

SOCIALE LÆREPROCESSER SOM ANALYTISK BEGREB

Lene Tanggaard¹ & Thomas Szulevicz²

Denne artikel omhandler analyser af læring i hverdagslivets sociale praksisser. Artiklen tager sit afsæt i tre forskellige empiriske studier gennemført af artiklens forfattere. Det er en central antagelse i artiklen, at det sociale i læreprocesser ikke bør forbeholdes relationelle enheder som teams, grupper eller praksisfællesskaber. I stedet for en sådan reduktionistisk, relationel forståelse af det sociale foreslås det, at det sociale ses som en kontinuerlig bevægelse, der gør, re-associerer og samler det humane og det ikke-humane. På denne måde bliver det analytiske blik på læreprocesser skarpere og mere inklusivt, og det tillader os at analysere for eksempel betydningen af fysiske rum i forbindelse med læreprocesser. Ud over dette bliver empiriske undersøgelser, hvor man har som bestræbelse at følge bevægelser, dynamiske, og de muliggør en kritisk analyse af de ofte tomme og abstrakte begreber, der guider megen forskning i læreprocesser.

1. Indledning

Sociale læreprocesser. Hvad får det dig til at tænke på? Relationer, fællesskaber, teams, kollektivitet, co-creation? Hvis du gør, er du ikke alene. Som beskrevet af Latour (2005) i bogen *Reassembling the Social* er det sociale som begreb med tiden kommet til at betegne en slags afgrænset domæne i virkeligheden. Ofte anvendes det sociale som en tom kategori, der bruges til at forklare en række forhold i vores liv. Vi har social arv, social mobilitet, sociale medier, sociale læreprocesser, social praksis, sociale dimensioner og sociale strukturer. Problemet er, at der ikke er særlig klarhed over, hvad det sociale præcist betyder i de sammenhænge, hvor begrebet anvendes:

“Once this domain had been defined, no matter how vaguely, it could be used to shed some light on specifically social phenomena – the social could explain the social – and provide a certain type of explanation for what other domains could not account for – an appeal to ‘social factors’ could explain the ‘social aspects’ of non-social phenomena.” (Latour, 2005, p. 3)

1 Lene Tanggaard er cand.psych., ph.d., professor og centerleder ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

2 Thomas Szulevicz er cand.psych., ph.d., adjunkt ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

På linje med Latour ønsker vi i denne artikel *ikke* at definere det sociale som et særligt aspekt af læreprocesser, et domæne eller som værende en særlig ting ude i verden. Snarere vil vi vise, hvordan det sociale kan fremanalyseres i empiriske analyser af læreprocesser, hvor mennesker kan, siger, vil og gør andre ting, end de har gjort før. På denne måde kan vi også kundgøre, at et analytisk afsæt i et begreb som sociale læreprocesser ikke behøver at betyde, at empiriske eller teoretiske analyser skal lade sig afgrænse til kun at fokusere på relationer, teams eller fællesskaber. Ved i stedet, inspireret af perspektiver fra aktør-netværk-teori (ANT) (Latour, 2005), landskabsantropologien (Ingold, 2000) og situeret læring (Lave & Wenger, 1991; Lave, 2011), at forstå det sociale som en bevægelse, hvor noget samles op, gøres og re-associeres, vil vi argumentere for, at det analytiske blik på læring bliver både meget skarpere og mere rummeligt. Det sidste begreb ønsker vi ydermere at tage særdeles alvorligt. Således viser en række af vores empiriske eksempler, at bevægelses- og 'samle-op'-perspektiver giver et særligt blik for rum og for materialiteter, hvor praksisfællesskaber ikke bare er relationelle størrelser, hvor mennesker bare er sammen. Det sociale består også i, at det er nogle rumlige/stedlige/materielle praksisser, som udfoldes.

Artiklen er struktureret som følger: Først indkredses det sociale, som det typisk præsenteres i teorier om læreprocesser, her med afsæt i Illeris' (2012) tekstsamling om læringsteorier og Nielsen & Tanggaard (2011). Herefter udfoldes det analytiske afsæt ved kort at præsentere den særlige associative analyse af det sociale, der anvendes i nærværende tekst. Efter dette præsenteres forskellige casestudier gennemført af artiklens forfattere i forbindelse med deres respektive forskning: Szulevicz' (2010) analyser af rums betydning for læring blandt elever på en landbrugsskole og Tanggaards analyser af læringsbaner blandt elektronikfagteknikere (2006) og kreative processer (Tanggaard & Stadil, 2012). Disse re-analyser diskuteres herefter i lyset af det særlige analytiske perspektiv, der følger af at opfatte det sociale som et begreb, der fokuserer forskerens opmærksomhed på det bevægelige og det re-associative.

2. Det sociale i læringsteorier

Tanggaard & Nielsen (2011) viser i deres epokale fremstilling af psykologiske læringsteorier, at det sociale som kategori i læringsforskning især vinder frem med Banduras sociale læringsteori og relaterede begreber som modelindlæring og vikarierende læring i midten af det 20. århundrede. Her vises hen til de enorme læringspotentialer, der ligger i det forhold, at vi kan lære ved at observere andre og så at sige trække deres læringserfaringer ind i vores eget læringsrepertoire. Op gennem 1980'erne og 1990'erne bliver det sociale tematiseret langt mere eksplicit. En helt ny og mere relationel læringstænkning udbredes sammen med systematiske, kulturhistoriske og situere-

de perspektiver på læring. Det sociale er nu ikke alene noget, en læringsproces kan være, når mennesker er sammen og bogstaveligt talt lærer af hinanden. Selve processerne ses nu som relationelle, som når Lave & Wenger (1991) beskriver læreprocesser som bevægelser fra legitim perifer til fuld deltagelse i praksisfællesskaber. Her skal læreprocesserne ikke internaliseres eller påvirkes af det sociale. I stedet er selve processen beskrevet som bevægelser og udvidelser af deltagelse i sociale praksisser. Der er hermed ikke noget ydre, der skal gøres indre, eller noget indre, der skal gøres ydre. Som beskrevet af Lave & Wenger: "Læring er en proces, der findes sted inden for rammerne af deltagelse og ikke i den individuelle bevidsthed" (Lave & Wenger, 1991, p. 15, vores oversættelse).

I det ovenstående fremgår det klart, at situeret læringsteori udgår fra en teoretisk position, der afstår fra at lokalisere læring i den indre bevidsthed. Læring er snarere et relationelt fænomen – ikke blot mellem mennesker, men mellem mennesker, redskaber og materielle betingelser i historiske og kulturelle kontekster og praksisser. Læring er noget, vi ser, mærker og konstaterer, når vi kan noget mere end før. Men dette relationelle perspektiv er som allerede pointeret ikke nødvendigvis noget, alle deler. Når læringsforskere typisk tematiserer det sociale, så sker det som oftest ved at skelne mellem det ydre og det indre. Illeris (2012) skelner eksempelvis i indholdsfortegnelsen til sin bog med titlen *49 tekster om læring* mellem 'Social læring' og 'Læring og personlig udvikling', og i bogens introduktionskapitel skrevet af Illeris selv skelnes mellem læringens indre og ydre betingelser. Det indre angår ifølge Illeris de biologiske og eksempelvis hjernemæssige forudsætninger for læring, mens de ydre betingelser angår samfundsmæssige, kulturelle og sociale forudsætninger. Det er naturligvis ikke usædvanligt at skelne mellem ydre og indre betingelser, men selve distinktionen bunder i en dualisme mellem det individuelle (hjernen) og det sociale (det samfundsmæssige niveau), der kan få os til at overse, at hjerner i det daglige liv så at sige lever deres liv på et samfundsmæssigt niveau lokaliseret i menneskers kroppe, der bevæger sig rundt i forskellige kontekster indrettet til forskellige formål indlejret i netop en samfundsmæssig kontekst. Og når man skelner mellem på den ene side social læring og på den anden side læring og personlig udvikling, så kunne man også hurtigt forledes til at tro, at vi, når vi lærer socialt, ikke udvikler os personligt, og omvendt. Eller at når vi lærer socialt, så er vi sammen med andre, mens vi udvikler os selv, når vi lærer personligt. Nu er der naturligvis intet, der antyder, at eksempelvis Illeris skulle tænke så skematisk og opdelt om læreprocesserne, men selve opdelingen eller de indbyggede dualistiske skel i vores sprog mellem det sociale og det personlige, det subjektive og det objektive eller mellem krop og bevidsthed kan gøre det svært for os at begribe den gensidige indlejring af disse kroppe, der tænker indlejret i socialt og materielt betingede handlekontekster. Det er derfor vores opfattelse, at der er brug for en radikalt anden tilgang til studiet af og

analyser af læreprocesser, der udfordrer disse distinktioner og sætter en fornyet samtænkning i gang.

3. Et andet blik

Det, vi foreslår i det følgende, er, at studier af læreprocesser med fordel kan lede efter associationer eller forbindelser mellem mennesker og mellem mennesker og ting, rum og materialiteter. Når man gør det, så bliver det helt tydeligt, at man ikke kan studere menneskers læreprocesser uden også at studere de rum, hvor disse pågår, eller de redskaber, der læres med. En psykologistuderende, der er i gang med at lære at blive psykolog, kan eksempelvis vanskeligt gøre dette uden at forbinde sig til fagets traditioner og hermed også fagets materialer, fx de vigtigste tekster, de vigtigste praksisser (terapien, supervisionen, testningen, den psykologiske undersøgelse) og måske endda også de ypperste repræsentanter for disse. En baker kan tillige vanskeligt lære at blive baker uden at engagere sig med fagets materialer, fx opskrifter, mel, gær, remonce, konditorkunst etc. Læreprocessen giver kort sagt ikke mening uden om disse forhold, og det bliver tilmed tydeligt, at læreprocessen aldrig kun er rene intrapsyriske processer (se også Tanggaard, 2011).

Den britiske antropolog Tim Ingold er ligeledes optaget af forbindelser mellem mennesker og deres omgivelser. Han kritiserer store dele af social- og humanvidenskaberne for at anskue forholdet imellem individ og omgivelser dualistisk. Denne tilbøjelighed gælder også for store dele af psykologien, og Ingold beskriver, hvordan en sådan dualistisk ontologi kan undgås ved at tage udgangspunkt i en 'Outdoor Psychology', som Ingold definerer som: "... a psychology that would take as its unit of analysis the whole person in action, 'acting within the settings of that activity'" (Ingold, 2000, p. 162).

Ingold langer bl.a. ud efter den type af læringsforståelser som Illeris' ovenfor beskrevne, hvor der sondres imellem sociale og personlige dimensioner i læreprocesserne. I stedet tematiserer Ingold, hvordan tænkning og læring altid foregår som lokaliserede praksisser, der udspringer af individers aktive engagement i omverdenen. Med inspiration fra Heidegger (2000) beskriver Ingold, hvordan han forstår læring ud fra et såkaldt beboerperspektiv.

Med beboerperspektivet på læring distancerer Ingold sig fra et såkaldt byggeperspektiv. Byggeperspektivet baserer sig på en antagelse om, at vi som mennesker mentalt former repræsentationer af omgivelserne, *før* vi agerer i dem. Hermed baserer byggeperspektivet sig på en dualistisk adskillelse imellem et subjekt og den objektive og sociale omverden, dette subjekt står overfor.

I stedet antager Ingold med sit beboerperspektiv, at mennesket altid *bebor* den verden, som det indgår i praktisk engagement med. Tænkning og handling er i denne forståelse ikke to modsatrettede dimensioner ved den menne-

skelige væren – tænkning er nemlig allerede en integreret del af handling. Dette betyder, at de forestillinger, vi som mennesker danner os, opstår i takt med vores praktiske engagement i situerede aktiviteter og handlinger. Vi eksporterer altså ikke planer eller mentale konstruktioner ind i den verden, som vi bygger. De tanker og forestillinger, vi gør os om vores omgivelser, er et resultat af, at vi allerede er til stede i omgivelserne (Ingold, 2000; Plumb, 2008).

Ingold fremsætter dermed, med sit Heidegger-inspirerede beboerperspektiv, en radikalt anderledes ontologisk forståelse af forholdet mellem person og omverden end den forefindes i megen psykologi og herunder også i megen læringsforskning. Perspektivet er udtryk for en dialektisk forståelse, hvor hverken individ, det sociale eller omgivelserne kan selvstændiggøres som analyseenheder. En implikation af beboerperspektivet er, at processer som tænkning, perception, hukommelse og læring skal forstås ud fra den sammenhæng, som vi som mennesker interagerer med vores omgivelser i. Hermed forsøger Ingold at formulere en bestemmelse af læreprocessen som en beboelse af den konkrete praksis, vi indgår i. Vi bebor vores omverden og erkender den gennem praktisk aktivitet – praksisser – og ikke gennem passiv kontemplation eller mental konstruktion af virkeligheden. Med beboerperspektivet lægger Ingold op til at forstå læring (og kognition) med udgangspunkt i individets deltagelse i social praksis.

Ingold beskriver selv processen således:

“To study cognition is to focus on the *modus operandi* not of the mind, in organizing the bodily data of sense, but of the whole body-person in the business of dwelling in the world.” (Ingold, 2000, pp. 162-63)

For Ingold drejer kognition og læring sig således om at kigge på hele personens engagement/ beboelse af de omgivelser, som vedkommende indgår i, og dermed kommer læring til at handle om at flytte ind i, bebo og praktisere vores omverden (se også Szulevicz, 2011).

Med Ingolds læringsforståelse bliver det således problematisk at modulatisere læringsprocessen og tale om eksempelvis personlige og sociale læringsprocesser, da læring altid vil være begge dele samtidigt.

4. At tage afsæt i analyser af associationer

Hvis vi vender tilbage til de ovenstående eksempler med psykologistuderende og bagerlærlinge, beskrev vi, at deres læringsprocesser består i, at de kobler sig på, associerer til og forbinder sig til deres respektive fags praksisser og traditioner. En sådan forståelse har også implikationer for, hvordan vi undersøger læring. Vi foreslår således, at det er ændringerne i disse associationer og forbindelser, der vil vise os, hvad læreprocesser er, hvad der sker i

disse, og hvad der er interessant at forfølge nærmere. I stedet for at indlede med forholdsvis tomme begreber, der antyder, at der eksempelvis findes noget, der er socialt, og noget, der er personligt, og så efterfølgende lede efter disse forhold ude i 'virkeligheden', så vil der i denne tilgang i stedet ske det, at vi samkonstruerer og forbinder det empiriske materiale i takt med, at forskningsprocesserne skrider frem. For eksempel vil der i forbindelse med feltstudier, som vi begge har været engageret i som led i vores ph.d.-studier, typisk ske det, at det er reaktionerne blandt deltagerne over for forskeren, der viser, hvad feltets normer, værdier og antagelser er. Det kan eksempelvis give vigtig viden om, hvordan man byder velkommen til fremmede, hvad man vælger at vise frem, og hvad der holdes tavst. I takt med, at deltagerne guider forskeren rundt, så lærer han eller hun eksempelvis, hvad der ifølge feltets egne aktører er værd at gå efter, og hvad der er værd at vide. Og mens disse bevægelser foregår, så opdager forskeren, hvor abstrakte de fleste teoretiske begreber er, og hvordan de ofte bliver re-fortolket og udfordret i takt med, at feltets forbindelser mellem mennesker og ting dukker op og ændres.

Et eksempel på dette kan findes i Tanggaards (2007) analyser af, hvordan hun som led i sit ph.d.-projekt blandt elektronikfagteknikerlærlinge blev nødt til at ændre sin grundopfattelse af læring som noget ubetinget godt konfronteret med lærlinge, der i interviews fandt lejlighed til at udfordre det faktum, at hun beskrev dem som lærende subjekter og som subjekter for læring. Det viste sig kort sagt, at læringsbegrebet var ganske magtfuldt, når det blev anvendt som overordnet fortolkningsramme for nogle udvalgte, unge menneskers bestræbelser på at blive bedre til noget gennem uddannelse. Lærlingene protesterede imod at blive beskrevet som lærende, idet de oplevede, at det var et begreb, der fastholdt dem på skolebænken (noget som de helst ville undgå), og at det besværliggjorde deres intentioner om at blive set som kommende fagprofessionelle. Det var således forbindelsen: 'lærling, fag, professionel, voksen', der var vigtig for lærlingene, mens forbindelsen 'læring, skole, akademiker og reformer' måske var vigtigere for forskeren. Disse forbindelser mellem begreber og praksisser og mellem læreprocesser og konkrete rum (fx skole og arbejde) viste sig således som særdeles vigtige i analyserne af det, der i udgangspunktet var et forskningsprojekt om læring.

I beskrivelsen af denne associations- og forbindelsestilgang til forskning, der på mange måder også radikalt udfordrer ideen om forskeren som den unikke og eneste vidensproducent, er der meget hjælp at hente i Latours aktør-netværks-tilgang. Han understreger således følgende: "For the sociologists of associations, any study of any group by any social scientist is part and parcel of what makes the group exist, last, decay, or disappear" (Latour, 2005, p. 33). Vi kan således ikke længere nøjes med at tildele feltets aktører en rolle som informanter, men må erkende, at vi selv er del af det felt, der studeres. Vi bliver nødt til at give de mennesker, vi studerer, chancen for og igen tildele dem retten til selv at definere deres egne teorier om det, deres liv

handler om, og vi må i radikal forstand simpelthen følge aktørerne selv. Vi skal således ikke lægge metanarrativer ned over deres liv, men måske i stedet lade bevægelserne, ordene, begivenhederne og aktørerne tale for sig selv, så vidt muligt. Vi følger så at sige ikke vores egen metode, men vi følger i denne forstand aktørerne selv. På denne måde bliver man som forsker ved med at lede efter associationer, mellem aktører, man ikke havde forestillet sig at følge på forhånd, men som viser sig at være vigtige. Som konsekvens heraf kan vi ikke begynde med forholdsvis tomme begreber om enten det sociale eller om psyken og så regne med, at vi finder fællesskaber og bevidtheder derude, der ligger klar til at blive beskrevet. Som Latour understreger:

“The word social cannot replace anything, cannot express anything better, cannot be substituted – in any form or guise – for anything else. It is not the common measure of all things, like a credit card widely accepted everywhere. It is only a movement that can be seized indirectly when there is a slight change in one older association mutating into a slightly newer or different one.” (Latour, 2005, p. 37)

Vi skal således lade fortællingerne, ordene og begreberne stå frem. Vi skal så vidt muligt beskrive alle detaljer og ikke alene lade en bedrøvendende forskerstemme afgøre konklusionerne. Vi skal ydermere først og fremmest turde følge andet end intentionelle humane aktører og interessere os for, hvad der kan vise sig betydningsfuldt. Om det er kælderrummet, hvor læreprocesserne viser sig at være mest intensive, eller modstanden mod det tomme læringsbegreb, det må vise sig, i takt med, at vi fremskriver de associationer og forbindelser, der viser sig at være vigtige i feltet. I det følgende vil vi give to prægnante eksempler på dette hentet fra vores egne forskningsprojekter, og herefter vil vi kort diskutere disse og konkludere.

5. At følge mange aktører

Mange kvalitative forskningsprojekter, og ikke mindst interviewprojekter, har som formål at studere menneskers oplevelser af deres egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2008). Der er ikke noget galt med subjektive oplevelser som sådan, men vi kan måske glemme, hvis vi har dette som udgangspunkt, at vores handlingsopmærksomhed dermed samtidig mere eller mindre eksplicit kan begrænses til det, der er intentionelt, subjektivt og bevidst. Dermed kan vi risikere, at andre forhold glider uden for vores opmærksomhedsfelt. I et nyligt interviewprojekt om kreativitet, gennemført af denne artikels ene forfatter i samarbejde med Christian Stadil, blev dette for alvor tydeligt (Tanggaard & Stadil, 2012). Mange psykologiske teorier om kreativitet bestemmer kreativitet som et resultat af individers evne til divergent tænkning og placerer derfor typisk kreativiteten i indre kognitive processer (for en kritik, se Amabile, 1996; Glăveanu, 2010). I ovenstående interview-

projekt, som inkluderede 25 cases, blev det imidlertid klart, at de interviewede aktører konstant refererede til ting, materialer, ressourcer og rums betydning for deres egne kreative processer. Som eksempel kan nævnes den russiskfødte kunstmaler Andreas Golder's overvejelser om kreativitet. Andreas Golder³ er født i Rusland, bosiddende i Berlin og udråbt som et af Tysklands store kunstneriske håb i det 21. århundrede.

I en artikel i *Magasinet Kunst* fra 2010 omtales hans malerier som "Francis Bacon på syre". Men hvordan gør han det, og hvad lægger han selv vægt på?

Der er røg og damp om Andreas Golder, mens vi interviewer ham. Den ene cigaret efter den anden skoddes i et plasticbæger, mens vi betragter og taler om billederne på væggen og skulpturerne i rummet. Andreas beklager sit lidt tyske engelsk, og vi vores ikke alt for flydende tyske. Andreas fortæller, at han ikke som sådan har haft en plan om at blive kunstner, men at det mere er et resultat af tilfældigheder. Han siger, at han er lige så glad for at ligge og dovne foran tv'et som for at male, men at han får det dårligt, hvis han ikke er i gang med maleriet på en eller anden måde. Det første, Andreas lægger vægt på i interviewet, er, at han ikke er sikker på, om han overhovedet er kunstner:

"Det er det samme, hver gang folk spørger mig. Hvordan blev du kunstner? Hvornår besluttede du dig? Og hver gang er jeg bare helt fucked up. Hvordan skal jeg vide, om jeg overhovedet er kunstner? Det må folk jo finde ud af, når jeg ikke er her mere. Jeg gør bare, hvad jeg gør."

Andreas er i løbet af interviewet ret konsekvent i sin betoning af, at det er andre, der er med til at gøre ham kreativ. Han vender igen og igen tilbage til beskueren, der kan anerkende ham som kunstner, og at det er de eksisterende værker, der er hans afsæt. Vi spørger nærmere ind til Andreas' kreative processer, og han fortæller, at han typisk går to veje. Enten begynder han bare med materialerne – pensler, farver og lærred – eller også begynder han med pensler, farver, lærred og en ide. Det er typisk, når han arbejder hen imod en udstilling, at der også er en eller anden ide eller et koncept involveret.

Mens vi taler, går vi rundt i en af de udstillinger, hvor Andreas udstiller nogle af sine værker. Vi får bl.a. øje på nogle særdeles fine miniature-mennesker på miniature-træstaffelier på en hylde. Vi spørger, hvordan han fik lige

3 Hvis man ikke befinder sig i kunstverdenen, er Andreas Golder måske ikke just et kendt navn, men han er bredt anerkendt som en fornyer af malerkunsten. Han er født i Rusland i Ekaterinburg i 1979 og flyttede efter Berlinmurens fald i 1989 til Tyskland. Han har flere gange udstillet sine værker i Danmark, men også på det verdensberømte galleri White Cube i London, og beskrives som en kunstner, der kombinerer sin træning i realistiske og repræsentative teknikker med mere abstrakte elementer, og det fysiske med det metafysiske.

præcis den ide. “Jo, jeg gik rundt i en stor forretning med malerudstyr og den slags. Så så jeg de her små staffelier og tænkte, jamen jeg må lave nogle miniatureværker, for alle kunstværker bliver lige nu større og større, så hvorfor ikke gå den anden vej og lave noget, der er virkelig småt?”, spørger Andreas. Han fortsætter: “Jeg har omkring 20 bøger med skitser eller fotografier, som jeg tager med min mobiltelefon. Det kan være alt, hvad jeg støder ind i. Tidligere begyndte jeg måske bare direkte på maleriet, men det gav mange fejl, og så skulle jeg male det hele over igen. Nu afprøver jeg mindst tre-fire farver, inden jeg går i gang for alvor med det egentlige lærred. Andre gange går jeg bare rundt og leder. For eksempel gik jeg rundt i min vens værksted. Der var bare alt muligt rod – nutidige ting og ting fra middelalderen. Så gik jeg dér og fik en masse ideer.”

Inspirationen kommer tilsyneladende mange steder fra i Andreas’ arbejdsprocesser, og han samler ideer fra allehånde inspirationskilder og materialer.

“Jeg lavede engang et show for White Cube. Det var et virkelig kompakt show, og der var en stram linje i alle malerierne. Det var meget sort og memento mori, katolske billeder og så videre, men det var mere et sammensurium af alt muligt.”

I bogen fortsætter interviewet med Andreas, og han udfolder flere detaljer gående på sine egne arbejdsprocessers materielle forankring i konkrete ting, der inspirerer ham, og ikke mindst i konkrete rollemodeller og mestre, der fungerer som afsæt for hans værker. Det er med andre ord umuligt at fortælle historien om Andreas’ kreative processer uden at referere til en række ting: pensler, lærred, staffelier, maleklatter, koncepter, cigaretter, udstillinger. Det giver ikke for alvor mening kun at fortælle historier med reference til de mulige, og noget hypotetiske, indre processer. Dem kan vi ikke se, medmindre vi putter ham i en hjernescanner, og fortællingen ville da givet ændre sig (grundet et helt andet materielt afsæt for forskningen). Hvad der er vigtigst i nærværende sammenhæng, er, at det at følge sådanne fortællinger og de forbindelser og associationer, der trækkes frem, tydeliggør, at det bliver vanskeligt at fastholde, i dette tilfælde, kreative processer som værende nogle, der enten er personlige eller sociale, enten indre eller ydre betingede. De er begge dele, hele tiden, sammenmudret i den praksis, hvor de forløber. Ligesom vi ikke ville beskrive en tandbørstning uden at inkludere tænderne, tandpastaen, tandbørsten, vandet, håndklædet, man tørrer sig i og så videre, så bør vi i psykologien heller ikke beskrive psykologiske processer uden at forbinde os til det, der gør dem mulige, og som i visse tilfælde også forhindrer dem.

6. At begribe indlæringsvanskeligheder

Ovenfor så vi, hvordan en kunstners kreative proces ikke kan forstås ved blot at fokusere på personlige eller sociale omstændigheder. Det samme kan

indvendes i forhold til forståelsen af læring. Med inspiration fra særlig Lattours ANT og Ingolds beboerperspektiv på læring er vi således skeptiske over for den modularisering eller kompartmentalisering af læringsprocesser, som ofte finder sted i særlig den psykologiske lærings- og kreativitetsforskning (se også Tanggaard, 2013). I modulariseringen og kompartmentaliseringen ligger nemlig en tendens til, at læringsprocesser opdeles i afgrænsede domæner som eksempelvis det sociale, det personlige, det mentale osv. Dette har som konsekvens, at de forbindelser, associationer og materielle forankringer, som læring opstår under, risikerer at blive overset.

I det følgende vil vi beskrive eksempler fra den anden af denne artikels forfatteres ph.d.-projekt, som tog udgangspunkt i en analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole (HPL). HPL er en mestrlæreinspireret landbrugsuddannelse for unge elever med boglige vanskeligheder. HPL fungerer som et almindeligt landbrug, der drives i fællesskab imellem elever og fagpersonale på HPL. Eleverne tager på HPL de første moduler af landbrugsuddannelsen og bliver efter endt uddannelse landbrugsassistenter. HPL er godkendt som et erhvervsuddannelses tilbud, og HPL repræsenterer således et alternativt uddannelses tilbud til en gruppe unge, som har meget svært ved at tage en landbrugsuddannelse på de eksisterende, ordinære landbrugsuddannelser, hvor uddannelsen er lagt meget mere an på teoretisk og klasserumsbaseret undervisning.

På baggrund af interviews med lærere og læsning af elevernes journaler kan eleverne på HPL i grove træk kategoriseres som følger:

- En stor del af eleverne er af psykologer og psykiatere blevet karakteriseret som elever med *generelle indlæringsvanskeligheder* med tegn på *retardet udvikling/udviklingshæmning*.
- Ud over generelle indlæringsvanskeligheder er flere af eleverne også karakteriseret ved at have *specifikke indlæringsvanskeligheder*. For flere af eleverne er de specifikke indlæringsvanskeligheder en tillægsdiagnose til de generelle, mens andre elever kun er beskrevet som havende specifikke indlæringsvanskeligheder.
- For en stor del af elevernes vedkommende er der sået tvivl om deres erhvervsevner, hvorfor de typisk er berettiget til pension eller revalideringsydelse.

Samlet tilhører eleverne på HPL således en målgruppe af elever, som typisk både har det meget vanskeligt i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Derfor er det også interessant, at hen imod 90 % af eleverne gennemfører uddannelsesforløbet på HPL, og at omtrent lige så mange efterfølgende får jobs inden for landbrugssektoren. Samtidig giver det forhold, at man på HPL lykkes med at uddanne en målgruppe af (såkaldt indlæringsvanskelige) elever, som har meget ringe betingelser i det ordinære uddannelsessystem, anledning til at diskutere, hvordan vi kan forstå indlæringsvanskeligheder.

Forståelsen af indlæringsvanskeligheder har i vid udstrækning båret præg af en modulariseret og kompartmentaliseret læringsforståelse, hvilket bl.a. kommer til udtryk i nedenstående citat:

“Learning disabilities (LD) are considered neurological deficits that interfere with a student’s ability to store, process, or produce information and that create discontinuity between one’s ability and performance leading to significant academic and social difficulties.” (McDermott et al., 2006)

Denne forståelse af indlæringsvanskeligheder påpeger, at vanskelighederne har et neurologisk ophav, samt at de forstyrrer elevens evne til at lagre, processere og producere information. Dermed baserer forståelsen af indlæringsvanskeligheder sig på forestillingen om mennesket som et informationsprocesserende system, hvor den indlæringsvanskelige elevs problemer består i en manglende evne til at behandle og bearbejde information. Denne forståelse af indlæringsvanskeligheder gør således læringsprocesser til et individuelt og modulariseret (dysfunktion i forhold til at lagre og processere information) anliggende. Inden for de seneste årtier er der vokset mere kultur- og relationssensitive perspektiver på forståelsen af indlæringsvanskeligheder frem, som kritisk udfordrer eksisterende forståelser. Imidlertid ses der også her tendenser til kompartmentalisering, hvor indlæringsvanskelighederne forstås som sociale konstruktioner, hvor det sociale bliver en tom betegnelse for, at elevernes indlæringsvanskeligheder har et socialt ophav (se eksempelvis Dudley-Marling, 2004). Hermed er der risiko for, at det oplagt sociale element i indlæringsvanskelighederne bliver løst (og overfladisk) forbundet med meget overordnede begreber som relationer, fællesskab og kollektivitet.

Hvis vi igen vender tilbage til uddannelsen på HPL, så er det altoverskyggende karakteristikum ved læringsmiljøet på HPL, at uddannelsen fungerer som et landbrug, og at elevernes læring dermed tager udgangspunkt i deres daglige deltagelse i landbrugspraksis.

I det følgende vil vi med udgangspunkt i et eksempel fra malkegraven på HPL illustrere, hvordan læring på HPL udfolder sig som sammenmudrede praksisser, hvor både personlige, kulturelle, sociale og materielle dynamikker gør sig gældende.

Malkningen er en kompleks praksis, der indeholder mange forskellige komponenter; malkeanlægget skal tændes, køerne skal have varierende mængder kraftfoder, nogle køer skal malkes manuelt i en spand, yverne skal rengøres ordentligt, malkekopperne skal sættes rigtigt på for ikke at suge for meget luft ind osv. Men noget af det, som kendetegner malkegraven, er, at det er en nøje reguleret praksis, hvor aktiviteterne i vid udstrækning er forhåndsbestemte, og hvor brugen af rummet står klart for eleverne på HPL.

Malkegraven er hermed et fysisk rum, hvor der er klare retningslinjer for, hvordan man skal agere. Kirkeby (2006) har foretaget en analyse af, hvilke

handlemuligheder fysiske rum stiller til rådighed for børn i deres skolehverdag. Hun skelner imellem en type læringsrum, hvor der foregår på forhånd fastlagte aktiviteter, og en anden type læringsrum, som er mindre entydige i deres brugsmuligheder. I den første type læringsrum foregår der typisk en specialiseret og på forhånd fastlagt aktivitet. Denne type rum har et specialiseret design og er dermed ifølge Kirkeby (2006, p. 15) funktionelt højt kodet, hvilket indebærer, at rummet er struktureret, så det kun tilbyder klart definerede former for anvendelse og med Kirkebys begreber er præget af en *hård funktionalisme*. Ordet 'hård' er valgt, fordi brugsmåderne af rummet er veldefinerede og ikke umiddelbart står til forhandling (ibid.). Som eksempel på et rum præget af en relativt høj grad af hård funktionalisme kan nævnes faglokaler som eksempelvis sløjd-, fysik- eller biologilokaler, hvor indretningen består af flere faciliteter, der typisk hver især er højt specialiserede, og hvor brugsmåderne af faciliteterne er veldefinerede.

Som modsætning til det højt kodede funktionelle rum opstiller Kirkeby (2006) en type rum, der er præget af en *blød funktionalisme*. Denne type rum er designet på en måde, der umiddelbart giver mulighed for flere handle- og brugsmuligheder. Begrebet blød funktionalisme beskriver rum, der arkitektonisk er veldefinerede, men som funktionelt er svagt kodede. Denne type rum lægger således op til en større grad af åbenhed for fortolkning, og de tilbyder flere brugsformer end rum, der er karakteriseret af en hård funktionalisme (ibid., pp. 50-51). Som eksempel på et rum præget af blød funktionalisme kan nævnes den del af skoledagen, der ikke er lærerstyret, men hvor eleverne skal disponere over deres tid, rum og muligheder, som det eksempelvis foregår under gruppe- og projektarbejde. Den bløde funktionalisme er udtryk for en type rum, der i princippet er arkitektonisk veldefineret, men hvor rummet i sig selv sjældent tilbyder nogle klart definerede handlemuligheder.

Malkegraven kan i udpræget grad karakteriseres som et læringsrum præget af hård funktionalisme, hvor arkitekturen faciliterer specifikke og fastlagte aktiviteter: Malkeanlægget kan kun tændes på én bestemt måde, malkekopperne skal sættes på yverne og er ikke meningsfulde at anvende andre steder, båndene på køernes ben refererer nøjagtigt til, hvor meget kraftfoder køerne skal have osv.

Generelt gælder, at en stor del af læringsmiljøerne på HPL er kendetegnet af en høj (grad af) funktionalisme. I staldene står dyrene i båse, og de får foder efter nøje fastlagte procedurer. Hestene skal strigles og gøres klar til ridning på bestemte måder. I marken skal såmaskinen indstilles efter korn-type, og kornet sås med en bestemt tæthed. De forskellige opgaver, som eleverne indgår i på HPL, er generelt præget af, at de skal udføres på nøje definerede måder. Der er således en væsentlig læringsteoretisk pointe i, at størstedelen af eleverne fra HPL ser ud til at befinde sig godt i et læringsrum præget af en hård funktionalisme.

Elevernes deltagelse i de overvejende hårdt funktionelt kodede læringsrum på HPL får samtidig betydning for, hvordan 'deres' indlæringsvanskeligheder kommer til udtryk. I mange sammenhænge fortøner indlæringsvanskelighederne sig, og eleverne fremstår i stedet som kompetente deltagere (beboere), som mestrer en faglig praksis. Igennem uddannelsen identificerer eleverne sig stærkt med landbruget som erhverv, og denne identifikation kommer i mange sammenhænge til at fungere som et alternativ til den indlæringsvanskelige identitet, som de fleste af eleverne startede på uddannelsen med. Dette er ikke ensbetydende med, at elevernes vanskeligheder bare fortøner sig. De er fortsat en marginaliseringstruet elevmålgruppe, som vil opleve udfordringer i uddannelsessystemet. Pointen er snarere, at deres læreprocesser medieres igennem deres beboelse af de læringsrum, som de deltager i. Vi kan således ikke begribe indlæringsvanskeligheder ved at kompartmentalisere eller isolere. Med Ingolds (2000, p. 162) beskrivelse af en 'Outdoor Psychology' skal vores analytiske udgangspunkt for forståelsen af læreprocesser i stedet være: "(...) the whole person in action, 'acting within the settings of that activity'."

7. Opsamlende diskussion: sociale læreprocesser som analytisk greb

I store dele af den herskende læringstænkning er der tendenser til, at læreprocesser modulariseres, og at læring hermed isoleres til et socialt eller personligt forehavende. Med eksempler fra forskellige forskningsprojekter har vi argumenteret imod en sådan modularisering. Således mener vi heller *ikke*, at det sociale er et særligt aspekt af læreprocesser. Hvis vi beskriver det sociale som et særligt løsevet eller selvstændigt aspekt af læreprocesser, risikerer vi nemlig at modularisere læreprocesserne, men vi risikerer også at gøre det sociale til en tom kategori, som kan referere til snart sagt alt. I stedet har vi med teoretisk udgangspunkt i Latour og Ingold forsøgt at beskrive, hvordan det sociale kan fungere som analytisk strategi i empiriske analyser af læreprocesser. I den sammenhæng er pointen, at vi i forståelsen af læring skal tage analytisk udgangspunkt i forbindelser og associationer imellem mennesker, ting, rum og materialiteter. Hermed kan vi undgå dualistiske kortslutninger, hvor læring, indlæringsvanskeligheder eller kreativitet bliver modulariseret og gjort til isolerede spørgsmål om personlighed, dysfunktion, miljø eller lignende.

Det er en vigtig pointe i det ovenstående, at vi ikke efterlader analysen af læring i enten indre mentale rum eller i sociale rum. Snarere fastholdes fokus på, hvordan ting og objekter i relationer til mennesker kan udgøre betingelser for handling, kan invitere til handling, kan provokere og måske udfordre. Det viser dermed også, hvordan og hvorfor mennesker eksempelvis kan have det vanskeligt med at lære i et rum og ikke i et andet. Det er jo netop relationerne og associationer mellem disse mange aspekter, der skaber lærepro-

cesserne – og manglen på samme. Derfor inviterer nærværende artikel os ind i et felt, hvor vi som psykologer får mulighed for at se ændrede relationer og associationer – og sprækkerne i praksisser, som åbninger for nye analytiske indsigter og handlepotentiale. Den inviterer også forskeren ind i en ydmyg position, hvor eksisterende begreber ikke hindrer udsigten til den verden, der studeres, og som er i stadig forandring. Derfor bliver den associative forskningsstrategi i sig selv kreativ – den fremtvinger så at sige nye analytiske begreber og indsigter og lader verden være i bevægelse. En forskningsstrategi, som vi ikke skal lade sociologer eller andre have patent på.

REFERENCER

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press.
- Dudley-Marling (2004). The Social Construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-89.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28 (1), 79-93.
- Heidegger, M. (2000). *Sproget og Ordet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2008). *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social – an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDermott, P. A., Goldberg, M. M., Watkins, M. W., Stanley, J. L., & Glutting, J. J. (2006). A Nationwide Epidemiologic Modeling Study of LD: Risk, Protection, and Unintended Impact. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (3), 230-251.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Szulevicz, T. (2010). *Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder. En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole*. Ph.d.-afhandling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Szulevicz, T. (2010). Der finder læring sted. *Nordiske Udkast*, 1/2, 17-30.
- Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2007). The research Interview as Discourses Crossing Swords – The Researcher and apprentice on crossing roads. *Qualitative Inquiry*, 13, 160-173.
- Tanggaard, L. (2011). Stories about Creative Teaching and Productive Learning. *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 217-230.
- Tanggaard, L. (2013). The socio-materiality of creativity. *Culture and Psychology*, 19 (1), 20-32.
- Tanggaard, L., & Stadil, C. (2012). *I bad med Picasso – sådan bliver du mere kreativ*. København: Gyldendal.