

LÆRINGSREFLEKSIONER - på lægers uddannelse i palliativ medicin

If the learner himself was the precondition for understanding the truth, all he had to do was remembering (Bolton, 2010: 85)



Abstract

Learning reflections in doctors' education in palliative medicine

Background

This report investigates the learning processes of doctors participating in a national specialization programme in Palliative Medicine, which uses reflective learning as the primary learning strategy. The programme which consists of 6 modules during a 2 year span, aims to impact doctors' practices and enhance their understanding of palliative patient care. The education has attracted growing interest from both society, political and professional sides, and the recent debate on assisted dying has underscored the demand for Palliative Medicine specialists. The curriculum covers diverse topics, addressing both biomedical and humanistic aspects of patient care. The learning strategy focuses on integrating theory and practice, with students engaging in reflective learning. This study analyses the students' written reflections to understand the connection between theoretical learning and clinical application. These learning reflections make up the empirical material of this study.

Aim

This study explores how the use of reflective learning in the national specialization programme in Palliative Medicine impacts the participants' learning, and how it is reflected in their professional practice. The study involves analysing the students written reflections on their learning and professional development. The key question guiding the analysis is:

- How do students in the palliative medicine education program learn, and how is the manner of their learning expressed in their learning reflections, which are part of the reflective learning constituting the education program's learning strategy?

Theoretical approach

This study adopts a pragmatic perspective to explore the nature of learning and its development. Pragmatism, viewed as a philosophical approach, assumes that individuals can understand each other and the world by engaging in interactions and testing their understanding through reflective processes (Rolsø et al., 2018: 50). This study suggests that sharing new insights with others can enrich the learning experience by presenting diverse perspectives and nuances, thereby acknowledging the potential for new understandings in every human interaction (Rolsø et al., 2018). Pragmatism is portrayed as offering a perspective that views knowing as a social and situated accomplishment, both shaping and being shaped by the lives experience of individuals (Simpson, 2019: 5)

Consequently, the learning strategy for the national specialization programme in Palliative Medicine is grounded in this pragmatic context, and serves as a central element for understanding how knowledge is created and human relationships are developed.

The theoretical framework, influenced by Donald Schön's and John Dewey's learning theories, seeks to illuminate the process of translating theoretical knowledge into clinical practice. Schön's concepts provide a structure for understanding the theoretical standpoint, while Dewey's ideas are applied to analyse students' learning reflections. Additionally, various theoretical approaches to thinking and reflection, drawn from pragmatic learning perspectives like Dewey and contemporary scholars like Svend Brinkmann, complement the overall understanding of the educational approach.

Methods

Each student has handed in his or hers learning reflections, which were all anonymized and read. The analysis initially involved reviewing the learning reflections to identify overarching messages, where after a more detailed examination was conducted to pinpoint specific sections that addressed the research questions. These sections were condensed into meaningful units, conveying various formulations of understanding related to the research question. I employed an inductive approach, moving from a smaller segment to a comprehensive understanding of the material. Simultaneously, there was an element of abductive reasoning, by the formation of explanatory hypotheses and introducing new ideas to existing understandings. Abduction played a role in intuitively discerning what made sense and establishing probable coherence in both the smaller segments and the formation of new insight.

Conclusion

This study shows that the students' processes of reflection tell us something about how they learn, and how it can be expressed. Themes identified in the analysis of students' learning reflections include: Systematics, Thoughtfulness, Relationships, Practice, Transaction and Language. Themes that all focus on the external world.

The search for meaning is seen as a partial answer to the research question, as students are concerned with how the new knowledge acquired in their education relates to their reality and whether this connection makes sense. The analysis of the students' learning reflections indicates that their attention is directed outwards towards the world rather than inwards to their individual processes.

Consequently the traditional linear paths of learning might not fully capture the circular patterns in which students learn, which tends to extend in various directions without a clear start or endpoint. It emphasizes the importance of understanding the complexity and paradoxes in the practice of Palliative Medicine. To enhance learning strategies, the focus should not only be on the quality of educational content but also on the understanding of practice in which the learning will be applied. That calls for transactional learning environments and a concept of experience that is shaped by ideas, concepts, and hypotheses oriented towards future development and ongoing learning.

In line with a pragmatic understanding in which learning happens in action, attention should be paid to the value of tolerating and embracing emotions in the learning process. It emphasizes that thinking and acknowledging emotions are prerequisites for learning and reflection; processes that take time and require organizational support. We must remember that reality is ever-changing, and individuals play a role in shaping and stabilizing it through development and social practices.

In conclusion, this research suggests that reflective practice as learning strategy gives a possibility of approaching these challenges.

Indhold

Abstract	2
Learning reflections in doctors' education in palliative medicine	2
1. Indledning	5
1.1 Problemfelt	5
1.1.1 Politisk og faglig forankring	5
1.1.2 Uddannelsens opbygning, deltagere og didaktisk fundament	6
1.1.3 Den teoretiske ramme	6
1.2 Problemformulering	7
1.3 Opgavens opbygning	7
1.4 Tænkning, der hvor det hele foregår	7
2. Videnskabsfilosofiske anskuelser	8
2.1 Pragmatisme	8
2.2 Læring opstår i en levende virkelighed	9
2.3 Uens gentagelser skaber nye læringsmønstre	9
2.4 Læring skabes i handling gennem refleksion	9
3. Uddannelsens læringsteoretiske fundament	10
3.1 Læringsrummet mellem teori og praksis	10
3.2 Læring er den kontinuerlige rekonstruktion af erfaring	10
3.3 Tænkning og refleksion som læringsstrategi	13
4. Metodiske overvejelser	13
4.1 Informanter	14
4.2 Refleksionsspørgsmål	14
4.2.1 Lærings-track – mundtlige refleksioner over gårdsdagens læring:	14
4.2.2 Vejledende spørgsmål til skriftlige læringsrefleksioner:	14
4.3 Metodiske selvrefleksioner	15
4.4 Analysestrategi	15
5. Analyse	15
5.1 Systematiske læringsmønstre og vaner	16
5.2 Læring er tankefuldhed	17
5.3 Læringsrelationer	17
5.4 Praksis og læring	18
5.5 Transaktionelt læringsmiljø	19

5.6 Læringens sprog og sprogets læring	20
7. Diskussion og perspektivering	20
7.1 Læringsrum	21
7.2. Læring i en kompleks og paradoksal virkelighed	22
7.3 Akkurat nok mening	23
8. Konklusion	23
9. Litteratur	24

1. Indledning

Dette er en opgave, der beskriver, hvordan læger lærer, når de deltager i en national uddannelse for at blive fagområdespecialister i palliativ medicin. Den gennemgående læringsstrategi på uddannelsen er refleksiv læring, og netop hvordan dette har betydning for lægernes læring, er fokus for denne opgave.

1.1 Problemfelt

I de sidste knap 20 år har lægers teoretiske uddannelse i palliativ medicin fundet sted i et nordisk samarbejde, hvor de involverede lande hver især har bidraget til uddannelsens faglige indhold og gennemførelse. For første gang gennemføres en lignende uddannelse nu i en national kontekst. Uddannelsens faglige indhold dækker hele det palliative felts lægefaglige kundskaber fra biomedicinske kompetencer som farmakologisk behandling af symptomer til humanistiske færdigheder som psykologisk og eksistentiel forståelse af patienters lidelse (<https://palliativmedicin.dk>).

Danske regioner godkendte målbeskrivelsen for en sådan uddannelse kort før sommerferien 2022 og har det overordnede ansvar for, at uddannelsen udbydes og finder sted indenfor en given økonomisk ramme. Det faglige indhold og kvaliteten af uddannelsen er rodfastet i Dansk selskab for Palliativ medicin (DSPaM), hvorunder jeg er kursusleder.

1.1.1 Politisk og faglig forankring

Manges øjne er rettet mod uddannelsen. Der har i årevis været en efterspørgsel fra politisk hold om flere lægefaglige specialister i palliativ medicin, og set fra et samfundsmæssigt perspektiv vil denne nye uddannelse kunne bidrage betydeligt til at imødekomme efterspørgslen (<https://rigsrevisionen.dk/pdf>). Sommerens politiske debat om aktiv dødshjælp, som en behandlingsmulighed til mennesker med alvorlige sygdomme og fortvivlende livssituationer, har yderligere skærpet opmærksomheden på, at palliativ medicin i modsætning hertil har fokus rettet mod aktiv hjælp til livet, også når det er svært. Dette kalder på en styrkelse af fagområdet og mange kolleger, der arbejder i dette felt, betragter denne uddannelses tilblivelse som et væsentligt skridt i retningen af at blive anerkendt som et lægeligt speciale, hvilket vil kunne give formaliserede muligheder for at sikre faglig udvikling og uddannelse. Denne bevågenhed på palliativ medicin som fagområde skærper opmærksomheden på, hvad der opnås for de læger, der tager denne uddannelse.

1.1.2 Uddannelsens opbygning, deltagere og didaktisk fundament

Uddannelsen er opbygget som 6 ugekurser/moduler, der forløber over en periode på 2 år. Mellem de enkelte moduler laver kursisterne mindre opgaver, der forbereder dem på det kommende modul og læringsmål og sikrer inddragelse af deres kliniske praksis, som afsæt for undervisningen. Desuden pågår der gennem hele uddannelsen en refleksionsopgave, som kursisterne på det sidste modul præsenterer. I denne opgave skal der, med udgangspunkt i en problemstilling fra kursistens praksis, løbende ske inddragelse af det tillærte fra uddannelsen i en reflekterende proces, der vurderer og kvalificerer, den valgte problemstilling. Sideløbende hermed skal kursisten reflektere over egen læring og professionelle udvikling i takt med, at uddannelsen skrider frem.

Der er 28 kursister på uddannelsen. Alle er de speciallæger i forskellige kliniske specialer og fælles for dem alle er, at de aktuelt kun arbejder med patienter med livstruende sygdom og komplekse behov for lindring. Lægerne er ansat i alle landets 5 regioner og tilknyttet hospitaler eller hospicer her. Nogle har arbejdsopgaver udelukkende på et hospice, mens andre har funktioner i såvel ambulante sammenhænge, på hospitalsafdelinger samt på et hospice som en samlet ansættelse. Alle arbejdede i specialiseret palliativ indsats ved uddannelsens start, få i knapt et år, de fleste i flere år. Nogle er kolleger i hverdagen, mens andre ikke har mødt hinanden før på denne uddannelse.

Indholdet i uddannelsen, som overordnet set alt sammen handler om, hvordan man bedst lindrer patienter med livstruende sygdom, afspejles i de emner, der undervises i. Men også vilkårene for lægernes arbejde, de foranderlige og ofte paradoksale vilkår, der arbejdes under, når de mennesker, de møder naturligvis er forskellige, og alle skal mødes i deres individuelle lidelse og liv. Liv, der for de fleste af patienternes vedkommende gennemgår universelle forandringer og skal leves på trods af alvorlig sygdom og under helt nye perspektiver.

Man kan sige, at uddannelsen spænder over på den ene side en naturvidenskabelig og i den forstand forudsigelig evidensbaseret viden, og på den anden side en viden, der har rødder i en mere social- og humanvidenskabelig evidensbåret tradition om det levede liv med al den uforudsigelighed, vi møder hos patienterne. Kunsten er at få disse to former for viden til at nå hinanden, og dette kalder på en stærk kobling mellem teori og praksis.

Det afgørende og spændende bliver da, om uddannelsens læringsstrategi (refleksiv læring), der tilstræber at styrke denne kobling, vil give læring hos kursisterne, der afspejler sig i deres praksis og deres forståelse af hvordan, de udlever denne. Jeg undersøger derfor kursisternes beskrivelser af sammenhængen mellem teoretisk undervisning og kliniske hverdag ved analyse af deres skriftelige refleksioner over egen læring og professionelle udvikling. Analysen af disse refleksioner sker indenfor den teoretiske ramme, der beskrives nedenfor.

1.1.3 Den teoretiske ramme

Udgangspunkt for uddannelsens læringsstrategi og opbygning er, at få emnerne for undervisning og de læringsmål, der er knyttet hertil, til at have betydning for lægernes arbejde. At undervisningen og læringen påvirker deres praksis, så de gør andet, end de gjorde tidligere eller gør det, de plejer på en anden måde, der kvalificerer deres arbejde. Der er ikke blot en hensigt om at påvirke det, der gøres, men også at give læring om en kvalificeret tilgang og forståelse for de patienter, lægerne møder, altså en faglig styrkelse af måden arbejdet gøres på. Desuden er en væsentlig læringskompetence i uddannelse at kunne forstå og arbejde med sin egen andel i en given patientkontakt, hvilket viser sig i emner som kommunikationstræning, egenomsorg og forståelse af etiske problemstillinger.

Den teoretiske ramme er således valgt ud fra et ønske om at kunne belyse og forstå det, der sker når viden og læring skal fra et teoretisk niveau i et klasseværelse til en klinisk praksis i sundhedsvæsenet. Donald Schöns teori om, hvordan refleksion af det lærte står i forhold til den praksis, det anvendes i, giver sammen med John Dewey læringsteoretiske univers ord og begreber, der matcher uddannelsens didaktiske hensigt. Schöns begreber anvendes udelukkende som struktur og stillads for forståelsen af det teoretiske ståsted, mens Dewey anvendes til analysen af kursisters læringsrefleksioner. Som supplement hertil gøres der brug af forskellige teoretiske tilgange til tænkning og refleksion, der dels hentes fra en pragmatisk læringstænkning som Dewey, men også fra nulevende tænkere som Svend Brinkmann.

1.2 Problemformulering

Denne opgave undersøger, hvorledes læringsstrategien (refleksiv læring) på den nationale uddannelse i palliativ medicin, giver en læring hos kursisterne, der afspejler sig i deres praksis, og hvordan kursisterne reflekterer over denne læringsmådes betydning for det, de lærer og deres rolle som læge. Jeg undersøger derfor kursisters beskrivelser af sammenhængen mellem teoretisk undervisning og kliniske hverdag ved analyse af deres skriftlige refleksioner over egen læring og professionelle udvikling. Dette gør jeg gennem følgende spørgsmål:

- **Hvordan lærer kursisterne på uddannelsen i palliativ medicin, og hvordan kommer måden, de lærer på til udtryk i kursisters skriftlige læringsrefleksioner, som er en del af den refleksive læring, der udgør uddannelsens læringsstrategi?**

1.3 Opgavens opbygning

Med baggrunden i problemfeltet beskrevet ovenfor og til besvarelse af problemformuleringen i seneste afsnit 1.2, vil jeg som indledning til opgavens besvarelse give en indføring i den uddannelse, som opgaven omhandler. Dette vil jeg gøre i afsnit 1.4 ved at tage læseren med et lille stykke ind i det rum, hvor det hele foregår. Herefter vil jeg præsentere det videnskabsfilosofiske ståsted i afsnit 2 efterfulgt af opgavens teoretiske fundament i afsnit 3. Som følge heraf vil opgavens metodiske overvejelser og analysestrategi i afsnit 4, efterfulgt af opgavens analyse i afsnit 5 blive beskrevet.

I afsnit 6 vil opgavens indhold blive diskuteret i forhold til andre perspektiver og i afsnit 7, vil man kunne finde konklusionen.

1.4 Tænkning, der hvor det hele foregår

Tænkningen omkring læring på denne uddannelse er ny, eksperimenterende, afsøgende og cirkulær. Cirklerne strækker sig bagud til mine tidligere erfaringer med postgraduat medicinsk uddannelse, tidligere uddannelse i palliativ medicin og fremad mod de forestillinger, jeg formåede at gøre mig, for hvad fremtidig læring vil betyde for netop disse kursister og i dette fagområde. Midt i min erfaring mellem fortid og fremtid, stod jeg i januar 2023.

Forventningerne var spændte blandt 28 nye kursister på den første nationale teoretiske uddannelse i palliativ medicin og min egen nervøsitæt lod sig heller ikke skjule, da vi første gang var samlet. Jeg var ikke bekymret for, at de ikke skulle lære noget, men jeg ønskede at det, de skulle lære, kunne anvendes og give mening i deres kliniske praksis hos patienterne. Min bekymring gik på, om de mon ville opleve, at uddannelsen gav mening, der hvor de var i deres liv som læger?

Uddannelsens brug af rammesatte, tydelige og bevidstgjorte refleksioner over læring var en metode, jeg vidste, var ny for denne gruppe af højtuddannede og meget erfarne speciallæger. Og den havde jeg valgt at satse på. Jeg havde følelsen af, at jeg ville give dem noget, de enten ville finde uforståeligt og fjollet eller tage til sig og værdsætte.

På uddannelsens første dag introducerede jeg dem til den gennemgående refleksionsopgave, de skulle skrive og jeg brugte tid på at tale om begrebet refleksion. Jeg gav dem eksempler på lysets refleksioner, og jeg talte om bølger, der refleksivt kastes tilbage fra strandkanten (Rovelli, 2016). Fænomener, der følger fysikkens love, og som jeg håbede ville vække genklag hos de naturvidenskabeligt uddannede mennesker, jeg talte til.

De første mundtlige refleksioner over gårdsdagens læring fandt sted på dag 2. Jeg kaldte dem læringstracks. To kursister havde meldt sig. Jeg havde lavet hjælpespørgsmål, de kunne tage udgangspunkt i, og de svarede kort på dem. Det hele tog få minutter, og der var en let usikker skrumlen i lokalet bagefter. Jeg havde følelsen af, at de alle tænkte: Hvad skal vi dog med dette?

Hjælpespørgsmålene handler både om, hvad man har lært, der kan bruges i praksis, om det, man allerede ved men ser i et andet lys eller oplever, er blevet kvalificeret. Og også om det, der har overrasket, gjort glad eller frustreret. Jeg håbede at kunne stimulere til, at kursisterne bliver mere bevidste om, hvordan læring føles både emotionelt og kognitivt, men særligt hvordan det, der sker i læringsrummet hele tiden står i relation til hverdagens praksis og til dem selv som mennesker og sundhedsprofessionelle.

Der er gået 3 moduler og min bekymring er gjort til skamme. Jeg har måttet tilføje en regel om, at kun 3 personer kan melde sig til at lave læringstrack om morgenen, ellers har vi ikke tid nok. Der er nu en næsten højtidelig stilhed i rummet, mens refleksionerne gennemgås, og der grifles noter. Nogen har taget initiativ til at lave et noteark, de har kopieret og delt ud til deres medkursister. Arket kan bruges til både egne refleksioner i løbet af dagen og kan suppleres med andres refleksioner morgenen derpå. De mundtlige refleksioner over gårdsdagens læring er nu personlige og med både konkrete og generelle betragtninger over, hvor læringen har sat sine spor.

For nyligt afleverede hver af de 28 kursister deres første 1,5 siders skriftelige refleksioner over egen læring og professionelle udvikling. Med udgangspunkt i dette materiale skrives denne opgave.

2. Videnskabsfilosofiske anskuelser

2.1 Pragmatisme

Denne opgaves forståelse af læring, og hvorledes den bliver til, er set fra et pragmatisk ståsted. Pragmatismen anvendes som en filosofisk tilgang, hvor mennesker kun menes at kunne forstå hinanden og verden ved at interagere og prøve sine forståelser af gennem refleksive processer (Rolsø et al., 2018: 50).

Hvilke forestillinger og tanker den enkelte kursist gør sig i et læringsrum med undervisere og medkursister fordrer, at der spørges til det og lyttes på svaret. I denne sammenhæng er spørgsmålene og svarene i lige høj grad til sig selv som til andre. Disse samtaler med sig selv og andre er et skridt mod ny læring og erkendelse. Når jeg taler om nye erkendelser, der kan deles med andre og give endnu en dimension til læring, er der tale om at give forskellige perspektiver og nuancer i en ydmyg respekt for, at enhver kontakt mellem mennesker har et potentiale for nye forståelser (Rolsø et al., 2018).

Det er denne sammenhæng, som læringsstrategien for denne uddannelse, bygger på og et centralt omdrejningspunkt for pragmatismens forståelse af, hvorledes viden skabes, og menneskelige relationer udvikles. Pragmatismen giver os *"a view of knowing as a social and situated accomplishment that both shapes and is shaped by, the lived experience of knowers"* (Simpson, 2019: 5)

2.2 Læring opstår i en levende virkelighed

Pragmatismen bygger på en opfattelse af, at vi tilegner os kundskaber ved at deltage i praktiske, undersøgende aktiviteter og ved at interagere informeret og reflektivt med omgivelserne, hvilke såvel metodemæssigt som teoretisk er denne opgaves udgangspunkt. Uddannelsens didaktiske udgangspunkt er, at vi lærer i tæt relation til handling, og at dette sker gennem refleksioner over sammenhængen mellem uddannelsens teoretiske stof og den kliniske hverdag.

Disse refleksioner vil dreje sig om det, der ikke gik, som vi troede, det, der ikke blev forstået, som vi ventede, og den sammenhæng, der mod forventning udeblev. Som når kursisterne afprøver den nye viden og forståelser fra kurset i praktiske situationer og undersøger, hvorledes det går i spænd. Med pragtismens ord emergerer der, som følge af refleksioner og forhandlinger med omverdenen, noget nyt (Revsbæk, 2021). Dette vil altid være ind i en ny virkelighed fyldt med komplekse modsatrettede vilkår, der giver anledning til nye refleksive processer, der igen giver anledning til læring.

2.3 Uens gentagelser skaber nye læringsmønstre

De vilkår, vi omgives af, forandres hele tiden. I en pragmatisk forståelse er det en grundlæggende sandhed, man ikke kan komme uden om. Vi møder små uforudsigelige situationer hele tiden, der bryder vores vante handlemønstre. Man taler om forandringer, som iterative; uens gentagelser, der til stadighed danner nye mønstre (Rolsø, 2018:31). Skønt vi ofte tilskyndes til at forsøge at kontrollere og planlægge, ved vi, at vores planlagte verden sjældent følger planen fuldkomment. Sådan er livet i høj grad også i sundhedsvæsenet. Som Barbara Simpson gengiver John Dewey: *"(we) need an education system that develops an experimental habit of mind to foster the critical intelligence required to respond in ever-changing circumstances"* (Simpson, 2019:10).

I en pragmatisk forståelse er mennesker gensidigt forbundne med omverdenen, på en måde hvor vi er betingede af og betingende for hinanden. Denne måde at tænke på i en læringsmæssig kontekst betyder, at vores læringsprocesser er kontinuerlige og cirkulære, og med mulighed for påvirkninger fra utallige sider. Vores læring udfordres hele tiden af det ukontrollerbare og omskiftelige og står i balance med omverdenen i det, der med pragmatismens begreber kunne kaldes en dynamisk stabilitet (Revsbæk, 2021). Eller med Simpsons ord: *Stability and change are not conceived here as alternative or competing 'pictures' of the world, but rather as complementary tools that work together to facilitate action* (Simpson, 2019: 5).

Med en refleksiv læringsstrategi tilstræbes det, at lægerne trænes i at udholde - det vil sige at fastholde stabilitet - ved at møde de uforudsigelige reaktioner, symptomer, livsværdier og relationer på en dynamisk og refleksiv måde.

2.4 Læring skabes i handling gennem refleksion

I en kompleks verden, som den lægerne arbejder i, vil gængse forståelser hele tiden komme til kort og nye opstå. At se en læringsforståelse gennem pragmatismens videns- og udviklingsforståelse lægger op til, at teorier og ideer skal stå deres prøve i praksis, og som følge deraf lade undervisningen tage udgangspunkt i og relatere sig til lægernes kliniske hverdag. Dette perspektiv kan kvalificere forståelsen af den enkelte læges læring, idet forståelse ifølge pragmatismen skabes i handling (Rolsø et al., 2018:73).

Denne tilgang bygger på, at alle mennesker intuitivt vil søge viden og forståelse af den verden, de er en del af, og at den viden, man opnår, spiller ind på vores videre forståelse og praksis (Dewey, 1938/1986). Vi kan med udgangspunkt i sådanne anskuelser ikke forstå uden at handle, det vil sige at leve interagerende og reflekterende i den verden, vi er en del af. Brinkmann gengiver Deweys definition på refleksiv tænkning som en *”aktiv, vedvarende og omhyggelig overvejelse af enhver opfattelse eller formodet form for viden i lyset af de grunde, der støtter den, og de videre konklusioner, den fører til”* (Brinkmann, 2022: 41)

Når denne opgave fokuserer på en forståelse af læring i et kompleks og på mange måder ukontrollerbart arbejdsfelt, er pragmatismens forståelse af verdens ustandselige foranderlighed nærliggende. Grundtanken om, at ideer og oplevelsen af reel tvivl er menneskeskabte redskaber til gennem refleksion at håndtere en verden under forandring, binder an til den filosofiske anskuelse på verden og livet, som pragmatismen anlægger (Brinkman, 2022: 40). Og således også til den læringsstrategi uddannelsen bygger på, nemlig at al læring udspringer af en reflekterende proces, hvor man bevidst træder et skridt tilbage fra sine vanlige opfattelser og vurderer deres holdbarhed set i lyset af de nye indtryk, man får.

3. Uddannelsens læringsteoretiske fundament

Uddannelsen er rettet mod erfarne læger, der videreuddanner sig. Det er således mennesker, der har masser af erfaring at relatere deres læring til og samtidig mennesker, der lærer med henblik på at anvende det i praksis. Valget af læringsteori er truffet i dette perspektiv.

Jeg vil i det følgende præsentere John Deweys forståelse af hvad, der sker, når vi får nye erkendelser og forandrer os i forhold til den verden, vi møder. Jeg vil, forsøge at sætte disse teoretiske overvejelser i relation til læringsstrategien, der er valgt for denne uddannelse af læger i palliativ medicin, og herigennem begrunde hvordan denne strategi afstedkommer måder at lære på, der et stykke hen ad vejen passer til den virkelighed, den skal bruges i.

Donald Schöns teorier om læring vil ikke blive gennemgået her, da de ikke bruges direkte til den empiriske analyse. I stedet vil der blive perspektiveret til den i diskussionsafsnittet senere i opgaven.

3.1 Læringsrummet mellem teori og praksis

Vi befinder os i denne opgave i læringsrummet mellem teori og praksis. Eller rettere sagt i det rum, hvor teoretiske betragtninger og logikker spiller sammen med det levede liv i praksis. Vi går her sammen med John Dewey ind i beskrivelserne af de dynamiske forhold mellem den, der lærer og den kontekst, vedkommende er i. Dewey giver begreber til at udfolde de læringsrefleksioner, som denne opgave undersøger, da han tilbyder forståelser, der tager hånd om de mange nuancer tænkning og refleksion spiller på. Og samtidig giver han ord for de processer, der kontinuerligt sker, når læring foregår.

I det følgende vil Deweys forståelse af læring blive udfoldet, som den bliver anvendt i analysen af kursisternes læringsrefleksioner.

3.2 Læring er den kontinuerlige rekonstruktion af erfaring

For at få begreber og forståelse, der beskriver den spænding og kobling mellem det teoretiske læringsrum, som kursisterne befinder sig i på de 6 moduler på uddannelse og den kliniske levede virkelighed, hvor de udfører deres praksis, er John Dewey valgt. John Dewey var amerikansk filosof og uddannelsesstænk (1859-1952) og optaget af, hvordan de mange perspektiver, et liv ustandseligt påvirkes af og står i relation til, afgør, at vi lærer og udvikler os hele tiden (Brinkmann, 2006).

Lad mig begynde dette afsnit med at tydeliggøre de mulige misforståelser, der for mig har været mest oplagte i læsningen af Dewey. Omend Dewey er særdeles optaget af samspillet mellem teori og praksis er han mindst lige så optaget af, at disse to størrelser slet ikke kan skilles af. Teori og praksis må ses som sammenvævede handlinger, der står i konstant transaktion med hinanden. Dette uddybes nedenfor i afsnittet om transaktionsbegrebet.

En anden pointe, der er vigtig at nævne, er Deweys brug af begrebet læring. I mange af de sammenhænge, jeg tillader mig at bruge begrebet læring, er jeg i stigende grad blevet opmærksom på, at Dewey nærmere ville tale om de *forandringer* eller *påvirkninger*, der sker med os, når vi møder verden for at vi kan skabe sammenhæng og stabilitet i det liv, vi står i uadskillelig sammenhæng med (Brinkmann, 2006).

Jeg tillader mig trods dette, at bruge begrebet læring for det, Dewey nok ville kalde forandring eller påvirkning, da denne opgave omhandler forandringer og påvirkninger, der sker i en uddannelsesmæssig sammenhæng.

Når Dewey taler om, at mennesker mere eller mindre hele tiden er i gang med at skabe sammenhæng og stabilitet, er det fordi, han betragter verden som uendeligt mange situationer, der udgør en samling af komplekse, kontekstuelle begivenheder, der uophørligt er problematiske (Dewey, 1938/1986). De er problematiske på den måde, at vi umiddelbart ikke kan komme videre i vores handlinger. Vi er stødt på grund i ustabilitet og foranderlighed, og vi søger efter løsninger på dette.

Denne søgen kalder på undersøgelser, det vil sige handlinger med udgangspunkt i teorier eller hypoteser, for at kunne få disse begivenheder stabiliserede. Det, vi i følge Dewey producerer gennem disse undersøgelser, kan forstås som de begivenheder, der herved får betydning og mening, idet verden får betydning, ved at vi *bliver opmærksomme på forholdet mellem vores indgriben i verdens begivenheder og på, hvordan verden dernæst reagerer på vores indgriben* (Brinkmann, 2006: 73).

Det er denne opmærksomhed, som det er hensigten at opnå, når kursisterne laver læringsrefleksioner, hvad enten de er mundtlige eller skriftlige. En opmærksomhed på hvad de tager med sig af det, der sker i undervisningen, og hvordan den får betydning for dem og deres praksis.

3.2.1 Transaktionsbegrebet

Netop denne vekselvirkning mellem at vi påvirker verden, mens den samtidig påvirker os, er centralt for Deweys forståelse af, at intet kan stå helt alene, men at der altid vil ske udveksling mellem omverdenen og de indbyrdes begivenheder. Ligesom også de undersøgelser, vi gør os for at forstå verden forandres i den proces, hvor de møder begivenhederne. Dette er transaktionelle bevægelser i modsætning til interaktionelle forhold, som langt mere er opdelte elementer, hvor den ene påvirker den anden. Ifølge Dewey er det, i modsætning til kausale sammenhænge, begivenheder i transaktion, der får verden til at udvikle sig (Brinkmann, 2006: 56), og han mente, at man herigennem opnår, at det absolutte skel nedbrydes mellem det åndelige og materielle samt det indre og ydre (Brinkmann, 2006: 57).

Dewey mente desuden, at selv det mindste element i verden vil vise sig at være heterogent, kontekstuel, komplekst og stå i omskiftelig relation til omgivelserne, og for at noget kan siges at være virkeligt, skal det ses i en sammenhæng. Denne transaktion, som ifølge Dewey sker i alle levende væseners forhold til omgivelserne, kalder han erfaring: *Når vi erfarer noget, handler vi ud fra det, vi gør noget med det, og så lider vi under eller undergår dets konsekvenser. Erfaring er Deweys navn for hele denne transaktionsproces, hvor vi aktivt griber ind i den foranderlige verden og mærker konsekvenserne af vores indgriben, og hvor både organisme og omverden forandres* (Brinkmann, 2006: 185).

Begrebet erfaring skal således forstås bredere i sin betydning, end den, vi typisk gør brug af i daglig tale. Dette vil fremgå af det følgende afsnit.

3.2.2 Erfaringsbegrebet

Betegnelse for de processer, der er konsekvenserne af vores indgriben i begivenhedernes spil, vil Dewey kalde erfaring, som et udtryk for ny viden skabt af undersøgelser, der har givet os nye situationer, hvor tingene er relateret til hinanden på nye måder, og hvor det kan siges, at vi har erkendt noget nyt, fordi vi har opdaget relationer mellem vores aktive indgriben i verden og konsekvenserne af denne. Den nye erkendelse, er således viden om sammenhængen mellem det, vi gør, og hvad der sker (Brinkmann, 2006: 80).

Erfaringer er langt mere end den samling af tidligere oplevelser, vi bygger ovenpå, når vi er gået videre i vores handlinger. Det er tæt knyttet til vores tænkning og uden den, kunne den slet ikke stå i relation til læring; *"...hvis erfaringer skal blive til læringserfaringer, må de ud af det fysiske og non-diskursive felt og ind i det erkendte og bevidste erfaringsfelt. De må kort sagt være reflektive"* (Elkjær, 2005: 47) I modsætning til den traditionelle forståelse af erfaring, som ofte opfattes som minder om det, vi tidligere har gjort, tillægger Dewey foregribelse og fremadrettet tænkning større betydning for læring end erindringen. Vi er hele tiden i gang med at lære og kan ikke ikke-lære, forstået på den måde at vi, mens vi lærer, altid allerede er i gang med at indtage fremtiden. For Dewey gør vi os erfaringer, *mens vi arbejder; "...erfaring dannes i den aktive proces, hvori mennesker lever og livet leves med udsyn mod morgendagen og fremtiden"* (Elkjær, 2005: 49).

At indtage fremtiden, at gøre eller at arbejde er i Dewey's forstand handling, og det, der sker, når læring finder sted. Og det er ikke blot handling, der knytter sig til særlige, konkrete situationer. Handlinger er for Dewey også kritisk tænkning og anvendelse af teorier og begreber (Elkjær, 2005: 48).

3.2.3 Vaner som handlingsmønstre

Vaner er for Dewey de mønstre og skabeloner, vi lever efter. I den verden vi lever, er der alt for mange detaljer og nuancer til, at alt kan tages i betragtning hele tiden, og vi skaber som følge heraf genkendelige, overskuelige mønstre. Det er disse genkendelige vaner i vores virkelighed, som vi navigerer efter (Brinkmann, 2006: 133) Refleksiv tænkning forstås af Dewey som en vane. Og at det primære mål med uddannelse er i hans perspektiv at træne sådanne vaner, der ansporer til tænkning (Brinkmann, 2006: 123). For Dewey betyder det en aktivitet, hvor man søger at efterprøve sine overbevisninger og hypoteser i lyset af en praktisk hverdag.

3.2.4 Konflikt i erfaring og forståelsesbrud

Dewey beskriver tvivlen som drivkraften til læring, tvivlen som den modstand vi møder, når vores forståelse af verden ikke slår til eller, at vores vante handlemuligheder støder på grund og kalder på noget andet end det, vi plejer. En erfaren læge, der har arbejdet og fungeret som læge i mange år, bliver på uddannelsen præsenteret for noget, hun ikke har hørt om før, en sammenhæng hun ikke kender eller et alternativ til det hun allerede praktiserer. For, at det skal medføre læring, skal det opleves som en forstyrrelse eller give anledning til en tvivl. Dewey kunne kalde det en *konflikt i erfaringen* andre et forståelsesbrud (Revsbæk, 2021), der uanset navnet giver undring og igangsætter en søgen efter et nyt mønster eller en ny vane, at forstå tingene i.

Undersøgelse og undring, som følge af tvivlen er for Dewey imidlertid langt mere end en kognitiv proces. Han forstår den som en eksistentiel fordring for alle mennesker, og inkluderer vores sansninger og følelser i det repertoire af erfaringer, der indgår i hans læringsforståelse (Elkjær, 2005:43)

I søgen efter de mulige forklaringer på, hvordan det, man oplever som uventet, hænger sammen, sker læring. Dette kan også forklares som en abduktiv proces forstået med videnskabsfilosof Charles Sanders Peirce's ord som; *a creative leap, an act of insight that comes to us like a flash* og gengivet af Simpson, som den kreative proces, der sker i samspillet mellem praksis og teori (Simpson 2019: 7). I denne proces opstår nye tanke- og handlemønstre.

3.3 Tænkning og refleksion som læringsstrategi

Nogle af de reflektive processer og tænkning, som for Dewey er en uundgåelig forudsætning for læring, beskriver Brinkmann i sin bog: TÆNK til forsvar for et tankefuldt liv (Brinkmann, 2022). Brinkmann taler om forskellige niveauer i tænkningen, og selvom han ikke mener, der er en egentlig rangordning i formerne af tænkning, nævner han blandt andet forskellen på den problemløsende tænkning, som særligt børn kaster sig over, mens den mere meningsskabende form for tænkning typisk kræver større grad af livsmodenhed (Brinkmann, 2022: 37).

3.3.1 Tænkning som en vej til dannelse

Når de både livsmodne og arbejdsferne læger hengiver sig til refleksion som lærings- og udviklingsstrategi på en uddannelse, der retter sig mod deres praksis, kan man forvente, at der vil komme flere forskellige former for tænkning til udtryk afhængig af hvad, der undervises i og hvad, der gør indtryk på deres kliniske hverdag og deres i liv i øvrigt. Tænkningens måder vil, forstået på den måde, give begreber at analysere med, når det handler om de elementer, hvor kursisterne reflekterer over deres læringsproces og udvikling.

Brinkmann berører tænkning, som en vej til dannelse, altså til udvikling af den, man er. Han skriver, at; *"når vi har at gøre med en sammenhæng, hvor personen kan blive verdensvendt, altså vokse ind i verden og lære at tænke bedre og dybere over de sammenhænge, vedkommende er en del af, har vi med dannelsesprocesser at gøre"* (Brinkmann, 2022: 142). Han skriver, at trods det at vi er betingede af vores omgivelser og relationer, kan vi, når vi overskrider dette vilkår, opnå; *"at kunne tale med sin egen stemme og tage selvstændigt stilling til de sammenhænge, man er en del af"* (Brinkmann, 2022: 142), og at dette sker ved at blive mødt med alment menneskelige spørgsmål. Hvad der forstås med dette, uddybes i analysen nedenfor og diskuteres desuden i slutningen af opgaven.

4. Metodiske overvejelser

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge, *hvordan* kursisterne lærer, som en konsekvens af den reflektive læringsstrategi, der er valgt som den primære og gennemgående pædagogiske og didaktiske strategi for uddannelsen. I mange andre sammenhænge, er det naturligvis også interessant at undersøge, *hvad* kursisterne lærer. Det er dog primært førstnævnte, *hvordan* der læres, der er denne opgaves fokus. Men når det er sagt, er det vigtigt at understrege, at hvordan og hvad aldrig helt kan adskilles.

Som i en pragmatisk forståelse af, at hvad, vi gør, er gensidigt afhængigt af, hvordan vi gør det, er undersøgelsen af kursisternes måder at lære på ikke uafhængige af, hvad de lærer. Hvis man skal lære at sy et sår, er måden det læres bedst på måske at prøve det selv med nålen i hånden, mens at lære at dæmpe en opfarende patient i akutmodtagelsen måske bedst læres ved at tale med andre, der har prøvet det før,

og gøre sig refleksioner over, hvordan man selv som menneske og læge skal reagere overfor dem, der er urolige.

I de spørgsmål kursisterne har støttet sig til i både lærings-tracks, som i hjælpespørgsmålene til de skriftlige læringsrefleksioner, er der både formuleret spørgsmål om hvad og hvordan. Der er ikke i nogle af spørgsmålene direkte spurgt til hvilken måde, der læres på. Trods det har mange af kursisterne gjort sig refleksioner over dette. Både de læringsmåder der finder sted, når de er samlede på de enkelte moduler, men også hvordan de som følge af uddannelsen har fået nye måder at tænke om deres egen læring fremadrettet.

4.1 Informanter

Alle 28 deltager på uddannelsen har leveret skriftlige refleksioner over deres læring og professionelle udvikling. De har angivet deres navn på besvarelsene og er informerede om, at kun jeg ved, hvem der har skrevet hvad. I denne opgave er deres besvarelser anonymiserede og i citaterne nedenfor er, der angivet opdigtede navne.

4.2 Refleksionsspørgsmål

Kursisterne har reflekteret over deres læring i det skriftlige materiale, der danner grundlag for denne opgave. Det, de reflekterer over, er inspireret af både de spørgsmål, der er stillet hver morgen på de enkelte uddannelsesdage ligesom de vejledende spørgsmål, de blev givet forud for deres skriftlige refleksionsopgave efter 3. modul.

4.2.1 Lærings-track – mundtlige refleksioner over gårdsdagens læring:

Lærings-track

Hvad har gjort indtryk?
Hvad har jeg lært?
Hvad vidste jeg allerede, men ser i et andet lys?
Hvad vil forandre min praksis?
Hvor blev jeg overrasket, glad, frustreret...?
Hvad var det bedste ved dagen i går?
Hvor var mine (ukendte) blind spots?
Dagens bemærkning/one-liner



4.2.2 Vejledende spørgsmål til skriftlige læringsrefleksioner:

- Hvordan har uddannelsen forandret din praksis? Giv gerne eksempler på de dele af uddannelsen, der gjorde en særlig forskel
- Hvordan oplever du dine kliniske overvejelser, drøftelser og beslutninger er kvalificerede, som en følge af uddannelsen? Giv gerne eksempler på hvilket fagligt indhold fra uddannelsen, der har sat tydeligste spor
- Hvordan forestiller du dig, at dine kolleger oplever, at din faglige tilgang eller professionelle udvikling påvirkes af din uddannelse? Giv gerne eksempler på hvilke elementer fra uddannelse, der har påvirket dig i størst omfang

- Hvordan forestiller du dig, at dine patienter oplever, at din faglige tilgang eller professionelle udvikling påvirkes af din uddannelse? Giv gerne eksempler på hvilke elementer fra uddannelsen, der har påvirket dig i størst omfang

4.3 Metodiske selvrefleksioner

Jeg er kursusleder på uddannelsen og har valgt den gennemgående læringsstrategi. Jeg har også besluttet, at der skulle laves skriftelige refleksioner over egen læring og udvikling, og det er mig, der har forholdt mig til det, der er skrevet. Det er klart at min store involvering i alle dele af denne proces kalder på selvrefleksion. Jeg er meget bevidst om, at jeg har lagt strukturerne for arbejdsmetoder under uddannelsen og i bedste klasselærerstil formuleret opgaverne. Trods denne styring viste der sig noget i kursisternes besvarelser, som jeg ikke havde kunnet forudse. Indgående beskrivelser af de påvirkninger, kursisterne oplevede, at uddannelsen har haft på dem, stod tydelige, og jeg blev optaget af, hvorledes dette kan forstås gennem måder at lære på. Med denne nysgerrighed gik jeg i gang med analyserne.

4.4 Analysestrategi

Analysen foregik ved at gennemlæse kursisternes refleksioner over egen læring og derved finde overordnede budskaber i materialet. Herefter lavede jeg en mere tekstnær gennemgang for at identificere steder i materialet, der besvarede problemformuleringen. Disse steder i teksten kondenserede jeg til såkaldte meningsbærende enheder, der samlede en betydning, der blev formuleret på forskellige måder, men som svarede helt eller delvist på de spørgsmål, jeg stillede til teksten (Kvale og Brinkmann 2009:227). De meningsbærende enheder blev fortolket og kategoriseret, og tilsammen frembragte de forståelser af det, jeg undersøgte (Kvale og Brinkmann 2009:239).

Dette er en induktiv tilgang til materialet. Men der er samtidig en grad af abduktiv tilgang til analysen og fortolkningen af de temaer, der viste sig. Som Pierce gengives af K.T. Fann; *abduction is the process of forming an explanatory hypothesis* (Fann, 1970: 41). Eller sagt med andre ord er abduktion en form for tænkning (*reasoning*), der introducerer nye ideer til vores allerede kendte forståelser gennem vores gætteinstinkter (*guessing instincts*) (Fann, 1970: 8 og 35).

Hvor den induktive tilgang går fra mindre bidder af situationer til en samlet forståelse af verden, spiller abduktionen ind med en intuitiv sontring af hvad, der giver mening og forståelsesmæssig samt sandsynlig sammenhæng i både tilblivelsen af de små bidder, og i hvordan vi sætter dem sammen, når vi laver nye erkendelser (Simpson, 2019: 7).

På denne uddannelse har selve forståelsen af, hvorledes læring sker, denne abduktive tilgang, hvilket spiller ind i analysens udlægning af den forståelse, der fremkommer i kursisternes refleksioner.

5. Analyse

Nedenfor vil de perspektiver og temaer, som analysen af kursisternes læringsrefleksioner har givet blive gennemgået og uddybet. Der citeres fra materialet og angives i parentes, hvorfra disse citater er hentet. Citaterne skal ses som illustrationer og validering af de sammenskrivninger af mening, der er lavet.

Følgende temaer er samlet og givet en overskrift. Dette kunne have været gjort på mange andre måder. I det følgende vil det gøres tydeligt, at disse emner er fundet ved teoretisk informeret analyse og relaterer sig til opgavens overordnede spørgsmål:

- **Hvordan lærer kursisterne på uddannelsen i palliativ medicin, og hvordan kommer måden, de lærer på til udtryk i kursisternes skriftlige læringsrefleksioner, som er en del af den reflekseive læring, der udgør uddannelsens læringsstrategi?**

Der findes ved analysen 6 overordnede temaer:

Systematik, Tankefuldhed, Relationer, Praksis, Transaktion og Sprog

5.1 Systematiske læringsmønstre og vaner

At lære er ofte forbundet med både fortvivlelse og frustration og sikkert mange andre følelser. Det nye, det anderledes, det svære giver modstand. I et uddannelsesforløb som dette gennemgår kursisterne masse af frustrerende modstand og bliver til stadighed tilbudt nye vaner at se deres virkelighed i. Nogle af disse vaner er strukturerede tilgange til deres læring og tænkning. Som nedenfor hvor en kursist beskriver, hvordan hun forholder sig til strukturerede refleksioner, som hun ikke tidligere har anvendt bevidst og konkret:

Da jeg fik præsenteret refleksionsopgaven på modul 1, blev jeg frustreret. Men i løbet af de sidste moduler er refleksion "vokset på mig", som en del af min faglige læring. Jeg har endda købt mig en refleksionsdagbog, der ligger på min arbejdsplads, så jeg løbende kan reflektere. (Vera)

Refleksionsopgaven skaber modstand og giver frustration, og med Deweys ord laver hun en undersøgelse af, hvordan denne udfordring kan give hende nye vaner, der skaber stabilitet i den verden, der, foranderlig som den er, har spændt ben for hende. Hun handler på denne emotionelle oplevelse og køber sig en refleksionsdagbog. Dermed ændrer hun sin praksis.

At forstå og navigere i verden efter mønstre og vaner vi kender, reducerer den uendelige kompleksitet, virkeligheden består af. Uden disse systematikker og strukturer, ville vi formentlig blive overvældede og handlingslammede.

Ifølge Dewey bliver vi ustandselige mødt af virkeligheden med foranderlighed og modstand; ... *mennesker agerer i en verden, der yder modstand mod vores indgriben ... som afstedkommer frustration ... og medfører, at vi indfører en forandring for at se, hvilke ændringer, det afstedkommer* (Brinkmann, 2006: 60)

Dette viser sig også i kursisternes beskrivelser af nye systematikker til konkrete opgaveløsninger, som f.eks. i løsningen af etiske eller kommunikative udfordringer. Her sker læringen gennem uddannelsens bidrag med systematiske strukturer, der læringsmæssigt udvikler kursisternes praksis og forståelse af opgavernes faglighed:

Efterfølgende har vi i teamet indført SME-modellen (model for systematisk refleksion over etiske problemstillinger) til brug ved systematiske gennemgange til belysning af svære etiske dilemmaer i komplekse cases, set i forhold til tidligere, hvor diskussionerne heraf var langt mere tidskrævende og strukturløse med risiko for, at ikke alle behandlingsalternativer blev vendt (Agnete)

Lægen ændrer sin praksis ved at tilføje en systematik, der opleves at højne fagligheden og kvaliteten af de etiske drøftelser i det faglige fællesskab. Og på samme måde beskriver en anden kursist med andre ord, hvordan systematisk træning af kommunikative færdigheder, giver en faglig styrke:

Træning af kommunikation med rollespil og refleksion, tænker jeg vil give en "stærk ryg", når kommunikationen er udfordrende. Det vil give mig et overblik over de valg, vi konstant tager i samtalen, så jeg ikke blot følger min intuition. Kommunikationstræningen vil øge værktøjskassen (Line)

Systematikken giver flere redskaber i kursistens værktøjskasse, et større repertoire af kommunikative tilgange, der styrker hende, når det bliver svært i samtalen med patienten. Systematikken er det hun lærer, men bliver også en måde at lære på.

5.2 Læring er tankefuldhed

Tankefuldhed som en anden måde at lære på viser sig som et tema i analysen af kursisternes læringsrefleksioner ved beskrivelser af en øget bevidsthed om det, der sker på uddannelsen, og hvad det gør ved deres arbejde og dem selv som menneske og læge. Kursisterne er blevet bedt om at reflektere som et udtryk for den valgte læringsstrategi, og er således en del af det, de skal lære på lige fod med alt det andet, de skal lære. De er blevet bedt om at lære ved at tænke sig om på en særlig måde. Refleksion eller tankefuldhed har været brugt synonymt, men meningen har været den samme; at forholde sig til det, der sker, når de lærer.

Denne kursist beskriver sine tanker om det, hun lærer, når hun arbejder, som ovenikøbet er at give (flere) tanker, og hun opdager, at det kræver, at hun giver sig tid.

Jeg tror hele min tilgang til mit arbejde ændrer sig ... jeg giver mig tid til at tænke over, hvad der rører sig; i patienten, i deres familie, i personalegruppen (Anna)

"Jeg giver mig tid til at tænke", skriver kursisten, hvorved tilgangen til hendes arbejde ændrer sig. Formentlig er det ikke det, at hun tænker, der er nyt, men nærmere at hun bevidst giver sig selv tiden til at være tankefuld, undrende, reflekterende. Og bliver bevidst om hvad hun får ud af det.

Som Brinkmann udtrykker det: Refleksion tager tid. Tænkning beror på evnen til *ikke* at handle hurtigt (Brinkmann 2022: 52) og måske betyder det også, at tænkningen netop skal have lov at være der som en kontinuerlig medspiller til læring, mens vi arbejder:

Spørgsmålet; "Hvordan kan du klare det arbejde hver dag?" var god. Jeg tænker stadig over, hvad jeg egentlig skal svare (Eva)

Refleksioner har som sådan i en læringsmæssig sammenhæng ofte ingen start og slutning. Som kursisten her skriver, tænker hun stadig. Og gad vide om hun egentlig bevidst eller ubevidst har (fået) en forståelse af, at læring sker kontinuerligt, at søgen efter svaret er læring i lige så høj grad som at finde svaret selv?

5.3 Læringsrelationer

Læger arbejder som faggruppe ofte alene. Den ensomme ulv og lidt socialt aparte lægekarakter, der fremstilles i f.eks. film som Riget af Lars von Trier, er åbenlyst en stereotypi, men arbejdsformen i dagens sundhedsvæsen kan trække i en retning, der minder om det. Læger spørger naturligvis hinanden til råds eller overleverer informationer om patienterne i vagtskifte og lignende, men egentlige læringsrelationer er der hverken tidsmæssigt eller organisatorisk levnet megen plads til. Man kan naturligvis diskutere, om der er tid til at lade være, omend det ikke er en diskussion, der skal tages her.

Når læringsrelationer har vist sig som et tema i kursisternes læringsrefleksioner i forhold til, hvordan de lærer på deres uddannelse, skyldes det, at flere nævner, at den refleksive læringsstrategi inviterer til, at læring sker i de sociale relationer. At lære sammen og gøre sig sine erfaringer i et socialt fællesskab vil med

reference til Deweys erfaringsbegreb være en helt uundgåelig del af læringen for et hold kursister som disse. Det at dele erfaringer, er i denne forståelse ikke blot at dele forskellige oplevelser, men er en egentlig udveksling, der gensidigt påvirker alle involverede. I en pragmatisk forståelse vil delte erfaringer være såvel en påvirkning *på* som en påvirkning *af* de parter, der udveksler ord og tanker.

Forening i oplevelsen, som kursisten nedenfor nævner, er på mange måder en formulering, der indfanger den læring, man kunne ønske sig, når vi vil tage det alvorligt, at læring også foregår i sociale fællesskaber.

På samme måde gav det en samhørighed og ro at vide, at alle uden undtagelse, havde hver vores knast i tilværelsen at slås med. Foreningen i oplevelse er det vigtigste her, det handler ikke om, at jeg personligt profiterer af andres ulykke (Niels)

Vores forbundenhed er helt grundlæggende i Deweys måde at forstå vores ageren i og med verden. Vi inspireres af hinandens fortællinger, påvirkes af hinandens handlinger og trøstes af, at vi trods alt ikke er alene med vores oplevelser. Med Brinkmanns ord gælder dette også for udviklingen af vores tænkning, som ligesom vores evner til at tale sker i relationer:

Vi lærer at tænke sammen med andre, ligesom vi lærer at tale gennem samtale med andre. Tænkning er i første omgang noget, der foregår gennem kollektiv menneskelige aktivitet og først i anden omgang noget, individet kan engagere sig i alene ... Vi lærer at forholde os tankefuldt til vores eget liv, fordi andre først har forholdt sig tænkende til os (Brinkmann 2022: 71)

Man kunne sige at vores tanker forenes i en fælles faglighed. Vi bliver ens og samlet, men vigtigst af alt også mere nuancerede. Som en kursist nedenfor beskriver, sker der noget i det læringsrum, vi deler. Der er ikke 28 helt uafhængige mennesker tilstede. Vi laver læringsrelationer:

At vi gennem kurset er ved at blive en mere homogen og mere ens tænkende organisme. Gennem refleksion og konfrontation med egne værdier og grundholdninger nærmer vi os en fælles og mere nuanceret bevidstgørelse af egne professionelle præferencer, handlemønstre og vaner (Johanne)

5.4 Praksis og læring

At praksis påvirkes og kvalificeres er måske den mest betydningsfulde parameter for, hvordan kursisterne lærer på denne uddannelse. Men også at det sker i en gensidig påvirkning og udveksling åbner mine øjne for, at samtlige læringsrum har betydning for, hvordan vi tænker om måderne, hvorpå læring sker. Dette tema peger på, at forståelsen af kursisterne hverdag og samspil med kolleger er en væsentlig kilde til læring og læringens betydning for praksis. Hvad der læres er i den sammenhæng ikke så afgørende, men at det får liv og kommer i spil tager afsæt i læringsstrategien:

Det (uddannelsen) har gjort mig opmærksom på, at, når jeg føler, afmagt melder sig hos mig, er det ofte på baggrund af, at det problem, jeg forsøger at fikse, ikke kan fikses, idet det ikke er et problem, men et vilkår som krævede ledsagelse... Dette er blevet positivt bemærket af mine kolleger og ligeledes skabt en opmærksomhed hos dem selv (Maja)

At forstå kursisternes følelse af afmagt, som en oplevelse af begrænsede handlemuligheder, vil betyde, at virkeligheden for denne læge gør modstand, slår igen. Eller med andre ord deltager i udviklingen af løsninger på vores udfordringer. Ovenfor beskriver lægen, hvordan hun er blevet opmærksom på, at hendes sædvanlige måder at gøre tingene på, ikke giver hende den løsning, hun ønsker. Hun har følt den

som afmagt, men har nu erkendt gennem ny viden, at en anden måde at anskue hendes udfordring på vil kunne give hende andre - og mere hensigtsmæssige - handlemuligheder. En konflikt i erfaringen er opstået og hun har søgt andre mønstre og vaner.

Ovenikøbet har hun delt denne nye indsigt med sine kolleger. En indsigt som ligeledes har påvirket dem i deres praksis, og desuden givet kursisten og hendes kolleger et fælles sprog som grundlag for at bringe den nye læring i spil i deres hverdag. Samspillet mellem praksis og læring er her til at få øje på.

Vigtigheden af at inddrage sine kolleger hjemme i praksis i sin læring er i det hele taget essentiel:

Kulturelle sædvaner går forud for individuelle vaner. Refleksion og rekonstruktion af individuelle vaner er kun mulig på baggrund af nogle større, fælles meningssammenhænge, som man ikke bare kan løsrive sig fra (Brinkmann, 2006: 112)

Det understreges her, at erfaringer og handlingsmønstre ikke er noget, man har for sig selv, og som man uafhængigt af andre kan ændre. Vi er forbundne og må se forandringer i vores praksis som noget, der sker i integrerede processer med andre og omgivelserne.

En måde at styrke opmærksomheden på dette vilkår er at give kursisterne opgaver, der skal løses der hjemme. En måde både at tvinge de hjemmelige forhold til at opdage de forandringer, der kunne presse sig på. Og samtidig tvinge læringsstrategien hjem i det daglige virke:

"Hjemmeopgaver" er den helt rette fremgangsmåde. For ellers bliver det ikke et fokusområde derhjemme, når først den vanlige "trædemølle" går i gang ... Det gode ved opgaven er, at mit refleksionsspørgsmål ofte ligger i baghovedet, når jeg udfører mit daglige virke (Mariane)

5.5 Transaktionelt læringsmiljø

Der er mange påvirkninger på spil, når vi forsøger at nå en større erkendelse, når vi lærer, og når vi ønsker at gøre noget andet end det, vi plejer. Som kursusleder vækker dette tema opmærksomheden på sammenhængen og sammenspillet i de emner kursisterne møder i undervisningen på uddannelsen. Hvordan får vi bedst skabt et læringsrum, hvor det lærte ikke bliver en kæde af kausale sammenhænge, men et komplekse gensidige afhængige mønstre af forståelser og erkendelser? Hvor dynamikken bliver holdt levende og fleksibel i forhold til en foranderlig virkelighed. Eller sagt på en anden måde; det vi lærer kan forstås forskelligt i forskellige sammenhænge, men substantielt set være lige sandt.

Kursisten refereret nedenfor beskriver, hvordan mange elementer i hendes læring tilsammen udgør hendes virkelighed. Én virkelighed, der består af utallige transaktionelle begivenheder.

Forståelse af to-sporsmodellen, Yaloms beskrivelse af "uvirkeligheden", den kriseramte hjerne sat sammen med de kommunikative redskaber har været fantastisk... Jeg oplever selv at have fået et langt mere palliativt blik på patienterne, der gør, at behandlingen bliver med tværfaglig (Mona).

Hun oplever, at når hun jonglerer med alle disse mange perspektiver, opnår hun en tværfaglighed, der giver lindring til patienterne. Det er formentlig de enkelte elementer, hun er præsenteret for på uddannelsen gennem oplæg, og fælles drøftelser, men først i den kontinuerlige refleksion over læring, som hun udtrykker i dette materiale, at hun ser, hvorledes de enkelte elementer udgør den samlede virkelighed.

Dette vil i Deweys univers forstås som et transaktionelt perspektiv.

At tænke transaktionelt om et læringsmiljø og en læringsstrategi, vil have betydning for uddannelsens didaktiske grundlag. Det betyder, at man med fordel kan se Deweys erfaringsbegreb; erfaring som en integreret enhed af handling og tænkning, som det, der bestemmer, at vi i undervisningen først og

fremmest interesserer os for, hvorledes kursisternes erfaringer kan illustrere de begreber, man vil introducere, altså hvilke teorier og begreber der *allerede* er på spil (Elkjær, 2005: 54)

5.6 Læringens sprog og sprogets læring

Håb, som ét begreb i samtalen og relationen med de patienter, kursisterne møder i deres praksis, er ofte centralt, men mange andre ord i hverdags sproget, og det sprog, vi bruger, når vi vil tale om eksistentielle overvejelser og lidelse, skal vi lære og blive fortrolige med for at kunne bruge dem autentisk i vores møde med andre mennesker. Det gælder i særdeles også for læger, der arbejder med alvorligt syge, der for manges vedkommende er tæt på livets afslutning.

Håb opstår i relationen. Når mennesker håber, at andre vil håbe for dem, at håbet er en evig længsel, og det (håbet) får vi, når vi er sammen (Klara)

Og dette uddybes af en anden kursist, der skriver i sine læringsrefleksioner:

Det er noget omkring ordene; liv og død, håb og længsel som har løftet og udviklet mig som menneske... det betyder, at jeg tror, jeg er en bedre ledsager og måske sparringspartner, når det bliver meningsløst og håbløst... Vi længes efter kærlighed, og det kan jeg give professionelt ved at være til stede og ledsage. Det har jeg nu helt andre ord for og tryghed i... (Ella)

Ikke blot nye ord og begreber tillæres og flytter ind i lægernes sprog, når de arbejder, men også en forståelse af, forskellige former for sprog. Det at vælge det sproglige spor, der passer til det, patienten bruger, løsner modstanden, knuderne og skaber ny grad af stabilitet:

Jeg oplever nu, at disse (gordiske) knuder løsnes, når man husker på, at vi har tendens til at tale og forklare i et kognitivt spor, mens det, der optager patienten, er af affektiv karakter. Det er indlysende, når man ved det (Niels)

Dette er alle 3 eksempler på det, der sker, når forståelse og læring gennem refleksion flytter fra det fysiske, non-diskursive rum ind i det bevidste og sproglige rum. Det som Dewey ville sige er nødvendigt for at erfaring kan blive til læring; sprogliggørelse gennem refleksion (Elkjær, 2005: 47)

Men også den læring, der forandrer os som mennesker, og den læring Brinkmann beskriver, at vi kan forstå som dannelse forårsaget af tænkning. Denne form for dannelse, opstår ifølge Brinkmann som nævnt tidligere, når vi mødes af alment menneskelige spørgsmål (Brinkmann, 2022: 143)

Disse spørgsmål omhandler oftest ord, der griber ind i vores mest eksistentielle grundfjeld, de uendelige og til alle tider betydningsskabende ord som liv, død, håb og længsel. Når vi mødes af denne form for læring får vi fodfæste og mulighed for at kunne tale med vores egen stemme:

Jeg tør i højere grad byde ind med mine synspunkter, da jeg nu ved, at der ikke er en endegyldig sandhed, som mine ældre kolleger har patent på (Sidsel).

7. Diskussion og perspektivering

At lære på denne uddannelse foregår i processer og samspil med kursisternes praksis. Mens de arbejder klinisk mellem de enkelte moduler, afprøver de det lærte, tilpasser det, udvikler noget af det, mens andet forkastes. Atter bringer de deres erfaringer med ind i det formaliserede læringsrum, som uddannelsen danner på det følgende modul, hvor de drøfter det med deres undervisere og medkursister for igen at drage hjem i praksis med nye forståelser, der sættes i spil. Alt sammen en vekselvirkning mellem det

teoretiske rum og det praktiske rum, og hvor refleksioner og tænkning er på spil hele tiden. Herudfra springer læringen.

7.1 Læringsrum

Som nævnt i den første del af opgaven, er denne opgave også skrevet med tanker på den amerikanske organisationspsykolog Donald Schön. Han har ligesom læringstænkeren John Dewey skrevet om samspillet mellem teori og praksis. Schöns læringsforståelser giver en meget konkret og næsten fysisk forståelse af, hvordan læring kan ses i forskellige udtryk og former, og det er tydeliggørelsen af denne struktur, der bidrager til denne opgaves besvarelse.

Schön taler om læring som det at kunne handle og udøve sin praksis, mens man lærer. Han er optaget af det læringsrum, der er *mellem* klasseværelset og den praktiske virkelighed, og hvordan disse tre er forbundne. Det, der sker i dette læringsrum mellem den formaliserede, teoretiske læringssituation og menneskets handlinger i verden udenfor, beskriver han med 3 forskellige indhold, formål og konsekvenser (Schön, 2012).

Disse 3 forskellige perspektiver vil jeg kort nævne her og give eksempler på, hvordan de kan ses i denne uddannelses læringssammenhæng gennem kursisterne læringsrefleksioner.

Schön taler om sidemandsoplæring, der sker, når én, der ved noget, giver dette til én, der ikke ved det. Med Schön's ord gives der viden-i-handling. Typisk vil det dreje sig om konkrete færdigheder, der skal indlæres ved at øve sig sammen med én, der kan det allerede. På dette niveau vil den læring, der af kursisterne beskrives som oplysninger, de får af en underviser eller medkursist, som de ikke kendte i forvejen, som f.eks. seneste nye retningslinje for behandling af sukkersyge til palliative patienter.

(Det var) ny læring for mig, at det er i orden, at patienter har høje blodsukre og faktisk, at de ikke får det dårligt. Og at det var i orden at seponere diabetesmedicin og kun måle BS (blodsukre) ved symptomer (Aida).

Som det næste perspektiv, taler Schön om det faglige fællesskab, hvor man sammen med kolleger udforsker praksis for at forstå den bedre og opnå højere grad af kompetencer indenfor de færdigheder, praksis kalder på. Her sker den læringen i de sociale relationer og i sproget, hvor erkendelsen handler om at komme til at se noget i et andet lys eller på en kvalificeret måde, som f.eks. at drøfte det tværfaglige samarbejdes forskellige udfordringer med kolleger fra andre sygehuse end sit eget.

Det gav mig en afdækning af de faldgruber, der naturligt kan være ved det tværfaglige samarbejde, som kan opstå, når man er mange faggrupper, der skal mødes og arbejde med samme målsætning (Agnete)

Igen er der i høj grad tale om konkrete færdigheder, der tillæres og styrkes (Schön, 2012: 355-358).

Endelig taler Schön om, hvordan handling og tænkning går hånd i hånd og beriger hinanden i vejen mod læring. Han kalder det refleksion-i-handling. Læringen retter sig ikke mod konkrete færdigheder, men mod at opnå forståelse for sin praksis, at kunne skærpe sin måde at forholde sig til den og at kunne være i verden på andre måder, end man plejer. Refleksion-i-handling har en kritisk funktion, nemlig at udfordre den forventede struktur i vores viden-i-handling (Schön, 2012: 349). På dette niveau sker læringen ved tænkning og refleksion samt i mødet med praksis i en transaktionel form, der i nogle tilfælde fører til at kursisterne oplever, at de forandrer sig som mennesker og i den rolle, de har som læger.

Den skematiske form at betragte kursistersnes måde at lære på, giver overblik og en mere operationel måde at se de forskellige former for læringsmåder på f.eks. i videreudvikling af denne uddannelse i forbindelse med kursusledelse og tilrettelægning.

7.2. Læring i en kompleks og paradoksal virkelighed

Som et svar på det, kursisternes beskrivelser peger på, nemlig at de gennem uddannelsen lærer i sociale relationer, gennem sproget og systematik, ved refleksioner og tankefuldhed samt i sammenhæng med praksis, som samlet set kan siges at være temaer, der alle retter sig ud mod verden mere end ind mod dem selv, kunne det være relevant at tage skridtet endnu et stykke ud i den verden og virkelighed, kursisterne skal anvende deres læring i.

Ved et hurtigt kig gennem nøglehullet til denne verden ses en kompleks organisation, der udgør vores sundhedsvæsen og bag døren til den del af sundhedsvæsenet, der varetager palliativ medicin, ses de læger, denne opgave omhandler. De møder patienter, der er ramt af livstruende sygdom og for manges vedkommende med ganske kort forventet restlevetid. Patienterne og deres familier står ofte med stor lidelse på både krop og sjæl, og deres liv er ramt af fortvivlelse og angst for alt det, de ikke har prøvet før, og som de frygter mest af alt.

Når lægerne møder denne virkelige verden, vil de møde situationer, de oplever usikre, tvivlsomme, konfliktfyldte osv. Ifølge Dewey skyldes disse oplevelser verdens medspil i vores handlinger. Vi er i tvivl, fordi situationen er tvivlsom, eller vi har konfliktfyldte handletendenser, fordi situationen er konfliktfyldt (Brinkmann, 2006: 71) Kursisterne arbejder i en virkelighed fyldt med tvivl og konflikter. I en virkelighed, hvor livet ikke går op, og hvor vi skal kunne rumme, at modsatrettede ønsker og vilkår er til stede samtidig både hos vores patienter og i den organisation, vi arbejder. Uddannelsen adresserer dette på forskellige måder, blandt andet ved de emner, der undervises i, men også ved at underviserne har forskellige fagligheder med sig ved at være teologer, psykologer, socialrådgivere, sygeplejersker m.fl. Herved forsøges der i den faglige tilgang at skabe mest mulig genklang med menneskelivets mange facetter.

Helt i tråd med Deweys forståelse af, at udviklingen af en uddannelse er en empirisk disciplin, da dens indhold kan og skal revideres i lyset af empirisk evidens i takt med, at verden udvikler sig (Brinkmann, 2006: 51), skal også kursisternes læringsrefleksioner læses i lyset af den virkelighed, de lever og arbejder i. Og i en konstant erindring om at denne virkelighed også forandrer sig hele tiden.

Jeg kunne for denne uddannelse ønske mig at komme endnu nærmere den foranderlige virkelighed ved at inddrage forståelse, begreber og teorier, som kan mere, end jeg her har undersøgt med Deweys perspektiver. Erhvervspsykologen Lotte Lüscher (Lüscher, 2020) beskriver en sådan verden med kompleksitet og foranderlighed og behov for begreber for paradoksale vilkår. Hun forsøger hermed at skabe mulighed for forståelser, der trækker væk fra en lineær, logisk og rationel forståelse af problemløsning mod en mere cirkulær, meningsskabende og intuitiv måde at forholde sig til udfordringer på (Lüscher, 2020: 53).

En sådan tilgang vil kunne give lægerne en mere integrativ måde at tænke på; altså ikke et valg *mellem* men et valg *med* de forskellige modsatrettede hensyn. Det ville betyde, at lægerne ville kunne lære i højere grad at integrere modsatrettede vilkår i stedet for at vælge det ene frem for det anden. Det giver på den måde begreber og teoretisk rygstøtte til både tydelighed og strategi som til fleksibilitet og imødekommenhed for uforudsigeligheder og dobbelttydigheder. Vilkår, der i høj grad kaldes på i det sundhedsvæsen og i det fagområde, lægerne på denne uddannelse befinder sig i, når de arbejder.

Behovet for dette viser sig i kursisternes mange beskrivelser af at være i dualismen mellem at handle og være, at løse og følge, at fikse problemer og skabe mening.

Når der er tale om et vilkår og ikke et problem, der kan løses, og jeg har det klarsyn, der skal til for at se det, forsvinder den utilstrækkelighedsfølelse, man som sundhedsprofessionel kan føle, selvom ingen uanset faglighed, ville være tilstrækkelig (Cecilie)

7.3 Akkurat nok mening

Mange beskriver som kursisten ovenfor en styrket indsigt i at skulle give patienten følgeskab i det svære i stedet for løsninger på det uløselige, og at det først er da, lægerne oplever, at deres handlinger giver mening. Dette leder mine tanker hen på professoren i psykologi Carl E. Weick, der netop tager livtag med meningsskabelse i en verden, vi kun forstår i små bidder ad gangen, og vores behov for holdepunkter at navigere efter (Hammer og Høpner, 2001).

I den enorme kompleksitet lægerne navigerer i, er der behov for at kunne afgrænse kompleksiteten akkurat nok til at bevare et overblik, der giver handlemuligheder. Til dette kan man trække på forståelserne af meningsskabelse fra Weick, der handler om, hvordan vi hele tiden leder efter de simple genkendelige strukturer, de små ledetråde, vi møder, og ønsker at forstørre for at udlede en større mening. En mening, der er afhængig af både kontekst og det menneske, der skaber meningen (Hammer og Høpner, 2001: 107). Dette viser sig i denne undersøgelse ved, at én af de måder, kursisterne lærer på, er at forholde sig til sproget. Både sproget, der læres i og læringen i at bruge sproget.

Vi har læst digte, bønner, epistler, hørt musik og set på kunstværker ... det har skærpet min opmærksomhed, og min forståelse af, at nogle gange er det mest intelligente at forvente, at vi ikke forstår noget (Karen)

Det, som denne kursist måske peger på, er, at de små ledetråde; ordene i digte og bønner, er vores læringsproces' forsøg på at skabe et plausibelt billede af virkeligheden, så den giver mening. En rimelig sandsynlig historie, som vi kan bruge som et kort at navigere efter (Hammer og Høpner, 2001: 115).

At forsøge at skabe mening ved at se mindre enheder af virkeligheden i en større sammenhæng eller kontekst er helt i tråd med Deweys forståelse af det, vi gør i en refleksiv tankegang. Eller sagt med andre ord; når vi oplever fravær af mening, giver det os anledning til refleksion (Brinkmann, 2006: 122).

8. Konklusion

Vi reflekterer således for at finde mening, og netop dette lægger op til svaret på denne opgaves problemformulering, nemlig spørgsmålet om hvordan kursisterne lærer på uddannelsen i palliativ medicin, og hvordan dette kommer til udtryk i deres læringsrefleksioner.

Det at søge efter mening i en reflekterende proces bliver således svaret på problemformuleringen i den forstand, at kursisterne er optagede af hvad, der findes i deres virkelighed, der relaterer sig til det nye, der møder dem på uddannelsen, og om dette forhold mellem det nye (læringen) og virkeligheden (praksis) giver mening. Dette viser sig ved de læringsmåder, der findes gennem undersøgelsens analyse, som peger på, at kursisternes læringsmæssige opmærksomhed, er rettet udad mod verden mere end mod deres egne individuelle processer.

Dette skal forstås således, at når kursisterne laver deres læringsrefleksioner, beskriver de, at det, de lærer, står i relation til nogle andre eller noget andet end dem selv gennem sproget, tænkning, sociale relationer, uddannelsens øvrige emner eller praksis. De temaer denne undersøgelse finder i kursisternes læringsrefleksioner er som nævnt tidligere: Systematik, Tankefuldhed, Relationer, Praksis, Transaktion og Sprog. Alle er temaer, der retter sig mod omverdenen.

Man kan vove at påstå, at måderne, kursisterne lærer på, relaterer sig til hvordan, det, de lærer, genkendes og findes for dem i deres virkelighed i øvrigt. Det kan være, når de sammen med andre erkender en ny sammenhæng i deres ellers vanlige forståelser, eller når de oplever, at det, de plejer at gøre i deres kliniske hverdag, kvalificeres af nye og andre tilgange.

Om denne påstand er, hvad Peirce ville kalde at gøre brug af sine gætteinstinkter, er muligt. Uanset vil jeg dog mene, at instinkterne her er stærke, og at det kan give akkurat nok mening og være tilstrækkelig stærke ledetråde til at være et standpunkt at tage for den videre udvikling af læringsstrategien på denne uddannelse.

For at lære denne virkelighed bedre at kende har vi brug for indsigt i og begreber for kompleksiteten og paradokserne i den praksis, kursisterne arbejder i, og som findes i netop dette fagområde og med netop denne gruppe af patienter. Hvor vi traditionelt har været mest optagede af hvad, der lægges i programmerne for et uddannelsesforløb, de faglige emner, kvaliteten af det der formidles, uddannelsesniveaue for dem, der underviser og lignende, peger denne undersøgelse på, at kendskab til den praksis, det lærte skal bruges i, er af mindst lige så stor betydning. Man kan sige, at hvor vi traditionelt tænker i lineære læringsveje, tyder denne undersøgelse på, at kursisterne lærer i cirkulære mønstre, der strækker sig utallige steder hen, og som sjældent har hverken en start eller en slutning.

Naturligvis skal der være kvalitet i det, der undervises i på alle måder, men for at kursisterne lærer i den forstand, at det sætter aftryk på praksis og på udviklingen af den, de er som menneske og læge, kalder det på endnu større opmærksomhed på det, der hos dem selv allerede er i spil. Dette betyder, at vi skal turde tænke i transaktionelle læringsmiljøer og et erfaringsbegreb, der forstås som et, der formes af vores ideer, begreber og hypoteser, der er vendt mod morgendagen og vores videre udvikling og læring, der allerede er i gang.

Helt i tråd med pragmatisternes forståelse af, at læring sker i handling, kan vi først lære, idet vi prøver vores nye ideer eller hypoteser af i livet, vi lever lige nu. Men også at ingen læring fremkommer ud af handling uden refleksioner over det, der sker. Og at det ovenikøbet kan gøre os både dannede, uselviske og lykkelige; *vi er bedst som mennesker, når vi undslipper os selv gennem fornuft eller kærlighed. Ved at tænke og bruge fornuften. Kan vi komme ud af subjektiviteten og selvoptagethedens fængsel, og det samme kan ske gennem kærlighed, der er relationel og udadrettet (Brinkmann, 2022: 96).*

Følelser kan være både ureglerlige og skræmmende, hvad enten det drejer sig om nervøsitet eller frustration over en læringsstrategi. Min egen væsentligste læringsrefleksion over kursisternes læringsrefleksioner er, at når vi kan tåle følelserne og endda hengive os til dem, giver de anledning til noget af det, vi gerne vil - også læring.

Tænkning og anerkendelsen af følelser er således en forudsætning for læring, og refleksion og tæksomhed er noget, der gøres langsomt. Det tager tid og kræver organisatorisk plads, hvad enten det drejer sig om plads på programmet i en teoretisk uddannelse eller i en klinisk hverdag. Det skal systematiseres og sikres forhold, hvor vi relaterer os til hinanden og til det, vi laver. I en sikker og meget ydmyg forventning om, at den virkelighed, vi arbejder i, er alt andet end stationær og stabil men evig foranderlig.

Når vi forholder os til virkelighedens evige foranderlighed og vores balancering af den, må vi igen og igen minde os om at, *hos pragmatismen har vi kun én udgave af universet, ufærdigt og i vækst alle mulige steder, især de steder, hvor tænkende væsener virker. Virkeligheden er ufærdig, og det er op til mennesker at give den stabilitet og form gennem udvikling og sociale praksisser (Brinkmann, 2006: 54-55).*

9. Litteratur

Brinkmann, S. (2006) John Dewey En introduktion. 1. udgave. Hans Reitzel Forlag

Brinkmann, S. (2022) TÆNK til forsvar for et tankefuldt liv. 1 udgave. København: Gyldendals Forlag

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2010) Kvalitativ metode. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag

- Bolton, G (2010) Reflective practice. Writing & Professional development. 3. Edition. SAGE publications Ltd
- Dewey, J. (1938/1986) Logic: The Theory of Inquiry I: J.A. Boydston (red.), John Dewey: The Later Works, 1925-1953, vol. 12:1938. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- <https://palliativmedicin.dk/wp-content/uploads/2022/12/Maalbeskrivelse-Palliativ-medicin.pdf>
- <https://rigsrevisionen.dk/Media/6/F/sr1819.pdf>
- Fann, K. T. (1970) Peirce's theory of abduction: Martinus N IJ Hoff, The Hague
- Hammer, S., Høpner, J. (2021) Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers. København: Samfundslitteratur
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009) Interview Introduktion til et håndværk. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag
- Lüscher, L. (2018) Lederen mellem tvivl og handlekraft. Paradokser og personligt lederskab. Dansk psykologisk forlag.
- Revsbæk, L. (2021) Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen, kap 10
- Rovelli. C. (2016) Syv små forelæsninger om fysik. 1. udgave. København: Gyldendals forlag
- Schön, D. A. (2012) 49 tekster om læring, kap 28; Refleksion-i-handling. 1. oplag. Samfundslitteratur
- Simpson, B. (2019) Pragmatism: A Philosophy of Practice: SAGE Publications Ltd