

# Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet



---

Praksiserfaringer med lærings- og  
forandringsprocesser

---

Red. Kirsten Johanne Brander  
Henrik Lydholm  
Nina Nielsdottir  
Patrik K. Telléus  
Ulla Thøgersen

Vol. 5, nr. 1, 2010  
ISSN 1901-5992

**Reflexen**

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Februar 2010, vol. 5, nr. 1.

© 2010 – Forfatterne

Ved citat fra artiklerne bedes denne reference benyttet sammen med artiklens øvrige oplysninger: <http://www.reflexen.learning.aau.dk>

**Udgiver:**

Reflexen  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Fibigerstræde 10  
9220 Aalborg Ø  
[reflexen@learning.aau.dk](mailto:reflexen@learning.aau.dk)

**Redaktører på dette nummer:**

Kirsten Johanne Brander  
Henrik Lydholm  
Nina Nielsdottir  
Patrik Kjærdsdam Telléus  
Ulla Thøgersen

**Layout:**

Sanne Almeborg

**Distribution:**

<http://www.reflexen.learning.aau.dk>

Tidsskriftet findes udelukkende online på denne webadresse, hvor alle artikler er tilgængelige til udskrivning.

ISSN: 1901-5992

# Indhold

**Kirsten Johanne Brander, Henrik Lydholm, Nina Nielsdottir, Patrik Kjærdsdam Telléus, Ulla Thøgersen**

Praksiserfaringer med lærings- og forandringsprocesser .....3

**Vicky Lindmark**

10 refleksioner og en rekonstruktion af min identitet tak!:  
Når læring og identitetsudvikling bliver et spørgsmål om  
overlevelse i det senmoderne samfund.....4

**Julie Borup Jensen**

Kunstanalyse og kreativitet i sygeplejerskeuddannelsen:  
Et forsøgsprojekt på University College Nordjylland om  
kunstanalyse i sygeplejestuderendes kliniske praksisforløb .....9

**Lisbeth Aagaard Mountfield**

Nyt perspektiv på arbejdspladslæring .....15

**Henrik Hastrup**

Praktisk og teoretisk viden i et dialektisk perspektiv:  
Et praksiseksempel på refleksionens betydning for samspillet  
mellem teori og praksis i læreruddannelsen .....20

**Birgitte Ladefoged Tang Sørensen**

Spilstyrer som facilitator af organisatoriske læreprocesser:  
Hvordan kan et refleksionsspil understøtte læring på arbejdspladsen?.....26

## **Praksiserfaringer med lærings- og forandringsprocesser**

**Stud.mag. Nina Nielsdottir, stud.mag. Kirsten Johanne Brander, stud.mag. Henrik Lydholm, ph.d.-stipendiat Patrik Kjærdsdam Telleus & adjunkt Ulla Thøgersen**  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

Artiklerne i dette nummer af *Reflexen* er udarbejdet af studerende på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser. Artiklerne relaterer sig alle til studiets 9. semester, hvor fokus er på læring og forandringsprocesser i praksis.

Artiklerne fremstiller mødet med praksis samt problemstillinger og udfordringer, som er forbundet med tilrettelæggelse af lærings- og forandringsprocesser. På samme tid giver artiklernes forskellighed et indblik i studiets mulighed for fordybelse og konstruktion af egen position som forandringsagent. En position om hvilken Søren Kierkegaard for mere end 150 år siden skrev følgende:

“At man, naar det i Sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaa mere end han - men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaar. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forførdelig stolt, saa jeg i Grunden i stedet for at gavne ham egentlig vil beundres af ham. Men al sand Hjælp begynder med Ydmygelse: Hjælperen maa først ydmyge sig under dem, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have uret, og i ikke at forstaae, hvad den Anden forstaar .” (Kierkegaard 1859, s. 96-97)

At møde mennesket, de ansatte og kultur i en given organisation, at se verden med den andens perspektiv er udfordringer, der fordrer ydmyghed, tålmodighed. Samt at kunne affinde sig med, at ens egen viden som forandringsagent, for en stund træder ud af kraft – netop for at kunne forstå 'verden' i et andet perspektiv end ens eget.

Kierkegaard fremsætter, at det er heri, det centrale er for forandringsagenten, for at kunne i gang sætte lærings- og forandringsprocesser, der også kan forankres – og gøre en forskel – netop fordi afsættet for forandring er i den lærende og ikke i forandringsagenten.

Vi ønsker jer alle god læsning og håber på at forandringsperspektiverne i artiklerne og Kierkegaard vil give jer inspiration til egen refleksion?!

### **Referencer**

Kierkegaard, S. (1859). Synspunkter for min Forfatter-Virksomhed. **Samlede værker**. 3. udgave. Bind 18, s. 96-97.

## **10 refleksjoner og en rekonstruktion af min identitet tak!**

- når læring og identitetsudvikling bliver et spørgsmål om overlevelse i det senmoderne samfund

**Vicky Lindmark**

Pædagog, cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Artiklen taler for brug af organiserede refleksionsforløb med fokus på biografisk læring med henblik på at træffe valg, ikke kun i uddannelsessammenhænge, men i sammenhænge med de valg, der til stadighed skal træffes for at kunne navigere i det komplekse moderne samfund. Idet den biografiske læring efterhånden har nået eksistentiale højder, og idet professionsorienteret læring og personlig udvikling er uadskillelige, er der brug for en form for biografisk coaching til at støtte individet. Organiserede refleksionsforløb vil blot være et ud af mange tilbud, der kan facilitere en refleksiv rekonstruktion af individet.

### **Artiklens baggrund**

Denne artikel udspringer af mit praksisforløb på 9. semester på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser. Dette praksisforløb fandt sted på en professionsbacheloruddannelse og havde til formål, at implementere et refleksionsrum for studerende, som ved hjælp af metoden det reflekterende team (Andersen 2005, s. 43ff) skulle have mulighed for at reflektere over inddragelse af teori i deres praktik. Tidligt i forløbet forstod jeg, at det for de studerende ikke var teori der var væsentlig for deres ageren i praktikken; det var deres identitet i praksis, de reflekterede over. Refleksioner over hvordan de skulle agere som fagpersoner, samt hvordan deres fagidentitet og deres hverdagsidentitet skulle integreres. En studerende siger nærmest undskyldende for, at hun ikke reflekterer over inddragelse af teori:

”Det at være fysioterapeut er jo en del af ens personlighed.”

Dette organiserede refleksionsforløb gav deltagerne mulighed for at ekspliciterer deres refleksive forståelse af sig selv som både studerende, fagpersoner og autoriteter. Sagt med andre ord var det identitetsudvikling og dermed biografisk læring, der kom i fokus.

### **Navigation i det senmoderne samfund**

Når fokus i den grad skifter fra teorilæring til biografisk læring, er det nødvendigt at placere individet i den samfundsorden, der nødvendiggør denne biografiske læring. Det senmoderne samfund, som er mere eller mindre sammenfaldende med den industrialiserede verden, er ifølge Anthony Giddens (1996, s. 26) karakteriseret ved en mangfoldighed af valgmuligheder. Der kan ikke længere henvises til traditioner, når der skal træffes valg – ikke forstået på den måde at der ikke eksisterer traditioner; disse ligger blot åbne for overvejelse og kan således blive forkastet. Dette betegnes den institutionelle refleksivitet, hvilket er ensbetydende med,

at valg skal træffes, ud fra den viden vi har på det pågældende tidspunkt i stedet for på baggrund af traditioner; om end den viden vi har også ligger under for det omskiftelige samfund og derfor ligeledes kan revideres (Giddens 1996, s. 32ff).

Individet træffer refleksivt disse valg for at følge en bestemt livsstil, med hvilken forstås de rutiner individet har i praksis, som er inkorporerede i både store og små beslutninger hverdagen er opbygget af, og som tilsammen skaber og genskaber den enkeltes identitet. Dette er således blot nogle af de omskiftelige vilkår, som individet i det senmoderne samfund må forholde sig refleksivt til. Det vil sige, når en studerende siger, at det er en del af ens personlighed at være fysioterapeut, så er det fordi, at der refleksivt er truffet et valg, som passer til den livsstil denne studerende har, og i det øjeblik det ikke passer ind mere kan der vælges om.

## **Det refleksive selv**

At være refleksiv er således ikke kun et intellektuelt begreb, der handler om individets overvejelser i tilknytning til uddannelse eller arbejdsliv, men dækker tillige identitetsmæssige, emotionelle og oplevelsesmæssige forhold; altså al handlen (Giddens 1996, s. 49ff). Giddens definerer selvidentitet som:

”Selvet som det refleksivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi.”  
(Giddens 1996, s. 68)

Det vil sige, at identitet bliver konstrueret og rekonstrueret ved hjælp af de erfaringer, som individet har i kraft af sin individuelle fortælling. Selvet i det senmoderne samfund må konstant revidere sin biografi; dette tvinger den enkelte til at forholde sig refleksivt til sine personlige til- og fravalg for at skabe en sammenhængende fortælling (Giddens 1996, s. 14). Marianne Horsdal beskriver det således:

”Livet er blevet et personligt projekt, der helst skal lykkes, samtidig med at de omskiftelige vilkår kræver vedvarende fleksibilitet og omstilling.” (Horsdal 2005, s. 393)

Horsdal beskriver herefter, at de der ikke formår at lykkes med dette projekt risikerer at blive marginaliserede; dette bevirker, at det biografiske arbejde i det senmoderne samfund har nået eksistentiale højder. Gennem refleksionsrummet blev der skabt et dialogisk rum, hvor den enkelte studerende kunne arbejde med den biografiske læring, der knyttede sig til det at være under uddannelse og skulle agere både i studiekontekst og i praksiskontekst.

Det refleksive selv er ikke blot et individuelt projekt, idet den biografiske læring er funderet i praksisfællesskaber. Etienne Wenger (2004, s. 15) beskriver identitet som resultatet af de læreprocesser, som er knyttet til sociale fællesskaber. Dette er hvad Horsdal (2005, s. 396) beskriver som identitetsgivende tilhørsforhold. Det refleksive selv refererer således til den enkeltes evne og vilje til refleksivt at konstruere og rekonstruere sin biografi narrativt, funderet i fællesskaber.

## **Narrativer der skaber grobund for læring**

Narrativer er fortællinger; vores livshistorier er personlige narrativer, som giver mulighed for at arbejde med identitet (Jensen 2005, s. 209). Filosofen Paul Ricoeur mener, at vores identitet dannes gennem fortællinger, der har rod i det praktiske hverdagsliv, således at den enkeltes

erfaringer danner baggrund for den enkeltes narrative identitet. (Eriksen 2001a, s. 155). Dette modsvarer det, som Peter Alheit (1995, s. 294) kalder biografisk erfaring, der danner grundlag for personlig og social identitet, og som er en unik kombination for den enkelte. Identiteten er ifølge Ricoeur en ufærdig fortælling, der er under stadig forandring, som det levede liv skrider frem i en aldrig ophørende spiralformet bevægelse, hvor fortællingen udgår fra en forforståelse af det praktiske hverdagsliv og vender tilbage til dette med en dybere forståelse (Eriksen 2001a, s.156ff).

Det vil sige, at den individuelle fortælling bliver dekonstrueret og konstrueret i fællesskabet, og dette blev det implementerede refleksionsrums præmis; at give rum for at fortællingerne kunne ekspliciteres, og at refleksionerne blev hørt. Der blev rum for, at nogle fortællinger kunne gøres tykkere og for at nogle kunne gøres tyndere (Jensen 2005:210). Tyk og tynd er billedet på, hvad der bliver lagt vægt på eller ikke bliver lagt vægt på i den biografiske fortælling. Det vil sige de fortællinger som, jeg først troede skulle omhandle teori i praksis blev så tynde, at de var næsten ikke-eksisterende i de studerendes fortællinger og fortællingerne om deres personlige biografi blev så tykke, at det var dem, der blev styrende for dialogen. Læringen bestod netop i at konstruere de personlige fortællinger, der gør det muligt at agere som fysioterapeutstuderende; narrativer som skabte sammenhæng mellem det at være studerende og den studerendes tidligere biografiske erfaringer. Det bekræftedes af Henning Salling Olsen (2005, s. 162) som beskriver, at professionelt orienteret læring og personlig udvikling er uadskillelige og griber ind i hinanden.

## **Udfordringen til senmoderne uddannelsesinstitutioner**

Når studerende vælger uddannelse, er det ikke et valg truffet tilfældigt, ej heller er det et valg, som er forudbestemt af traditioner; det er et personligt valg truffet på baggrund af den enkeltes biografi og i det øjeblik den studerende ikke føler, at det giver mening at være på det pågældende studie vil den enkelte studerende kunne træffe et ud af to valg: få det til at give mening eller finde noget andet der gør. Dette bevirker at uddannelsesinstitutionerne må tage udfordringen om at være meningskabende op.

Voksne lærer ifølge Knud Illeris (2005, s. 59) bedst, hvis de syntes, at det er vigtigt og meningsfuldt. Dette kan opnås, hvis den enkelte formår at passe studiet ind i sin personlige biografi, men konstruktion og rekonstruktion af biografien kræver både tid og rum. Forfatteren Svend Aage Madsen har beskrevet problematikken således:

”Det er en forvirret tid og en forvirret verden. Ved du hvorfor? Fordi ingen lytter mere. Ingen har tid til at lytte længere. Derfor får man aldrig styr på sig selv, fordi man aldrig får fortalt sit liv. Det tager nemlig lang tid. Man må prøve sig frem, indtil ens liv finder sin rette form. Når man ikke får lejlighed til det, forbliver det hele usammenhængende, uforarbejdet, uforståeligt” (Madsen citeret i Eriksen 2001b, s. 287).

Alheit (1995, s. 294) beskriver uddannelsesinstitutionernes udfordring som bestående i at yde biografisk coaching, hvor undervisere og studerende går på fælles opdagelse efter biografiske muligheder, som kan danne grundlag for en personlig og social identitet.

## **Organiserede refleksionsforløb skaber rum for biografisk læring**

Det organiserede refleksionsforløb, som blev opstillet for en gruppe professionsbachelorstuderende viste mig, at de studerendes egen biografiske læring var sammenvævet med den professionsorienterede læring, som uddannelsesinstitutionerne lægger vægt på. Biografisk læring opstår, når der er mulighed for at fortælle om sig selv og indsætte sin fortælling i hverdagslivets praktiske handlen for på den måde at skabe mening og en overskuelig fremtid som hjælper en til at træffe de nødvendige valg i det senmoderne samfund. Den biografiske læring i refleksionsrummet faciliterer en bevægelse mod fuldgyldigt medlemskab i en profession om end den enkelte har sin egen personlige biografiske erfaring som grundlag for denne bevægelse. Når den studerende, som artiklen indleder med at citere, siger at hendes personlighed delvist er det at være fysioterapeut, er det den biografiske læring som ekspliciteres. Det refleksive senmoderne individ vil således på daglig basis vælge sit studie til eller fra og derfor mener jeg ikke, at uddannelsesinstitutionerne nødvendigvis skal bekymre sig om, hvorvidt de studerende tilegner sig det teoretiske stof; det er meningsfyldt at lære, idet læringen bidrager til den samlede biografiske erfaring.

Det organiserede refleksionsforløb som refleksionsrummet har været kan ses som et operationelt supplement til den biografiske læring i uddannelsessystemet, men som med alle andre metoder i det senmoderne samfund skal den enkelte vælge refleksionsrummet på lige fod med andre uddannelsesmæssige tilbud som mentorordninger, studenterudviklingssamtaler, samtaler hos studenterpræsten, studievejledning, coaching, læringsportfolio m.m. Metoder og ordninger der hver især kan hjælpe individet med at agere i praksisfællesskaberne i det senmoderne samfund og herigennem få ekspliciteret sine personlige narrativer. Disse tilbud afspejler individets præmis i det senmoderne samfund; at der skal vælges til og fra. Derfor kan der heller ikke være tale om, at en metode alene kan hæve refleksionsniveauet for alle; også her handler det om refleksivt at tage stilling.

Essensen i denne artikel er således, at der skal reflekteres i uddannelsessammenhænge tillige med andre livssammenhænge; det er dog ikke afgørende på baggrund af hvilken metode, refleksionen finder sted. Individet, studerende såvel som professionel, befinder sig i et refleksionernes samfund, hvori identiteten til stadighed konstrueres og hvor overlevelse i eksistentiel forstand kræver, at vi siger ja tak til 10 refleksioner og en rekonstruktion af vores identitet.

## **Referencer**

- Alheit, P. (1995). Biografisk læring: Teoretisk skitse, udfordringer og modsætninger i en ny tilgang til voksenuddannelse. I: Illeris, K. (red.) (2000), **Tekster om læring** (s. 284-296). Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, T. (2005). **Reflekterende processer: Samtaler og samtaler om samtalerne** (3. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Eriksen, F. H. (2001a). Paul Ricoeur: tiden og fortællingen. I: Pedersen, H. S. og Reinsholm, N. (red.), **Pædagogiske grundfortællinger** (2. udgave 2001, s. 149-160). Århus: KvaN.
- Eriksen, F. H. (2001b). Rationalitet og poesi i skolen (Ricoeur). I: Pedersen, H. S. og Reinsholm, N. (red.), **Pædagogiske grundfortællinger** (2. udgave 2001, s. 286-298). Århus: KvaN.



- Giddens, A. (1996). **Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten** (8. oplag 2004). København: Hans Reitzels Forlag.
- Horsdal, M. (2005). Kulturmøde og identitetsarbejde imellem læringsrum. I: Jensen, C. (red.) (2005), **Voksnes læringsrum** (s. 392-406). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Illeris, K. (2005). Hvad er det særlige ved voksnes læring? I: Jensen, C. (red.) (2005), **Voksnes læringsrum** (s. 50-63). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Jensen, B. H. (2005). Narrativitet i voksnes læring. I: Jensen, C. (red.) (2005), **Voksnes læringsrum** (s. 209-221). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Olesen, H. S. (2005). Den udfoldede modernitets læringsrum: læring, erfaringsdannelse og selvregulering. I: Jensen, C. (red.) (2005), **Voksnes læringsrum** (s. 138-167). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Wenger, E. (2004). **Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet** (2. oplag 2006). København: Hans Reitzels Forlag.

## **Kunstanalyse og kreativitet i sygeplejerskeuddannelsen**

- et forsøgsprojekt på University College Nordjylland om kunstanalyse i sygeplejestuderendes kliniske praksisforløb

**Julie Borup Jensen**

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

### **Abstract**

Artiklen argumenterer for, at kunstanalyse kan stimulere sygeplejestuderendes kreativitet i praksislæring. Kreativitet kan blandt andet være et redskab til at forstå patientens situation og kan således danne grundlag for at yde en pleje, der tager udgangspunkt i den enkelte patients behov. Ved hjælp af empiri fra mit undervisningsforløb i kunstanalyse på University College Nordjylland vil jeg i artiklen vise, hvordan kunstanalyse stimulerede et lille hold af sygeplejestuderende til kreativitet i deres kliniske praksis.

### **Indledning**

Hensigten med denne artikel er at argumentere for, at kunstanalyse kan være et vigtigt supplement til sygeplejestuderendes øvrige læringsaktiviteter i de kliniske praksissemestre på sygeplejerskeuddannelsen. Med udgangspunkt i et undervisningsforløb med kunstanalyse, jeg gennemførte i efteråret 2008 på University College Nordjylland (UCN), vil jeg sandsynliggøre, at kunstanalyse kan støtte den studerende i at udvikle sin observationsevne i patientplejen. Denne observationsevne kan være et skridt i retningen af større kreativitet i praksislæring. Kreativitet mener jeg har betydning for, at den studerende lærer at yde en patientpleje, der ideelt set tager udgangspunkt i den enkelte patients individuelle ønsker og behov, samtidig med at den foregår indenfor et system med standardiserede og effektiviserede rutiner for behandling og pleje.

### **Baggrund for projektet**

Baggrunden for undervisningsprojektet var at styrke sygeplejestuderendes "kliniske blik". Det kliniske blik er et udtryk for, hvordan sygeplejersken bruger syns- og høresansen i kombination med andre observationsmetoder. Det kliniske blik, eller mesterskabet i at se, er også et sygeplejeteoretisk udtryk for, hvordan sygeplejersken udtrykker det indtryk, patienten gør på hende. Her trækker eksempelvis Kari Martinsen på K. E. Løgstrups kunstfilosofiske tænkning. Han beskriver, hvordan kunstneren adskiller sansningen og forståelsen og forbliver i sanseindtrykket for at fange dets stemthed (Løgstrup 1983, p. 13). Hvis sygeplejersken kan udtrykke denne stemthed overfor patienten, har hun taget vare på det unikke og etiske i relationen og kommet patienten i møde som medmenneske (Martinsen 2001, p. 28). Dette kan ses som en måde at tænke sygepleje på, der som ovenfor nævnt kan tage udgangspunkt i patientens individuelle situation.

## **Sanser og didaktik**

En teori som Martinsens bliver ind imellem kritiseret for at være abstrakt og fjern fra patientens perspektiv (se eksempelvis Bagh 1998/2007, og Knudsen 2008). Det er for mig at se et udtryk for, at der med fordel kan inddrages didaktiske overvejelser over, hvordan man som underviser ser en teori om sanselighed omsat til begreber, der kan læres i praksis. Det vil sige, at man som underviser overvejer, hvilke pædagogiske metoder der vil egne sig til at give den studerende muligheder for at skabe mening og sammenhæng imellem teoriens ”orden” og den kliniske praksis’ ”kaos”. I dette tilfælde mente jeg, at Løgstrups måde at beskrive kunstnerens måde at forblive i sansningen og vente med at forstå (=tolke) sanseindtrykket kan ses som en analog til den måde, Eddy Thomsen (ph. D. i idéhistorie og dramaturgi og lektor ved Peter Sabroe Seminarium) analyserer billedkunst på. Ifølge hans metode beskriver man først, hvad man ser på et billede (hvad er der, hvilke elementer, hvilke farver osv.), og først herefter begynder man at fortolke, hvad disse elementer samlet set skal udtrykke. På denne måde kunne billed- og musikanalyse være en måde at ”øve” sig i at skille sanseindtryk fra fortolkningen på, således at det tolkende aspekt af oplevelsen så at sige blev ”forsinket”.

## **Beskrivelse af projektet**

Dette var rationalet bag mit undervisningsprojekt med kunstanalyse på UCN. Her deltog tre sygeplejestuderende i afsluttende praktik, samt en underviser fra UCN. Forløbet bestod af fire undervisningsgange à fire timers kunstanalyse, med to ugers mellemrum. Undervisningen var tilrettelagt som indkald i klinisk praksis, således at undervisningsaktiviteterne kunne relateres til de studerendes praksiserfaringer, og således at de studerende kunne afprøve deres ”analyse-redskaber” umiddelbart i klinisk praksis. De studerende deltog frivilligt, men blev kompenseret for den tid, de brugte til projektet gennem undervisningsfri fra deres kliniske uddannelsessteder. Citaterne i artiklen stammer fra transskription af lydfiler fra undervisningen.

## **Sanser, kunst og erkendelse**

Det stod forholdsvis hurtigt klart, at de studerende oplevede, at deres måde at være til stede på i den kliniske undervisning blev forandret gennem at deltage i projektet. De gav allerede den anden undervisningsgang udtryk for, at de ved hjælp af kunstanalysen oplevede en skærpet opmærksomhed på patienterne og på deres omgivelser på afdelingerne. Alene det at sætte ord på, hvad de så og hørte i plejen, gav dem en oplevelse af øget tiltro til egne sanser, samt til, at det var værdifulde observationer, de kunne gøre sig ad den vej. I den afsluttende evaluering af projektet udtaler en af de studerende:

”Det har lært mig at skærpe mine sanser og stole på mig selv – også det med, at betragte situationer som billeder, det er betragter jeg som at have det sjovt, det er meget sjovt.”

Dette med at stole på sig selv går igen i de studerendes udtalelser. Det hænger formentlig sammen med, at det undertiden kræver mod at stå ved, at man hører og ser noget andet end sine kolleger, eksempelvis. En af de studerende siger for eksempel:

”...nogle gange kræver det faktisk også lidt mod,... fordi det siger jo meget om ens person..., når man skal fortælle, hvad det er man ser ved et billede. ...at turde stole på sig selv, når man ser et eller andet, og turde stå ved det, for det er ikke sikkert, at det er det samme som andre ser, men det er jo ikke altid ensbetydende med, at det er forkert.”

På den måde var det tydeligt, at de studerende anså det for meget vigtigt at have nogle redskaber, som kunne hjælpe dem med at *begrunde* deres observationer omkring patienterne i klinisk praksis, og netop analyse-tankegangen fra kunstundervisningen mente de således var meget brugbar.

## Kultur og erkendelse

De studerende vurderede således, at de gennem analyseredskaberne havde fået praktisk anvendelige metoder til at observere i klinisk praksislæring. Sideløbende hermed viste der sig en anden læreproces gennem en form for eksternaliseringsforløb, hvor de studerende på eget initiativ medbragte fotos, de havde taget på deres kliniske afdelinger. Disse fotos fokuserede på bestemte problemstillinger i praksis, eller tog bestemte diskussioner op. En studerende havde fotograferet den kunst, der hænger på patientstuerne (se figur 1). Hun ville tematisere, hvorvidt sundhedspersonalet er bevidst om, hvordan et kunstværk kan bidrage til patientens totale oplevelse af situationen. Hun mente, at kunstværkerne var for intetsigende, og at patienterne med fordel kunne blive stimuleret gennem mere farverig eller handlingsmættet kunst. Hun sagde:

”Jeg tænker på, at hvis det var mig, der lå på intensiv afdeling, og jeg så den der Chagalls hane (billedet ”Hanen” af Marc Chagall), ville jeg sige til mig selv: Nå, hvad i al verden er det, og hvad mon de vil med det? På den måde ville det sætte min tankevirksomhed i gang, men ikke de her... jeg ved bare stadig ikke, hvad de siger”



Figur 1: En studerendes fotos af kunst på patientstuer.

Den efterfølgende diskussion opstod på baggrund af billederne, hvor en anden studerende sagde:

”...men det kunne godt få mine tanker til at gå en tur i naturen i stedet for at være inde i det der hospitalsrum.”

Det vil sige, at denne studerende ved hjælp af billederne levede sig ind i patientens situation og forestillede sig billederne som lindrede. Hun medbragte selv den følgende gang et foto af ”udsigten” fra patientens seng, som hun havde taget på en tom patientstue på sin afdeling.

Hun havde stillet sig, hvor sengen sædvanligvis står, og havde vinklet kameraet som det ville være vinklet, hvis patienten lå i respirator. Hun ville tematisere, hvordan en patientstue ser ud fra det, der ofte bliver talt om i sygeplejefaglige diskurser, nemlig patientperspektivet (se figur 2). Dette gav anledning til, at underviseren fra UCN opfordrede den studerende til at vise billedet til afdelingens personale, med følgende begrundelse:

”Jamen, er det ikke også noget med at få øje på patientperspektivet – hvad er det egentlig, de ser? Og de pårørende, hvad er det, de ser? Fordi, vi bliver jo lidt blinde for det hen ad vejen.”



Figur 2: En studerendes foto af ”patientperspektivet” på patientstuen.

## Kreativitet

Det ovenstående forløb, hvor de studerende lader fotos være udsagn i en form for samtale, mener jeg kan ses som et udtryk for kreativitet. Hvis jeg derfor sætter forløbet i relation til Alane J. Starkos teori om kreativitet, tegner der sig et billede af, at kunstanalyse potentielt befordrer en *divergent* måde at tænke på som grundlag for en kreativ tilgang til omverden. Divergent tænkning kan eksempelvis være at ”finde problemer” som grundlag for at opøve kreativitet. Hvis man skal finde problemer, må man være indstillet på at ”vandre” i sine omgivelser. Med dette mener hun, at man forholder sig til omverden med åbent og nysgerrigt sind, hvor den studerende gives mulighed for at få øje på betydningen i små, dagligdags forhold og give dem opmærksomhed. Således findes de interessante problemstillinger, der kan føre til ny viden (Starko 2001, pp. 159-161). Det er således Starkos opfattelse, at i nysgerrigheden og åbenheden overfor *det almindelige* ligger kimen til nyskabelse gemt.

## Kreativitet og sygepleje

Jeg mener, at forløbet med de studerendes fotos kan ses som et udtryk for netop denne form for kreativitet, som Starko beskriver. At de studerende har taget fotos på deres afdelinger, og at de har taget dem på egen foranledning og eget initiativ, ser jeg som en ”vandring” i Starkos forstand. De ser her på deres omgivelser med den åbenhed og nysgerrighed, der kommer af at give små ting betydning. Patientstuerne får opmærksomhed på en ny måde, og som følge heraf ”finder” de en række problemer, de ikke havde bemærket før. De studerende har på den

måde udnyttet en kreativ tilgang til det almindelige, hvilket har givet dem en ny erkendelse af patientstuernes indretning og dennes mulige betydning for patientens oplevelse af situationen. De studerende har endvidere givet denne erkendelse ”æstetisk form” gennem fotomediet. De har hermed kombineret kunstens formsprog med deres ”vandring”, hvilket har gjort det muligt for dem at dele deres erkendelser med de andre deltagere i undervisningsforløbet. På baggrund af dette vil jeg således hævde, at kunstanalysen har givet dem redskaber til at forholde sig kreativt til deres praksis som studerende, og at denne kreativitet endvidere har givet dem nye muligheder for at leve sig ind i patientens oplevelse af sin situation. Gennem fotoerne ser vi netop ”med patientens øjne”.

## **Kreativ sygepleje?**

Man kan så spørge, med hvilken begrundelse de studerende skal lære at forholde sig kreativt til praksis? Dette spørgsmål mener jeg kan besvares ved at gribe tilbage til indledningens fokus, nemlig at sygeplejens udgangspunkt er den enkelte patients behov, men at sygeplejersken samtidig agerer indenfor et sundhedsvæsen med faste rutiner og behandlingsprocedurer. Kreativitet vil således være værdifuld i sygeplejepraksis som et redskab til at kombinere patientperspektivet med pleje- og behandlingsrutiner. Derfor er evnen til at bruge sine sanser åbent, se betydningen i små ting og ”finde problemer” vigtig i den praktiske sygepleje. Kreativitet som ”problemfinding” vil have potentiale som grundlag for mulige ændringer af rutiner eller indretning af rummene, hvis disse ikke er i overensstemmelse med faglig viden og værdier, eller strider imod patientens interesser. En målrettet indsats i forhold til kreative kompetencer vil efter min mening ligeledes være i overensstemmelse med sygeplejerskeuddannelsens lovgrundlag, hvor det hedder, at den studerende efter endt uddannelse skal kunne:

”udvikle sygepleje, **skabe fornyelse og anvende kendt viden i nye sammenhænge** samt følge, anvende og deltage i forskningsarbejde inden for sundhedsområdet” (Bekendtgørelse for uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, 24. januar 2008, § 1 stk. 4, min fremhævelse).

Jeg mener på den baggrund, at det er værd at udforske kreativitetsfremmende undervisningsformer i sygeplejerskeuddannelsen yderligere. Det vil være en didaktisk udfordring at sætte rammer for de studerende, der beforder og støtter nysgerrighed og opmærksomhed på deres umiddelbare omgivelser eller på det, de tager for givet, og sætte rammerne for at ”vandre” nysgerrigt og åbent gennem deres praksis.

## **Referencer**

- Bagh, J. ( 1998): Den virkelige virkelighed. **Sygeplejersken**. (37).
- Bagh, J. ( 2007): Find patienten. **Sygeplejersken** (7).
- Knudsen, U.W. og Skovgaard, J. (2008): Sygeplejersker bruger ikke abstrakte sygeplejeteorier. **Sygeplejersken**. (1).
- Løgstrup, K.E. (1983). **Kunst og erkendelse. Metafysik II**. (1. udgave, 1. oplag). Haslev: Gyldendal.
- Martinsen, K. (2001): **Øjet og kaldet**. (1. udgave). København: Munksgaard.

*Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 5, nr. 1, 2010.*

Starko, A (2001): Teaching creative Thinking Skills and Habits. I: Starko, A. **Creativity in the classroom. Schools of Curious Delight.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.

## **Nyt perspektiv på arbejdspladslæring**

**Lisbeth Aagaard Mountfield**

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Artiklen beskriver, hvordan et paradigmeskifte i tilgangen til nettet har ændret måden at kommunikere og interagere på nettet, og hvordan dette influerer på virksomhedernes praksis og får konsekvenser for den måde, som arbejdspladslæring kan fastholdes og understøttes på. Artiklen beskriver tankegangens mindset og læringsforståelse og giver slutteligt et bud på, hvilke udfordringer virksomheder står over for, hvis de vil arbejde med denne nye tilgang i deres arbejdspladslæring. Artiklen er skrevet med udgangspunkt i den undervisning, jeg forestod som en del af mit praksisforløb på 9. semester for virksomhedens ansatte.

### **Web 2.0 har omformet nettet**

På nettet har virksomheder i mange år haft mulighed for at præsentere sig selv og give læseren af denne mulighed for at danne sig et mere eller mindre realistisk billede af, hvad virksomhedens vision, mission, ydelser etc. er. Indholdet på hjemmesiden styres af en til flere administratorer, som er ansvarlige for, at indholdet på de enkelte sider er opdaterede og relevante. Som noget nyt inviterer virksomheder i dag medarbejdere, kunder og andre interesserede til at diskutere problemstillinger knyttet til deres praksis og dele viden, som kunne være relevant for denne. På den måde bliver indholdet på hjemmesiden langt mere dynamisk og bruger-drevet.

Det nye er ikke teknologierne, man anvender, men paradigmet hvorved teknologierne anvendes; indholdet på nettet er blevet bruger-genereret. Dette kaldes Web 2.0. Værktøjer som wikier, blogs, tagging systems, social software, content-sharing sites etc. understøtter Web 2.0 tankegangen, hvor alle får mulighed for at give udtryk for deres mening og viden om alt muligt og publicere det til alle, der bruger nettet.

Med tankegangen bag Web 2.0 skabes nye perspektiver for arbejdspladslæringen, idet rammerne omkring kommunikationen og interaktionen mellem medarbejderne ændres.

### **Web 2.0 tankegangen**

Web 2.0 tankegangen bygger på et mindset, hvor der ikke længere er tale om individuelle forfattere af indhold men om et fællesskab, som skaber indhold og bidrager til, at rigtigheden, anvendeligheden og relevansen af indholdet styres og reguleres (Saba, 2008). Derved er grænsen mellem brugere og producenter sløret (Brown, 2008), og der er skabt en global platform, som har givet alle adgang til materialer. Tankegangen har fremmet en ny kultur i forhold til det at dele, idet indhold i dag bliver delt og spredt med få restriktioner eller omkost-



ninger (Brown, 2008). Der er dermed skabt muligheder for bottom-up deltagelse og interaktiv flervejskommunikation for alle (Dohn, 2008), også for virksomhedens medarbejdere. Web 2.0 tankegangen bygger også på en forståelse af, at der dannes læringsøkologier på nettet. Disse er kendetegnet ved et uformelt og ikke struktureret miljø, hvor der er rige dialogmuligheder for brugerne. Miljøet er i konstant udvikling og der er tale om høj, social kontakt i virtuelle rum. Læringsøkologierne er overvejende selvorganiseret (Edsberg).

## **Læringsforståelse i Web 2.0**

I et læringsperspektiv lægger man fokus på deltagelse i sociale fællesskaber, hvor den enkelte konstruerer sin forståelse af verden, skaber mening og opbygger sin identitet i samspil med andre (Wenger, 2004). Web 2.0 tankegangen giver mulighed for at støtte og udvide de forskellige aspekter af denne forståelse, idet "social learning is based on the premise that our understanding of content is socially constructed through conversations about that content and through grounded interactions, especially with others, around problems or actions. The focus is not so much on what we are learning but how we are learning." (Brown, 2008). På den måde får læringen mere karakter af oplevelses-baseret læring, hvor der er rig mulighed for at eksperimentere og stor accept af, at tingene mislykkes en gang imellem (Brown, 2000; Oblinger, 2003).

For at medarbejdere i en virksomhed får de bedst mulige betingelser for at anvende Web 2.0, skal den enkelte medarbejder besidde eller tilegne sig nogle kompetencer. For det første skal den enkelte føle sig tryk ved at navigere rundt i forvirrende og ofte komplekse informationsrum. For det andet skal den enkelte udvikle evnen til bricolage, hvorved menes evnen til at finde noget nyt (et objekt, værktøj eller dokument) og bruge det til noget som anses for vigtigt. For det tredje skal den enkelte ud fra den indsamlede information kunne vurdere rigtigheden og brugbarheden af den nye viden og kunne omsætte dette til handling (Brown, 2000).

## **Virksomheders arbejdspladslæring**

For virksomheder kan der skabes muligheder for individuel og kollaborativ videnskonstruktion (Dohn, 2008). Ved at lade medarbejderne dele, diskutere og forholde sig til viden kan virksomheden opbygge en kollektiv intelligens, hvor en stor gruppe af brugere konstant vurderer og behandler hinandens bidrag, hvilket anses for at være mere præcist end det, en lille gruppe af eksperter er i stand til (Saba, 2008). På den måde kan medarbejderen bidrage med, at tavs viden i virksomheden synliggøres. Den enkelte medarbejder kan ved at dele sin viden med andre, give andre mulighed for at få indblik i eller kommentere dennes forståelse af og tilgang til viden (Edsberg), hvorved den samlede mængde af viden genereres.

I de læreprocesser hvor refleksion indgår, bidrager den til at kvalificere læringen (Wahlgren, 2002). Web 2.0 understøtter refleksion over et sagfokus og/eller som metarefleksion (Dohn, 2008). Når medarbejderen skal formidle viden eller holdninger til andre på nettet, opstår en mulighed for at forholde sig mere til det konkrete faglige indhold og dvæle ved argumentationen. Herved opstår et refleksionsrum, hvori medarbejderens skabelse af forståelse og mening er større end i f.eks. ansigt-til-ansigt-læreprocesser (Dohn, 2007).

Ved at integrere Web 2.0 tankegangen i E-læringskurser skaber man nye måder at planlægge og producere e-læring på, hvilket kaldes E-læring 2.0. Fokus flyttes fra individet til social

deltagelse. Den enkelte kursist får dels mulighed for på en smart og effektiv måde at diskutere, konstruere og fastholde viden, dels være medskabere og omskabere af indholdet i kurset. E-læring 2.0 værktøjet er dermed blevet et personligt læringsredskab, et forfatterværktøj og et miljø, hvor kursisten i interaktion med andre kan hente, blande, genbruge og skabe information og skræddersy den til egne mål og interesser. I E-læring 2.0 sidder kursisten dermed i midten af et spind, hvor han eller hun frit kan trække på alverdens ressourcer, og underviseren er kun en af dem.

## **Udfordringer for virksomheder**

I forhold til praksis kommer de forskellige virksomheder, som ønsker at skabe arbejdspladslæring baseret på Web 2.0 tankegangen, til at stå over for udfordringer af forskellig karakter. Afslutningsvis vil der derfor oplyses en række overvejelser omkring disse udfordringer. Det er i denne sammenhæng vigtigt at påpege, at der ikke er tale om en fyldestgørende liste.

For det første skal medarbejderne vide, hvad de går ind til. For nogle medarbejdere kræver det en holdningsændring til det at dele viden over nettet. Dette skal de være villige til, samtidig med at de skal stole på, at deres viden ikke misbruges. Medarbejdernes holdning til IT og nettet skal desuden tages alvorligt, idet ikke alle medarbejdere har udviklet kompetencer, som er nødvendige for at kunne overskue og navigere rundt på nettet.

For det andet skal virksomheder turde stole på, at der vil være en naturlig selvjustits blandt medarbejderne, idet de i fællesskab vil bidrage med at vurdere anvendeligheden, rigtigheden og relevansen af indholdet.

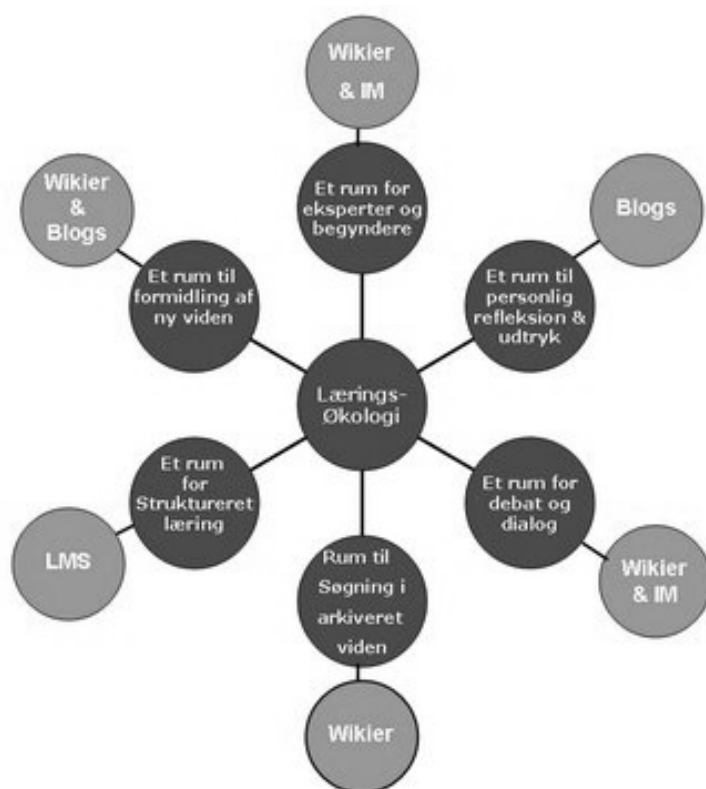
Ledelsens holdninger til dialog er for det tredje væsentlig. Web 2.0 fordrer flervejskommunikation og interaktion, hvilket kræver åbenhed og tillid. Ledelsen skal se dette som en naturlig del af deres organisations- og læringskultur. De skal turde give slip på, at virksomhedens medarbejdere/kunder kan diskutere faglige såvel som ufaglige problemstillinger i det offentlige rum, som bliver synlige for alle. Desuden skal arbejdet med videndeling, refleksion, meningsdiskussion m.m. prioriteres af ledelsen, hvorfor der for den enkelte medarbejder skal afsættes tid til, at denne kan deltage aktivt med indholdsskabelse.

For det fjerde kan virksomheder ikke forvente, at lanceringen af Web 2.0 vil motivere alle medarbejdere til at bidrage. Erfaringer viser, at skabelsen kan dø hen, eksempelvis hvis ledelsen er uvillig til at åbne op for dialog, eller fordi medarbejderne kan være nervøse for at udstille deres ufærdige arbejde (Jespersen, 2008). Derfor er det vigtigt at skabe realistiske rammer omkring arbejdet.

Som det femte skal medarbejderne have et incitament til at bidrage. Dette kan være i form af tid, som denne får til at følge med i og skabe indhold, i form af påskønnelse, ros eller en økonomisk belønning. Forud for arbejdet er det væsentligt for virksomheder at forholde sig til, hvordan disse incitamenter skal være.

Selvom Web 2.0 er bruger-drevet og overvejende selvorganiseret, er det en udfordring at fastholde aktivitet og motivation. Derfor kan virksomheder for det sjette udpege en "wiki-manager", som dels kan tjekke kvaliteten af indhold og links, dels kan tilbyde sparring til medarbejderne om, hvordan Web 2.0 bruges mest hensigtsmæssigt (Jespersen, 2008; Sjelmo, 2008).

Endeligt kan virksomheder med fordel opbygge en læringsøkologi bestående af en række læringsrum, hvori læringen kan understøttes og fastholdes. Disse er illustreret i nedenstående figur, hvor også den type af Web 2.0 teknologier, som kan anvendes i relation til de enkelte læringsrum, er påtegnet:



Læringsøkologien kan hjælpe virksomheder til at skabe rammer omkring arbejdspladslæringen både på det uformelle og det formelle niveau.

## Konklusion

Paradigmeskiftet i tilgangen til nettet har ændret måden at kommunikere og interagere på nettet. Dette influerer også på virksomhedernes praksis og får konsekvenser for den måde, som arbejdspladslæring kan fastholdes og understøttes på. I Web 2.0 tankegangen ses brugeren som et ansvarligt, deltagende og eksperimenterende individ, som på bedst mulig måde og ud fra de bedste intentioner bidrager til at skabe kollektiv intelligens. Hvis dette udgangspunkt fastholdes i virksomheder, kan arbejdet med Web 2.0 skabe motivation og kreativitet blandt medarbejderne, som kan blive til fordel for virksomhederne i deres måde at dele viden, diskutere problemstillinger og understøtte læring på.

Oven for er skitseret en række udfordringer for virksomheder, som ønsker at arbejde med Web 2.0 i et læringsperspektiv. Som ved al anden uddannelse i virksomheder skal dette arbejde planlægges og efterfølgende evalueres. Dette er væsentligt, fordi Web 2.0 ikke er et mirakelmiddel, som løser virksomheders problemer med arbejdspladslæring. Web 2.0 skal snarere ses som én ud af flere måder at arbejde med arbejdspladslæring på, hvorfor Web 2.0 skal ses i relation til hele virksomhedens lærings- og uddannelsesstrategi.

## Referencer

- Brown, John Seely (2000). **Growing up digital: How the Web Changes Work, Education and the Ways People Learn.**  
[http://www.johnseelybrown.com/Growing\\_up\\_digital.pdf](http://www.johnseelybrown.com/Growing_up_digital.pdf), downloaded d. 21/11-08
- Brown, John Seely (2008). **Minds on fire: Open education, the Long Tail, and Learning 2.0.** EDUCAUSEreview January/February 2008.  
<http://www.johnseelybrown.com/mindsonfire.pdf>, downloaded d. 21/11-08
- Dohn, Nina Bonderup (2007). IT-baserede læreprocesser – nogle muligheder og begrænsninger. **Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift**, nr. 4.
- Dohn, Nina Bonderup (2008). **Web 2.0 som læringsredskab - spændinger og muligheder.**  
[www.fluid.dk/media/111289/nina%20bonderup%20dohn.pps](http://www.fluid.dk/media/111289/nina%20bonderup%20dohn.pps), downloaded d. 1/12-08
- Edsberg, Jesper Johan Bille: <http://jedsberg.blogspot.com/>
- Jespersen, Dorthe (2008). **Sandheden bag tre myter om wikier.**  
[http://jboye.dk/artikler/sandheden\\_bag\\_3\\_myter\\_om\\_wikier](http://jboye.dk/artikler/sandheden_bag_3_myter_om_wikier), downloaded d. 13/11-08
- Oblinger, Diana (2003) **Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the "New Students"**. EDUCAUSEreview, July/August 2003.  
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf>, downloaded d. 2/12-08
- Rasmussen, <http://www.wikinomics.com/blog/index.php/2008/03/26/wiki-collaboration-leads-to-happiness/>
- Saba (2008). **Enterprise Social Networking: People Productivity in a Web 2.0 World.** white paper.
- Skjelmosse, Lasse (2008). **DSB – Wikier til hele organisationen.**  
<http://www.webtop.dk/webtop/site.aspx?p=78&nid=141>, downloaded d. 2/12-08
- Wahlgren, Bjarne; Høyrup, Steen; Pedersen, Kim; Rattleff, Pernille (2002). **Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbejdslivet.** 1. udgave, 1. oplag. Samfundslitteratur.
- Wenger, Etienne (2004). **Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet.** Hans Reitzels Forlag.

## **Praktisk og teoretisk viden i et dialektisk perspektiv**

- et praksiseksempel på refleksionens betydning for samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen

**Henrik Hastrup**

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

I den nye læreruddannelseslov fra 2006, er et nyt og gennemgående træk, at der ønskes en opprioritering af praktikfaget. Der introduceres således i læreruddannelsen en ny udvidet praksisforståelse, hvor praktikfaget skal være omdrejningspunktet for den studerendes progression i uddannelsen. Denne artikel problematiserer i relation til den nye læreruddannelseslov de udfordringer som studerende møder, når de skal få teori og praksis til at sammenspile med henblik på at blive professionelle lærere. Artiklens indgangsvinkel til, hvordan der kan skabes et succesfuldt forhold mellem teori og praksis ligger i begrebet refleksion. Den røde tråd i artiklen er refleksion som læringsvilkår, og hvordan der kan arbejdes fokuseret med refleksion som helhed i et teoretisk-praktisk perspektiv.

### **Et praksiseksempel – metodisk fremgangsmåde**

I artiklens underoverskrift indledes med ordet praksiseksempel, det betyder metodisk set, at artiklen skal læses i et demonstrativt perspektiv. Hermed ses en intention om at delagtiggøre læsere i et praktisk gennemført læringsforløb ved *Læreruddannelsen Aalborg*. Arbejdsfeltet for dette praksisforløb bestod i at vejlede lærerstuderende på 2. årgang i deres 6 uger lange praktikforløb. De lærerstuderende har i denne periode, i grupper på 2-3 studerende, ansvaret for at planlægge, gennemføre og evaluere et undervisningsforløb i folkeskolen. Min funktion var overordnet set at skabe struktur i de lærerstuderendes refleksionsprocesser, med det formål at styrke deres samspil mellem teori og praksis. I artiklen vil jeg således inddrage udtalelser af de studerende for at præsentere og skitsere selve problemstillingen, samtidig indgår citater fra praksis, hvor studerende reflektere over egen undervisningspraksis.

### **Den teoretisk-praktiske udfordring**

Læreruddannelsen fungerer som mange andre professionsrettede uddannelser i spændingsfeltet mellem teoretisk undervisning på en uddannelsesinstitution, og praktikforløb i en relevant praksis, hvor den studerende skal handle og gøre erfaringer indenfor de faglige arbejdsområder som uddannelsen sigter mod. Vi ser i medierne i disse år af og til overskrifter som: ”Hård begyndelse skubber lærerne ud”<sup>1</sup> eller ”Overlæge: Nye sygeplejersker kan for lidt”<sup>2</sup>. Begge er eksempler på artikler der tematiserer de vanskeligheder, der findes i uddannelsessektoren mellem at skabe sammenhæng mellem det, man lærer i en uddannelse, og det, som uddannelsen

---

<sup>1</sup> Kristeligt Dagblad 25. august 2007

<sup>2</sup> Politiken 22. august 2006

sigter mod at kvalificere til. Hensigten med denne artikel er i forlængelse af denne uddannelsesproblematik, at gøre op med lærerstuderende, der oplever deres studie på følgende måde.

”Der sker mange ting oppe i mit hoved, når jeg er i praktik, men det meste har med elevernes opførsel og trivsel at gøre. Jeg tænker selvfølgelig teoretisk og didaktisk, når jeg planlægger min undervisning... Men ser jeg på min uddannelse som en helhed indtil videre, så lærer jeg teori, som skal bruges til eksamen... Meget af teorien er simpelthen for overordnet til at jeg kan se det som en hjælp i undervisningssituationen. Teori og praksis, har i min verden, må jeg være ærlig at sige, kun begrænset berøring med hinanden.”  
(Citatet stammer fra en vejledningstime med en studerende fra Læreruddannelsen Aalborg, 2008)

I stedet er ønsket, at lærerstuderende erfarer betydningen af et konstruktivt samspil mellem teori og praksis. Det vil sige, udvikler kompetence til at teoretisere og lærer at eksperimentere med teori i et handlingsfortolkende perspektiv. Den studerende i citatet rammer en meget central dimension i teori/praksis problematikken, nemlig den, at teorier ikke er konkrete opskrifter på praksis, der findes ikke en ”en til en” relation mellem teoretisk viden og virkelige dilemmaer og problemer. En teori er en abstraktion og en forenklet model af virkeligheden, den kan give viden om praksis, men det kræver en form for fortolkningsarbejde eller refleksionsproces (Kvernbekk 2006:97).

I denne artikel eksemplificeres specifikt, hvordan David Kolbs teori om erfaringslæring kan danne rammen om refleksive læreprocesser, hvor teori og praksis udfoldes i et dialektisk samspil. Artiklen skal derfor læses som en metarefleksion over fremgangsmåden for det konkrete læringsforløb til de lærerstuderende. Først vil der dog blive foretaget en definition af begreberne teoretisk og praktisk viden, da denne nærmere redegørelse er central i forståelsen af den omtalte uddannelsesproblematik.

## **Hvad er teoretisk og praktisk viden?**

Formålet med de følgende afsnit er med udgangspunkt i Aristoteles’ vidensformsteori at fremstille en sondering mellem den teoretiske og praktiske vidensforståelse. Incitamentet for at anvende Aristoteles begreber skyldes, at han både anerkender teoretisk og praktisk viden som meningsgivende. Samtidig med at en reel forskel mellem vidensformerne bliver synliggjort, bliver det også tydeligt, hvorfor der i henhold til et læreruddannelsesperspektiv må tilstræbes en dialektik mellem de enkelte vidensformer. Aristoteles taler om tre forskellige vidensformer – en teoretisk og to praktiske.

### **Teoretisk viden – episteme**

For at få en præcis forståelse af, hvilken betydning der ligger i ordet teori indledes med følgende arbejdsdefinition fra bogen *Didaktiske modeller* af Werner Jank & Hilbert Meyer.

En teori er en empirisk lodig *antagelse om virkeligheden*, som mennesker har udtænkt for at efterforske empiriske lovmæssigheder og for at udvikle nye perspektiver for handling (Jank & Meyer, 2006:136, min kursivering).

Ordet teori har etymologisk set rødder i det græske ord *theoréo*, som betyder at betragte eller antage noget, jævnfør citatet. Aristoteles kalder den teoretiske viden for episteme, hvorved

han forstår den sande viden eller videnskabelig viden. I den teoretiske viden drejer det sig om at fremdrage almene principielle forhold ved fænomener og situationer. Episteme er baseret på analyser af virkeligheden, det handler om at ”vide at” og ”vide hvorfor” (Aristoteles 1995:123). I forhold til lærerprofessionen er teoretisk viden forbundet med at kende årsagerne til det man foretager sig, og ikke blot træffe beslutninger i vilkårlig forstand. Teori er for den lærerstuderende viden om praksis, og tilegnes via indsigt i pædagogiske grundbegreber og forståelse for teoriers indbyggede sammenhængskraft.

### **Praktisk viden – techne**

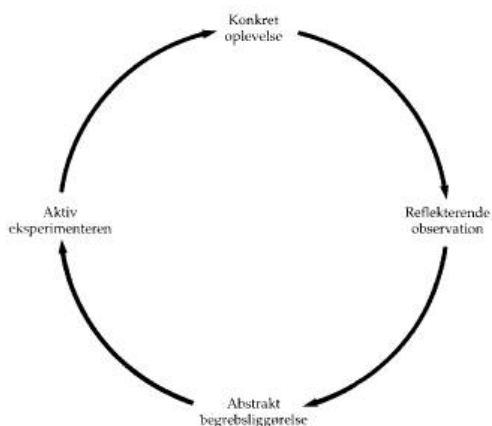
Aristoteles benævner den ene form for praktisk viden som techne, teknisk viden. Der er tale om praktisk kundskab, der er betinget af handlinger i en konkret kontekst. Techne er således karakteriseret ved praktisk udførelse, det drejer sig om at kunne og vide hvordan (Aristoteles 1995:123f). I lærergerningen er praktisk viden forbundet med, at læreren kan udføre et repertoire af handlinger, som skal føre til et ønsket resultat. Handlinger ses som et middel, og viden er et instrument til at nå noget.

### **Fronesis**

Den anden form for praktisk viden kaldes fronesis, og denne vidensform har med samspillet mellem handlingens udførelse og den moralske intention at gøre. Fronesis er en praktisk fornuft, der udvikles gennem erfaring og via påvirkning fra de rette holdninger (Aristoteles 1995:130ff). I forhold til lærerprofessionen er fronesis forbundet med valg og vurdering af rigtige beslutninger i et etisk og politisk perspektiv.

### **David Kolbs erfaringslæring i et teoretisk-praktisk perspektiv**

I David Kolbs teori om læring ses refleksion som en integreret del af en erfaringsbaseret læringsforståelse. Jeg finder det væsentligt at inddrage Kolb, fordi det refleksionsbegreb han opererer med primært skal ses som et redskab til at forbedre handling, og til at danne nye erfaringer (erkendelse) med. I forhold til denne artikels fokus omkring refleksion i et teoretisk-praktisk perspektiv er det interessant at udfolde, hvordan han i sin læringsforståelse forstår begrebet refleksion som brobygger mellem teori og praksis? Kolb fremstiller sammenhængen i sin læringsforståelse i en læringscirkel, der er illustreret i figur 1.1.



Nye erfaringer opstår gennem konfrontation med følgende fire faser.

Konkret oplevelse: Evne til at involvere sig fuldt ud, åbent og uden fordomme i nye oplevelser.

Reflekterende observation: Evne til at reflektere over og observere disse oplevelser fra mange perspektiver.

Abstrakt begrebsliggørelse: Evne til at skabe begreber der integrerer observationerne i logisk holdbare teorier.

Aktiv eksperimenteren: Evne til at bruge disse teorier til at træffe beslutninger og løse problemer.

Figur 1.1 Kolbs læringscirkel og forklaringer, (Wahlgren 2002: 131)

Kolb giver følgende forklaring til sin figur:

Umiddelbar konkret erfaring er basis for observation og refleksion. Disse observationer omformes til (are assimilated into) en ”teori” på grundlag af hvilken, der kan udledes nye implikationer for handling. Disse implikationer eller hypoteser fungerer så som retningslinier (guides) for handlinger mod skabelsen af nye erfaringer (Kolb i Wahlgren 2002:132).

Det grundlæggende i denne læringsforståelse er, at nye erfaringer bygger på et samspil mellem handling og refleksion. Handling forstået som den studerendes ageren udadtil i et felt og refleksion indadtil for at se oplevelser og erfaringer i forskellige perspektiver. Med reference til læringscirklen sker ny erfaringsdannelse for den lærerstuderende, når denne bevæger sig skiftevis mellem ”specifik involvering” og ”generel analytisk distance” det vil sige i forholdet mellem at være aktør og observatør sker der ifølge Kolb en bevægelse fra handling til teori og tilbage igen (Wahlgren 2002:128).

## Kolbs læringscirkel anvendt i praksis

I det konkrete praksisforløb på Aalborg Lærerseminarium blev Kolbs læringsteori anvendt til at designe et refleksionsskema, der i sin udformning bygger på de enkelte delelementer fra læringscirklen. Refleksionsskemaet er konstrueret således, at de studerende selv skal udfylde de første to søjler, herefter foregår en vejledningssamtale, hvor de studerende i samarbejde med deres vejleder skal italesætte deres refleksioner. De studerende får vejledning til at bearbejde den tredje og fjerde søjle, hvor teorien skal inddrages, hvilket er et bevidst valg ud fra de læringsforudsætninger anden årgangsstuderende har, fordi de endnu ikke har et fuldt ud udviklet teoretisk beredskab og derfor har brug for støtte til at inddrage relevant teori og faglitteratur.

Udgangspunktet er således skriftlig og mundtlig refleksion i en vekselvirkning, hvilket tilgodeser både de studerende der er stærkest i skriftlig refleksion og dem der er i mundtlig refleksion. Skriftligheden har desuden den fordel, at studerende senere hen kan anvende deres refleksioner og forholde sig til dem fra nye perspektiver, eksempelvis i en læringsportfolio. Potentialet ved den mundtlige vejledning ligger i, at hvis studerende lades alene i refleksionsprocesser er der en fare for, at de bliver lukket inde i deres egne (selv-) erkendelsesprocesser, ved fejlfortolkninger vil de ikke blive korrigeret, og de møder ikke andres perspektiver og erfaringer. I denne henseende skal det oplyses, at Kolb har formuleret seks grundudsagn om læring - og en af disse lyder: Læring indebærer transaktion mellem individet og omverdenen (Wahlgren 2002:128).

### Refleksionsproces struktureret ud fra Kolbs læringscirkel

1. oplevelse/erfaring	2. Observation/refleksion	3. Abstrakt begrebsliggørelse	4. Læring/anvendelse
Valg af fokus (Hvad skal der tales om?) - Hvad skete der/ handling? - Hvad var det problematiske? - Hvad ville jeg opnå? - Hvorfor handlede jeg som jeg gjorde?	- Hvilke tanker gør jeg angående oplevelsen? - Hvilke omstændigheder var forbundet med problemet - Hvordan handler jeg? - Beskriv situationen fra elevernes synsvinkel. - Vurder hvilke nye per-	- Formuler en konkret problemstilling, dilemma, undren eller konflikt. - Hvilke pædagogiske og didaktiske temaer berører problemstillingen. - Sæt faglige begreber på problemstillingen - Hvilke tidligere erfaringer	- Hvad har jeg lært, som har betydning for min fremtidige praksis? - Hvilke faktorer var udslagsgivende i refleksionsprocessen? - Hvordan har praksisoplevelsen og reflek-



<p>- Hvordan oplevede jeg det, mens det stod på?</p>	<p>spektiver denne beskrivelse åbner for.</p>	<p>påvirkede mine beslutninger om handling?                  - Hvilke teorier kan hjælpe til at bearbejde min problemstilling.                  - - Hvad foreskriver teorien for mine fremtidige handlinger?</p>	<p>sionen ændret mit syn på læring og pædagogik?                  - - Hvordan handler jeg næste gang i lignende situationer?</p>
--	---	--	--

I skemaet er udgangspunktet oplevelser/erfaringer, der har virket problematiske eller konfliktfyldte i praksis. I Kolbs terminologi er et grundlag for ny erfaring, at tidligere erfaringer ikke kan give nogle umiddelbare løsninger, jævnfør en anden af Kolbs seks læringsstater (Wahlgren 2002:133). Et generelt diskussionspunkt til Kolbs læringscirkel er i hvor høj grad de fire trin kommer logisk efter hinanden eller om der kan skiftes mellem de forskellige trin. I virkeligheden bevæger studerende sig mere usystematisk rundt i læringscyklussen, fordi vore erkendelser aldrig kan fastlægges i fire afgrænsede faser. Via spørgsmålene i skemaet lægges op til en strukturering, så det ikke bliver tilfældigt, hvordan vi bevæger os mellem praksis og teori eller handling og refleksion.

For at synliggøre, hvordan Kolbs læringscirkel har været anvendt følger vi i det næste en studerende fra Aalborg Lærerseminarium, der konstruerer en erfaring ved at reflektere og kommunikere i en praktisk-teoretisk diskurs.

”Jeg vil gerne have eleverne med i en fælles dialog, når vi gennemgår litteratur som ”skammerens datter”<sup>3</sup>. Men det virker ofte til, at eleverne ikke forstår de spørgsmål jeg stiller, jeg føler det som om jeg står og taler med sig selv, og eleverne kun siger ja og nej.” Til sidst har jeg ikke rigtig mere at sige, og jeg ved ikke om eleverne har forstået teksten.” (Citatet er fra en studerende ved Læreruddannelsen Aalborg, der har udfyldt spørgsmålene til ovenstående refleksionsproces, 2008)

Denne studerende formulerer her sin oplevelse fra danskundervisningen i en 6. klasse med en problemstilling omkring klasserumsdialog. I en vejledning satte vi fokus på hvilke faktorer, der kan styrke den fælles dialog. Den studerende viser allerede i begyndelsen af citatet evne til at reflektere, idet der udtrykkes en bevidsthed om, at en fælles dialog rummer et læringsmæssigt potentiale. I vejledningen er vi således interesseret i at undersøge dette dybere, den studerende må redegøre for sin forståelse omkring dialogiske læringskvaliteter. Set i forhold til Kolbs læringscirkel har vi bevæget os fra oplevelsen og over i reflekterende observation. Her er det særligt interessant at finde frem til, hvordan den studerende forbereder og stiller spørgsmål. Hvordan handler jeg?

Den studerende giver udtryk for, at spørgsmål bliver udformet med udgangspunkt i teksten, og at det især er vigtigt at finde ud af om eleverne har læst og forstået teksten. Den studerende er optaget af det, der kaldes overhøringsspørgsmål, det betyder, at eleverne måske godt kan svare på lærerens første spørgsmål, men der bliver ikke bygget videre på elevsvarene. For at få den studerende til at reflektere over problemstillingen i et andet perspektiv stiller vi spørgsmålet, om der kan undervises i litteratur, så det ikke er læreren, der stiller alle spørgsmål. Den studerende udtrykker her:

Jo, jeg kender en metode, der kaldes ”fem spørgsmål til teksten”. Eleverne skal selv skrive spørgsmål til teksten, som de undrer sig over, men jeg kan være nervøs for om det bliver fagligt nok. (vejledningstime med studerende fra Læreruddannelsen Aalborg, 2008)

<sup>3</sup> Børne- og ungdomsroman af Lene Kaaberbøl (2003).

Vi bevæger os her over i den abstrakte begrebsliggørelse, hvor der begynder at komme teori med i refleksionerne. Ud fra en diskussion om den litteraturredidaktiske metode ”fem spørgsmål til teksten” får den studerende en ide om, hvordan denne metode kan åbne op for en anden tilgang til klasserumsdialog. I den abstrakte begrebsliggørelse sætter vi desuden fokus på begreber som autentiske spørgsmål, samspil mellem mundtligt og skriftligt arbejde og forskellige måder at stille spørgsmål på. Viden om disse forhold giver den studerende et mere nuanceret indblik i klasserumsdialoger i praksis. Efter vejledningen udfylder den studerende selv søjle tre og fire og skal herefter selv i undervisningens praksis udføre og eksperimentere med den nye viden og metode i et handlingsanvisende perspektiv. Den studerende har overordnet set i en refleksionsproces transformeret en erfaring, og kan anvende denne som hjælp i praksis, hvorefter en ny erfaringsproces kan begynde. Kolbs læringscirkel er således kontinuerlig og kan bidrage til at strukturere refleksion i et praktisk-teoretisk perspektiv. Sammenfattende indebærer refleksion i dette praksiseksempel en bevægelse mellem fortid og fremtid – de studerende kaster et blik tilbage på de handlinger de har gjort, og med inddragelse af teori dannes nye prospektive erfaringer.

## **Referencer**

- Aristoteles (1995). **Den nicomacheiske etik**. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Dahlager, L. (2006). Overlæge: Nye sygeplejersker kan for lidt. **Politiken**, 22. august 2006.
- Kvernbekk, T. (2006). **Teori og praksis: En evig udfordring**. I: Lund, J. H. & Rasmussen, T. N. (red.) (2006), *Almen didaktik i læreruddannelse og lærerarbejde*. KVaN.
- Wahlgren, B. (2002). **Refleksion og læring: Kompetenceudvikling i arbejdslivet**. Samfundslitteratur.
- Henriksen, L. (2007). Hård begyndelse skubber lærerne ud. **Kristeligt Dagblad**, 25/8 2007.

## **Spilstyrer som facilitator af organisatoriske læreprocesser**

- hvordan kan et refleksionsspil understøtte læring på arbejdspladsen?

**Birgitte Ladefoged Tang Sørensen**

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Under et praktikforløb i en konsulentvirksomhed, der arbejder med organisations- og ledelsesudvikling, fik jeg som studerende mulighed for at deltage i udviklingsprocesserne af et refleksionsspil. Dette spil er tænkt som et læringsværktøj, der skal understøtte organisatoriske læreprocesser. Artiklen fortæller hvordan spilaktiviteten igangsætter dialoger og refleksioner hos deltagerne og hvordan disse kan understøtte organisatoriske læreprocesser. Spilaktiviteten ledes af en spilstyrer og artiklen diskuterer fordele og ulemper ved, at spilstyreren indtager en rolle som facilitator af de organisatoriske læreprocesser, som aktiviteten har til hensigt at understøtte.

### **Praksisforløb med deltagelse i produktudviklingsproces**

På mit 9. semester på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser har jeg tilbragt et praksisforløb i en konsulentvirksomhed i Århus, der arbejder med organisatoriske udviklingsprocesser af forskellig art. I den forbindelse deltog jeg i udviklingsarbejdet af et virksomhedsspil, som er en form for spørgsmålsspil, der har til hensigt at igangsætte refleksioner og dialoger blandt de der deltager i aktiviteten. Spørgsmålene handler om temaer og problemstillinger, der gør sig gældende på den enkelte arbejdsplads. Spillet henvender sig til alle typer af organisationer og kan spilles på alle niveauer i organisationen – fra topledelsen til de operative medarbejdere. I samarbejde med den enkelte organisation konstrueres de konkrete spørgsmål så de netop berører de temaer og udfordringer, som organisationen ønsker at debattere. De konstruerede spørgsmål er alle formulerede så de kan kaldes refleksive, hvilket betyder at de, ideelt set, igangsætter refleksionsprocesser, hos deltagerne. Deltagerne tænker over og verbaliserer deres hverdag i forhold til det konkrete tema, og hvordan den eventuelt skal ændres, hvorved der opnås læring.

Formuleringen af spørgsmålene tager afsæt i en systemisk<sup>4</sup> tænkning, der ses ved at der eksplícit eller implicít, er indbygget en cirkulær spørgeteknik. Dette afsæt påvirker deltageres refleksioner, dialoger og erkendelser så de, tilsigtet, forstår sig selv og deres ageren, som en del af flere helheder og systemer. For eksempel den enkelte medarbejder eller leder i forhold til andre medarbejdere, i relation til vedkommendes privatliv og i forhold til arbejdspladsen som helhed.

---

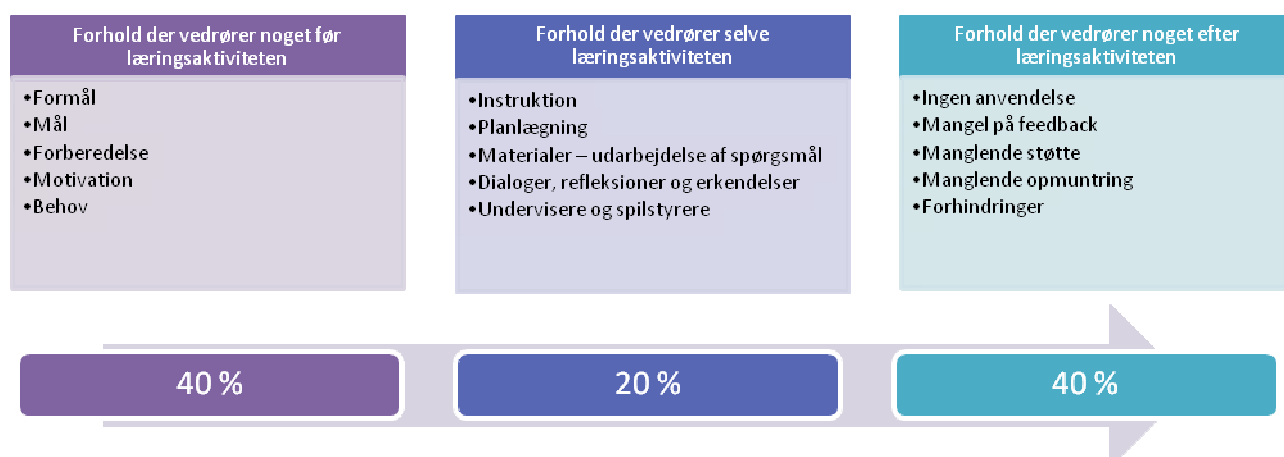
<sup>4</sup> Artiklen finder ikke plads til at diskutere systemteoretiske perspektiver, som de til eksempel repræsenteres ved Gregory Bateson (Bateson 2005) eller Nicklas Luhmann (Kneer & Nassehi 1997).

Spilaktiviteten som helhed og spørgsmålenes indlejrede tematikker kan ses som et redskab til at understøtte organisatoriske læreprocesser. Nærværende artikel vil beskæftige sig med hvordan aktiviteten kan fungere som et læringsværktøj ved at diskutere den i forhold til læreprocesser som helhed. Aktiviteten ledes altid af en spilstyrer. Artiklen vil drøfte perspektiver ved at udvide spilstyrerens rolle til facilitator for de organisatoriske læreprocesser, hvor aktiviteten fungerer som et understøttende redskab.

## Spilaktiviteten og læreprocesser

Van Hauen og Denager beskæftiger sig med ledelse af læreprocesser. I kraft af deres funktioner som organisationskonsulenter<sup>5</sup> har de oplevet, at uddannelsesforløb ofte ikke opnår tilsigtede effekter, som optimering af medarbejdere og lederes arbejdspraksis. De bliver bekræftet i deres erfaringer af andre professionelle, der arbejder med HR<sup>6</sup>. Hvis man som organisation eller konsulent ønsker, at kursusforløb eller et dialogspil skal understøtte de tilsigtede effekter, mener Van Hauen og Denager, at det er afgørende, at arbejde med forhold der findes før, under og efter den konkrete læringsaktivitet (Van Hauen m.fl 2006:19ff).

Med inspiration fra Brinkerhoff konkretiserer Van Hauen og Denager de forhold, der har betydning for effekten af læringsaktiviteter og kvantificerer på samme tid disse, der inspirerer til følgende model:



Model 1

I relation til spilaktiviteten er modellen interessant, fordi den giver mulighed for, at relatere aktiviteten i forhold til organisatoriske læreprocesser, som helhed. Modellens kvantificering af ressourcer fortæller, at det er afgørende, at arbejde med forhold, der gør sig gældende før og efter aktiviteten. Selve spilaktiviteten påvirker 20 % af den samlede læreproces hvilket betyder, at de bedst mulige betingelser for læring, skabes, ved at anvende dobbelt så mange ressourcer på forhold før og efter aktiviteten.

<sup>5</sup> Det er vigtigt, at pointere at Van Hauen og Denagers undersøgelser tager afsæt i deres egne erfaringer og praksis, og har derfor ikke karakter af den systematik, der kendetegner videnskabelige undersøgelser. Artiklen forholder sig ikke yderligere til validiteten og generaliserbarheden af Van Hauen m.fl.s udtalelser. Uanset sættes disse perspektiver i spil, da de findes meningsfulde i forhold til egne erfaringer og artiklens tematik.

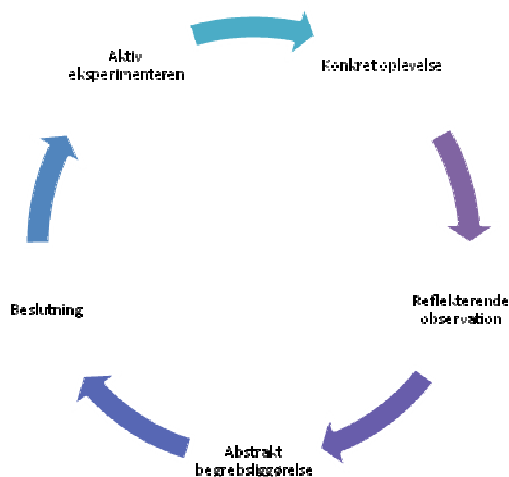
<sup>6</sup> HR er en forkortelse af Human Resources og begrebet skal i denne sammenhæng forstås sådan, at de der arbejder professionelt med HR betragter- og arbejder med de humane ressourcer, i organisationer, som midler til at skabe positive resultater i organisationen.

Som sagt er aktiviteten tilrettelagt sådan, at den ledes af en spilstyrer og under aktiviteten er spilstyrerens rolle klar – hun skal søge at påvirke og styre dialogerne i forhold til læringsmålene. Spilstyreren indtager en hjælperfunktion, som samtalepartner, under selve aktiviteten – men hvordan er det muligt og hensigtsmæssigt, at netop hun agerer 'facilitator' for den organisatoriske læreproces som helhed?

Rollen som facilitator skal forstås som en undersøgende og understøttende funktion. Ved åbne spørgsmål kan facilitatoren spørge ind til de lærendes hverdag og herved identificeres udfordringer. Facilitatoren kan agere proces og ekspertkonsulent ved igen at stille sig spørgende, så de lærende reflekterer over løsningsmodeller og spilstyreren samtidig byder ind med forslag, hvis det viser sig nødvendigt eller relevant. Endeligt må facilitatoren støtte implementeringen af læringen i de lærendes hverdag ved at tilbyde metoder hertil. Herved optræder spilstyreren som en art 'facilitator' når det, der skal sættes i verden, er en ændret eller styrket hverdag i relation til de udfordringer, som de lærende oplever i deres hverdag.

### Kolb og spilaktiviteten

Artiklen vil i det følgende diskutere mulige roller for spilstyreren, som facilitator på den organisatoriske læreproces. For at begribe organisatoriske læreprocesser sætter artiklen den amerikanske psykolog David Kolbs (1939) læringscirkel i spil.



Model 2 – Kolbs model for erfaringsbaseret læring (Illeris 2006:66ff)

Kolbs læringsforståelse har overvejende et individorienteret afsæt. Uanset skal individets læring forstås som processer, der finder sted og understøttes i sociale sammenhænge. Derfor er Kolbs læringsforståelse relevant for, at begribe organisatoriske læreprocesser.

Kolbs læringscirkel indeholder normalt ikke det stadie artiklen kalder for *beslutning* – beslutning er inddraget heri fordi spilaktiviteten understøtter, at deltagerne på baggrund af deres refleksioner, dialoger og erkendelser, tager beslutninger om at bibeholde eller ændre adfærd. Kolbs læringsforståelse begynder ved, at lærende handler. Igennem handlinger og adfærd får medarbejdere og ledere konkrete oplevelser og erfaringer, der kan give anledning til, at en eller flere, stopper op og reflekterer over disse. Alene eller i et samspil 'teoretiserer' medarbejdere og ledere over deres observationer, og der tages eventuelt beslutninger om at ændre på praksis. Beslutningerne søges integreret i hverdagen og nye erfaringer og læring opnås.

Spilaktiviteten kan 'sparke' ind flere steder på Kolbs læringscirkel. Som sagt udgøres den indholdsmæssige del af aktiviteten af dialoger og refleksioner, i en konstrueret kontekst, der er adskilt fra deltagerens arbejds hverdag. Uanset, mener jeg, at aktiviteten til dels kan rumme alle stadier i cirklen. Det er klart, at deltagerne ikke kan afprøve deres beslutninger om ændring af adfærd, ved eksperimenteren, og de ej heller kan opleve og erfare hvordan deres handlinger fungerer i praksis.

Som sagt er Kolbs læringscirkel, at forstå, som en integration af kognitive og socio-emotionelle processer (Wahlgren m.fl. 2006: 132ff) og netop de sidste er vanskelige at indfange i spilaktiviteten. Men i det deltagerne reflekterer over hvordan de kan ændre på deres hverdagspraksis, gør de det i dialog med hinanden, og heri finder der en art eksperimenteren sted, om end det er på et teoretisk plan. Dialogerne kan betragtes som socio-emotionelle processer fordi deltagerne debatterer med hinanden, i en social proces, og rammer med sandsynlighed følelsesmæssige aspekter dem i blandt. Når det er sagt, er det tydeligt, at spilaktiviteten i højeste grad igangsætter og understøtter de stadier, der handler om reflekterende observation, teoretisering og beslutninger. Beslutningsstadier findes især i inkorporerede refleksionsrum, der eksisterer i aktiviteten, fordi deltagerne her forholder sig til om det de har talt om skal ændre noget på deres arbejdspraksis.

### **Spilstyreren som facilitator af læreprocesser**

Når man tager model 1 i betragtning er der flere ting, der taler for, at det er spilstyreren der agerer facilitator på organisatoriske læreprocesser som helhed. Med afsæt i samme model er det afgørende, at der bruges mange ressourcer på de processer, der går forud for spilaktiviteten.

For at optimere læreprocessen, som helhed og kvalificere selve spilaktiviteten, er det centralt, at organisationen i samarbejde med spilstyreren identificerer læringsmålene med aktiviteten. I og med at spilstyreren er medvirkende til at undersøge og afdække læringsbehov i organisationen vil hun øge sine kvalifikationer for at styre dialogerne og refleksionerne under aktiviteten, fordi hun kender disse behov.

Spilstyreren kan endvidere tænkes, som en duelig medspiller, i arbejdet med de kommende spildeltageres motivation. Det kan hun ved, i forberedelsesfasen, at opbygge relationer til deltagerne og derigennem identificere læringsbehov. Herved opnås en unik mulighed for at sætte ord på den kommende spilaktivitet på en måde, der giver mening i forhold til deltagerne og deres hverdag. De spirende relationer deltager og spilstyrer imellem kan tænkes givende for aktiviteten, hvis der er tillid i relationerne.

Tillid vil understøtte spilstyrerens legitimitet<sup>7</sup> til at lede dialoger om svære problemstillinger. I tiden efter aktiviteten kan det endvidere være relevant, at spilstyreren har en klar og defineret rolle, fordi hun har et nært forhold til de processer, der findes før og under aktiviteten og derfor kan tænkes som en relevant støtte til de efterfølgende implementeringsprocesser. Der er altså gode argumenter for, at det er spilstyreren, der har hånd i hanke med de organisatoriske læreprocesser. Spørgsmålet om spilstyrerens legitimitet er dog helt afgørende - for hvis hun ikke lykkes med at initiere og opbygge tillidsfulde relationer til de kommende spil-

---

<sup>7</sup> I forhold til at begrebsliggøre legitimitet og deltagelse i sociale praksisfællesskaber kan Etienne Wengers forståelser af læring som deltagelse i praksisfællesskaber give god mening (Wenger 2004). Artiklen levner dog ikke plads til inddragelse af disse perspektiver.

deltagere – ja, så kan det være fatalt for læreprocessen. Hvis der opstår mistillid, spilstyrer og deltager imellem, vil deltagerne være demotiverede for deltagelse i aktiviteten og under aktiviteten vil de ikke involvere sig følelsesmæssigt, og de kommer derfor ikke ind til kernen i problemstillingerne. Og implementeringsfasen vil hurtigt ebbe ud i den arbejdspraksis, der fandt sted inden læreprocessens start.

### **Rekruttering af spilstyrere**

Ovenstående diskussion af spilstyrerens forskellige og mulige roller giver anledning til at forholde sig til rekruttering af spilstyrere. I forbindelse med udviklingen af spilaktiviteten, er det tænkt sådan, at spilstyreren enten kan tage form af en konsulent fra mit praktiksted eller der kan rekrutteres og uddannes en intern medarbejder eller leder fra den konkrete organisation.

Styrken ved en ekstern konsulent, kan være, at vedkommende ikke selv er en del af organisationens problemstillinger og derfor kan indtage en mere neutral rolle, hvilket kan kvalificere refleksioner og dialoger under aktiviteten, fordi andre perspektiver inddrages. Til gengæld har hun ikke en tæt relation til deltageres hverdag og skal opbygge legitimitet.

Hverdagspraksis er formentlig godt kendt af en intern rekrutteret spilstyrer - medmindre vedkommende befinder sig et andet sted i organisationen end spildeltagerne. Det er til gengæld afgørende, at en sådan spilstyrer har den fornødne legitimitet for det vil være særlig vanskeligt for en intern medarbejder at få vendt mistillid til tillid, og en sådan proces vil sandsynligvis påvirke læreprocessen negativt.

Der gør sig særlige forhold gældende i det en intern *leder* uddannes til spilstyrer, som bevidstgørelse om magtperspektiver i relationerne til de andre medarbejdere og betydningen af dette, i relation til læreprocessen. Hvis lederen kan administrere spilstyrerrollen på en konstruktiv måde opnår han til gengæld en uvurderlig viden om medarbejderne og deres arbejdspraksis, som kan medvirke til at skabe en arbejdsplads, der skaber gode resultater fordi medarbejderne trives.

### **Referencer**

- Bateson, G. (2005) [1972]. **Mentale systemers økologi – skridt i en udvikling**. Akademisk Forlag.
- Hauen, F. van & Denager, M. (2006). **Læring med bundlinjeeffekt – ledelse af læreprocesser**. Børsens forlag.
- Illeris, K. (2006). **Læring**. Roskilde Universitetsforlag.
- Kneer, G. & Armin N. (1997). **Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2006). **Refleksion og læring** (1. udgave.). Samfundslitteratur.
- Wenger, Etienne (2004) [1998]. **Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet**. København, Hans Reitzels Forlag.