

Frå: Illeris, K. (2012) (red.):
"49 TEKSTER OM LÆRING",
SAMFUNDSLITTERATUR

1. Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?

KNUD ILLERIS

Denne tekst er et forsøg på i kort form, og sådan som jeg opfatter det, at give et overblik over de vigtigste forhold, der hører med i en udfoldet læringsteori, og hvordan disse forhold spiller sammen. Teksten kan opfattes som en komprimeret sammenfatning af indholdet i bogen *Læring* (Illeris 2006), og den blev da også til i forlængelse af præsentationen af denne bog ved en konference på Danmarks Pædagogiske Universitet i marts 2006 – idet bidragene til denne konference sammen med nogle yderligere tekster i 2007 blev udgivet i bogen *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser* (Illeris 2007). Jeg har valgt at starte den foreliggende bog med denne tekst, dels fordi den giver et bud på rammerne for en helhedsorienteret læringsforståelse, dels fordi den samtidig opridses hovedlinjerne i den tænkning og struktur, som har været baggrunden for udvalget og redigeringen af bogens tekster. I forhold til 2007-udgaven er der foretaget en række mindre ændringer, tilføjelser og opdateringer i teksten.

Læringsforståelsens struktur

Læring kan bredt og overordnet defineres som *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glæmsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris 2006, s. 15). Det er med vilje, jeg har valgt denne meget åbne formulering, som kun sætter nogle helt elementære grænser, 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. Figur 1 viser de forskellige hovedområder, der indgår, og strukturen i deres indbyrdes forhold.

Øverst har jeg placeret *læringsforståelsens grundlag*, dvs. de videns- og forståelsesområder, der efter min opfattelse må ligge til grund for oparbejdelsen af en dækkende og sammenhængende forståelse. Det drejer sig om de psykologiske, biologiske og samfundsmæssige forhold, som enhver form for læring indgår i.

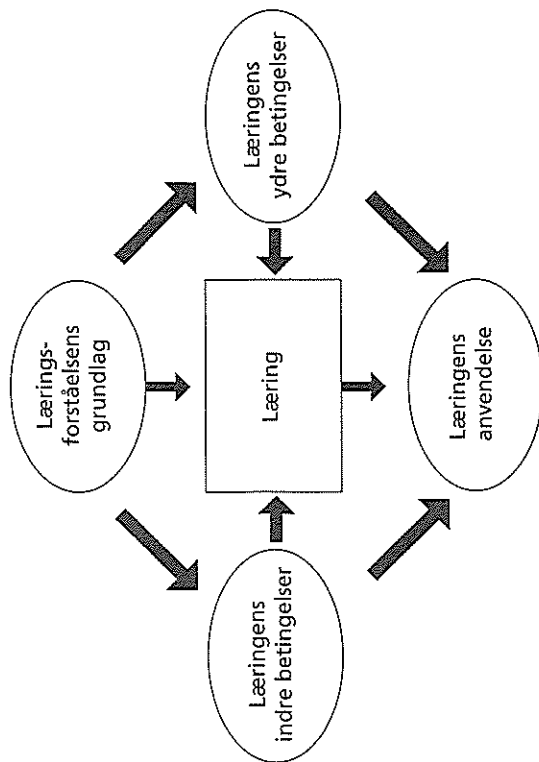
behaviorismen, gestaltpsykologien, den kulturhistoriske psykologi, den humanistiske psykologi, konstruktivismen osv. – har haft deres forskellige måder at opfatte læringen på. I mit arbejde med at udvikle en bredt dækkende læringsforståelse har de fleste af disse tilgange haft deres betydning på den måde, at jeg ud fra min overordnede rammeopfattelse har prøvet at se på, hvad de hver især har kunnet tilbyde af relevante indsigter.

Imidlertid er det karakteristisk, at psykologien selv henter sit grundlag dels i biologien og evolutionsforskningen, dels i sociologien og andre samfundsvidenskaber. En dækkende forståelse af menneskets psykiske funktionsmåder må således nødvendigvis have denne dobbelte forankring i artens biologiske grundlag, som det er blevet udviklet gennem millioner af år, og i den samfundsskabte virkelighed, som disse funktionsmåder udfoldes i.

På linje med andre psykiske funktioner er læringen på den ene side forankret i kroppen og herunder ikke mindst hjernens enormt komplicerede funktioner, der giver mennesket nogle læringsmuligheder, som langt overgår, hvad alle andre arter kan stille op med, men alligevel også har deres begrænsninger: fx har vi ikke så nuancerede muligheder for at lære gennem lugtesansen, som en række andre arter har udviklet. På den anden side sætter samfundet også sine mulighedsbetingelser for læringen: de læringsmuligheder, der findes i Danmark i dag, er helt anderledes end for 100 år siden, og de er også anderledes end mulighederne i dag indenfor andre samfund med andre kulturer.

Med hensyn til det biologiske er det vigtigt at være opmærksom på, at ikke blot den motoriske læring, men også det, vi kalder intelligensen eller den fornuftsmæssige læring, er kropsligt forankret. Det ses tydeligst i de første leveår, det Piaget kaldte den sansemotoriske fase, hvor den kropslige og den intellektuelle udvikling er tæt integreret (se fx Bjerg & Vejleskov 1970). Senere sker der en betydelig selvstændiggørelse af de to områder, men selvstændigheden bliver aldrig total. Også voksnes læreprocesser er fx nært knyttet til kropsligt forankrede følelser og påvirkes af helt elementære kropslige forhold som sult og træthed.

Hertil kommer så, at det, man kunne kalde selve læringen, dvs. de kapacitetsforandringer, der finder sted, først og fremmest sker i hjernen, og den menneskelige hjerne er et næsten ubegribeligt omfattende og kompliceret organ, der består af et sted mellem 10 og 100 milliarder hjerneceller, som hver kan stå i forbindelse med tusinder af andre celler gennem millioner af synapser eller hjernecelleforbindelser. Mulighederne for at udvikle de elektrisk-kemiske kredsløb, som befordrer den enkelte læreproces, er således nærmest grænseløse, og intet menneske udnytter tilnærmelsesvis alle sine muligheder. Alligevel er det i de seneste år, bl.a. med ny avanceret teknologi, lykkedes for hjerneforskningen at skabe resultater, der kan hjælpe os til at forstå hjernens funktionsmåder og muligheder og dermed også



Figur 1: Læringsforståelsens hovedområder

Herunder har jeg så placeret forståelsen af selve læringen, dvs. af læringens processer og dimensioner, af forskellige læringstyper, læringsbarrierer mv., som jeg anser for de centrale elementer i læringsforståelsen.

Hertil kommer så de mere specifikke *indre* og *ytre læringsbetingelser*, der medvirker i læringen. De kunne eventuelt være behandlet som elementer af læringens grundlag, men jeg finder det hensigtsmæssigt at skelne imellem de almene grundlagsbetingelser i form af de ovennævnte brede videns- og forståelsesområder og så de mere specifikke forhold som nogle betingelser, der direkte indgår i læringen.

Endelig må der i læringsforståelsen indgå nogle overvejelser omkring, hvad læringen bruges til, eller mere generelt *lærings anvendelsesfelter*, fordi anvendelsesmulighederne og den forventede anvendelse også indvirker på selve læringen.

I det følgende vil jeg se nærmere på hvert af de nævnte fem områder og fremhæve nogle af de væsentligste forhold, der gør sig gældende indenfor hvert af dem.

Læringsforståelsens grundlag

Traditionelt har bestrebelse på at finde ud af, hvordan læring finder sted, haft deres grundlag i psykologien. Læringspsykologien har været betragtet som en af psykologiens centrale discipliner, og mange psykologiske retninger – som fx

forskellige forhold af væsentlig betydning for læringsforståelsen som fx nogle basale sider af forholdet mellem det, vi kalder fornuft, og det, vi kalder følelser (se Damasio 1999 [1994]).

Med hensyn til den sociologiske eller samfundsvidenskabelige side af læringsgrundlaget er det helt centrale, at læringssituationen, som den opfattes af den lærende, indgår som et integreret element i enhver læreproces – det, der kaldes, at læringen er "situeret" (Lave & Wenger 2003 [1991] – se tekst nr. 10). Dermed får den sammenhæng, læringen finder sted i, en differentieret betydning for læringen, der analytisk udkrystalliserer sig mellem to hovedniveauer: På den ene side den umiddelbare situation, der fx kan være en bestemt undervisningstime med en bestemt lærer i et bestemt fag i en bestemt klasse på en bestemt skole – eller en bestemt hændelse i trafikken eller i en fodboldkamp eller alt muligt andet. På den anden side den samfundsmæssige baggrund og ramme, som situationen indgår i og tolkes ud fra, som fx det danske samfund i begyndelsen af 2000-tallet.

Situationen kan naturligvis også tolkes meget mere nuanceret i mange dimensioner, hvor det fx kan være meget centralt, hvilke personer der indgår i situationen, og hvordan den lærende har det med netop disse personer. På det samfundsmæssige plan kan det fx være centralt, at vi lever i et såkaldt senmoderne kapitalistisk markedssamfund, hvor menneskers kompetencer er af stor betydning for deres egen og for organisationers og nationers konkurrenceevne, og der derfor er massive samfundsmæssige interesser involveret i at optimere bestemte typer af læring, herunder bl.a. tilegnelse af funktionsmåder, der kan betegnes som kreativitet og fleksibilitet.

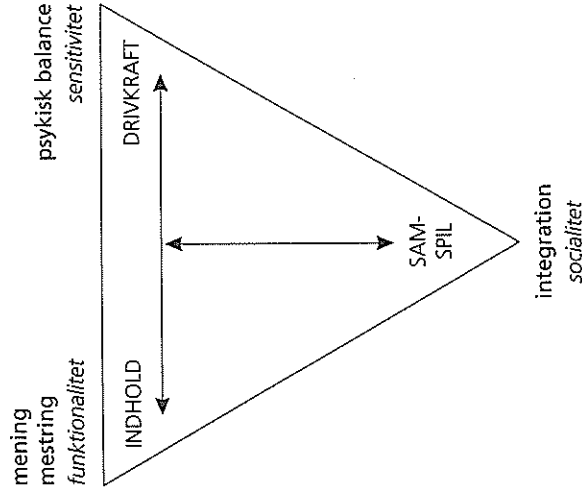
Lærings centrale strukturer

Med hensyn til det, jeg kaldte selve læringen, er der en række forhold, som fundamentalt strukturerer dette område. Som jeg ser det, drejer det sig især om tre typer af strukturer, som jeg vil tage op i det følgende, nemlig hhv. læringsprocesser og dimensioner, forskellige typer af læring, samt forskellige former for læringsbarrierer.

Lærings processer og dimensioner

Den mest grundlæggende forståelse i forbindelse med læring er, at der altid er tale om to meget forskellige processer, som begge skal være aktive, for at læringen kan finde sted. De to processer vil sædvanligvis foregå samtidigt og integreret, så de opleves som det samme forløb, men i særlige tilfælde, først og fremmest når der

indgår det, vi kalder refleksion, kan der være tale om en tidsforskydning. Den ene proces er det samspil mellem individet og de sociale og materielle omgivelser, som foregår løbende i al vores vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på. Kriterierne for denne proces er af historisk, geografisk og samfundsmæssig karakter: den afhænger grundlæggende af tid og sted.



Figur 2: Lærings processer og dimensioner

Den anden proces er den interne bearbejdelse og tilegnelse af impulserne fra samspillet, der finder sted hos den enkelte og forbinder de nye impulser med resultaterne af tidligere læring og dermed danner det, vi kan kalde læringsprodukt eller resultat, dvs. det vi lærer. Det er her helt centralt, at læringsresultatet er en sammenkædning af de nye impulser med den allerede udviklede viden/kunnen/forståelse/kompetence/indstilling mv. – det er et personligt produkt, og selv om flere individer modtager de samme impulser, fx i en undervisningssituation, bliver deres læringsresultater forskellige, fordi de relevante forudsætninger er forskellige. Kriterierne for tilegnelsesprocessen er biologiske og psykologiske: de afhænger af de læringsmuligheder, mennesket som biologisk art har udviklet, og af den enkeltes tidligere læring og erfaringer.

Hertil kommer, at tilegnelsesprocessen altid omfatter to forskellige sider eller elementer. Den indholdsmæssige side drejer sig om det, der bliver lært – man

kan ikke lære, uden at man lærer *noget*, læringen har altid et indhold. Den anden side drejer sig om læringens drivkraft, dvs. om hvordan man mobiliserer den psykiske energi, som læringen kræver. Der er tale om motivation, følelser og vilje, og styrken og karakteren af drivkraften er medbestemmende for karakteren og holdbarheden af læringsproduktet. Det, man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes lettere.

Læringens grundlæggende struktur således to processer og tre dimensioner, som det fremgår af figur 2.

Gennem læringens indholdsdimension arbejder vi helt overordnet på at tilegne os den *mening* og *mestring*, der sætter os i stand til at forstå og håndtere vores omverden, og derigennem udvikler vi generelt vores *funktionalitet*.

Gennem læringens drivkraftsdimension arbejder vi på at opretholde en *psykisk balance*, og derigennem udvikler vi samtidig vores følsomhed eller *sensitivitet*.

Gennem læringens samspilsdimension arbejder vi på at opnå en *integration* med de dele af omverdenen, som vi gerne vil involvere os i, og dermed udvikler vi samtidig vores muligheder for kommunikation, samarbejde og samspil, dvs. vores *sociabilitet*.

Disse tre dimensioner – funktionaliteten, sensitiviteten og socialiteten – danser tilsammen de *kompetencer*, vi udvikler på forskellige områder.

Læringstyper

Man kan tale om forskellige typer af læring på mange måder, og der er i læringstørten udviklet mange typologier, dvs. sæt af læringstyper. I min læringsforståelse koncentrerer jeg mig om en meget basal typologi, der er baseret på tilegnelsesprocessens beskaffenhed, og dermed hvordan læringsresultatet tilvejebringes. Det er en særlig pointe, at tilegnelses- og samspilsprocesserne ikke kan indpasses i en fælles typologi – og for samspilsprocessen har jeg valgt at operere med en række løsere definerede former: perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed og deltagelse (Illeris 2006, s. 111ff).

Udgangspunktet for tilegnelsens typologi er det forhold, at det, der læres, nødvendigvis i hjernen må indgå i en eller anden form for organisation. For denne organisation har man i læringspsykologien, som typisk hos Piaget, brugt metaforen mentale eller kognitive "skemaer" (mens hjerneforskere taler om spor eller "engrammer", idet mentale processer udspiller sig som elektrisk-kemiske kredsløb mellem hjernecellerne, og "hukommelsen" drejer sig om, at nye kredsløb har en tilbøjelighed til at følge "sporene" fra tidligere kredsløb).

Man skal naturligvis ikke forestille sig, at hjernen og hukommelsen fungerer som et stort arkiv med tusindvis af skemaer, men ordet "skemaer" er en betegnelse

nelse for den organisation, der gør, at vi på brøkdelen af sekunder er i stand til at aktivere netop de resultater af tidligere læring, som vi subjektivt finder relevante i en bestemt sammenhæng. Læringen består således i, at nye impulser forbindes med resultaterne af tidligere læring – og derfor er læringen også altid individuel, selv om impulserne ofte er de samme for flere mennesker, fx i forbindelse med undervisning.

Sammenhængen mellem de eksisterende skemaer og de nye impulser kan etableres på fire principielt forskellige måder, der udgør typologiens fire læringstyper:

Ved *kumulativ læring* har individet ikke noget eksisterende skema, som de nye impulser kan knyttes til. Der er ingen relevant sammenhæng, og der må derfor "oprettes" et nyt skema. Læringsresultatet er således isoleret, det hænger ikke sammen med noget andet, og det kan kun genaktiveres i situationer, der subjektivt identificeres med den oprindelige læringssituation (se tekst nr. 6). Denne type læring forekommer i stort omfang i de første leveår, men efterhånden mindre hyppigt, og hos unge og voksne kun i ganske særlige tilfælde, når man kommer ud for noget, som man ikke kan få til at hænge sammen med noget som helst andet, fx når man skal lære en ny pinkode udenad (men selv da prøver man at finde et "system" i cifrene og dermed skabe en kunstig sammenhæng). Der er tale om en "mekanisk" læringstype, hvor en bestemt impuls udløser en bestemt reaktion, som det fx kendes i forbindelse med dressur eller labyrintforsøg med mus og rotter.

Assimilativ læring er den almindelige læringstype, som vi typisk betjener os af i dagliglivet. Den drejer sig om, at en ny impuls knyttes til et allerede eksisterende skema, og man kan således også tale om "tilføjende" læring. Det er også denne læringstype, der almindeligvis lægges op til i skoler og uddannelse, når man fx opbygger en sammenhængende læring og forståelse indenfor de enkelte fag. Læringsresultatet kan typisk genkaldes uden problemer, når individet er mentalt orienteret mod det pågældende skema, men der kan være problemer med at aktivere det – eller "komme i tanke om" det – i andre sammenhænge. Derfor kan det bl.a. være svært at bruge skole- og uddannelseslæring i andre situationer.

Akkommodativ læring er en mere krævende læringstype, som vi kan befjene os af i situationer, hvor det nye, vi kommer ud for, ikke umiddelbart passer sammen med noget allerede udviklet skema. Vi kan så nedbryde og rekonstruere større eller mindre dele af et eller flere eksisterende skemaer, således at den nye påvirkning kan indpasses. Man kan her tale om, at læringen er "overskridende", den nedbryder eksisterende strukturer. Man får – umiddelbart eller ved en senere eftertanke eller "refleksion" – etableret en ny sammenhæng. Denne læringstype kræver således en ekstra indsats og mobilisering af psykisk energi. Det indebærer en "overvindelse" at nedbryde resultaterne af tidligere læring, og vi er derfor

tilbøjelige til at undgå akkomodativ læring, medmindre vi er meget opsat på en korrekt tilegnelse af de nye impulser, vi møder. Til gengæld giver akkomodativ læring typisk, hvad vi oplever som en øget indsigt eller forståelse, resultatet er lettere at "huske", og det kan genkaldes og bruges i en bredere vifte af relevante sammenhænge. Det er således en læringsstype, der lægger op til udvikling af eftertragtede egenskaber som overblik, fleksibilitet og kreativitet.

Endelig er der tale om *transformativ læring* i særlige sammenhænge, hvor vi foretager ændringer i selve organisationen af skemaer, dvs. at vi laver en samtidig rekonstruktion af flere skemaer og deres indbyrdes forbindelser (se tekst nr. 14). Det sker typisk som udgangspunkt på en kriseagtig situation, hvor det er nødvendigt for os at bryde igennem nogle eksisterende begrænsninger for at komme videre. Det er stærkt energikrævende, og når det lykkes, kan det opleves som en både psykisk og fysisk lettelse, man kan endda i nogle tilfælde føle sig som "et helt nyt menneske". Indenfor psykoterapi er der typisk tale om, at der lægges op til transformativ læring, og Freud var den første til at opdage denne læringsstype i form af det psykiske gennembrud, som den psykoanalytiske behandling kan udløse (han kaldte det "katarsis", dvs. renselse). I vores nuværende meget mere omskiftelige samfund er der imidlertid et mere udbredt behov for denne type læring, når folk oplever fundamentale ændringer i deres livsbetingelser, som kræver personlige omstillingsprocesser, fx i forbindelse med uforskyldt arbejdsløshed, skilsmisser, reformer, nyorganiseringer, terrortrusler mv. Derfor er det ikke længere noget, der fortrinsvis forekommer i forbindelse med psykoterapi, men betydelige dele af voksen- og til dels også ungdomsuddannelserne tilsligter transformativ læring, fx i form af "omskoling" eller "personlighedsudvikling".

Læringsbarrierer

Den sidste form for strukturer, der er af fundamental betydning for læringen, drejer sig om læringsbarrierer. Det er vel naturligt, at læringsforskningen først og fremmest har beskæftiget sig med, hvad der er på spil, når nogen lærer noget – men faktisk er det, fx i forbindelse med uddannelse og undervisning, mindst lige så vigtigt at fokusere på, hvad der er på spil, når nogen ikke lærer noget, som de selv eller andre har tilsigtet, eller når læringen bliver fordrejet, upræcis, begrænset eller på anden måde utilstrækkelig.

I min læringsforståelse opererer jeg med tre hovedformer for læringsbarrierer, der overvejende relaterer sig til hver af de tre læringsdimensioner, men ikke udelukkende, fordi forholdene som regel er komplekse og spiller sammen på mange forskellige måder.

Den form for læringsbarrierer, som de fleste umiddelbart kommer til at tænke

på, drejer sig om, hvad man mere generelt kan kalde *fejllæring*, og som overvejende har at gøre med læringens indholdsdimension. Fejllæring forekommer typisk, når der indholdsmæssigt læres noget, som er helt eller delvis forkert eller uhensigtsmæssigt. Der kan fx være tale om almindelige misforståelser eller fejl og mangler i den lærendes indholdsmæssige forudsætninger. I forbindelse med undervisning kan der også være tale om, at lærerens budskaber er fejlagtige eller har en form, der ikke modvarer modtagernes forudsætninger. Fejllæring kan i høj grad være generende, men fejlene vil dog som regel kunne overvindes, hvis de viser sig at skabe problemer. Alligevel bærer vi alle rundt på resultaterne af en masse fejllæring.

Imidlertid synes den vigtigste form for læringsbarrierer i dag at knytte sig til forskellige former for *læringsforsvar*, der overvejende relaterer sig til læringens drivkraftdimension. Begrebet om psykiske forsvarsmekanismer blev oprindeligt lanceret af Freud og drejede sig om individuelt forsvar mod erkendelsen af resultaterne af mere eller mindre traumatiske forhold, fx i form af fortrængning (se fx A. Freud 1962 [1936]). Sådanne individuelle forsvarsmekanismer optræder naturligvis stadig i et betydeligt omfang i forbindelse med læring, men af langt større og mere generel betydning er imidlertid en række alment udbredte former for forsvar, som alle mennesker i dag i større eller mindre omfang må udvikle i forhold til en række udbredte belastninger i det moderne samfund.

Typisk er i denne forbindelse den såkaldte *hverdagsbevidsthed*, som vi alle nødvendigvis må udvikle overfor den kolossale mængde af påvirkninger og læringsmuligheder, som vi møder i vores hverdagsliv (se tekst nr. 48). Det er simpelthen ikke psykisk muligt at forholde sig åbent og lærende til så mange informationer og indtryk – tænk bare på, hvad der løber over skærmen i en halv times tv-avis – og derfor udvikler vi nogle halvautomatiske sorteringsmekanismer, der dels afviser en hel masse påvirkninger, dels fordrejer andre påvirkninger, så de opleves i overensstemmelse med allerede tilegnede for-forståelser, og mulig læring derved afværges. Uden disse forsvarsmekanismer ville vi hurtigt komme til et psykisk sammenbrud, og derfor er de nødvendige. Men netop fordi de er halvautomatiske, og vi kun i de mest påtrængende sammenhænge tager bevidst stilling til dem, står de også i vejen for en masse læringsmuligheder, som den enkelte både kunne og gerne ville tage til sig. Og det er vigtigt at vide, at hverdagsbevidstheden også gør sig gældende i uddannelsesmæssige sammenhænge, især hos unge og voksne.

Andre mere generelle former er fx *identitetsforsvar*, som knytter sig til det moderne samfunds stadige tilskyndelser til, at vi skal ændre eller videreudvikle vores ofte hårdt tilkæmpede identitet i overensstemmelse med nye tiltag og strømninger. Ikke mindst i forbindelse med efteruddannelse og omskoling er denne form for

forsvar ofte impliceret. Og i de senere år er der hertil kommet et forsvar mod den magtesløshed, der opleves, når væsentlige livsbetingelser pludselig ændres, fx i forbindelse med organisationsændringer, rationaliseringer, sparerunder o.lign.

Endelig skal nævnes *ambivalens*, dvs. den form for dobbelthed, man typisk kan føle i en række sammenhænge, hvor man fx godt ved, at man har brug for at lære nyt og udvikle sig, men samtidig ikke orker det eller rigtigt kan se meningen med det.

En sidste væsentlig form for læringsbarrierer er *læringsmodstand*, der overvejes de relaterer sig til lærings samspilsdimension. Det kan ofte i en given situation være svært at skelne mellem forsvar og modstand, og begge dele kan også meget vel indgå samtidigt. Men der er den grundlæggende forskel, at mens forsvar er noget, der er udviklet i forvejen og aktiveres i bestemte sammenhænge, så opstår modstand typisk i situationen, når en tilsigtet eller mulig læring opleves som uacceptabel og i strid med holdninger og indsigter, som man finder væsentlige.

Der er også den forskel, at mens forsvar er noget, der stiller sig i vejen for tilsigtet læring, så er modstand samtidig også noget, der i høj grad kan åbne for en ny og alternativ læring af stor betydning for den pågældende. Når man spørger voksne mennesker, hvornår de har lært noget, der virkelig har betydet noget for dem, vil de meget ofte henvise til situationer, der har været udløst eller præget af læringsmodstand. Man skal derfor – typisk som lærer, forældre, overordnet el.lign. – være forsigtig med at bremse læringsmodstand, men måske snarere hjælpe den lærende med at klargøre sig modstandens baggrund og dermed bevistgøre og kvalificere den alternative læring, der kan finde sted.

Læringens indre betingelser

Det enkelte individs læringsmuligheder og måder at lære på hænger indadtil sammen med en lang række forhold, der er indlejret i individet. Traditionelt har man forstået disse forhold som betinget af et samspil mellem medfødte anlæg og ydre påvirkninger, dvs. mellem arv og miljø. Men moderne genetisk og neurologisk forskning har fundet, at dette samspil starter så tidligt i fosterudviklingen og hurtigt bliver så kompliceret og integreret, at det kun i særlige tilfælde giver mening at skelne mellem, hvad der er arv, og hvad der er miljø. I stedet taler man om et individs forudsætninger, bl.a. i forbindelse med læring, som de individuelle *dispositioner*, der gennem samspillet er under stadig udvikling gennem hele livet (se fx Solms & Turnbull 2004 [2002]). I det følgende vil jeg forsøge at trække nogle hovedlinjer op med hensyn til disse forholds generelle betydning for læringen i relation til hhv. almen læringskapacitet, køn og livsalder.

Almen læringskapacitet

Det har altid været klart, at der er forskelle mellem forskellige individers læringskapacitet. Siden begyndelsen af 1900-tallet har spørgsmålet om disse forskelle især været behandlet i forbindelse med begrebet *intelligens*, og selv om det ikke har været muligt at nå til enighed om en bestemt forståelse og definition heraf, har man ikke holdt sig tilbage med at måle menneskers intelligens og opføre resultatet i individuelle intelligenskvotienter. I de senere år er der imidlertid fra forskellige positioner på afgørende måde sat spørgsmålstegn ved det traditionelle intelligensbegreb.

På den ene side har den amerikanske psykolog Howard Gardner ud fra både praktiske og teoretiske tilgange hævdet, at der er tale om en række forskellige intelligenser på forskellige områder, der er uafhængige af hinanden og ikke kan måles (se tekst nr. 32), og en anden amerikansk psykolog, Daniel Goleman, har indført begrebet om "følelsernes intelligens" (se tekst nr. 7).

På den anden side har den moderne hjerneforskning ikke kunnet eftervise forhold i hjernen, der kunne bekræfte eksistensen af intelligens. I stedet har man især henvist til det center i forhøjningen, der er blevet kaldt for "korttidshukommelsen", "arbejdshukommelsen" eller mere populært "hjernens dirigent", og som koordinerer de forståelser og følelser, der udløses af forskellige påvirkninger og sætter dem i relation til resultaterne af tidligere erfaringer. Dette center kan i mange dimensioner fungere med forskellig fleksibilitet og effektivitet, og dette kan være baggrunden for de individuelle profiler med hensyn til mentale funktioner som fx læring og tænkning (se fx Goldberg 2002 [2001]).

Herudover har endnu et forhold været i spil i diskussionen om almen læringskapacitet, nemlig det der er blevet kaldt vores individuelle *læringsstil*. Her er man imidlertid på endnu mere usikker grund, end når det drejer sig om intelligens. I nogle tilfælde breddes begrebet ud til at dreje sig mere generelt om "tænkstil" eller "kognitiv stil", og så er vi tæt på de generelle mentale profiler, der blev omtalt ovenfor. I andre tilfælde henvises der til, at vi i forbindelse med læring påvirkes og forholder os forskelligt til en række forhold, der kan spænde fra betydsning og temperatur over sult og tørst til påvirkelighed overfor tal, tekst, illustrationer eller aktivitet i relation til læringsindholdet, foruden personlige egenskaber som fx ansvarlighed og ihærdighed, eller den aktuelle sociale situation, alder eller psykologiske tilbøjeligheder. Alt dette omsættes i forskellige test, der kan give indikationer for, hvordan vi har det i alle disse sammenhænge, og derudfra gives der så anvisninger på, hvordan man skal tilrettelægge sine læreprocesser. Alt i alt en temmelig løst struktureret rodebutik, der skal igennem en vidtgående kritisk bearbejdelse, før den kan betragtes som mere end en påmindelse om, hvor mangfoldige og komplicerede forhold, der påvirker læringen.

Sammenfattende må en konklusion angående individuel læringskapacitet, i stedet for fortsat at referere til det tvivlsomme intelligensbegreb og det endnu mere tvivlsomme begreb om læringsstil, nok mere beskedent nøjes med at henvise til, at vi med hensyn til læringsmuligheder og måder at lære på har individuelle profiler, der er under stadig ændring og udvikling under indflydelse af de påvirkninger, vi modtager, og de aktiviteter, vi involverer os i.

Læring og køn

Selv om kvinder og mænd naturligvis generelt lærer på samme måde, er det klart, at der også er nogle forskelle i de læringsmønstre eller -profiler, der er typiske for de to køn. Det kan man fx forvise sig om ved at se på typiske kønsforskelle i uddannelses- og erhvervsvalg, og det ville i øvrigt også være mærkværdigt, hvis det ikke forholdt sig sådan, når de to køn på vigtige områder som fysisk styrke og rolle i forplantningen har helt forskellige betingelser. Der har altid været en vis kønsarbejdsdeling, og den naturlige genetiske udvælgelsesproces har derfor indenfor hvert af kønnene på nogle områder fremmet en vis tendens til forskellige læringspræferencer og læringsmuligheder. Men det er vigtigt at fastholde, at det kun er en tendens, og at det enkelte individ ikke nødvendigvis er bærer af denne tendens.

Op gennem anden halvdel af 1900-tallet har der i relation til disse forhold været talt og skrevet meget om kønsforskellene i udviklingen af de to hjernehalvdele, idet den venstre hjernehalvdel, der bl.a. normalt varetager en række sproglige funktioner, typisk er mere udviklet hos kvinder, mens den højre hjernehalvdel, der bl.a. normalt varetager en række logiske og rumlige funktioner, typisk er mere udviklet hos mænd.

Men i det seneste tiår har hjerneforskningen godtgjort, at disse forhold er mere komplicerede og mangetydige end hidtil antaget. Snakken om hjernehalvdelene er ebbet ud, og nye forståelser af, at kønsforskellene i hjernen har en mere generel karakter, er begyndt at tage form. Således mener den engelske hjerneforsker Simon Baron-Cohen, at den kvindelige hjerne typisk som helhed i højere grad end den mandlige er orienteret mod empati, dvs. mod indføling i andre mennesker, hvad de tænker og føler osv., mens den mandlige hjerne typisk i højere grad er orienteret mod, hvad han kalder "systemtænkning" (Baron-Cohen 2004 [2003]). Tilsvarende har den russisk-amerikanske hjerneforsker Elkhonon Goldberg fundet, at den kvindelige hjerne typisk er mere orienteret mod at træffe kontekst-afhængige beslutninger, baseret på generelle opfattelser, mens den mandlige hjerne omvendt er mere orienteret mod kontekstafhængige beslutninger, relateret til den aktuelle situation.

Det væsentlige er her, at hjernens kønsforskelle synes at være af almen funktionel karakter, og de fysiologiske forskelle er sekundære i forhold hertil.

Læring og livsalder

Med hensyn til alder har der, lige siden man overhovedet begyndte at lægge vægt på voksnes læring, været en ret hidsig diskussion, om der findes principielle forskelle mellem børns og voksnes læring. At der findes sådanne forskelle, kan der imidlertid ikke være nogen tvivl om, hvis man ser det i relation til et læringsbegreb, der ikke kun omfatter den indholdsmæssige tilegnelse, men også læringsens drivkrafts- og samspilsdimensioner. Menneskers motivation og samspillet med omgivelserne ændrer sig afgørende gennem livsforløbet og de forskellige livsaldre, og dermed ændrer læringsens karakter sig også på en række centrale områder.

For læringen i *barndommen* er det karakteristisk, at den har karakter af en slags erobring, hvor barnet opøver sine muligheder for at forstå og håndtere den verden, det er blevet sat til at leve i. Læringen er derfor uensureret, man må tilegne sig det, der er, fx det sprog og den kultur, man er omgivet af. Den er desuden tillidsfuld, for man må nødvendigvis stole på, at de voksne, man er omgivet af, regulerer læringsmulighederne på en hensigtsmæssig måde. I det moderne samfund kompliceres disse forhold til en vis grad op gennem barndommen, fx typisk af en masse medieforniklede påvirkninger, men det må alligevel fastholdes, at grundlaget frem til pubertetsalderen er den uensurerede og tillidsfulde barnlige læring.

Ungdommen kan i et psykologisk perspektiv opfattes som tiden fra starten af puberteten, til individet har udviklet en nogenlunde stabil identitet – hvilket tidligere typisk skete i slutningen af teenageårene, men i dag snarere finder sted i midten eller slutningen af 20'erne, eller måske endnu senere eller slet ikke. Læringsmæssigt er perioden karakteriseret ved, at man gradvis søger at overtage styringen af sin egen læring ved bevidste valg eller fravalg, og i det moderne samfund også ved udvikling af den delvis automatiserede hverdagsbevidsthed som omtalt i det foregående. Det sker som en del af den personlige identitetsudvikling og befordres bl.a. gennem de utallige valg af fx uddannelse, erhverv, partner, livsstil, interesser, overbevisning osv., der alt sammen sætter sit præg på, hvad og hvordan man lærer og ikke lærer (se fx Illeris m.fl. 2009).

Ud fra dette identitetsmæssige grundlag er læringen i *voksenalderen* først og fremmest karakteriseret ved grundlæggende at være selektiv og skeptisk. Man kan i den moderne verden umuligt lære det hele, man må hele tiden vælge til og fra, og det vil man gerne gøre bevidst ud fra sine egne præmisser, i hvert fald når det

drejer sig om væsentlige valg, mens de fleste af de utallige små valg i det daglige gerne må ske mere eller mindre automatisk, for ellers bliver det uoverkommeligt. Endelig sker der typisk det, at man i *den modne voksenalder*, når man oplever, at ens tid er begrænset, bliver endnu mere selektiv i sine valg og efterhånden fravælger læring på en masse områder, som man enten finder mindre betydningsfulde, eller som man oplever som krævende og måske har dårlige erfaringer med (se fx Illeris 2003).

Læringens ydre betingelser

De ydre betingelser for læringen spænder lige fra den helt aktuelle situation med dens hændelser, aktører og rammer til de almene samfundsmæssige, kulturelle og politiske forhold, der er baggrund for situationen. Selve læringssituationerne kan imidlertid være så forskellige, at det i forbindelse med en generel teori ikke giver nogen mening at forsøge at forholde sig direkte til situationerne i sig selv. Men de kan på forskellige måder samles i bredere kategorier, og her har jeg fundet, at begrebet "læringsrum" tilbyder en hensigtsmæssig ramme for en sådan kategorisering. Jeg vil således i det følgende behandle læringens ydre betingelser dels på et overordnet alment niveau og dels i forbindelse med forskellige typer af læringsrum.

Læringens almene ydre betingelser

Helt generelt er betingelserne for menneskeartens psykiske udvikling og dermed også læringsmulighederne først og fremmest blevet studeret indenfor den såkaldte kulturhistoriske skole i den russiske psykologi, hvor man bl.a. har lagt vægt på betydningen af brugen af forskellige værktøjer, herunder ikke mindst sproget, i udviklingsforløbet fra abe til menneske (se tekst nr. 20). Også den moderne hjerneforskning er gået ind på dette felt og har bl.a. påvist, hvordan netop udviklingen af sprogfunktionen trods en betydelig forøgelse af den samlede hjernekapacitet synes at have medført en svækkelse af sanserne, fordi de har fået mindre hjerneplads til rådighed. Under alle omstændigheder er det klart, at menneskets læringsmuligheder og brug af læring som et middel til at klare sig langt overgår alle andre arters læringsmuligheder (selv om vi, netop hvad sanserne angår, overgår af mange dyrearter). Dermed er læring også blevet et helt centralt eksistensvilkår for mennesket.

En anden vinkel på de generelle ydre betingelser anlægges indenfor socialisationsforskningen, der beskæftiger sig med, hvordan menneskers læring og

udvikling bestemmes af de samfundsmæssige og kulturelle forhold og derfor også er forskellige i forskellige samfund og mellem forskellige grupper eller klasser indenfor samfundene. Dette udmøntes i vores samfund bl.a. i den såkaldte "sociale arv", der indebærer, at det mest afgørende forhold for den enkeltes uddannelses- og læringsmuligheder generelt er det kulturelle miljø, man er opvokset i – og selv om dette forhold ikke er determinerende for det enkelte individ, har det på et generelt samfundsmæssigt plan vist sig at være ulysre svært at påvirke (se fx Hansen 1995).

Som helhed kan man således konkludere, at de ydre samfundsmæssige og kulturelle betingelser har været bestemmende for udviklingen af menneskets læringsmuligheder, og de aktuelle betingelser – herunder de uddannelses- og læringsmuligheder, samfundet stiller til rådighed for forskellige grupper af samfundsmedlemmer – er af central betydning for, hvilken læring der finder sted.

Forskellige læringsrum

Begrebet læringsrum betegner generelt den direkte ydre sammenhæng, læringen finder sted i, og det kan bruges både om en konkret læringssituation og mere generelt om forskellige typer af læringssammenhænge, som fx læring i hverdagslivet, i skoler og uddannelser, i arbejdslivet, i organiserede fritidsaktiviteter eller netbaseret læring. Det er disse typer af læringsrum, jeg her vil beskæftige mig med, bl.a. fordi det har vist sig, at disse forskellige læringsrum har en tendens til at give læringen en forskellig karakter, betydning og kvalitet.

Hverdagslæring er den læring, der finder sted i en lang række meget forskellige hverdagsituationer, som ikke umiddelbart er orienteret mod læring, men alligevel danner rammen omkring en stor del af vores læring, herunder bl.a. de helt fundamentale læringsforløb i de første leveår. Denne læring er bl.a. karakteriseret ved, at den er integreret i dagligdags aktiviteter og derfor har en ret tilfældig karakter, selv om meget er almenmenneskeligt – som fx at lære at kravle og gå, at tale et sprog osv. – og andet er almen læring indenfor en bestemt kultur – som fx kulturelle normer og det bestemte sprog, der tales. Store dele af hverdagslæringen er således noget, som alle kommer igennem, og som dermed er centralt for videreførelsen af bestemte kulturer og værdier. Den bygger på den enkeltes umiddelbare motivation for at orientere sig og klare sig i kulturen, den tilegnes typisk gennem observation og imitation, men den er ikke samfundsmæssigt organiseret, og der forekommer betydelige variationer.

Skole- og uddannelseslæring er derimod den organiserede læring, som et samfund tilbyder og til dels også påtvinger sine medlemmer, direkte i form af en skole- eller undervisningspligt og indirekte i form af, at bestemte uddannelsesforløb

er en betingelse for at opnå bestemte muligheder og positioner i samfundet. I de moderne samfund er skole- og uddannelseslæring således noget, der foregår i særlige institutioner, der er relativt isolerede fra det øvrige samfund, og det kan medføre betydelige problemer med at anvende denne læring udenfor læringsrummet (de såkaldte "transferproblemer", der hænger nært sammen med, at skole- og uddannelseslæring oftest helt overvejende er af assimilativ karakter, se fx Illeris 2006). Det er typisk, at dette læringsrum har tendens til at udvikle nogle bestemte lærer- og elev- eller deltagerroller, der bl.a. indebærer bestemte magt- og dominansrelationer, som er med til at befordre den tilsigtede socialisation eller indordning under de gældende samfundsstrukturer. I de komplicerede moderne samfund er læring af denne karakter en nødvendighed på den måde, at opretholdelsen af samfundet og dets funktionsmåder kræver sikkerhed for en betydelig mængde af læring, der er fælles for alle samfundsmedlemmer eller bestemte grupper – men der foregår også til stadighed en politisk kamp om omfanget og karakteren af denne læring, og der er ofte, især i ungdoms- og voksenuddannelserne, en vis modstand mod læringselementer, der ikke umiddelbart opfattes som nødvendige eller meningsfulde af deltagerne.

Læring i arbejdslivet er i de senere år i stigende omfang blevet fremhævet som en vigtig form for læring, bl.a. fordi man typisk lærer lige netop det, der er brug for her og nu, og der ikke er noget transfer-problem. Til gengæld er der en risiko for, at læringen bliver tilfældig, snævert begrænset til, hvad arbejdspladsen aktuelt har gang i, at der bliver tale om manglende overblik og teoretisk forståelse, og at læringsaktiviteter let bliver nedprioriteret, når der er travlhed med de løbende forretninger – og det er der tit. Derfor må læring i arbejdslivet for at have værdi udover det helt aktuelle være velorganiseret og målrettet forankret i arbejdsmiljøet og ledelsesstrategierne. Det kan gøres på talrige måder, der imødekommer de mange og meget forskellige former for læring, der kan være behov for (se fx Illeris m.fl. 2004).

Fritidslæring er i modsætning til hverdagslæring den læring, der finder sted i forbindelse med organiserede fritidsaktiviteter som fx foreningsliv, græsrodsbevægelser, interessefællesskaber, folkeoplysning, studiekredse ellign. Der er således typisk tale om, at aktiviteten er frivillig, og deltagelsen – og dermed også læringen – bæres af en stærk og bevidst motivation. Derfor kan denne form for læring også være meget effektiv og målrettet.

Netbaseret læring, forstået som al læring, der finder sted i forbindelse med brug af computere, indgår i dag i stærkt stigende omfang både i hverdagslivet og i målrettede uddannelsesforløb. Denne form for læring har den store praktiske fordel, at man kan deltage, netop når og hvor det passer ind i den enkeltes dagliv. Det har også vist sig at være en læringsmæssig fordel, at aktiviteterne

er skriftligt og billedmæssigt formidlet. Man er således nødt til at udtrykke sig, så det er forståeligt for andre, og derfor kommer man til at gøre sin tænkning og formidling mere præcis, og det kvalificerer læringen. Omvendt er det en klar læringsmæssig ulempe, at der oftest ikke er nogen umiddelbar, personlig, ansigt-til-ansigt kontakt med andre – men dette har vist sig at kunne modvirkes, dels teknisk, dels ved at deltagerne med passende mellemrum mødes og lærer hinanden at kende mere direkte.

Endelig skal det nævnes, at *kombinationer* af forskellige læringsrum kan være særdeles befordrende for læring. De såkaldte vekseluddannelser, hvor der skiftes mellem skole- og praktikforløb, har således indbygget et samspil mellem skolelæring og læring i arbejdslivet. Men deltagerne klager ofte over, at de to læringsrum ikke hænger ordentligt sammen, og arrangørerne må derfor sørge for at få etableret en sådan sammenhæng, hvilket har vist sig at være ganske vanskeligt og ressourcekrævende. Det er naturligvis også vigtigt, at praktikken ikke bare får karakter af en udnyttelse af billig arbejdskraft – som det desværre ofte har været tilfældet. I øvrigt rummer den netbaserede læring en række nye muligheder for kombinationer med andre læringsrum.

Læringens anvendelsesfelter

Ligesom læring er et livsvilkår, er det også noget, der anvendes i alle livets sammenhænge. Imidlertid har der i de moderne samfund udviklet sig et særligt felt, hvor læring er det centrale, nemlig hele det område, vi kalder uddannelses-sektoren, og som drejer sig om udvikling af samfundsmæssigt nødvendig eller hensigtsmæssig læring hos samfundets medlemmer. Denne sektor er i dag et meget betydeligt område i samfundslivet, som alle er involveret i gennem mange års skolegang og næsten alle også gennem senere læringsaktiviteter, foruden at sektoren beskæftiger et stort antal medarbejdere og bruger en væsentlig andel af samfundets samlede ressourcer.

Indsigt i, hvordan læring finder sted i, forskellige typer af læring, læringsbarrierer osv. er naturligvis et vigtigt anliggende i hele uddannelsessektoren på alle niveauer og på tværs af alle de involverede fag og områder. Generelt kan man i forbindelse med lærings anvendelsesfelter skelne mellem et overordnet *uddannelsespolitisk niveau*, hvor aktiviteterne struktureres, og ressourcer tildeles, og det omfattende *praksisniveau*, hvor uddannelsesaktiviteterne gennemføres. På begge niveauer har det en væsentlig betydning, hvordan begrebet læring forstås, og hvordan denne forståelse udmøntes i forskellige beslutninger og handlinger.

Uddannelsespolitik og læringsforståelse

I uddannelsespolitiske sammenhænge har der i de seneste 50 år eller mere været en klar tendens til, at uddannelse og læring er blevet opfattet som en slags produktionsprocesser. Med et mere moderne ord drejer det sig om produktion af menneskelige kompetencer, hvor mennesker med deres iboende læringsmuligheder opfattes som en slags råstof, der bearbejdes under anvendelse af forskellige former for ressourcer som fx bygninger, undervisningsmaterialer og først og fremmest undervisere. Den produktionsorienterede tænkning fører så typisk videre over i effektivitetsberegninger og cost-benefit-overvejelser som grundlag for uddannelsernes dimensionering, ressourcetilførsel og "produktionens" styring og gennemførelse.

Når læring forstås og analyseres som den kolossalt komplicerede og sårbare proces, der er søgt beskrevet i det foregående, bliver det imidlertid klart, at den ikke på en hensigtsmæssig og bæredygtig måde kan begribes og styres indenfor en sådan produktionstænkning, først og fremmest fordi sammenhængen mellem input og output er afhængig af en lang række indre og ydre menneskelige forhold, der ikke kan reguleres direkte og præcist – det drejer sig jo om levende mennesker med alle deres forskellige individuelle og gruppemæssige forudsætninger som fx tænkemåder, følelser, lidenskaber, interesser, præferencer, aversioner, blokeringer osv. Derfor vil fx et mer-input af ressourcer ikke uden videre føre til et bedre output – fx hvis det på en eller anden måde er i modstrid med deltagerens interesser, forventninger eller læringsforudsætninger.

Der indgår da også næsten altid i uddannelsespolitiske tiltag, i debatter, styring, planlægning osv. megen tænkning og argumentation af mere kvalitativ, fx psykologisk, sociologisk, kommunikationsteoretisk, filosofisk eller moralsk, karakter – men samtidig fører behovet for at håndtere denne store sektor administrativt i stigende grad til, at den kvantitative, økonomisk orienterede produktionstænkning bliver dominerende, og de kvalitative overvejelser får status af ideologiske kampe o.lign. Reelt kommer der mere og mere topstyring med et magtfuldt bureaukrati og dertil hørende styringsredskaber i form af detaljerede planer, retningslinjer, kontrol, reguleringer, evalueringer og test.

Set fra et læringsperspektiv er dette imidlertid meget uhenigtsmæssigt, først og fremmest fordi læring er så stærkt afhængig af kvalitative menneskelige forhold som forudsætninger, motivation, følelser, forsvar, modstand osv. Naturligvis har det uddannelsespolitiske niveau et ansvar for, at det, der foregår i uddannelsessektoren, er både menneskeligt, indholdsmæssigt og økonomisk rimeligt. Men i disse år er man desværre godt i gang med at sætte en sådan rimelighed over styr, fordi man i forsøget på en rationel styring har en tilbøjelighed til at overse, at der ikke er tale om rationelle processer. Effektiv og hensigtsmæssig læring kræver en

stor grad af råderum, frihed og fleksibilitet for både de lærende selv og for dem, der som undervisere eller administratorer skal befordre læringen. En bedre indsigt i læringens karakter og betingelser på det uddannelsespolitiske niveau ville kunne bidrage til at dæmpe op for en række af de tiltag, der for tiden iværksættes for at effektivisere og styre læringen, men har en tendens til at virke demotiverende på både de lærende og de ansatte og dermed – stik mod hensigten – også kommer til at resultere i at læringen forringes både kvantitativt og kvalitativt.

Uddannelsespraksis og læringsforståelse

Mens læringsforståelsen på det uddannelsespolitiske niveau især er vigtig i forbindelse med selve den tænkemåde, der ligger til grund for beslutninger og styringstiltag, drejer det sig på de forskellige praksisniveauer mere direkte om, hvordan læringsaktiviteterne iværksættes og gennemføres.

Det er disse forhold, der behandles indenfor den pædagogiske disciplin, der kaldes *didaktik* og omhandler uddannelsernes tilrettelæggelse. I denne sammenhæng har læringsteori altid spillet en vis rolle, selv om den traditionelle læringspsykologi ikke har haft så meget at bidrage med. Derimod kan en mere udfoldet læringsforståelse som den, der er ridset op i det foregående, i høj grad være af betydning i forbindelse med udformningen af de generelle retningslinjer for tilrettelæggelse af forskellige former for skole- og uddannelsesforløb (Illeris 2006).

Først og fremmest er der i det foregående peget på, at al læring har tre dimensioner – den indholdsmæssige, den drivkraftsmæssige og den samspilsmæssige – der altid vil gøre sig gældende og derfor også altid må medtænkes ved planlægning og analyse af læringsaktiviteter. Indholdsmæssigt må man grundlæggende forholde sig til forholdet mellem det tilsigtede læringsindhold og deltagerens forudsætninger, og det lægges der sædvanligvis også stor vægt på. Samspilsmæssigt må man forholde sig til, hvilke samspilsformer, der skal foretrækkes – der behøver ikke kun at være tale om formidling og evt. instruktion (formidling + imitation), som er de klassiske samspilsformer i uddannelserne, men der kan – og bør – i de fleste tilfælde også indgå samspilsformer som oplevelse, virksomhed og deltagelse, der i højere grad lægger op til deltagerens involvering og engagement. Allernæst er der ofte behov for en større opmærksomhed overfor drivkraftsdimensionen, hvor overvejelserne typisk går i retning af, hvordan man kan motivere deltagerne for udefra fastlagte aktiviteter, men hvor man i langt højere grad burde orientere sig imod, hvordan man gennem medbestemmelse og dialog kan bygge mere på den motivation og erfaringsbaggrund, deltagerne kommer med.

Ud fra den skitserede læringsforståelse er der også et vigtigt spørgsmål om, hvilke læringstyper, tilrettelæggelsen af forskellige uddannelsesaktiviteter lægger

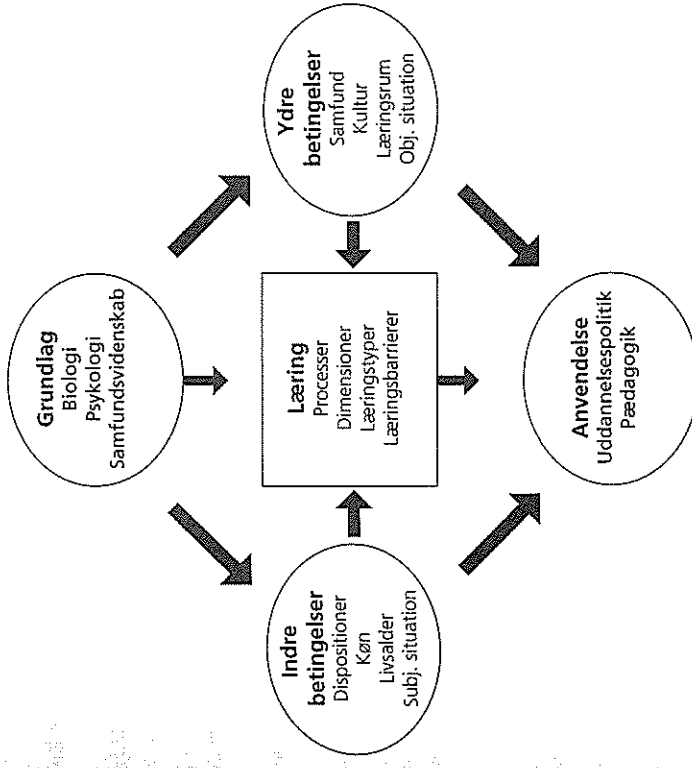
op til. Her er det ved den almindelige formidlende undervisning helt overvejende den tilføjende, assimilative læring, der tilsigtes, mens der kun i mere begrænset omfang benyttes mere problemorienterede aktivitetsformer, som i højere grad giver anledning til overskridende, akkomodative, og i særlige tilfælde også transformativt læreprocesser.

Endelig gør man sig indenfor didaktikken kun meget sjældent overvejelser over deltagerens læringsbarrierer, selv om dette område i de seneste årtier med det stigende pres på samfundsmedlemmernes uddannelsesniveau har fået en voldsomt stigende betydning. Især har forskellige former for læringsforsvar fået en meget stor almen udbredelse, ikke mindst i ungdoms- og voksenuddannelserne, og læringsmodstand er også noget, der forekommer hyppigere, og som mange uddannelsesfolk har svært ved at forholde sig rationelt til og se som et vigtigt overskridende læringspotentialer.

Helt generelt kan man sige, at læringsforståelsen peger i retning af variation, aktivitet, medbestemmelse og problemorientering som didaktiske principper, der traditionelt vægtes for lidt – mens omvendt ensformighed, formidling, lærerstyring og fagorientering traditionelt synes at blive vægтет for meget ud fra et perspektiv, der omfatter lærings effektivitet og kvalitet i forhold til det komplekse, dynamiske moderne samfund, vi lever i. Og de ovenfor omtalte aktuelle uddannelsespolitiske tendenser med øget central styring, kontrol, evaluering og test har klart nok en tendens til at trække i den forkerte retning i disse sammenhænge.

Sammenfatning

Ud fra den oversigtsmæssige udfoldelse af læringsforståelsen i det foregående er det nu afslutningsvis muligt at udfylde figur 1 i begyndelsen af denne artikel med en række nøgleord indenfor de forskellige områder, der er involveret. Figuren får på denne måde følgende udformning:



Figur 4: Overblik over læringsforståelsens hovedelementer

Referencer

- Andersen, Peter (red.) (2006): *Lærings og tænkningens stil – en antologi om stilteorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Baron-Cohen, Simon (2004 [2003]): *Den afgørende forskel: kvinde, mand – hjerne og køn*. København: Akademisk Forlag.
- Bjerg, Jens – Vejleskov, Hans (1970): *Tænkning og udviklingsforløb – Jean Piagets teori*. København: Munksgaard.
- Damasio, Antonio R. (1999 [1994]): *Descartes' fejltagelse – følelse, fornuft og den menneskelige hjerne*. København: Hans Reitzels forlag.
- Freud, Anna (1962 [1936]): *Jeg'et og forsvarsmekanismerne*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gardner, Howard (1999 [1991]): *Sådan tænker børn – sådan lærer de*. København: Gyldendal.
- Goldberg, Elkhonon (2002 [2001]): *Hjernens dirigent – frontallapperne og den civiliserede bevidsthed*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Goleman, Daniel (1997 [1995]): *Følelsens intelligens*. København: Borgen.
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, Mogens – Laursen, Per Fibæk – Nielsen, Anne Maj (2005): *Perspektiver på de mange*

- intelligenser*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (1974): *Problemorientering og deltagelse i læring – oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.
- Illeris, Knud (1978): *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*. København: Munksgaard.
- Illeris, Knud (1981): *Modkvalificeringens pædagogik – problemorientering, deltagelse i læring og eksperimentel læring*. København: Unge Pædagoger.
- Illeris, Knud (1995): *Læring, udvikling og kvalificering*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen RUC.
- Illeris, Knud (2003): *Voksenuddannelse og voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (red.) (2007): *Lærings teorier – 6 aktuelle forståelser*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud – Katznelson, Noemi – Nielsen, Jens Christian – Simonsen, Birgitte – Sørensen, Niels Ulrik (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. København: Samfundslitteratur.
- Illeris, Knud – m.fl. (2004): *Læring i arbejdslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, Jean – Wenger, Etienne (2003 [1991]): *Situeret læring*. København: Hans Reitzels forlag.
- Leithäuser, Thomas (1977 [1976]): Kapitalistisk produktion og samfundsmæssiggørelse af hverdagen. I Thomas Leithäuser & Walter R. Heinz (red): *Produktion, arbejde, socialisation*. København: Medusa.
- Leithäuser, Thomas (2000 [1992]): Teorien om hverdagsbevidstheden i dag. I Knud Illeris (red): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Leontjev, Aleksej N. (1977 [1959]): *Problemer i det psykiskes udvikling*. København: Rhodos.
- (Samlet på grundlag af manuskripter fra 1930'erne – afsnittet "Problemet om bevidstheden i psykologien" findes gengivet i Knud Illeris (red): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag, 2000).
- Mezirow, Jack (2000 [1990]): Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I Knud Illeris (red): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, Thomas (2000 [1970]): Indlæringsformer, særlige procedurekrav og kriterier. I Knud Illeris (red): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Solms, Mark – Turnbull, Oliver (2004 [2002]): *Hjernen og den indre verden – De subjektive oplevelsers indre grundlag*. København: Akademisk Forlag.