


Refleksiv praksislæring

i relation til den klassiske
læringspsykologi



Del II:
Fokus på
første halvdel
af en lærings-
kapsel

I dette kapitel fokuseres på Refleksiv praksislæring belyst ud fra tre optikker: den klassiske kognitionspsykologi, den klassiske adfærdpsykologi og den klassiske psykodynamiske psykologi. At Refleksiv praksislæring bedst kan forstås i samspil med andre centrale læringsbegreber, er grundantagelsen i denne artikel. De tre udvalgte psykologiske beskrivelses- og forståelsesoptikker hviler på vidt forskellige menneske- og videnskabssyn, og samlet bidrager de på meget forskelligvis til at berige en indkredsning af, hvad der menes med UCN's læringstilgang, Refleksiv praksislæring.

Kognitionspsykologien som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

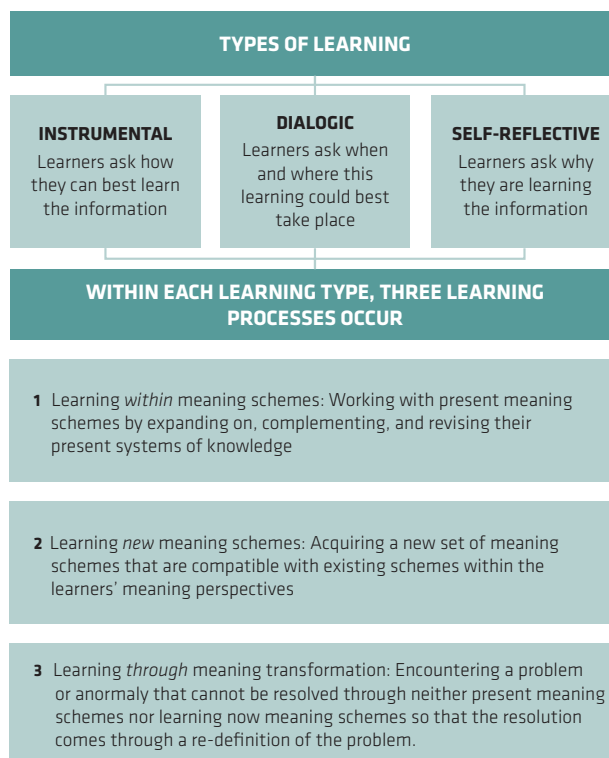
UCN's fællesskabende læringstilgang, Refleksiv praksislæring, har en dobbelt rettetthed i sin læringsforståelse: På den ene side betones det individualistiske i læringen (refleksiv) og på den anden side betones den mere fællesskabende tilgang til læringen (praksislæringen). Bemærk dog, at refleksiviteten også kan udspille sig i fællesskaber, ligesom praksislæringen kan være bundet til individets selvstændige læring. Refleksiv praksislæring er i sin invitation til den individualistiske side af læringen meget inspireret af kognitionspsykologien. Kognitionspsykologien beskæftiger sig med komplekse relationer mellem perception, hukommelse, tækning, refleksivitet, metakognition, læringstaksonomier og sprog. I det nedenstående vil der blive fokuseret på tætte relationer mellem Refleksiv praksislæring og kognitionspsykologen Jack Mezirows indkredsning af transformativ læring. Dette leder frem til en model over Refleksiv praksislæring i en klassisk læringstaksonomisk optik.

Refleksiv praksislæring forstået i relation til Mezirows formuleringer om transformativ læring

Målet for både transformativ læring og Refleksiv praksislæring er, at personen gennem refleksion gør sig bevidst om de antagelser, der ligger til grund for egne handlinger, og at personen dels kan handle på baggrund af denne bevidsthed, dels kan opnå en højere forståelse af sig selv og sin omverden. Den transformativ læring involverer en kritisk refleksion og drejer sig ikke alene om handlingens *hvordan*, men snarere om dens *hvorfor*: årsagerne til og konsekvenserne af det, vi gør (Mezirow 2000).

Refleksiv praksislæring implicerer dermed tre centrale former for læring, der alle tre er værdifulde: 1. instrumentel læring, der vedrører viden om, hvordan den lærende bedst kan lære stoffet; 2. dialogisk læring, der involverer spørgsmål om, hvor, hvornår og med hvem stoffet kan læres, og endelig 3. selvrefleksiv læring, der involverer det centrale meningsgivende spørgsmål om, hvorfor den lærende skal bruge kræfter på at lære det.

DIAGRAMMATIC REPRESENTATION OF MEZIROW'S (1985) REVISED TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY

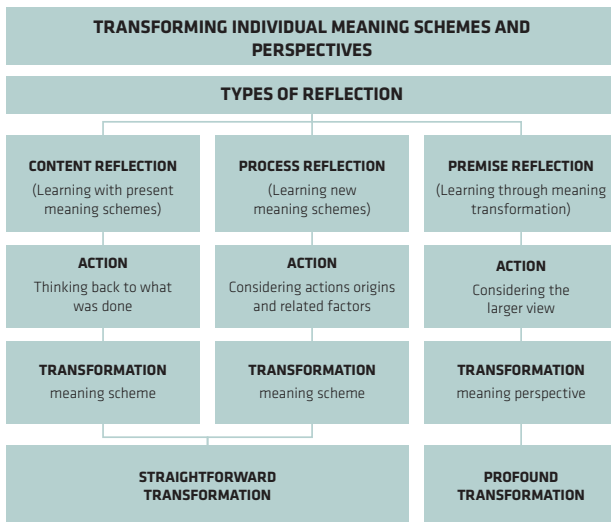


Figur 1. Mezirows læringsmodel

Ifølge Mezirow indebærer de mest betydningsfulde læringsoplevelser i det voksne liv kritisk selvrefleksion – herunder en villighed til redefinering af problemløsninger. Redefineringerne retter sig mod a) den viden, vi allerede har, b) konstruktion af nye meningsskemaer og c) nye erkendelser gennem egentlig transformativ læring (Mezirow 2000).

Senere videreudvikler Mezirow sit begreb om transformativ læring og finder frem til, at den lærende lærer gennem refleksive meningsskemaer, der skifter position mellem forskellige tankehandling. De refleksive meningsskemaer retter sig mod det indhold, de processer og de præmisser, der er til stede for læringen. Den transformativ læring indbefatter derfor, at den lærende konsoliderer og skaber dybdelæring ('profound transformation'), og den transformativ læring medindbefatter, at den lærende retter sig mod fremtiden og åbner sig for nye reflekterede handlinger i praksis ('straightforward transformation') (Mezirow 2000). Opstillet i modelform ser det således ud:

**DIAGRAMMATIC REPRESENTATION OF THE THREE TYPES OF REFLECTION
 THEIR RELATED ACTIONS, TRANSFORMATIONS, AND DEPTHS
 OF CHANGE (MEZIROW, 1995)**



Figur 2. Mezirows reflektionsmodel

Går vi med på præmissen om, at det med Refleksiv praksislæring er muligt at observere, beskrive, forklare og forstå

transformative læringsprocesser og forholde sig vurderende og kritisk til disse, må Refleksiv praksislæring i klassisk læringstaksonomisk forstand være en overbygning til transformativ læring. Det muliggør nedenstående hierarki i fem niveauer af læring, der går fra det simple til det komplekse, og hvor det komplekse indeholder de tidligere niveauer. Ideen er, at desto højere den lærende kommer op i læringshierarkiet, desto mere kompleks er personens tankesæt, og desto mere analytisk er personen, og desto bedre kan personen handle i praksis på grundlag af teoretisk og indsigtfuld refleksion. I den forstand betyder Refleksiv praksislæring, at man bliver bedre til at differentiere, nuancere, vurdere og handle. Men for at dette kan lykkes, er det samtidig betinget af noget andet, nemlig at man får skabt integritet i forhold til det nye læringsniveau, man er ved at bevæge sig ind på. Pointen er, at det at lære er at integrere og differentiere og vide, at det at integrere og differentiere er uløseligt forbundne størrelser. Det er ikke alene det, at man overskrider noget tidligere eksisterende, der fører til forøget differentieringssevne. Det er kombinationen af at overskride og inkludere det gamle i det nye, der fremmer differentieringssevnen. Opstillet i en læringstaksonomisk model kan det se således ud:

Niveauer af læring	Typer af læring	Funktion af læring	Grundspørgsmål	Vidensformer
5. niveau	Refleksiv praksislæring	Skabe, opfinde, innovere, empowering, udvikle, udvise autonomi, metareflektere, vurdere, handle og forandre.	Hvorfor skal de involverede lære dette sammen i, af, om og gennem praksis? Hvordan kan forskellige optikker anvendes integrativt og med hvilket formål? Hvilke optikker skal praksis forstås igennem for at bane vej for forståelse, innovation og handling?	Kulturel viden
4. niveau	Transformativ læring	Internalisere, kombinere, omsætte, reflektere kritisk og kontekstforankre	Hvorfor skal det læres, og hvorfor skal det læres på den måde i den praksiskontekst? Hvordan kan det lærte kombineres og skabe nye åbninger?	Kreativ viden
3. niveau	Transfer-læring	Dialogisere, stille sig åbent, overføre, anvende	Hvordan skal det læres, og hvordan skal det lærte anvendes i forskellige praksiskontekster?	Kompetenceviden
2. niveau	Translativ læring	Selekttere, begrebsliggøre, oversætte, overføre	Hvordan skal det lærte forstås i forskellige praksiskontekster?	Konstruktionsviden
1. niveau	Informativ læring	Huske, beskrive, opsøge, læse, informere, meddele, udvide	Hvad skal læres i denne og i alle andre kontekster?	Kundskabsviden

Figur 3. Model for Refleksiv praksislæring i en klassisk læringstaksonomisk optik

I bestræbelserne på at indkredse og definere Refleksiv praksislæring er det nu blevet tydeligt, at Refleksiv praksislæring teoretisk i høj grad henter sin begrundelse og berettigelse inden for rammerne af den klassiske kognitionspsykologi. Som det fremgår af ovenstående model, involverer transformativ læring i en vis grad og Refleksiv praksislæring i høj grad metakognitive processer, hvor den lærende skal lære at iagttage sine egne (og andres) læringsstrategier for at kunne anvende hensigtsmæssige fremadrettede strategier i praksis og skabe dybdelæring. I den videre indkredsning er det tid til at vende sig mod en anden klassisk læringsopfattelse; og følger vi inspirationen fra modellen Læringskapsel, er vi nu kommet til adfærdspsykologien.

Adfærdspsykologien som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

Refleksiv praksislæring har, særligt pga. betoningen af det refleksive og slægtsskabet med kognitionspsykologien, i udgangspunktet ikke rod i adfærdspsykologien, men kan alligevel hente inspiration og begrundelser for relevansen her. Adfærdspsykologien beskæftiger sig bl.a. med menneskelig adfærd, handlinger og forskellige måder at påvirke menneskets handlinger på, dvs. fremme hensigtsmæssig adfærd og hæmme uhensigtsmæssig adfærd. De klassiske adfærdspsykologer som Watson, Pavlov og Skinner mente, at det ikke er muligt at vide noget om, hvad der foregår inde i 'The black box', og vi må derfor afstå fra at udtale os om dette. Når en stimulus (påvirkning) kobles sammen med en respons (reaktion), er der tale om 'respondent betingning' (S-R-skema, klassisk betingning, Pavlovs hunde, signalindlæring). Hvis responsen kobles med en konsekvens, kaldes det 'operant betingning' (R-S-skema, Skinners rotter, Haribopædagogik) (Bertelsen 2015). I en adfærdspsykologisk optik kommer betegnelsen 'praksislæring' i forgrunden, og refleksiviteten nedtones. Det skal understreges, at betoningen af refleksiviteten i Refleksiv praksislæring viser en afstandtagen til den klassiske adfærdspsykologi, hvor menneskets sind blev beskrevet som en 'black box', og hvor refleksiviteten i klassisk adfærdspsykologisk forstand begrænser sig til instinkt- og reflekslæring.

Refleksiv praksislæring set som handletvang, belønningssystemer og adfærdsmodifikationer

Ved at betone praksislæringen og nedtone refleksiviteten bliver det tydeligt, at der må handles i praksis, og at disse handlinger positivt kan forstærkes gennem differentierede belønningssystemer. Et scenarie med særlige belønninger til dem, der udviser handlekraft og parathed til gennem deres adfærd at gøre en forskel for sig selv og andre i praksis, er en oplagt måde at udvise (Refleksiv) praksislæring på i klassisk

adfærdspsykologisk forstand. I en lang række professioner er der fortsat ringetoner, der signalerer arbejdets begyndelse og afslutning, eller stempelkort, der bipper, når arbejdet kan begynde og afsluttes. I professionsuddannelserne er det yderst sjældent, at klokken ringer ind og ud for på bedste signallæringsvis at markere overgange mellem undervisningen og frikvarteret, men signallæringen finder sted på anden vis. De fleste undervisere og professionsudøvere roser de studerendes indsats, hvorigennem de studerende lærer 'den gode adfærd' både i uddannelsen og på arbejdspladsen. Underviserne og professionsudøverne roser også de studerendes fremgangsmåder, som egner sig for løsning af bestemte problemer – nogle gange også selv om den studerende ikke helt har fundet frem til løsninger af problemet. De fleste undervisere og professionsudøvere straffer også de studerende om end oftest med milde strafformer som fx irettesættelser. Der findes fortsat professionsuddannelser, der har fremmødepligt og fremmøderegistreringer, der i yderste konsekvens medfører bortvisning fra uddannelserne. Der kan også være tale om tildeling af privilegier (fx brug af mobiltelefon og computer i undervisningen, positiv forstærkning) eller fratagelse af privilegier (inddragelse af mobiltelefoner og lukke computerskærmen ned, negativ forstærkning). Adfærdsformning og -modifikation bruges bevidst for at fremme ønsket adfærd og svække uønsket adfærd. Formning af adfærd er en avanceret form for manipulation, fordi personen, som skal lære adfærden, ikke tages med i en drøftelse af, hvilken adfærd der er ønskelig.

Refleksiv praksislæring kan da også med fordel hente inspiration i nyere fortolkninger af den klassiske adfærdspsykologi. I disse nyfortolkninger kommer det refleksive 'P' (personligheden) til at udfordre de klassiske S-R- og R-S-formler, og formlerne S-P-R og R-P-S vokser frem (Egelund 2009: 57-90).

De nyeste fortolkninger af adfærdspsykologien har således integreret en ide om personligheden i formlen stimuli-respons og giver betydning til personlighedens aktive fortolkning af fx de belønninger og den ros, den lærende får. Dette er en understregning af behovet for at medtænke det refleksive P. Tænk på karaktergivningen som eksempel på ydre belønninger. For nogle studerende vil karakteren 4 være en høj karakter, fordi de tidligere har gjort erfaringer med at dumpe og kun lige akkurat bestå i uddannelsessystemet. For andre vil karakteren 4 være uacceptabel. For enkelte vil det måske ligefrem medføre resignation i læreprocessen, for andre vil det være det spark, der igangsætter en øget læringsindsats. Her er der tale om, at den studerende indtager tidligere erfaringer og måske anvender vikarierende

erfaringer (dvs. sammenligner sig med andre medstuderende) og tolker karakteren som 'rimelig' eller 'urimelig'. Andre vil anvende vurderingskriterier og måske 'kontrolskemaer' for at vurdere, hvad de fremadrettet skal gøre anderledes. Der kan også være tale om, at nogle studerende imiterer andre medstuderende og derfor forventer at få samme belønning. Når belønningen udebliver, kommer retfærdighedstolkningen 'rimelig' eller 'urimelig' igen ind i billedet. I disse eksempler er det tydeligt, at det er P'et, der arbejder refleksivt og skaber betydning til stimuli og respons og får betydning for den lærendes adfærd (Egelund 2009).

Det er også tydeligt, at adfærdspsykologien og den kognitive psykologi dermed pludselig får fælles interesser i at få af-dækket P'ets betydning for læringen, om end vægtningen mellem de indre og ydre processer fortsat vil være forskellig. Fælles for de to tilgange er også ønsket om synlig læring og selvregulering. Hvor den kognitive psykologi vil betone, at læringen skal blive synlig og selvregulerende for den lærende selv, så vedkommende kan udvikle sine skemaer og metakognitive strategier, vil adfærdspsykologerne betone, at læringen skal være dokumenterbar, synlig og regulerbar både for den lærende og ikke mindst for andre end den lærende selv.

Den psykodynamiske psykologi som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

Når Refleksiv praksislæring skal defineres og forstås gennem perspektivet fra den psykodynamiske psykologi, opdager vi, at ideerne om, at læringen alene kan forstås som et udtryk for vores handlinger og derigennem synliggøre læringen (adfærdspsykologien) eller det at kalde hovedparten af vores læring til egen bevidsthed (kognitionspsykologien) ikke fanger det væsentligste i den måde, læringen finder sted på. Ved at inddrage det psykodynamiske perspektiv inviterer Refleksiv praksislæring også til en dialog om mulige ubevidste læringsmåder. Nu skal vi ikke blot forstå det, der står på linjen (oftest en mål-middel-styret adfærdspsykologisk læringside), og vi skal heller ikke blot kunne overvåge vores egen læring (oftest den kognitive psykologiske læringside), nej, vi skal acceptere, at den væsentlige del af læringen finder sted 'under vandet', dvs. i vores førbevidste og ubevidste sjæleliv.

Refleksiv praksislæring forstået som ubevidste og førbevidste forsvarsmekanismer og kriseforløb gennem livet

Selv om vi som mennesker gennem opbygning af civiliserede kulturer adskiller os fra dyr, så er vi ifølge fx Freud på en vis måde fortsat dyr. Godt nok har vi gennem årtusinder

lært os ikke at brøle som gorillaer og slå os på brystet, men vi kæmper hver dag for at overleve. Nogle gange mere end andre (Bertelsen 2015). Jeg prøver hele tiden at finde en balance i den psykiske energi, men er også hele tiden i kamp med tre andre herrer: kulturen eller omverdenen, overjeg og det'et (Freud 1987).

Det'et rummer den dyriske kraft i mennesket, også kaldet drifterne. Drifterne er som en vulkanenergi, der hele tiden arbejder i det ubevidste. Sult, tørst, seksualitet, kamp- og forsvarsinstinkt samt livs- og dødsdrifterne er nogle af de stærke energier og følelser, der hører til det'et. Også indfrielse af sociale behov for tryghed, tillid, kærlighed og anerkendelse er på linje med seksualiteten vigtige for det sunde menneskeliv, som særligt Eriksson har redegjort for (Bertelsen 2015). Hvis vi ikke får opfyldt disse behov, tændes de vulkanske kræfter og udfordrer vores jegdannelse. I voksenlivet kan vi vælge at overhøre disse behov, vi kan prøve på at glemme dem, fordi vi ikke vil trues af disse drifter – det bliver vores måde at opretholde en stærk jegidentitet.

Disse mekanismer kaldte Freud for forsvarsmekanismerne, som han rubricerede som førbevidste kræfter, der beskytter vores jeg mod det'ets stærke kræfter. Her følger de syv mest kendte forsvarsmekanismer: 1) fortrængning, 2) reaktion, 2) rationalisering, 3) projektion, 4) sublimering, 5) kompensations, 6) regression og 7) introjektion (Bertelsen 2015).

I en psykodynamisk belysning af Refleksiv praksislæring er det i høj grad væsentligt at reflektere over tolkningen af egne og andres forsvarsmekanismer. Her skal der ikke kun læses på linjerne, men snarere mellem linjerne og bagom linjerne for at trænge ind til en forståelse af egne og andres handlinger i praksis. Når en studerende fx formulerer, at en af underviserne er for styrende, eller omvendt formulerer, at underviseren ikke er struktureret nok, så kan vi ikke blot tage udsagnet for pålydende: At sådan forholder det sig reelt og faktisk set. Vi kan heller ikke kun tage det til indtægt for den studerendes oplevelse og beskrivelse af virkeligheden. Vi må i stedet trænge ind bag udsagnet og analysere, hvorvidt den studerende er i forsvar eller ej og fx anvender projektion, forskydning eller introjektion som forsvar. Så når den studerende peger anklagende på underviseren (eller omvendt), er det så i virkeligheden fx den studerendes eget kontrolbehov, det hele handler om? Læser vi udsagnet på denne måde, bliver det muligt at hjælpe den studerende med at erkende dette kontrolbehov for i forlængelse heraf og i samarbejde med den studerende at udvikle metoder til fx at strukturere og skabe overblik eller metoder til at undgå

at blive for kontrollerende og selvkontrollerende og lære at slappe af og turde være i kaosfyldte situationer.

Hvor både den adfærdspsykologiske psykologi og kognitionspsykologien er enige om at rette sig mod fremtiden og nuet, søger den psykodynamiske psykologi tilbage i tiden for i fortiden at finde årsager og forklaringer på menneskets handlinger i nutiden – og gerne helt tilbage i den tidlige barndom, hvor mange mønstre bliver dannet, som har stor betydning for voksenlivets handlinger. Der tales i den sammenhæng typisk om udviklingstrin, livsaldre og forskellige kriseforløb, som binder ideen om udvikling og læring sammen. Her følger en oversigt inspireret af hhv. Freud og Eriksson:

Udviklings-trin	Refleksiv praksislæring	Kriser ifølge Eriksson	Livsaldre ifølge Freud
1	Ingen eller umiddelbar refleksion	Tillid vs. mistillid	Oralt stadium
2	Punktuel refleksion	Selvstændighed vs. skam og tvivl	Analt stadium
3	Regelsøgende refleksion	Initiativ vs. skyldfølelse	Fallisk stadium
4	Ressourcefokuseret og regelbundet refleksion	Flid vs. underlegenhedsfølelse	Latensperiode
5	Forståelsessøgende og regeloverskridende refleksion	Identitet vs. rolleforvirring	Pubertet og unge år
6	Kreativitetsorienteret og legende refleksion	Intimitet vs. isolation	Tidlig voksenalder
7	Kritisk-konstruktiv refleksion	Forplantning vs. stagnation	Voksenalder
8	Refleksiv praksislæring	Jegintegritet vs. fortvivlelse	Modenhed

Figur 4. Model for Refleksiv praksislæring i lyset af udviklingstrin, livsaldre og kriser i et psykodynamisk perspektiv

Som det fremgår af ovenstående, involverer Refleksiv praksislæring i en psykodynamisk optik i høj grad ubevidste og førbevidste mekanismer, hvor den lærende skal lære at forstå og acceptere egne og andres forsvarsmekanismer som udtryk for jegets kamp mod de tre herrer: det'et, overjeget og omverdenen. Dette er vigtigt for at modvirke psykiske lidelser og blive en sund person, der accepterer refleksionen som ikke alene bevidste processer, men i høj grad også før-

bevidste og ubevidste kræfter, der gør det muligt over tid og gennem en modenhedsudvikling at handle i praksis.

Mange psykoterapeuter har peget på, at det sjældent er nok at bevidstgøre klienten om klientens brug af forsvarsmekanismer. I terapeutiske sammenhænge må paletten af tilgange udvides til fx at involvere drømmetydning, hypnose, samtaleterapi mv., der på forskellig vis åbner for fortidens skatkiste af hændelser. I undervisningssammenhænge er det dog ikke patienten, der er på briksen, men derimod et sagsforhold, der skal belyses og reflekteres over i dialog med andre. I det nedenstående vil Refleksiv praksislæring derfor blive indkredset i relation til klassiske psykodynamiske begreber anvendt i undervisningsmæssige sammenhænge med fokus på barrierer mod læring.

Refleksiv praksislæring internaliseret som forsvar og barrierer mod læring

Professor Knud Illeris præsenterer i sin bog Læring (2015) tre typer af barrierer mod læring. Det drejer sig om

- 1 fejllæring
- 2 forsvar
- 3 modstand

Fejllæring er, når den tilsigtede læring hos den professionsstuderende ikke finder sted. Fejllæring skyldes ifølge Illeris oftest simple misforståelser eller koncentrationssvigt, hvorved den studerende lærer noget, der er forkert (Illeris 2015). Oftest er det forholdsvis let at rette op på fejllæring, hvis det opdages. Bygger den studerende derimod videre på fejllæringen uden at forsøge at rette op på fejlene ved fx at konfrontere sig selv eller blive konfronteret af en underviser eller en medstuderende, kan det få store konsekvenser, er Illeris' pointe.

Forsvar mod læring optræder, når den professionsstuderende ikke har den energi, der kræves i situationen, for at læring kan finde sted. Læring forhindres eller fordrejes af de omtalte psykiske forsvarsmekanismer, såsom regression, introjektion og projektion. Disse mekanismer beskytter individet mod læring, der kan være truende, begrænsende eller belastende for fastholdelsen af den mentale energibalance (Illeris 2015, Bertelsen 2015). Forsvarsmekanismer kan forhindre læring med en afvisning af uacceptable impulser, som derved ikke trænger ind til bevidstheden. Den lærende vil ikke acceptere eller involvere sig i den tilsigtede information, hvorfor ingen bevidst læring finder sted. Dog kan der i visse tilfælde forekomme spor i det ubevidste. Hvis afvisning gentages mange gange, kan det medføre en automatiseret blokering. Forsvarsmekanismer kan desuden fordreje

læring, således at uacceptable impulser ændres til noget acceptabelt (Illeris 2015, Bertelsen 2015).

Den professionsudøvende er udsat for mange impulser i hverdagen, hvilket udgør en belastning for den mentale energibalance. Dette håndteres ved at udvikle en hverdagsbevidsthed, som er et selektivt og automatiseret forsvar mod den akkumulerende mængde af nye indtryk og informationer. Hverdagsbevidstheden indebærer også et psykisk forsvar mod den stadige strøm af forandringer, som vi møder i det moderne videnssamfund. Ved væsentligt uønskede forandringer i individets livssituation kan der mobiliseres et identitetsforsvar med henblik på at opretholde en bestemt oplevelse af sig selv (Illeris 2015). Identitetsforsvar er den stærkeste forsvarsmekanisme mod læring. Denne træder ofte i kraft, når læring er tilsigtet af andre og ikke er accepteret af en selv. Dette forsvar aktiveres ofte hos voksne, som oplever sig selv om velfungerende og kvalificerede, hvorfor forandring kan virke indgribende (Illeris 2015).

Modstand mod læring mobiliseres i situationer, hvor ydre barrierer opleves som uacceptable for livsudfoldelsespotentialet og er en overvejende bevidst proces (Illeris 2015). Den defensive akkommodative læring betyder, at den lærende mener, at det ikke giver mening at engagere sig, enten fordi underviseren eller miljøet tillægges negative egenskaber, eller fordi den lærende har en opfattelse af ikke at forstå informationen. Ved offensiv akkommodativ læring kan modstanden derimod blive vendt til en drivkraft for en alternativ læring. Denne læring vil dog afvige fra den udefra tilsigtede læring, og kan derfor ses som en barriere for læring (Illeris 2015).

I forsøget på at indkredse og afgrænse begrebet Refleksiv praksislæring er der i dette afsnit om den psykodynamiske psykologi blevet inviteret til en accept af, at der er ubevidste og førbevidste forsvarsmekanismer og kriseforløb gennem livet, som spiller afgørende ind i læreprocesser, og der er en invitation til at forstå, at vi som professionsudøvende, -studerende og mennesker ofte er i forsvar og søger at integrere en stærk jegidentitet, når vi lærer.

Afrunding med blik for næste artikel

De forskellige læringsteorier adskiller sig fra hinanden ved det sprog, de anvender, og ved de svar, de giver, på hvordan og hvorfor læring opstår, skabes, udvikler sig og forandres. De forskellige læringspsykologier hviler på vidt forskellige videnskabs- og menneskesyn. Krisen mellem de læringspsykologiske hovedretninger var synlig for en af de socio-kulturelle psykologers mest betydningsfulde repræsentan-

ter, Vygotskij, og krisen er synlig for dem, der følger hans tanker i dag. Dog er iagttagelsen af denne krise noget, vi kan se som en mulighed frem for som et problem.

Krisen imellem de forskellige læringspsykologier kan opfattes som en opfordring til, at vi med Refleksiv praksislæring skaber en almen psykologi, hvor psykologiske interesser for naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige, sundhedsvidenskabelige eller humanistiske videnskabsidealer samarbejder, velvidende at samarbejdet involverer forskellige paradigmer og modsatrettede videnskabs- og menneskesyn. Dermed bliver Refleksiv praksislæring en integrativ psykologi, hvor uddannelserne og professionerne er forbundne størrelser, der bygger bro imellem hinanden. Denne brobygning finder sted, når vi i et reflektivt samspil ser på et givent fænomen eller en given hændelse med fælles bevidsthed om, at vi iagttager med forskellige briller og metoder. Forskellige metoder kaster lys over samme emne på forskellig vis, men en forståelse af disse fænomener, der kan kaldes videnskabelig, kræver, at læringspsykologien og alle dens forskellige forgreninger har en vis enighed om nogle grundlæggende spørgsmål ved menneskets psykiske liv, og om hvad et menneske i grunden er og kan udvikle sig til. Denne enighed benævnes i UCN for Refleksiv praksislæring.

Litteraturliste

Egelund, N. (2009). *Et neopositivistisk blik for motivation, identitet og læring. I: Pjengaard, S. Pædagogisk psykologi. Frederikshavn: Dafolo.*

Freud, S. (1987). *Kulturens byrde. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.*

Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.*

Illeris, K. (2015). *Læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.*

Mølgaard, H. (2015). *Studieaktivitetsmodellen. Aarhus: Systime Profession.*

Pjengaard, S. (2016). *Professionsbachelorprojektet indenfor det pædagogiske område. København: Nyt Nordisk forlag Arnold Busck (under udarbejdelse).*

Pjengaard, S. (2014). *Synlig læring, feedbackformer og medlæring som vilkår. I: Christensen, V. Feedback i Dansk. Frederikshavn: Dafolo.*

Pjengaard, S. & Christensen, V. (2013). *Elevfeedback. CEPRA-Striben nr. 14. Aalborg: UCN.*

Pjengaard, S. (2009). *Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring. Frederikshavn: Dafolo.*

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass*

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet. Frederiksberg: Samfundslitteratur*

Imsen, G. & Ebbesen, K. (2015). *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag*

Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Vejledning og praksisteori. City: Klim.*

Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab: kollektiv narrativ praksis i karrierevejledningen: Ph.d.-afhandling. Kbh: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.*

