


Refleksiv praksislæring

i relation til den klassiske
læringspsykologi



Del III:
Fokus på
anden halvdel
af en lærings-
kapsel

Formålet med denne og de to foregående artikler er at placere UCN's læringstilgang, Refleksiv praksislæring, i sammenhæng med de klassiske læringspsykologiske teorier. Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskillige og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i og af praksis. I denne artikel fokuseres på den sociokulturelle psykologi og eksistenspsykologien, og vi bevæger os dermed ind i hjertet af Refleksiv praksislæring og slutter artiklen med et sammenfattende bud på en forståelsesramme for UCN's fælles læringstilgang.

Den sociokulturelle psykologi som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

Når Refleksiv praksislæring skal defineres og forstås gennem perspektivet fra den sociokulturelle psykologi, opdager vi, at ideerne om, at læringen er synlig i elevens ydre adfærd (adfærdspsykologien), forankret i individet som metakognitive strategier (kognitionspsykologien) eller som forsvar og barrierer mod læring (den psykodynamiske psykologi) i et væsentligt omfang ikke har det fornødne blik for læringens sociale og kulturelle aspekter. Ved at inddrage den sociokulturelle psykologi inviteres der til en dialog om, at Refleksiv praksislæring er et socialt læringsbegreb med vægt på samspillets betydning mellem de lærende.

Refleksiv praksislæring som praksisfællesskaber og praksisteori og som en almen psykologi

Når Refleksiv praksislæring bliver belyst gennem den sociokulturelle psykologi, opdager vi tre centrale berigelses:

- 1) Refleksiv praksislæring kan ses inden for rammerne af Wengers praksisfællesskaber med fokus på meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse.
- 2) Refleksiv praksislæring kan anskues som en måde i professionsudøvelsen at forbinde teori og praksis på gennem Lauvås & Handals ide om praksisteori.
- 3) Refleksiv praksislæring kan forstås som kulturelt begreb og anskues som en almen psykologi, der har fokus på Vygotskijs tilskrivelse af artefakternes betydning for læring og hukommelse og muligheden for frigørelse gennem sproget.

I 1991 udgav Etienne Wenger sammen med Jean Lave en banebrydende bog om *Situeret Læring*, og i 1998 videreudviklede han sin egen tilgang i bogen *Praksisfællesskaber*. Han står dermed helt centralt i udviklingen af forståelsen af især voksnes læring som et socialt anliggende. Etienne Wenger formulerer i bogen *Praksisfællesskaber*, at praksis er et fællesskab, der udvikles gennem forhandlinger af betydninger, hvorved deltagerne indgår i relationer til hinanden. I lighed med i Refleksiv praksislæring står begrebet 'praksis' centralt i Wengers teori om praksisfællesskaber. Praksis karakteriserer Wenger som den sociale proces, hvormed vi oplever verden, og med hvilken vi forsøger at skabe mening i hverdagen (Lave & Wenger 2003, Wenger 2010).

I Wengers teori om praksisfællesskaber kan refleksion i denne kontekst forstås som det at skabe fælles mening. Mening skabes ifølge Wenger gennem meningsforhand-

ling. Det skal understreges, at meningsforhandling ikke skal forstås som opnåelse af enighed. Meningsforhandling er derimod kendetegnet ved to processer: deltagelse og tingsliggørelse (Wenger 2010).

Deltagelse karakteriseres ved gensidig genkendelse. Deltagelse indbefatter ikke nødvendigvis samarbejde og kan også være forbundet med relationer af ikke positiv karakter. Når vi deltager i en samtale med andre, former vi gennem samtalen vores oplevelser af verden omkring os. Tingsliggørelse betyder, at vi projicerer vores mening ud i verden, hvorved denne får sit eget liv. Tingsliggørelse er således knyttet til fysiske konstruktioner. Et eksempel på en tingsliggørelse er en sms eller et hus. Man kan forstå denne tingsliggørelse som både produkt og proces (Lave & Wenger 2003).

Wenger fokuserer på læring som deltagelse i praksisfællesskaber. Det er de roller, den lærende har i forskellige praksisfællesskaber, der er betydningsfulde for gruppens og den enkeltes læring. Den enkelte vil have endog meget forskellige roller, varierende fra praksisfællesskab til praksisfællesskab. I nogle praksisfællesskaber spiller den enkelte en central rolle, mens den enkelte i andre praksisfællesskaber har en mere perifer, men dog legitim rolle, som gør det muligt at definere sig selv som tilhørende dette praksisfællesskab. Fx er han far i familien, træner i fodboldklubben og medstifter af den virksomhed, han arbejder i. I alle disse praksisfællesskaber spiller vores hovedperson en central rolle, men i bridgeklubben og til oldboys-fodbold er han kun med en gang imellem og tilpasser sig hurtigt de andres normer og spilleregler for samværet. Her er han med i en legitim perifer rolle. Om praksisfællesskaber gælder det desuden, at disse ikke er statiske, men under konstant forandring over tid. Centralt ved praksisfællesskaber er endvidere, at det ikke er en nødvendig betingelse, at disse er organisatorisk bestemt eller på anden vis formelt defineret. Man kan forestille sig en formelt defineret gruppe af mennesker, eksempelvis en arbejdsgruppe, der ikke kan karakteriseres som et praksisfællesskab, men blot som en formelt samlet gruppe uden retning og fælles værdier.

Praksisfællesskaber er kendetegnet ved tre dimensioner (Wenger 2010):

1. Gensidigt engagement: Gensidigt engagement opstår, når individer er engageret i handlinger, hvis mening de sammen forhandler. De enkelte individers rolle eller gensidige relationer er løbende til forhandling gennem det gensidige engagement medlemmerne imellem.

2. Fælles virksomhed: Fælles virksomhed indbefatter, at vi foretager os noget sammen. Det er under udøvelsen af selve virksomheden eller handlingen, at denne fælles virksomhed defineres.

3. Fælles repertoire: Fælles repertoire dækker over fælles måder at tænke, handle og tale på. Det er med andre ord et fællesskabs fælles ressourcer. Centralt for fælles repertoire er endvidere, at det enkelte individ definerer og opfatter sig som værende en del af fællesskaber.

Et praksisfællesskab eksisterer kun, hvis alle de tre dimensioner er repræsenteret. Så når Refleksiv praksislæring skal forstås gennem denne sociokulturelle optik, bliver det nødvendigt at få disse tre dimensioner til at spille sammen og lade disse tre kriterier afgøre, om der er tale om et praksisfællesskab, og om gruppens medlemmer har et bevidst refleksivt forhold til disse tre dimensioner.

Lauvås & Handal finder igennem studier af forskellige professioner frem til, at professionsudøveren udvikler og anvender en praksisteori ('praktisk yrkesteori'), når der reflekteres over og handles i professionen. I praksis er værdier, viden og erfaringer flettet sammen i et kaosfyldt virvar af alt det, vi har suget til os af impulser gennem (arbejds)livet. De understreger, at praksisteorien er en individuel konstruktion, men at denne formes og udvikles i stadig interaktion med miljøet omkring os – herunder de teorier, vi møder i nedskrevet og mundtlig form. Praksisteorien hos den professionsudøvende nedfældes over tid i vores individuelle biografi og er knyttet til vores køn, vores sociale tilhørsforhold og vores professions karakteristika. Professionsudøveren er ikke kun individualist, men er også bærer af en fælles kultur og er påvirkelig over de andre individers biografier i nærmiljøet og i professionen (Lauvås 2015).

Figur 1. Model for Refleksiv praksislæring beriget af den sociokulturelle psykologi

(Kilder: Tanggaard 2009, Bunzendahl 2009, Wenger 2010, Lave & Wenger 2003, Skaalvik & Skaalvik 2015)

Centrale begreber, der indkredser den sociokulturelle psykologis syn på læring	
Begreber	Mulige definitioner
Deltagelse	Henviser til det grundlæggende træk, at vi som mennesker deltager i en samfundsmæssig praksis, herunder i forskellige handlekontekster og praksisfællesskaber.
Legitim perifer deltagelse	Begrebet bruges til at analysere læring i relationer mellem erfarne og nyankomne og omhandler processen, igennem hvilken deltagere forsøger at blive del af et eller flere praksisfællesskaber.
Praksisfællesskab	Begrebet beskriver subjektors deltagelse i et handlingssystem, hvor der deles en nogenlunde fælles forståelse af, hvad man gør, og hvad det betyder for en selv og for andre. Praksisfællesskaber kan i perioder rumme konflikter og uoverensstemmelser angående mål, retninger og værdier.
Situeret	Begrebet referer til en persons aktuelle lokalisering et bestemt sted i den samfundsmæssige praksis. Al menneskelig praksis finder sted som situeret deltagelse i og fra særlige stædsteder i særlige handlekontekster
Social praksis	Begrebet indkredser de rutinerede måder, hvorpå vi bevæger os, håndterer redskaber, behandler hinanden og beskriver og forstår vores omverden. Praksisser defineres ved det, vi gør, og ved det, vi ikke gør. Praksisser udgør relativt stabile, men dog foranderlige størrelser. Ofte vil praksis forstås som modsætning til teori, men her forstås sociale praksisser som 'det vi gør' i denne kontekst.
Artefakter	Et artefakt er ethvert objekt eller proces, som er et resultat af menneskelig aktivitet. Mennesker anvender bl.a. artefakterne til at huske og til at forstå den kontekst, de er i.
Læringsglemsel	Oplevelsen af at være så opslugt af en sag – oftest sammen med andre – at man glemmer, at man lærer.
Identitet	Den subjektive oplevelse af at høre til og føle sig forbundet til et eller flere praksisfællesskaber i sociale praksis.
Mestringsidentitet	Oplevelsen af, at man "kan noget" og hermed anerkendes som en fuldgyldig og legitim deltager i et praksisfællesskab.

Vygotskij er på mange måder professionsuddannelsernes psykolog, fordi han som ingen andre peger på samspillet betydning: samspil mellem mennesker, samspil mellem natur og kultur, samspil mellem mennesker og materialer; samspil mellem teori og praksis, samspil mellem stimuli og respons medieret af sprog.

Med Vygotskij kan vi sige, at praksis, professionen og undervisning i professionen står som de centrale omdrejningspunkter i de professionsstuderendes læring og udvikling. Professionsuddannelserne skal tilrettelægge undervisningsmiljøer og aktiviteter, og fremtidens professionsuddannelser må gerne både i deres fysiske indretning og i den måde, man sammensætter medarbejderne og de professionsstuderende på, bryde kendte rammer, hvis de professionsstuderende skal kunne begå sig i fremtidens samfund. Det er logikken i denne sociokulturelle optik på Refleksiv praksislæring.

Vygotskijs kulturhistoriske metode kan vi opdele i et samspil mellem følgende fire niveauer:

- 1) Menneskets naturhistorie: den historie, vi har til fælles med alle mennesker.**
- 2) Menneskets kulturhistorie: den historie, vi har til fælles med (flere af) vores medborgere.**
- 3) Gruppens fælles historie: den historie, den enkelte gruppe lever og har levet.**
- 4) Enkeltpersonens individuelle historie: den historie, den enkelte selv lever og har levet.**

Vygotskijs metode var centreret om at undersøge vekselvirkningen mellem barnets orientering og dets psykiske udvikling. Han var optaget af, hvordan det indre psykologiske og det ydre materielle indvirkede på hinanden. Dette studerede han gennem en række observationer. Han nøjes dog ikke med tilstræbt objektive observationer, men manipulerede gerne observationer i den forstand, at han ændrede forhold i barnets omgivelser for at se, hvorledes barnets indre psykiske og relationelle forhold til andre ændrede sig (Bunzendahl 2009).

Men hvad kan professionsunderviseren, -udøveren og -studerende lære af Vygotskijs bestræbelse på at skabe en grundlæggende almen psykologi, der anviser alle teorier en samlende plads (i læringskapselen i denne artikel benævnt som sociokulturel psykologi), samtidig med at der henvises til den 'familiaritet', og de universelle kendsgerninger ved-

rørende menneskets psykiske liv, som alle teorier, der vil kalde sig psykologiske, må være enige om? Vygotskij gav plads til forskellige teorier og tilgange, og hans inspiration til os består i, at vi må lære at forene de modsætninger (hans teori er en dialektisk teori), der er på dagsordenen i vores aktuelle kultur.

Vygotskijs dialektiske metode har vist os en anden vej, nemlig at man med respekt for andres synspunkter både kan finde erkendelse og visdom i streng naturvidenskabelig forskning og i kunstens og humanismens bestræbelser – og det på én og samme tid. Og han har lært os, at disse forskellige tilganges 'opdagelser' – integreret i en almen psykologi, der kan tænke dem sammen – kan bygges oven på hinanden. Det er både sandt at sige, at professionsuddannelserne har brug for lidt mere disciplin og strengere krav til mødepligt og studieprodukter, og samtidig sandt at sige, at professionsuddannelserne har brug for lidt mere plads til leg, kreativitet og fri udfoldelse med mere ansvar til den enkelte og gruppen af studerende. I stedet for at slå om, hvem der har ret, skal fremtidens professionsundervisere, -studerende og -udøvere skabe en fælles professionshøjskole, hvor flere synsvinkler er integreret, på trods af eller snarere i kraft af værdimodsætninger (Bunzendahl 2009). Formuleret af Vygotskij lyder det således kortfattet og klart:

"Dialektikken indbefatter naturen, tænkning, historien (...). Psykologiens dialektik – det er, hvad jeg vil give betegnelsen almen psykologi."
(Vygotskij, 2003a: 252)

På grund af denne kulturhistoriske og dialektiske tilgang til menneskets læring og udvikling bliver Vygotskijs teorier til en teori om frigørelse af individet. Individet er underlagt sine omgivelser, men sproget (og i særlig grad beherskelsen af begreberne og begrebernes betydninger) er et redskab, der giver individet en vis beherskelse af omgivelserne og dermed også en vis beherskelse af sig selv: Vi begriber verden (og os selv) gennem begreber.

Ligesom mennesket husker og lærer igennem begreber i dialog med andre, så hjælper artefakterne også læringen og kreativiteten på vej. Et artefakt er ethvert objekt eller enhver proces, som er resultatet af menneskelig aktivitet. Mennesker anvender bl.a. artefakterne til at huske og til at forstå den kontekst, de er i, er Vygotskijs pointe. Vygotskij bestræbte sig, med sine kolleger (fx Leontjev), på at bygge et fundament, hvorpå fremtidens psykologi kan blive bygget, ved at forskellige stemmer indordnes i et kor, som skal synge sammen. Denne korsang benævnte han som omtalt en almen psykologi.

Refleksiv praksislæring er UCN's svar på denne korskang, på denne almene psykologi. Vores opgave i professionsuddannelserne er i dag på et lignende teoretisk og empirisk grundlag at lære af Vygotskijs teoriudvikling som eksempel. Dette kan bl.a. gøres ved, at vi ser på en ny måde på de stridende kampe om divergerende videnskabelige og mere eller mindre praksisrelaterede teorier, der er i spil i professionsuddannelserne. Disse kampe kan i værste tilfælde blokere for fælles udvikling ved at strandes diskussionerne ved spørgsmål om, hvem der har ret og uret. I bedste fald lykkes det på et dialektisk-materialistisk grundlag at bygge en stærk almen teori om undervisning, læring og udvikling, der har overvundet dualismen mellem idealisme og realisme: i UCN benævnt som Refleksiv praksislæring.

Eksistenspsykologien som forståelsesramme for Refleksiv praksislæring

Refleksiv praksislæring har pga. betoningen af det refleksive på mange måder rod i eksistenspsykologien. Det skal understreges, at betoningen af refleksiviteten her viser en optagethed af det særligt menneskelige – nemlig det at kunne forholde sig til sig selv, selv at tage eksistensen på sig og træde ind i nærvær sammen med andre mennesker. For professionsuddanneren handler det ikke kun om at forklare og beskrive den professionsstuderendes adfærd eller handlinger som et resultat af bestemte årsager, som vi ser det især hos behavioristerne, men derimod om at trænge ind bag facaden og sætte sig ind i, hvad den anden forstår. At udvise empati og selvindsigt. Den eksistentielle psykologi kritiserer behavioristerne for deres sammenligninger mellem mennesker og dyr. At opdrætte en hund er ikke det samme som at opdrage et barn eller danne en studerende i professionen. At observere rotter eller hunde i isolerede laboratorier er ikke sammenligneligt med at deltage i samvær med de professionsstuderende i praksis. At overføre resultater fra dyreforsøg til menneskelivet er ikke en farbar måde at forstå mennesket på, er pointen i kritikken.

Refleksiv praksislæring integreret i personligheden som signifikant læring og en forholden sig til sig selv

Rogers ser menneskets naturlige potentiale for at lære, og han karakteriserer mennesket som nysgerrigt af natur, men der er en risiko for, at denne nysgerrighed bliver dæmpet af dets oplevelser i uddannelsessystemet. Ser vi professionsuddannelserne gennem Rogers eksistenspsykologiske optik er der en risiko for, at professionsuddannelserne er bundet til en traditionel, konventionel tilgang til læring, der vanskeliggør signifikant læring (Rogers & Freiberg 1994). Logikken er, at næsten alle professionsstuderende oplever, at store dele af curriculum er meningsløse og uden sammenhænge mellem

teori og praksis. Der er en risiko for, at de studerende forsøger at lære materiale, der ikke har nogen personlig betydning. En sådan læring involverer kun tænkningen og er ofte mekanisk. Det er læring, der finder sted fra halsen op. Det indebærer ikke følelser eller personlige betydninger, og det har derfor ingen relevans for det hele menneske (Rogers & Freiberg 1994).

Den elevcentrerede undervisning, som Carl Rogers (1902-1987) udviklede, har de studerendes perspektiv på verden i form af bevidste erfaringer, fortolkninger og vurderinger som udgangspunktet for al læring. Tankegangen er, at professionsuddanneren må prøve at forstå den studerendes adfærd, tanke- og følelsesliv ved at sætte sig i den studerendes sted og prøve at forstå den mening eller betydning, den studerende selv lægger i sine handlinger, og herigenem anerkende mulighederne i den studerende. Når den studerende selv opsøger underviseren for at få hjælp til at løse problemer af faglig eller social karakter, vil den dygtige professionsuddanner ikke straks begynde at forklare og løse den studerendes problem ved at svare på spørgsmålet "Hvad han dog skal gøre?" I stedet møder den dygtige underviser den studerende med en følelsesmæssigt indlevende tilgang, dvs. med empati. Carl Rogers definerer empati på følgende måde:

"(...) at være empatisk betyder, at man præcist opfatter den andens indre referenceramme, dvs. den andens indre subjektive verden med dens følelser og meninger, som om man var den anden person, men uden at 'sommel'-præget nogensinde tabes. Det drejer sig således om at opleve den andens sorger eller glæder, sådan som han selv oplever dem, men uden nogensinde at erkende, at det er, som om jeg selv sørger eller er glad."
(Rogers, 1967)

Ved at underviseren møder den studerende med denne forstående og accepterende holdning, tilbyder underviseren den studerende en frihed til at åbne for at forstå og acceptere sig selv. Får den studerende en oplevelse af, at alt, hvad han siger, gør og føler, bliver forstået af underviseren, vil den studerende også gradvis acceptere og forstå sig selv, og han begynder dermed også at udtrykke sig og dernæst at få øje på nye sider af sig selv, som han måske ikke tidligere har turdet se i øjnene. Dermed er der mulighed for, at den studerendes inkongruens kommer til syne for eleven, og han vil derefter have mulighed for en begyndende integrering af tidligere oplevelser og følelser, som han tidligere har fejlfortolket eller fornægtet. Rogers ser inkongruensen som en uoverensstemmelse i vores liv, vi oplever som truende for vores selvopfattelse, og denne uoverensstemmelse vil skabe angst i os. Vi forsvarer os mod inkongruensen ved

at fornægte oplevelserne og følelserne eller ved at fejltolke og forvrænge dem. Uden forsvaret går selvet eller selvopfattelsen i stykker, og er den studerende stærkt præget af inkongruens, kan der ifølge Rogers være tale om, at den studerende er neurotisk eller værre: psykotisk. Neurosen og psykosen forvrænger refleksiviteten hos den enkelte og vanskeliggør, at den lærende gennem refleksion kan blive i stand til at handle i praksis.

Rogers argumenterer for nødvendigheden af en klientcentreret terapi, der kan hjælpe til at flytte sig fra inkongruens og til at (gen)oprette og stabilisere det kongruente selv. Her kommer den klientcentrerede samtalerapi ind i billedet. Og det er selvfølgelig vigtigt, at skelne mellem terapi og undervisning, som Rogers også selv gør, men ønsket om hjælp til selvhjælp er en vigtig forudsætning for al undervisning i en eksistenspsykologisk optik. For at kunne være empatisk og selvindsigtsfuld, er det vigtigt, at underviseren selv er et kongruent selv, der er åben og i stand til at opbygge varme, fortrolige og betingelsesløst accepterende relationer. Underviseren må altså stræbe mod dette ideal om kongruens som udtryk for psykologisk sundhed og modenhed (Roger 1967).

Den professionsudøvende og -studerende engagerer sig tydeligst i signifikant læring, når han står over for en eksistentiel livskrise. Karakteristisk for signifikant læring er, at den lærende kommer ud i situationer eller udfordringer, som rækker ud over, hvad den professionsstuderende kan magte menneskeligt, og oftest i situationer, hvor den professionsstuderende oplever, at der ikke findes nogen anden udvej, der opleves som bæredygtig (Rogers & Freiberg 1994). I det perspektiv skal professionsuddannelserne være varsomme med at tillægge tilfredsundersøgelser for stor vægt, da ægte lærende i en eksistenspsykologisk forståelse netop helst skal lære at tackle pres og modstand fra omgivelserne og fra stof-fet (ofte i OECD-sammenhænge benævnt som 'resiliens').

Den signifikante læring kan derfor både forekomme i spring som et pludseligt gennembrud (aha-oplevelser) eller gennem en planlagt længerevarende proces. Oftest vil vi i voksende uddannelserne på professionshøjskolerne møde professionsstuderende, der lykkes med signifikant læring, der har den uddannelsesmæssige baggrund, der på rimelig vis modsvarer de krav, som professionen indebærer; men den signifikante læring kommer ikke uden den professionsstuderendes egen ihærdige og viljefaste indsats og stædighed. Ved signifikant læring omstruktureres et større antal skemaer samtidig, sådan som vi kender det fra de klassiske kognitive teorier, men signifikant læring indebærer også ændringer i selvets organisation, adfærd, holdninger og personlighed.

Signifikant læring kan være smertefuld og indebære forstyrrelser, når både selvets organisering og de kognitive lærings-skemaer er under omstrukturering. Denne eksistentielle læring, som indebærer ændringer i selvets organisation og i selvopfattelsen, kan virke truende og er tilbøjelig til at fremkalde indre modstand og præge den lærendes selvtillid og mere betydningsfuldt den lærendes selvværd. Indrestyringen og rettetheden mod selvets organisering og værdsættelsen af sig selv, betyder, at den lærende ofte har brug for at finde formål og relevans i læringen (Rogers & Freiberg 1994). Sammenfattende opstiller Rogers fem karakteristika ved signifikant læring, som Refleksiv praksislæring kan lade sig berige af. Se figur 2.

Personligt engagement: Signifikant læring har en kvalitet af personligt engagement, hvor det hele menneske i både følelsesregistre og kognitive aspekter er nærværende i læringsprocessens begivenhed.

Selvinitieret: Følelsen af og oplevelsen af, at opdagelsen kommer indefra, at selvet retter sig udad, griber og begriber.

Udbredt og omfattende: Signifikant læring gør en forskel i adfærd og holdninger og måske endda i elevens personlighed.

Selvvruderende: Den lærende ved og vurderer selv, om hans behov er imødekommet, om han er ført hen mod det, han ønsker at vide, om det nye oplyser det mørke område af uvidenhed, han oplever.

Kernen er meningskabelse: Når den signifikante læring finder sted, er det element af betydning for den lærende indbygget i personens samlede erfaring og har udvidet personens erfarings- og forståelseshorisont. (Frit efter Rogers 1969)

Figur 2. Model for Refleksiv praksislæring beriget af den eksistenspsykologiske optik på læring

At tænke i dette brede eksistenspsykologiske begreb om læring i en professionspraksis er i sagens natur en stor udfordring, fordi det indbefatter en professionsforståelse, hvor det ikke kun handler om processer, som kan beherskes, men også om processer, som den professionsudøvende ikke har magt over.

Refleksiv praksislæring forstået i dette eksistenspsykologiske perspektiv er også et spørgsmål om, hvordan man bliver sig selv sammen med andre over tid. I denne optik på Refleksiv praksislæring er det godt at holde fast i det eksistentielle og almenmenneskelige grundvilkår for sammenhænge mellem tid og læring: At mennesket bliver til over tid ved at lære, at menneskets stræben er at lære for at blive til nogen

gennem det at gøre og skabe noget med nogen (Pjengaard 2009, Pjengaard 2010).

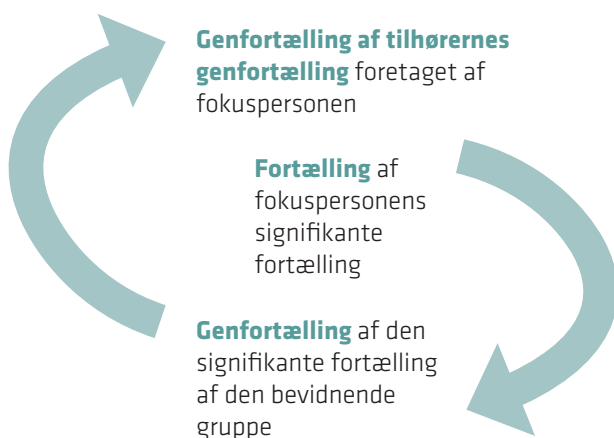
Refleksiv praksislæring eksistentielt forstået som udviklingen af en narrativ identitet og ønsket om at skabe noget med nogen

Ved at medinddrage den narrative eksistenspsykologi får vi øje på mindst tre centrale forhold, som kan integreres i den professionsstuderendes læreprocesser:

- 1) Fortællinger om os selv og andre udtrykker diskurser, som er betydende for, hvad vi lytter til, hvordan vi lytter til det, og hvorfor vi lytter til det.
- 2) Gennem fortællinger om os selv og vores forhold til professionen skaber vi en narrativ identitet, selvforståelse og professionsidentitet.
- 3) Vi opdager, at fortællingerne er afhængige af aktørerne og indlejret i stedsbeskrivelser og oplevelser af tiden.

Fortællinger er diskurser. Diskurser kan siges at være en måde at tale på, som skaber sine egne regler for, hvordan hvem kan tale om hvad inden for et givet område. Fortællinger fortæles altid fra en synsvinkel med værdifundering. Professionsdiskurs kan i forlængelse heraf bestemmes som de karakteristiske måder at tale på, som har udviklet sig inden for professionens specifikke sociale kontekst.

Illustreret som en model over narrativ vejledning mellem den professionsstuderende og professionsudøvende (praktiklæreren) kan det se således ud. Se figur 3.



Figur 3. Model for Refleksiv praksislæring i lyset af narrativ vejledning.
(Kilder: Løw 2009, Hermansen, Löw & Petersen 2013)

Refleksiv praksislæring forstået gennem en narrativ eksistenspsykologi baner i lighed med den sociokulturelle psykologi vej for en synteseskabelse.

Den narrative psykologi skaber en opmærksomhed på, at den professionsstuderende fortæller historier om sit (arbejds)liv, fordi den professionsstuderende ønsker:

- At blive accepteret og anerkendt i arbejdsfællesskabet.
- At mime praksis for emotionelt at komme i kontakt med sig selv og sin egen professionsforståelse.
- At finde sin professionsidentitet eller finde sig selv.
- At skabe en rød tråd, sammenhæng og mening i (arbejds)livet.
- At forbinde gøren og erkendelse.
- At se og erkende nye muligheder, som overskrider de eksisterende rammer.
- At skabe noget sammen med nogen.

(Frit fortolket efter Hermansen, Löw & Petersen 2013, Bruner 1999a, Bruner 1999b)

Fortællinger struktureres gennem aktører, begivenheder, steder og tider. Lad os her inden artiklens afrunding (*reading for the end*) derfor dvæle lidt ved tidens funktion.

I professionsuddannelserne og i langt de fleste professioner er der et ur, der viser vejen. Et ur, der fortæller, hvad klokken har slået, om det er tid til undervisning, arbejde eller til pause. Symbolkraften i klokken er stor, og vanens magt er vigtig for rytmen. Vigtig for at identificere, hvad der skal ske hvornår, hvad der har betydning for hvem. Klokken bruges således til at opdele og strukturere, og det på tidspunkter, hvor mange professionsstuderende er optagede af at finde helheder, finde mening og finde sig selv. Det er vigtigt for de studerende at opdage tidens betydningsfuldhed. At blive bevidst om tiden, at etablere en tidsbevidsthed. Ikke kun for at nå at udrette mere i livet på kortere tid (som et rationalistisk og mekanisk menneskesyn kunne forlede en til at tro), men snarere for at trænge dybere ind i forståelsen af sig selv og andre.

Al læring bygger på variation, og variationen indbefatter, at der er noget bestående, et holdepunkt, en erindring, en erfaring, som man kan variere over. Det pædagogiske hurraord 'livslang læring' indfanger jo fint, at læring og tid hænger uløseligt sammen. Bag ved hurraordet ligger der også en

forestilling om, at det er nødvendigt at nogen tilrettelægger, stilladserer, arrangerer et rum for læring, men i virkeligheden er det så ikke sådan, at mennesket bliver til ved at lære, at menneskets stræben er at lære for at blive til nogen? At vi altid vil bruge al vores tid på dette eksistentielle grundspørgsmål "Hvem er jeg"?

Med betegnelsen tid menes mindst to forhold. Det ene forhold er en bevidsthed om forandring og uforanderlighed. Med dette menes noget, der bevæger sig, men på en statisk baggrund, en bagbeklædning af urokkelighed og rytmisk fasthed. Udtrykket 'tiden er gået', som rammer essensen af skoleklokkens kimen, indfanger meget præcist denne dobbelte fornemmelse af uforanderlighed og forandring. Noget må have forandret sig, om ikke andet så i det mindste visernes stilling på uret, imens noget må være forblevet uforanderligt, om ikke andet så vores oplevelse af at være indfældet i en tidsdimension, der er rolig, regelmæssig og rytmisk. For at tale om tiden, må man have mærket, at noget har ændret sig, og man må mærke, at i eller bag denne ændring, er der noget konstant, noget der også var der før (Pjengaard 2010).

En gang imellem hævder de professionsstuderende også at være til stede i nuet, fx når de i ét gribes af praksis, eller når det i professionsuddannelsernes undervisning lykkes at skabe en illusion om, at tid og rum er ophævet, og de professionsstuderende befinder sig i den optimale frustration, i flow eller blot mærker den rette balance mellem udfordringer og kompetencer, da undgår de angsten for ikke at slå til, eller at kedsomheden blokerer for deres fremdrift og lyst til at lære. Det er i dette nu, at Refleksiv praksislæring eksisterer i eksistentiel forstand.

En sammenfatning

En første betragtning af betegnelsen Refleksiv praksislæring peger på den klassiske dobbelthed i læringsbegrebet: På den ene side skal læringen forstås som en individuel, refleksiv proces, og på den anden side skal læringen ses i en kontekst og i et samspil med andre gennem forløb og samspilsprocesser og gennem læring i og af praksis. Denne dobbelthed i intentionaliteten er vigtig, fordi begrebet som UCN's læringstilgang både skal kunne fungere som samlende kraft på tværs af 30-40 professionsuddannelser og samtidig skal være meningsfuld og analytisk brugbar i de enkelte uddannelser og inden for de enkelte fagligheder. Professor i psykologi Preben Bertelsen har en formulering, der kan tjene som opsamling på denne artikel om Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi:

"Hvis der skulle være en enkelt lære (...), så er det nok, at (...) den måde, hvorpå man forholder sig til verden, til tilværelsen, til sig selv og til andre mennesker, er kompleks og multifaktoriel. Det lægger op til respekt og forsigtighed i personbedømmelsen både fagligt, rådgivningsmæssigt, behandlingsmæssigt og mellem-menneskeligt i det daglige samvær."

(Bertelsen 2015)

Det er denne klarhed og kompleksitet, analytiske skarphed og handlingsduelige sensibilitet, som har været idealet for denne artikels indkredsning af Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi. Det er i dette lys, at nedenstående bud på en sammenfattende definition på Refleksiv praksislæring skal læses.

En mulig definition af Refleksiv praksislæring

Ser vi Refleksiv praksislæring som bagtæppe for læringskapselen, forstår vi, at dette begreb er en bredt favnende og samlende betegnelse for de læreprocesser, der finder sted i praksis, i professioner og i professionsuddannelser. Selv om Refleksiv praksislæring favner de fem omtalte klassiske læringsteorier, så er Refleksiv praksislæring i nærværende (Læs: i hele dette temanummer om Refleksiv praksislæring og i denne artikel i særdeleshed) indkredsning af begrebet først og fremmest defineret inden for trekanten mellem eksistenspsykologien, kognitionspsykologien og den socio-kulturelle psykologi, som de bærende, skiftende refleksionspositioner. Følger vi også her i opsamlingen kapselmodellens strukturering og indkredsning af Refleksiv praksislæring, er det muligt i en kort form at udlede følgende:

K Kognitionspsykologers insisteren på mennesket som meningsskabende og metakognitivt væsen er en hyldelse til refleksiviteten. Her har vi først og fremmest fået fremanalyseret, hvordan Refleksiv praksislæring i klassisk læringstaksonomisk forståelse er en naturlig videreudvikling af kendte læringsforståelser, der med fordel kan rubriceres i fem læringsniveauer, hvorved Refleksiv praksislæring kan beriges af de øvrige fire læringsniveauer og særligt af Mezirows ide om transformativ læring.

A Den radikale adfærdspsykologi undviger individets tænkning og tolkning af situationer ved at benævne personligheden som en 'black box', der i naturvidenskabelig forstand ikke kan siges noget om med vished, og fokus kommer derfor til at ligge på det ydre og iagttagelige: stimuli og respons (S-R-skema), og adfærdspsykologien står dermed i komplementært forhold til Refleksiv praksislæring, der netop betoner individets indre refleksivitet og gruppens dynamiske samskabelser og refleksioner. Denne komple-

mentaritet afgrænser dermed Refleksiv praksislæring fra de mest radikale adfærdspsykologiske teorier. Dog er Refleksiv praksislæring i et afhængighedsforhold til den aktuelle evidensforskning med mere åbne forståelser af S-P-R-skemaet. Denne afhængighed ses fx i de fælles bestræbelser på at vide, hvad der skaber læring og motivation for få (kvalitative forskningsresultater) og for mange (kvantitative forskningsresultater); og endelig er den gensidige afhængighed og dialektik helt tydelig i kombinationen af de to klassiske forskningsparadigmer ('mixed methods').

P Ligesom der er en afgrænsning i forhold til de mest radikale adfærdspsykologiske teorier, går afgrænsningen af Refleksiv praksislæring også i relation til det psykodynamiske felt. Udfordringen ved den psykodynamiske psykologi er de spekulative teorier om 'det ubevidste' som styrende for menneskets læring og deterministiske overbevisninger om, at meget er afgjort i barndommens psykologi. Refleksiv praksislæring accepterer, at fortiden er med som vilkår, og at det enkelte individ og gruppen af individer udvikler sig gennem krisforløb, men Refleksiv praksislæring er først og fremmest rettet mod fremtid og nutid og de handlemuligheder det enkelte individ og gruppen har for at tilpasse sig og forandre lærings- og livssituationer nu og i fremtiden. En refleksiv forholder sig til egne og andres barriere mod læring i form af forsvar, modstand og fejllæring indfanger dog væsentlige psykodynamiske sider af Refleksiv praksislæring.

S Kernen af Refleksiv praksislæring er at finde i den socio-kulturelle psykologis forståelse med vægt på praksis, og en læring der finder sted i fællesskaber. Praksislæringen træder altså tydeligst i forgrund, når vi anvender optikken fra den sociokulturelle psykologi. Her peges der på den gensidigt relationelle afhængighed, der er imellem aktører, verden, artefakter, virksomhed, sprog, mening, kognition, hukommelse og læring. Samskabelses- og samspilsprocesser bliver her nøglen til at forstå gode læringsforløb for deltagerne. Inden for denne optik har diskussionerne om læringens individuelle karakter over for en mere samspilsorienteret læringsforståelse længe været debatteret i teori og praksis.

E Den eksistenspsykologiske tankegang om læring tilfører Refleksiv praksislæring pointen om, at der skal være en signifikant læring, der betyder noget i de lærendes eget liv. Som følge heraf må den professionsstuderende forholde sig til sig selv, hvorigennem det eksistentielle og refleksive træder tydeligt frem. Suppleres dette af en optagethed af ideen om den narrative identitet, må Refleksiv praksis-

læring involvere erkendelsen af, at mennesket bliver til over tid gennem menneskelig stræben efter at lære noget om verden og sig selv for at blive til nogen gennem det at gøre noget med nogen.

L Refleksiv praksislæring er læring i og af praksissituationer, der stiller krav til deltagerne om en integrativ tankegang, der involverer refleksiv flerperspektivitet eller skiftende refleksive positioner. Den lærende får derigennem øje på sin egen og andres analytiske nuanceringer og differentieringer i forståelsen af praksis. Refleksiv praksislæring er en samlebetegnelse, som er til stede, når praksis belyses, beskrives og forstås gennem en eller flere systematiske teoretiske optikker, og når teorier sammentænkes og forædles gennem indsigter i praksis.

Refleksiv praksislæring er ideen om, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i, af, om og gennem praksis.

Litteraturliste

Bertelsen, P. (2015). *Personlighedspsykologi*. 2. udgave. Århus: Frydenlund.

Bunzendahl, V. (2009). *Et kulturhistorisk blik for motivation, identitet og læring*. I: Pjengaard, S. *Pædagogisk psykologi*. Frederikshavn: Dafolo.

Hermansen, M., Löw, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.

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

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

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk Forlag.

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

Rogers, C.R. & Freiberg, J.H. (1994). *Freedom to learn*. 3. udgave. New York, NY: Pearson.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring: teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Tanggaard, L. (2009). *Et situeret blik for motivation, identitet og læring*. I: Pjengaard, S. *Pædagogisk psykologi*, Frederikshavn: Dafolo.

Elle, B., Nielsen, K. & Nissen, M. (2010). *Pædagogisk psykologi: positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Blackmore, C. (2010). *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer.

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

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.

