lærende igangsætte en tænkning over en handling/erfaring. Tænkningen skal bidrage med at opdage, hvad den lærende ved, men også afdække, om den lærendes viden er tilstrækkelig eller mangelfuld.

RPL involverer i en psykodynamisk optik i høj grad ubevidste og førbevidste mekanismer, hvor den lærende skal lære at forstå og acceptere egne og andres forsvarsmekanismer som udtryk for jegets kamp mod de tre herrer: det'et, overjeget og omverdenen. Dette er vigtigt for at modvirke psykiske lidelser og blive en sund person, der accepterer *refleksionen* som ikke alene bevidste processer, men i høj grad også før-bevidste og ubevidste kræfter, der gør det muligt over tid og gennem en modenhedsudvikling at handle i praksis (Pjengaard, 2016c, s. 23).

Handletegnet er at lære at forstå og acceptere egne og andres forsvarsmekanismer. Refleksion opstår som resultat af ubevidste og førbevidste mekanismer, hvor den lærende skal lære at forstå disse. Mekanismerne kan have udtryk som den lærendes forsvar mod at acceptere Refleksion. Især Peirce og Dewey, men også Mezirow taler om denne parathed, den lærende må tilegne sig, forud for at Refleksion kan opstå. Refleksion opstår, når den lærende bliver bevidst omkring sine ubevidste og førbevidste mekanismer. Gennem denne bevidsthed lærer den lærende at forstå og acceptere egne og andres Det, Overjeg og Omverden. Refleksion har effekt på, at den lærende over tid og gennem modenhedsudvikling kan handle i praksis.

For det første må fokus lægges på oplevelser og/eller erfaringer, som startskuddet for *refleksion* og læreprocesser (Horn et al., 2019, s. 16).

⁵ Jf. 3. grad af klarhed s. 23 i Metode

Handletegnet er fokus på oplevelser og/eller erfaringer. Refleksion opstår når den lærende fokuserer på oplevelser og/eller erfaringer. Denne forståelse af Refleksionens forudsætning stemmer overens med især Deweys og Schöns teoretiske optik, fordi erfaringen ikke nødvendigvis beskrives som værende modstridende eller forvirrende. Samtidig forholder udgangspunktet for Refleksion sig her til en bestemt kontekst, som teorierne og videnskabsteorien understøtter; at Refleksion også bliver en integreret del af en læreproces.

8.2. Hvordan sker Refleksion?

Den *refleksive proces* vil foregå både alene og sammen med andre. Det er en proces, hvor man er eftertænksom og overvejende i forhold til sin professionsudøvelse og læring. Der vil altid være tale om en indre proces for den studerende, hvor man vurderer sig selv og sin professionsudøvelse i forhold til professionen og andres professionsudøvelse (Haastrup & Knudsen, 2016, s. 89).

Handletegnene er at være eftertænksom, overvejende og at vurdere sig selv, sine handlinger og andres handlinger i forhold til konteksten. Refleksion sker alene og sammen med andre. At overveje forholdene i sin handling og læring understreges også af Dewey, hvor den lærende underkaster kontekstens temaer en alvorlig og sammenhængende overvejelse. At den lærende vurderer sig selv og udøvelsen af sine handlinger samt andres udøvelse af handlinger stemmer i med Mezirows teori; hvor den lærende vurderer konsekvenserne af alternative fornemmelser eller hypoteser (dette kan både være egne og andres) samt revurderer forudantagelserne hvorpå den lærendes overbevisninger er baseret.

Det giver de studerende sved på panden, når vi optager deres øvelser med kundemøder på video. Når de studerende ser sig selv og hinanden på video, falder mange ting pludselig i hak. De ser de små, vigtige ting, de kan bruge i et rigtigt job. De reflekterer over sig selv og sætter ord på det, de gør. De kan se, at det virker! (UCN, 2015a, P4).

Handletegnene er at se og sætte ord på handlinger. Refleksion sker her gennem det at iagttage sig selv og andre, efter at en handling har fundet sted. Her bliver det kropslige aspekt mere direkte, eftersom at den lærende ikke kun har tænkningens kraft til rådighed til at kunne forholde sig til handlinger; der er en visuel kanal, hvori den lærende kan forholde sig til det kropslige aspekt af handlingen. Det at handlingen bliver visuel, beskrives her som en kanal til at kunne sætte ord på de handlinger, der foregår. Refleksionen efter handlingen bliver dermed ikke kun erindringsbaseret men også visualiseret. Dette er et perspektiv, som indirekte påpeges hos både Peirce, Dewey og Mezirow; det at den lærende ser på noget (også sig selv), skaber Refleksion. At et digitalt redskab kan bidrage med at gøre det, at se, kropsligt og ikke kun kognitivt, har et understøttende potentiale

for Refleksionen, fordi Refleksion på tværs af teorierne ses som både kognitiv og kropslig gennem tænkning og handling. Når Refleksion sker gennem at se på sig selv og sætte ord på det, den lærende ser, har Refleksionen effekt på både formidling af handlinger og fremtidige handlinger.

Denne metode med anvendelse af *refleksionsnotater* faciliterer både en systematisk refleksionsproces hos de studerende og giver os som undervisere en mulighed for at give feedback. Et refleksionsnotat indeholder en faglig opsummering og en beskrivelse af den studerendes læringsudbytte. Refleksionsnotatet afleveres til underviseren, som efterfølgende skriver kort feedback (UCN, 2015a, P1).

Handletegnet er at facilitere en systematisk proces, opsummere, beskrive læringsudbytte og give feedback. Her præsenteres en metode til, hvordan Refleksion kan ske. Den lærende skal opsummere sin viden om et givent emne samtidig med, at læringsudbyttet beskrives. Ud fra teoretikernes forståelse af Refleksion, er det at opsummere viden om et emne i sig selv ikke et handletegn for Refleksion. Men hvis denne beskrivelse af viden om et emne kombineres med en kortlægning af den lærendes eget læringsudbytte, er der jf. teorierne et refleksivt potentiale. For her kan den lærende undersøge sin egen respons og reaktioner⁶ på den viden, der er til stede i læringsituationen. Det, der gør disse handletegn refleksive, er den systematiske refleksionsproces. Systematik er centralt i den pragmatiske refleksive metode, Peirce beskriver. Flere af processerne, som både Dewey og Mezirow italesætter som forudsætning for Refleksion, har en systematisk karakter; Ved Dewey er det alvorlige og sammenhængende overvejelser, hos Mezirow kan det beskrives som den rationelle og kritiske gennemgang af processer. Feedback har et socialt perspektiv på Refleksion – gennem feedback fra andre, kan den lærende blive yderligere bevidst om egne handlinger. Refleksion sker, når tilegnet viden, egen læring og kommunikation omkring de to kombineres. Dermed har Refleksionen både et individuelt perspektiv samt et relationelt afsæt. Refleksionen har en effekt på den lærendes handlinger og relationer i fagligt perspektiv.

RPL er en proces, som både er kognitivt og metakognitivt struktureret igennem *refleksionen* (Dau, 2018, s. 35).

Handletegnet er at strukturere sin kognition og metakognition. Det betyder at Refleksion sker gennem tænkning på flere niveauer, hvilket alle teorierne understøtter. Schöns teori lægger mindre vægt på det metakognitive aspekt i Refleksion-i-handling, dog er alle teorier enige om, at Refleksion har et metakognitivt element.

⁶ Refleksionens handletegn i teorierne s. 54 i Teori

De studerende arbejder på at opnå analytiske og *meta-refleksive* kompetencer ved at den studerende demonstrerer, at han/hun er forberedt, ved at deltage aktivt i undervisningen. Den studerende bruger aktiv lytning. Den studerende anvender fagets terminologi og udviser evne til selvstændigt at kunne forholde sig kritisk til tekst, cases og medstuderendes udsagn (Næsby, 2016, s. 49).

Handletegnene er at forberede sig, deltage aktivt, lytte aktivt, anvende fagterminologi og forholde sig kritisk. Her beskrives Refleksion som meta-refleksion; Refleksionen sker når den lærende er forberedt, deltager og lytter aktivt og forholder sig kritisk til den viden, der er til stede om emnet. Her beskrives Refleksion som en proces hvori den lærende selvstændigt kan forholde sig til og deltage i læringsammenhænge, og anvende et sprog, der passer til den pågældende læringsammenhæng. Dermed understreges vigtigheden af sprog i forhold til Refleksion også her; Refleksionens *hvordan* afhænger af konteksten i læringsituationen, og konteksten indeholder viden, som er sprogligt forankret. Forberedelsen og det at deltage aktivt i processen er også understreget i alle teorierne; Refleksion sker når vi aktivt vælger at forberede os på handling gennem tænkning. Den aktive lytning tolker jeg her som en generel åbenhed overfor det, der opstår i Refleksionsprocessen; undersøge uden bias (Mezirow), og udforsker på et objektive grundlag (Dewey). Effekten af Refleksion er at udvikle og anvende et sprog, der giver mening i konteksten, den lærende Reflekterer i.

Andre og tidligere situationer bliver til både mentale og kropslige repræsentationer, som kan frembringes både bevidst og ubevidst i den refleksive praksis (Dau, 2016a, s. 70).

Handletegnet er den bevidste og måske ubevidste frembringelse af mentale og kropslige repræsentationer af situationer. Refleksion sker, når den lærende frembringer situationer, der kan repræsentere både kropslige og mentale erfaringer. Det er her utydeligt om den ubevidste frembringelse af situationer er Refleksiv praksis. Ud fra Schöns perspektiv er det muligt at Refleksionen har en mindre bevidst dimension, fordi den ikke er sproglig. Handletegnet, at frembringe erfaringer, kan dermed ske, uden at handlingen er sprogliggjort, hvis dette er parameteret for at noget er bevidst.

Refleksivitet i en empirisk forskningskontekst kan forstås som fortolkning af fortolkning (af både den, der fortolker, og af det fortolkede). *Refleksivitet* henviser således til en serie af *refleksioner* (Næsby, 2016, s. 44).

Handletegnet er at fortolke. Refleksion sker som en fortolkning af fortolkninger. Her fortolkes både den, der fortolker og det fortolkede. Dette perspektiv stemmer i med Peirces perspektiv, at Refleksion over noget, er en ny gennemarbejdet tænkning om en forståelse af noget. Refleksion

foregår som en serie af fortolkninger, hvor den lærende jf. Mezirow i denne serie kan fortolke på den feedback, der er kommet af handlingen, der er blevet udført eller fortolke den dynamiske interaktion mellem mening, vane og en begivenhed.

Refleksion sker i relation til en given handling, hvor den studerende får mulighed for at eksperimentere og afprøve implikationerne af den handling (Horn et al., 2019, s. 16). Handletegnene er at eksperimentere med og afprøve handlinger. Refleksion sker i relation til en given handling, hvorfor Refleksion og handling bliver interdependent som i det teoretiske afsæt. Den lærende får mulighed for at handle eksperimenterende. Eksperimenter er et karakteristikum for Refleksion jf. Dewey og Schön, og fører ifølge Schön til gentænkningen af en del af den lærendes viden-i-handling. Eksperimentets egenskab i Refleksion er at den lærende eksperimenterer for at generere ny forståelse af fænomener jf. Schön. Den lærende kan også afprøve implikationerne af handlinger. Afprøvninger i Refleksion sker jf. Schön som en udvikling og afprøvning af nye former for forståelse og handling.

Et økologisk-humanistisk perspektiv på RPL indebærer, at menneskets erkendelse, *refleksion* og praksis influeres af samspillet med omgivelserne, herunder andre mennesker (Dau, 2016b, s. 2). Handletegnet er at samspille med sine omgivelser. Refleksion sker i samspil med omgivelserne, herunder andre mennesker, hvilket betyder at Refleksionen sker i en kontekst. Dette understøttes af teorierne og forskningen. Refleksion har derfor en effekt på, hvordan vi indgår i og samspiller med omgivelserne og menneskerne, der er en del af det, der er genstand for vores Refleksion.

I disse nyfortolkninger af den klassiske adfærdspsykologi kommer det *refleksive* 'P' (personligheden) til at udfordre de klassiske S-R-formler (når *stimulus/påvirkning* kobles sammen med *respons/reaktion*) og R-S-formler (når *respons/reaktion* kobles med en *konsekvens*), og formlerne S-P-R og R-P-S vokser frem. P'et arbejder *refleksivt* og skaber betydning til stimuli og respons og får betydning for den lærendes adfærd (Pjengaard, 2016c, s. 21+22). Handletegnene er at udfordre eksisterende forståelser af stimulus, respons og konsekvens, samt at skabe en ny betydning for disse. Refleksion sker ved at individet udfordrer hvordan stimulus kobles sammen med respons og hvordan respons kobles med konsekvenser. Individets Refleksion skaber betydninger for stimuli og respons som individet forstår. Denne beskrivelse af, hvordan Refleksion sker, stemmer overens med de overordnede linjer, som teorierne optegner i deres niveauer/positioneringer af Refleksion. Mezirow bruger handletegnet ved at udfordre den etablerede definition af et problem. Et kriterie for Refleksion bliver dermed at udfordre forudantagelserne i tidligere lærings validitet. Udfordringens egenskab som handletegn i Refleksion

er jf. Mezirow at udfordre etablerede og habituelle forventningsmønstre, de meningsperspektiver som vi har brugt til at få mening ud af vores møder med verden, andre og os selv. Effekten af Refleksion er, hvordan den lærendes fremtidige adfærd er, ved at den lærende udfordrer og stiller sig kritisk overfor sig selv (jf. Schön). Refleksioner over egne og andres forståelser af stimuli og handlinger får betydning for den lærendes adfærd. Refleksionen afgør hvordan vi opfører os og handler.

Så den *refleksivitet* der ligger i at bringe sig selv i spil i en mere tværfaglig sammenhæng, det synes jeg er vigtigt (Professionshøjskolen UCN, 2016a, t. 5.55-6.20).

Handletegnet er at bringe sig selv i spil i forhold til sammenhænge, der kalder på forskellige kompetencer. Refleksion sker gennem det at bringe sig selv i spil i en mere tværfaglig sammenhæng. Tværfagligheden kan tolkes som en generel tværgående og mangfoldig forståelse af verden, som alle teorierne understøtter. Det betyder at Refleksion har effekt på, hvordan den lærende ser verden og sig selv i denne verden; den kan forstås ud fra andre perspektiver end den lærendes eget, også selvom dette perspektiv er fagligt forankret.

RPL for de studerende betyder selvstændighed. De bliver uddannet til at være *reflekterende*, til at være argumenterende og være faglige og saglige i deres sygeplejefaglige identitet (Professionshøjskolen UCN, 2017, t. 1.15-1.28).

Handletegnene er at argumentere samt at være faglig og saglig. Refleksion sker, når den lærende kan argumentere på baggrund af en faglig og saglig identitet. Her er Refleksion også forankret i den lærendes identitet. Hvordan sker Refleksion? Ved at den lærende argumenterer ved hjælp af faglighed og saglighed, som i sidste ende falder tilbage på den lærende; den lærendes egen integritet bliver dermed også en komponent i Refleksionen. Denne tendens ses i alle teorierne; Refleksion sker, ved at vi anvender vores forståelser og vores viden aktivt i fremstillingen af handlemuligheder. Refleksion har effekt på den lærendes identitetsudvikling, fordi identiteten forankres i en argumenterende, faglig og saglig tilgang til viden og den lærendes identitetsforståelse.

8.3. Hvilke karakteristika har Refleksion?

Valg af teori, valg af teoretisk bredde og variation samt evne til at *reflektere* på metaniveau udvider den studerendes *refleksive* repertoire og former kreativitet, forstået som evne til at se flere og forskellige aspekter af den samme sag. For at blive det skal *refleksiv læring* være synlig – dvs. undervisere og studerende skal afstemme forventninger, stille klare mål og gøre

læreprocessen synlig for begge parter. Det betyder i princippet, at denne form for undervisningspraksis skal være en tydelig del af uddannelseskulturen, med den kritiske pointe, at det at skabe en *refleksiv praksis* i denne forståelse betyder ”den form for tænkning, hvor der sættes spørgsmålstegn ved de koncepter og modeller, og den begrebsramme, der er til stede i uddannelsen selv, i en given pædagogisk praksis eller i professionen som sådan og som denne forstår sig selv (Næsby, 2016, s. 50).

Her er handletegnene at se flere forskellige aspekter af samme sag, afstemme forventninger, stille klare mål, gøre læring synlig og sætte spørgsmålstegn. Refleksion er en transparent og begrundet proces, hvori den lærende gennem tænkning kan se flere og forskellige aspekter af den samme sag. Samtidig sætter den lærende spørgsmålstegn ved de aspekter, kaldet kompetencer og modeller og deres begrebsrammer, som eksisterer omkring den lærende. Den lærende skal stille spørgsmål ved praksis, ved praksissens kontekst og hvordan konteksten forstår sig selv. Dewey beskriver at Refleksion sker, når den lærende rejser spørgsmål, stiller spørgsmålstegn ved egne vaner og stiller intellektualiserede spørgsmål til det, der skal løses. Den lærende reflekterer på metaniveau, hvilket er et niveau, som især Mezirow understreger som afgørende for at den lærende opnår udviklende læring; transformativ læring. I Refleksionen er der en læreproces, som skal synliggøres for andre – det vil sige at læringen skal være sproglig, hvilket implicit bliver et krav til, at Refleksionen bliver sproglig. Sprog som komponent i Refleksion er især vigtig hos Peirce, Mezirow og Dewey, og Refleksion som en del af kulturen, for at kunne lykkes er understreget hos alle teorierne. Anvendelsen af kreativitet i forhold til Refleksion viser, at Refleksion deler handletegn med andre intellektuelle koncepter, og Refleksion har effekt på, hvilken type løsninger, den lærende anvender i sine handlinger. Disse handlinger kan beskrives som kreative løsninger, der kan gøre en forskel. Kreativitet er dermed en effekt af Refleksion, som udmønter sig i både den lærendes mentale og praktiske handlinger; den lærende skal se flere og forskellige aspekter af den samme sag, for at kunne handle ud fra et bredt repertoire af viden om, hvordan den samme sag kan forstås. Kreativiteten er refleksiv, når den lærende kan forholde sig tænksomt til disse forskellige aspekter. Kreativiteten er også refleksiv når den lærende søger at skabe udvikling i sagen gennem kreative handlinger.

Den grundlæggende basis for *refleksion* og handling kan således relateres til erfaringsbaserede pragmatiske, men også kognitive tilgange til læring, hvor elementerne konkret erfaring, *reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimentering* favner både det oplevede/erfaredede og den *refleksive tænkning* som en sammenhængende cirkulær proces (Dau,

2016a, s. 72). Erfaringer koblet med den bevidste anvendelser af erfaringerne fra de lærende er centralt for udviklingen af al *reflekterende* teori (Pjengaard, 2016a, s. 5).

Handletegnene er at observere, begrebsliggøre abstrakt, eksperimentere aktivt, tænke og koble i en cirkulær proces. Refleksion og handling fremstilles også her interdependent, hvor Refleksionen karakteriseres som det, at den lærende observerer, abstrakt begrebsliggør, aktivt eksperimenterer og tænker i en cirkulær proces, der er sammenhængende. Det observerende som handletegn beskrives indirekte i Deweys teori, hvor det at *se*, betegnes som præmis for Refleksion. Dewey beskriver også eksperimentering som en af Refleksions karakteristika. Dewey, Schön og Mezirow beskriver tænkning som et karakteristikum for Refleksion; Refleksion er integrativ tænkning og handling (Schön) og når tænkning og handling fortolkes, er Refleksion til stede (Mezirow). Refleksion er refleksiv tænkning (Dewey). Bevidstheden er det afgørende for, at den lærende kan anvende erfaringerne. Det inderste handletegn er at sammenkoble tænkning og handling, for at lære af handlingen og kunne forstå problemstillinger. Refleksionens effekt på handling bliver dermed handling, der er forankret i læring, tænkning og forståelse af problematikker.

Det skal understreges, at betoningen af *refleksiviteten* her viser en optagethed af det særligt menneskelige – nemlig det at kunne forholde sig til sig selv, selv at tage eksistensen på sig og træde ind i nærvær sammen med andre mennesker. For professionsuddanneren handler det ikke kun om at forklare og beskrive den professionsstuderendes adfærd eller handlinger som et resultat af bestemte årsager, men derimod om at trænge ind bag facaden og sætte sig ind i, hvad den anden forstår. At udvise empati og selvindsigt (Pjengaard, 2016d, s. 30).

Handletegnene er her optagethed, at forholde sig, tage noget på sig, at sætte sig ind i noget og at udvise bestemte egenskaber, samt at være nærværende. Handletegnene er tilknyttet en række værdiladede begreber, som ikke afkodes. Dette citat afspejler den lærendes karakteristika for at kunne være Refleksiv. Refleksion bunder i det særligt menneskelige og det særligt menneskelige er at man kan forholde sig til sig selv, forstå eksistens, og være nærværende ved at udvise empati og selvindsigt. Den lærendes karakteristika er også essentiel i teorierne. Der er bestemte egenskaber, den lærende skal have, forud for den Refleksive proces. Hos Dewey er det særligt menneskelige en intellektuel og praktisk forpligtigelse overfor os selv og verden omkring os. Det er også disse forudsætninger, der er centralt for specialets videnskabsteori-kapitel. Det, der er fælles for alle disse udtalelser; det inderste handletegn bag udsagnene, er deres tilknytning til tænkning. Og tænkningen har her, ligesom understreget andre steder i analysen allerede, en metakognitiv karakter, som forholder sig til omverdenen. Det, der tilføjes i dette citat, er vigtigheden af, at denne

metakognition er menneskelig funderet. I forhold til Peirce er dette karakteristikaet, som er med til at gøre handling valid; det etiske perspektiv af tænkning. Effekten af Refleksion bliver etisk/menneskelig handling, der tager højde for forskellige menneskelige indsigter.

Refleksion henviser således til en særlig måde at tænke på, hvor man ikke alene tænker i forlængelse af den indforståethed, der er i praksis, men også er i stand til at analysere og diskutere denne indforståethed på et generelt og eksplicit vidensgrundlag (Bjerre, 2016, s. 39).

Handletegnene er at tænke, at analysere og diskutere. Refleksionens karakteristika er, at det er en særlig måde at tænke på. Tænkningen tager afsæt i praksis, men analyserer og diskuterer det, der er forstået i praksis ud fra et generelt og eksplicit vidensgrundlag. Dewey beskriver dette karakteristika som at identificere beviser for ting ved at finde betydninger og indikationer. Schön karakteriserer det som det, der fører til gentænkningen af en del af den lærendes viden-i-handling, som fører til eksperimenter. Mezirows karakteristika af Refleksion i denne kontekst; at korrigere forvriddinger i den lærendes ræsonnementer og holdninger, hvorved den lærende udfordrer forudantagelserne i tidligere lærings validitet og revurderer måden hvorpå den lærende har opstillet problemer. Den lærende revurderer sin egen orientering i forhold til at opfatte, vide, tro på, føle og handle. Det eksplicitte vidensgrundlag omtales ligeledes i teorierne, og her er der en generel uenighed. For at karakterisere vidensgrundlaget som det at være objektiv (Dewey) eller uden bias (Mezirow) er meget anderledes end at karakterisere det som at være professionelt (Schön). I citatet er det en generel og eksplicit viden, hvilket ikke siger noget om det videnskabsteoretiske ståsted, hvorfor denne formulering er pragmatisk. Disse forskellige karakteristika af vidensgrundlaget i Refleksion, som teorierne repræsenterer, kan have effekt på hvordan den lærende handler. Hvis vidensgrundlagene ikke giver det samme afsæt for den tænkning, som er et af de inderste handle tegn i Refleksion, kan handlingerne være forskelligartede.

Den *refleksive proces*, der tænkes at kunne udvikle og styrke professionaliteten for en pædagogstuderende, foregår både alene og sammen med andre, på uddannelsesstedet og i praktikken. Det er en proces, hvor man er eftertænsom og overvejende i forhold til sin professionsudøvelse og læring (Næsby, 2016, s. 43).

Handletegnene er at udvikle, styrke, være eftertænsom og overvejende. Refleksionens karakteristika er, at den lærende kan udvikle og styrke sig selv i professionelle sammenhænge. Refleksion finder sted både individuelt og sammen med andre og forskellige steder. Refleksion betyder at den lærende eftertænksomt og overvejende forholder sig til sin udøvelse af professionen og sin læring. Ifølge Schön er udviklingen et handle tegn, der både referer til den lærendes erfaringer

og den lærendes handling, ved at udvikle og afprøve nye former for forståelse og handling. Refleksion sker, når den lærende underkaster temaer en alvorlig og sammenhængende overvejelse (Dewey), som ifølge Schön ikke nødvendigvis er systematisk. At være eftertænksom og overvejende er et karakteristikum for Refleksion. For er disse handletegn ikke til stede, vil den lærende i stedet tage afsæt i en egenskab, hvor implicit rejste teoretiske og praktiske validitetskrav naivt tages for givet og accepteres eller afvises uden diskursive overvejelser i handlingskontekster (Mezirow). At udvikle professionaliteten refleksivt har effekt på den lærendes udvikling af ny viden-i-handling i handlingskontekster (Schön).

Der findes forskellige niveauer af refleksion. Det får betydning for, hvordan der kan arbejdes med RPL (Kirkegaard, 2016, s. 84).

Her er handletegnet at arbejde. Refleksion findes på forskellige niveauer, hvorfor den lærende må arbejde forskelligt, alt efter hvilket niveau, den lærendes Refleksion skal forholde sig til. Niveaue af Refleksion har dermed effekt på arbejdets output.

Figur 1. Evaluering af kvalitet i refleksioner

1	3	5	7
Den studerende fortæller som simpel spejling af en given hændelse eller given praksis	Den studerende medtænker og undersøger sin egen videns tilblivelse	Den studerende forholder sig eftertænksomt overvejende til et givent fænomen, og sit forhold til det	Den studerende er i stand til at sætte sin viden i sammenhæng og forklare den for andre. Den studerende kan anvende viden og færdigheder i en given kontekst
Den studerende beskriver praksis	Den studerende beskriver, hvordan han/hun beskriver praksis	Den studerende beskriver, hvordan praksis er, kan forklares og forstås	Den studerende beskriver, hvordan praksis er, kan forklares og forstås i eget og i andres og i teoretiske perspektiver

(Næsby, 2016, s. 47).

Handletegnene er repræsenteret i øverste horisontale række; at fortælle og spejle hændelser eller praksis, medtænke og undersøge egen viden, forholde sig eftertænksomt overvejende til noget og sig selv i forhold til det, sætte sin viden i sammenhæng og sprogliggøre den samt anvende denne viden som færdigheder i en given kontekst. I forlængelse af andre analyserede karakteristika af Refleksion, understøtter denne tabel den cykliske og niveaudelte Refleksionsforståelse. Alle punkterne er en del af Refleksion, hvorfor den Refleksive proces her starter med en sproglig

bearbejdning af praksis. Refleksion starter her et andet sted, end ifølge Schön. Her er Refleksion karakteriseret ved forskellige niveauer af kvalitet, og hvis den lærende skal have kvalitet i sin Refleksion, skal den lærende kunne det, der beskrives i kasse 5 og 7. Kasse 7 understøtter en metakognitiv forståelse af Refleksion, som alle teorierne understøtter, er et aspekt af Refleksion. Denne niveaudeling af Refleksion er udarbejdet med fokus på sprog, som flere af teorierne understøtter; det handler om at beskrive og sprogliggøre handlinger, for at forstå dem.

Refleksionsforståelser:

- En progredierende professionskompetence
- En meningsskabende proces fra erfaring til dybere forståelse i interaktion med andre
- En undersøgelserproces og et element i kritisk tænkning og metakognition

- Forskellige tilgange fra det kropslige og situationsbestemte til det kognitive! (Dau, 2016b, s. 4). Det er i høj grad væsentligt at reflektere over tolkningen af egne og andres forsvarsmekanismer. Her skal der ikke kun læses på linjerne, men snarere mellem linjerne og bagom linjerne for at trænge ind til en forståelse af egne og andres handlinger i praksis (Pjengaard, 2016c, s. 22). Vi er tænsomme mennesker, vi har nogle refleksionskategorier, vi antages at kunne reflektere (Professionshøjskolen UCN, 2016c, t. 1.13-1.28).

Handletegnene er her at den lærende tager et skridt frem, skaber forståelse, tolker og at aflæse på flere niveauer, er tænksom og undersøger. Refleksion er karakteriseret ved at give en progredierende kompetence til at udøve professionelt, hvor processen fra erfaring skal gøres meningsfuld, så den udvikler sig til en dybere forståelse af handling i interaktion med andre – både ved at afkode handlingen, og ved at se, hvad der findes bag ved handlingen og afkode det, for at kunne forstå egne og andres handlinger i praksis. Den lærende er tænsom på tværs af forskellige kategorier af Refleksion. Et af Refleksionens karakteristika er også ifølge Mezirow den aktive fortolkning af tænsom handling. Refleksion er en kompetence den lærende kan tilegne sig. Det er altså en undersøgelsesproces, som har et element af kritisk tænkning og metakognition. Dette betyder overordnet, at Refleksion er en proces hvori den lærende bevæger sig fra en kropslig og situationsbestemt forståelse til en kognitiv forståelse af noget givet, som udvikler den lærende på flere parametre. Refleksion karakteriseres som både individuel og fælles hos teorierne.

8.4. Hvilke egenskaber har Refleksion?

En refleksiv kompetence er afgørende for at kunne være innovativ, selvstændig og produktiv på arbejdsmarkedet. Arbejdsmarkedet efterspørger medarbejdere, der kan reflektere og tænke i nye løsninger (UCN, 2015c).

Handletegnet er at være og tænke. Refleksion giver den lærende innovative, selvstændige og produktive egenskaber, så den lærende kan tænke i nye løsninger. At tænke i løsninger er en egenskab i Refleksion, som i citatet beskrives gennem innovation, selvstændighed og produktivitet. Ifølge Dewey handler løsninger i Refleksion om at udforske og undersøge (test) data (kendsgerninger) og idéer (forslag, mulige løsninger). Hos Mezirow beskrives Refleksionens egenskaber i forhold til løsninger som det at danne meningsperspektiver. Løsningen er opnået gennem en kritisk vurdering af en distinktiv problemløsningsproces, der checker for at sikre, at den lærende har identificeret de kendetegnende mønstre af ligheder akkurat, og har fundet de metaforiske etiketter, som giver dem sammenhæng i relation til et meningsperspektiv. Hos Mezirow sker løsninger i Refleksion ved at den lærende bruger metoder til problemløsning. Løsningen sker gennem en kritisk vurdering af en problemløsningsproces, der checker, for at sikre, at den lærende har identificeret de kendetegnende mønstre af ligheder akkurat og har fundet de metaforiske etiketter, som giver disse mønstre en sammenhæng. Løsninger sker ved at den lærende stiller intellektualiserede spørgsmål til det, der skal løses. Den bearbejder de tanketilstande, som genererer spontane tanker og ideer for at finde en mulig løsning, som udløser handletrang (Dewey). Dette kan den lærende bruge på arbejdsmarkedet.

Refleksion understøtter udviklingen af dig som individ med en stærk forankring i sin profession (UCN, 2015c).

Handletegnet er at den lærende udvikler sig. Refleksionens egenskab er understøtte den lærendes udvikling, så udviklingen forankres i den lærendes profession. Dette udlæg af Refleksionens egenskab i forhold til individuel udvikling hos den lærende, går igen i alle teorierne. Professionsperspektivet er direkte sammenhængende med Schöns teori, men skiftes profession ud med identitet, genkendes Mezirow.

Stimuli og respons (S-R-skema), og adfærdspsykologien står i komplementært forhold til RPL, der netop betoner individets indre refleksivitet og gruppens dynamiske samskabelser og refleksioner (Pjengaard, 2016d, s. 33+34).

Handletegnene her er samskabelser og respons. Refleksion er forankret i den lærendes indre samt i dynamikken mellem lærende, der samskaber; der er en samskabende egenskab i Refleksion. Refleksionens egenskab er at betone individets indre tænkning og refleksivitet gennem stimuli og respons, men også gruppens dynamiske samskabelser. Schöns teori tillægger det sociale aspekt i Refleksion stor værdi, men alle teorierne udspringer af grundantagelsen om, at Refleksion er en del

af en integrativ forståelse af den lærende og dens omverden. Teorierne understøtter Refleksionens egenskab som både individuel og kontekstuel, hvormed samskabelser er en egenskab Refleksion indeholder.

Selvrefleksiv læring involverer det centrale meningsgivende spørgsmål om, hvorfor den lærende skal bruge kræfter på at lære det (Pjengaard, 2016c, s. 19).

Handletegnet er at give mening. Refleksion kan give læring mening samt give læringen i en kontekst mening. Refleksion har den egenskab, at den bidrager til den lærendes forståelse af, hvorfor læringen i konteksten er relevant eller interessant. Refleksionens egenskab er at bidrage med forståelse, hvilket er et handletegn, alle teorierne beskriver. Det er samtidig den proces, der i specialet er gennemgået og præsenteret for læseren i første del af specialet; hvorfor skal jeg bruge kræfter på at lære, hvordan Refleksion kan forstås?

Hvor det giver mening at lade praksislæring sætte rammen for de dele af professionsuddannelse, der angår håndværksmæssig kompetence, Kan den ikke sætte rammen for den del af uddannelsen, som skal gøre de studerende i stand til at *reflektere over* praksis. At man kan tale om en *refleksiv læreproces* er, at den studerende kan lægge afstand til praksis, hæve sig op over den. Her er der tale om en anden form for socialisering, nemlig en socialisering ind i et professionelt vidensfelt, der åbner for forskellige tilgange til praksis (Bjerre, 2016, s. 38+39). Der er mulighed for systematisk indsamling af data fra praksis, der efterfølgende underkastes en evidens-test fra forskningen. Ved at arbejde med denne tilgang bliver *refleksion* en medierende faktor over forholdet mellem teori og praksis (Kirkegaard, 2016, s. 84).

Handletegnene at lægge afstand til og hæve sig op og socialisere sig. Refleksionens egenskab er at mediere. De refererer til den refleksive egenskab at kunne forholde sig til kontekster ud fra et metaperspektiv. Refleksionens egenskab er at den lærende socialiseres ind i et professionelt vidensfelt, som åbner forskellige tilgange til praksis og refleksion over praksis. Når den lærende tilgår kontekster på forskellige måder på baggrund af et bestemt vidensfelt, som tager afsæt i en socialisering, stemmer det i med teoriernes fælles afsæt om, at Refleksion forholder sig til viden i individ og kontekst, hvor viden bearbejdes med afsæt i begge dele. Refleksion betyder noget for, hvordan den lærende socialiseres. Mezirow beskriver effekten af Refleksion som havende betydning for sociale normer. Refleksion kan ændre sociale normer, og sociale normer er forudsætningen for socialisering i kontekster. Citatet fokuserer på at reflektere over praksis; en metakognition, og adskiller håndværksmæssige kompetencer fra metakognition. Begge kompetencer er en form for socialisering, som repræsenterer hver deres vidensfelt. Handling og tænkning bliver her adskilt på baggrund af hvilken socialisering de indebærer. Dette perspektiv genkendes i Schöns teori, hvori

metakognition sjældent er en del af Refleksion-i-handling. Men eftersom at de håndværksmæssige kompetencer og de metakognitive kompetencer ikke italesættes som værende igangværende samtidig, kan citatet kritiseres for at ville skabe en dualistisk forståelse af handling og tænkning, som specialets teoretiske grundlag modsætter sig. At Refleksion er en medierende faktor i forholdet mellem teori og praksis, kan både tolkes som at se på forholdet mellem teori og praksis som dualistisk eller at fjerne sig fra dualismen.

Jeg mener også at kreativitet ind i refleksiv praksislæring kan være med til at korrigere vores forestillinger om værdien af *refleksion*. Og det er nok lidt provokerende sagt, og mange vil være uenig med mig, men engang imellem så syntes jeg at vi *reflekterer* for meget og *gør for lidt* (Professionshøjskolen UCN, 2016b, t. 10.44-11.00).

Handletegnet er her at gøre for lidt. Refleksion har den egenskab, at den også kan forårsage mangel på handling, hvis handling og tænkning adskilles. I denne Refleksionsforståelse er Refleksion og handling adskilt fra hinanden – når dette er tilfældet, forringes refleksionens værdi. Her foreslås det, at kreativitet kan korrigere hvordan vi forstår Refleksion og dermed bidrage med, at Refleksionens egenskab bliver at handle mere, når den har et kreativt aspekt. Citatet kalder processen, som går igen i teorierne og flere steder i analysen, for kreativitet. Refleksionen har en kreativ egenskab, hvilket kan beskrives gennem teorierne som at eksperimentere for at generere ny forståelse af fænomener (Schön), konstruere nye formålsgivende og meningsfulde handlinger (Dewey) eller at fortolke på ny, for at handle på ny (Mezirow). Refleksionens effekt er nytænkning, der manifesteres i handling.

Når der er tale om RPL, forstået som en tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger, som det fremgår af UCNs beskrivelse, så betyder det, at *refleksionsbegrebet* også læner sig op ad det performative. Det performative i professionsudøvelsen tilskynder til en slags formaliseret kundskab, der kobles til udøvelsen af et fagligt skøn, der gør det muligt at håndtere en given praksis (Dau, 2016a, s. 75).

Handletegnene er at udøve faglige skøn og håndtere given praksis. Refleksion har en performativ egenskab, hvor den lærende udøver faglige skøn og håndterer en given praksis. At udøve faglige skøn er en egenskab i Refleksion, som teorierne beskriver på forskellige måder, men med samme handling for øje; at fagligt vurdere. Den lærende undersøger hvilke grunde, den lærendes meninger og opfattelser hviler på (Dewey), og laver en kritisk anmeldelse af forvrængede forudantagelser (Mezirow). De faglige skøn udøves, når den lærende handler i overensstemmelse med de slutninger, der er opnået på baggrund af Refleksionerne i det faglige skøn (Schön). Dette gør det muligt for den

lærende at håndtere en given praksis. Denne egenskab indeholder en erkendelse af den fulde og rigtige betydning af det, der sker (Dewey), for at håndtere det der sker/praksis. Den lærende reflekterer over fænomener og den lærendes egen implicite forståelse af fænomener hvorved den lærende håndterer sin opførsel i en given praksis som en dataindsamling (Schön). Dette leder i sidste ende til, at den lærende udfordrer etablerede og habituelle forventningsmønstre, de meningsperspektiver som den lærende har brugt til at få mening ud af sine møder med verden, andre, og sig selv, for at håndtere den givne kontekst (Mezirow). Effekten af Refleksion bliver dermed at håndtere en given handling i en kontekst på baggrund af den lærendes udøvelse af skøn og vurderinger i Refleksionsprocessen.

Læringstilgangen peger på, at *refleksivitet* er en essentiel del af det at lære og selvstændigt og i samarbejde med andre udvikle og forme sin professionelle identitet, sine professionskompetencer og sin personlige dømmekraft (Pjengaard, 2016a, s. 6).

Handletegnene er at lære selvstændigt og sammen med andre, udvikle og forme sig selv og sine kompetencer. Den refleksive egenskab er her at lære og udvikle sin professionelle identitet, kompetencer og dømmekraft – selvstændigt og i samarbejde med andre. At lære som handletegn er gennemgående i teorierne. Schön beskriver læring i Refleksion som det at den lærende lærer nye måder at bruge typer af kompetencer, som den lærende allerede besidder, hvormed tænkning, læring og handling alle er egenskaber i Refleksion. Effekten af læring i Refleksion er ifølge Mezirow at den lærende Reflekterer tilbage på tidligere læring, for at afgøre, om hvad den lærende har lært, er berettiget under nuværende omstændigheder. Dette kan lede til transformativ læring. At forme er et handletegn, og dets karakteristika i Refleksion er at omforme hvad den lærende gør, mens den lærende gør det (Schön). Refleksionens egenskab er at revurdere og transformere meningskemaer (Mezirow). Ligesom det at forme er et handletegn, med egenskaber, er det at udvikle, et handletegn, hvis egenskaber italesættes i teorierne. Hos Schön sker udvikling, når den lærende afprøver nye former for forståelse og handlinger. Udviklingens egenskab i en Refleksionssammenhæng er at den bidrager til den lærendes tolkning og bedømmelse af forskellige stadier af moral, etik og ego. Dette udvikler den lærendes moral, etik og ego og bliver en indgående del af den lærendes dømmekraft (Mezirow). Handletegnene i citatet siger noget om udviklingen af den lærendes dømmekraft. Dømmekraftens egenskab er ifølge Dewey at den lærende iagttager og bedømmer det, der sker, hvormed Refleksion har en dømmende, forstående og sproglig egenskab. Dømmekraft og det, at den lærende bedømmer, indgår i forskellige stadier af Refleksion, og er den karakteristiske måde

hvorpå den lærende tolker erfaringer som forskellige stadier af moralsk, etisk og ego udvikling (Mezirow). Mezirow understreger, at for at Refleksion sker, må den lærende tilbageholde egne fordomme og bias. For tænker og handler den lærende kun ud fra sine fordomme, forvridninger og provinsialisme, har den lærende ikke tilegnet sig den dømmende egenskab i Refleksion.

RPL er læring i og af praksissituationer, der stiller krav til deltagerne om en integrativ tankegang, der involverer refleksiv flerperspektivitet eller skiftende refleksive positioner (Pjengaard, 2016d, s. 34).

Handletegnene er her at tænke integrativt, perspektivere og skifte positioner. Refleksion har den egenskab, at den kræver en integrativ tænkning fra den lærende, som involverer at den lærende kan forholde sig til og reflektere over flere perspektiver og skifte mellem refleksive positioner. Her er det ikke tydeligt, om de refleksive positioner henviser til forskellige grader/niveauer af Refleksion eller forskellige forståelsespositioneringer (at kunne se og forstå en problematik fra mange vinkler). Schön beskriver integrativ tænkning og handling som et karakteristikum for Refleksion. Mens Mezirow flere steder i sin teori understreger vigtigheden af at kunne forstå perspektiver, for det er perspektiverne den lærende bruger til at få mening ud af sine møder med verden, andre, og sig selv. At perspektivere er en egenskab, der kan igangsætte en kritisk vurdering for at sikre, at den lærende har identificeret de kendetegnende mønstre af ligheder akkurat, og har fundet de metaforiske etiketter, som giver dem sammenhæng i relation til et meningsperspektiv (Mezirow). Effekten af Refleksion er at perspektiver hos den lærende kan transformeres (Mezirow).

Refleksiv kompetence sætter pædagogen i stand til at vurdere, hvorvidt en metode, et koncept eller et kommunalt udviklingsprojekt er gavnligt for praksis og målgruppen, og hvordan den eller det i givet fald skal implementeres. At kunne spørge: Virker den (metoden)? Hvordan, hvorfor og for hvem virker den? (Næsby, 2016, s. 43).

Handletegnene er at vurdere, implementere og spørge. Refleksion kan ses som en kompetence der gør den lærende i stand til at vurdere, ved at stille spørgsmål; hvordan, hvorfor og for hvem virker noget/virker det ikke? Dette giver bedre forudsætninger for at den lærende kan implementere handling hensigtsmæssigt. Refleksionens egenskab er her at stille de rette spørgsmål, som kan resultere i handling, som er gavnlig for praksis og en målgruppe. Teorierne forholder sig alle til Refleksion som en proces, hvori den lærende skal forholde sig til en problematik. Dette citat læner sig op ad Deweys tilgang; den lærende rejser spørgsmål og stiller spørgsmålstegn ved egne vaner samt stiller intellektualiserede spørgsmål til problematikken, som skal løses. Hos Mezirow formuleres dette som kritisk at udfordre det, den lærende erfarer eller ved i problematikken, mens

Schön især fokuserer på det at forholde sig professionelt til en problematik ved at anfægte den og forholde sig kritisk til den. Det metodiske perspektiv er en egenskab, som forstærker Refleksionens validitet, hvorfor Refleksionsmetoden har effekt på, hvordan den lærende handler.

Den studerendes *refleksive kompetence* bidrager til en kritisk undersøgelse af egen læring, hidtidige antagelser, viden og praksis (Næsby, 2016, s. 44).

Handletegnet er her kritisk undersøgelse. Refleksion har den egenskab, at den bidrager til en kritisk undersøgelse af egen læring, hidtidige antagelser, viden og praksis. Dette perspektiv understøttes direkte af både Mezirow og Schön, hvor det kritiske aspekt er en vigtig del af Refleksionsforståelsen. Dewey og særdeles også Peirce understreger implicit vigtigheden af den lærendes kritiske tilgang til problematikker i Refleksion. Refleksion har en kritisk egenskab, fordi Refleksionen dikterer, at den lærende undersøger egen læring, hidtidige antagelser, viden og praksis og forkaster dem, hvis de mister deres validitet gennem undersøgelsen. Effekten af Refleksion er her, at læring, antagelser, viden og praksis skal forkastes, hvis de mister deres validitet gennem den kritiske undersøgelse.

Vi kan forstå *refleksivitet* som en proces, hvor en iagttagere (den studerende) ikke blot *reflekterer* (spejler) det iagttagede (undervisning og praksis), men erkender det iagttagede gennem *indre refleksionsprocesser* (erkendelse) og dermed refererer til sig selv. Vi skelner således her mellem refleksion (at tænke over noget) og refleksivitet (at bearbejde information og kommunikere det) (Næsby, 2016, s. 45).

Handletegnene er at spejle, erkende, referere, tænke over, skelne og bearbejde information samt kommunikation. Refleksionens egenskaber deles her op i to dele; at tænke over noget, og bearbejde og kommunikere information. Refleksion som begreb bliver delt op, sådan at forskellige bøjninger af begrebet får særegne betydninger. Dette understreger en forståelse af Refleksion ud fra sprogtegn frem for handletegn. I stedet kan handletegnene, som repræsenteres i dette citat ses som en manifestation af, at Refleksion foregår på forskellige niveauer, alt efter hvordan Refleksion forstås. At spejle det iagttagede kan være en del af en Refleksionsproces, men er ikke en Refleksiv egenskab i sig selv, jf. teorierne. At erkende det iagttagede; at bearbejde information og kommunikere det, er en Refleksiv egenskab jf. teorierne, men denne bearbejdning og formidling kan ikke ske, uden en forudgående tænkning over det iagttagede. Effekten af Refleksion er at den lærende kan formidle sine tanker.

RPL i UCN har som mål, at udvikle autonome medarbejdere der kan træffe intelligente afgørelser om undervisning, forskning, administration og ledelse baseret på *refleksion* over egen praksis (Kirkegaard, 2018, s. 1).

Handletegnet er at træffe afgørelser. Refleksionens egenskab er, at den lærende kan udvikles til at være autonom og træffe intelligente afgørelser på mange parametre ud fra metakognition, fordi det er Refleksion over egen praksis. Det vil sige at Refleksion har effekt på hvordan den lærende forholder sig til og selv arbejder med undervisning, forskning, administration og ledelse.

8.5. Hvilke effekter har Refleksion?

RPL kan derfor bedst italesættes som *'refleksion-som-handling'*, hvor handling refererer til tavse, kropslige, sociale, mentalt/kognitive horisontale og vertikale samt identitetsudviklende aktiviteter og orienteringer (Dau, 2016b, s. 13).

Handletegenet er tavse, kropslige, sociale, mentale/kognitive horisontale og vertikale samt identitetsudviklende aktiviteter. Her beskrives det at reflektere som en handling i sig selv, hvormed ordene, der tilknyttes Refleksion repræsenterer beskrivelserne af Refleksionens handletegn. Handlingerne i Refleksion beskrives med en del tillægsord uden uddybende forklaringer. At Refleksionen har et kropsligt aspekt, beskriver Schön som den mindre bevidste Refleksion, der finder sted i Refleksion-i-handling. Alle tre teorier understøtter at Refleksion er en mental aktivitet, som også kan være social. Den reflektive handling har i RPL et identitetsudviklende potentiale, hvilket er et handletegn især Mezirow også tillægger Refleksion gennem transformativ læring. Refleksion har effekt på handlinger gennem de aktiviteter, Refleksionen igangsætter på tværs af den lærendes krop og sind og på tværs af den lærende og den lærendes omverden.

Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er *refleksivt* muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i og af praksis (Pjengaard, 2016b, s. 17).

Handletegnene er at skelne uden at adskille og afkoble, hvorved den lærende kan anvende optikkerne og lære af dem. Handlingerne i Refleksion beskrives her som det, at den lærende kan skelne mellem forskellige optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden. Denne egenskab kræver, at den lærende forstår, at der findes forskellige optikker inden for ethvert givent emne; en egenskab som både Dewey og især Mezirow understreger er vigtig, for at den lærende kan opnå en god Refleksion. Her beskrives Refleksionshandlingen yderligere; den lærende skal kunne kombinere elementer fra optikkerne, for at lære og handle. Dette handletegn; at kunne anvende optikker i kombination med hinanden, har et udviklende potentiale for emnet, jf. Peirce. Men kun hvis den lærende anvender de optikker, der repræsenterer logiske og etiske slutninger. I

ovenstående citat er Refleksion ikke afhængig af en vurdering af, hvad der er gode og dårlige optikker. Refleksion har effekt på den lærendes evne til at forstå forskellige optikker og at kunne anvende dem i handlinger.

Intentionen er, at den enkelte studerende kommer tættere på en oplevelse af at kunne se sig selv i professionen ved at mestre refleksive strategier, øge sin forståelse af professionens kompleksitet og tilegne sig relevante professionskompetencer (Pjengaard, 2016a, s. 6).

Handletegnene er at den lærende ser på sig selv, mestrer Refleksion, øger sin forståelse og tilegner sig kompetencer. At den lærende ser på sig selv i en kontekst, er et metakognitivt perspektiv på Refleksion, som flere steder i analysen er gennemgået. Det, at den lærende ser sig selv i en kontekst, er en Refleksiv egenskab (Dewey), som har effekt på, hvordan den lærende mestrer Refleksive strategier. Strategierne handler om at den lærende øger sin forståelse af kompleksitet i kontekster og tilegner sig anvendelige kompetencer i konteksten, som den lærende kan handle ud fra.

Refleksionen understøtter udviklingen af den etiske vurdering på baggrund af viden, sansning og erfaring, som alle er dele, der er indlejret i identiteten. RPL bidrager til en løbende udvikling heraf (Dau, 2016a, s. 77).

Handletegnene er at etisk vurdere, vide, sans og erfare. Refleksion udvikler identitet ved at udvikle etiske vurderinger på baggrund af viden, sansning og erfaring. Refleksion har effekt på, hvordan den lærende vurderer. Denne vurderingskompetence tager afsæt i den lærendes identitet, hvori viden, sansning og erfaring udvikler identiteten. At handle etisk vurderende betyder her, at den lærende handler på baggrund af viden, sansning og erfaring. Ifølge Peirce tager etik afsæt i den lærendes evne til at bearbejde fænomener gennem umiddelbare kropslige, instinktive overbevisninger. Adfærd, kontrolleret af etisk ræsonnement, har tendens til at fastgøre visse adfærdsmønstre, hvis natur ikke afhænger af tilfældige omstændigheder, og i den forstand kan siges at være bestemte. Etiske adfærdsmønstre kan spejles i logiske adfærdsmønstre, hvorfor vurderingen, som er resultat af Refleksionen, vil være etisk og logisk, når den er kropslig (sansende) og vidende (tænkende). Effekten af Refleksion er dermed en udvikling af den lærendes identitet gennem kropslig, etisk og vidende, logisk vurdering.

Den *refleksive proces* handler om at tage ejerskab for sin egen professionsudøvelse. Egne værdier og personlighed bringes dermed i spil, og det er gennem *refleksion over egen praksis*, at den personlige dømmekraft og evne til at handle professionelt udvikles (Næsby, 2016, s. 44).

Handletegnene er at tage ejerskab og bringe egne værdier og personlighed i spil. Refleksion har effekt på den lærendes følelse af ejerskab i egne handlinger. Når den lærendes egne værdier og

personlighed bringes i spil, vurderer den lærende de antagelser hvorfra den lærendes overbevisninger er blevet opbygget. Dømmekraften og evnen til at handle professionelt/hensigtsmæssigt i en kontekst har den effekt, at den lærende forkaster viden og handler ud fra andre overbevisninger end dem, som før har været grundlaget for den lærendes handlinger, ved at reflektere tilbage på tidligere læring, for at afgøre, om hvad den lærende har lært, er berettiget under nuværende omstændigheder (Mezirow). Evnen til at handle Refleksivt har effekt på den lærendes evne til at lave nye fortolkninger, som gør den lærende i stand til at uddybe, yderligere differentiere og forstærke sine langtids-etablerede referencerammer (Mezirow). Det betyder at den lærendes værdier og personlighed (dømmekraft) bringes i spil i handlingen, men sammen med evnen til at handle professionelt. Begge dele udvikles, hver gang der handles refleksivt. Det professionelle kan her referere til det regelsæt, som gør handlingen mere end den lærendes umiddelbare handling.

Hvad skal vi skabe på baggrund af det vi nu har fået *reflekteret* over? Hvad kunne være den næste handling eller hvad kunne være... skal vi gå fremad eller skal vi måske gå tilbage? (Professionshøjskolen UCN, 2016b, t. 10.23-10.35).

Handletegnene er at skabe og at bevæge sine handlinger i forhold til en kontekst. Refleksion har effekt på, hvad den lærende skaber. Schön beskriver at skabe som den effekt hvor Refleksion genskaber en del af den lærendes praksisverden, og derved afdækkes de ellers tavse skabelsesprocesser, der ligger bagved hele den lærendes praksis. Hos Mezirow er Refleksionens skabelseseffekt at skabe nye eller transformere eksisterende meningsskemaer. Refleksion har effekt på hvad den næste handling kan være og hvordan denne skabes af den lærende. Refleksionen kan svare på, hvor den lærende skal bevæge sig hen i handlingen og i tænkningen; om den lærende skal bevæge sig frem eller måske vende tilbage til noget i processen omkring handlingen. Her bliver tidsperspektivet i Refleksionen en faktor; den lærende må forstå handling og tænkning i et tids- og kontekstperspektiv.

Så kræver det *refleksion over egen praksis*, det kræver at vi på en eller anden måde får talt sammen og får italesat; hvad er det for nogle ubalancer vi har i samfundet, hvordan kunne vi godt tænke os... hvad kan jeg byde ind med fra min position? I forhold til at komme med nogle bud på, hvad kunne løsningen være, eller hvordan vi kunne blive klogere på den her dynamik eller den her udfordring (Professionshøjskolen UCN, 2016a, t. 4.27-5.24).

Handletegnene er den lærende spørger til, hvad den lærende kan byde ind med fra sin position, kommer med bud på løsninger og bud på, hvordan den lærende og dem omkring den lærende kan

blive klogere på problematikken. Refleksion over egen praksis gør, at lærende kan samarbejde – også på tværs af fag. Refleksion giver den lærende en forståelse af hvilke ubalancer der er i samfundet, samtidig med at den gør lærende kloge på egne positioner. Refleksionen korrigerer og har ifølge Mezirow effekt på forvridninger i den lærendes overbevisninger, ræsonnementer og holdninger når den lærende løser problemer. Refleksionen guider problemløsningsprocessen, hvor den lærende revurderer virkningen af de strategier og taktikker, i brug. Den lærende re-orienterer problemløsningsindsatser på en mere effektiv måde. Ud fra dette, har Refleksion effekt på, hvordan den lærende løser udfordringer, for Refleksion gør den lærende klogere på dynamikkerne i udfordringerne.

Med henblik på at sikre autentisk refleksion og undgå sammenblanding af teori og praksis har jeg foreslået, at Refleksiv praksislæring opbygges i et forløb af successive faser: en *refleksionsforberedende*, en *erfaringsreflekterende* og en *syntesereflekterende* fase

- Den *refleksionsforberedende* fase: Tidligt i uddannelsen vil undervisning med henblik på at udvikle refleksive færdigheder være den centrale komponent. Formålet er at ændre de studerendes opfattelse, oversætte hverdagsbegreber til videnskabelige begreber og på anden vis give de studerende et fagligt grundlag at møde praksis med.
- Den *erfaringsreflekterende* fase: Udviklingen af håndværksmæssige kompetencer og andre aktivitetsformer, der drejer sig om at kunne anvende viden, teknikker og refleksion på baggrund af hånddelag.
- Den *syntesereflekterende* fase: Udviklingen af den studerendes evne til at etablere syntesedannende forståelser, der gør brug af såvel evidensbaseret og teoretisk viden som af erfaringsbaseret erkendelse (Bjerre, 2016, s. 40+41).

Handletegnene er at sikre en bestemt måde at reflektere på, undgå at sammenblende, udvikle, ændre den lærendes opfattelser, oversætte sprog, få et bestemt grundlag, udvikle kropslige kompetencer, kunne anvende viden og teknikker og etablere forståelser. I dette citat defineres succesfuld Refleksion som autentisk Refleksion. Refleksionen sættes i en professionskontekst, hvori tænkning og handling adskilles, ved at refleksiv tænkning skal indlæres forud for handling i professionskonteksten. Denne dualistiske forståelse af handling og tænkning står i kontrast til specialets teoretiske afsæt, hvor Refleksion ikke kan tilvejebringes uden handling. Citatets fokus på sprogtegn som afsæt for at forstå og anvende Refleksion modstrider specialets metodiske tilgang til at forstå ethvert intellektuelt koncept. Faseinddelingen af, hvordan Refleksion her bliver en del af handling i uddannelses- og professionskontekster, modstrider specialets og teoriernes tilgange til Refleksion. Samtidig modstrider faseinddelingen i dette citat også faseinddelingen præsenteret i analyseafsnittet om Karakteristika. Citatet tager afsæt i en sprogtegnforståelse af Refleksion, men

disse sprogtegn afføder handletegn, som kan understøtte forståelsen af Refleksion. Refleksion kan ændre den lærendes opfattelser, ved at oversætte hverdagsbegreber til videnskabelige begreber; heri får den lærende et fagligt grundlag at møde omverdenen med. Fagligheden i en uddannelseskontekst er især Schöns fokus for Refleksion-i-handling, mens Dewey beskriver det faglige aspekt som intellektualiseringen. Disse sprogtegn repræsenterer den samme intention; at den lærende skal forholde sig reflekterende til den viden, den lærende har og kan tilegne sig, for at handle autentisk/hensigtsmæssigt. Og det at handle hensigtsmæssigt jf. citatet ovenfor, indbefatter at den lærende har udviklet en reflektiv kompetence, kan producere/skabe (de håndværksmæssige kompetencer) på baggrund af viden og erfaringer, og kan skabe forbindelser mellem erfaringer, viden af forskellige arter og bruge disse i handlinger. Dermed er de handlinger, den lærende udfører, når den lærende er Refleksiv, genkendelige i andre citater og i teorien. Refleksions effekt er at den lærende kan etablere syntesedannede forståelser gennem bearbejdning af tænkning og handling, hvilket indvirker på, hvordan den lærende handler og tænker.

Den *refleksive kompetence* vil åbne nye handlemuligheder for den studerende og medvirke til, at den studerende er i stand til selvstændigt at udvikle og forme sin rolle og identitet (Næsby, 2016) s. 43) samt professionel dømmekraft og evnen til at handle professionelt (Sørensen & Nielsen, 2018)s. 2). Den *refleksive kompetence* bidrager til en kritisk undersøgelse af egen læring, hidtidige antagelser, viden og praksis (Pjengaard, 2018)s. 323). Professionen og den tilhørende læring og identitetsforståelse videreudvikles og til stadighed gennem *refleksion* og praksishandlinger forandres og finde nye former igennem lang tid (Pjengaard, 2016b, s. 14).

Handletegnene er at udvikle og forme den lærendes rolle, identitet og dømmekraft, evne til at handle professionelt og at undersøge egen læring, antagelser, viden og praksis kritisk. Samt at videreudvikle læring og identitetsforståelse og forandre og finde nye former. At den lærende er i stand til at udvikle og forme sin profession, rolle og identitet gennem en kritisk undersøgelse af egen læring, hidtidige antagelser, viden og praksis, har effekt på, hvordan den lærende handler. Den lærendes formende egenskab har effekt på hvordan den lærende konstruerer og afprøver nye forståelseskategorier, handlestrategier og måder at udforme problemer på, samtidig med at den lærende former sine fremtidige handlinger (Schön). Ud fra Mezirows teori har det at forme effekt på det at skabe nye eller transformere eksisterende meningsskemaer, det vil sige at den lærendes meningsskemaer og perspektiver som ikke er levedygtige, transformeres. Den lærende handler på indsigter afledt af de transformerede meningsperspektiver, hvilket kan lede til transformativ læring, hvori den lærende opnår perspektivtransformationer. Refleksionens effekt er samtidig, at den

lærende udvikler ny viden-i-handling og nye teorier og rammer (Schön). Effekten af kritisk at undersøge læring i Refleksion er ifølge Mezirow at den lærende Reflekterer tilbage på tidligere læring, for at afgøre, om hvad den lærende har lært, er berettiget under nuværende omstændigheder. Dette kan lede til transformativ læring. Denne forandring kommer gennem det at finde nye former for handling gennem Refleksioner over tid. Tidsaspektet, som citatet belyser, er en essentiel faktor i Refleksion hos både Peirce, Dewey, Schön og Mezirow; Refleksioner forud for, under og efter handling har ét formål; at verificere eller ændre handlinger fremadrettet. Refleksion har effekt på den lærendes selvstændighed og mulighed for at udvikle og forme egen dømmekraft og handling gennem professionelle parametre.

UCN skal kunne gå i dialog med sine opgaver, beskrive og forklare handlinger og samarbejde om at udvikle praksis gennem refleksionskompetencer (Petersen, 2018).

Handletegnene er at gå i dialog med opgaverne, beskrive og forklare handlinger og samarbejde om at udvikle praksis. Refleksionsprocessen sprogliggøres, hvorved Refleksion kan blive social og udvikle mere end én lærendes praksis. Refleksion har effekt på hvordan den lærende beskriver og forklarer handlinger. Som teorierne påpeger, kræver en sproglig formidling af en handling, at handlingen er bevidst på et niveau, hvori handlingen bliver Refleksiv. Refleksiv handling skal kunne italesættes, for at den kan forankres socialt og udvikle praksis i et samarbejde mellem de lærende. Refleksion gør, at den lærende går i dialog med sine opgaver, for at kunne beskrive og forklare handlingerne til andre lærende. Refleksionens effekt på samarbejde er at dele Refleksiv handling sprogligt, hvorved praksis og andre lærendes handlinger kan udvikles.

Refleksion sker i relation til en given handling, hvor den studerende får mulighed for at eksperimentere og afprøve implikationerne af den handling. Og for det tredje, at den studerendes handling altid sættes i forhold til både omverden og den studerende selv (Horn et al., 2019, s. 16).

Handletegnene er at den lærende eksperimenterer og afprøver implikationerne af sine handlinger og sætter sine handlinger i forhold til omverdenen og den lærende selv. Refleksion har effekt på, hvordan den lærende forholder sig til sine handlinger. Eksperimenters effekter er jf. citatet og Schön, at den lærende får en eksperimentel tilgang til udtænkning og afprøvning af nye handlinger. Dette kan ifølge Schön ske ved at viden-i-handling fører til eksperimenter på stedet og yderligere tænkning, som påvirker det, den lærende gør. At afprøve refleksivt har den effekt, at forståelseskategorier, handlestrategier og måder at udforme problemer på konstrueres og afprøves

på ny (Schön). Når den lærende påvirkes af refleksionens effekt, sættes den lærendes handlinger i forhold til omverdenen og den lærende selv. Dette integrative forhold mellem den lærendes egen Refleksion, handling, tænkning og omverden går igen i teorierne samt det meste af empirien. Tidsfaktoren, som flere gange er pointeret i analysen og teorierne rettes i dette citat mod citatets udgivelsestidspunkt; 2019. Dette citat repræsenterer nyeste forståelse af Refleksion i casen, hvorfor dette citat understøtter det meste af den øvrige empiri, samtidig med, at citatet kan siges at have mere validitet end citater, der er udgivet tidligere, som modsiger denne tilgang til teori/praksis⁷ eller handling/tænkning.

8.6. Opsamling

Empirien forholder sig til Refleksion ud fra lignende forståelser, som er repræsenteret i teorierne. Der er et mere dualistisk forhold mellem teori og praksis, men en tydelig overvægt af empiri, som ønsker denne dualitet ophævet. Empirien binder mange af teoriernes pointer sammen i et uddannelsesperspektiv – konkrete værktøjer og forhold mellem lærende uddybes i forhold til teorierne. Analysen bakker op om forskningens pointe omkring, at facilitering og omgivelserne er lige så altafgørende for Refleksion som den lærendes egen evne til at tænke reflektivt.

I Bilag 12 sammenfattes de analyserede effekter af Refleksion.

⁷ Jf. s. 69 og 77 i Analyse

9. Konklusion

Her fremsættes resultaterne af analysens opdagelser overskueligt i en systematisk visualisering, for at vise resultatet af eksperimentet; Hvordan kan Refleksion forstås i en læringskontekst der skal forbinde handling og tænkning?

Analysen repræsenterer nytilegnet viden om Refleksion som fænomen og dets konceptualiseringer på tværs af teori og empiri. Denne viden skal nu jf. metodekapitlet samles i en geometrisk visualisering. Dette gøres ved at finde de ord, hvis betydning kan dække hvad analysen har belyst om Refleksion (de ord, hvis betydning kan dække det Videnskabsteori og Metode, Teori og Empiri repræsenterer). Denne proces sætter mine egne refleksive evner på prøve. Eftersom jeg selv er uddannet med en pædagogisk og humanistisk begrebsramme, tillægger jeg nogle af begreberne i dette speciale mere værdi end andre; ud fra mit perspektiv, beskriver visse begreber handletegnene i Refleksion bedre end andre. Men det er blevet tydeligt for mig, at min fortrukne begrebsramme kan være fremmed og kan mangle den forudgående betydning for udefrakommende, som skal til, for at begrebsrammen igangsætter Refleksion. Her henviser jeg til især Peirce, Schön og Mezirows konceptualisering af Refleksion, hvor forudsætningen for Refleksion ikke kun er en overraskende hændelse, men også det at have forudgående viden om fænomenet, der kan få fænomenet til at føles overraskende. Det betyder, at jeg bruger Refleksion til at afdække ord, som kan give en forståelse af Refleksion i en læringskontekst med tænkning og handling. Disse ord skal findes i hver kategori; kategorierne forholdes visuelt til hinanden, så de understøtter sammenhængen mellem handletegnene i Refleksionens konceptualisering. Ordene i kategorierne formidler de inderste handletegn i Refleksion og Refleksionens effekt på handling, hvorved 3. grad af klarhed opnås. Denne klarhed tydeliggør, hvorfor Refleksion er værd at forstå som koncept.

1. Hvornår opstår Refleksion? Den lærendes tænkning eller handling trigger tænkning, som den lærende vil forstå og har mulighed for at udforske.

Der er et spændingsfelt, som er afsættet for enhver Refleksion. Spændingsfeltet trigger Refleksion, hvis den lærende er bevidst om Refleksion som en mulig handling. Mezirow bidrager med ordet trigger⁸; en kropslig eller kognitiv reaktion hos den lærende, som den lærende tænker over. Dewey

⁸ Se s. 48

bidrager med handlingen at udforske⁹; dette kan både være en trang eller nødvendighed. Teorierne og empirien forholder sig til tænkning og handling og afdækker, at teori og praksis skal forstås som tænkning og handling for at ophæve det dualistiske perspektiv på de to (Horn et al., 2019, s. 14). Muligheden for at udforske er essentiel jf. empiriens fokus på omstændighederne for Refleksion. Teorierne og casen bidrager med at Refleksion er kognitivt forankret¹⁰; tænkning og udforskning er de inderste handletegn i spørgsmålet; hvornår opstår Refleksion? Refleksionens effekt er at forstå. Forstå¹¹ er et ord, der går igen på tværs af alle fem metodespørgsmål i både teorierne og empirien. Den 3. grad af klarhed i Refleksion som koncept er dets effekt; at forstå. Dette uddybes i 5. metodespørgsmål.

2. Hvordan sker Refleksion? Den lærende udforsker ved at se, forholde, spørge, får ideer og afprøver dem i en kontekst affødt af den tænkning, der er blevet triggeret, for at forstå.

Dewey bidrager med ordet at se¹². At se henviser til en handling, som teorierne og empirien alle understøtter, er afsættet i, hvordan Refleksion sker; ved at vi aktivt ser på det, der har fået os til at tænke. Det tydeliggør genstanden for Refleksion; Refleksionens hvad. Dewey og empirien bidrager med ordet at forholde¹³. I dette ord ligger niveaudelingen af Refleksion; vi skal anvende forholdsperspektiver til at afdække forholdet mellem os selv og genstanden for Refleksion. At forholde er bevidstheden om, at de forhold, der har triggeret Refleksionen, ikke er endimensionelle. Som forlængelse af forholdene, bidrager Dewey med ordet at spørge¹⁴. Hvad der skal spørges om, er inspireret af Mezirow; hvorfor og hvordan?¹⁵ Vi kan stille disse to spørgsmål på alle forholdsniveau, alt efter hvilket niveau vi ønsker at udforske på. På baggrund af udforskningen får vi ideer¹⁶, et ord, som Peirce, Dewey og Mezirow bidrager med. Ideerne er udtryk for det nye, vi ser på baggrund af vores udforskning. Schön og empirien bidrager med ordet at afprøve¹⁷; teorierne og

⁹ Se s. 39

¹⁰ Se s. 53+59 mfl.

¹¹ Se s. 27+40 mfl.

¹² Se s. 39

¹³ Se s. 40+66 mfl.

¹⁴ Se s. 40

¹⁵ Se s. 49

¹⁶ Se s. 24+39+48

¹⁷ Se s. 45+57 mfl.

empirien understøtter ideen om, at Refleksion kun er Refleksion, hvis den afføder handling. Vi afprøver for at be- eller afkræfte om vores ideer bidrager til forståelse i konteksten.

3. Hvilke karakteristika har Refleksion? Refleksion er en cirkulær proces, hvor tænkning og handling udvikler hinanden gennem den lærendes eftertænksomme vurdering og udfordring af egne og andres ideer. Den lærende udforsker, for at forstå.

Fordi Refleksion er en menneskelig betinget handling, er Refleksionens karakteristika også den lærendes eller det lærendes, når Refleksionen sker i sociale kontekster. Empirien bidrager med cirkulær proces¹⁸, som også betegnes i teorien som en spiral. Refleksion har en start og en slutning, men én refleksiv slutning kan godt afløses af en ny refleksiv start. Tænkning og handling refererer igen til mange forskellige ord, beskrevet i både teori og empiri. Begrebet, jeg har valgt til at beskrive denne proces i dette speciale, er Eksperiment. Men analysen har vist, at de inderste handle tegn, der ligger bag ord som eksperiment, er at handle og tænke, hvorfor det er de sproglige repræsentanter i denne forståelse af Refleksion. Udvikling¹⁹ er et begreb, som Schön og empirien bruger, til at begrebsliggøre processen og målet for Refleksion. Processen, dette begreb opsummerer, er en udvikling på tværs af den lærendes tæknings- og handlingsniveauer alene og sammen med andre. Udvikling er centralt på tværs af teori og empiri, hvorfor udvikling er det inderste handle tegn, der karakteriserer Refleksion. Eftertænksom²⁰ vurdering²¹ og udfordring²² opsummerer ved brug af empiriens, Schöns og Mezirows begreber de kriterier, der er til stede, for at en udvikling kan karakteriseres som Refleksiv. I ordet eftertænksom opsummeres kritik/faglighed/fornuft/intellekt/logik/etik, som afsættet for vurderingerne – at Refleksion i læringskontekster tager afsæt i viden, tilvejebragt gennem ovenstående perspektiver. Disse kriterier peger også tilbage på hvordan Refleksion sker; ved at den lærende eller de lærende forholder sig til flere dimensioner af den refleksive proces (at se, forholde, spørge, få ideer og afprøve) og udforsker dem.

¹⁸ Se s. 54+63

¹⁹ Se s. 45+68

²⁰ Se s. 58

²¹ Se s. 49+75

²² Se s. 54+61 mfl.

4. Hvilke egenskaber har Refleksion? Refleksion bedømmer og udvikler forståelser gennem tænkning. Refleksion udvikler de lærende individuelt og socialt, så de lærende sammenhængende forstår og handler bedst muligt.

Den eftertænksomme proces beskrevet i Refleksionens karakteristika har en dømmende egenskab, derfor bruges ordet bedømme²³ som Dewey, Mezirow og empirien anvender, til at opsummere Refleksionens egenskab sammen med udviklingen. Refleksion giver den lærende mulighed for at bedømme hvilke ideer, der er værd at udvikle på, og som bidrager til at forstå. Refleksionens egenskab er også at udvikle individer²⁴, som Mezirow og empirien kalder det. Refleksionens udviklende egenskab påvirker ikke kun individers handlinger, men også den måde, vi forstår verden på. Det er et identitetsudviklende potentiale, fordi både den lærendes handling og tænkning påvirkes og udvikles. Disse udviklinger kan også foregå som sociale²⁵ processer, hvilket Mezirow og empirien sprogliggør. sammenhæng²⁶ er et ord, som særligt Mezirow og empirien anvender til at beskrive Refleksionens egenskaber; finde sammenhænge i tænkning og handling indeni og udenfor den enkelte og de sociale fællesskaber, som bidrager til de lærendes forståelser. Det er på baggrund af den lærendes eftertænksomme bearbejdning af sammenhænge mellem mange komplekse komponenter, at den lærende forstår og kan handle bedst muligt, som Mezirow kalder det.

5. Hvilke effekter har Refleksion? Refleksion har effekt på den lærendes forståelser og hvorfor og hvordan den lærende tænker og handler. Refleksion resulterer i handling udført med afsæt i den viden, Refleksionen har givet. Den lærende reflekterer, for at handle bedst muligt.

Refleksion resulterer i handling udført med afsæt i den forståelse, Refleksion har givet (Dewey, Schön, Mezirow og empiri). Refleksion har jf. svarene på metodespørgsmålene potentiel indvirkning på individets identitet, gruppens forståelser og samfundets udvikling. Men fælles for alle disse effekter er, at de i praksis betyder, at Refleksion har effekt på hvordan og hvorfor vi handler og tænker. Den lærendes tænkning over hvordan og hvorfor den lærende handler, ændrer/understøtter handlingen, og er Refleksionens inderste handle tegn. At handle bedst muligt

²³ Se s. 42+50+71

²⁴ Se s. 47+65 mfl.

²⁵ Se s. 52+69

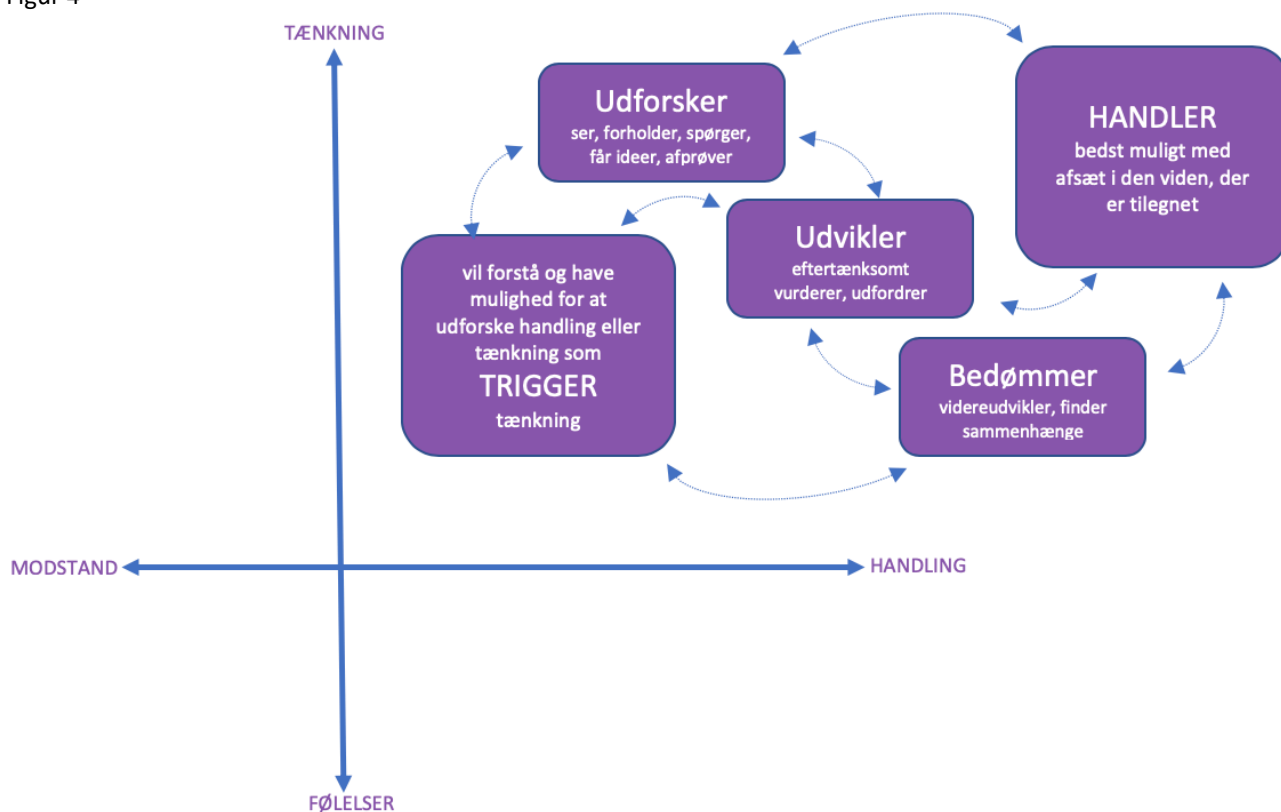
²⁶ Se s. 51+66

refererer til den lærendes afsæt i eftertænksom vurdering og udfordring. Schön bidrager med en fin formulering for, hvilke effekter Refleksion har; også på sig selv: I Refleksion handler den lærende ikke kun ud fra allerede udtænkte metoder for overvejelser (en bestemt form for refleksion), men udfordrer og stiller sig også kritisk overfor sin egen refleksion. Her har Refleksion både metodisk, forståelsesorienteret og handlingsrettet effekt²⁷.

9.1. Visualisering af forståelsen af Refleksion i en læringskontekst, der skal forbinde handling og tænkning

Med afsæt i ovenstående konklusion visualiseres konteksten og processen for Refleksion. Denne visualisering rummer Refleksion på flere niveauer, det kommer an på, hvilke linjer, den lærende følger i sin Refleksionsproces. Disse linjer og Refleksionsprocessen visualiseres her:

Figur 4



For at opnå Refleksion skal du starte med at ville forstå og have mulighed for at udforske handling eller tænkning, som har triggeret din tænkning og slutte med at handle bedst muligt med afsæt i

²⁷ Se s. 47

den viden, du har tilegnet dig. Undervejs er der flere linjer, som kan kombineres, for at opnå forskellige niveauer af Refleksion. Refleksion er kendetegnet ved, at du skal kunne blive bevidst om at tage et valg, der tager afsæt i matrixens tænkning/handling-felt. Du bevæger dig dermed bevidst gennem én eller flere af de midterste felter i modellen, for at tegne en linje, der har afsæt i at Refleksion opstår, og har afslutning i Refleksionens effekt, for at Refleksion kan være til stede.

Litteratur

- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. *Ceptra-Striben*, 20, 36–41.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: Vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609–617.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560391>
- Castelli, P. A. (2016). Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance. *Journal of Management Development*, 35(2), 217–236.
<https://doi.org/10.1108/JMD-08-2015-0112>
- Center for evaluering i praksis. (2016). Tema: Refleksiv praksislæring. *Ceptra-Striben*, 20.
- Chen, J. C. (2014). Teaching nontraditional adult students: Adult learning theories in practice. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 406–418.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860101>
- Dau, S. (2016a). Et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring. *Ceptra-Striben*, 20, 68–79.
- Dau, S. (2016b). *Fyraftensmøde Refleksiv praksislæring. Powerpoint 21. september 2016.*
- Dau, S. (2018). Klinisk lederskab - en kompleks og multidimensionel størrelse. In *Klinisk lederskab en grundbog i sygeplejen*. København: FADL'S Forlag.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi Tænker* (1.). Retrieved from
https://sfx.aub.aau.dk/sfxaub?ctx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&ctx_tim=2019-08-07T12%3A47%3A35IST&ctx_ver=Z39.88-2004&frbrversion=3&req.language=dan&rft_id=info%3Asid%2Fprimo.exlibrisgroup.com%3Aprimo3-Journal-apa_books&rft.artnum=&rft.atitle=&rft.au=Dewe
- Goh, A. Y. S. (2019). Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1474867>

- Goldman, J. D. G., & Grimbeek, P. (2015). Pre-service primary school teachers' self-reflective competencies in their own teaching. *European Journal of Psychology of Education, 30*(2), 189–207. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0231-8>
- Haastrup, L., & Knudsen, L. (2016). Teori og praksis i Refleksiv praksislæring. *Cepra-Striben, 20*, 88–95.
- Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Sørensen, I. M., & Valbak-Andersen, C. (2019). *Hvidbog om Refleksiv praksislæring*. Aalborg.
- Illeris, K. (2012). 49 tekster om læring. In K. Illeris (Ed.), *Niogfyrre tekster om læring*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Jensen, C. G. (2016). *Kollaborative og innovative læreprocesser i et multimodalt læringsmiljø - med afsæt i "refleksiv praksislæring" og CSCL modeller*. Ph.d. stipendium i Refleksiv praksislæring ved UCN's forskningsprogram "Professionsudvikling og uddannelsesforskning". Aalborg.
- Kirkegaard, P. O. (2016). Refleksion i professionsuddannelserne. *Cepra-Striben, 20*, 80–87.
- Kirkegaard, P. O. (2018). *Refleksiv praksislæring. Professionsdidaktik, evidens og refleksion. Internt notat om Refleksiv praksislæring*.
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education, 37*(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500>
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1–20). San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Murdoch-Eaton, D., & Sandars, J. (2014). Reflection: Moving from a mandatory ritual to meaningful professional development. *Archives of Disease in Childhood, 99*(3), 279–283. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303948>
- Næsby, T. (2016). Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi. *Cepra-Striben, 20*, 42–51.

- Nielsen, L. (2016). Workshop 4 Skab læringsmiljø hvor mennesker og ambitioner trives! *Fælles Faglig Udviklingsdag 2016*.
- Pedersen, P. M. (2018). Nyt program skal styrke reflektiv praksislæring. Retrieved December 13, 2018, from UCN Intern website:
<https://ucndk.sharepoint.com/sites/intern/topnyheder/Sider/Nyt-program-skal-styrke-refleksive-praksislæring.aspx>
- Peirce, C. S. (1982a). Historical Affinities and Genesis. In H S Thayer (Ed.), *Pragmatism The Classic Writings* (pp. 53–60). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Peirce, C. S. (1982b). How to Make Our Ideas Clear. In Horace Standish Thayer (Ed.), *Pragmatism The Classic Writings* (pp. 79–100). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Peirce, C. S. (1982c). The Architectonic Construction of Pragmatism. In Horace Standish Thayer (Ed.), *Pragmatism The Classic Writings* (pp. 50–53). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Peirce, C. S. (1982d). What Pragmatism Is. In Horace Standish Thayer (Ed.), *Pragmatism The Classic Writings* (pp. 101–120). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Petersen, I.-K. (2018). *Fortællinger og debatter. Systematiske observationer fra Fælles Faglig Udviklingsdag UCN 2018*.
- Pjengaard, S. (2016a). Forord. *Cebra-Striben*, 20, 2–9.
- Pjengaard, S. (2016b). Refleksiv praksislærings i relation til den klassiske læringspsykologi del 1. *Cebra-Striben*, 20, 10–17.
- Pjengaard, S. (2016c). Refleksiv praksislærings i relation til den klassiske læringspsykologi del 2. *Cebra-Striben*, 20, 18–25.
- Pjengaard, S. (2016d). Refleksiv praksislærings i relation til den klassiske læringspsykologi del 3. *Cebra-Striben*, 20, 26–35.
- Pjengaard, S. (2018). Afsluttende uvidenskabeligt efterskrift med fokus på reflektiv praksislæring.

In *Elevens læring og dannelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Professionshøjskolen UCN. (2016a). Henrik Buhl - Interview om Refleksiv praksislæring. Retrieved December 13, 2018, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=CT0qq14-zgo&index=9&list=PLor6mwaA17BObtXPob2e7YLp9UAFMWVMir>

Professionshøjskolen UCN. (2016b). Lene Tanggaard - interview om Refleksiv praksislæring. Retrieved December 13, 2018, from Youtube website: https://www.youtube.com/watch?v=e-Ds-z-kZA&list=PLor6mwaA17BOalSwoKKFZenoJc_Az__t2V&index=10&t=0s

Professionshøjskolen UCN. (2016c). Søren Pjenggaard - interview om Refleksiv praksislæring. Retrieved December 13, 2018, from Youtube website: https://www.youtube.com/watch?v=Fdwjm9_ovGw&index=17&list=PLor6mwaA17BOYY0Kr6Uglkrw5L0xlcYJ-n

Professionshøjskolen UCN. (2017). Refleksiv praksislæring på UCN's Sygeplejerskeuddannelse. Retrieved December 13, 2018, from Youtube website: https://www.youtube.com/watch?v=aS50SEg6f3s&index=6&list=PLor6mwaA17BObfaTn_aV5Qt89yJafJzcYC

Professionshøjskolen UCN. (2018). Fælles faglig udviklingsdag 2018. Retrieved December 13, 2018, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=VpfiZ1JqII&feature=youtu.be>

Rogers, R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis - The University of Sheffield. *Innovation Higher Education*, 26(1), 37–57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>

Sørensen, I. M., & Nielsen, B. (2018). *Refleksiv praksislæring i sygeplejerskeuddannelsen på UCN*. Aalborg: UCN.

Stensmo, C. (2012). *Indføring i pædagogisk filosofi* (C. Stensmo, Ed.). Århus : Klim.

Thayer, H S. (1982). *Pragmatism The Classic Writings* (H S Thayer, Ed.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.

UCN. (2015a). *Postkort*.

UCN. (2015b). *Refleksiv praksislæring - uddannelse i virkeligheden* (1st ed.). Aalborg: UCN.

UCN. (2015c). *Refleksiv praksislæring -en introduktion til UCN's læringstilgang. Powerpoint.*
Aalborg: UCN.

UCN. (2015d). *Refleksiv praksislæring UCN's læringstilgang. Hæfte om RPL til Ansatte* (UCN, Ed.).
Aalborg.

UCN Act2Learn. (n.d.). *Kursusdag 2 Udviklingsarbejdes formåls- og målbeskrivelser.* Aalborg.

Zuber-Skerritt, O., & Cendon, E. (2014). Critical reflection on professional development in the
social sciences: interview results. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 16–
32. <https://doi.org/10.1108/IJRD-11-2013-0018>