


Refleksiv praksislæring

i relation til den klassiske
læringspsykologi



**Del I:
Præsentation
af en lærings-
kapsel**

Formålet med denne og de efterfølgende to artikler er at placere UCN's læringstilgang, Refleksiv praksislæring, i sammenhæng med de klassiske læringspsykologiske teorier. Udgangspunktet er, at ingen nøjagtig ved, hvad der sker socialt, psykologisk, fysiologisk og adfærdsmæssigt, når læring finder sted. Mange vil derfor i lighed med undertegnede advare imod at reducere læring til teknik, metodik, en bestemt logik og tilhørende evidensresultater. At beskæftige sig med, hvad, hvordan og hvorfor mennesker lærer, kalder på ydmyghed, forsigtighed og en villighed til at lade sig konfrontere med det videnskabelige paradoks. Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen, i og af praksis. Artiklerne kan læses hver for sig, men det største udbytte af læsningen kommer ved at læse og bearbejde de tre artikler som et sammenhængende hele.

Refleksiv praksislæring er at lade sig konfrontere af videnskabens paradoks

Når begrebet Refleksiv praksislæring skal forklares, afgrænses og defineres, er det væsentligt at respektere følgende dobbelte intentionalitet: intentionen om på den ene side at ville definere det mest betydningsfulde begreb om læring i professionsuddannelserne (hos UCN), og på den anden side intentionen om ikke at lukke definitionen, så begrebet bliver for statisk. Den modsatrettede og dobbelte intentionalitet i begrebsdefinitionerne parret med et videnskabeligt krav om flerperspektivitet genfinder vi også i videnskabsteorien og i de klassiske læringsteorier.

Et af de største videnskabsteoretiske problemer kan sammenfattes i to selvfølgheder, der tilsammen danner et paradoks. Paradokset involverer menneskets stræben mod at søge sandheden baseret på en viden om, at mennesker er i bevægelse og må acceptere tvivlen ("Cogito ergo sum" kan her retteligt oversættes "Jeg tvivler, ergo er jeg") som vilkår:

A) Videnskaben søger sandheder og beviser, og

B) Videnskaben undersøger, hvordan mennesket bevæger sig fremad, og gennem disse undersøgelser udvikler videnskaben og mennesket sig.

Videnskabens udvikling forudsætter altså, at gamle anskuelser forkastes, og nye anskuelser etableres. Videnskabens sandhedsværdi og mulighed for bevisførelse involverer derfor en tvivl og en forståelse af blinde pletter samt en accept af, at noget er 'bag horisonten' for vores nuværende forståelse. Fx er vores syn på universets opbygning i dag helt anderledes end før Einsteins relativitetsteori; og vores syn på menneskets plads i naturen er i dag et helt andet end før Darwins evolutionslære. Vores syn på menneskets sjæleliv er grundlæggende forandret efter Freuds psykoanalyse; og vores syn på refleksivitetens betydning for menneskelivet er gentagne gange udfordret og debatteret efter Kierkegaards eksistensfilosofi, og i særlig grad har eksistenspsykologer og kognitive psykologer uddybet refleksivitetsbegrebet. Når videnskaben således konstant udfordrer vante forestillinger om verden og udvikler nye teorier og nye visheder om verdens beskaffenhed, indebærer det, at vi aldrig kan vide noget med sikkerhed. Vi bør endda udfordre – 'falsificere', som Popper siger – denne sikkerhed og vished, ved at vi forholder os skeptisk i forhold til egne resultater (Pjengaard 2009). Det er som følge af denne konfrontation med videnskabens paradoks hensigtsmæssigt at operere med en bred og åben definition af en fællesskabende læringstilgang som Refleksiv praksislæring.

Læringskapselen som en nuanceret teoretisk rammesætning for Refleksiv praksislæring

Læringsteoretiker og professor Knud Illeris argumenterer i lighed med undertegnede for en meget bred og åben definition af begrebet læring:

"(...) fordi læring er noget, der spænder over et meget omfattende og kompliceret sæt af processer, og en dækkende læringsforståelse ikke kun drejer sig om selve læreprocessernes karakter og beskaffenhed, men også om de forhold, der betinger, påvirker og påvirkes af læringen."

(Illeris 2012)

Selv om vi ikke ved nøjagtig, hvordan læring finder sted i professioner og i professionsuddannelser, så ved vi, at der er udviklet mange forskellige teorier om læring, særligt siden læringspsykologien i slutningen af 1800-tallet fik status som videnskab. Disse teorier, der altså fortrinsvis er udviklet gennem 1900-tallet, og som i disse år bliver forædlet og revurderet, er mulige modeller eller grundantagelser om læring og læringsprocesser. Teoriene forholder sig bl.a. til, hvad der sker mentalt, når læring finder sted, og hvad der skal være af gode betingelser i læringsmiljøet, for at læring kan finde sted hos de(n) lærende.

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*.

Med nedenstående model – 'kapsel' – er det begrebsligt lykkedes at lave en enkel metamodel over nogle af de kendteste og vigtigste læringsteoretiske positioner i læringslandskabet. Modellen er udviklet i dialog med professionsudøvere gennem skoleudviklingsprojekter, PD-undervisning, grunduddannelsesundervisning med lærerstuderende og i dialoger med kolleger fra professionsuddannelserne på tværs af landet gennem de sidste 18 år. Af respekt for bidragene og refleksionerne gennem årene havde 'kapslen' som model og begreb retteligt fortjent en bredere og grundigere

gennemgang, men til dette må du læse flere andre bøger om den klassiske læringspsykologi (fx Beck 2015, Bertelsen 2015, Hermansen 2005, Illeris 2012, Illeris 2013, Imsen 2015, Pjengaard 2009). Med begrebet og initialforkortelsen KAPSEL er det lykket på enkel vis at skabe et koncentrat af nedenstående teoretiske hovedretninger. Her får du det ultrakorte overblik:

Figur 1. Model: Kapsel

KAPSEL	Psykologisk hovedretning	Eksempler på centrale fagbegreber som udtrykker psykologisk indsigt, og som kan forklare læreprocesser
K	Kognitionspsykologi	Sprog, tænkning, hukommelse, perception, metakognition, lærings og videnstaksonomier mfl.
A	Adfærdspsykologi	Klassisk og operant betingning, adfærdsmodificering, positiv forstærkning, modellæring, gentagelse, implementere mfl.
P	Psykodynamisk psykologi	Forsvarsmekanismer som fortrængning, projektion, introjektion mfl., ego, id, superego, selv, det ubevidste, førbevidste og bevidste, drømmetydning mfl.
S	Sociokulturel psykologi	Samspil, kommunikation, sprog, læringsglemsel, artefakter, læringsfællesskaber, praksisfællesskaber, praksisteori, deltagelse, legitim perifær deltagelse mfl.
E	Eksistenspsykologi	Refleksion, det narrative, signifikant læring, (in)kongruent selv, valg, frihed, ansvar, forførelse, flow, træde i eksistens, mødet med den anden mfl.
L	Læring	Se ovenstående begreber og suppler gerne med: Informativ, translativ, transfer, transformativ, reflektiv praksislæring (sættes i relation til hinanden lidt senere i denne artikel)

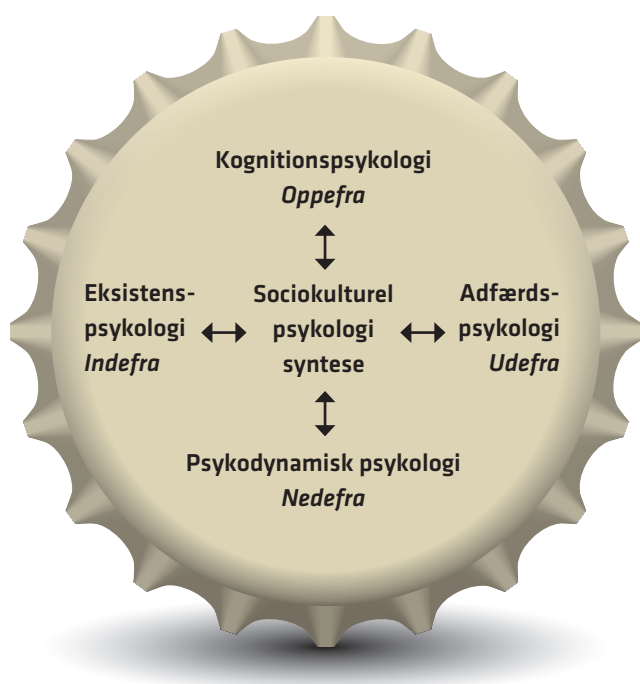
De forskellige læringsteorier adskiller sig fra hinanden ved det sprog, de anvender, og ved de svar, de giver på, hvordan og hvorfor læring opstår, skabes, udvikler sig og forandres.

Inden for nogle læringsteoretiske retninger er teoretikere fortrinsvis optaget af elevens indre, og det eleven selv indeholder af potentialer, tanker, følelser og stræben efter at udfolde sig på den ene eller anden måde. I pædagogiske kredse er denne indre stræben og indre motivation ofte fremhævet som noget efterstræbelsesværdigt, og dette er på mange måder paradoksalt, fordi disse træk og egenskaber først og fremmest kommer indefra og er noget, vi har i os, fx som vores egen frie vilje, vores genetiske materiale, og det er måske ligefrem uafhængigt af den kultur og det samfund, vi lever i. Paradoksalt fordi det så netop er svært at lære andre noget – herunder at lære nogen noget om gamle og nye professioner (fx gennem undervisning i professionsuddan-

nelserne). En læringsforståelse rettet mod personens indre må nødvendigvis bero på, at det indre rummer en åbenhed, en række ressourcer og ikke mindst en villighed hos personen selv. Et eksempel herpå kunne være vores villighed til og ønske om at lære os selv at kende, idet vi ved at forholde os til os selv, selv træder i eksistens. Eller det indre kan komme til udtryk ved, at vi danner os fornuftige begreber om det, vi erfarer, eller der kan mere subtilt være tale om, at vi ved at udvikle vores empatiske evner får øje på vores egen menneskelighed og måske vores egne muligheder for at tage valget på os, dvs. vi kan vælge at træde i eksistens og leve et rimeligvis autentisk liv. Du kan trække andre til truget, men du kan ikke lære dem at drikke af vandet, siger et gammelt ordsprog.

Inden for andre læringsteoretiske retninger er man fortrinsvis optaget af det ydre, dvs. det omgivende samfunds

stimuli. Forskellige kulturers og samfunds påvirkninger skaber vores forskellige måder at tænke og føle på. På samme måde er det de ydre strukturer og ydre input, der lærer os de forskellige måder at forholde os til hinanden og os selv på. De træk og egenskaber, der konstituerer læringen, kommer således udefra. Nogle vil fx sige, at alle kan lære hvad som helst, hvis blot den rette belønning identificeres.



Figur 2. Model: Læringskapsel. Relationer mellem psykologiske hovedretninger

Denne opdeling, mellem indre og ydre, oppefra og nedefra, er selvfølgelig en fortegning af læringens vilkår, og netop fordi det er en model over læringsteoriene, kan denne forenkling være nødvendig og brugbar både i analytiske sammenhænge og i mere handleorienterede sammenhænge.

Læring er i bund og grund skabt (det deterministiske aspekt) og bliver skabt (det indeterministiske aspekt) af kræfter og dynamikker, der på én gang er ydre og indre, på én gang styres af vores hoved (oppefra) og giver plads til, at vi er driftsstyrede, seksuelle væsener (nedefra) og sociale i vores følelses- og handlingsliv. Vi kan se, høre, lugte, smage og mærke os selv, og ligesom perceptionen afføder genstandene omkring os, afføder den også vores egen krop. Vi bliver synlige for os selv. Læringsprocesser er i sandhed komplekse, og der er i dag brug for en identitet og identitetsforståelse, der ikke

som tidligere blev forstået som fastlagt igennem barndommen og ungdommen, men tværtimod kan videreudvikles og til stadighed forandres livet igennem uden dog at miste oplevelsen af stabilitet og det at genkende sig selv. (Se også Preben Bertelsens metamodel og kommentarer til denne i Bertelsen 2015). Illeris argumenterer i den sammenhæng for et stærkere fokus på transformativ læring og på en bred tilgang til læringsbegrebet og kobler det tæt til denne brede identitetsudviklingslogik. Han fremhæver teorier, der netop har den brede og sensitive tilgang til at indfange læringsforståelser med: "(...) det er tydeligvis de bredest anlagte tilgange og dem, der er mest følsomme over for, at det er hele personen, hele identiteten og selvforståelsen, det drejer sig om" (Illeris 2013: 55). Han gør det til et forsvar for Mezirows ide om transformativ læring og indirekte til et forsvar for ideen om Refleksiv praksislæring, som lanceres her, og som fungerer som muligt samlebegreb.

Fastholder vi indefra-og-ud-logikken, bliver det klart, at elever i skolen kan have et iboende potentiale, der skal forløses, om bestemte læringstemperamenter eller om indstilling over for det at lære at lære, om lysten til at lære, om viljen til at ville lykkes med det, man sætter sig for, om at have tillid til egne mestringskompetencer både som opgavemestring og selvmestring, om at kunne udvise empati for andre og forstå sig selv gennem mødet med den anden, men også om at være fordømt til frihed, fordi man som lærende menneske altid må vælge, og at det ikke at vælge også er at vælge.

Fastholder vi udefra-og-ind-logikken, bliver det klart, at elever er formbare og personligt, socialt og fagligt tilpassningsduelige. De kan tilpasses bestemte sociale mønstre og fx lære at sidde stille i skolen, tie, når læreren taler, og at række hånden op. Gennem en række disciplinære tiltag med særligt fokus på positive forstærkninger af den gode og hensigtsmæssige adfærd kan eleverne lære skolens regler og rutiner, og de kan lære de ønskede kompetencer, fordi kompetencer først og fremmest er handlemåder, og handlemåder kan reguleres, justeres og tilpasses gennem lærerens brug af fortrinsvis effektive belønningssystemer og muligheder for fratagelser af privilegier.

Fastholder vi oppefra-og-ned-logikken, bliver det klart, at elever i skolen har brug for at lære sig et sprog om verden, at kunne huske det, de har lært, at reflektere over de perceptioner og fortolkninger, de gør over deres omverden, fx ved systematisk at arbejde med begrebskort, lære sig bevidst at betjene sig af metakognitive strategier og kunne regulere sig selv, lære at lytte og organisere både kendt og nyt stof i kognitive skemaer, lære sig om læringsstrategier, lære at

regulere og kende til følelsernes indvirkning på vores beslutninger og lære at indgå i skolens sociale og faglige logikker og forstå flere af skolens symbolsproglige koder.

Fastholder vi nedefra-og-op-logikken, bliver det klart, at elever i skolen har brug for at møde tillid fra voksne omkring sig, at eleverne først og fremmest er ubevidste om det, de gør i skolen, at eleverne har behov for at få afløb for deres energier, at de betjener sig af forsvarsmekanismer som fx fortrængning, forskydning og sublimering for at opretholde en stærk jeg-identitet. At de skal lære sig om skolens og samfundets normer og værdier for lære at finde socialt acceptable måder at udleve deres livs- og dødsdrifter på, lære sig måder at kanalisere deres til tider (selv)destruktive aggressioner, deres narcissistiske tilbøjeligheder og deres behov for erotisk og seksuel tilfredsstillelse over mod produktivt, skabende arbejde.

Uanset hvor præcis en tilstræbt objektiv analyse af menneskelivet måtte blive, vil den aldrig lykkedes med at samle den sidste og ofte afgørende detaljerigdom af menneskelivet op: tilblivelsen i spændingsfeltet mellem det subjektive og det objektive, mellem indre og ydre, mellem oppefra og ned (Pjengaard 2014).

”Læring er i bund og grund skabt (det deterministiske aspekt) og bliver skabt (det indeterministiske aspekt) af kræfter og dynamikker, der på én gang er ydre og indre, på en gang styres af vores hoved (oppefra) og giver plads, til at vi er driftsstyrede seksuelle væsener (nedefra) og sociale i vores følelsesog handlingsliv. Vi kan se, høre, lugte, smage og mærke os selv, og ligesom perceptionen afføder genstandene omkring os, afføder den også vores egen krop. Vi bliver synlige for os selv.”

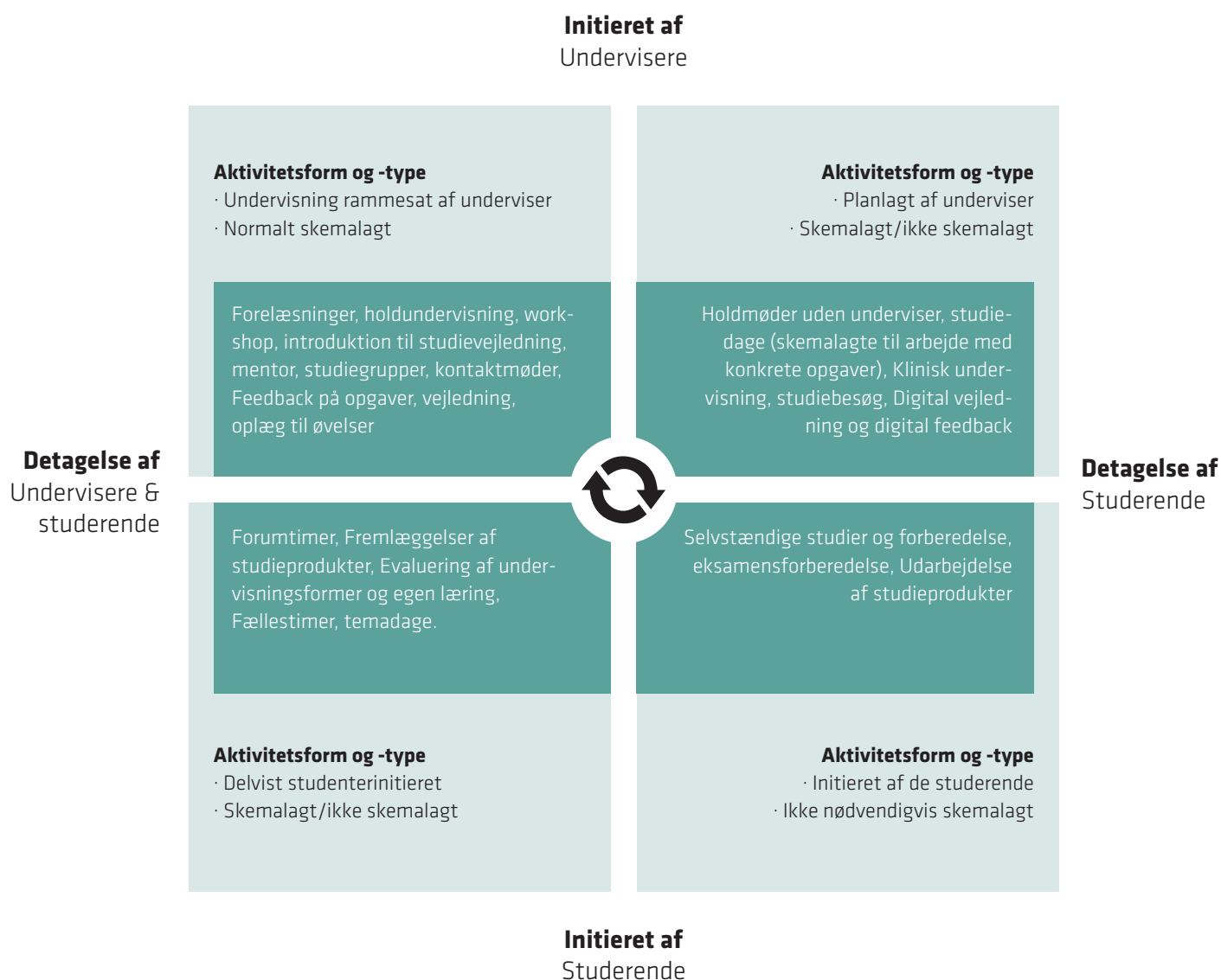
(Pjengaard 2014)

Læringsprocesser er i sandhed komplekse, og med betegnelsen Refleksiv praksislæring markeres det, at der i dag er brug for en læringsforståelse og professionsforståelse, der ikke som tidligere blev forstået som fastlagt igennem kulturrens overlevering og forældrenes og mesters overdragelse af professionen til sønnike eller svenden, men tværtimod kan professionen og den tilhørende læring og identitetsforståelse videreudvikles og til stadighed gennem refleksion og praksishandlinger forandres og finde nye former igennem lang tid, uden at den enkelte mister oplevelsen af stabilitet og det at genkende sig selv i professionen (Bertelsen 2015).

Centralt i indkredsningen af Refleksiv praksislæring står teori-praksis-relationen. Dette kommer bl.a. frem i en præsentationsvideo, hvor Refleksiv praksislæring defineres som det: "(...) at kombinere teoretisk viden med praktisk erfaring" (Definition i UCN's informationsmateriale, Præsentationsvideo 2015). På behændig vis undgås her at tage stilling til, hvad der kommer først, hønen eller ægget: individ eller fællesskab, teori eller praksis, praksis eller teori. Verbet 'kombinere' skal bemærkes: Nogle må nødvendigvis selekttere, kombinere og vurdere noget i relation til noget andet, før der er tale om Refleksiv praksislæring. Denne ide om at kombinere vil her blive taget op i forsøget på at indkredse og mere præcist definere Refleksiv praksislæring. Inden vi i de næste to artikler indkredser Refleksiv praksislæring gennem klassiske læringspsykologiske teorier kan det være hensigtsmæssigt at kende til nedenstående kendte modeller for læring.

Refleksiv praksislæring forstået gennem tre kendte modeller

Den første model der kort skal omtales er *studieaktivitetsmodellen*. Studieaktivitetsmodellen er introduceret i Danmark af rektorkollegiet for professionshøjskolerne i Danmark. Alle professionsuddannelser må tænke sig selv ind i denne model og logik for at kunne påberåbe sig at være en professionsuddannelse. En læringstilgang for en af Danmarks professionshøjskoler må derfor forholde sig til og medtænke denne model. Modellen ser således ud:



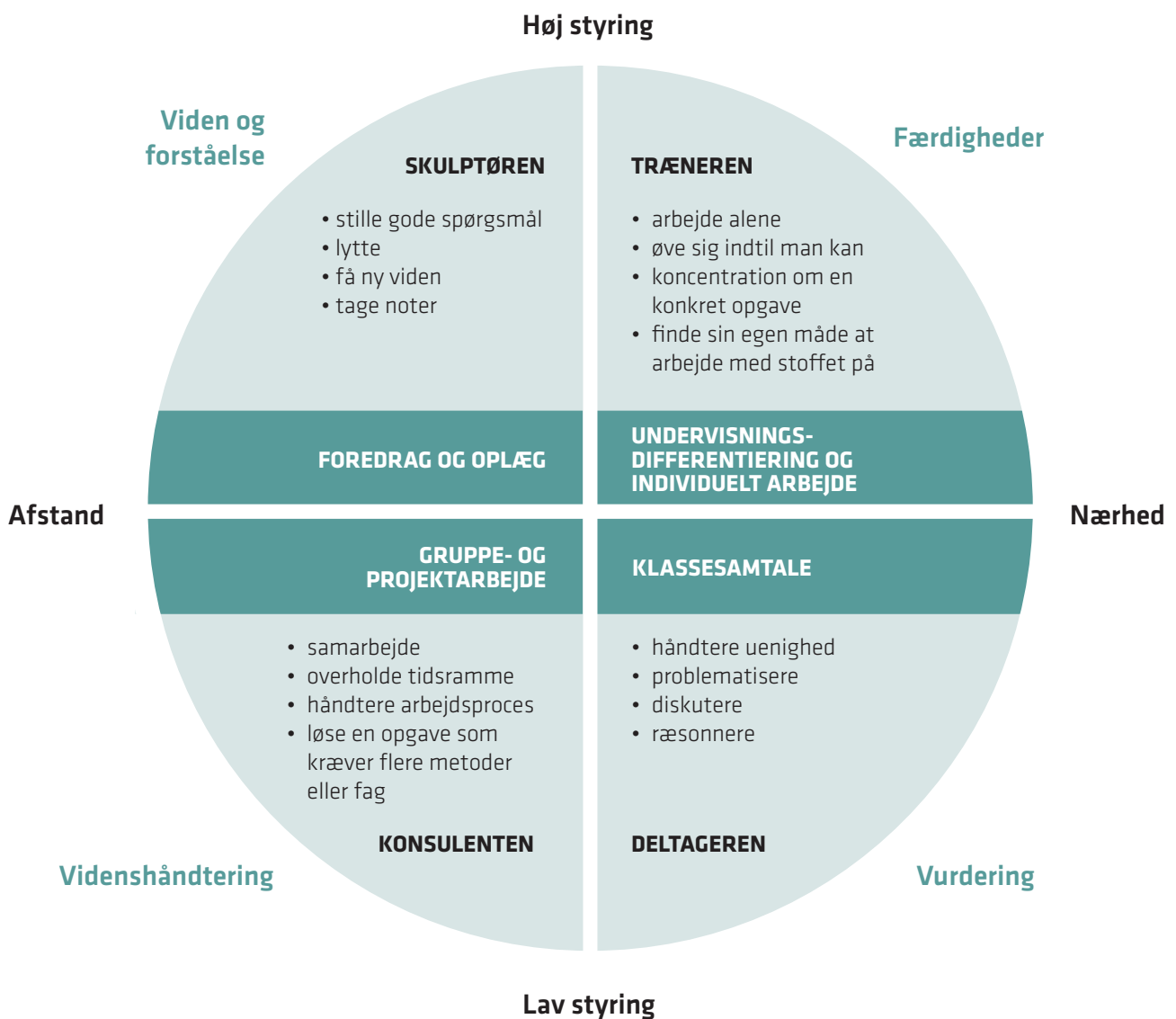
Figur 3. Studieaktivitetsmodellen

Af modellen fremgår det bl.a., at undervisning og læring i professionsuddannelserne både kan være initieret af underviserne og af de studerende. Den viser også, at der er dele af de studerendes studium, hvor underviserne spiller en aktiv rolle, men der er også store dele af studiet, hvor de studerende er mere overladt til sig selv, hinanden og deres egne initiativer. Modellen inviterer derfor til et øget fokus på selvstyring, selvregulering og autonomi blandt de studerende, og der inviteres til, at underviserne medtænker dette, når de tilrettelægger, gennemfører og evaluere undervisningen.

Introduktionen af modellen har ført til revisioner af studieordninger i hele landet, og der er opstået forsknings-

og udviklingsarbejder der forsøger at byde ind med måder at forstå, beskrive og rammesætte undervisning i professionshøjskolerne gennem modellens fire kvadranter. (fx Mølgaard 2015)

Den anden model, der kort skal omtales er *Becks model*, der forventeligt har dannet baggrund for udvikling af studieaktivitetsmodellen. Her forsøger Steen Beck at bygge bro mellem to veje til viden, knyttet til dels en kognitionspsykologisk logik, dels en sociokulturel psykologisk logik (mere om dette i de efterfølgende to artikler). Modellen ser således ud (Beck 2015):

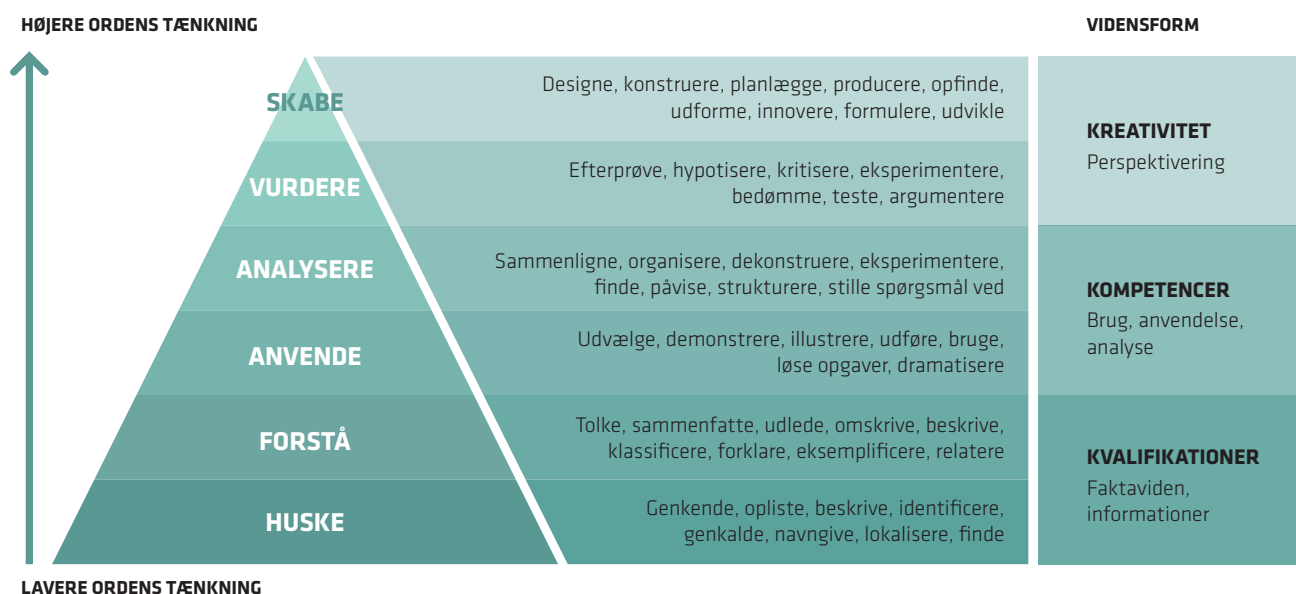


Figur 4. Becks model

Af modellen fremgår det bl.a., hvorledes lærerrollen skifter imellem at være skulptør, træner, konsulent og deltager. Vi ser også, at lærerrollen står i et dialektisk forhold til undervisningsformen som fx foredrag, individuelt arbejde, projektarbejde og klassesamtalen. Imellem lærerrollen og undervisningsformen har vi de studerendes og lærernes forventninger til det, der finder sted, som fx at kunne lytte, koncentrere sig om en konkret opgave, kunne overholde en tidsramme eller kunne problematisere.

Den tredje model der kort skal omtales er *Blooms taksonomimodel* her i en fortolket udgave.

Af modellen fremgår det bl.a., at tænkningen hos den lærende kan bevæge sig på forskellige abstraktionsniveauer, der er hierarkisk inddelt. De forskellige hierarkier udtrykker niveauer af mestring i læringstilegnelsen, gående fra det at kunne huske noget til det at kunne skabe noget. Blooms klassiske kognitive niveauer er her forsøgt tænkt sammen med forskellige vidensformer. Denne model danner baggrund og inspiration for udvikling af en niveaumodel i den efterfølgende artikel, hvor Refleksiv praksislæring bl.a. bliver belyst gennem en kognitionspsykologisk optik.



Figur 5. Blooms taksonomimodel. Kilde: Bangsholm, 2013

En sammenfatning med blik for de næste to artikler

Grundantagelsen bag Refleksiv praksislæring er, at det er refleksivt muligt at skelne mellem forskellige læringsteoretiske optikker uden at adskille og afkoble dem helt fra hinanden, men snarere anvende optikkerne integrativt og pluralistisk og derigennem lære sammen i og af praksis. Vi er i denne artikel stødt på fem modeller. De to fremtrædende modeller kaldes hhv. 'kapsel' og 'læringskapsel' og kan ses som en bred og dynamisk teoretisk rammesætning for Refleksiv praksislæring. Fokus er her på forskellige betoning i læreprocessen mellem det, der foregår oppefra, nedefra, udefra og indefra hos individet og gruppen. De tre sidstnævnte modeller, der kan ses som referencepunkter for Refleksiv praksislæring, peger alle tre på akse mellem kognitionspsykologi og sociokulturel psykologi som helt central i indkredsningen af, hvad vi skal forstå ved Refleksiv praksislæring. Det er gennem artiklen blevet tydeligt, at nogen nødvendigvis må selektere, *kombinere* og vurdere relationen mellem teori og praksis, før der er tale om Refleksiv praksislæring.

I de efterfølgende to artikler vil modellen 'læringskapsel' være omdrejningspunktet for en indkredsning og definition af begrebet Refleksiv praksislæring.

Litteraturliste

- Bangsholm, C. (2013). *Studie ABC*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Beck, S. (2015). *Veje til viden: Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Bertelsen, P. (2015). *Personlighedspsykologi*. 2. udgave. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- 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.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens univers*. Aarhus: Klim.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. & Ebbesen, K. (2015). *Elevers verden: indføring i pædagogisk psykologi*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mølgaard, H. (2015). *Studieaktivitetsmodellen*. Aarhus: Systime Profession.
- Pjengaard, S. (2009). *Pædagogisk psykologi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pjengaard, S. (2014). *Synlig læring, feedbackformer og medlæring som vilkår*. I: Christensen, V. *Feedback i dansk*. Frederikshavn: Dafolo.