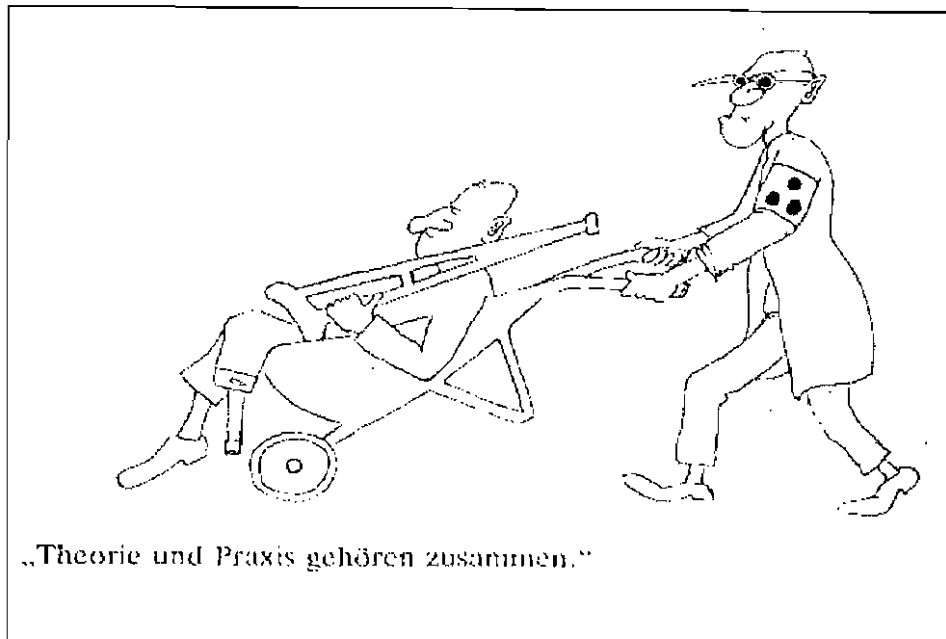


Teori & Praxis



Bader (1990, side 102)

Forsøg på afklaring og integration af en underliggende tankefigur i
det paradigmatisk skift i opfattelsen
af viden, læring og handling.

Af Jens Wilbrandt

Speciale i pædagogisk psykologi.
Uddannelses- og formidlingspsykologisk gren.
Ved Institut for Psykologi
Københavns Universitet.
November 2000.

Vejleder: Morten Nissen.

„Ebenso wie das Zerreißen der Einheit von Erkennen und Verändern mich in meinen Handlungsmöglichkeiten letztlich behindert, behindert mich auch das Zerreißen des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Es hat aber natürlich auch Vorteile für mich: Ich brauche nicht mühsam Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen und dies auch zu nutzen, ich muss nicht theoretische Erkenntnisse auf mein alltägliches Tun beziehen - und dieses vielleicht gar in Frage stellen. Dieser 'Nutzen' ist allerdings nur kurzfristig.“ (Bader 1990, s. 101).

INDHOLDSFORTEGNELSE:

Resume	iv
Kapitel 1: Indledning	1
<i>A. Hvordan skal vi forstå teori-praksis-forholdet</i>	<i>2</i>
I. Teoriløs praksis og praksisløs teori?	3
II. Fra udvendig til indvendig forståelse.....	4
<i>B. Indkredsning af problemfelt</i>	<i>5</i>
<i>C. Specialet set i kritisk perspektiv</i>	<i>5</i>
I. Formal og lokal praksis.....	5
II. Relevans og gyldighed.	7
<i>D. Det teoretiske grundlag</i>	<i>8</i>
I. De kulturelle virksomhedsprodukter.	9
II. En tentativ bestemmelse af subjektet.	13
Kapitel 2: Læring, viden og handling - spørgsmål, problematiseringer og hypoteser ..	15
<i>A. Læringens subjekt-objekt-forhold</i>	<i>15</i>
<i>B. Samfundsmæssig og personlig viden</i>	<i>15</i>
<i>C. Viden og handling</i>	<i>16</i>
<i>D. Subjekters lærings- og dannelsesprocesser</i>	<i>16</i>
Kapitel 3: Teori-praksis-problemet og samfundsmæssig praksis	17
<i>A. Uddifferentieringen af UP, VP og AP som selvstændige praksisfelter adskilt i tid og rum</i>	<i>17</i>
I. Arbejde som uddifferentieret praksisfelt.....	18
a) Arbejdsdelingen mellem 'hånden' og 'ånden'.	19
II. Fremkomsten af en skole-baseret uddannelsespraksis.....	20
III. Videnskabelig praksis.....	21
IV. Arven fra de kirkelige skoler/latinskolerne.....	23
V. Fremkomsten af en ikke-skolastisk uddannelsespraksis.....	24
<i>B. Samfundsmæssige opgaver og praksisfelternes funktionelle arbejdsdeling</i>	<i>25</i>
I. En diskussion af opgave-begrebet: Objektive eller subjektive opgaver.....	27
a) Rammesætning af opgaver.....	27
b) Opsamling: Betydningen af opgavebegrebet for teori-praksis-problemet.....	31
<i>C. Den institutionaliserede kobling mellem praksisfelterne som forudsætning for en vellykket funktionel arbejdsdeling mellem AP, VP og UP</i>	<i>31</i>
I. Adskillelse af tilegnelses- og frembringelsesside af kulturen.....	34
a) Opsplitningen af de kropslige og de symbolske tilegnelsesprocesser.....	37
b) De selvstændiggjorte praksisfelters kulturelle virksomhedsprodukter.....	38
II. Den uformelle/ikke-institutionaliserede arbejdsdeling.....	38
a) Uddannelse og dannelse.....	39
b) Produktiv og reproduktiv læring.....	42
c) Samfundsmæssig kontrol og stabilitet som sekundær samfundsmæssig opgaver.....	43
<i>D. Opsummering af teori-praksis-problemet på det samfundsmæssige plan</i>	<i>44</i>

I. Et notabene vedrørende de ikke-skolastisk baserede fagområder.....	45
Kapitel 4: Moderniteten som samfundsmæssig og subjektiv udfordring set i forhold til teori-praksis-problemet.....	46
<i>A. Det øgede tempo i videns- og redskabsproduktion.....</i>	<i>47</i>
<i>B. En stigende samfundsmæssig differentiering, specialisering og arbejdsdeling.....</i>	<i>48</i>
<i>C. Akademiseringen af samfundsmæssig praksis.....</i>	<i>49</i>
<i>D. Fra samfundsmæssig arbejdsdeling til intrapersonel splittelse.....</i>	<i>51</i>
<i>E. Den subjektive udfordring.....</i>	<i>52</i>
Kapitel 5: Teori-praksis-problemet som læringsteoretisk udfordring.....	54
<i>A. Den læringsteoretiske udfordring.....</i>	<i>54</i>
<i>B. Det gamle paradigme.....</i>	<i>56</i>
I. Arven fra Descartes: Forholdet mellem “ånd” og “krop”.....	56
II. Det positivistiske vidensideal.....	58
<i>C. Præsentation af læringsteoretiske perspektiver med potentialer i forhold til den læringsteoretiske udfordring.....</i>	<i>59</i>
I. Situeret læring.....	60
II. Erfaringsbaseret læring.....	64
III. Schön & Argyris.....	66
IV. Systemisk og konstruktionistisk læringsteori.....	69
V. Den kulturhistoriske skole, virksomhedsteorien og Engeström.....	73
VI. Kritisk psykologisk læringsforståelse.....	77
<i>D. Den læringsteoretiske udfordring set i lyset af de præsenterede læringsteoretiske perspektiver.....</i>	<i>80</i>
I. Hvad er læring?.....	80
II. Overføring af viden.....	82
III. Mind-body-problemet.....	86
IV. Et indvendigt versus et udvendigt forhold mellem subjekt og forandringsproces.....	87
V. Subjektet som subjekt for sin egen læring eller som objekt for andres undervisning... ..	88
VI. & VII. Læringens rettedhed og adskillelsen af de samfundsmæssige og de subjektive/personlige forandringsprocesser.....	88
<i>E. Opsamling på den læringsteoretiske udfordring.....</i>	<i>90</i>
I. Læringsbegrebets berettigelse?.....	92
II. Krav til en læringsteori som kan danne grundlag for en overskridelse af teori-praksis-problemet.....	92
Kapitel 6: Sammenfatning og perspektivering.....	94
<i>A. Specialet revurderet.....</i>	<i>95</i>
<i>B. Perspektivering.....</i>	<i>96</i>
Litteraturliste.....	I
Bilag: P.hd. projektbeskrivelse.....	VI

LISTE OVER FIGURER:

Figur 1: <i>Folkepsykologiske konnotationer knyttet til teori-praksis-distinktionen.</i>	2
Figur 2: <i>Klassiske dualismer indenfor det socialpsykologiske genstandsfelt.</i>	8
Figur 3: <i>En model af kulturelle tilegnelses- og frembringelsesprocesser.</i>	9
Figur 4: <i>Konstituerende kulturelle dimensioner for samfundsmæssig praksis.</i>	10
Figur 5: <i>De tre dimensioner af virksomhedsprodukternes kulturelle indlejring.</i>	11
Figur 6: <i>En model over den historiske udvikling af samfundsmæssig praksis.</i>	12
Figur 7: <i>Historisk rids over universiteternes udvikling.</i>	22
Figur 8: <i>Rammesætningen af praksisfelternes primære opgaver.</i>	26
Figur 9: <i>Begrebsligørelsen af den indre relation mellem opgave-mål-problem.</i>	29
Figur 10: <i>Den funktionelle arbejdsdeling mellem praksisfelterne.</i>	32
Figur 11: <i>En model af kulturelle tilegnelses- og frembringelsesprocesser.</i>	34
Figur 12: <i>Opsplitningen mellem tilegnelses- og frembringelsesside.</i>	35
Figur 13: <i>De tre dimensioner af virksomhedsprodukternes kulturelle indlejring.</i>	36
Figur 14: <i>Skema over sammenhængen mellem kulturepoker og dominerende kulturformer.</i> 50	
Figur 15: <i>Teori-praksis-problemets samfundsmæssige og læringsteoretiske dimensioner.</i> ..	55
Figur 16: <i>Kognitionsforståelsen i kognitivismen versus situeret læring.</i>	

Bilag: P.hd.-projektbeskrivelse.

LÆRE- OG KONSTRUKTIONSPROCESSER PÅ TVÆRS AF PRAKSISFELTER.

En projektbeskrivelse

af

Jens Wilbrandt

INDHOLDSFORTEGNELSE:

Resume.....	iv
Kapitel 1: Indledning.....	1
<i>A. Hvordan skal vi forstå teori-praksis-forholdet.....</i>	<i>2</i>
I. Teoriløs praksis og praksisløs teori?	3
II. Fra udvendig til indvendig forståelse.....	4
<i>B. Indkredsning af problemfelt.....</i>	<i>5</i>
<i>C. Specialet set i kritisk perspektiv.....</i>	<i>5</i>
I. Formal og lokal praksis.....	5
II. Relevans og gyldighed.	7
<i>D. Det teoretiske grundlag.....</i>	<i>8</i>
I. De kulturelle virksomhedsprodukter.	9
II. En tentativ bestemmelse af subjektet.	13
Kapitel 2: Læring, viden og handling - spørgsmål, problematiseringer og hypoteser..	15
<i>A. Læringens subjekt-objekt-forhold.....</i>	<i>15</i>
<i>B. Samfundsmæssig og personlig viden.....</i>	<i>15</i>
<i>C. Viden og handling.....</i>	<i>16</i>
<i>D. Subjekters lærings- og dannelsesprocesser.....</i>	<i>16</i>
Kapitel 3: Teori-praksis-problemet og samfundsmæssig praksis.....	17
<i>A. Uddifferentieringen af UP, VP og AP som selvstændige praksisfelter adskilt i tid og rum.....</i>	<i>17</i>
I. Arbejde som uddifferentieret praksisfelt.....	18
a) Arbejdsdelingen mellem ‘hånden’ og ‘ånden’.....	19
II. Fremkomsten af en skole-baseret uddannelsespraksis.....	20
III. Videnskabelig praksis.....	21
IV. Arven fra de kirkelige skoler/latinskolerne.....	23
V. Fremkomsten af en ikke-skolastisk uddannelsespraksis.....	24
<i>B. Samfundsmæssige opgaver og praksisfelternes funktionelle arbejdsdeling.....</i>	<i>25</i>
I. En diskussion af opgave-begrebet: Objektive eller subjektive opgaver.....	27
a) Rammesætning af opgaver.....	27
b) Opsamling: Betydningen af opgavebegrebet for teori-praksis-problemet.....	31
<i>C. Den institutionaliserede kobling mellem praksisfelterne som forudsætning for en vellykket funktionel arbejdsdeling mellem AP, VP og UP.....</i>	<i>31</i>
I. Adskillelse af tilegnelses- og frembringelsesside af kulturen.....	34
a) Opsplitningen af de kropslige og de symbolske tilegnelsesprocesser.....	37
b) De selvstændiggjorte praksisfelters kulturelle virksomhedsprodukter.....	38
II. Den uformelle/ikke-institutionaliserede arbejdsdeling.....	38
a) Uddannelse og dannelse.....	39
b) Produktiv og reproduktiv læring.....	42
c) Samfundsmæssig kontrol og stabilitet som sekundær samfundsmæssig opgaver.....	43
<i>D. Opsummering af teori-praksis-problemet på det samfundsmæssige plan.....</i>	<i>44</i>

I. Et notabene vedrørende de ikke-skolastisk baserede fagområder.....	45
Kapitel 4: Moderniteten som samfundsmæssig og subjektiv udfordring set i forhold til teori-praksis-problemet.....	46
<i>A. Det øgede tempo i videns- og redskabsproduktion.....</i>	<i>47</i>
<i>B. En stigende samfundsmæssig differentiering, specialisering og arbejdsdeling.....</i>	<i>48</i>
<i>C. Akademiseringen af samfundsmæssig praksis.....</i>	<i>49</i>
<i>D. Fra samfundsmæssig arbejdsdeling til intrapersonel splittelse.....</i>	<i>51</i>
<i>E. Den subjektive udfordring.....</i>	<i>52</i>
Kapitel 5: Teori-praksis-problemet som læringsteoretisk udfordring.....	54
<i>A. Den læringsteoretiske udfordring.....</i>	<i>54</i>
<i>B. Det gamle paradigme.....</i>	<i>56</i>
I. Arven fra Descartes: Forholdet mellem “ånd” og “krop”.....	56
II. Det positivistiske vidensideal.....	58
<i>C. Præsentation af læringsteoretiske perspektiver med potentialer i forhold til den læringsteoretiske udfordring.....</i>	<i>59</i>
I. Situeret læring.....	60
II. Erfaringsbaseret læring.....	64
III. Schön & Argyris.....	66
IV. Systemisk og konstruktionistisk læringsteori.....	69
V. Den kulturhistoriske skole, virksomhedsteorien og Engeström.....	73
VI. Kritisk psykologisk læringsforståelse.....	77
<i>D. Den læringsteoretiske udfordring set i lyset af de præsenterede læringsteoretiske perspektiver.....</i>	<i>80</i>
I. Hvad er læring?.....	80
II. Overføring af viden.....	82
III. Mind-body-problemet.....	86
IV. Et indvendigt versus et udvendigt forhold mellem subjekt og forandringsproces.....	87
V. Subjektet som subjekt for sin egen læring eller som objekt for andres undervisning... ..	88
VI. & VII. Læringens rettedhed og adskillelsen af de samfundsmæssige og de subjektive/personlige forandringsprocesser.....	88
<i>E. Opsamling på den læringsteoretiske udfordring.....</i>	<i>90</i>
I. Læringsbegrebets berettigelse?.....	92
II. Krav til en læringsteori som kan danne grundlag for en overskridelse af teori-praksis-problemet.....	92
Kapitel 6: Sammenfatning og perspektivering.....	94
<i>A. Specialet revurderet.....</i>	<i>95</i>
<i>B. Perspektivering.....</i>	<i>96</i>
Litteraturliste.....	I
Bilag: P.hd. projektbeskrivelse.....	VI

LISTE OVER FIGURER:

Figur 1: <i>Folkepsykologiske konnotationer knyttet til teori-praksis-distinktionen.</i>	2
Figur 2: <i>Klassiske dualismer indenfor det socialpsykologiske genstandsfelt.</i>	8
Figur 3: <i>En model af kulturelle tilegnelses- og frembringelsesprocesser.</i>	9
Figur 4: <i>Konstituerende kulturelle dimensioner for samfundsmæssig praksis.</i>	10
Figur 5: <i>De tre dimensioner af virksomhedsprodukternes kulturelle indlejring.</i>	11
Figur 6: <i>En model over den historiske udvikling af samfundsmæssig praksis.</i>	12
Figur 7: <i>Historisk rids over universiteternes udvikling.</i>	22
Figur 8: <i>Rammesætningen af praksisfelternes primære opgaver.</i>	26
Figur 9: <i>Begrebsligørelsen af den indre relation mellem opgave-mål-problem.</i>	29
Figur 10: <i>Den funktionelle arbejdsdeling mellem praksisfelterne.</i>	32
Figur 11: <i>En model af kulturelle tilegnelses- og frembringelsesprocesser.</i>	34
Figur 12: <i>Opsplitningen mellem tilegnelses- og frembringelsesside.</i>	35
Figur 13: <i>De tre dimensioner af virksomhedsprodukternes kulturelle indlejring.</i>	36
Figur 14: <i>Skema over sammenhængen mellem kulturepoker og dominerende kulturformer.</i> 50	
Figur 15: <i>Teori-praksis-problemets samfundsmæssige og læringsteoretiske dimensioner.</i> ..	55
Figur 16: <i>Kognitionsforståelsen i kognitivismen versus situeret læring.</i>	61
Figur 17: <i>Kolbs læringsteori.</i>	65
Figur 18: <i>Argyris' model over enkelt-loop- og dobbelt-loop-learning.</i>	68
Figur 19: <i>En udvidelse af Argyris' model.</i>	69
Figur 20: <i>En model over læringens grundprocesser: Systemeksternt samspil/feedback og systemintern strukturering/refleksion.</i>	72
Figur 21: <i>Vygotskis og Leontjevs forståelse af forholdet mellem det psykiske og det kulturelle.</i>	74
Figur 22: <i>En differentieret model over overføring.</i>	84

RESUME.

I dette speciale analyseres og begribes teori-praksis-problemet i udgangspunktet som et problematisk forhold mellem uddannelses- og arbejdspraksis. På grundlag af en præcisering af specialets teoretiske fundament inspireret af virksomhedsteori, systemteori og kritisk psykologi, foretages en nærmere analyse af teori-praksis-problemets samfundsmæssige og læringsteoretiske side. Udgangspunktet er konceptualiseringen af et indre forhold mellem teori og praksis, og en analyse af hvordan dette indre forhold er blevet opsplittet gennem den historisk udviklede samfundsmæssige arbejdsdeling mellem videnskabelig praksis, uddannelsespraksis og arbejdspraksis. Gennem en behandling af nyere læringsteoretiske forståelse som mulige bud på en overskridelse af teori-praksis-problemet analyseres det hvordan problematikker på det samfundsmæssige plan genfindes og forsøges overskredet i konceptualiseringen af læring, viden og handling på det læringsteoretiske område.

Kapitel 1: Indledning.

Der skrives og tales i nyere tid meget om læreprocesser i uddannelser og deres relevans - eller mangel på samme - i forhold til den arbejdspraksis som uddannelserne skal kvalificere til at indgå i. Oftest sker dette med et kritisk perspektiv på moderne uddannelsespraksis, og der tales om en kløft mellem uddannelse på den ene side og arbejde på den anden. Både fra teoretisk og empirisk hold formuleres en massiv påpegning og kritik af denne kløft (Bader 1993; Dale 1998; Schön 1983 og 1987; Dreier 1993; Højholt & Witt 1996; Rasmussen 1999a; Argyris & Schön 1987; Løvlie 1999; Dale 1998 m.fl.). Oftest begribes og forklares den, som en mere fundamental opsplitning mellem teori og praksis, en tankefigur hvis forklaringskraft findes på begge 'sider' af kløften (arbejds- og uddannelsespraksis), og som i særlig grad fremføres når denne skal overskrides, eksempelvis ved nyuddannedes indtræden på arbejdsmarkedet. Således skriver Bader (1993) i sin analyse af tyske 'socialarbejdere'¹:

“Alle socialarbejdere vet at enhver nykommer i yrket får problemer med yrkesutøvelsen. Utdannelsen forbereder ikke i tilstrækkelig grad til yrkets virkelighet. Det som er lært under utdannelsen, er bare triviell teori som kun har lite med det sosiale arbeidets virkelighet at gjøre. Det såkalte praksissjokket som alle har hørt om og er redde for, inntreffer uunngåelig som en elementær del af enhver situasjon man blir kastet ut i.” (Bader 1993, s. 33).

Citatet er illustrativt, fordi det udtrykker at opfattelsen af et 'praksischok' og opfattelsen af et problematisk forhold mellem teori og praksis er alment udbredt i subjekters beskrivelse og forståelse af deres egen og andres virksomhed. Der er tale om en *folkepsykologisk* forståelsesmåde af nogle problematikker i deres livsvirksomhed. Men også indenfor den videnskabelige psykologi beskrives forholdet mellem teori og praksis som problematisk, eksempelvis i pædagogisk-psykologiske sammenhænge hvor det er almindeligt at beskrive eller forklare problemer i forholdet mellem uddannelse og arbejde, ud fra teori-praksis-distinktionen (Argyris & Schön 1987; Schön 1983 og 1990; Løvlie 1999; Højholt & Witt 1996). Ofte sker dette uden at se nærmere på hvordan videnskaben selv medkonstituerer det problematiske forhold mellem teori og praksis.

Når der eksisterer en så høj grad af konsensus omkring opfattelsen af teori-praksis-forholdet er der grund til at være skeptisk, særligt fordi kritikken af kløften mellem teori og praksis ikke er ny. Kritikken kan spores helt tilbage til den historiske fremkomst af uddannelse som en selvstændiggjort praksis (Rasmussen 1999a, side 200-201). I moderne tid understøttes kritikken af en postmoderne rekonceptualisering af viden og læring, og får derigennem fornyet kraft. Denne rekonceptualisering implicerer et opgør med den positivistiske vidensforståelse, og som sådan er der tale om et paradigmatiske skift med en (re-)fokusering på ikke-sproglige vidensformers 'rationalitet' eller fornuft. Indenfor psykologien kommer dette til udtryk i en øget fokusering på hvad man kan kalde 'praktiske eller tavse vidensformer' og 'ikke-skolastiske læreprocesser' (Lave & Wenger 1998a og 1998b; Lave 1992 og 1993; Wackerhausen 1994 og

¹ Svarer i Danmark til socialrådgiver-området

1999; Nielsen & Kvale 1999; Dreyfus & Dreyfus 1999; Argyris & Schön 1987; Underwood 1996; Nielsen 1999 m.fl.). I en sådan paradigmatisk brydningstid er det relevant at spørge, hvilken forståelse af teori-praksis-forholdet der lægges til grund for det nye 'paradigme'. Paradigmatiske skift opstår som reaktion på dominerende opfattelser, og der er således historisk set et 'pendulaspekt' ved enhver paradigmatisk reorganisering af viden. Det virkelige potentiale i paradigmatisk skift ligger imidlertid ikke i rekonceptualiseringerne i sig selv, men i overskridende syntese-dannelser af underliggende tankefigurer. Eller sagt mere konkret i forhold til dette speciales fokus: Når den dominerende teoretiske forståelse af viden svinger fra en positivistisk forståelse af viden som noget der kan ekspliciteres sprogligt til at opfatte viden og handling som en enhed², og når forståelsen af tilrettelagte læreprocesser svinger fra at betone sprogligt baseret intellektuel (be-)læring til mere praktiske kropslige læreformer, er det interessant at arbejde med en integrativ syntesedannelse i den mere underliggende tankefigur vedrørende forholdet mellem teori og praksis.

A. Hvordan skal vi forstå teori-praksis-forholdet.

At opfatte teori og praksis som modsætninger er lige så almindeligt som det er problematisk. Både i dagligdags forståelser og i videnskabelige sammenhænge begribes fænomener og forhold ud fra denne dikotomi. En klar indholdsbestemmelse er det imidlertid svært at foretage. Common sense-forståelser af begrebsparret kan indebære konnotationer til en række forskellige dualismer, jf. følgende figur:

<i>Teori</i>	-	<i>Praksis</i>
<i>Uddannelse</i>	-	<i>Arbejde</i>
<i>Tænkning</i>	-	<i>Handling</i>
<i>Det mentale</i>	-	<i>Det kropslige</i>
<i>Videnskab</i>	-	<i>Arbejde</i>

Figur 1: Folkepsykologiske konnotationer knyttet til teori-praksis-distinktionen.

Trods den udflydende indholdsbestemmelse er det et kendetegnende fællestræk ved brugen af teori-praksis-dikotomien at der henvises til en grundlæggende og uoverskridelig dikotomi med en forklaringskraft forankret i det absolutte.

Går man nærmere ind i analyser af teori-praksis-forholdet viser modstillingen sig altså hurtigt at være modsigelsesfyldt og problematisk. Ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv kan teori-praksis-dikotomien betragtes som en narrativ konstruktion og undersøges som sådan. Her vil jeg antydningvis gå nærmere ind i en undersøgelse af den absolutte distinktion mellem praksis og

² en tendens der ses både indenfor den systemteoretiske forståelse, mesterlære-teorier, Schön & Argyris m.fl.

teori, for derigennem at bane vej for en problematisering af 'teori-praksis-problemet' som social konstruktion. Ledetråden er, om man overhovedet kan tale om en 'teoriløs' praksis eller 'praksisløs' teori.

1. Teoriløs praksis og praksisløs teori?

Argyris & Schön (1987) har differentieret teoribegrebet i to underbegreber, som de kalder 'espoused theory' og 'theory-in-use', hvor espoused theory er de eksplicite forklaringer, som mennesker giver på deres handlinger, og theory-in-use er de teorier som reelt styrer³ menneskets handlinger (Argyris & Schön 1987, s. 6-7). Hermed flytter Argyris & Schön modsætningen mellem teori og praksis over i forholdet mellem forskellige typer teorier, og spørgsmål omkring forholdet mellem teori og praksis bliver på den måde til et spørgsmål om forskellige typer teoriers interne (in-)/konsistens og indbyrdes (in-)/kongruens.

Det er diskutabelt, om Argyris & Schön (1987) 's forståelse reelt udvikler forståelsen af teori-praksis-problemet, eller om de blot flytter det ved at konceptualisere det på en ny måde. Men centralt i denne rekonceptualisering er en påpegning af menneskets handlinger altid er karakteriseret ved en underliggende rationalitet og en revaluering af menneskets tavse vidensformer⁴. Som sådan er teorien et opgør med en positivistisk vidensforståelse. Teorien vil blive præsenteret mere indgående senere i specialet, her skal den blot bruges som løftestang til at fremføre spørgsmålet om man overhovedet kan tale om teoriløs praksis. Ved at ændre kriterierne for hvad der kan betragtes som teori, får Argyris & Schön påpeget, at også handlinger som ikke umiddelbart kan forklares ud fra teoretisk viden, har en underliggende rationalitet. Fremfor en diskussion af denne rationalitets eksistens, flyttes diskussionen over til denne rationalitets forklarlighed og beskrivelighed. Forskellen mellem 'espoused theory' og 'theory-in-use' ligger først og fremmest i hvilket perspektiv handlingens underliggende rationalitet beskrives fra. 'Espoused theory' er således beskrivelse/forklaring fra den handlendes eget perspektiv, mens 'theory-in-use' (for så vidt de er forskellige) er forklaring fra en andens perspektiv.

Argyris & Schöns differentiering af teoribegrebet antyder altså, at det er problematisk at tale om en teoriløs praksis. Samtidig er anslået nogle af de underliggende problemstillinger, herunder først og fremmest forholdet mellem viden og handling samt problemet vedrørende menneskelige handlingers (og deres underliggende rationalitets) forklarlighed/beskrivelighed.

³ Argyris & Schön (1987) bruger selv ordet 'govern' som ikke er umiddelbart oversætteligt, men som ikke implicerer en kausal forståelse, som den man kan lægge i ordet styre. I (Argyris et al 1985, s. 82) betegnes theories-in-use, som de teorier der kan udledes af folks handlinger, og 'espoused theory' som de teorier, som folk angiver at følge. Hermed håndteres problemet omkring en kausal forklaring af hvad der styrer menneskelig adfærd.

⁴ Diskussionen af hvorvidt denne underliggende logik kan/bør begribes som en forudeksisterende (a-priori) kausal årsag, som en subjektiv målrettet intention eller som en bagudrettet sproglig/narrativ konstruktion (samt diskussionen af tilgængeligheden af denne underliggende logik for beskrivelse) skal jeg foreløbig lade ligge.

Og så til spørgsmålet om den eventuelle eksistens af en 'praksisløs teori'. Tentativt kan 'praksis' forstås som 'det mennesker gør', dvs. som en samlebetegnelse for menneskelig handling⁵. Eksistensen af en 'praksisløs teori' må, ud fra denne foreløbige bestemmelse af praksisbegrebet, bero på selvstændiggørelsen af viden løsrevet fra menneskelig handling. En sådan selvstændiggørelse finder vi i eksternaliseringen af viden qua skriftsproget⁶. Et problematisk forhold mellem teori og praksis må altså ud fra denne forståelse være et forhold mellem eksternaliseret viden/teori og menneskelig praksis. Den eksternaliserede viden kan dog ikke i sig selv indgå i et problematisk forhold til praksis, og det må derfor være menneskets *omgang* med den eksternaliserede viden der kan fremstå problematisk i forhold til menneskets øvrige praksis. Menneskets omgang med eksternaliseret teori foregår imidlertid også altid i en praksis. Ud fra dette perspektiv må en analyse af teori-praksis-forholdet flyttes over i en analyse af forholdet mellem forskellige praksisfelter, og forholdet mellem forskellige aspekter indenfor samme praksis. De centrale måder mennesket omgås eksternaliseret viden kan begribes som henholdsvis vidensproduktion, -tilegnelse og -anvendelse.

Opsummerende kan der således peges på to kritiske indfaldsvinkler i forhold til analysen af teori-praksis-problemet, hvor *den ene fokuserer på menneskets viden og handlingers underliggende rationalitet, dvs. forholdet mellem handling og viden og forståelsen af læring i lyset af dette forhold, og den anden fokuserer på forskellige samfundsmæssige praksisser hvori mennesket omgås eksternaliseret viden og forholdet mellem disse praksisser.* Begge spor vil blive forfulgt i specialet. Det første vil tage afsæt i en række udfordringer til konceptualiseringen af læring og viden og forskellige handlingsorienterede teoretiske opfattelser og måder at imødegå disse udfordringer på. Den anden vil tage afsættet i samfundsmæssige analyser af tre forskellige samfundsmæssige praksisfelter, uddannelsespraksis, arbejdspraksis og videnskabelig praksis.

II. Fra udvendig til indvendig forståelse.

Ovenstående kritiske perspektiv på teori-praksis-modstillingen, kan foreløbig betegnes som en pointering af det indvendige forhold mellem teori og praksis. Teori og praksis indgår ikke i et ydre forhold til hinanden, hvor de eksisterer som selvstændige og uafhængige faktorer, men er en begrebmæssig konstruktion som modstiller forskellige aspekter af samme entitet.

Udgangspunktet i dette speciale er handlingsteoretisk, forstået på den måde, at denne entitet betragtes som menneskelig virksomhed. Teori og praksis er altså aspekter af menneskelig virksomhed, som sameksisterer i et gensidigt konstituerende forhold.

At teori-praksis-problemet betragtes som en narrativ konstruktion betyder ikke, at vi kan afvise eksistensen eller betydningen af teori-praksis-problemet. For som jeg argumenterer for i den senere beskrevne model, eksisterer og udvikles begrebslige konstruktioner parallelt med

⁵ Praksisbegrebet vil senere blive nuanceret.

⁶ Det er dog ikke kun igennem skriftsproget men gennem den historiske udvikling af eksternaliserede symbolsystemer mere bredt forstået, hvorunder skriftsproget er det mest centrale.

samfundsmæssige praksis- og virksomhedsformer og det materielle/redskabsmæssige grundlag for menneskelig virksomhed/samfundsmæssig praksis (jf. Figur 4, side 10).

B. Indkredsning af problemfelt.

Den opgave jeg i specialet giver mig i kast med, kan altså beskrives således:

Gennem en samfundsmæssig og en videns-/læringsteoretisk analyse af 'teori-praksis-problemet' at udvikle et forståelsesgrundlag for hvordan tilrettelagte læreprocessers relevans for korresponderende arbejdspraksis kan udvikles.

Enhver formulering af et problem implicerer nogle forforståelser, som kommer til udtryk i begreber, der bruges til at begribe nogle forhold. Indlejret i de begreber som jeg i specialet anvender ligger teoretiske forforståelser og grundantagelser vedrørende genstandsfeltet. De nødvendige begrebslige afklaringer og diskussioner vil blive taget løbende igennem specialet.

C. Specialet set i kritisk perspektiv.

Dette speciale har blandt andet som mål at udvikle et forståelsesgrundlag for det indvendige forhold mellem teori og praksis, og det kan derfor virke paradoksalt at det er et rent teoretisk baseret speciale. Det kan vanskeligt undgås at jeg flere gange i specialet får "skudt mig selv i foden". Omvendt er det ikke usædvanligt for videnskabeligt baseret uddannelsespraksis (som dette speciale er udarbejdet indenfor), at det langt overvejende er teoretisk orienteret. Man kan sige at problemfeltet er indbygget i specialet selv, og det er en vigtig pointe at have for øje: Teori-praksis-problematikken er ikke kun en vi kan få øje på og tale om, men er indbygget i vores måde at se og erkende, i vores konkrete virksomheder, samt i hele den samfundsmæssige strukturering. Der findes således ingen hurtige løsninger på de fænomener vi begriber som teori-praksis-problemet, allerhøjest kan der peges på udviklingsveje, som kan fungere som rettesnore under bestemte betingelser.

I. Formal og lokal praksis.

Teori-praksis-problemet er som sagt velkendt indenfor den videnskabelige praksis, og der er derfor udviklet måder at imødegå problemet på. Dette gøres i den videnskabeligt baserede uddannelsespraksis traditionelt ved enten a) at etablere mentale referencerammer til virkelige praksisser 'derude' eller ved b) at basere teorier på empiriske undersøgelser. Men ingen af måderne løser nødvendigvis teori-praksis-problemet, hvilket kræver lidt forklaring, og fører til overvejelser om gyldighed versus relevans⁷.

Med etableringen af *mentale referencerammer* menes, at der udarbejdes og beskrives en eller flere konkrete praksisser som teorien relateres til. Eksempelvis kunne jeg i dette speciale have

⁷ En tredje måde at imødegå problemet på er aktionsforskning eller praksisforskning, som dog sjældent integreres i uddannelsespraksis, blandt andet af tidsmæssige årsager.

valgt at beskrive en konkret uddannelses- og arbejdspraksis som reference. Med sådanne mentale referencerammer til praksisser, er der tale om koblinger til hvad man kan kalde *formal praksis*, hvilket ikke nødvendigvis er det samme som en *lokal praksis*⁸. For at beskrive denne skelnen nærmere, vil jeg gå vejen omkring et citat af Rasmussen (1999), der peger på hvordan forskellige faktorer konstituerer et praksisfelt:

“Praktikeren baserer ikke sine afgørelser alene - om overhovedet - på teoretisk indsigt. For praktikerer er der en lang række forhold at tage hensyn til, når han eller hun skal bestemme sig for en handling: Fx må underviseren tage hensyn til de konkrete elever, både som individer og som fællesskab, til forældrenes holdninger eller måske snarere underviserens forestillinger om disse, til institutionens ledelse og/eller institutionens særlige værdiorientering, læreplaner, lovgivning samt *en lang række andre faktorer, hvoriblandt pædagogisk teori kun er en*. Alle disse faktorer ligger i praktikerens omverden som faktorer, praktikerer *kan* tage i betragtning, når der skal handles. Den, der handler, råder i reglen over mere konkret information end teoretikerer, og den nødvendige information kan ikke, sådan som teoretikerer har mulighed for det, fremskaffes fra forskellige kilder, den aktualiseres i selve situationen. *Ligeledes befinder praksis sig i teoretikerens omverden som én blandt mange faktorer, der kan, men ikke nødvendigvis behøver at blive iagttaget* i arbejdet med udviklingen af en pædagogisk teori.” (Rasmussen 1999, s. 202-3; min kursivering).

Hvad Rasmussen (1999) her påpeger er det komplekse net af betydende faktorer og relationer som er medbestemmende for subjekters virksomheder i en given praksis. Heriblandt indgår teori altid som én af mange betydende faktorer for praktikerer og praksis altid som én af mange betydende faktorer for teoretikerer; faktorer der danner grundlag for virksomhed indenfor feltet. At dette er tilfældet skyldes, at ethvert praksisfelt har sin funktion i forhold til en historisk udviklet samfundsmæssig arbejdsdeling i sammenhæng med de andre praksisfelter (udbydes i kapitel Kapitel 3:) eller sagt på en anden måde: Et praksisfelt er blandt andet konstitueret gennem dets relationer til og forbundethed med andre praksisfelter. Som sådan eksisterer arbejds- og uddannelsespraksis altid som ét af flere betydende aspekter for videnskabelig virksomhed, som en mental repræsentation. Der er dog ikke tale om en kobling til en lokal praksis, men til et *generaliseret felt af praksisser*, hvorfor den mentale repræsentation nødvendigvis må være *en konstruktion*. At etablere en mental referenceramme til praksis sikrer således ikke at virksomhedens grundlæggende rammesætning ændres eller integreres med rammesætninger fra lokale praksisser.

Det er grundlaget for at skelne mellem formale og lokale praksisser. Med *formal praksis* menes således en *repræsentation* af ét praksisfelt som etableres indenfor et andet praksisfelt. En kobling til en *lokal praksis* indebærer derimod, at den lokale praksis indgår som medstyrende

⁸ Denne forståelse er inspireret af Döpping (1998, s. 223), der skelner mellem formaliseret praksis som betegnelse for den praksis, man etablerer som referenceramme i en læringssituation, og lokal praksis, som betegnelse for den aktuelle praksis som man efter læringssituationen skal indgå i.

subjekt for den videnskabelige virksomhed som det sker indenfor visse typer aktionsforskning (eksempelvis Mørck & Nissen 2000).

Om end der ud fra formidlingsmæssige eller pædagogiske betragtninger kan argumenteres for at etablere en sådan mental referenceramme for dette speciales mere teoretiske diskussioner, sikrer det altså ikke nødvendigvis en tættere forbindelse mellem specialet og øvrig lokal samfundsmæssig praksis. Når denne diskussion gives så forholdsvis meget plads, skyldes det at diskussionens relevans strækker sig langt ind i specialets kerneproblemsstilling. Heller ikke i uddannelsessammenhæng sikrer vi (nødvendigvis) forbindelser mellem teori og praksis, ved at etablere mentale koblinger til formale arbejdspraksisser.

II. Relevans og gyldighed.

En anden måde hvorpå man i videnskabelig praksis forsøger at sikre forbindelse til 'verden derude', er ved at forankre teori i *empiri*. Forankringen af teori i empiriske resultater begribes som en sikring af teoriens *gyldighed* eller *validitet*. Teori-praksis-problemet er imidlertid først og fremmest et spørgsmål om *relevans*. Aktuelt ses en genopblomstring af aktionsforskningen (jf. eksempelvis Argyris et al 1985, Nissen & Mørck 2000), som blandt andet er karakteriseret ved at relevans betragtes som et afgørende gyldighedskriterium (Nissen 1995). Historisk set er relevanskriteriet som målestok for videnskabelig praksis og uddannelse indført af pragmatismen af teoretikere som Peirce og James, og den har med Dewey dannet grundlag for erfaringspædagogikken. Den grundlæggende tese i pragmatismen er, at videns sandhed må bestemmes ud fra dens nytte og brugbarhed. Bestemmelsen af videns eller overbevisningers relevans kan således kun ske gennem en nærmere kontekstbestemmelse⁹. Hvor gyldighedsbegrebets grundlag rækker tilbage til positivismens opfattelse af viden som værende absolut og objektiv¹⁰, har begrebet relevans grundlag i en relationel vidensopfattelse, som den kommer til udtryk i den pragmatiske tradition. Dermed ikke sagt at et opgør med det positivistiske vidensbegreb nødvendigvis implicerer en pragmatisk position, men det forudsætter etableringen af en eller anden form for *præcisering af den kontekst som indholdsbestemmer relevans-begrebet*.

Dette forhold glider ofte i baggrunden i nyere teorier (eksempelvis teorien om situeret læring (Lave & Wenger 1998a og 1998b) og den organisationspsykologiske aktionsforskning (Argyris et al 1985; Argyris & Schön 1987)). Den kritiske psykologi er modsat et eksempel på en teoretisk orientering som i høj grad ekspliciterer og tydeliggør den indholdsmæssige ramme for relevansbegrebet (Dreier 1993 og 1999, Jartoft 1996; Nissen 1999; Holzkamp ifølge Sauermann 1997, Bader 1993), og hvor subjektet står som det centrale omdrejningspunkt for denne indholdsbestemmelse¹¹. I de fleste teorier fremstår indholdsbestemmelsen af relevansbegrebet

⁹ En sådan kontekstbestemmelse involverer blandt andet en forståelse af at viden må være relevant for nogle bestemte personer i bestemte situationer, virksomheder eller praksisser, dvs. af både det *personelle* og det *situationelle*.

¹⁰ Det positivistiske videnskabs-ideal vil senere i specialet blive behandlet og diskuteret nærmere (jf. side 58).

¹¹ Uddybes senere i behandlingen af den kritiske psykologis læringsforståelse (side 77).

imidlertid implicit, og kræver nærmere analyser for at ekspliciteres (eksempelvis Schön 1983 og 1990; jf. også Rasmussen 1999a og 1999b for en behandling af teorien om situeret læring). I moderne uddannelsespraksis bestemmes relevansbegrebets indhold oftest ud fra den arbejdsmæssige side af arbejdspraksis (den professionelle) fremfor brugernes perspektiv (se eksempelvis Dreier (1993)'s analyse af supervision og efteruddannelse).

D. Det teoretiske grundlag.

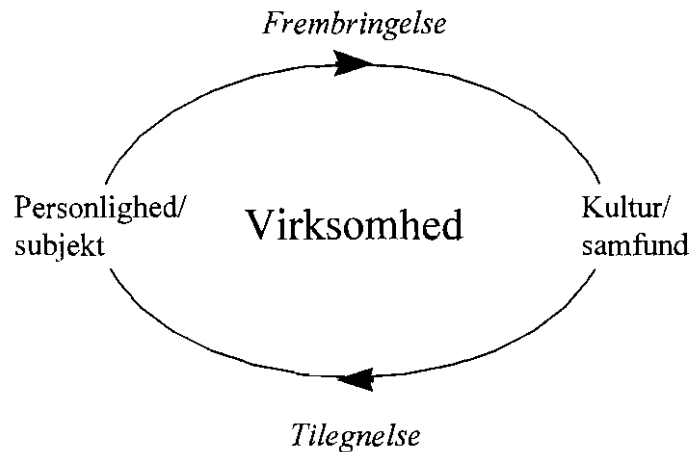
I kapitel Kapitel 3: vil jeg tage fat på en nærmere analyse af de samfundsmæssige praksisfelter som danner rammen omkring subjekters omgang med de kulturelle virksomhedsprodukter. I kapitel Kapitel 5: diskuterer jeg forskellige læringsteorier og deres potentiale i forhold til en overskridelse af teori-praksis-problemet. Perspektivet i kapitel Kapitel 3: er først og fremmest samfundsmæssigt mens der i kapitel Kapitel 5: fokuseres på subjektet. Dette dobbelte perspektiv medfører en fare for opsplitning af specialet (og dermed af forståelsen af genstandsfeltet) i en af de klassiske dualismer som har præget socialpsykologien, sociologien, antropologien og andre fagområder som på en og samme tid beskæftiger sig med det samfundsmæssige og det individuelle. På grundlag af Layder (1995) kan disse dualismer opstilles i følgende figur:

Individ - Samfund
 Aktør - Struktur
 Mikro - Makro
 Subjekt - Objekt

Figur 2: *Klassiske dualismer indenfor det socialpsykologiske genstandsfelt.*

Enhver socialpsykologisk tilgang må forholde sig til og forsøge at integrere dette dobbelte perspektiv. Samtidig er genstandsfeltet netop præget af denne dobbelthed i forståelsen. For at sikre at specialets analyser ikke fanges ind af disse dualismer, er det nødvendigt at præcisere specialets teoretiske grundlag. Hermed skabes en teoretisk referenceramme der skal sikre at jeg i de samfundsmæssige analyser samtidigt fastholder praksisfelternes gensidige forbundethed med det subjektive handlingsperspektiv, ligesom det i behandlingen af de subjektive vidensformer og forandringsprocesser er nødvendigt at fastholde deres indlejring i samfundsmæssigheden.

Det teoretiske grundlag som jeg her skal støtte mig op af og præcisere tager udgangspunkt i en handlings- eller virksomhedsteoretisk forståelse, hvor subjekters virksomhed danner det begrebslige bindeled mellem subjekt-niveau og kultur-/samfunds-niveau, jf. følgende figur:



Figur 3: En model af kulturelle tilegnelses- og frembringelsesprocesser.

Modellen illustrerer at det personlige/subjektive niveau og det kulturelle/samfundsmæssige er gensidigt konstituerende. Den menneskelige virksomhed danner grundlaget for såvel kulturelle/samfundsmæssige frembringelsesprocesser og personlige/subjektive tilegnelses- og dannelsesprocesser. Menneskelig virksomhed er på en og samme tid grundlaget for menneskets erkendelse og udformningen af kultur-produkter. Eller man kan sige at mennesket og kulturen gensidigt konstituerer hinanden qua den menneskelige virksomhed. Derfor finder vi også en menneskelig erfaringsophobning i de kulturelle produkter. Man kan med andre ord tale om at den menneskelige erkendelse indlejres i kulturelle produkter af subjektets virksomhed, herefter kaldet kulturelle *virksomhedsprodukter*.

Modellen kræver en nærmere præcisering af både det kulturelle/samfundsmæssige og det subjektive/personlige niveau, hvilket vil ske i de to følgende afsnit.

1. De kulturelle virksomhedsprodukter.

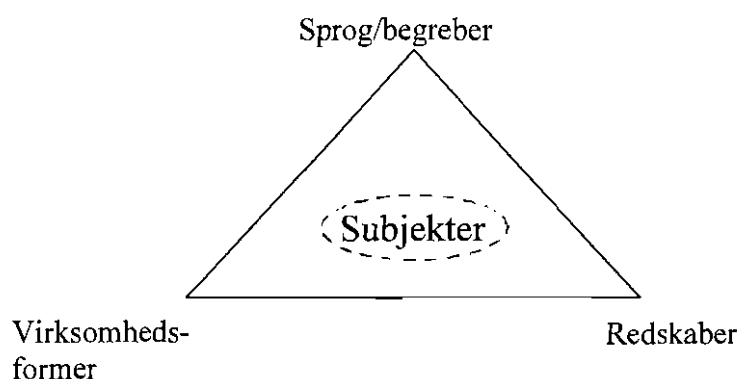
En nærmere bestemmelse af hvilke elementer der konstituerer den menneskelige kultur kan passende tage afsæt i den kulturhistoriske skole, og da især Vygotski. Vygotski peger på to fænomener, nemlig redskaber og sprog som konstituerende for kultur. Omdrejningspunktet for hele Vygotski's arbejde kan siges at være denne kulturbestemmelse, og en analyse af og teori om hvordan den menneskelige omgang med disse to kulturelle fænomener konstituerer subjektet og det psykiske. Den grundlæggende proces som, ifølge Vygotski, forklarer de subjektive konstituerings- og læringsprocesser er *internalisering* i betydningen "the internal reconstruction of an external operation" (Vygotski 1978, jf. det sikkert velkendte citat:

"First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people, as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the

development of volition." (Vygotski 1978, her citeret efter Wertsch 1985, side 61).

Vygotski's spændende analyser fører frem til bestemmelsen af ydre og indre redskaber og ydre og indre sprog, hvorved Vygotski får forklaret såvel den fylogenetiske som den ontogenetiske udvikling af de højere mentale funktioner (Vygotski 1978). Her skal vi imidlertid først og fremmest beskæftige os med om Vygotski får hele det kulturelle spektrum med. Udgangspunktet er ovenstående Figur 3. Vygotski har påpeget to typer virksomhedsprodukter af den menneskelige virksomhed. Begge aspekter (sprog og redskaber) kan betragtes som hørende til den kulturelle/samfundsmæssige side. Men samtidig kan hverken sprog eller redskaber betragtes som viden i sig selv. Tilgangen til kulturen betinges ikke kun af disse kulturelle virksomhedsprodukter, men også af de produkter af den menneskelige virksomhed som er indlejret i/tilgnet af subjekter/personer. Forestiller vi os de kulturelle virksomhedsprodukter redskaber og sprog uden mennesker til at formidle tilgangen til kulturprodukterne bliver de meningsløse. For at vi kan tale om virksomhedsprodukterne *sprog* og *redskaber* som kulturdimensioner må de altså suppleres med og betragtes i deres indre forbundethed med konkrete *virksomhedsformer*. Eksisterede der ingen virksomhedsformer omkring sproget og redskaberne ville de fremtræde uden mening. Dette forhold er analogt til den udfordring som antropologer og arkæologer står overfor i studiet af fremmede og uddøde kulturers virksomhedsprodukter, blot med den forskel at de her har nutidige og eksisterende virksomhedsformer som grundlag for at rekonstruere kulturprodukternes meningsbærende betydning.

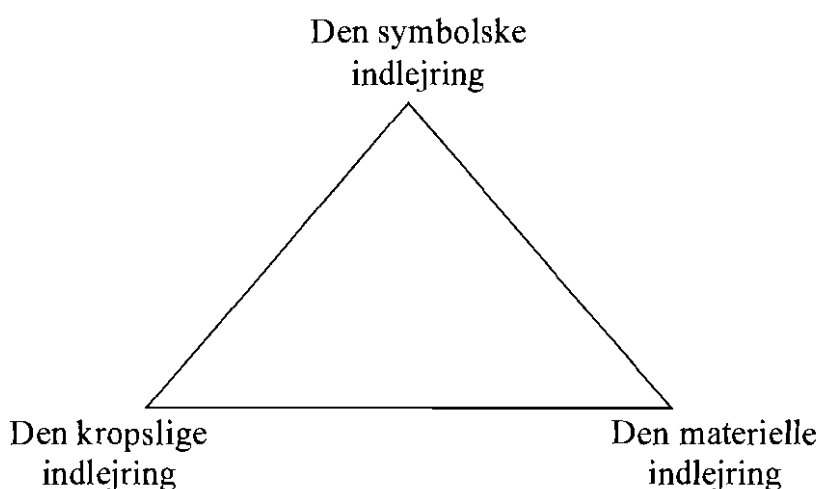
Skal vi betragte det kulturelle felt som mennesket træder ind i, og som dermed danner grundlag for den menneskelige virksomhed der på en gang konstituerer de personlige og de kulturelle forandringsprocesser, må vi altså ud over sprog og redskaber medinddrage de kulturelt udviklede virksomhedsformer som er knyttet til sproget og redskaberne. Det kan illustreres i følgende model:



Figur 4: Konstituerende kulturelle dimensioner for samfundsmæssig praksis.

De kulturelle praksisfelter som subjekter træder ind i er konstitueret af de historisk udviklede virksomhedsprodukter af menneskers tidligere virksomhed. Disse virksomhedsprodukter kan indlejres i de tre kulturdimensioner redskaber, sprog/begreber og virksomhedsformer, hvilket også kan begribes som det kulturelles:

- ? Materielle indlejring (redskaber)
- ? Symbolske indlejring (begreber/sprog)
- ? Kropslige indlejring (virksomhedsformer)¹²

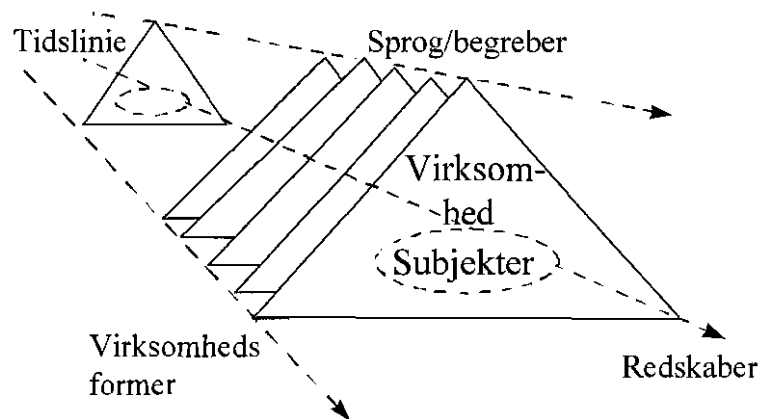


Figur 5: *De tre dimensioner af virksomhedsprodukternes kulturelle indlejring.*

Centralt for forståelsen er det, at forholdet mellem de tre kulturdimensioner er gensidigt konstituerende. Tager man eksempelvis det sproglige begreb terapi kan det ikke forstås uden at medinddrage de materielle/redskabsmæssige kulturelle frembringelser som er knyttet hertil, samt de virksomhedsformer der er indlejret heri. Modellen kan således betragtes som en model over de konstituerende faktorer for samfundsmæssig praksis. Enhver samfundsmæssig praksis kan således betragtes i forhold til dens materielle indlejring, dens symbolske indlejring og dens kropslige indlejring i kulturen. Modellen bryder med den alment udbredte tendens til at betragte kultur og krop som adskilte størrelser, en pointe der også er central i Bourdieus praksisteori (jf. Nielsen 1999, side 54). Denne forståelse af samfundsmæssig praksis bliver igennem specialet omdrejningspunkt for diskussioner af hvordan uddannelsespraksis skal struktureres for at sikre den kulturelle videreførelse. Men først skal den historiske udviklingsdimension indbygges i modellen.

¹² Inspirationen til denne udbygning af den kulturhistoriske skoles kulturbestemmelse mens udbygningen med den kropslige indlejring er inspireret af blandt andre Bourdieu, Merleau-Ponty og Döpping, der alle tre på en eller anden måde beskæftiger sig med videns eller kulturs "embodiens".

Et af hovedpunkterne i kritikken af Vygotski's teori vedrører muligheden for at forklare samfundsmæssige og kulturelle udviklingsprocesser, en mangel som blandt andet Leontjev, med udviklingen af virksomhedsteorien, har forsøgt at råde bod på. Hvor Vygotski begrebsligt forklarede udvekslingen mellem kulturprodukter og subjekter som *internalisering*, sætter Leontjev den menneskelige virksomhed som konstituerende for såvel subjekt som kulturprodukter. Hermed opnås muligheden for at forklare den kulturelle udviklingsdimension, hvorfor at tidsdimensionen må inddrages i modellen:



Figur 6: En model over den historiske udvikling af samfundsmæssig praksis.

Modellen illustrerer altså en forståelsesramme for både samfundsmæssige og individuelle forandringsprocesser. Den udviklende kraft er *subjekters måde at håndtere og træde ind i det historisk udviklede rum af kulturelle virksomhedsprodukter gennem deres lokale konkrete virksomheder*. Endvidere må det pointeres at virksomheder både kan være kollektive og individuelle. Samtidig må det gensidige forhold mellem de tre kultur-dimensioner fastholdes og dettes udviklingspotentiale fastholdes. Der må ud fra denne model antages en udviklingsmæssig sammenhæng mellem de tre kultur-dimensioner på et givent historisk tidspunkt, men ikke nødvendigvis som et kongruent forhold. Oftest vil der være et spændingsfelt mellem de forskellige virksomhedsprodukter. Eksempelvis skaber moderne læringsteorier igennem deres brud med traditionelle læringsforståelser et spændingsfelt i forhold til de virksomhedsformer (undervisningsformer) og redskaber (undervisningsmaterialer, skoleindretninger, tekniske hjælpemidler, tavler mv.) som eksisterer indenfor dette praksisområde (jf. eksempelvis Getzel 1977).

Når subjekter træder ind i et lokalt praksisfelt træder de således ind i et praksisfelt præget af spænding, og udviklingen af praksissen konstitueres af subjekters virksomheder og måder at gebærde sig på i dette spændingsfelt. Disse virksomheder bliver således den udviklende kraft i forhold til udformningen af fremtidig praksis, men samtidig for subjekternes egne forandringsprocesser. Centralt i denne forståelse er det altså at de subjektive forandringsprocesser (traditionelt kaldet læring/udvikling) og de samfundsmæssige forandringsprocesser er samtidige forandringer skabt gennem subjekters virksomhed.

Med denne bestemmelse af det samfundsmæssige niveau, kan vi nu gå over til en nærmere bestemmelse af person-/subjektniveaet.

II. En tentativ bestemmelse af subjektet.

Det kan umiddelbart virke omstændeligt at foretage en nærmere bestemmelse af mennesket, før der tages hul på de egentlige analyser, og en fare består i aldrig at komme videre. Det vil dog igennem specialet blive en hjælp til at holde sig de forskellige bestemmelser af mennesket for øje, og til at sikre en fastholdelse af både det subjektive og det objektive plan i analyserne. Også i forhold til de forskellige bud på løsninger af teori-praksis-problemet er det relevant, idet at de forskellige løsninger implicerer (og i visse tilfælde opløser eller udvander) en subjektbestemmelse. Samtidig er subjektbestemmelsen som tidligere nævnt nødvendigt grundlag for en nærmere indholdsbestemmelse af relevans-begrebet (for så vidt at man stiller det subjektive og ikke det samfundsmæssige som målestok for relevans-bestemmelsen). Ser man på de nyere læringsteorier som indeholder bud på overskridelsen af teori-praksis-problemet, er det karakteristisk at subjektbestemmelsen er forholdsvis vag, eller at subjektet bestemmes som en følge af de aktuelle bud på en overskridelse af teori-praksis-problemet og ikke omvendt.

At min subjektbestemmelse er tentativ betyder, at den ikke betragtes som en endelig og absolut bestemmelse, men at den udgør en eksplicitering og præcisering af den menneskeforståelse, som lægges til grund for specialet - men vel at mærke en forståelse som kan kritiseres og gøres til genstand for diskussion. Dertil kommer at en bestemmelse af subjektet som værende i *forandring* nødvendigvis må være foreløbig og tentativ.

Opsummerende kan min subjektbestemmelse begribes i følgende nøgleord:

1. Gensidig konstituering med det kulturelle/samfundsmæssige qua subjektets virksomhed.
2. Sensibilitet.
3. Emotionalitet.
4. Refleksivitet.
5. Intentionalitet.

Mennesket er som organisme gensidigt konstituerende for og konstitueret af dets kulturelle/samfundsmæssige grundlag, gennem sin virksomhed, jf. Figur 3. Mennesket konstitueres af det sociale/kulturelle gennem dets omgang med de kulturelle produkter, og omformer igennem denne virksomhed såvel det kulturelle som sig selv. Gennem omgangen med de kulturelle virksomhedsprodukter optages og omformes disse til det subjektive plan. Den menneskelige *intentionalitet* som medkonstituerer subjektets virksomhed er baseret på menneskets *sensibilitet* overfor spændingsfelter som eksisterer i mennesket og dets omgivende miljø og kultur, det være sig spændingsfelter mellem elementer på det kulturelle plan, mellem elementer på det subjektive plan eller mellem elementer på det kulturelle og det subjektive plan. Disse spændingsfelter genetableres i kraft af subjektets sensibilitet på det intrapsyke plan og danner grundlag for subjektets *emotionalitet* begrebet som "vurderinger af omverdensforhold med ens eget befindende som målestok" (Holzkamp 1985, side 21). Samtidig er mennesket *refleksivt*, hvilket vil sige at vi er i stand til at forholde sig til og derigennem transformere

betydningen af sine livsbetingelser uden nødvendigvis at ændre disse livsbetingelser direkte, men gennem ændret repræsentation af disse livsbetingelser på det indrepsykiske plan. Samtidig er subjektet *socialt*, hvilket betyder at både sensibilitet, emotionalitet, og refleksivitet er interpersonelt medierede qua subjektets deltagelse i menneskelige fællesskaber. Såvel subjektets refleksivitet som dets emotionalitet danner således et formidlende led mellem de oplevede spændingsfelter og den subjektive intentionelle virksomhed.

Subjektbestemmelsen implicerer et *forandringsperspektiv*. Subjektet er i konstant forandring og forandrer konstant sine livsbetingelser, subjektet dannes konstant og omdanner samtidig sine livsbetingelser, eller som Mørck & Nissen (2000, side 3) skriver: "Subjektet er noget, der hele tiden dannes og danner sig selv; en enhed af selvreproduktion og selvoverskridelse."

Ovenstående subjektbestemmelse er en integrativ bestemmelse som er inspireret af følgende teoretiske perspektiver, som ikke vil blive diskuteret nærmere her¹³:

- ? Virksomhedsteoriens virksomhedsbegreb og forståelsen af den gensidige konstituering af menneske og kultur/subjektforandring og samfundsforandring.
- ? Den kritiske psykologis sensibilitets-/irritabilitetsforståelse, og bestemmelsen af den indre forbundethed mellem emotionalitet, kognition, intentionalitet og handling (især Holzkamp-Osterkamp 1979 og Holzkamp 1985).
- ? En systemteoretisk bestemmelse af mennesket som et selvregulerende 'mind-system' (Bateson 1987; Ølgaard 1991).

¹³ De tre teoretiske forståelser vil dog blive uddybet i den senere læringsteoretiske gennemgang (side 59).

Kapitel 2: Læring, viden og handling - spørgsmål, problematiseringer og hypoteser.

Efter denne teoretiske ekskurs er det tid til at vende tilbage til specialets omdrejningspunkt: Teori-praksis-problemet som det kommer til udtryk i forholdet mellem uddannelses- og arbejdspraksis. Jeg vil i dette afsnit ridse nogle problemstillinger op som tegner sig stadig tydeligere indenfor nyere teorier om læring, viden og handling og forholdet mellem disse tre størrelser. Problemstillinger som dels fremtræder teoretisk, men som også - jf. de efterfølgende samfundsmæssige analyser - fremtræder som konkrete problemstillinger i lokale samfundsmæssige praksisser. Problemstillingerne vil blive brugt til i næste kapitel at skabe fokus i de samfundsmæssige analyser.

A. Læringens subjekt-objekt-forhold.

I nyere forståelser af læring tales der om at der i traditionelle læringsteorier er sket en *kortslutning af læring og undervisning*, og at dette er problematisk (eksempelvis Dreier 1999). Læring bliver på den måde noget som nogen gør ved nogle andre. Centralt ved denne kortslutning er det, at der byttes rundt på subjekt-objekt-forholdet. Det lærende subjekt bliver objekt for et andet subjekt. Dette rejser nogle spørgsmål som både er læringsteoretiske og samfundsmæssigt relevante: Hvordan skal vi begribe læringens rettedhed? Er læring en selvstyret forandringsproces? Er læring rettet mod tilegnelse af det eksisterende? Er læring som ydrestyret forandringsproces et redskab til samfundsmæssig kontrol? På hvilken måde indgår subjektets emotionelle omverdensvurdering som grundlag for læringens rettedhed?

B. Samfundsmæssig og personlig viden.

Samme problematik finder vi i forståelsen af viden. Viden som begreb dækker både over den historisk udviklede samfundsmæssige viden som blandt andet (men ikke kun) er nedfældet i bøger, og over den personlige viden som danner grundlag for menneskets handlinger. Ved at bruge samme ord om disse to former for viden overser vi let at de måske ikke (altid) er sammenfaldende. Som alternativt begreb til at betegne den personlige viden har man traditionelt brugt ordet *erfaring*, om end det ikke er helt dækkende. I nyere videns- og læringsteoretiske sammenhænge har man udviklet en række andre begreber som implicit læring/viden (Underwood 1996), tavs viden (Polanyi 1983), kropslig viden (Döpping 1998), praxeologisk viden (Bourdieu 1994), situeret læring/mesterlære (Lave & Wenger 1998a og Nielsen & Kvale 1999), praktisk viden (Giddens, jf. Layder 1995), knowing-in-action (Schön & Argyris 1987) m.fl. Også dette rejser en række spørgsmål af læringsteoretisk og samfundsmæssig betydning: Kan den samfundsmæssige/kulturelle viden danne grundlag for subjektets virksomhed? Kan den personlige viden danne grundlag for samfundsmæssig praksis? Hvordan begribes forholdet mellem personlig viden og samfundsmæssig viden? Kan den personlige viden gøres samfundsmæssig? Og hvordan sker en sådanne bevægelse? Kan den samfundsmæssige viden gøres personlig? Og hvordan sker denne bevægelse?

C. Viden og handling.

Den begrebslige skelnen mellem personlig viden og samfundsmæssig viden hænger sammen med yderligere en tendens indenfor moderne læringsteori, nemlig konceptualiseringen af videns og handlings indre forbundethed, dvs. en opfattelse af at vi ikke kan tale om viden og handling isoleret (Maturana & Varela 1987; Polanyi 1983; Schön 1983 og 1990; Underwood 1996; Argyris et al 1985; Argyris & Schön 1987 m.fl.). Viden fremkommer som et resultat af handling, og handling bygger på viden.

Viden og handling er begreber som betegner en tilstand, og fanger ikke forandringsperspektivet. Viden og handling er imidlertid størrelser i udvikling, og begreberne læring (=ændret viden) og praksisforandring (=ændret handling) fanger forandringsperspektivet. En af konsekvenserne af en forståelse af den indre forbundethed mellem viden og handling er således at vi heller ikke kan adskille forståelsen af læring og praksisforandring. Påpejningen af det indre forhold mellem viden og handling stiller os altså samtidig overfor udfordringen om at skulle konceptualisere læring og forandret praksis som forbundne størrelser. Det rejser spørgsmålet om hvordan den samfundsmæssige strukturering og traditionelle læringsteorier er medkonstituerende for opsplitningen af to af psykologiens mest centrale spørgsmål, spørgsmålet om menneskelig erkendelse og spørgsmålet om menneskelig handling? Og om hvordan vi teoretisk integrerer svarene på disse to spørgsmål i en samlet teori om menneskelig erkendelse og menneskelig handling? Og hvilke samfundsmæssige implikationer en sådan teoretisk udvikling kan føre til?

D. Subjekters lærings- og dannelsesprocesser.

Betragter man traditionelle læringsteorier er det et gennemgående træk, at de begriber subjekters læringsprocesser isoleret fra grundlæggende subjektkonstituerende forandringsprocesser. Der trækkes en kategorial skelnen mellem at vide og at være. Nyere læringsteoretiske perspektiver gør på forskellig måde op med denne forståelse, en teoretisk udvikling som er tæt forbundet med (re-) integrationen af viden og handling. Når viden betragtes som grundlag for handling følger det naturligt, at subjektets konstituering må betragtes som (en eller anden form for) viden.

Hvilke samfundsmæssige udviklingstendenser fører os i retning af en konceptualisering af læring og subjektkonstituering som sammenfaldende (eller forbundne) størrelser? Hvordan kan vi teoretisk begribe dette? Hvad betyder denne teoretiske integration i forhold til den samfundsmæssige strukturering af subjekters forandringsprocesser?

I ovenstående har jeg kort opridset nogle problemstillinger indenfor videns- og læringsområdet. På det læringsteoretiske område er der (som jeg skal uddybe i kapitel 5:) en begyndende erkendelse af disse problemstillinger, og udvikling af teorier der imødegår disse problemstillinger. På det samfundsmæssige plan har alle de stillede spørgsmål på en eller anden måde en andel i de problemstillinger som konceptualiseres som teori-praksis-problemet. Igen gennem de samfundsmæssige analyser i næste kapitel skulle jeg gerne blive i stand til at nuancere nogle af disse problemstillinger og pege på deres historiske grundlag.

Kapitel 3: Teori-praksis-problemet og samfundsmæssig praksis.

“Indsigten ,i at teori ikke står uden for praksis, men er en type praksis, markerer et vigtigt perspektivskifte.” (Løvlie 1999, side 21).

Mine indledende overvejelser omkring teori-praksis-problemet førte frem til pointeringen af, at teori-praksis-forholdet måtte bestemmes som et forhold mellem forskellige samfundsmæssige praksisser, herunder praksisser hvor mennesket omgås de kulturelle virksomhedsprodukter. Især tre aspekter af denne omgang med de kulturelle virksomhedsprodukter synes interessante, nemlig vidensproduktion, -tilegnelse og -anvendelse, blandt andet fordi disse tre former for omgang med virksomhedsprodukterne historisk er blevet uddifferentieret i selvstændige praksisfelter. Det drejer sig om de tre praksisfelter uddannelsespraksis, videnskabelig praksis og arbejdspraksis. Men lad os først se nærmere på hvordan vi kan definere og karakterisere et praksisfelt. Derefter vil jeg se nærmere på hvordan uddifferentieringen af disse praksisfelter er medkonstituerende for opretholdelsen af teori-praksis-problemet.

Et praksisfelt er en begrebslig betegnelse for en række lokale samfundsmæssige praksisser, der kan karakteriseres på følgende måde:

- A. De lokale praksisser indenfor et praksisfelt har en vis grad af afgrænsning i tid og/eller rum fra praksisser indenfor andre praksisfelter.
- B. Indenfor et praksisfelt er der en vis grad af konsensus omkring hvilke samfundsmæssige opgaver praksisfeltet varetager.
- C. Praksisfeltet indgår som en specialiseret del af større samfundsmæssig praksis.

I den følgende analyse af hvordan uddannelsespraksis, videnskabelig praksis og arbejdspraksis (herefter forkortet henholdsvis UP, VP og AP) medkonstituerer teori-praksis-problemet, tages udgangspunktet i de ovennævnte kriterier. Vi skal således først se nærmere på hvordan praksisfelterne er - og historisk er blevet - uddifferentieret i tid og rum som selvstændige praksisfelter.

A. Uddifferentieringen af UP, VP og AP som selvstændige praksisfelter adskilt i tid og rum.

Udgangspunktet for analysen er en historisk tilgangsvinkel - ikke fordi jeg er specielt historisk kompetent - men fordi at samfundsmæssigheden netop er de historisk udviklede produkter af menneskelig virksomhed. At tilgangen er historisk betyder, at jeg søger at finde frem til de historiske rødder for moderne samfundspraksis, og derved søger at forstå nutidig samfundspraksis på grundlag af nogle historiske udviklingstræk. Tilgangen er således ikke historisk i en mere snæver betydning hvor den historiske rekonstruktion forsøges gjort så præcis og nuanceret som mulig på grundlag af eksisterende kilder. Det må overlades til historikerne. I dette afsnit forsøger jeg altså at synliggøre nogle historiske rødder for nutidig samfundspraksis. Senere i opgaven (i forbindelse med en diskussion af moderne samfundsudvikling og dennes

betydning for teori-praksis-problemet) søger jeg at fremstille nogle centrale udviklingstendenser i det moderne samfund. Hvor ikke andet nævnes er den historiske rekonstruktion baseret på Tønnesen (1995) og Kjærup (1987).

Hovedvægten i analyserne vil blive lagt på UP, men AP og VP vil også blive behandlet, da uddifferentieringen af de forskellige praksisfelter er tæt sammenvævet. Først skal uddifferentieringen af arbejdet som selvstændigt praksisfelt behandles.

1. Arbejde som uddifferentieret praksisfelt.

Arbejde forstået som virksomhed rettet mod livsopretholdelse, har altid eksisteret. Derimod er begrebet arbejde som en selvstændig virksomhedsform ikke universel (jf. eksempelvis Engelsted 1989b eller Olsen 1978). Det interessante her er en nærmere overvejelse om hvornår og hvordan arbejde som virksomhedsform er skilt ud fra den øvrige menneskelige virksomhed som en særlig samfundsmæssig virksomhedsform. Hvad konstituerer arbejde som selvstændig virksomhedsform? Umiddelbart kan der (inspireret af Engelsted 1989b) peges på tre konstituerende forhold for arbejdsbegrebet, og dermed for eksistensen af AP som uddifferentieret praksisfelt:

1. *Arbejdsdeling og -specialisering.*
2. *Sociale udvekslinger* medieret af en form for *økonomisk system*, der tjener til at regulere disse udvekslinger.
3. *En social differentiering.*

Et særkende ved arbejde som samfundsmæssig virksomhedsform er, at denne virksomhed i nogle tilfælde kun *indirekte* sikrer livsopretholdelsen, eksempelvis smedens arbejde i landsbyen, som kun sikrer hans livsopretholdelse qua arbejdsdelingen og de sociale udvekslinger med bonden, jægeren mv. Det menneskelige arbejde som livsopretholdelsesvirksomhed er altså kendetegnet ved at det er socialt medieret. De tre konstituerende elementer for arbejde som selvstændig virksomhedsform er tæt sammenhængende, idet arbejdsdelingen danner grundlag for den sociale positionering indenfor hvilken de sociale udvekslinger foregår.

Engelsted (1989) betoner i sin forståelse af arbejde de sociale udvekslingers *uegennyttighed*, som betragtes som grundlaget for samfundsmæssigheden overhovedet, hvilket han kalder afhændelse. Arbejde er altså i Engelsteds definition konstitueret af den ulige sociale udveksling, af Marx konceptualiseret som merværdi:

“Skulle enhver nyde frugten af sit eget arbejde i en bogstavelig forstand, så ville man slet ikke have et samfund, men en dyrisk tilstand” (Engelsted 1989b, side 244).

Samfundet er altså ifølge Engelsted baseret på fremkomsten af arbejde som samfundsmæssig virksomhed og på den uegennyttige afhændelse/ulige udveksling knyttet til arbejdet. Forudsætningen for analysen af hvordan arbejde og merværdi er konstituerende for

samfundsmæssigheden er imidlertid at merværdiens centreres og reinvesteres i form af akkumuleret kapital (og ikke forbruges).

Man kan spørge sig selv hvorfor Engsted (1989) ikke skriver noget om tilfælde hvor den sociale udveksling er ligeværdig, dvs. sker med udgangspunkt i værdiprincippet 'lige for lige' og ikke ud fra princippet om den arbejdendes livsopretholdelse. I Engelsteds forståelse får *den sociale differentiering* en betydning der implicerer en asymmetrisk differentiering, og hermed bliver denne asymmetriske sociale differentiering (eksempelvis arbejdsgiver/arbejdstager-forholdet) en nødvendig forudsætning for samfundsmæssigheden. Engelsted har ret så langt som at samfundsmæssigheden (eksempelvis opståen af en kollektiv UP) forudsætter afhændelse under en eller anden form. Men det er for mig at se ikke givet, at denne afhændelse nødvendigvis er direkte knyttet til de sociale udvekslinger, som konstituerer arbejde som selvstændig virksomhedsform. En sådan afhændelse kunne teoretisk set ske uafhængigt af den samfundsmæssige arbejdsdeling, men ser vi på den historiske udvikling i Vesteuropa er det rigtigt, at udviklingen af samfundet i praksis har været baseret på afhændelse gennem en asymmetrisk social differentiering og ulige udvekslinger. En af disse sociale positioneringer har været arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejde, som vi skal se nærmere på i det følgende.

a) Arbejdsdelingen mellem 'hånden' og 'ånden'.

Et af de ældste omdrejningspunkter i den samfundsmæssige arbejdsdeling er opdelingen mellem 'håndens' og 'åndens' eller 'hovedets' arbejde, en opdeling der spiller en væsentlig rolle for teori-praksis-problemet som det fremstår i moderne tid. Selvom man ikke i dag med rimelighed kan skelne mellem håndens og åndens arbejdsområder, har denne arbejdsdeling historisk spillet en væsentlig rolle for vores nuværende samfund på måder, der er medkonstituerende for teori-praksis-problemet, først og fremmest fordi de øvrige samfundsmæssige praksisser synes at bygge ovenpå denne arbejdsdeling. Dette vil jeg uddybe i det følgende, men først nogle overvejelser om 'hånden' og 'åndens' arbejde.

Langt tilbage i historien finder vi former for åndsvirksomhed som er frigjort fra de mere jordiske sysler knyttet til behovet for livsopretholdelse. Skal man udpege nogle af de væsentligste åndsområder må man pege på religion og den tidlige filosofi. Hele den institutionaliserede del af religionerne er baseret på opdelingen mellem hånden og åndens arbejde, og - a propos den tidligere ideologiske diskussion omkring merværdien - på at den sociale udveksling er ulige, hvilket frigører ressourcer til at beskæftige sig med rent åndelige sysler. Ser man på de tidligste former for religiøsitet synes den imidlertid ikke at forudsætte en opdeling mellem åndsvirksomhed og virksomhed knyttet til livsopretholdelsen. Tværtimod var de tidlige mytologiske forståelser og de virksomheder knyttet til disse i form af ofringer, tilbedelser mv, fra et subjektivt perspektiv tæt knyttet til livsopretholdelsen.

Betragter man den tidlige filosofi er det - ligesom for den institutionaliserede religion - karakteristisk at den optræder i højt udviklede kulturer, hvor der gennem et samfundsmæssigt overskud frigøres ressourcer til rent åndelig virksomhed. Således synes arbejdsdelingen mellem

hånden og ånden netop at være karakteriseret ved en ulige social udveksling, hvor 'ånden' konsekvent har søgt at etablere og fastholde en overordnet position i forhold til 'hånden'.

Arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejde er også interessant set i forhold til udviklingen af samfundsmæssig UP, idet at den uddannelsespraksis som historisk opstår, forudsætter og kobler sig til denne arbejdsdeling. Arbejdsdelingen frisætter mennesker i visse perioder af deres liv (primært barndom/ungdom) fra kravet om direkte livsopretholdende virksomhed, hvilket er en forudsætning for at kvalificeringsprocesserne kan løsrives fra den praksis de skal kvalificere til, og dermed for udviklingen af en selvstændig uddannelsespraksis. Hermed skabes grundlaget for en opdeling af UP. Hvor den UP som kvalificerer til åndens arbejde opstår som en ny og skolebaseret praksis, foregår de kvalificeringsprocesser som sigter mod håndens arbejde fortsat igennem almindelig hverdags- og arbejdspraksis, uden at træde frem som en ny praksisform. Eller sagt på en anden måde: Der etableres institutionaliserede deltagerbaner der er kvalitativt forskellige for håndens og åndens arbejdsområde. Kvalificering til håndens arbejde sker gennem en positionering *indenfor* det praksisfelt subjektet skal kvalificeres til og subjektets fortløbende kvalificering ledsages af en ændret positionering indenfor praksisfeltet (jf. eksempelvis Lave & Wengers analyser af en række mesterlære-forløb i Lave & Wenger (1998a)). Kvalificeringen til åndens arbejde sker imidlertid gennem en positionering *udenfor* det praksisfelt som der skal kvalificeres til, og først når subjektet er igennem den særligt tilrettelagte kvalificeringspraksis, åbnes der for adgang til disse praksisfællesskaber.

Institutionaliseringen af kvalificering til arbejdspraksis kommer på denne måde til at bygge ovenpå arbejdsdelingen mellem hånden og ånden på måder, der fører til grundlæggende forskellige slags virksomheder, måder at deltage og mulige fællesskaber som subjektet kan deltage i. Dette vil blive uddybet i det følgende, hvor vi skal se nærmere på den skolestiske traditions historiske udvikling og dens betydning for moderne uddannelsespraksis. Senere vender jeg så tilbage til udviklingen af de (i første omgang) ikke-skolestiske praksisser som kvalificerede til håndens arbejde.

II. Fremkomsten af en skole-baseret uddannelsespraksis.

Uddannelse forstået bredt som kvalificering til samfundsmæssig virksomhed har historisk set altovervejende fundet sted som ikke-institutionaliseret deltagelse i voksenliv (eksempelvis Tønnesen 1995, side 15 eller Korsgaard 1999). Når der indenfor åndsvirksomheden opstår behov for en selvstændig kvalificeringspraksis skyldes det, at der knyttet til dens åndelige praksis opstår kulturelle virksomhedsprodukter som ikke automatisk tilegnes gennem den ikke-institutionaliserede deltagelse i den eksisterende praksis; herunder først og fremmest skriftsproget. Det er således et generelt konstituerende træk ved selvstændiggørelsen af UP, at der til arbejdsvirksomheden opstår kulturelle virksomhedsprodukter af en art eller et omfang, som betyder, at tilegnelsen ikke sker gennem ikke-institutionaliseret deltagelse. Og som vi senere skal se, er det også grundlaget for fremkomsten af en selvstændiggjort UP knyttet til håndens arbejde.

Men lad os se nærmere på den skolevirksomhed som danner kernen i den UP som opstår knyttet til åndsvirksomheden. Karpatschof (1997) beskæftiger sig med hvornår skolen opstår som selvstændig virksomhed, og knytter det sammen med udviklingen af skriftsproget¹⁴. Set i lyset af ovenstående virker dette fornuftigt, idet at ikke-institutionaliseret deltagelse som netop for virksomhedsprodukternes symbolske indlejring ikke sikrer videreleveringen af skriftsproget. Ser man nærmere på betydningen af ordet skole betyder det oprindelig 'fritid' (fra græsk), hvilket antyder at tilegnelsen af skriftsproget ikke var knyttet til håndens livsopretholdende virksomhed, men udelukkende til den åndelige virksomhed. De første skrifter er da også primært religiøse.

Går man tilbage i den europæiske historie og leder efter grundlaget for skolerne i moderne tid, fører sporet da også tilbage til et religiøst ophav. Skoler kendes fra de græske bysamfund og romerriget i oldtiden, men disse skoler gik til grunde ved Romerrigets fald og de efterfølgende folkevandringer (Tønnesen 1995, s. 18). Overleveringen af skriftsproget blev dog opretholdt i de kristne kredse, qua afskrivningen af de hellige skrifter, og først og fremmest gennem klostertraditionen. Da skolerne igen skød frem skete det derfor fra et kirkeligt grundlag, og de første skoler i Europa blev etableret ved de største kirker i større europæiske byer i sidste halvdel af 1100-tallet, under betegnelsen katedralskolerne, med latin som hovedsprog. Katedralskolerne var centreret omkring oplæring til kirkelige hverv, herunder først og fremmest præsteembedet, gennem tilegnelsen af de hellige skrifter. Parallelt med den efterfølgende generelle styrkelse af statsmagterne i Norduropa, sker der en integration af stat og kirke¹⁵, og skolerne kommer herefter også til at uddanne embedsmænd til staten. Qua denne kobling mellem kirke og stat, bliver latin et afgørende adgangstegn til en lang række samfundsmæssige positioner. I forbindelse med reformationen og kristendommens udbredelse oprettes der også skoler i mindre byer uden katedraler, men stadig i forbindelse med kirkerne (de såkaldte latinskoler).

Da realskolerne (borgerskabets urbane skole) og almueskolerne (på landet) opstod i 1700-tallet eksisterede der således en uniform skoletradition baseret på latinskolerne (og universiteterne som beskrives senere i forbindelse med fremkomsten af en VP), som derfor naturligt kom til at danne grundlag for den 'almindelige mands' skole. At menigmands skole baseredes på latinskolens traditioner understøttedes for almueskolernes vedkommende af, at det i vid udstrækning blev præsterne som fik til opgave at finde lærere til almueskolerne (Tønnesen 1995, s. 24). Lidt anderledes så det ud for realskolerne, idet de opstod på grundlag af borgerskabets behov for kvalificering indenfor de urbane erhverv, først og fremmest handel og industri, hvorimod almueskolerne opstår på politisk grundlag ud fra et ønske om at sikre den brede befolknings dannelse.

III. Videnskabelig praksis.

Ser man nærmere på videnskabens historiske grundlag finder man en tæt historisk forbundethed med katedralskolerne. De første universiteter udspringer nemlig ligesom den skolastiske

¹⁴ Karpatschof daterer således de første skoler tilbage til sumerne (5-6000 f.Kr.) hvor også de tidlige spor af et skriftsprog findes.

¹⁵ I Danmark sker der i forbindelse med reformationen (1536) en egentlig statslig overtagelse af kirken.

uddannelsespraksis på grundlag af de kirkelige skoler (de store katedralskoler) fra starten af 1200-tallet. Universiteterne opstår som 'frie' i betydningen frie i forhold til det statslige og det kirkelige liv, men kommer i deres form til at ligge tæt op af den kirkelige skoletradition; først og fremmest fordi der var tæt sammenfald mellem personkreds i universiteter og kirkelige sammenhænge og stor overensstemmelse mht. det faglige indhold. Fagmæssigt var universiteterne således i sin vorden domineret af de samme fag som dominerede katedralskolerne. Op igennem 1300- og 1400-tallet oprettes universiteter i Mellem- og Nordeuropa, og stadig på grundlag af den kirkelige skoletradition. Helt op til midten af 1800-tallet ligger den universitære kultur og skoleform tæt op af latinskolemes, hvorefter der sker en række ideologiske fornyelser indenfor universitetsverdenen.

Den videnskabelige praksis som den kom til udtryk på universiteterne har således været tæt forbundet med såvel stat som kirke, forstået på den måde at dens primære opgave var at kvalificere til varetagelsen af hverv indenfor stat og kirke. Både mht. til fagsammensætning og fagtradition lå de tæt op ad den kirkelige tradition repræsenteret ved katedralskolerne. Da universiteterne for alvor manifesterede sig som samfundsinstitutioner i 1400-tallet, var deres primære funktion således ikke forskning som vi ser det i dag, men primært kvalificering til statslige og kirkelige embedsfunktioner (Kjørup 1987, s. 28-29). Selvom de første universiteter i 1100-tallet oprettedes som frie sammenslutninger mellem lærere og elever, så beror universiteternes udbredelse som samfundsinstitution på, at staten går ind og finansierer universiteterne. Først senere manifesterer universiteternes forskningsmæssige opgaver sig og andre mere tekniske og agrare højere uddannelsesinstitutioner opstår (landbohøjskoler og tekniske højskoler). Overordnet set kan universiteternes historiske udvikling sammenstilles i følgende skema (primært baseret på Kjørup (1987):

Tid	Primær produktion	Fokus	Eksempler
1100-tallet	Kulturel overførsel og udvikling af viden.	oprettet som frie lærdomsfællesskaber (universitas = fællesskab)	Frankrig, England, Italien
1400-tallet	Præster. Latinskolelærere og rektorer.	Fokus på overlevering af lærdom, ikke nyudvikling.	Kbh.'s Universitet 1479. Upsala Universitet
1700-tallet	Administratorer mere bredt set.	Fokus på viden om styringsproblemer.	Eks. Sorø Akademi.
1800-tallet	Viden og teknologi til brug for samfundsmæssig produktion.	Fokus på teknisk viden og problemløsning.	Polytekniske læreanstalter Landbohøjskoler
Fra 1950-erne	Masseuddannelse. Viden og teknologi.	Uddannelse til alle.	Roskilde Universitets Center.

Figur 7: Historisk rids over universiteternes udvikling.

Fra starten af 1800-tallet sker der som sagt en række ideologiske fornyelser indenfor universitetsverden der implicerer en ændring af universiteternes samfundsmæssige funktion, og det moderne universitet med fokus på forskning og uddannelse opstår (Tønnesen 1995, ff. side 22-23 og Kjørup 1987). Denne udvikling understøttes blandt andet af de filosofiske strømninger, herunder positivismen og dennes fokusering på vidensudvikling. En af foregangsmændene i denne udvikling er Wilhelm von Humboldt, grundlæggeren af Humboldt-Universitet Berlin. Humboldt fremhævede tre grundpiller i universiteternes virke: Ren videnskab, enhed mellem forskning og undervisning og videnskab som stadig erkendelsesproces. Ideen om den rene videnskab var blandt andet baseret på den positivistiske filosofi om sand viden, og på den endelige adskillelse af det religiøse og det videnskabelige, af tro fra viden. Enheden mellem forskning og videnskab var grundlaget for universiteternes efterfølgende tradition om videnskabelig baseret uddannelse, med den underliggende ide om at dette ville bringe studerende igennem dannelsesprocesser, som ville føre dem i retning af en ægte videnskabelig tænkemåde. Bestemmelsen af videnskab som stadig erkendelsesproces indeholdt blandt andet opgøret med tanken om at man kan nå til et slutpunkt for videnskabelig undersøgelse.

Humboldts tanker om universitetet vandt popularitet, og universitetet i Berlin kom til at udgøre det ideologiske grundlag for en lang række nye universiteter som opstod op igennem 1800-tallet, og for omstruktureringen af de ældre universiteter, således også Københavns universitet. Universitetet i Berlin fik tilnavnet "Mother of all modern universities" (Humboldt-Universität zu Berlin 2000). Universiteterne er dog stadig for en lille udsøgt elite, og først i midten af 1900-tallet og de økonomiske opgangstider bliver universiteterne rammen om udannelse i større stil.

IV. Arven fra de kirkelige skoler/latinskolerne.

Både for den skolastiske UP og for VP kan altså ses en fælles tradition som udspringer af den kirkelige tradition. Betragter man latinskolerne må deres udbredelse, målt ved antallet af elever, betragtes som relativt beskeden. Alligevel har traditionen fra latinskolerne haft stor indflydelse på hele udformningen af skoler helt op til i dag. Som Tønnesen (1995) skriver:

“[Latinskolerne, red.] har fået meget stor betydning for tænkningen om skole i hele vor kulturkreds. Latinskolen har fået *definitions*magt, det vil sige at den har formået at sætte standarder for hvad der af mange bliver regnet som ordentlig skole.” (Tønnesen 1995, s. 21; min oversættelse og kursivering).

Tønnesen tilskriver latinskolernes betydning det forhold, at de har sat standarder for hvad der er ordentlig skole, og hvad der ikke er. Ser man nærmere på hvorfor latinskolen har fået 'definitions' magt' skyldes det først og fremmest, at de var adgangstegn til næsten alle magtpositioner i samfundet, såvel kirkelige som statslige. Folk som besad magtpositioner i samfundet var således næsten alle personer som var blevet oplært gennem latinskolernes tradition.

Men latinskoletraditionens samfundsmæssige indflydelse har ikke kun sat normer for hvad der er god skole (som Tønnesen påpeger). Den har været med til at sætte normer for hvad læring

overhovedet er (jf. kapitel Kapitel 5:); for hvordan vi begriber menneskelige forandringsprocesser og for hvordan AP struktureres. Latinskole-traditionen centrerede sig omkring en åndelig tilgang, hvorefter at skoletraditionen overførtes til stadig flere områder, herunder også håndens arbejde. Hermed kommer traditionen ikke blot til at få indflydelse for fremtidig skole, men også for strukturering af fremtidig arbejde; og betydning for opfattelsen af indlæring generelt.

Ser man nærmere på indholdet i den kirkelige traditions definition af skole og uddannelse som lå indlejret i latinskoletradition, som har dannet grundlag for udviklingen af moderne (skolastisk) uddannelsespraksis, kan følgende fremhæves:

- ? En åndelig tilgang, løsrevet fra livsopretholdelsesvirksomhed og udsprunget som kvalificering til åndens arbejde ikke håndens (med undtagelse af de urbane skoler rettet mod handel og industri).
- ? Fokusering på overleveringen af de kulturelle virksomhedsprodukters *symbolske/sproglige* indlejring og en tilsvarende defokusering af de kulturelle virksomhedsprodukters kropslige (og til dels materielle) indlejring.
- ? Et selvstændigt sprog forskelligt fra hverdags sproget.

V. Fremkomsten af en ikke-skolastisk uddannelsespraksis.

Åndens arbejde har fået sin egen uddannelsespraksis, men parallelt med dette sker der også en udvikling af kvalificeringspraksisser knyttet til 'håndens' arbejde. Betragter man UP ud fra et kvalificeringsperspektiv, har der altid foregået en kvalificering til udførelse af livsopretholdende virksomhed, men går man tilbage i historien har denne kvalificering været integreret i den konkrete livsopretholdende virksomhed. Kvalificering har indenfor dette område været lig med deltagelse (om end forskellige grader af og former for deltagelse, jf. eksempelvis Lave & Wenger 1998a) i modsætning til den skolastiske UP hvor kvalificering er lig med ikke-deltagelse (eller rettere deltagelse i anden virksomhed end livsopretholdende virksomhed).

I nyere tid er der sket en opblomstring i interessen for ikke-skolastiske læreprocesser og både teoretisk og forskningsmæssigt er der fokus på ikke-institutionaliserede læreprocesser, såvel samtidige, historiske som i andre kulturer (Nielsen & Kvale 1999; Lave & Wenger 1998a; Light & Butterworth 1982; Butterworth & Light 1992 og Rogoff 1990). Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at det moderne fokus på *læring* begrebsmæssigt ville have ligget den tids praktikere fjært. Det er mere sandsynligt at sådanne individuelle forandringsprocesser er blevet konceptualiseret som nødvendige dannelses-processer eller subjekt-konstituerende, forstået på den måde at subjekterne stod i et indre forhold til disse forandringsprocesser, så de ikke udskilte forandringsprocesserne fra deres person.

Det er først og fremmest i forbindelse med den urbane håndværkstradition, at man ser en vis institutionalisering af den ikke-skolastiske læringsform. Ser man på håndværksfagernes kvalificeringstradition, bygger den videre på deltagelse i lokal praksis som oplæringsform. Institutionaliseringsmodel er knyttet til urbaniseringen og den efterfølgende organisering i håndværkerlaug, og kan spores tilbage til 1500-tallet. Ligesom den

skolastiske uddannelsespraksis er den præget af høj grad af stabilitet helt frem til den tidlige industrialisering i midten af 1800-tallet (Tønnesen 1995).

Set i forhold til den ikke-skolastiske UP er det karakteristisk, at det ikke er overleveringen af virksomhedsproduktes symbolske indlejring, men først og fremmest overleveringen af den materielle indlejring (redskaber) og den kropslige indlejring (virksomhedsformer) der var den primære opgave. Håndens arbejde implicerede først og fremmest en kropsligt forankret kultur og en redskabskultur snarere end en sproglig kultur¹⁶. Det er blandt andet derfor, at det i takt med udviklingen af symbolsk indlejret viden til brug for håndens arbejde, bliver nødvendigt at udvikle kvalificeringen til håndens arbejde. Dette sker gennem oprettelsen af (tekniske) skoler.

B. Samfundsmæssige opgaver og praksisfeltets funktionelle arbejdsdeling.

Allerede i praksisfeltets historiske rødder ses en vis funktionel specialisering: Den skolastiske uddannelsespraksis rettede sig mod at kvalificere til at varetage kirkelige og statslige hverv, og den ikke-skolastiske uddannelsespraksis varetog kvalificeringen til de håndværksmæssige og landbrugsmæssige erhverv, samfundets primærproduktion. På det samfundsmæssige plan tegnes der således tidligt et billede af en opsplitning af 'hovedet' og 'hånden' som samfundsmæssige felter. Ser man på arbejdspraksis i moderne tid er denne dog langt mere differentieret end tidligere, og for langt de fleste områder kan man ikke på fornuftig vis karakterisere dem som hørende til det ene eller det andet område. I takt med en øget teknologi- og vidensudvikling er næsten alle arbejdsfelter i dag baseret på en høj grad af teknologi- og vidensanvendelse. De primære og sekundære erhverv (henholdsvis produktion og forarbejdning) er i dag baseret på specialiseret viden og teknologi, og samtidig er en lang række funktioner, som tidligere var private anliggender, blevet institutionaliseret (sygepleje, forsorg, opdragelse mv.) og professionaliseret (den tertiære sektor/serviceområdet). Som en konsekvens heraf er udførelsen af næsten alle hverv baseret på en institutionaliseret uddannelse af kortere eller længere varighed.

Den videnskabelige praksis spiller her en stor rolle, idet det først og fremmest er indenfor dette praksisfelt at teknologi- og vidensudviklingen har fundet sted. Parallelt med differentieringen af arbejdspraksis er der sket en differentiering og produktionsforøgelse indenfor VP, og den tilgængelige viden og teknologi indenfor de forskellige arbejdsfelter er dermed vokset, og har understøttet udviklingen af en selvstændig uddannelsespraksis. Karakteristisk for de kulturelle virksomhedsprodukter som er udviklet indenfor VP er, at de altovervejende er indlejret i kulturen som symbolske (sprog/begreber/teorier) eller materielle fænomener (teknologi). Den kropslige indlejring er nærmest fraværende, eller rettere: Den indlejres i forskerens/videnskabsmandens kropslige habitus og virksomhedsformer som det der traditionelt betegnes som normer og regler, ligesom det var tilfældet for den sproglige indlejring for håndværker-kulturen (jf. Bourdieus habitusbegreb i eksempelvis Bourdieu 1994 og Nielsen 1999). Træder man ind på håndværkerområdet med en universitær sprogkode, eller ind i universitetspraksis med en kropslig

¹⁶ Dette er dog kun delvist rigtigt, fordi det at kunne betegne ting rigtigt samt at kunne indgå uproblematisk i den sproglige kultur der indgik i dagligdagen også er afgørende for ens muligheder for at deltage (og blive anerkendt) fuldt i den daglige praksis, men tilegnelsen af disse sproglige kompetencer var (modsat den skolastiske uddannelsespraksis) ikke-italesatte forandringsprocesser.

attitude svarende til håndværkskulturen, vil det være med til at sætte rammer for ens muligheder indenfor feltet. Der er altså tale om nogle sekundære karakteristika ved kulturen knyttet til de forskellige praksisfelter; nogle karakteristika, som ikke betragtes som nødvendige kvalifikationer for at være i praksisfeltet, men som har medindflydelse på ens status og muligheder indenfor feltet.

Betragter man praksisfelterne i dag, er arbejdsfelterne altovervejende karakteriseret ved *både* at involvere håndens og åndens arbejde. Ser man på moderne UP er den for de fleste fagområders vedkommende helt eller delvist skolebaseret. Indenfor den primære produktion (landbrug/håndværk) har mesterlæretraditionen stadig en meget central plads, men nu suppleret med en vekselvirkning mellem praksisdeltagelse og skoleforløb. Samtidig har denne vekselvirkning mellem skole- og praksisforløb inspireret dele af den skolebaserede UP, hvor forskellige former for praktikordninger nu er almindelige - først og fremmest indenfor serviceområdet (Evalueringsscenteret 1994).

På dette grundlag kan tegnes et billede af den funktionelle arbejdsdeling mellem AP, VP og UP i nyere tid. VP varetager primært produktionen af viden og teknologi til brug i AP; UP varetager først og fremmest kvalificeringen af de kommende praktikere, og i AP løses de institutionaliserede samfundsmæssige opgaver vedrørende produktion, forarbejdning og service. Denne funktionelle specialisering og arbejdsdeling kan opstilles i følgende skema:

Praksisfelt	Videnskabelig praksis	Uddannelsespraksis	Arbejdspraksis
Primær-opgaver	Udvikling af viden og redskaber	Subjekt-kvalificering	Løsning af opgaver vedr. produktion, forarbejdning og service

Figur 8: Rammesætningen af praksisfelternes primære opgaver.

Der er altså sket en institutionalisering og delvis monopolisering af de tre forskellige delaspekter af omgangen med de kulturelle virksomhedsprodukter: vidensproduktion, - tilegnelse, og - anvendelse, i hvert fald set fra VP's perspektiv. At det er fra VP's perspektiv er med til at pointere, at figuren afspejler en måde som de samfundsmæssige opgaver *rammesættes* på. I realiteten er en total monopolisering af de samfundsmæssige opgaver ikke mulig, men pointen er også først og fremmest at det er denne forståelse som praksisfelterne *struktureres* ud fra. Man kan sige at det er den formelle og institutionaliserede side af praksisfelterne. Ser man på de ikke-institutionaliserede og uformelle sider af praksisfelterne ser det imidlertid anderledes ud. Betragtet fra AP er det således ofte en anden forståelse, hvor alle tre opgaver opfattes som nogle der varetages i AP. Disse forskellige videnssociologiske perspektiver på den samfundsmæssige arbejdsdeling udgør i sig selv en del af teori-praksis-problemet. Når der i dag tales om en krise indenfor uddannelsesområdet og et teori-praksis-problem, hænger det snævert sammen med denne uoverensstemmelse mellem den formelle institutionaliserede og den faktiske funktionelle arbejdsdeling.

Men før vi går nærmere ind i overvejelser om hvilke nødvendige forudsætninger, der skal være opfyldt for at denne formelle arbejdsdeling overhovedet kan fungere, skal vi ind i en diskussion af opgave-begrebet.

1. En diskussion af opgave-begrebet: Objektive eller subjektive opgaver.

Overhovedet at betragte *samfundsmæssige opgaver* på den måde, som jeg har gjort i det foregående er ikke uproblematisk, og i det hele taget kræver opgavebegrebet en nærmere behandling. Diskussionen kan polemiseres i følgende spørgsmål: Er samfundsmæssige opgaver rammesættende for subjekters virksomhed, eller er subjekters virksomhed rammesættende for samfundsmæssige opgaver?

a) Rammesætning af opgaver.

Når jeg her bevæger mig ud i en større diskussion af opgavebegrebet skyldes det, at der indlejret i forskellige opfattelser af opgavebegrebet ligger hele diskussionen om forholdet mellem et individ- og et samfundsperspektiv, mellem en psykologisk og en sociologisk tilgang til mennesket, jf. de opstillede klassiske dualismer indenfor socialpsykologien, (Figur 2, side 8). Man kan nemlig ikke uden videre betragte samfundsmæssige opgaver som givne rammer for subjektets virksomhed. Afsættet til denne diskussion tager jeg i Argyris' og Schöns begreb "framing", som her oversættes med *rammesætning*.

Schön (1983 og 1990) har beskæftiget sig med hvordan praktikerer håndterer situationer i praksis og løser arbejdsmæssige opgaver, en forskning som også er fulgt op af forskere, der teoretisk er orienteret mod en forståelse af læring som situeret (eksempelvis Akre & Ludvigsen 1999, Lave & Wenger 1998a; Nielsen & Kvale 1999). Schön påpeger, at praktikerer altid forud for løsningen af problemer foretager mentale operationer, hvorved problemer overhovedet defineres:

“..with this emphasis on problem solving, we ignore problem *setting*, the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen. In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense.” (Schön 1983, s. 40).

Schön påpeger, at problemer¹⁷ ikke eksisterer forud for praktikerens indtræden i dem; der eksisterer blot komplekse, unikke, mangetydige og modsigelsesfyldte situationer, som gennem praktikerens begribelse ("naming") og rammesætning ("framing") gøres tilgængelige for

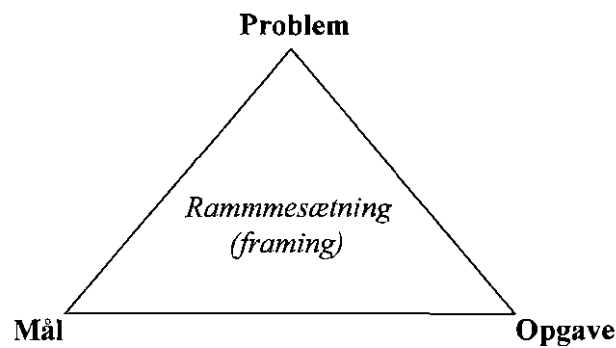
¹⁷ her skal foreløbig ses bort fra at Schön taler om problemer mens jeg taler om opgaver, idet der senere argumenteres for at det er begrebslige distinktioner vedrørende samme entitet.

praktikerens handlinger, og som meddefinerer disse handlinger som problemløsende. Det er denne proces som Schön kalder for problembestemmelse (“problem-setting”). Schön går ind i en nærmere analyse af denne proces hvilket fører ham frem til begrebet ‘reflection-in-action’. Ifølge Schön etablerer praktikerens et rammesætnings-eksperiment, dvs. han afprøver forskellige måder at opfatte situationen på, og reviderer rammesætningen på grundlag af feedback fra situationen¹⁸. Denne feedback vurderer praktikerens ud fra sit vurderingssystem (“appreciative system”) og på dette grundlag justeres handling og rammesætning af situationen (Schön 1983, s. 132-135). Schöns fremstilling af hvordan og på hvilket grundlag denne “appreciation” foregår er ikke helt klar, men man kan dog udlede, at “appreciation” indebærer en vurdering af a) problemets løselighed (dvs. hvilke løsningsmuligheder den aktuelle rammesætning indebærer), b) indre kongruens i rammesætningen, c) overensstemmelse med grundlæggende værdier/teorier, og d) den aktuelle rammesætnings potentiale mht. den fortsatte udforskning af situationen (Schön 1983, s. 132-36 og 141).

Det spørgsmål som kan stilles til Schön og Argyris’ teori er, hvilken grundopfattelse af mennesket som lægges til grund for teorien, det jeg tidligere har kaldt teoriens subjektbestemmelse. Teoriens udgangspunkt er en forståelse af mennesket som *praktiker*, dvs. som indgående i en arbejdsmæssig (og dermed samfundsmæssig) praksis, og menneskets handlinger forstås ud fra denne ramme i relation til de arbejdsmæssige opgaver, problemer eller situationer, som er knyttet til den aktuelle praksis. Men spørgsmålet er om, og i bekræftende fald hvordan, teorien begriber den menneskelige intentionalitet og emotionalitet. I forhold til min indledende subjektbestemmelse afskærer eller reducerer teorien et væsentligt aspekt af den menneskelige handling og grundlaget for denne, nemlig handlingens subjektbestemte aspekt. Indførelsen af et ‘appreciative system’ som dirigerende for rammesætningen antyder, at dette er tilfældet, og at disse aspekter via begrebet ‘appreciation’ forsøges genindført i teorien. Den indholdsmæssige bestemmelse af ‘appreciation’ indikerer at der først og fremmest er tale om et kognitivt vurderingssystem, og at det emotionelle aspekt er fraværende. Subjektet synes altså i Schön & Argyris’ teori at blive reduceret, idet mennesket tenderer til at være en, der finder de bedste vej til løsninger af samfundsmæssigt stillede problemer og opgaver. Hermed overses det, at et problem altid er et problem *for* nogle bestemte, *på* et bestemt tidspunkt, *under* nogle bestemte betingelser. Hermed får teorien heller ikke bestemt den kontekst som skal tjene som grundlag for en vurdering af videns relevans frem for dens gyldighed, samtidig med at gyldighedskriteriet afvises som det grundlag viden skal vurderes ud fra.

En del af problemet ligger indlejret i teoriens begrebsvalg. Ligesom for opgavebegrebet er der for begrebet ‘problem’ en tendens til at opfatte dem som på forhånd givne, og at overse at problemer opfattes/opgaver stilles *af* nogle, *på* et bestemt tidspunkt, *under* bestemte forudsætninger. Vi kan imidlertid begrebsligt få hjælp gennem inddragelse af begrebet ‘mål’. Herigennem sætter vi fokus på det intentionelle aspekt. Begribes handlingens subjektbestemthed som subjektets/subjektets intentionalitet eller mål, kan begreberne opgave, problem og mål begribes som indre forbundne forstået således at de gensidigt definerer hinanden, jf. Figur 9:

¹⁸Schön opfatter praktikerens forsøg på at forstå og ændre situationen som integrerede, og en bestemt rammesætning fører derfor til ikke-intenderede konsekvenser af rammesætning og handling; hvilket han kalder at “the situation talks back” (Schön 1983, s. 135).



Figur 9: Begrebsligørelsen af den indre relation mellem opgave-mål-problem.

Såvel problemer som opgaver kan kun defineres på grundlag af nogle mål; mål og problembestemmelse er gensidigt konstituerende (hvilket Argyris et al (1985, side 47) også påpeger) ligesom opgaver og mål er det¹⁹. Blot ligger der i opgavebegrebet en konnotation om opgaver som noget der er givet (i passiv form). At opgaver gives/stilles (af en skolelærer/arbejdsgiver/terapeut/vejleder) negligeres ofte, især når opgave-begrebet bruges i en generel betydning, hvor konstitueringen af opgaver sker på et samfundsmæssigt niveau og opgavebestemmelsen derfor ikke kan lokaliseres til enkelte subjekter²⁰, men må forklæres gennem analyser af komplekse sociale processer og strukturer (som eksempel kan nævnes Foucaults diskurs-analyser, McDermott (1996)'s analyse af indlæringsvanskeligheder og Dreier (1993)'s analyser af rammesætningen af psykologisk praksis og opgaver). Hvordan samfundsmæssige opgaver knyttet til praksisfelterne konstitueres fremtræder således ikke altid åbenbart, men må udledes gennem analyser.

Analysere man "pragmatiske" tilgange til teori-praksis-problemet (eksempelvis Argyris & Schön 1987) er det karakteristisk, at der er fokus på hvordan uddannelsespraksis optimalt skal struktureres for at sikre en 'effektiv (arbejds-)praksis', men meget lidt opmærksomhed på hvad en 'effektiv' arbejdspraksis vil sige, og på hvilke interesser der lægges til grund for forståelsen af denne. Dette er en direkte parallel til den tidligere pointe omkring nødvendigheden af en nærmere indholdsbestemmelse af relevans-begrebet. Men at der ikke eksplicit præciseres sådanne kriterier, mål eller interesser betyder ikke at de ikke er tilstede. Det betyder blot at der kræver større analyser (i stil med Foucaults diskursanalyser eller den kritiske psykologis analyser af andre psykologiske retningers meta-teorier.

¹⁹ Teoretisk set kan dette postulat gøres til genstand for en længere teoretisk diskussion med stillingtagen til den weberske mål-middel-rationalitet. Bader (1993) gennemfører en teoretisk videreudvikling af denne weberske tradition ved at påpege at "vi bør tage udgangspunkt i problemet for å opstille våre mål. Deretter kan vi diskutere og prøve oss frem til de riktige midlene for å nå målet." (Bader 1993, side 14).

²⁰ En lignende argumentation kan spores videnskabsteoretisk og -historisk, førende til et opgør med ideen om en objektiv videnskab (eks. Kuhn, Habermas mv.)

Netop spørgsmålet om hvordan rammesætningen af opgaver sker er et væsentligt diskussionspunkt i forhold til Argyris & Schöns teori. Deres teori tenderer til udelukkende at opfatte rammesætning af opgaver som praktikerens mentale aktivitet i arbejdspraksis, uden at medtænke andre forhold der medvirker til bestemte rammesætninger. Man kan således ud fra teorien få det indtryk, at rammesætningen af samfundsmæssige opgaver udelukkende sker i AP i en form for socialt vakuum eller 'abstractum', og at rammesætningen således kan ske frit. Teorien kan i en vis forstand betegnes som konstruktivistisk, men kun i en meget snæver forstand, idet at det sociale og samfundsmæssige aspekt af konstruktionsprocesserne ikke behandles nærmere. Betragtes rammesætningen ud fra et mere gennemgribende konstruktivistisk perspektiv (eksempelvis Foucaults diskurs-perspektiv) fremstår rammesætningen som en fortløbende kompleks proces hvor de *sociale* konstruktionsprocesser sættes i fokus²¹. Hermed sker der også en pointering af, at rammesætning også sker på andre niveauer end den lokale arbejdspraksis, herunder blandt andet i UP og VP. Denne del overser Schön, og dermed forsvinder også UP's relevans for AP, hvilket er baggrunden for Schöns tendentielt anti-skolastiske og anti-videnskabelige synspunkt. Perspektivet på situationer i AP som ikke-rammesatte må altså modificeres. Sociale og kulturelle fænomener er altid socialt rammesat (eller betydningsat), og praktikerer træder således ind i et foruddefineret felt af sociale meninger og betydninger²².

Hermed åbnes også for en forståelse af uddannelse som en *indirekte* rammesætning af situationer i AP. Gennem UP formidles bestemte begreber og forståelser, som efterfølgende danner grundlaget for rammesætningen i praksis. Set fra dette perspektiv ændres opfattelsen af uddannelsernes primære funktion fra at skulle kvalificere til løsning af på forhånd givne samfundsmæssige problemer og opgaver (en teknisk opgave), over i retning af fokus på at facilitere subjektive forandringsprocesser der gør, at de rammesætter bestemte situationer på bestemte måder (en dannelsesopgave). Og hermed bringes diskussionen om uddannelse versus dannelse/subjektkonstituering igen på bane: Varetager UP primært en teknisk opgave (at formidle redskaber til løsning af samfundsmæssige opgaver) eller dannelsesopgaver (at 'forme' det 'appreciative system' som medbestemmer rammesætning i AP, herunder mål).

Samtidig sættes UP's samfundsmæssige funktion som styringsredskab i fokus. Denne tråd skal senere tages op igen i forbindelse med Engeströms integration af den kulturhistoriske skole og Batesons læringsbegreb, og hans karakteristik af skolevirksomhed som produktion af borgere og lønmodtagere (Engeström 1998, s. 122). Også VP får i dette perspektiv en indirekte rammesættende funktion, idet de gennem den begrebslige og teoretiske produktion indgår i den sociale forhandling og betydningsætning af diskurser, der danner grundlag for både UP og AP.

²¹ Indenfor det psykosociale arbejdsfelt har blandt andet den kritiske psykologi bidraget med talrige analyser af sådanne sociale konstruktionsprocesser (eksempelvis Dreier 1993).

²² Samtidig er det uklart hvad der ifølge Schön 'styrer' rammesætningen, idet at vurderingssystemet ('appreciative system') ikke i tilstrækkelig grad forklarer dette.

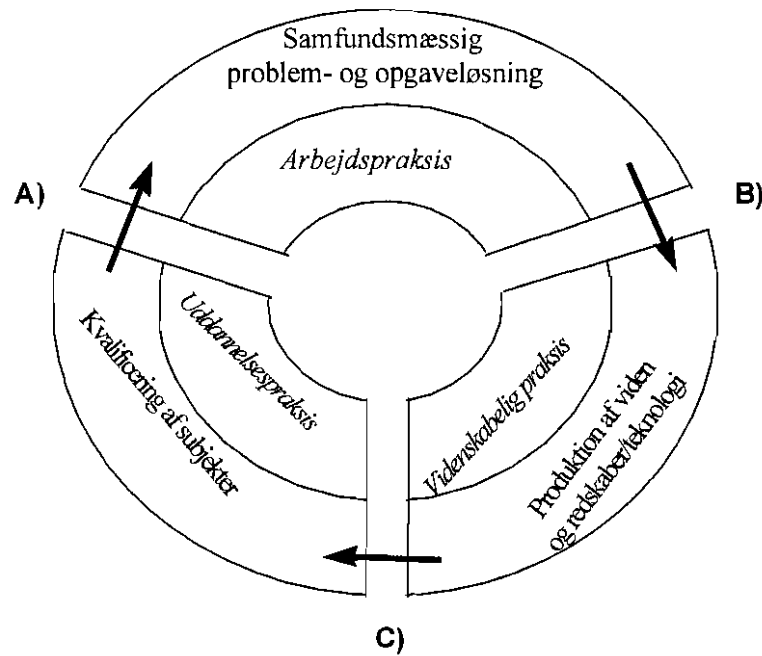
b) Opsamling: Betydningen af opgavebegrebet for teori-praksis-problemet.

Hvis man tager de samfundsmæssige opgaver for givet, og betragter dem som noget der er objektivt givet, implicerer dette et bestemt syn på uddannelsers funktion. Uddannelsespraksis får ud fra dette perspektiv til opgave at kvalificere til løsningen af netop disse opgaver (om end det kan fremstå problematisk eller umuligt at eksplicite disse opgaver). Argyris & Schön's analyser tjener til at påpege, at der altid sker en rammesætning af situationer (og dermed opgave- og problembestemmelse) sted i den konkrete arbejdspraksis, og at vi derfor ikke kan tilrettelægge UP ud fra en forståelse af *eksisterende* samfundsmæssige opgaver. I stedet må man betragte opgaver som dynamiske og fleksible, og rammesætningen må betragtes som en væsentlig proces for praktikerne. Til gengæld 'overser' Schön de samfundsmæssige aspekter af rammesætningen af opgaver og problemer, ligesom deres forbundethed med mål og interesser nedtones. Vender man sig mod den kritiske psykologi går konsekvensen imidlertid et skridt videre. Hvis vi ikke kan forudsætte objektivt givne samfundsmæssige opgaver, må samfundsmæssige opgaver (og dermed samfundsmæssig praksis) generelt bestemmes af subjektet, eller rettere af *subjekter*. Den kritiske psykologi kalder sig selv en subjektivvidenskabelig psykologi, hvilket implicerer at den videnskabelige praksis skal bestemmes af subjekter. Men en lignende subjekt-fokusering omfatter også andre aspekter af samfundsmæssig praksis, herunder UP og AP. Den marxistiske arv består i, at denne subjekt-fokusering oprindeligt blev sat i stedet for en økonomisk/kapitalistisk rammesætning og opgave-bestemmelse.

Hermed får vi også præciseret forskellen mellem aktionsforskning som den præsenteres af Argyris et al (1985) og af den kritiske psykologi, eksempelvis Nissen (2000); Mørck & Nissen (2000). Argyris et al's aktionsforskning - her kaldet *pragmatisk aktionsforskning* - har som formål at sikre at den udviklede videns relevans, dvs. at den er anvendelig for praktikere, mens den *kritiske aktionsforskning* yderligere har som krav at de subjekter, som udgør forskningens 'genstand' også indgår som styrende subjekter for forskningsvirksomheden. Hvor Argyris og Schön vil optimere forskningens betydning og relevans indenfor de givne samfundsmæssige forhold og betingelser, vil den kritiske aktionsforskning lade subjekter sætte dagsordenen for den samfundsmæssige udvikling og strukturering i deres lokale praksis. Denne forskel ligger også implicit i de forskellige teoretiske traditioner som de to skoledannelser udspringer fra (henholdsvis Lewins aktionsforskning og den marxistiske tradition).

C. Den institutionaliserede kobling mellem praksisfelterne som forudsætning for en vellykket funktionel arbejdsdeling mellem AP, VP og UP.

Men nu tilbage til den institutionaliserede arbejdsdeling mellem praksisfelterne. Som sagt er der sket en rammesætning af de samfundsmæssige opgaver hvorved de enkelte praksisfelter har monopoliseret og specialiseret deres virksomhed omkring bestemte samfundsmæssige opgaver. Men for at en sådan arbejdsdeling kan fungere samfundsmæssigt, må der samtidig være en vis forbundethed mellem praksisfelterne. Betragter man arbejdsdelingen fra Figur 8 (side 26) kan forbundetheden mellem praksisfelterne begribes i følgende model:



Figur 10: Den funktionelle arbejdsdeling mellem praksisfelterne.

I videnskabelig praksis udvikles (på grundlag af data fra AP) viden og redskaber, som tilegnes af subjekter gennem UP og af disse subjekter overføres til AP, hvor de danner grundlag for produktion, forarbejdning og service. Disse koblinger mellem praksisfelterne er institutionaliseret gennem:

- A) Subjekters bevægelse fra UP til AP (deltagerbaner der sikrer deltagelse i UP forud for indgåen i AP).
- B) Den metodiske forankring af VP i empiri (konceptualiseringen af gyldighed som krav i VP).
- C) Uddannelsernes forankring i den videnskabelige produktion (akademiseringen af UP).

Som tidligere nævnt er dette imidlertid set fra VP's perspektiv, et perspektiv der ikke altid deles i AP og UP. For selv om institutionaliseringen af de forskellige samfundsmæssige opgaver *formelt* passer ind i ovenstående figur, er det ikke givet, at samfundet videnssociologisk set *reelt* fungerer på denne måde. Teori-praksis-problemet er et udtryk for at dette ikke er tilfældet, og der er derfor grund til at se nærmere på hvilke forhindringer der er, for at denne arbejdsdeling kunne fungere. Arbejdsdelingen bygger nemlig på en række kritisable forudsætninger, som kan opsummeres i det følgende:

1. At den udviklede viden fra VP overhovedet kan tilegnes af subjekter.
2. At den tilegnede viden kan udfoldes i AP så den danner grundlag for lokal praksis.
3. At vidensudviklingen i VP er relevant for og brugbar i AP.

Disse forudsætninger er ikke uproblematisk og vil blive diskuteret i specialet. Pkt. 1 og 2 vedrører generelle overvejelser vedrørende læring og det der traditionelt er blevet benævnt

overføringsproblemet, og vil blive behandlet i et senere kapitel. Pkt. 3 vedrører rammesætningen af de samfundsmæssige opgaver, og forudsætter:

- a) At samfundsmæssige opgaver er eksplicite og beskrevne så de kan danne grundlag for praksisfelternes strukturering.
- b) At der er konsensus mellem praksisfelterne omkring opgavesætningen.

Går vi en anden vej, og betragter den funktionelle arbejdsdeling mht. de forskellige kulturelle virksomhedsprodukter ser vi, at den funktionelle arbejdsdeling fører til forskellige problemfelter for de forskellige virksomhedsprodukter. For:

Den symbolsk indlejrede viden er det udfoldelsen af viden (pkt. 2) der er problematisk.

Den materielt indlejrede viden er det forhold, at den skolastiske UP foregår i en materialitet der er forskellig fra den korresponderende arbejdspraksis.

Den krospligt indlejrede viden er det denne videns subjektbundethed der giver problemer, idet den fordrer at et videnssociologisk kredsløb implicerer at subjekter overskrider grænserne mellem praksisfelterne.

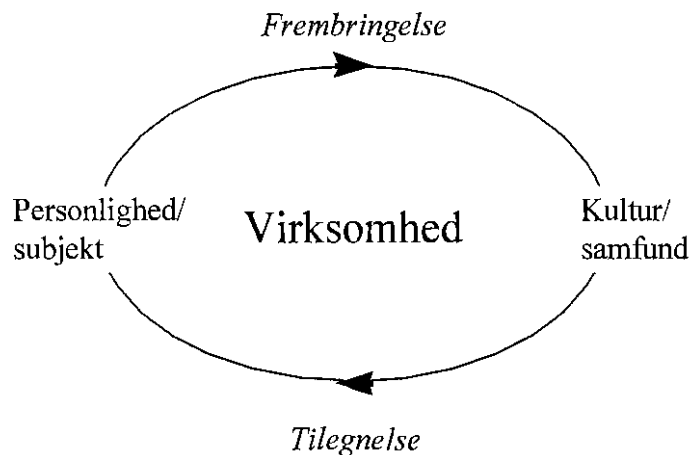
Ovenstående tydeliggør den svage og problematiske kobling mellem den videnskabelige praksis, uddannelsespraksis og arbejdspraksis. Samtidig tydeliggøres den store opgave som den uddannede står i, nemlig at være koblingsled mellem videnskabelig praksis og arbejdspraksis og bringe den tilegnede videnskabelige viden til udfoldelse i arbejdspraksis. Bader (1993)'s analyser påpeger det problematiske i dette, og at den nyuddannede oftest ikke er i stand til at udfylde denne samfundsmæssige opgave. Når dette problem bliver særlig tydeligt i vores tid, skyldes det den hastige udvikling indenfor både videnskabssystemet og praksissystemet (jf. kapitel Kapitel 4:). I videnskabssystemet akkumuleres stadig mere viden, således at en newcomer ikke længere kan 'rumme' al denne viden. Dermed bliver det tydeligt at en newcomer ikke kan klare opgaven, og at der må etableres andre forbindelsespunkter mellem arbejdspraksis og videnskabelig praksis.

Den samfundsmæssige arbejdsdeling mellem praksisfelterne tegner sig altså som et meget centralt omdrejningspunkt i forståelsen af teori-praksis-problemets samfundsmæssige niveau. Hvis vi ønsker at skabe udviklingsveje for teori-praksis-problemet bør vi således tage fat om 'nældens rod', nemlig den funktionelle arbejdsdeling mellem praksisfelterne og *koblingerne* mellem felterne. Teori-praksis-problemet betragtes traditionelt udelukkende fra praktikerens eget perspektiv, dvs. fra det enkelte praksisfelts perspektiv og ikke i en større helhed. For underviseren fremstår det som et formidlingsspørgsmål som ofte forsøges løst gennem tilrettelæggelsen af undervisningen; inddragelse af rollespil, øvelser, cases mv. For forskeren betragtes problemet som et problem omkring at få den indhentede viden *ud* i en form der er anvendelig i arbejdspraksis, og eventuelt som et spørgsmål om hvordan formidlingen bedst sker, så den baner vejen for udvikling af eksisterende arbejdspraksis. I arbejdspraksis betragtes problemet som et spørgsmål om hvordan man sikrer den videre og egentlige kvalificering af de subjekter som træder ud af UP og ind i AP. Teori-praksis-problemet opleves og opfattes og forsøges løst fra hver sin position, men uden at der sker en reel overskridelse af de indbyggede problemer i den samfundsmæssige arbejdsdeling mellem praksisfelterne. At 'tage fat om nældens

rod' vil i denne sammenhæng sige, at betragte teori-praksis-problemet i et større perspektiv og fra sin position at skabe udviklingsveje for reelle koblinger mellem praksisfelterne, og ikke blot forsøge at løse det som enkeltstående af problemerne indenfor eget praksisfelt. Et eksempel på en sådan overskridelse er aktionsforskningen, som figurligt kan illustreres ved at pil B) i Figur 10 erstattes af en dobbeltrettet pil. Tilsvarende kan dobbeltrettede pile i stedet for enkeltrettede ved A) og C) illustrere henholdsvis tilrettelæggelsen af UP ud fra subjektets erfaringer i AP og en integration mellem UP og AP. Det centrale er dog, at der sker en opblødning af den institutionaliserede monopolisering af de samfundsmæssige opgaver i modellen og derigennem åbnes op for udviklingen af institutionaliserede virksomheder der overskrider praksisfelterne.

1. Adskillelse af tilegnelses- og frembringelsesside af kulturen.

I præciseringen af det teoretiske grundlag og bestemmelsen af det samfundsmæssige og subjektet tog jeg udgangspunkt i den gensidige konstituering mellem det samfundsmæssige/kulturelle og det subjektive, jf. den tidligere præsenterede model (Figur 3):



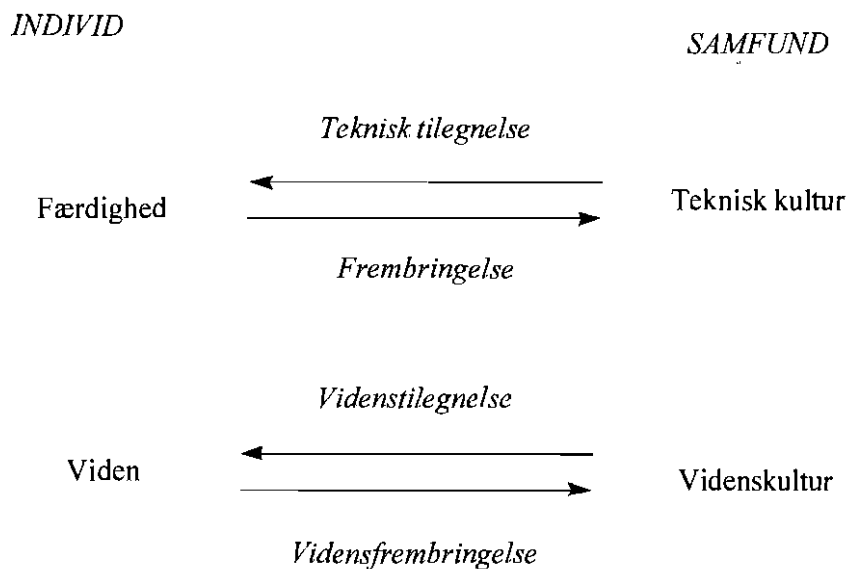
Figur 11: *En model af kulturelle tilegnelses- og frembringelsesprocesser.*

De historiske analyser peger imidlertid på, at der historisk set er sket en samfundsmæssig strukturering, der bryder med denne samfunds- og subjekt-forståelse, hvor tilegnelses- og frembringelses-side er opsplittet i forskellige virksomheder og praksisfelter. I det følgende vil jeg, med udgangspunkt i Karpatschof (1997), følge denne problematik og dens betydning for konstitueringen af teori-praksis-problemet.

Den grundforståelse som Karpatschof implicit læner sig op af er den kulturhistoriske og den virksomhedsteoretiske psykologi (Vygotskis og Leontjevs), herunder opfattelsen af personlighed og kultur som gensidigt konstituerende og opfattelsen af både læring og samfundsmæssig forandring som et (bi-)produkt ved menneskelig virksomhed.

Karpatschof bruger den kulturhistoriske kulturforståelse som grundlag for at skelne mellem to områder af kulturen, nemlig videnskulturen (sprog) og den tekniske kultur (redskaber).

Karpatschof påpeger så, at frembringelses- og tilegnelsesside historisk set er blevet opsplittet i forskellige virksomheder, både hvad angår den tekniske kultur (redskaber) og videnskulturen (sprog), jf. følgende figur:



Figur 12: Opsplitningen mellem tilegnelses- og frembringelsesside.

(Efter Karpaschof 1997, s. 78).

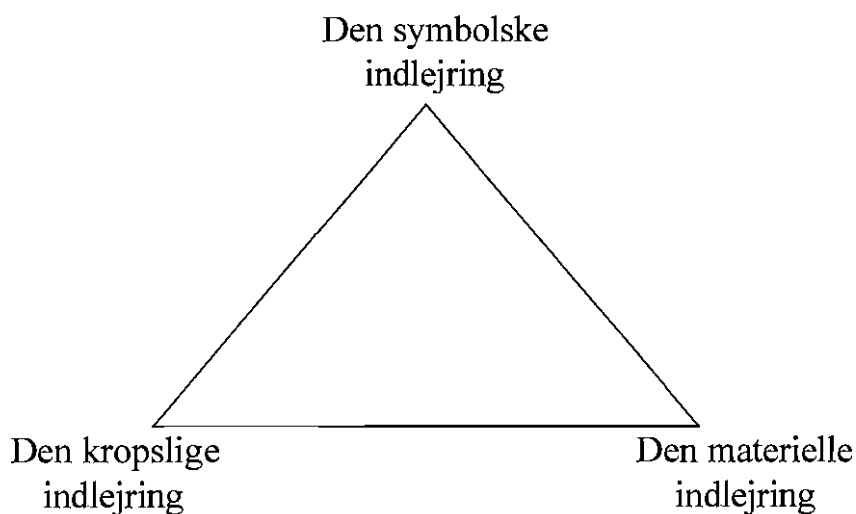
Dette har ført til udviklingen af færdigheder og viden på det subjektivt-personlige niveau og til redskaber og sprog/teori på det samfundsmæssigt-kulturelle niveau. Modellen bygger dels på Vygotskis distinktion mellem sprog og redskaber, og dels på historiske analyser svarende til dem som er ført i dette speciale. Skal vi ud fra Karpatschofs model foretage en bestemmelse af teori-praksis-problemet er det således opsplittningen mellem tilegnelse og frembringelse som bringes i fokus. Gennem uddifferentieringen og institutionaliseringen af uddannelses- og videnskabelig praksis sker der monopolisering af bestemte samfundsmæssige opgaver i de forskellige praksisfelter. Uddannelsespraksis struktureres ud fra en fokusering på de personlige forandringsprocesser, og videnskabelig praksis struktureres ud fra en fokusering på udvikling af viden og redskaber som skal danne grundlag for samfundsmæssige forandringsprocesser. Begge disse opgaver defokuseres i arbejdspraksis til fordel for løsningen af andre samfundsmæssige opgaver. Men de personlige og de samfundsmæssige forandringsprocesser er i virkeligheden to sider af samme mønt, nemlig den subjektivt-personlige og den samfundsmæssige-kulturelle side af de kulturelle virksomhedsprodukter, der opstår som produkt af menneskelig virksomhed. Det samfundsmæssigt-kulturelle og det subjektivt-personlige er gensidigt konstituerende, og følgelig er forandringsprocesserne på de to niveauer ligeledes gensidigt konstituerende.

Konsekvensen af den institutionaliserede monopolisering af de subjektivt-personlige og samfundsmæssige-kulturelle forandringsprocesser er, at væsentlige aspekter ved begge sider overses og ikke bliver italesat; de fremtræder som tavse og defokuserede forandringsprocesser.

Dermed kommer de heller ikke til at danne grundlag for de institutionaliserede koblinger mellempraksisfelterne og det 'kredsløb' af virksomhedsprodukter som forsøges etableret imellem praksisfelterne (jf. Figur 10, side 32).

Umiddelbart er der overensstemmelse mellem Karpatschof's udviklingsforståelse og de gennemførte analyser, men to punkter kræver en uddybning. For det første er der det forhold at Karpatschof uden nogen nærmere redegørelse adskiller den tekniske kultur og videnskulturen, og dermed også ender med en forståelse af det subjektivt-personlige niveau som opdelt mellem færdigheder og viden. Denne opdeling er medkonstituerende for teori-praksis-problemet på det subjektivt-personlige niveau, idet at det indstifter en adskillelse mellem handling og viden. Færdigheder fremtræder udfra denne forståelse som evne til at håndtere den tekniske kultur/redskaber uden at færdighederne forstås i relation til viden.

Det andet forhold som skal behandles nærmere er Karpatschof's kulturforståelse. Går vi tilbage til min teoretiske udbygning af Vygotski's kulturbestemmelse ser vi, at Karpatschof fører den kulturhistoriske skole uændret videre:



Figur 13: *De tre dimensioner af virksomhedsprodukternes kulturelle indlejring.*

Hverken Vygotski eller Karpatschof begrebsliggør den kropslige indlejring. Bringer vi imidlertid den kropslige indlejring ind i den historiske forståelse, ser vi at opsplittningen mellem tilegnelsesside og frembringelsesside ikke sker for den kropslige dimension²³. I det omfang den

²³ Dette er dog ikke helt rigtigt, for i videnskabelig praksis sker der også en indlejring af virksomhedsprodukter i kropsligheden, eller med Bourdieus begreber kan vi sige at der også i videnskaben produceres habitus. Men denne habitus kommer ikke til at fremstå ligeså tydeligt problematisk i forhold til kropsligheden i arbejdspraksis, fordi at overførslen af den videnskabelige kropslighed til arbejdspraksis ikke er institutionaliseret, men betragtes som irrelevant for arbejdspraksis (jf. følgende afsnit om praksisfelternes virksomhedsprodukter, side 38).

kropslige dimension af den kulturelle tilegnelse bliver institutionaliseret sker det stadig i den eksisterende arbejdspraksis. Og selvom visse fagområder umiddelbart synes udelukkende at være domineret af *enten* den materielle indlejring (det tekniske arbejdsområde), den symbolske indlejring (universiteterne) eller den kropslige indlejring (håndværksfagene) så er alle tre dimensioner tilstede indenfor enhver moderne praksis. Endvidere ser vi i moderne tid en fagudvikling hvor den tidligere ret skarpe opdeling mellem håndens og åndens arbejde er udvisket og utydelig. Indenfor næsten alle fagområder eksisterer i dag en omfattende mængde virksomhedsprodukter af såvel symbolsk, materiel og kropslig karakter.

a) Opsplitningen af de kropslige og de symbolske tilegnelsesprocesser.

Men selvom tilegnelses- og frembringelsesside ikke opsplittet for så vidt angår virksomhedsprodukternes kropslige indlejring er den kropslige indlejring alligevel central i forståelse af teori-praksis-problemet, idet at der sker en *opsplitning mellem den kropslige og den symbolske tilegnelse*. Og da de to praksisfelter hvori tilegnelsen sker i høj grad er selvstændiggjorte med tilhørende selvstændige virksomhedsprodukter betyder det, at den tilegnede kropslige kultur sker fra en anden kultur en den tilegnede sproglige kultur. *Opsplitningen mellem tilegnelsen af de to typer virksomhedsprodukter fører altså til en intrapersonel splittethed* (jf. afsnittet: "Fra samfundsmæssig arbejdsdeling til intrapersonel splittelse." (side 51)).

Historisk set sker der således ikke kun en opsplitning mellem tilegnelses- og frembringelsesside (som Karpatschof påpeger), der sker samtidig en opsplitning af den kropslige tilegnelse og den symbolske for det enkelte subjekt. Tilegnelsen af de symbolske virksomhedsprodukter har fået sin egen institutionaliserede/skolastiske kvalificeringspraksis, men tilegnelsen af den kropsligt indlejrede videnskultur er overladt til 'tavse' kvalificeringsprocesser i arbejdspraksis²⁴. Dette gælder dog kun for 'åndens' arbejdsområder, hvorimod at mesterlæretraditionen som kvalificeringsmodel med dens relativt ringe skolastiske præg ikke på samme måde er ramt af denne problematik. Det er da også derfor at det i søgen efter løsningsmodeller og udviklingsveje for teori-praksis-problemet er nærliggende at fokusere på situeret læring og den forståelse af læring som ligger indlejret i mesterlæretraditionen. Men samtidig må det pointeres at denne strukturering af læringen ikke nødvendigvis direkte kan overføres til andre arbejdsområder uden en ændret forståelse af disse og en ændring af praksis indenfor disse arbejdsområder.

Implicit i ovenstående analyse ligger en forståelse af praksisfelterne som selvstændige (sub-) kulturer, fremfor en forståelse af praksisfelterne som forbundne aspekter af samme kultur. Dette vil jeg komme nærmere ind på i det følgende afsnit.

²⁴ Da den kropslige tilegnelse (modsat den symbolske) kræver en *direkte og personligt medieret tilegnelse*, kommer den naturligt til at foregå i arbejdspraksis.

b) De selvstændiggjorte praksisfelters kulturelle virksomhedsprodukter.

På baggrund af de historiske analyser af hvordan den kulturelle frembringelse og tilegnelse er blevet opsplittet, kan man spørge om den virksomhedsteoretiske grundlagsforståelse som er præsenteret indledende overhovedet holder stik. I den forudsattes det jo netop at virksomheden gensidigt konstituerede subjektet og kulturen og de subjektive og de samfundsmæssige forandringsprocesser. Men fastholder man den grundlagsteoretiske opfattelse som er indlejret i de to foregående figurer (Figur 11 og Figur 13) tegner der sig et andet billede, som skal beskrives nærmere i det følgende.

Ud fra denne teoretiske grundforståelse producerer enhver samfundsmæssig virksomhed kulturprodukter, såvel symbolsk, materielt og kropsligt indlejrede. Ved selvstændiggørelsen af virksomheder i henholdsvis UP, VP og AP skabes nye typer virksomheder (uddannelse, videnskab og arbejde) og dermed nye typer kulturelle virksomhedsprodukter knyttet til disse virksomheder. Hvert praksisfelt udvikler altså en selvstændig kulturel viden. Både uddannelse, arbejde og videnskab producerer kropsligt, og symbolsk og materielt indlejret viden, og da det er virksomheden som konstituerer de kulturelle virksomhedsprodukter vil forskellige virksomheder føre til forskellige virksomhedsprodukter. Der er altså ikke overensstemmelse mellem eksempelvis de kropsligt indlejrede virksomhedsprodukter i UP, AP og VP. Hermed er der potentielt grundlag for konflikter mellem de forskellige praksisfelter. Disse forskelle mellem praksisfelternes vidensdimensioner er, for så vidt der er konflikter mellem dem, konstituerende for teori-praksis-problemet.

II. Den uformelle/ikke-institutionaliserede arbejdsdeling.

Der er altså, som tidligere nævnt, god grund til at se kritisk på den idealiserede model over praksisfelternes funktionelle arbejdsdeling som jeg opstillede i Figur 10 (side 32). Som svar på spørgsmålet om hvorfor denne model ikke holder kan peges på følgende:

1. Den skarpe opdeling mellem hvilke opgaver praksisfelterne varetager (det jeg har kaldt monopoliseringen af samfundsmæssige opgaver) er ikke real, fordi
2. der sker altid i den lokale praksis sker en rammesætning hvor opgaverne omformes, tages, afvises mv, og
3. praksisfelterne varetager andre opgaver end det der i modellen er konceptualiseret som deres primære opgaver.

At monopoliseringen af de samfundsmæssige opgaver ikke holder i realiteten har jeg allerede berørt. Indenfor AP sker der, udover løsning af opgaver vedrørende produktion, forarbejdning og service, samtidig en kvalificering af subjekter til dette arbejde og en udvikling af viden til brug for dette arbejde. I UP sker der ligeledes en udvikling af viden til brug for i AP. At subjekter i deres lokale praksis forholder sig til og omformer de samfundsmæssige opgaver gennem en rammesætning af praksissituationer er ligeledes berørt.

I det følgende vil jeg derfor fokusere på hvilke andre opgaver end de tre primæropgaver vidensproduktion, - tilegnelse og -anvendelse, der varetages. Her skal især fokuseres på følgende punkter:

- a) UP varetager ikke blot en teknisk kvalificeringsopgave, men tillige en mere grundlæggende konstituering af subjekter, kaldet en dannelsesopgave.
- b) Struktureringen af samfundet har, udover det videnssociologiske aspekt, også til opgave at sikre samfundsmæssig stabilitet og kontrol.

a) Uddannelse og dannelse.

Indenfor pædagogisk/-psykologisk litteratur er det velkendt at diskutere forholdet mellem dannelse kontra uddannelse/læring (Illeris 2000; Nissen 1999; Hellenes 1999a og 1999b). Denne diskussion sættes igen på dagsordenen af Rasmussen (1999a) i forbindelse med et kritisk perspektiv på mesterlæreteorier/teorier om situeret læring. Jeg vil her lade Rasmussen præsentere modstillingen, for derefter at knytte nogle overvejelser mellem dens betydning for forståelsen af teori-praksis-problemet. Rasmussen (1999a)'s udgangspunkt er pointeringen af forskellen på tilsigtede og utilsigtede virkninger af uddannelse og undervisning. Han skriver:

“Undervisning er en aktivitet, der har til formål at forandre deltagerne - den er ikke ‘noget ganske tilfældigt’. Ved enhver tilsigtet eller intentionel aktivitet har vi imidlertid også altid et medløb af utilsigtede eller ikke-intenderede virkninger (dette fænomen behandles almindeligvis under betegnelser som skjult læreplan eller medlæring; se Bauer & Borg 1986; Jacksom, 1968). Denne medlæring, disse utilsigtede ændringer af deltagerne skal her betegnes som socialisering.” (Rasmussen 1999a, side 206).

Hvorfor Rasmussen vælger at kalde de ikke intenderede ændringsprocesser for socialisering står mig ikke helt klart. Socialisering indebærer i min forståelse nogle subjektkonstituerende forandringsprocesser hvorved subjektet *tilpasses* (/tilpasser sig?!) samfundet. Det er dog ikke givet at de ikke-intenderede virkninger af undervisning/uddannelse som Rasmussen taler om nødvendigvis gør subjekterne bedre i stand til at fungere som samfundsborger. Man kan sagtens forestille sig undervisning, hvor de ikke-intenderede virkninger gør det sværere at fungere som samfundsborger - det afhænger helt af undervisningen og det samfund som den foregår indenfor. Samtidig ryger en del af pointen ved modstillingen mellem undervisning og socialisering, idet undervisning (og uddannelse i særdeleshed) jo oftest er sammenfaldende med socialisering i betydningen samfundsmæssiggørelse. Det er derfor for mig mere relevant at bruge betegnelsen subjekt-konstituerende forandringsprocesser eller blot subjekt-konstituering, eller begrebet subjektets dannelse²⁵. Det fører til en modstilling af *læring* kontra *subjektkonstituering*, hvor den væsentlige forskel går på at læring implicerer et *udvendigt* forhold til subjektet, mens subjektkonstituering/dannelse implicerer et *indvendigt* forhold til subjektet.

Vender vi tilbage til de samfundsmæssige analyser fremstår det umiddelbart som at institutionaliseringen af kvalificering til AP, medfører en opsplitning mellem *dannelse* og

²⁵ Begrebet dannelse kan i dagligdags brug dog også indebære konnotationer til samfundsmæssiggørelse, jf. begrebet almindelig dannelse. Her bruges begrebet dog i sin mere grundlæggende betydning; at subjektet skabes (eller skaber sig?) og konstant genskabes.

uddannelse. Uddifferentieringen af en selvstændig UP medfører at de subjektive forandringsprocesser som retter sig mod kvalificering til AP bliver skilt ud fra de øvrige subjektive forandringsprocesser. Læring bliver skilt ud fra den mere generelle socialisering eller dannelse, og uddannelsesfeltet fokuserer på de læreprocesser som retter sig mod indgåen i AP. Udskilningen af kvalificeringen til arbejdslivet som adskilt fra kvalificering til samfundsliv i øvrigt udgør som sådan det *historiske grundlag* for forståelsen af en kategorial skelnen mellem *uddannelse* og *dannelse*. Ser man tilbage til feudaltiden eller længere tilbage, hvor kvalificering til arbejdslivet ikke var udskilt fra den øvrige livssammenhæng har det næppe givet mening at tale om *uddannelse* i den betydning som vi gør det i dag. De subjektivt-personlige forandringsprocesser som er knyttet til at varetage en arbejdsmæssig funktion var ikke udskilt fra de øvrige individuelle forandringsprocesser, og man skelnede ikke som i dag mellem at blive kvalificeret til arbejde og at blive samfundsborger (socialisering) eller endda bare blive menneske (dannelse). Det har derfor sandsynligvis ikke givet mening at skelne mellem begreber som socialisering, uddannelse, dannelse og læring. Set med nutidens øjne var disse processer indlejret i hinanden i hvad man kan kalde for en hverdagspraksis. I et samfund hvor videns- og teknologiudviklingen går langsomt, kan de dannelsesmæssige processer som foregår igennem kvalificeringen være tilstrækkelige til at sikre den samfundsmæssige kontrol med og styring af med arbejdspraksis, idet de almene menneskelige egenskaber er tilstrækkelige kvalifikationer til at indgå i AP. Men med det hastige udviklingstempo vi ser i dag (jf. kapitel Kapitel 4:), opstår der et behov for uddannelse, der ikke blot er dannende men tillige formidler den udviklede viden og teknologi. Som det fremstår af de gennemførte samfundsmæssige analyser har uddannelsen (og den nyuddannede) fået denne funktion, men samtidig må det fremhæves at man godt kan forestille sig en anden og samfundsmæssig strukturering, der mere direkte formidlede viden fra og udvekslede viden mellem VP og AP.

At skelne mellem uddannelse og dannelse er altså i sig selv et moderne fænomen. Men hvad ligger der så implicit i disse begreber og en skelnen mellem dem? For det første er der den forskel, at uddannelse pr. definition handler om forandringsprocesser i relation til arbejdspraksis, mens dannelse handler om subjektkonstituerende forandringsprocesser, der danner grundlag for subjektets samlede praksis, således også arbejdspraksis. Betyder det så, at forandringsprocesser i uddannelse ikke er subjektkonstituerende? Den konsekvente fokusering på viden som et sprogligt fænomen antyder dette. Det positivistiske krav om at sand viden skal kunne ekspliciteres, implicerer nemlig en opfattelse af en ydre relation mellem læring (=tilegnelse af ekstern sproglig viden) og subjektet. Viden får billedligt set status som noget man kan tage ind, lægge på en mental hylde, og udskifte når der er behov for det (jf. den udbredte brug af computeren som metafor for mennesket). Derimod er dannelse nogle relativt stabile strukturer som konstituerer subjektets indtræden på tværs af forskellige sociale felter og situationer. Yderligere et karakteristika er, at uddannelse kan betragtes som et afsluttet forløb, mens dannelse er en kontinuert proces, hvor subjektets konstituering overlejreres af nye dannelsesprocesser.

Det indførte skel mellem dannelse og uddannelse medfører tre problemstillinger af betydning for teori-praksis-forholdet:

1. Man forudsætter subjektet som eksisterende forud for læring. Dette danner grundlag for forståelsen af læring som internalisering af viden der står i et ydre forhold til subjektet, og for det forhold, at subjektet betragtes som objekt for lærerens undervisning, uddannelsesplaner mv. fremfor som subjekt for sine egen dannelsesproces.
2. Man defokuserer de dannelsesmæssige processer i uddannelsen. Dette gælder både forståelsen af hvilke dannelsesprocesser der er nødvendige aspekter af kvalificeringen, og forståelsen af de dannelsesprocesser der reelt foregår og hvordan de foregår (jf. eksempelvis Bauer & Borg 1986; Engeström 1998; Nissen 1999 og Dreier 1993; Illeris 2000).
3. Man defokuserer de dannelsesprocesser som finder sted udenfor uddannelsespraksis og deres kvalificerende (eller dequalificerende) betydning for indgåen i arbejdspraksis (Mørck & Nissen 2000 og Nissen 2000).

Efter denne diskussion af grundlaget for den kategoriale skelnen mellem dannelse/subjektkonstituering og uddannelse/læring og dens implikationer for teori-praksis-problemet kan vi nu vende tilbage til Rasmussen (1999a) og se hvordan han bruger modstillingen til at karakterisere mesterlæreteorien/teorien om situeret læring. Dilemmaet omkring modstillingen af undervisning og socialisering og deres betydning som 'opdragere' sporer Rasmussen tilbage til Jean Paul Richter:

“Af disse to ‘opdragere’ peger Jean Paul på, at socialiseringen har langt stærkere virkninger på den enkelte end undervisningen. I dag ser vi, at fortalene for situeret læring og mesterlære netop peger på socialiseringssiden af disse to.... Men problemet løses ikke ved at gøre socialisering til den intenderede side. Ved at gøre det utilsigtede til det tilsigtede undgår man ikke utilsigtethed, man får blot en anden... Skolen eller skolastisk undervisning socialiserer med andre ord til at gå i skole. Mesterlære socialiserer til den pågældende professions særlige karakteristika.” (Rasmussen 1999a, side 209).

I dette citat giver karakteriserer Rasmussen implicit den moderne uddannelsespraksis som centreret omkring den intenderede side, hvilket i min terminologi betyder, at uddannelserne først og fremmest betragtes som læring fremfor dannelse. Det er min påstand, at denne karakteristik langt hen af vejen er rigtig (om end jeg ikke har fundet empirisk belæg for den): Elever/de studerende vælger primært uddannelse ud fra uddannelsens faglige indhold end ud fra dens dannende aspekter, uddannelserne evalueres først og fremmest på grundlag af deres faglige indhold og niveau (jf. Evalueringscenterets model for evaluering af videregående uddannelser og deres talrige rapporter) og i arbejdspraksis er der ligeledes fokus på det lærte og dets anvendelighed eller mangel på samme i arbejdspraksis. Anderledes ser det måske ud fra undervisnerside, idet der gennem didaktiske overvejelser er (eller bør være) fokus på hvordan undervisningstilrettelæggelsen skaber grundlag for dannelsesprocesser. Teori-praksis-problemet som det kommer til udtryk i det af Bader (1993) omtalte praksischok er ligeledes et klart udtryk for en oplevelse af at det lærte ikke gør en i stand til at indgå direkte i arbejdspraksis; man har ikke lært det som man “skal kunne”. Set fra en anden vinkel kan det imidlertid betragtes som udtryk for at de gennemgåede dannelsesprocesser ikke (med Rasmussens ord) har ‘socialiseret’

til den kommende arbejdspraksis, men har 'socialiseret' en til at indgå i uddannelsespraksis. Dette er en pointe, som Engeström (1998) har påpeget, og som leder os videre til næste afsnit. Men for at forstå Engeströms pointer er vi først nødt til at tage en ekskurs, hvor hans begrebsverden rides op.

b) Produktiv og reproduktiv læring.

Engeströms teori indeholder meget spændende nytænkning, og har været en væsentlig inspirationskilde i forhold til dette speciale. Hans teoretiske udgangspunkt er en sammentænkning af den kulturhistoriske skole og dens virksomhedsteoretiske udbygning kombineret med systemteorien. Indholdsmæssigt er hans fokus individuelle og samfundsmæssige forandringsprocesser, og ikke mindst forholdet mellem disse. Hans teori er blandt andet spændende fordi han "blander" teoretiske begreber og modeller til forståelse af det individualpsykologiske område (læring og udvikling) med det samfundsmæssige, og bruger begreber fra det ene område på det andet. Her skal vi først se på hans skelnen mellem produktiv og reproduktiv læring, hvilket han også kalder Læring IIa og Læring IIb. Inspirationen til disse betegnelser har han hentet fra systemteoretikerens Batesons læringsniveauer²⁶. Inspirationen fra systemteorien består først og fremmest i opløsningen af individet som eneste lærende subjekt og forståelsen af læring på et kollektivt eller samfundsmæssigt niveau.

Ligesom med Vygotski's begreb om zonen for den nærmeste udvikling, betragter Engeström (1998) også læringskategorierne i et kulturelt eller samfundsmæssigt perspektiv, og han foretager derfor en distinktion mellem to typer Læring II, som han benævner henholdsvis reproduktiv læring (Læring II a) og produktiv læring (Læring II b). I Læring II a) er der tale om "trial-and-error" mellem samfundsmæssigt eksisterende redskaber. Der kan ud fra Engeström's forståelse godt være tale om at der foregår læring på niveau II, uden at der i en *samfundsmæssig* eller *kulturel* forstand er tale om ny viden. Viden reproduceres som led i kulturens opretholdelse. Men Læring II b) implicerer derimod at der udvikles nye redskaber som svar på samfundsmæssige forandringer. Engeströms læringsforståelse er, igen inspireret af Bateson, en paradoxbaseret læringsforståelse. Bateson har med begrebet double bind introduceret en kategori for en type kommunikation, som kun kan overskrides ved læring II (jf. den senere behandling af teorien).

På baggrund af Engeströms begrebslige skelnen mellem produktiv og reproduktiv læring kan vi drage nogle konsekvenser af de gennemførte analyser af den samfundsmæssige differentiering. Uddannelses- og arbejdspraksis indgår i en større funktionel differentiering af samfundsmæssige opgaver, og opgaverne omkring videns- og redskabs-udvikling indgår i separate praksisfelter, hvor videnskabelig praksis og forskningspraksis er de centrale. Udviklingen af samfundsmæssig ny viden er primært et anlæggende for VP, mens UP først og fremmest tager sig af reproduktiv læring. Der er altså ifølge Engeström sket en samfundsmæssig 'monopolisering' af det som Engeström kalder for den produktive læring. Og hvorfor nu det? Med dette spørgsmål kan vi vende tilbage til det der egentlig ledte til Engeströms teori, nemlig pointen om at uddannelse ikke først og fremmest 'socialiserer' (konstituerer subjekter) til at indgå i arbejdspraksis, men til at

²⁶ Vil blive refereret senere i forbindelse med den læringsteoretiske analyser.

indgå i uddannelsespraksis. Engeströms bud på hvorfor dette er sket, er nemlig afsættet for næste afsnit:

c) Samfundsmæssig kontrol og stabilitet som sekundær samfundsmæssig opgaver.

Engeström skriver:

“Som kulturhistoriske opfindelser har skolesystemerne tilstræbt at adskille Læring II fra arbejde og anden primær praksis for at effektivisere og kontrollere Læring II. Det ville imidlertid være fejlagtigt at betragte traditionel skolelæring som læringsvirksomhed. Husk, at menneskelig virksomhed er en fuldstændig systemisk formation, karakteriseret af den fortsatte skabelse af redskaber. Fra de lærendes synspunkt - eller elevernes, for at være mere eksakt - er skolelæring ikke fremstilling af nye læringsredskaber. Den er frem for alt produktion af borgere og lønmodtagere. Der finder virksomhed sted i og omkring skolerne, men det er ikke læringsvirksomhed. Det er virksomheden ‘at gå i skole’. Læring i dens forskellige former er et tilfældigt biprodukt af denne virksomhed, ligesom den oprindelig er et biprodukt af arbejde.” (Engeström 1998, s. 122).

Citatet afspejler en ret ekstrem opfattelse af skolers og uddannelsers funktion, og kunne have svaret på et spørgsmål som følgende: “Hvorfor bruges der (individuel og samfundsmæssigt) så mange ressourcer på skoler og uddannelse, hvis man alligevel ikke lærer det, man skal bruge i arbejdspraksis?” Engeströms svarer påpeger at det, på trods af den formelle fokusering på læringsaspektet, først og fremmest er de dannelsesmæssige processer der er de væsentlige i UP. Gennem skole og uddannelse formes vi til at indgå i det samfundsmæssige liv. Det er altså ikke først og fremmest målet at sikre, at subjekter kan rammesætte praksissituationer og løse rammesatte problemer og opgaver. UP’s opgave er i lige så høj grad at sikre en samfundsmæssig kontrol med denne rammesætning og virksomheden i AP gennem en ‘socialisering’/konstituering af subjekter. Betragtes dette som målet, skyder de samfundsmæssige analyser som er gennemført i specialet indtil nu, forbi målet. Eller rettere: Dermed anlægges et kritisk perspektiv på denne forståelse af målet med uddannelse. Et af de centrale forhold i et sådant kritisk perspektiv er pointeringen af hvor kontrollen med de subjektivt-personlige (og de samfundsmæssige!) forandringsprocesser befinder sig. Ser man samfundsmæssigt på det er disse forandringsprocesser kontrolleret gennem pensumkrav, eksaminer, uddannelsesstrukturer mv. Set fra et individualpsykologisk læringsteoretisk perspektiv kan det imidlertid hævdes at læringens rettedhed sker (eller bør ske) ud fra subjektets emotionalitet og intentionalitet, som den udvikles igennem subjektets virksomhed. Dette vil jeg vende tilbage til i det senere læringsafsnit.

Set i det lys burde hele uddannelsesområdet analyseres svarende til Bauer & Borg (1986)’s analyser. Tidsskemaer, klokker der ringer ind og ud, pensumplaner, den rollemæssige assymetri mellem lærer og elev mv. bliver ud fra et sådant perspektiv det centrale fremfor uddannelsernes faglige indhold.

communication and cognition: Vygotskian perspectives". Cambridge University Press, Cambridge.

Wilbrandt, J. (1996): "Fra ydre strukturer til indre kategorier - en 'realistisk' hypotese om barnets kategoridannelse". I *Psyke og Logos*, nr. 17. Dansk Psykologisk Forlag, København.

Ølgaard, B. (1991 (1986)): "*Kommunikation og økomentale systemer ifølge Gregory Bateson*". Akademisk Forlag, Århus.

Ovenstående analyser af samfundsmæssige opgaver pointerer, at der kan peges på andre væsentlige opgaver end dem jeg har konceptualiseret som praksisfelternes primæropgaver. Engeströms analyser har påpeget praksisfelternes kontrol- og styringsfunktioner. Eller formuleret med Kvale (1993)'s ord er det en central samfundsmæssig opgave at sætte rammer for hvad der er legitim viden i forhold til samfundsmæssig praksis og hvad der ikke er det (Kvale 1993, her efter Lave 1993, s. 11). Kvale påpeger at dette er en opgave som varetages af uddannelserne, men den videnskabelige praksis synes også at stå helt centralt i forhold til denne opgave. Yderligere har der været peget på at kontrollen med subjektkonstituerende forandringsprocesser også synes at være en central samfundsmæssig opgave, og herunder at konstituere subjekter til en forståelse af læring (og subjektiv forandring overhovedet) som en ydre-styret proces, gennem en afspaltning af den subjektive emotionalitet og intentionalitet fra subjektets forandringsprocesser og fra de samfundsmæssige forandringsprocesser. Set i forhold til den teoretiske grundforståelse som er præsenteret indledende medfører dette nogle problemstillinger. Gennem afspaltningen af subjektets intentionalitet og emotionalitet som retningsgivende grundlag for forandringsprocesserne opstår spørgsmålet om hvordan man sikrer relevansen af de samfundsmæssige og subjektive forandringsprocesser når det 'indbyggede' retningsgivende styringsredskab for forandringsprocesserne er sat ud af kraft.

Når Engeström bruger betegnelsen 'monopolisering' af den produktive læring, er det imidlertid ikke helt korrekt. På trods af den institutionaliserede monopolisering foregår der produktiv læring indenfor andre praksisfelter end VP, hvilket også er impliceret i specialets teoretiske grundforståelse. Enhver menneskelig virksomhed er karakteriseret ved en række virksomhedsprodukter ved virksomheden, såvel kropsligt, symbolsk og materielt indlejret. Læring er et biprodukt ved enhver virksomhed. Som sådan er det altså ikke muligt reelt at 'monopolisere' den produktive læring, men ved at strukturere de samfundsmæssige praksisfelter som om den produktive læring var monopoliseret opnås en samfundsmæssig negligering af de (samfundsmæssigt nye) virksomhedsprodukter som udvikles i andre praksisfelter. Dette medfører, at praktikere indenfor disse felter defokuserer dette aspekt af deres praksis. Med andre ord nedtoner praktikere i arbejdspraksis dets samfundsmæssige og subjektive forandringspotentialer.

D. Opsummering af teori-praksis-problemet på det samfundsmæssige plan.

Jeg har i dette kapitel været rundt i den samfundsmæssige manege op til flere gange, og er sprunget frem og tilbage i tid. En mere kronologisk fremstilling og en mere stringent opbygning af kapitlet ville måske have gjort kapitlet mere overskueligt, men ville til gengæld besværliggøre fremstillingen af de fremførte analyser og pointer, der jo netop handler om overordnede udviklingstræk og forhold der går på tværs af praksisfelterne. Her skal jeg forsøge at råde bod på dette, ved i punktform at opsummere min fremstilling af teori-praksis-problemet på det samfundsmæssige niveau:

- 1) Opsplitningen af de kropslige og de symbolske tilegnelsesprocesser.
- 2) Defokusering af dannelse til fordel for læring/uddannelse.
- 3) Afsplittningen af den subjektive emotionalitet og intentionalitet som grundlag for subjekters forandringsprocesser.
- 4) Adskillelsen af de samfundsmæssige og de subjektive/personlige forandringsprocesser.
- 5) Opsplitningen af virksomhedens tilegnelses- og frembringelsesside førende til selvstændige kulturelle virksomhedsprodukter for de forskellige praksisfelter.

I. Et notabene vedrørende de ikke-skolastisk baserede fagområder.

Dette speciale er fokuseret på teori-praksis-problemets fremtrædelsesform indenfor de samfundsmæssige områder hvor kvalificeringen altovervejende er skolastisk baseret. Årsagen til dette er dels at de skolastiske fagområder udgør langt den største del, og at teori-praksis-problemet fra mit subjektive ståsted har været lettest at få øje på indenfor det skolastiske område. Men det betyder ikke, at teori-praksis-problemet ikke fremtræder indenfor de fagområder der ikke er domineret af den skolastiske kvalificeringstradition, men det fremtræder på andre måder. Jeg skal ikke her komme med en redegørelse for hvordan teori-praksis-problemet overordnet set fremtræder i subjekters livsvirksomhed indenfor det håndværksmæssige område, men blot komme med et eksempel der er kommet ind i mit opmærksomhedsfokus gennem købet af en 210 år gammel landejendom. Aktuelt foregår der indenfor tømmer-/snedkerområdet en refokusering på tidligere tiders måder at håndtere træ på (konkret: dyrkning, tørring, lagring, opskæring, anvendelse og vedligeholdelse af træ) og en intensiv forskning omkring disse forberedningsprocesser (jf. eksempelvis Raadvadcentrerts håndværksmæssige publikationer). Ser man på huse der er 100 år gamle eller mere er det karakteristisk at de holder væsentlig bedre end moderne trækonstruktioner. Og samtidig er det karakteristisk at mange traditionelle håndværksmæssige måder at håndtere træ på samfundsmæssigt er gået tabt. Den viden som tidligere var indlejret i de virksomhedsformer der havde med forarbejdning af træ at gøre er væk, og i stedet er den håndværksmæssige praksis blevet baseret på videnskabelig viden²⁷. Eksemplet illustrerer at et aspekt af teori-praksis-problemet indenfor det håndværksmæssige områder fremtræder som et tab af kulturelt indlejret viden i kraft af den samfundsmæssige defokusering på denne kropslige indlejningsdimension.

²⁷ Dette gælder ikke blot indenfor tømmer-området, men indenfor en lang række byggetekniske områder, hvor der sker en revaluering af tidligere tiders byggetekniske principper på grundlag af massiv forskning.

Kapitel 4: Moderniteten som samfundsmæssig og subjektiv udfordring set i forhold til teori-praksis-problemet.

De forhold som i det ovenstående er fremhævet som konstituerende for teori-praksis-problemet er ikke nye, så man kan spørge hvorfor krisen indenfor uddannelserne (og teori-praksis-problemet i det hele taget) træder så tydeligt frem i moderne tid. For at fange dette forhold er vi nødt til at gå ind i en nærmere karakteristik af "det moderne samfund".

Det er med en vis tøven at jeg sætter moderniteten som begreb på dagsordenen. Det er et af disse moderne høj-status begreber indenfor samfundsteoriene, som bruges til at karakterisere det samfund vi lever i - eller er vi allerede i postmodernismen eller i det refleksivt moderne, eller hedder det nymodernitet? Som Rasmussen (1997) skriver:

“Det moderne samfund er, som det så ofte bliver fremhævet, kendetegnet ved hastige sociale, kulturelle og samfundsmæssige forandringer, hvor nye vilkår hele tiden presser sig på. Denne tilstand er der givet mange betegnelser for, og der føres ivrige diskussioner om, hvortil vi stadig befinder os i det moderne, eller om vi måske snarere er på vej ind i en helt ny epoke.” (Rasmussen 1997, side 16).

Diskussionen mellem forskellige modernitetsforståelser afspejler, at de ofte bruges til at pege på en historisk udviklingsbane som vi bevæger os af, og ofte med meget lidt fokus på at vores konceptualiseringer af det moderne samfund netop er med til at skabe denne udviklingsbane og det fremtidige samfund. Hermed overses det, at der ikke er tale om en ufravigelig udviklingsbane (i stil med Marx's teori om samfundets bestemte udviklingsfaser førende til socialismen) men om en fremtidig udvikling som vi skaber i gennem vores virksomhed; herunder vores narrative konstruktioner af denne fremtid. 'Kampen' om forståelsen af det moderne samfund kan således betragtes som en diskussion mellem forskellige diskurser om at sætte dagsordenen for struktureringen af det fremtidige samfund.

Mit ærinde med at diskutere nyere samfundsmæssige udviklingstendenser er mere ydmygt end forsøget på at skabe en 'grand theory' om samfundets stadi. Målet med at begrebsliggøre de sidste 30-40 års samfundsmæssige udviklingstendenser er, at se på hvilke måder disse udviklingstendenser har været med til at tydeliggøre teori-praksis-problemet, og dermed se på hvilke samfundsmæssige og subjektive udfordringer denne udvikling sætter på dagsordenen, hvis vi ønsker at skabe udviklingsveje i forhold til teori-praksis-problemet (om end de normativt-ideologiske aspekter ved en fortolkning af nutiden og fremtiden dog stadig er tilstede). Hvor analyseme indtil nu har taget afsæt i historien før industrialiseringen er målet her, at opridse udviklingstendenser i nyere tid, og deres betydning for teori-praksis-problemet. Jeg vil især beskæftige mig med følgende udviklingstendenser:

- A. Det øgede tempo i videns- og redskabsproduktion.
- B. En stigende samfundsmæssig specialisering og arbejdsdeling.
- C. Akademiseringen af UP.

Der kan selvfølgelig peges på mange andre udviklingstræk²⁸, men når disse trækkes frem er det fordi de på væsentlige måder medkonstituerer teori-praksis-problemet som det fremstår i dag.

A. Det øgede tempo i videns- og redskabsproduktion.

En væsentlig årsag til den høje grad af samfundsmæssig specialisering og differentiering er den hastige teknologiske og videnskabelige udvikling som har domineret den vestlige verden siden den tidlige industrialisering. I takt med at mængden af symbolsk viden og redskaber er vokset indenfor det enkelte fagområde, er der sket en differentiering af fagområder i forskellige delområder. Hvor mange arbejdsområder tidligere kunne bestrides i kraft af subjektets almene dannelse og specialisering, baseres næsten alle arbejdsområder i dag på større eller mindre mængder symbolsk viden og redskaber som ikke er alment kendte. Hermed er også opstået behovet for en parallel differentiering af uddannelsesområdet.

Denne udvikling forløber stadigvæk, om end der er en erkendelse af at den stadige uddifferentiering i stadigt flere praksisfelter ikke nødvendigvis imødegår den samfundsmæssige udvikling på en fornuftig måde. Udviklingstempoet er nemlig så højt, at den nuværende uddannelsesmodel baseret på fuld uddannelse i ungdomslivet og fuld arbejdsdeltagelse i voksenlivet ikke længere er gangbar. Udviklingen af viden og redskaber går indenfor mange områder så hurtigt, at en optimal indgåen i arbejdssammenhænge fordrer løbende uddannelse livet igennem²⁹.

Betragter man uddannelse historisk set, har uddannelserne været struktureret på baggrund af en erfaringsmæssig assymetri, således at de mere erfarne viderebringer den kulturelle vidensbase til de mere unge og uerfarne. Men det hastige udviklingstempo medfører, at den tidligere generations akkumulerede erfaring ikke længere er *tilstrækkeligt* grundlag for den der indtræder som ny på arbejdsfeltet. Den samfundsmæssige udvikling og akkumulation af viden går altså med andre ord stærkere end det enkelte subjekts akkumulation af viden i arbejdspraksis. Dette fører til flere problemstillinger.

Hvor vidensudviklingen tidligere foregik parallelt indenfor AP og VP, så at sige 'overhaler' VP's videns- og redskabsproduktion i nyere tid AP. For så vidt som UP viderebringer den videnskabelige vidensbase, træder den nyuddannede altså ind i AP med viden som ikke er integreret i den lokale AP. Hermed får den nyuddannede - for så vidt der ikke eksisterer andre effektive koblingspunkter mellem VP og AP - den opgave at være bærer af VP's kulturelle vidensbase og udfolde denne i en AP. Imidlertid er den nyuddannede først og fremmest bærer af VP's vidensbase i sin symbolske indlejring, idet at UP først og fremmest varetager denne kvalificering. Den historiske gennemgang pegede imidlertid på, at tilegnelsen af den kropslige indlejring af de kulturelle virksomhedsprodukter først primært foregår i AP. Skal vi sætte den nyuddannedes position på spidsen skal han/hun altså være bærer af den videnskabelige

²⁸ jf. modernitetsteoretikere som Giddens, Negt, Ziehe, Lyotard, Beck (for en overordnet præsentation, se Rasmussen (1997)).

²⁹ Jf. den moderne konceptualisering af livslang uddannelse som det eksempelvis indgår i et forskningsprogram på RUC.

vidensbase i dens symbolske indlejring og udfolde den potentielle kropslige indlejring i en AP, som baseres på tidligere kropsligt indlejrede virksomhedsprodukter.

Vi er her ved et centralt omdrejningspunkt i forståelsen af teori-praksis-problemet. I præciseringen af specialets teoretiske grundforståelse påpegede jeg, at der ofte eksisterer spændinger mellem de forskellige vidensdimensioners materielle, kropslige og symbolske indlejring, og at subjekters måde at håndtere disse spændinger på gennem deres virksomhed danner grundlag for såvel samfundsmæssige som subjektive forandringsprocesser. *Men* hvis spændingsfelterne bliver af en art eller et omfang hvor de blot integreres i den daglige praksis kommer de samfundsmæssige spændinger i stedet til at danne grundlag for subjektets dannelsesprocesser på måder, hvor disse spændinger indoptages som indre spændinger. Imidlertid er subjektet jo kendetegnet ved en vis irritabilitet og emotionalitet hvorved indoptagelsen af samfundsmæssige spændingsfelter på det psykiske plan netop fører til forandret virksomhed og måder at håndtere samfundsmæssige spændingsfelter på. Men når der ikke indenfor de praksisser som subjektet virker indenfor gives mulighed for virksomhed der overskrider eller udvikler de samfundsmæssige spændingsfelter kan der i stedet ske en 'nedlukning' af subjektets irritabilitet/emotionalitet. Det er dette som Bader i forsidecitater hentyder til som en korfristet gevinst.

B. En stigende samfundsmæssig differentiering, specialisering og arbejdsdeling.

Ser man på praksisfelterne overordnet set er de i dag ikke kun kendetegnet ved arbejdsdeling og specialisering imellem UP, VP og AP, men tillige ved en højt differentieret *intern* arbejdsdeling og specialisering. Alle tre praksisfelter har siden den tidlige industrialisering været igennem en omfattende differentiering i forskellige fag. På universitetet ses det i den mangfoldighed af fakulteter og fag; indenfor uddannelsesområdet er valget mellem uddannelserne så stort og komplekst, og det er umuligt at danne sig et overblik, og indenfor arbejdspraksis er det især fremkomsten og den eksplosive udvikling af den tertiære sektor (serviceområdet) men også udviklingen af den sekundære sektor (forarbejdningsområdet) som har medført en kompleks og højdifferentieret arbejdsdeling.

Man kan altså sige at den samfundsmæssige strategi som har dannet modvægt til det høje samfundsmæssige udviklingstempo har været en øget differentiering og uddannelse. Imidlertid er der ingen tegn på at udviklingstempet mindskes, snarere vokser det eksponentielt. Når der i dag tales om en uddannelseskriser er det altså (blandt andet) et udtryk for at denne samfundsmæssige håndtering af modernitetens udfordringer ikke er adækvat. Dette er altså en central del af samfundsmæssige udfordring som moderniteten stiller: At udvikle nye samfundsmæssige strategier til håndtering af det høje udviklingstempo³⁰.

³⁰ Eller alternativt: At udvikle strategier der mindsker det høje udviklingstempo, afhængig af om man kan tilslutte sig ovenstående konceptualisering af nutidig og fremtidig samfundsudvikling. Konceptualiseres samfundsudviklingen på andre måder vil det givetvis åbne op for andre perspektiver.

C. Akademiseringen af samfundsmæssig praksis.

Sideløbende med den kolossale videns- og teknologiudvikling som har fundet og stadig finder sted indenfor videnskabelig praksis er der sket en *professionalisering* af arbejdspraksis indenfor næsten alle fagområder, en udvikling fra beskæftigelse til profession. Forskellen mellem en beskæftigelse og en profession er, at ved en beskæftigelse baserer subjektet sin virksomhed på sin egen personlige viden hvorimod den professionelle fagudøvelse baseres på anvendelse af professionens generelle viden og principper anvendt på specifikke situationer og problemer. En profession forudsætter altså en kulturelt og historisk udviklet vidensbase knyttet til fagområdet, samt procedurer for produktion, anvendelse og videreudvikling af denne vidensbase i konkrete situationer (Moore 1970, her efter Schön 1983, side 22). Som det er fremgået af den historiske analyse, er disse faglige vidensbaser indenfor langt de fleste fag udelukkende blevet betragtet som virksomhedsproduktets sproglige/symbolske indlejring, og den institutionaliserede uddannelsespraksis struktureret omkring denne. Professionaliseringen er med andre ord blevet baseret på det positivistiske vidensideal der kun anerkender den videnskabelige viden som sand viden. Professionaliseringen er på denne måde blevet lig med *akademisering*. Som Korsgaard (1999) skriver:

“skete en akademisering af stadig flere læreprocesser. Man kan sige, at den folkelige oplæringsform blev erstattet af en akademisk. Kundskabsformerne systematiseres og udskilles fra den personlige livssammenhæng...”Udviklingen fra praktisk viden til teoretisk viden, fra værkstedet til klasseværelset, udgør et kvalitativt skift i den historiske proces...”Der er en kvalitativ forskel mellem værkstedslæring og den akademiske læringstradition. En af de væsentlige forskelle er, at autentiske eller primære erfaringer, dvs. erfaringer som vi gør gennem håndgribelig beskæftigelse med materialet i omverdenen, i en vis udstrækning blev erstattet med autoritative eller sekundære erfaringer, dvs. erfaringer som andre har gjort, og som man får forklaret sprogligt” (Korsgaard 1999, s. 33).

Implicit i professionaliseringen kommer altså til at ligge en forkastelse eller devaluering af det personligt forankrede grundlag for handling, såvel det der kan konceptualiseres som led i subjektets dannelse som det der konceptualiseres som viden, der ikke er videnskabeligt forankret i fagområdets professionelle vidensbase³¹.

Karpatschof (1997) giver en historisk forklaring på hvorfor der sker en fokusering på virksomhedsproduktets symbolske indlejring. Karpatschofs analyse af den historiske udvikling bygger som sagt på en skelnen mellem symbolsk indlejrede viden (kaldet viden) og den materielt indlejrede viden (kaldet teknik). Endvidere skelner han mellem om en kulturform er intern eller ekstern i forhold til individet eller om den er automatiseret. At en kulturform er intern vil sige at den er personlig bundet som *personlig viden* eller *færdighed*. En ekstern kulturform er

³¹ En del af denne personlige viden er dog tavs på en måde så subjektet ikke kan løsrive sig fra den. Den personlige viden kommer dermed til at danne grundlag for praksis trods professionaliseringen, jf. det læringsteoretiske afsnit.

derimod løsrevet og materialiseret udenfor individet som henholdsvis *skriftsprog* eller *redskaber*. Både den interne og den eksterne kulturform forudsætter, i modsætning til den automatiserede kulturform, individets aktivitet. Karpatschof mener at kunne påpege en udviklingslogik som kan opstilles i følgende skema:

	Teknisk kultur	Videnskultur	Konstituerende kulturprodukt
Samler- og jægerkultur Tidlig agerbrugskultur	Ekstern	Intern	Redskaber og sprog/tænkning
Bronzealderkultur Jernalderkultur Middelalderkultur	Ekstern	Ekstern	Skriftsproget
Industrikultur	Automatiseret	Ekstern	Industrialisering
Informationskultur	Automatiseret	Automatiseret	Informationsteknologi

Figur 14: Skema over sammenhængen mellem kulturepoker og dominerende kulturformer.

(baseret på Karpatschof 1997, først og fremmest side 79 og 83).

Det centrale udviklingstræk forud for professionaliseringen/akademiseringen er industrialiseringen hvor den tekniske kultur bliver automatiseret. Maskinerne bliver istand til at udføre den del af arbejdet som er baseret på den tekniske kultur, og mennesket kommer hermed i konkurrence med maskinerne. Derfor bliver der, ifølge Karpatschof, en fokusering på det andet aspekt af kulturen, nemlig videnskulturen. Denne kulturform er stadig i sin eksterne form hvorfor det er den professionaliseringen centrerer sig omkring.

Akademiseringen sker først fremmest indenfor felter der er domineret af de symbolske virksomhedsprodukter, dvs. det som jeg forud for den øgede samfundsmæssige differentiering har kaldt åndens arbejde, men i takt med den øgede vidensproduktion sker den også indenfor andre fagfelter, både indenfor den primære, sekundære og tertiære sektor. De områder hvor akademiseringen senest slår igennem er det håndværksmæssige område. Og hvorfor nu det? Ud fra den udviklingslogik som Karpatschof påpeger skulle man mene at menneskets konkurrence med den automatiserede tekniske kultur især slår igennem på det håndværksmæssige områder, der jo er baseret på redskaber og manuel produktion og forarbejdning. Min indvending mod denne påstand er imidlertid, at det håndværksmæssige område kulturelt set ikke blot baserer på den tekniske kultur, men tillige på det som man ud fra min kulturbestemmelse kan kalde den kropslige kultur (jf. Figur 13, side 36).

Professionaliseringen indenfor håndværksuddannelserne sker altså i første omgang primært ud fra

den kropsligt indlejrede vidensbase. Akademiseringen af disse fagområder kommer derfor senere og i mindre grad, hvilket stadig gør sig gældende. Men at akademiseringen også har fundet og stadig finder sted indenfor håndværksområdet ses af den stadige større andel af skolebaseret undervisning i uddannelserne. Akademiseringen forløber stadigvæk, hvilket blandt andet ses indenfor læreruddannelsen, pædagoguddannelsen m.fl. (det Wackerhausen kalder "det skolastiske paradigmes fortløbende 'kolonisering' af nye områder" (Wackerhausen 1999, s. 219)).

Indenfor de videnskabelige fagområder hvor arbejdspraksis primært udgjordes og stadig primært udgøres af kommunikativ virksomhed byggende på sproget, har professionaliseringens dekobling af primære erfaringer ikke fremstået specielt problematisk³², blandt andet også fordi at der her qua den forskningsbaserede uddannelse har været en relativ tæt kobling mellem arbejds- og uddannelsespraksis. Men i takt med at akademiseringen er udvidet til at omfatte fagområder, der arbejdsmæssigt set i høj grad også er "håndens" (eller rettere sagt kroppens) arbejde (lærergerningen, sygepleje, psykologer, læger, pædagoger mv.), er dekoblingen fra de primære erfaringer fremstået mere problematisk. En central problemstilling er, hvad der sker med de kvalificeringsprocesser som vedrører tavs viden, ikke-propositionel viden eller kropsliggjort viden. Disse kvalificeringsprocesser er i vid udstrækning 'faldet ud' af uddannelsespraksis, hvilket er en del af baggrunden for at overgangen fra uddannelsespraksis til arbejdspraksis indenfor disse fagområder bliver problematisk, jf. Bader (1993)'s analyser. Det er blandt andet dette forhold som kan ses som grundlag for en øget (re-) fokusering i nyere tid på kropslig, praktiske og tavse vidensformer.

D. Fra samfundsmæssig arbejdsdeling til intrapersonel splittelse.

Fokus på teori-praksis-problemet har indtil nu været på det samfundsmæssige, men samtidig er det indledningsvist antydnet at det opsplittede forhold mellem teori og praksis og genfindes på det subjektive plan som en opsplittning mellem tænkning og handling. Som Bader (1993) pointerer:

"Dette historisk opståtte skillet mellom hode og hånd på det samfunnsmessige planet, overføres nå uriktig på det enkelte mennesket. Det trekkes så den slutning av dette at de som arbeider med hendene, gjør det uten hode, mens de som arbeider med hodet, ikke trenger sine hender osv." (Bader 1993, s. 25, min kursivering).

Denne overførsel fra det samfundsmæssige plan til det subjektivt-personlige plan er et centralt omdrejningspunkt i Bader (1993)'s arbejde. Bader påpeger altså en sammenhæng mellem arbejdsdelingen mellem hånden og ånden, og det forhold at praktikerne (eksemplificeret ved socialarbejderne) ikke i deres praksis forbinder deres handlinger med deres tænkning. Et centralt spørgsmål i den forbindelse er, hvordan denne overførsel fra samfundsmæssig arbejdsdeling til intrapersonel splittelse finder sted. Den gennemførte historiske analyse peger på, at det i vid

³² Teoretisk set må det dog påpeges at enhver praksis også er en kropslig praksis jf. Bourdieus habitusbegreb (Nielsen 1999) og andre teoretiske perspektiver.

udstrækning hænger sammen med, at den øvrige samfundsmæssige specialisering - subjekt kvalificering og videns- og redskabsproduktion - bygger ovenpå og overlejrer opdelingen mellem håndens og hovedets arbejde. Hermed etableres der samfundsmæssige praksisfelter, som har indbygget en skelnen mellem håndens arbejde (AP) og hovedets arbejde (UP). Disse praksisfelter kommer til at danne rammen omkring subjekters dannelsesprocesser, og den samfundsmæssige opdeling mellem håndens og hovedets arbejde overføres på den måde til det personlige plan som en problematisk modsætning mellem tænkning og handling. Påstanden skulle altså være at subjektets praksis forankres i AP, mens subjektets tænkning forankres i UP.

Den tidligere pointerede opsplitning mellem tilegnelsen af de kropsligt og de symbolsk indlejrede virksomhedsprodukter underbygger en sådan forståelse. Fokus i (den skolastiske) UP er tilegnelsen af sproglig viden, mens tilegnelsen af kropslige færdigheder, kompetencer, vaner mv. defokuseres. Som nyuddannet i AP står man således foran tilegnelsen af disse kropslige aspekter. Men da praksisfelterne er selvstændiggjort i en sådan grad så der ikke er direkte sammenhæng eller overensstemmelse mellem virksomhedsprodukterne i UP og AP bliver dette til en *intrapersonel splittelse*³³.

E. Den subjektive udfordring.

Analyserne af de samfundsmæssige praksisfelter viser, at sikringen af koblingen mellem teori og praksis ikke sker i kraft af den samfundsmæssige organisering af virksomheder. Når sikringen af forbindelsen mellem teori og praksis ikke sker samfundsmæssigt kommer det til at fremstå som en subjektiv opgave i den lokale praksis. I det omfang den enkelte ikke har succes med denne opgave, understøttes grundlaget for en forståelse af teori og praksis som adskilte, og opdelingen mellem håndens og åndens arbejdsdeling, i Bader'sk forstand overført på det individuelle plan, som en opdeling mellem tanke og handling.

Man kan imidlertid også vælge at konceptualisere overførslen af teori-praksis-problemet fra det samfundsmæssige til det personlige plan som en *udfordring for subjektet/subjekterne*³⁴. Der er ikke nogen udviklingslogik som implicerer en kausal overførsel til en splittelse mellem tænkning og handling. Det fremstår altså som et subjektivt valg hvorvidt man identificerer sig med den ene pol i spændingsfeltet og enten bliver 'teoretiker' eller 'praktiker', eller om man tager teori-praksis-problemet som subjektiv udfordring.

Ved at tale om teori-praksis-problemet flyttes fokus væk fra den lokale og subjektive arena som problemet opleves på, nemlig subjekters konkrete og lokale praksis, og den dertil knyttede oplevelse. Italesættelsen af de konkrete lokale konflikter som et teori-praksis-problem medvirker til at distancere subjektet i forhold til de oplevede konflikter og potentielle løsningsmuligheder på disse oplevede konflikter. I stedet må teori-praksis-problemet flyttes tilbage til og håndteres i subjekters konkrete lokale praksis, og betragtes som en udfordring til denne. Fordi de

³³ På sin vis kan dette betragtes som en Vygotskiansk analyse af hvordan fra ydre (samfundsmæssige) forhold internaliseres på et indre (psykologisk) plan.

³⁴ Det er blandt andet en sådan forståelse der lå bag udformningen af det et kritisk psykologisk forum som blev dannet i Tyskland med det eksplicite formål at forbinde teori og praksis.

samfundsmæssige praksisfelter medkonstituerer en opsplitning mellem teori og praksis, fremstår det som en udfordring for enhver samfundsmæssig virksomhed (og for subjekter der indgår i samfundsmæssig praksis) at integrere de udviklede kultur-produkter (teorier, redskaber og kropslighed mv.) i de lokale praksisfelter som man træder ind i og handler i. Heri ligger udviklingspotentialer for såvel individuel udvikling/læring/kvalificering, teoretisk og redskabsmæssig videreudvikling og transformation af lokale virksomhedsformer og praksisser.

Denne analyse kan opsummeres således:

Når integrationen af teori og praksis ikke på adækvat vis varetages på det samfundsmæssige niveau, fremstår det som en udfordring for subjektet og subjekter i deres virksomhed at forbinde teori og praksis, tænkning og handling. Tages denne udfordring ikke op og bevidstgøres, vil teori-praksis-problemet subjektivt opleves som en manglende integration mellem tænkning og handling; hoved og krop.

Samtidig må det fastholdes at der også er tale om en samfundsmæssig udfordring, og at subjektets måde at håndtere og udvikle teori-praksis-problemet må forankres i en forståelse af den samfundsmæssige side. Den subjektive udfordring er således en dobbelt udfordring, der både peger i retning af subjektive og samfundsmæssige forandringsprocesser. Teori-praksis-problemet kan ikke løses som en rent subjektiv udfordring; det ville være at psykologisere problematikken som er forankret i den samfundsmæssige strukturering. Men teori-praksis-problemet må erkendes som subjektiv udfordring og håndteres i subjektets lokale virksomhed på måder der fører til forbundne subjektive og samfundsmæssige forandringsprocesser.

Kapitel 5: Teori-praksis-problemet som læringsteoretisk udfordring.

“Det skolestiske paradigme er blindet af dets uartikulerede baggrundsbegreber, men et alternativt paradigme, hvis begrebslige grundlag (teoretisk artikuleret eller ej) blot er en negation af det skolestiske begrebssæt, udviser en tilsvarende blindhed som det paradigme, der negeres; blot gælder blindheden nu andre områder.” (Wackerhausen 1999, s. 233).

Samtidig med den krise i uddannelserne som kommer til udtryk i en massiv kritik af uddannelsernes reelle kvalificeringsfunktion og relevans, sker der indenfor læringspsykologien et paradigmatisk skift i forståelsen af læring, viden og forholdet mellem handling og viden. Undermeden kan man spore et opgør med psykologiens to velnok mest centrale problemstillinger, nemlig spørgsmålet om hvorfor mennesket handler som de gør (en teori om menneskelig handling) og spørgsmålet om menneskelig læring og erkendelse.

Uddannelsernes krise og rekonceptualiseringen af viden, handling og læring hænger snævert sammen, og der er i en vis grad tale om de samme kerneproblemstillinger, som blot fremstår med forskellige kvaliteter indenfor de forskellige praksisfelter. Uddannelsernes krise og konceptualiseringen af denne som et problematisk forhold mellem teori og praksis træder frem som et problem i UP og AP, hvor den mere teoretiske rekonceptualisering af forholdet mellem viden, handling og læring primært sker indenfor det videnskabelige felt.

Teori-praksis-problemet som det er behandlet i det foregående stiller sig som en krævende udfordring i den paradigmatiske reorganisering af forståelsen af læring og forholdet mellem viden og handling. Hvordan kan vi konceptualisere viden, læring og handling på måder, der kan danne grundlag for udviklingsveje i teori-praksis-problemet? Denne udfordring er emnet for dette kapitel, der er disponeret som følger:

- A. Først vil jeg forsøge i punktform at opsummere denne udfordring på grundlag af de præsenterede analyser.
- B. Dernæst vil jeg tage fat på de traditionelle læringsforståelsers filosofiske grundlag.
- C. Så vil jeg med afsæt i den læringsteoretiske udfordring tage fat på nogle nyere læringsteoretiske forståelser, og se på hvilken måde de stiller sig i forhold til teori-praksis-problemet.
- D. Så vil jeg se på den læringsteoretiske udfordring i lyset af de præsenterede læringsteorier.
- E. Til slut vil jeg opsummere kapitlets centrale pointer.

A. Den læringsteoretiske udfordring.

I behandlingen af teori-praksis-problemetets samfundsmæssige side fik jeg pointeret en række problematikker som medkonstituerer teori-praksis-problemet (jf. side 44). Skal vi udvikle en forståelse af læring som kan danne grundlag for en samfundsmæssig strukturering og

tilrettelæggelse af læreprocesser på en måde så teori-praksis-problemet kan overskrides, må læringsforståelsen tage højde for de rejste problemstillinger. Eller sagt på en anden måde: De problematikker som eksisterer i den samfundsmæssige strukturering har deres begrebslige ækvivalent indenfor læringsteorien. Disse ækvivalenter kan sættes på begreb som det fremgår af følgende figur:

	Teori-praksis-problemets samfundsmæssige aspekt	Teori-praksis-problemets læringsteoretiske aspekt
<i>I.</i>	Spørgsmålet om den udviklede symbolske viden fra VP overhovedet kan tilegnes af subjekter	Hvad er læring, viden og erkendelse.
<i>II.</i>	Spørgsmålet om den tilegnede viden kan udfoldes i AP så den danner grundlag for lokal praksis	Overføringsproblemet
<i>III.</i>	Opsplitningen af de kropslige og de symbolske tilegnelsesprocesser	Mind-body-problemet
<i>IV.</i>	Defokusering af dannelse til fordel for læring/uddannelse	Et indvendigt versus et udvendigt forhold mellem subjekt og forandringsproces.
<i>V.</i>	Omvendingen af subjekt-objekt-forholdet i forhold til læring.	Subjektet som subjekt for sin egen læring eller som objekt for andres undervisning
<i>VI.</i>	Afspaltningen af den subjektive emotionalitet og intentionalitet som grundlag for subjekters forandringsprocesser.	Læringens rettedhed
<i>VII.</i>	Adskillelsen af de samfundsmæssige og de subjektive/personlige forandringsprocesser (virksomhedens tilegnelses- og frembringelsesside)	Forbundetheden mellem samfundsmæssig forandring og subjektiv erkendelse

Figur 15: *Teori-praksis-problemets samfundsmæssige og læringsteoretiske dimensioner.*

Nogle af disse læringsteoretiske problemer er "gamle kendinger" indenfor læringsteorien (I, II, III og IV), hvorimod andre er forholdsvis nye på den læringsteoretiske arena. Punkt I. nummer de erkendelsesteoretiske grundspørgsmål: Hvad er læring, viden og erkendelse. Punkt II. er spørgsmålet om læringens situationsforankring versus dens personforankring, og om læring og viden kan være dekontekstualiseret og generel. Punkt III. er den gamle filosofiske kending om forholdet mellem det mentale og det kropslige. Punkt IV. er en klassiker indenfor den pædagogiske filosofi (jf. Dale 1999a). Punkt V. er forholdsvis ny og er først og fremmest fremført af den kritiske psykologi. Punkt VI. har eksisteret som en implicit forudsætning for læringsteoretisk tænkning. Hvor den samfundsmæssige side først og fremmest er påpeget af den kritiske teori og psykologi, er konceptualiseringen af læringens rettedhed blevet sat i fokus gennem Lave & Packer (jf. Lave 1999)'s krav om eksliciteringen af læringens *telos* som et

konstituerende element for en læringsteori. Punkt VII. er en erkendelsesteoretisk klassiker med grundlag i marxismen, men er først i nyere tid dukket op på den læringsteoretiske arena.

Ovenstående punkter kan ikke skarpt adskilles, men er analytiske distinktioner som overlapper og kompletterer hinanden.

B. Det gamle paradigme.

I det paradigmatisk skift indenfor videns- og læringsområdet er der en række tidligere grundantagelser vedrørende menneskelig handling og menneskelig erkendelse som bliver kritiseret. Enhver filosofisk retning baserer sig på grundantagelser vedrørende én eller begge af psykologiens to kerneproblemstillinger; en teori om menneskelig handling og en teori om menneskelig erkendelse. Kritikken af de dominerende grundantagelser rettes derfor ofte mod filosofiske teorier eller retninger, som har dannet grundlag for det moderne samfunds strukturering. Ofte er det positivismens vidensopfattelse som kritiseres og forsøges rekonceptualiseret (eks. Dale 1999; Schön 1983 og 1987), og denne udgør da også en væsentlig konstituerende faktor for teori-praksis-problemet. Men samtidig må det pointeres, at struktureringen af de samfundsmæssige institutioner og praksisfelter som i dag medkonstituerer teori-praksis-problemet går længere tilbage end positivismens opståen i midten af 1800-tallet. Vi må derfor søge endnu længere tilbage i filosofien for at finde de begrebslige og teoretiske virksomhedsprodukter, som er udviklet samtidig med de samfundsmæssige redskaber/institutioner og virksomhedsformer, som i dag medkonstituerer teori-praksis-problemet (jf. den præsenterede teoretiske grundforståelse side 11). En af de begrebslige distinktioner som knytter sig til teori-praksis-dikotomien er distinktionen mellem tænkning og handling, og det er derfor nærliggende at tage afsæt i Descartes filosofi, og hans distinktion mellem ånd og krop.

I. Arven fra Descartes: Forholdet mellem "ånd" og "krop".

"Descartes er den filosofiske tænker, der tematiserede krop og bevidsthed som adskilte størrelser." (Nielsen 1999, side 53).

Descartes (1596-1650) levede i en tid der var domineret af konflikten mellem den religiøse (katolske) verdensopfattelse og en gryende naturvidenskabelig verdensopfattelse. Dette kom blandt andet til udtryk i konflikten mellem en af hans samtidige videnskabsmænd, Galilei, og kirken og deres divergerende opfattelse af verdens form og beskaffenhed. Descartes' filosofi skal ses i lyset af den tid han levede i, og hans filosofi kan fra én vinkel betragtes som et forsøg på at skabe en overordnet filosofisk forståelse, der både kunne rumme videnskab og katolicisme. Et af hans centrale værker var således "Le Monde" hvori han tilsluttede sig det kopernikanske verdenssyn³⁵, et værk som han dog undlod at udgive, sandsynligvis på grund af den katolske kirkes fordømmelse af Galilei.

³⁵ Han havde i sine tidlige studier beskæftiget sig med Galilei's videnskabelige arbejder.

Descartes forsøgte at løse konflikten mellem den naturvidenskabelige og den katolske verdensopfattelse ved at se det materielle og det åndelige som to forskellige og uafhængige værensfænomener. Hermed adskilte han (og dualismen som filosofisk standpunkt) krop og materie (*res extensa*) og ånd og bevidsthed (*res cogitans*), og kom (også i kraft af sit rationalistiske synspunkt) på den måde til at udgøre det filosofiske grundlag for afspaltningen af det kropslige fra det mentale/åndelige. Descartes søgte i sin videnskabsteoretiske position det ubetvivlelige grundlag for menneskelig viden og fandt det i bevidstheden/oplevelsen: *Cogito ergo sum* (jeg tænker altså er jeg). Man kan spørge hvorfor han ikke medindtog materien i det ubetvivlelige grundlag, men ifølge Descartes er kroppen kun noget vi *oplever* vi har, og oplevelser kan være fejlagtige. Det eneste ubetvivlelige er den bevidste oplevelse. Descartes definerer altså mennesket som et bevidsthedsvæsen. Han afviser ikke eksistensen af materien men modstiller den bevidstheden, og påpeger at mennesket som bevidsthedsvæsen kun har den bevidste oplevelse af materien, og dermed af kroppen. Hermed er Descartes den filosof som ikke blot indstifter den kategoriale skelnen og modstilling af krop og bevidsthed, men tillige indstifter bevidsthedens/det åndeliges primat i forhold til kroppen. Viden og kropslighed bliver begrebet som adskilte og uafhængige størrelser. Denne filosofiske skelnen udgør en begrebsmæssig parallel til den samfundsmæssige opdeling mellem hånden (-s arbejde) og ånden (-s arbejde) som tidligere er pointeret, tillige med åndens primat i forhold til hånden/kroppen.

Denne dualistiske forståelse efterlader Descartes med et problem; han får ikke på fornuftig vis forklaret hvordan krop og bevidsthed gensidigt indvirker på hinanden. Hvordan kan de to uafhængige og modstillede fænomener bevidsthed og krop virke ind på hinanden? Det implicerer to centrale spørgsmål, nemlig spørgsmålet om hvordan bevidstheden virker ind på og styrer kroppen (altså spørgsmålet om den subjektive intentionalitets betydning for menneskelig virksomhed) og spørgsmålet om hvordan kropsligheden danner grundlag for bevidstheden. Descartes prøver i sin *vekselvirkningshypotese*³⁶ at etablere en forståelse af hvordan forandringer i den ene fører til forandringer i den anden, men han får aldrig overskredet den indførte dualisme.

Descartes' dualisme indstifter altså to kerneproblematikker i forhold til en teori om menneskelig erkendelse og en teori om menneskelig handling: Afspaltningen af kropsligheden fra viden og afspaltningen af den subjektive intentionalitet fra menneskelig virksomhed. Ser vi på de tidligere præsenterede gennemgang af de samfundsmæssige praksisfelters historiske udvikling er det netop to basale problematikker som indkoopereres i de samfundsmæssige strukturer som i dag medkonstituerer teori-praksis-problemet. Samtidig er det de to centrale kritikpunkter i forhold til nye læringsforståelsers kritik af traditionelle lærings- og vidensopfattelser.

Descartes' projekt kan som sagt beskrives som et forsøg på at udvikle en filosofisk forståelse, som kunne danne grundlag for sameksistens af katolicisme og videnskab, og den indstiftede dualisme gav da også et værensområde til hver med filosofisk grundlag for ikke at blande sig i det andet område.

³⁶ Teorien hvori koglekirtlen som det organ hvor omsættelsen mellem det sjælelige og det legemlige finder sted.

II. Det positivistiske vidensideal.

"We know only what we can state" (Argyris & Schön 1987, s. 10).

Et andet vigtigt filosofisk grundlag for udformningen af samfundet er den filosofiske retning som kaldes positivismen som opstod i 1800-tallet med foregangsmanden Auguste Comte (1798-1857). Positivismen har dog rødder meget længere tilbage til filosoffer som Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Stuart Mill og David Hume. Når der fra nyere psykologisk perspektiv refereres til positivismen er det ofte som en afstandstagen fra det videns- og videnskabsteoretiske ideal som stadig er mainstream. Ofte bliver billedet af det positivistiske bidrag til videnskaben refereret meget unuanceret (eks. Schön 1983 og 1987, Dale 1999). Samme tendens vil desværre blive videreført her³⁷, idet fokus ligger på en bestemmelse af det vidensparadigme som nyere vidensopfattelser distancerer sig fra, og ikke af positivismens bidrag til videnskabsteorien. Betegnelser som logisk empirisme, kritisk empirisme, kritisk rationalisme eller logisk positivisme kunne imidlertid også med en vis ret have været anvendt som betegnelse for de refererede grundantagelser vedrørende menneskelig erkendelse og handling (jf. Argyris et al 1985, s. 12).

Positivismen indeholder på en og samme tid en videnskabsteori og et vidensideal, eller man kan lidt firkantet sige, at de kortslutter viden og videnskab. Det afgørende punkt i Comtes filosofiske doktrin var således pointeringen af, at empirisk og videnskabelig indhentet viden er den eneste form for sand viden.

Positivismens videnskabsteori tager udgangspunkt i naturvidenskaben og matematikken, og gør den til det videnskabelige forbillede ved at bestemme videnskabelig positivt indhentet viden som den eneste sande form for viden man kan have. Alle andre former for viden er pseudo-viden. Grundlaget for al sand viden er hårde data, som kan efterprøves og verificeres af andre observatører. En videnskabelig teori - og dermed viden generelt - skal baseres på induktive slutninger fra observerede data, og testes gennem undersøgelse af teoriens empiriske implikationer som kan deduceres fra den (Argyris et al 1985, s. 14). Dette forudsætter at viden skal kunne ekspliciteres, ligesom måden man er nået frem til denne viden skal være explicit. For at kunne tale om viden i positivistisk forstand må den altså fremtræde i eksternaliseret form, dvs. den må kunne frigøres fra dens personlige binding. Viden er i positivistisk forstand depersonaliseret.

I det positivistiske vidensbegreb er altså indlejret den splittelse mellem kulturens kropslige og symbolske indlejring, som er påpeget på det samfundsmæssige plan tidligere i specialet. Tillige lægger positivismen et skel ned mellem viden på den ene side, og holdning, værdi og normer på den anden (jf. Dale 1999, side 40). Uddannelse kobles til kundskabs- og teori-siden, og dermed adskilles dannelse og uddannelse. Dannelsessiden bliver et spørgsmål om opdragelse eller socialisering. Den viden som skal ligge til grund for samfundsmæssig praksis bliver med andre

³⁷ jf. at de anvendte kilder alle er sekundærkilder.

ord dis-integreret fra subjektets dannelse. Positivismen udgør således også det epistemologiske grundlag for denne adskillen mellem dannelse og uddannelse som er påpeget i det foregående kapitel.

Vender vi for et kort øjeblik tilbage til den tidligere præsenterede forståelse af kulturens tre dimensioner står det klart at positivismen kun anerkender den ene type kulturprodukter som viden, nemlig den sproglige/begrebsmæssige. Hermed negligeres altså to andre virksomhedsprodukter, nemlig den kropsligt indlejrede og den indlejret i redskaberne. Eller sagt mere neutralt: Der stilles krav om at disse typer virksomhedsprodukter omformes til den sproglige/begrebslige form.

Opgøret med det positivistiske vidensideal sker ikke kun indenfor det læringsteoretiske område, men også indenfor den videnskabsteoretiske tradition med teoretikere som Popper, Kuhn og Habermas. I opgøret påpeges det at også forskningen bygger på forudantagelser (Kuhn: paradigmer) og erkendelsesinteresser (Habermas), og at viden ikke kan bestemmes positivt (Poppers krav om falsificerbare teorier³⁸). Fra videnskabsteoretisk side er der således slået en pæl igennem videnskabens værdifrihed og objektivitet; objektiviteteten er erklæret død med kravet om at den erstattes af velargumenteret subjektivitet med eksplicitering af kriterier for viden. Men også indenfor videnskaben selv genfindes teori-praksis-problemet, og den videnskabelige praksis bygger da stadigvæk i vid udstrækning stadig på en positivistisk tradition og vidensopfattelse.

C. Præsentation af læringsteoretiske perspektiver med potentialer i forhold til den læringsteoretiske udfordring.

Efter denne præsentation af det filosofiske grundlag for mainstream-opfattelser af læring og viden, vil jeg nu vende mig mod nyere læringsteoretiske bud i det paradigmatisk skift. De teorier som vil blive behandlet er følgende:

- I. Situeret læring.
- II. Erfaringsbaseret læring.
- III. Schön & Argyris' læringsforståelse.
- IV. Systemisk læringsteori.
- V. Den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien.
- VI. Den kritiske psykologi.

Disse teorier er valgt fordi de er handlingsorienterede fortællinger der alle forholder til en eller flere af de opstillede læringsteoretiske udfordringer og forsøger at udvikle disse. Jeg har valgt et forholdsvist bredt udsnit af teorier til fordel for en dybdegående fremlæggelse af enkelte teorier. Det er derfor på ingen måde en fuldstændig og loyal fremstilling af teorierne i deres helhed, men en yderst selektiv og diskuterende fremstilling af enkelte dele af teorierne. Dette er valgt fordi fokus er på de opstillede læringsteoretiske udfordringer og fordi teorierne kun inddrages som led i behandlingen af disse udfordringer. Et vist forkundskab til teorierne er derfor en fordel.

³⁸ I en vis forstand kan man sige at Popper forsøger at 'redde' positivismen ved at erstatte kravet om en positiv bestemmelse af sand viden med en negativ bestemmelse af usand viden.

1. Situeret læring.

En af de teorier som placerer sig centralt i den danske læringsdebat er teorien om situeret læring som den er udformet af Lave & Wenger (1998a og 1998b) samt af disse individuelt³⁹ (Lave 1992 og 1993). Teoriens grundbegreber har undergået nogle forandringer fra 'situeret læring' over 'legitim perifær deltagelse' til 'læring som et aspekt af deltagelse i social praksis' (jf. Lave 1999). Jeg vil her beskæftige mig med teoriens basale grundantagelser (som er rimelig stabile trods den begrebslige udvikling), samt teoriens empiriske grundlag.

Teoriens empiriske grundlag er en række studier der på forskellig vis og under forskellige rammer kan bruges til at påpege udvikling fra legitim perifær deltagelse til fuld deltagelse. Af studier kan nævnes Laves egne studier af skræddere i Liberia i Vestafrika, studier af amerikanske marinesoldater, anonyme alkoholikere, danske smedelæringer og læger mv. (jf. Lave & Wenger 1998a og Nielsen & Kvale 1999). Der er således tale om en række forskelligartede sociale praksisser der implicerer alt lige fra forholdsvis simple manuelle færdigheder til komplekse mentale færdigheder. Der er imidlertid to karakteristiske fællestræk ved disse felter; dels er der tale om sociale praksisser med en relativt fast og stabil social positionering mellem deltagerne, et fast socialt hierarki. Og dels er der tale om praksisfelter hvori der lægges vægt på at reproducere den sociale praksis eller med andre ord praksisser der vægter den reproduktive læring fremfor produktiv læring. Ikke dermed sagt at disse praksisser ikke udvikler sig, men der er tale om langsomme udviklingsbevægelser der kontrolleres i det sociale hierarki og med forholdsvis faste definitioner af 'rigtigt' og forkert.

Ser vi dette i lyset af den karakteristik der er givet af centrale udviklingstendenser i det moderne samfund med en hastig videns- og praksisudvikling med ustabile sociale positioner og en lang række områder hvor det ikke umiddelbart er muligt at give eksplicite kriterier for rigtigt og forkert, giver dette grund til eftertanke. Som Wackerhausen (1999) skriver:

"Hvis vi derfor vil rehabilitere mesterlæren, må det være en kritisk rehabilitering."
(Wackerhausen 1999, side 230)⁴⁰.

Mesterlæren er udviklet på et historisk tidspunkt hvor det samfundsmæssige udviklingstempo var meget lavt, og hvor stabiliteten indenfor de sociale praksisser var høj, både hvad angår virksomheder indenfor den sociale praksis og hvad angår de sociale relationer indenfor praksisserne. Læring indenfor mesterlæretraditionen var og er således struktureret som tilegnelse af det eksisterende, med henblik på at reproducere praksis i uændret form. De samfundsmæssige og historiske rammer omkring mesterlæren var og er således væsentligt anderledes end det moderne samfund. Vi kan således ikke rehabilitere mesterlæren direkte, for så overser vi det forhold at den skolestiske kvalificeringsmodel er opstået som svar på tidligere tiders historisk

³⁹ Jeg har ikke læst nogle af Wengers selvstændige skrifter.

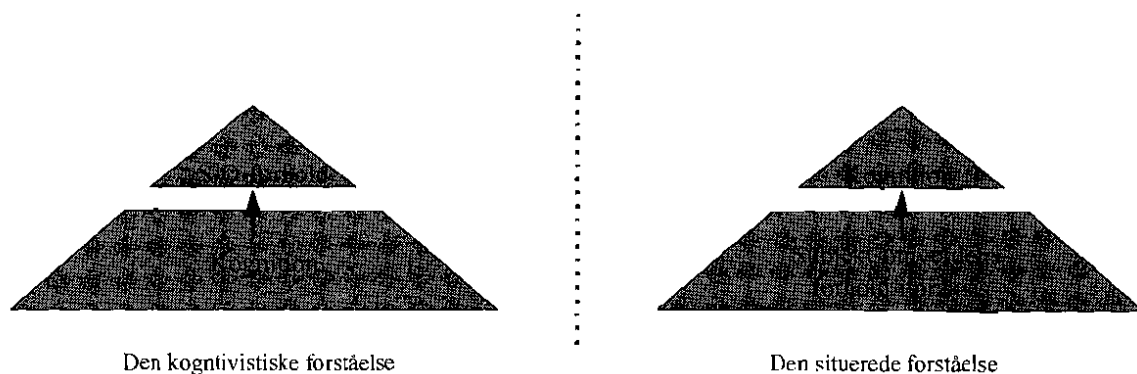
⁴⁰ Citatet er taget fra en kontekst, hvor Wackerhausen pointerer mesterlærens konservative natur, blandt andet i kraft af den autoritære socialisering som indgår integreret i mesterlæren. Wackerhausen påpeger at dette står i kontrast til vores nuværende samfunds demokratiske værdier.

opståede samfundsmæssige udviklinger. Men dette betyder ikke nødvendigvis at mesterlæretraditionen ikke kan være afsæt for væsentlige spring i den paradigmatisk rekonceptualisering af læring, viden og handling. Lad os derfor se nærmere på teoriens grundantagelser.

Læring betragtes indenfor teorien om situeret læring som ændret eller voksende deltagelse i praksis (-fællesskaber), jf. følgende citat (og også Lave 1998, side 153):

“I modsætning til læring som internalisering angår læring som voksende deltagelse i praksisfællesskaber hele personen, som handler i verden. At opfatte læring som deltagelse retter opmærksomheden mod sammenhænge, hvor den er en fortsat udvikling af nye relationer; det er selvfølgelig i overensstemmelse med et syn på relationerne mellem personer, deres handlinger og verden, der er typisk for en teori om social praksis.” (Lave & Wenger 1998b, side 153).

Teorien er altså først og fremmest en teori om praksis og subjekters indgåen i praksis, i den forstand at den beskæftiger sig med relationen mellem subjekt og omverden, snarere end en eksplicit læringsteori. Hvor kognition (og herunder læring) traditionelt er blevet betragtet som et konstituerende grundlag for subjektets forholden sig til omverden gøres læring i denne teori til et aspekt af et ændret forhold mellem subjektet og den sociale omverden og praksis som det er en del af. Forståelsesmæssigt byttes der altså om på om udgangspunktet tages i kognitionen eller i subjekt-omverdens-forholdet, jf. følgende figur:



Figur 16: Kognitionsforståelsen i kognitivismen versus situeret læring.

Undermeden denne ændrede opfattelse ligger samtidig et epistemologisk skift. Den kognitivtiske tradition mener som udgangspunkt at menneskets adgang til omverden er kognitivt medieret. Vi har ikke direkte adgang til verden, men kun i kraft af vores kognitive skemaer mv. Hvor den traditionelle opfattelse af kognitionen filosofisk set bygger på konstruktivisme i en eller anden form, tager situeret læring i Laves forståelse afsæt i en realistisk og materialistisk position. Verden findes og vi har direkte adgang til den. Med andre ord kan man sige at teorien tager udgangspunkt i forståelsen af ‘personen-i-verden’ fremfor forståelsen af personen i sig selv.

Men samtidig er teorien ikke blot en praksisteori, men en teori om social praksis. Hvor andre teorier der filosofisk bekender sig til realisme tager afsæt i personen (eksempelvis Gibson 1979 og Shaw & Bransford 1977) betragter teorien om situeret læring personer i deres sociale relatering til hinanden i praksisfællesskaber. Med begrebet om læring som legitim perifer deltage gøres læring til et spørgsmål om ændrede sociale relationer i social praksis.

Filosofisk set rummer ovenstående figur en parallel til den materialistiske traditions skelnen mellem (materiel) basis og (ideologisk) overbygning, (jf. eksempelvis Bader 1993, side 13), og dette leder til et væsentligt spørgsmål til den situerede lærings- og kognitionsforståelse. Er den dialektisk i sin forståelse af forholdet mellem kognition eller er den monistisk? Svaret er ikke entydigt, idet at den situerede forståelse i Lave & Wengers forstand i stedet tenderer til at opløse (eller i hvert fald defokusere) kognitionen som selvstændig entitet. Skulle man rent figurligt skitsere deres forståelse ville kognition og læring være opløst som luftpartikler i et cirkel som hed 'social praksis'. Hvor rigtigt dette end er, er spørgsmålet om det bringer os meget videre.

Lave (1993, side 7) påpeger, at traditionelle læringsteorier har beskæftiget sig med læring som nogle indre mentale processer i hovedet på mennesker, og har ignoreret verden udenom konteksten og de sociale samspilsprocesser. Imidlertid kan samme kritik rettes mod teorien om situeret læring, blot med omvendt fortegn, nemlig at man i forståelsen af læring udelukkende fokuserer på verden udenom og relationen mellem person og verden, og betragter personen og de intrapersonelle processer som en forklaringsmæssig 'black box', hvilket er utilfredsstillende ud fra en psykologisk erkendelsesinteresse. Udfordringen består således i konceptualiseringen af koblingen mellem de intrapersonlige processer og de samspilsprocesser og deres samtidige situationsbundethed og personbundethed på en måde der overskrider den tidligere læringsbestemmelse og ikke blot negerer den.

Man kan med en vis ret spørge om det er rimeligt at bruge begrebet læring indenfor denne teoretiske forståelse. I hvert fald sker der en kraftig omdefinering af det begrebslige indhold, der traditionelt omfatter *intra-subjektive kognitive forandringsprocesser*. Situeret læringsteoris læringsbegreb handler derimod om *ændrede interpersonelle relationer*. Som sådan rummer teorien om situeret læring en grundlæggende udfordring til hele psykologien, idet den afviser den dikotomiske forudsætning som psykologien bygger på, nemlig mellem subjektet og omverdenen. Men rent begrebsligt medfører det forvirring, blandt andet fordi at det felt som teorien om situeret læring sætter fokus på traditionelt hører til i socialpsykologien og ikke i den kognitive læringspsykologi. Sættes teorien ind i denne forståelsesramme bliver det også mere tydeligt, at dens projekt indgår i store dele af socialpsykologiens påpegning af kognitionens sociale natur (eksempelvis Butterworth & Light 1982; Light & Butterworth 1992; Shaw & Bransford 1977; Rogoff 1990; Glidewell 1977), og i socialpsykologiens fundamentale kritik af en individualiseret personlighedspsykologisk tænkemåde. Umiddelbart er det begrebslige spring fra læring til praksisdeltagelse for stort til at det, efter min mening, kan rummes indenfor samme begrebslige ramme. Bevares den begrebsmæssige skelnen ikke, kommer man let til den slutning at ændrede interpersonelle relationer er det samme som intrasubjektive kognitive forandringsprocesser, dvs. at vi ikke kan tænke det ene uden det andet.

Hvilke implikationer har teorien om situeret læring så for forståelsen af teori-praksis-problemet? Umiddelbart er det vanskeligt overhovedet at begribe teori-praksis-problemet indenfor denne teoretiske forståelse. Hvis læring er lig med ændret deltagelse i social praksis kan vi ikke i denne forståelse have læring eller viden isoleret fra praksis. Ved første øjekast er forståelsen af forholdet mellem teori og praksis altså en indvendig forståelse i denne teori, men dette skyldes at den slet ikke begrebsligt udskiller teori fra menneskelig virksomhed. Vi får altså ikke en problematisk dikotomisk adskillelse af teori og praksis, viden og handling, men omkostningen er at vi slet ikke kan tale om teori eller viden. Set i forhold til moderne samfundsmæssig praksis må teoriens begrebsapparat altså siges at være for simpelt eller udifferentieret. Derimod kan teoriens begrebsapparat udmærket bruges til at forstå menneskelig virksomhed i kulturer og samfund som ikke har undergået en teknologisk, industriel og videnskabelig udvikling som den vestlige kultur.

Når teori-praksis-problemet således ikke kan begribes i teorien om ændret deltagelse i social praksis skyldes det først og fremmest, at teorien i bund og grund er en teori om kulturel reproduktion af sociale praksisser, hvor teori-praksis-problemet udspringer af samfundsmæssig forandring og udvikling. Afsættet for teorien er en empirisk kiggen-tilbage fremfor en normativ søgen-fremad. Det konstruktive i denne søgen tilbage er et opgør med teoretiske og filosofiske grundantagelser som både har dannet grundlag for lærings- og vidensforståelser og for den samfundsmæssige strukturering. Et tilbageblik til en kvalificeringsform (voksende deltagelse) der rækker meget længere tilbage end til den institutionaliserede mesterlære, men helt tilbage til før kvalificeringen blev institutionaliseret i et selvstændigt praksisfelt. Det samfundsmæssige potentiale ligger således i en opløsning af det kategoriale *skel* og den skarpe *opsplitning* mellem skolastisk uddannelsespraksis og øvrig samfundsmæssig praksis, og ikke i en opløsning af den skolastiske uddannelsespraksis i sig selv. Teoriens svaghed skyldes efter min mening, at den ikke beskæftiger sig med de samfundsmæssige udviklinger som historisk udgjorde grundlaget for fremkomsten af den skolastiske uddannelsespraksis. Selv indenfor mesterlæretraditionens højborge, håndværksfagene, er mesterlæretraditionen i sin rene form forældet i det moderne samfund. Med mindre man søger til kulturer der ikke er har en tilsvarende teknologisk udvikling og vidensudvikling bag sig som de vestlige lande.

Trods denne kritik må teorien om situeret læring dog siges at have nogle væsentlige pointer i forhold til en overskridelse af teori-praksis-problemet, som kan opsummeres i følgende punkter:

- ? Teorien er et opgør med den klassiske dikotomiske tankefigur som udgør grundlaget for stort set hele psykologien, dvs. subjekt-objekt-forholdet.
- ? Teoriens opgør med den opsplittede forståelse af viden og handling, og den deraf følgende fokusering på de kropsligt indlejrede virksomhedsformer fremfor den symbolsk indlejrede viden.
- ? Teoriens implicite antagelse om, at teori-praksis-problemets overskridelse fordrer en overskridelse af monopoliseringen af de samfundsmæssige opgaver knyttet til AP og UP, eksemplificeret ved teoriens påpegning af at læring (også) skal foregå i den sociale (arbejds-) praksis hvori den skal finde udfoldelse.

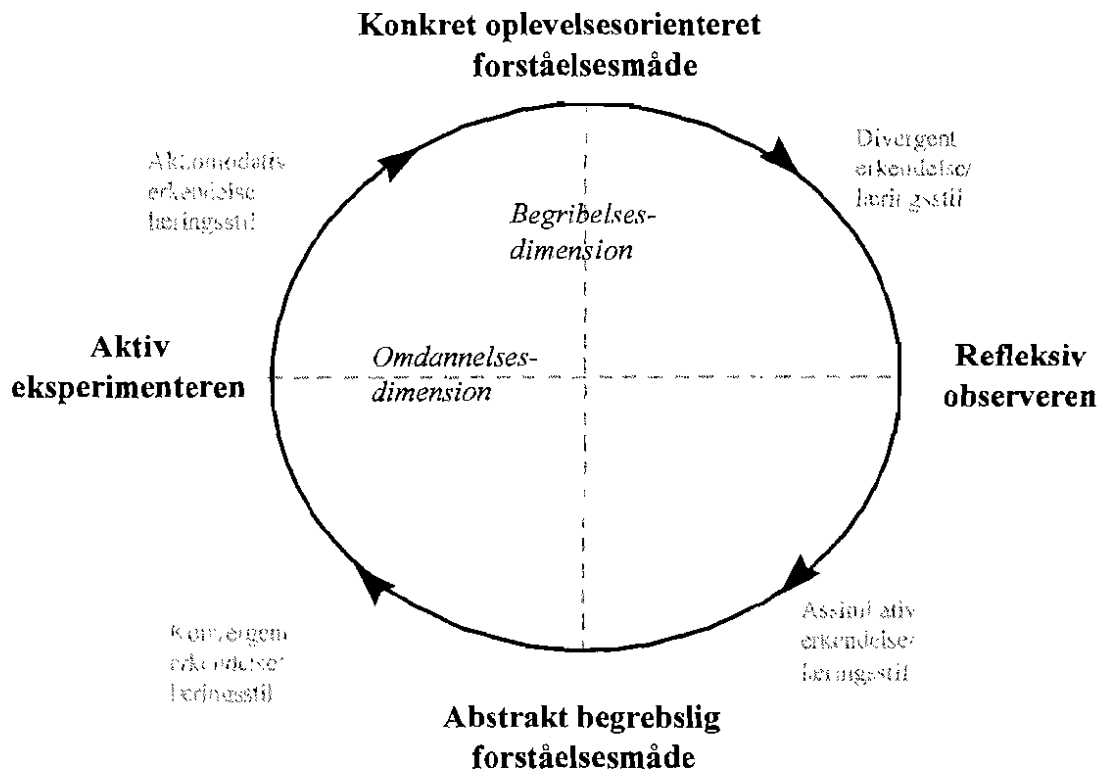
- ? Overskridelsen af splittelsen mellem læring og subjektkonstituering/dannelse gennem påpegningen af forbundetheden mellem læring og identitetsudvikling.
- ? Den pointe, at al praksis kan betragtes som læring, dvs. nedbrydningen af kortslutningen mellem læring og undervisning.
- ? Pointeringen af at læring ikke kun er en kognitiv proces, men forudsætter sociale samspilsprocesser mellem subjekt og social praksis.

II. Erfaringsbaseret læring.

Et andet læringsteoretisk bud der melder ind i det paradigmatisk skift i læringsforståelsen er teorien om erfaringsbaseret læring. Denne læringsforståelse er ikke ny, men rækker historisk tilbage til Dewey og hans formulering af erfaringspædagogikken. Den har imidlertid vundet ny popularitet, ikke mindst i kraft af Kolb (1984)'s reformulering af en teori om 'experiential learning'. Kolb er da heller ikke bleg for selv at fremføre teoriens relevans og betydning for moderne læringspraksis (jf. Kolb 1984, side 4).

Kolbs ekspliciterede teoretiske afsæt er Dewey, Lewin og Piaget. Det helt centrale omdrejningspunkt i en teori om erfaringsbaseret læring er fokuseringen på de direkte erfaringer til forskel fra den formidlede viden. I en vis forstand kan man sige at teorien forsøger at bygge bro mellem skellet mellem personlig viden/erfaring og kulturel/samfundsmæssig viden. Men lad os se nærmere på Kolb's teori.

Grundforståelsen i teorien er en opfattelse af læring som en cirkulær proces med to grundelementer: En måde at begribe viden på som enten kan være sensorisk orienteret (konkret oplevende = "Apprehension") eller begrebsligt orienteret (abstrakt konceptualiserende = "Comprehension"), og en måde at transformere viden på som kan være indadrettet (refleksivt observerende = "Intention") eller udadrettet (aktivt eksperimenterende = "Extroversion"). Den erfaringsbaserede læringsproces løber ifølge Kolb gennem disse fire modaliteter, jf. nedenstående figur:



Figur 17: Kolbs læringsteori.

(efter Kolb 1984, side 42).

Erfaringsbaserede læringsaktiviteter må, ifølge Kolb, bevæge sig cyklisk gennem alle fire modaliteter, for at der finder en effektiv læring sted, jf. pilene. Dette antagede forløb af læringen i faser i en bestemt rækkefølge er efter min mening problematisk⁴¹, men fokuseringen på de grundprocesser som er involveret i erfaringsbaseret læring er relevante. På grundlag af Kolbs model kan man påpege to nødvendige bevægelser på de to dimensioner som er grundlaget for Kolb's model. Dels er der i læringsprocessen en bevægelse fra en konkrete oplevelsesorienteret forståelsesmåde til en abstrakt begrebslig forståelsesmåde, hvilket kan kaldes *Generalisering*. Dels er der en bevægelse fra den aktive eksperimenteren til en refleksiv observeren hvilket kan kaldes *Distancering*. Læringsteoretisk kan disse to processer betragtes som en nuancering af induktiv læring/undervisning. Begrebet induktiv læring kobler sig til en tradition hvor læring og undervisning betragtes som sammenfaldende og hvor induktiv læring ikke nødvendigvis implicerer at læringen udspringer af subjektets aktivitet. Snarere skal begrebet fange en pædagogisk tankegang hvori undervisning tilrettelægges således at det lærende subjekt når frem til indholdet i lærerens curriculum. Kolbs teori forudsætter imidlertid et proaktivt subjekt som (med-)bestemmende for læringens rettedhed, og hans teori kan derfor både begribe udviklingen af ny viden og formidlingen af eksisterende viden. Den er således indholdsmæssigt sammenfaldende med visse videnskabsteorier (jf. eksempelvis Thomas Nissens fasemodel over videnskabelig erkendelse (i Bram 1990)).

⁴¹ Jf. også Illeris (2000, side 35)'s kritik af dette aspekt af Kolbs teori.

Teoriens relevans i forhold til teori-praksis-problemet bliver mere klar når de to supplerende konstituerende processer for læring medinddrages. Udover Generalisering og Distancering må den lærende være istand til at foretage en modsatrettet bevægelse på begge dimensioner. Disse to bevægelser kan vi kalde Konkretisering (fra en abstrakt begrebslig forståelsesmåde til en konkret oplevelsesorienteret forståelsesmåde) og Aktivering (fra reflektiv observeren til aktiv eksperimenteren). Udbygges Kolbs teori på denne måde bliver det en teori om nødvendige forudsætninger for overføring af læring/viden, jf. den senere diskussion om overføring af viden (side 84). Generalisering, Distancering, Konkretisering og Aktivering er nogle (logiske overbegreber for nogle) mentale processer som er nødvendige forudsætninger for at vi kan forvente overføring af kognitiv viden mellem læringskontekst og den kontekst hvori læringen skal udfoldes.

Set ud fra en pragmatisk vidensforståelse er det en teoretisk pointe, at processerne Generalisering+ Distancering og Konkretisering+Aktivering foretages ud fra samme mål eller intention. Betragter vi den traditionelle skolestiske undervisningspraksis sker der her en formidling af viden der allerede har undergået processerne Generalisering og Distancering. Dette er (for så vidt der er tale om videnskabeligt produceret viden) sket indenfor de videnskabelige praksissers rammesætning og mål. De modsatrettede processer Konkretisering og Aktivering sker imidlertid i en anden praksis (af andre personer i andre situationer) hvorfor der heller ikke kan forventes overensstemmelse i forhold til den videnskabelige rammesætning og mål. Men den tilegnede viden er begrebsliggjort og kategoriseret på måder der muliggør visse måder at udfolde læringen på og forhindrer andre. Med en anden rammesætning og andre mål kan den tilegnede viden let fremstå som uanvendelig eller endda som blokerende i lokal praksis. Ikke blot løsningen af opgaver, men også tilegnelsen/udviklingen af viden og kompetence må ske ud fra rammesætningen i den lokale praksis hvor viden konstitueres som viden qua dens forbundethed med handling.

Et af problemerne i Kolbs teori er at de skitserede psykologiske processer udelukkende forstås som individuelle processer. Der medinddrages ikke i teorien en forståelse af de psykiske og kognitive processers sociale natur. Et andet (og relateret) problem er den manglende forankring i en teoretisk konsistent grundforståelse. Hermed bliver subjekt-forståelse, samfundsforståelse og relationen mellem subjekt og samfund ikke ekspliciteret og grundlag for indre teoretiske modsigelser. Dette sker ikke i mindre grad, når teoriens inspirationskilder er så væsensforskellige som Lewins, Piagets og Deweys teoretiske arbejder er det.

III. Schön & Argyris.

Jeg havde i indledning fat i Schön og Argyris' teoridannelse, herunder deres differentiering af teori-begrebet i to underbegreber: *Espoused theories* og *theories-in-use* som jeg brugte som afsæt til at sætte spørgsmålstejn ved eksistensen af en teoriløs praksis. Deres differentiering af teoribegrebet kan spores tilbage til Argyris & Schön (1987)'s bog "Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness" som første gang blev udgivet i 1974. Denne begrebslige skelnen er blevet fastholdt og videreudviklet i deres senere arbejder (Schön 1983 og 1990; Argyris et al 1985). Begreberne blev i første omgang introduceret i et kapitel med overskriften:

“Theories of Action”, hvilket sætter rammen om begreberne: Argyris & Schöns teoriforståelse tager udgangspunkt i teoriens forbundethed til handling eller praksis.

Argyris & Schön (1987) beskriver tre grundopfattelser af menneskelig viden. Den ene er baseret på det jeg her har kaldt den positivistiske filosofi og har som grundantagelse, at “vi ved kun det som vi kan udtale [eksplicite, red.]” (Argyris & Schön 1987, s. 10). Den anden ekstreme position har som sin grundantagelse, at “vi ved kun hvad der er manifesteret gennem adfærd” (Argyris & Schön 1987, s. 10). Denne grundantagelse svarer til den systemiske forståelse fremført af Varela & Maturana (1987). Argyris & Schön (1987) afviser begge positioner, og fremfører i stedet en tredje grundantagelse: “Vi ved mere end vi kan udsige og mere end vores adfærd fremviser”. Teoretisk henviser de til Polanyi (1969 og 1983) og hans begrebsliggørelse af ‘tavs viden’.

Ifølge deres teori er *espoused theory* de teorier som subjekter angiver som, både prospektive og retrospektive, forklaringer på deres handlinger. Det er teorier som er ekspliciterbare eller ‘stateable’ fra det handlende subjekts perspektiv⁴². *Theories-in-use* er teorier som man kan slutte sig til ud fra subjektets handlinger, dvs. ud fra et observatør-perspektiv. *Espoused theory* defineres som sagt ud fra subjekt-perspektivet, mens *theories-in-use* defineres ud fra et observatør-perspektiv, idet de kun kan konstrueres ud fra observation af subjektets handlinger, og ikke ved at spørge subjektet (Argyris & Schön 1987, s. 7). I *theories-in-use* er det handlende subjekt således et objekt for andre, og det er langt fra sikkert, at det handlende subjekt kan tilslutte sig eller har de konstruerede ‘*theories-in-use*’ mentalt repræsenterede. Der er således ikke umiddelbart nogen forbindelse mellem handling og *theory-in-use* som er medieret af *det handlende subjekt*. Den eneste forbindelse der er, er en antaget forbindelse af en observatør. Som sådan er *theories-in-use* altså ikke en handlingsteori for subjektet, men en teori om sammenhængen mellem to objekter (en handling og person). Derimod er der en subjektivt medieret sammenhæng mellem handling og *espoused theory*, nemlig en intention. Sådan ser det i hvert fald ud, hvis man betragter Argyris og Schöns teoretiske begreber. Men ser man på deres praksis tegner udformningen af *theories-in-use* sig imidlertid som en dialogisk proces mellem subjekt- og observatørperspektivet med et subjektivt forandringspotentiale (Argyris et al 1985). I en vis forstand er den praksis som præsenteres i Argyris et al (1985) altså en metode til at arbejde hen i mod en overskridelse af teori-praksis-problemet, på en måde så teori-praksis-problemet bliver grundlag for subjektive forandringsprocesser. Men deres begrebslige skelnen mellem *espoused theory* og *theory-in-use* implicerer at der kan være uoverensstemmelse mellem de to typer teorier, en person kan som svar på hvordan han vil gøre i en bestemt situation give en *espoused theory*, og efterfølgende i den konkrete situation gøre noget andet. Ved på denne måde at konceptualisere uoverensstemmelser mellem tænkning og handling som uoverensstemmelser mellem to typer handlingsteorier, får Argyris & Schön forklaret denne uoverensstemmelse, samtidig med en fastholdelse af at handlingerne har en underliggende rationalitet svarende til de eksplisitte teorier, blot er dette grundlag for handlingen ikke udtrykt.

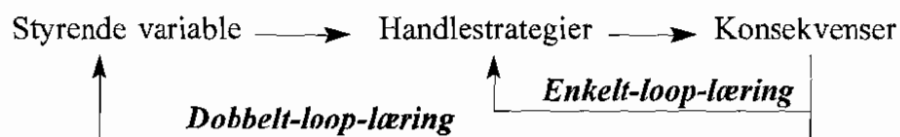
Overordnet set konceptualiserer Argyris & Schön altså forholdet mellem teori-praksis som et forhold mellem tænkning og handling og mellem udtrykte teorier og implicitte teorier vedrørende

⁴² En anden mulig begrebsliggørelse er etnometodologiens begreb ‘accountable’.

menneskelig handling. De fremhæver på den måde, at menneskelig handling altid har et underliggende rationale. Det er imidlertid problematisk at de i deres teori slet ikke medinddrager det samfundsmæssige i deres behandling af forholdet mellem tænkning og handling/teori og praksis. Hermed kommer splittelsen mellem tænkning og handling, mellem espoused theory og theory-in-use, til at fremstå som en *à priori* kategori der er konstituerende for det menneskelige subjekt. Selvom de påpeger muligheden for ekspliciteringen af theories-in-use gennem observation eller refleksion ændrer det ikke ved deres grundlæggende bestemmelse af subjektets handleteorier som splittede i to typer. Ekspliciteringen af theories-in-use gør blot disse til espoused theories, som så erstattes af nye implicitte theories-in-use.

Hvad bibringer den begrebslige skelnen mellem espoused theory og theory-in-use så forståelsen af teori-praksis-problemet? I første omgang giver begreberne mulighed for en nærmere (eller blot en anden) bestemmelse af problemet: Uoverensstemmelse mellem vores handlinger/praksis og vores teoretiske viden. Vi udfører handlinger med deres egen underliggende rationalitet, som vi ikke kan gøre rede for. Men betragtes teori-praksis-problemet som en narrativ konstruktion som også den videnskabelige praksis er med til at konstruere, giver Argyris & Schön (1987)'s begreber ikke umiddelbart nogen udviklingsveje ud af teori-praksis-problemet. I stedet er deres begrebslige skelnen en underbygning af teori-praksis-problemet som konstitueret i subjektet. Der foregår ikke nogen integration af teori- og praksissiden i deres *teoretiske hegrebsapparat*. Men samtidig bruges den påpegede subjektive splittelse som grundlag for at fremkomme med forslag til struktureringen af uddannelses-, arbejds- og videnskabelig praksis på måder der skal overskride teori-praksis-problemet. Argyris et al (1985) beskæftiger sig med bud på nye forskningsstrategier og intervention i arbejdspraksis, og Schön (1990) og Argyris & Schön (1987) beskæftiger sig med uddannelsesmæssige konsekvenser.

Et andet aspekt af deres teoretiske produktion er deres distinktion mellem to forskellige typer læring, kaldet enkelt-loop- og dobbelt-loop-læring. Denne distinktion er opstået på baggrund af Argyris's forsøg på at karakterisere en lærende organisation og udvikle retningslinier for udviklingen af organisationer i retning af lærende organisationer. Teorien kan også anvendes på det individualpsykologiske område. Læringsforståelsen kan opstilles i følgende model:



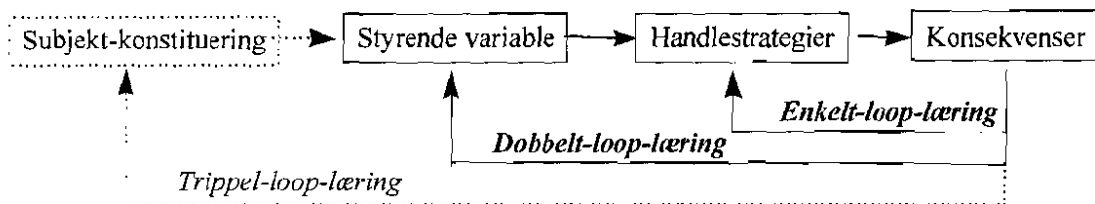
Figur 18: Argyris' model over enkelt-loop- og dobbelt-loop-læring.

(efter Argyris et al 1985, side 84).

Modellen kan i en vis forstand siges at udgøre en forståelsesmodel for erfaringsbaseret læring, idet at læringens drivkraft bestemmes som uoverensstemmelsen mellem intentioner og konsekvens af handlinger. Denne uoverensstemmelse kan enten føre til at der forsøges andre handlestrategier uden at den grundlæggende rammesætning af situationen og mål og intentioner

ændres. Dobbelt-loop-læring implicerer derimod en forandring i organisationens/subjektets (eller systemets) rammesætning af situationen, hvor manglende succes fører til en ændret forståelse af situationen eller af de mål og intentioner som er sat i situationen.

Denne skelnen mellem to læringstyper kan altså forstås som en pointering af en læringsform hvor grundlaget for den tidligere læring transformeres, hvilket også kan kaldes metalæring. Et karakteristisk træk ved metalæringsbegrebet er at det implicerer en principielt uendelig række af selvrefererende processer, jf. følgende figur:



Figur 19: En udvidelse af Argyris' model.

Denne udvidelse af læringsmodellen kan i princippet føres videre i kvadro-loop-læring og så videre, og kommer på denne måde til at ligne Batesons logiske kategorier for læring (jf. side 75). Tænkningen i de to modeller er trods forskellige begrebsbrug tæt sammenfaldende. De angiver en strukturel opbygning af forskellige typer læring som overlejrer hinanden, og dermed tjener de til at nedbryde den udvendige forståelse af forholdet mellem viden og subjekt/organisation/system. Det åbner mulighed for at udvide forståelsen af viden (som indre forbundet med handling) i en lignende strukturel opdeling. Denne kunne tentativt begribes på følgende måde:

Læringsniveau	Vidensniveau
Enkelt-loop	Handlestrategier
Dobbelt-loop	Rammesætning
Trippel-loop	Selv-konstituering

Denne begrebsliggørelse er dog ikke gennemtænkt, men skal blot tjene til at illustrere at det strukturelle logiske niveau for forandringsprocesserne også kan indføres i forståelsen af viden (jf. uddybningen side 87).

IV. Systemisk og konstruktionistisk læringsteori.

Systemteorien er en teoridannelse som har vundet stor popularitet indenfor næsten alle områder af psykologien, hvilket først fremmest skyldes at den tilbyder en teoretisk forståelse der bryder med mainstream-forståelsen af psykologiens store spørgsmål, spørgsmålet om den menneskelige

erkendelse og grundforståelsen af mennesket/subjektet og det mentale overhovedet. Grundlaget er en kybernetisk tankegang der bryder med forståelsen af den fysiske verden som grundlag for erkendelsen og det mentale. Teoriens udgangspunkt er, at vi i stedet må betragte verden med udgangspunkt i begreberne information og kommunikation for at forstå mentale fænomener. Teorien rekonceptualiserer på dette grundlag begreberne subjekt, objekt og læring. Her skal vi se nærmere på om teorien kan pege på udviklingsveje i forståelsen af teori-praxis-problemet. Men først skal det pointeres, at systemteori ikke udgør en stor og sammenhængende teori, men at den udgør et kompleks af forskelligartede teorier der deler visse grundantagelser. Disse grundantagelser er:

- ? Verden består af information og kommunikation.
- ? Den må forstås ud fra en system-omverdensbestemmelse.
- ? Det mentale er træk ved visse typer systemer med nogle bestemte karakteristika.

Disse punkter vil blive gennemgået, hvorefter jeg vil gå over til en fortolkning af teorien.

Systemteoriens grundbegreb for den mindst tænkelige enhed er altså information, men deres kommunikationsbegreb er forskelligt fra den almindelige kommunikationsteori's informationsbegreb hvor information defineres i bits. I en systemteoretisk forståelse defineres information som "en forskel der gør en forskel" (Bateson 1987, side 459). Informationsbegrebet er altså relationelt ligesom det traditionelle informationsbegreb, men det defineres på baggrund af relationen til systemet, og ikke på baggrund af relationen til en mængde mulige udfald.

På sin vis er distinktionen mellem system og omverden derfor den mindste bestanddel i teorien, for det er den der afgør om noget skal betragtes som information eller ej. Det er derfor også naturligt at der i system-omverdens-bestemmelsen er uenigheder mellem systemteoretikere. Batesons system-omverdens-forståelse er en distinktion som kan lægges ned over en del af verden som en forståelsesmæssig ramme (jf. hans klassiske eksempler: Den blinde mand med stokken og den skizofrene familie) og som derfor er fleksibel og flytbar. Systembegrebet er i princippet brugbart om alle former for kredsløbsstrukturer hvor der sker en eller anden form for interaktion mellem delkomponenterne. I Luhmann's systembegreb er et (erkendende) system derimod noget der definerer og afgrænser sig selv og ikke en udefra bestemt ramme som lægges ned over systemet. Luhmann er derfor også i stand til at karakterisere et system mere nuanceret en Bateson er. Et Luhmann'sk system er karakteriseret ved at systemet er åbent men samtidig operationelt lukkede overfor omverdenen. Begrebsvalget er lidt kryptisk men bunder i at systemteorien er arvtageren til termodynamikkens 2. lov om lukkede systemer. Et lukket system (i termodynamisk forstand) har ingen udveksling med omgivelserne og bevæger sig derfor pr. definition mod stadig større entropi (uorden). Et åbent system derimod er qua sin udveksling med omverdenen i stand til at opretholde en indre orden og struktur. Et system der kan erkende, er samtidig karakteriseret ved at være operationelt lukket, dvs. at systemet kun opererer indenfor systemet selv. Det vil med andre ord sige, at frakobling og lukning af systemer er grundlaget for erkendelse:

“Spørgsmålet om, hvordan systemer kan tilvejebringe erkendelse i en omverden, kan da omformuleres til spørgsmålet om, hvordan systemer kan koble sig fra deres omverden ... “ (Luhmann 1998, s. 166). “For hvordan er lukning mulig? Vel kun derved, at et system producerer egne operationer og reproducerer dem i sine rekursive pro- og regressers netværk. Processen selv frembringer differensen mellem system og omverden.” (Luhmann 1998, s. 167).

Erkendelse er altså mulig ved at systemet gennem sine operationer frembringer skellet mellem system og omverden. Systemet opererer følgelig med to typer referencer, selvreference og fremmedreference. Eller som Luhmann skriver:

“Forskellen mellem subjekt og objekt (tænke og være, erkendelse og genstand) er ikke andet end den systeminternt relevante skelnen mellem selvreference og fremmedreference.” (Luhmann 1992, side 18).

Batesons systembegreb er i højere grad en udefrakommende systembestemmelse; en slags videnskabsteoretisk ramme eller fokus som kan lægges ned over forskellige områder af virkeligheden. Bateson bruger da også i første omgang sin systemteori til at udvikle nye forståelser af verden (eksempelvis forståelsen af skizofreni).

I en psykologisk sammenhæng er det især væsentligt at hæfte sig ved systemteoriens forståelse af det mentale. I den traditionelle forståelse betragtes det mentale som forankret i *neurologiske strukturer i subjektet/mennesket* betragtet isoleret fra sin omverden. Der er altså to distinktioner som konstituerer det mentale: Subjekt versus omverden og mentalt versus kropsligt. Systemteorien bryder med begge disse distinktioner. Det mentale er et aspekt af systemer der opfylder visse krav:

1. Der er tale om åbne systemer (i termodynamisk forstand), dvs. hvor der sker udveksling af information/kommunikation med omgivelserne.
2. Systemerne er operationelt lukkede (dvs. systemets operationer foregår kun indenfor systemet).
3. Systemerne er selvkorigerende eller med et andet ord selvrefererende/fremmedrefererende.

Den læringsteoretiske konsekvens af systemteorien er den radikale, at man ikke kan lære nogen noget⁴³. Men betyder det så at moderne læringspraksis skal nedlægges?

“At ingen kan lære nogen noget, er ikke ensbetydende med, at lærere ikke skal undervise. Undervisning er som omverden for den enkelte elevs læring et vigtigt miljø for læreprocesser. Læreren overfører ikke noget til den studerende, lige så lidt som den studerende overfører noget til læreren; men deres kommunikation

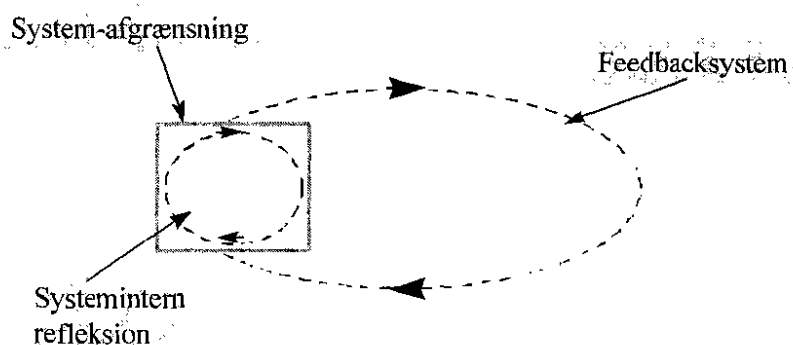
⁴³ Her får vi altså en teoretisk bestemmelse af læringens natur der er ideel set fra et kritisk psykologisk synspunkt om end subjektiviteten foreløbig er reduceret væk - “too bad”, men mere om det i det læringsteoretiske kapitel.

sætter som omverden for deres bevidstheder bevidsthedsoperationer i gang, dvs. læring - og begge eller snarere alle tre (elev, lærer og socialsystemet undervisning) lærer.” Rasmussen 1999b, side 43).

Begrebsmæssigt sker der altså en forskydning fra undervisning til miljø for læreprocesser, en forståelse der kan bruges i forhold til alle psykiske, biologiske og sociale systemer, herunder også de samfundsmæssige praksisfelter. Systemteorien udgør således et begrebsligt grundlag for at bringe læringens selvstyrende karakter på dagsordenen. Vi kan ikke udefra operere indenfor det lærende system, men kun arrangere et miljø for disse læreprocesser.

Engeström (som jeg senere skal præsentere) har forsøgt en sammentænkning af virksomhedsteori og systemteori. Virksomhedsteorien og systemteorien bygger imidlertid på forskellige grundbegreber og -forståelser, der gør en sådan sammentænkning kompliceret⁴⁴. Dels er der problemet om systemteoriens subjektbestemmelse, hvor centrale begreber som intentionalitet og emotionalitet synes at være fraværende. Dels er der et problem i forståelsen af den menneskelige virksomhed når mentale systemer pr. definition er operationelt lukkede. Endvidere er teoriernes ontologiske og epistemologiske grundperspektiv ikke det samme.

Ligesom læringsbegrebet selv, implicerer systemteorien et meget højt abstraktionsniveau. Af samme grund er systemteorien velegnet til at udvikle en meget overordnet og principiel forståelse af læring, (jf. Batesons læringsniveauer). Følgende figur illustrerer et bud på en generel bestemmelse af læringens grundprocesser:



Figur 20: En model over læringens grundprocesser: Systemeksternt samspil/feedback og systemintern strukturering/refleksion.

Læringsmodellen implicerer at læring konstitueres af følgende forhold:

1. Afgrænsning mellem system og omverden.

⁴⁴ Jeg har selv arbejdet med en sådan sammentænkning, og havde oprindeligt tænkt at den skulle indgå i specialet her. Men afklaringen og sammentænkningen af teoriens grundbegreber er for omfangsrig til at kunne indgå i specialet.

2. Kommunikativ udveksling mellem system og omverden.
3. Systeminterne reflektive processer (refleksion).
4. Systemekstern feedback (feedbacksystem) på systemet aktivitet.

For så vidt angår pkt. 3 og 4 er de delvist sammenfaldende med de to grundprocesser i læringen som Illeris (2000) pointerer. Denne læringsforståelse kan bruges til at fokusere på disse to grundprocesser og nødvendigheden af forbundetheden mellem dem i læringsammenhænge. I forhold til teori-praksis-problemet er det en pointe fra de samfundsmæssige analyser, at disse to grundprocesser i et samfundsmæssigt perspektiv (samfundet betragtet som system) i vid udstrækning er blevet isoleret fra hinanden. Hvor AP først og fremmest er et handlingsdomineret system med feedback på konkrete handlinger, er UP primært et felt som faciliterer reflektive processer. Set i dette lys er det paradoksalt at AP og UP er forholdsvis isoleret fra hinanden; først gives mulighed for reflektive processer (uden nogen praksisrelateret feedback at reflektere over) og først efter endt uddannelse gives mulighed for at indgå i de feedbacksystemer, som refleksionen ideelt bør koble sig til.

Systemteoriens væsentligste potentialer er dens overskridelse af nogle grundlæggende dikotomier, herunder mind-body-dikotomien og subjekt-objekt-dikotomien. Samtidig er teoriens styrke at den etablerer en forståelsesramme for såvel subjektive som samfundsmæssige forandringsprocesser. Det implicerer imidlertid en nærmere konceptualisering af systemers forbundethed og indlejring i sub- og supra-systemer. Ud fra en systemteoretisk forståelse er subjektet som delsystem altid del i et større socialt eller samfundsmæssigt system. Systemer er så at sige indlejret i hinanden i under- og over-systemer.

V. Den kulturhistoriske skole, virksomhedsteorien og Engeström.

I dette afsnit vil jeg tage fat på den kulturhistoriske skole og dens virksomhedsteoretiske udbygning, og Engeströms læringsbestemmelse på grundlag af denne tradition. Den egentlige grundlægger af traditionen må siges at være Vygotski, som jeg allerede har berørt. Hans læringsforståelse var baseret på en internaliseringstankegang hvor de sociale strukturer (først og fremmest sprog og redskaber) blev internaliseret som psykiske strukturer (tænkning og kognition, jf. Wertsch 1985, side 148).. Denne forståelse kommer tydeligt til udtryk i hans præcisering af det optimale udviklings-/læringsrum⁴⁵, zonen for nærmeste udvikling, som:

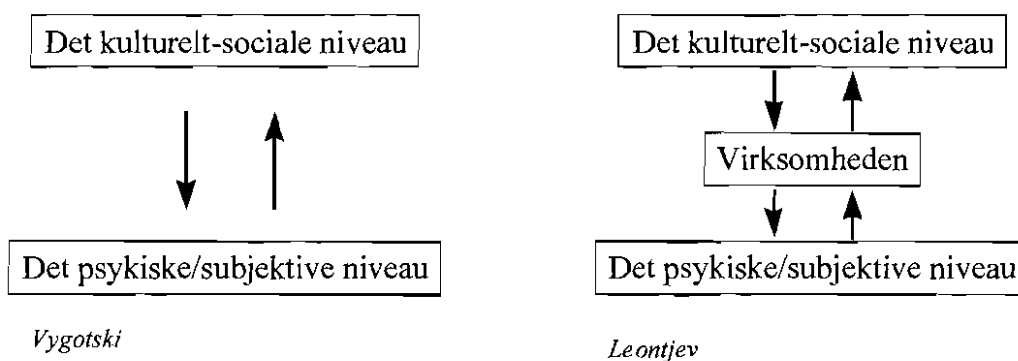
“afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau som det kan konstateres ved individuel problemløsning, og niveauet for den potentielle udvikling som det kan konstateres ud fra problemløsning med vejledning fra voksne eller i samarbejde med dygtigere jævnaldrende.” (Vygotski 1978, side 86, her efter oversættelse af Illeris 2000, side 44).

⁴⁵ Jeg har i dette speciale valgt at undlade at gå ind i de klassiske diskussioner omkring forholdet mellem læring og udvikling (som de blandt andet er ført mellem Vygotski og Piaget) fordi en af pointerne er at vi læringsteoretisk må forsøge at konceptualisere læring og subjektkonstituering (dannelse, udvikling, socialisering) som indre forbundne.

Leontjev videreudvikler forståelsen af disse to niveauer, som han konceptualiserer som det objektive og det subjektive niveau ved at påpege at konstitueringen af de to niveauer sker qua den menneskelige virksomhed:

“In activity the object is transformed into its subjective form or image. At the same time, activity is converted into objective results and products. Viewed from this perspective, activity emerges as a process of reciprocal transformations between the subject and object poles.” (Leontjev 1981, side 46, her efter Wertsch 1985, side 159).

I den virksomhedsteoretiske videreudvikling af Vygotskis teori sker der altså en udbygning af forholdet mellem det sociale/kulturelle niveau og det psykiske/subjektive niveau, hvor virksomhedsbegrebet sættes som medierende forhold mellem de to planer, jf. følgende figur:



Figur 21: Vygotskis og Leontjevs forståelse af forholdet mellem det psykiske og det kulturelle.

Leontjevs udvikling af Vygotskis forståelse overskrider to væsentlige begrænsninger i Vygotskis teori. Dels giver virksomhedsbegrebet mulighed for at konceptualisere subjektets og det psykiskes opståen som andet end ren internalisering, og følgelig bliver teorien i stand til at forklare at kulturen udvikles. Samtidig sker der i virksomhedsteorien en konceptualisering af læring som en særlig type menneskelig virksomhed (sammen med arbejde og leg afspejlet i livsudviklingen: barndom-ungdom-voksenliv). Der synes her at være en uoverensstemmelse mellem denne bestemmelse af læring og den grundlæggende forståelse af de samfundsmæssige og de subjektive forandrings forbundethed. Forståelsen af læring som knyttet til en særlig periode af livet matcher ikke den tidligere karakteristik af det moderne samfund, og de samfundsmæssige og læringsteoretiske udfordringer som er udledt heraf. Læring må i stedet forstås som et aspekt af enhver menneskelig virksomhed, jf. præciseringen af specialets teoretiske grundlag. Men samtidig ligger der historisk set en rationel kerne i denne læringsbestemmelse, idet den udgør en præcis karakteristik af den samfundsmæssige organisering af læring.

Engeström foretager en videreudvikling af læringsforståelsen på grundlag af en integration af systemteori og den kulturhistoriske skole. Afsættet for hans teori synes at være et ønske om at forbinde konceptualiseringen af samfundsmæssig forandring og subjektiv forandring⁴⁶.

Nytænkningen består i at begrebslige forståelsesrammer udviklet til at begribe individualpsykologiske forandringsprocesser (først og fremmest zonen for nærmeste udvikling og double-bind-begrebet) bruges til at begribe forandringsprocesser i sociale systemer, ud fra en systemteoretisk forståelse af ligheden mellem psykiske og sociale systemer⁴⁷. På sin vis forsøger han altså at overskride den kategoriale opdeling mellem det sociale og det mentale, som udgør grundlaget for den kulturhistoriske skole, eller at konceptualisere deres fællestræk på en ny måde.

Vi skal først se lidt nærmere på Engeströms måde at koble de samfundsmæssige og de personlige forandringsprocesser. Som sagt kobler Engeström forståelsen af samfundsmæssige og personlige udviklingsprocesser, hvilket tydeligst kommer til udtryk i hans omdefinering af Vygotskis begreb om *zonen for nærmeste udvikling*. Vygotski udviklede dette begreb som pædagogisk redskab til at forstå og facilitere barnets læring/udvikling⁴⁸ indenfor den kulturelle kontekst som barnet befandt sig i. Han definerede således barnets udviklingsrum som forskellen mellem det barnet kan i samvær med en voksen og det barnet kan alene. Barnets udvikling stimuleres ud fra Vygotskis forståelse optimalt, når barnets virksomhed befinder sig indenfor dette område (Vygotski 1978, side 86, her efter Engeström 1998, side 136). Udviklingspotentialet er således bestemt af relation mellem barnet og den kultur som barnet udvikler sig indenfor, og udviklingens/læringens rettedhed bestemmes af den eksisterende kultur. Den væsentligste kritik mod Vygotskis udviklingsforståelse er, at den ikke giver grundlag for at forstå hvordan nyskabelse opstår. Det gør til gengæld Engeströms videreudvikling af begrebet om den nærmeste udviklingszone, idet han overfører begrebet til det samfundsmæssige niveau og integrerer Batesons double-bind-begreb i forståelsen. Double-bind-begrebet relaterer sig igen til Batesons logiske kategorier for læring. Vi må derfor igen en tur omkring nogle systemteoretiske begreber, hvorefter vi igen vender tilbage til Engeströms forståelse af zonen for nærmeste udvikling.

a) Double-bind og logiske kategorier for læring.

Bateson har udviklet en forståelse af læring som hierarkisk opbygget i forskellige logiske niveauer fra den mest simple tilpasning over personlighedskonstituerende metalæring til fylogenetisk evolution. Hans læringsteori omfatter altså forståelsen af alle niveauer af mind-systemers forandringsprocesser. Niveauerne benævnes henholdsvis Læring 0, I, II, III og IV.

⁴⁶ Selvom jeg ikke er stødt på at Engeström eksplicit påpeger at denne teoretiske integration foretages for at kunne begribe samfundsmæssige og personlige læreprocesser indenfor samme teoretiske referenceramme, synes det at være en del af hans teoretiske projekt.

⁴⁷ Dette er min fortolkning, idet jeg ikke noget steds er stødt på at Engeström eksplicit giver denne metodiske begrundelse.

⁴⁸ Jeg vil her undlade at gå ind i diskussionen om forholdet mellem læring og udvikling men blot betragte dem integreret i overensstemmelse med sprogbrugen 'personlige forandringsprocesser' i resten af specialet. Ved at se bort fra denne skelnen mister vi ikke væsentlige aspekter i forståelsen af zonen for nærmeste udvikling, idet Vygotski opfatter udvikling og læring som gensidige betingelser for hinanden.

Niveauerne bygger ovenpå hinanden som en overskridelse af grundlaget for læring på det tidligere niveau: "Læring I er forandring i Læring 0 processen", "Læring II er forandringer i Læring I processen" etc. (Bateson 1998c, side 76). Hvert læringsniveau overskrider så at sige præmisserne for læring på det tidligere niveau. Læring 0 betegnes som simpel responspecificitet, dvs. systemets konsekvente respons på udefra kommende stimuli. Læring I er så ændringer i systemets responspecificitet fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2, eksempelvis klassisk betingning som den er demonstreret i Pavlovs betingning af hunde. Læring I forudsætter bestemmelsen af en kontekst som opfattes som den samme på tidspunkt 1 og 2. Læring II er ændringer i Læring I, hvilket blandt andet indbefatter ændringer i måden at bestemme kontekster og opdele begivenheder på. Det er således det niveau, der kommer tættest på en bestemmelse af det der normalt betegnes personlighedstræk. Allerede fra Læring II bliver bestemmelsen dog lidt flydende, hvilket i endnu højere grad gælder for Læring III og IV. Hvis Læring II betragtes som indlejring af personlighedstræk i personligheden, så er Læring III grundlæggende reorganisering af den personlighedsmæssige struktur som disse karaktertræk indlejres⁴⁹. Bateson henviser som eksempel til mulige konsekvenser af dybtgående psykoterapi eller religiøs omvendelse, men påpeger at denne læringstype er meget sjælden og sikkert kun opleves af meget få mennesker. Bateson betegner også Læring III som en 'dybtgående omdefinering af selvet' (Bateson 1998c, side 86). Læring IV behandles kun overfladisk af Bateson og er ændringer i måden at foretage sådanne dybtgående omdefineringer af selvet, et fænomen som Bateson ikke mener finder sted i nogen enkelt levende organisme, men som måske kan finde sted gennem en arts evolutionære udvikling (Bateson 1998c, side 76).

Bateson udviklede sammen med en gruppe af andre forskere begrebet double-bind som teoretisk forklaring på skizofreni som tillært. Begrebet er oprindeligt en betegnelse for et mellemmenneskeligt kommunikationsmønster der karakteriseres ved (efter Ølgaard 1991, side 79-80):

- 1) Et primært negativt påbud, eks. 'hvis du gør det og det, vil jeg straffe dig'.
- 2) Et sekundært negativt påbud, der strider mod det første, og som bliver håndhævet ved straf.
- 3) Et tertiært negativt påbud, som forhindrer personen i at forlade det sociale felt/situation.

Ifølge Bateson-gruppen fører sådan gentagen kommunikation til nedbrydning af konteksten for kommunikationens meningsbærende betydning på måder, der kan føre til en skizofren personlighedsstruktur. Det vil jeg dog ikke gå nærmere i dybden med her, men i stedet vende tilbage til Engeström og hans omdefinering af zonen for nærmeste udvikling.

På grundlag af Batesons logiske kategorier for læring foretager Engeström som tidligere nævnt en differentiering af Læring II i henholdsvis Læring IIa og Læring IIb, som han også betegner henholdsvis reproduktiv og produktiv læring. Engeström bruger herefter double-bind-begrebet til at forklare grundlaget for produktiv læring/Læring IIb i reformuleringen af den nærmeste udviklingszone som:

⁴⁹ Det er således ikke nok at der sker udskiftning af enkelte præmisser for denne organisering, jf. Bateson (1998c, side 85).

“afstanden mellem individernes aktuelle hverdagshandlinger og den historisk nye form for samfundsvirksomhed, der kan udvikle sig kollektivt som løsning på den double bind-situation, der ligger potentielt i hverdagshandlingerne.” (Engeström 1998, side 141).

Hermed bliver Engeströms læringsforståelse en paradoks-forståelse, hvor læring i Vygotskis oprindelige forståelse var en rimelig uproblematisk og konfliktløs internalisering af sociale redskaber og viden.

Potentialet i Engeströms arbejde er først og fremmest integrationen af den personlige læring og den samfundsmæssige udvikling, de subjektivt-personlige og de kulturelt-samfundsmæssige forandringsprocesser. Og vel at mærke en integrativ bestemmelse som har substans, og ikke blot er en rammebestemmelse ligesom den systemteoretiske. Vi har ikke samfundsmæssig udvikling løsrevet fra personlig læring, og vi har ikke personlig (produktiv) læring uden samfundsmæssig udvikling. “Menneskets udvikling er en dialektisk enhed af individuel udvikling og samfundsudvikling” (Engeström 1998, side 141).

VI. Kritisk psykologisk læringsforståelse.

Man kan ikke sige at der eksisterer en samlet læringsteori på kritisk psykologisk grundlag⁵⁰. Snarere end en egentlig læringsteori har den kritiske psykologi formuleret nogle grundantagelser vedrørende subjektet, samfundet og forholdet mellem disse, samt opstillet nogle normative rammer for struktureringen af samfundet og de subjektive forandringsprocesser. Dog må det påpeges at Holzkamp med sit sidste værk “Lernen” netop har forsøgt et mere samlet konceptualisering af en kritisk psykologisk læringsforståelse⁵¹, men selv uden den eksplicite formulering af en egentlig læringsteori, implicerer den kritiske psykologis grundantagelser et radikalt opgør med den traditionelle læringsforståelse på en måde der godtgør at de medinddrages som teoretiske bud i det paradigmatiske skift indenfor læringsområdet. Overordnet set kan disse grundantagelser opstilles i følgende punkter.

1. Det særligt menneskelige består i at tilpasningen sker ved at mennesket tilpasser og former omgivelserne til mennesket fremfor omvendt (jf. eksempelvis Haug 1979, side 209-10).
2. Samfundsmæssige og subjektive/personlige forandringsprocesser er indre forbundet (jf. eksempelvis Holzkamp 1985 og Bader 1993, side 15).
3. Centreringen omkring subjektet og subjektets selvbestemmelse som grundlag for samfundsmæssig praksis (såvel i forhold til forskning/videnskab (eksempelvis Holzkamp 1987), arbejde (brugerperspektivet, jf. Nissen 1995 og Dreier 1993) og uddannelse/læring (Holzkamp 1993 ifølge Sauermann 1997)).

⁵⁰ Dagsordenen for den kritiske psykologi har traditionelt bestået i at behandle og reformulere den traditionelle psykologis teorier og resultater ud fra et kritisk psykologisk grundsynspunkt (Haug (1979 og Holzkamp-Osterkamp 1979, side 238).

⁵¹ Værket har desværre været sprogligt utilgængeligt for mig, og jeg har derfor kun stiftet bekendtskab til sekundære kilder til Holzkamp 1993 (Sauermann 1993; Nissen 1996; Illeris 2000, Dreier 1999).

4. Den historiske dialektiske materialisme. Såvel subjektive som samfundsmæssige forhold er ikke givet, men er historisk udviklede i et dialektisk samspil mellem (den materielle) basis og (den ideologiske) overbygning.
5. Afvisningen af at samfundsmæssig praksis kan være værdifri (er især pointeret i forhold til videnskabelig praksis (eksempelvis Holzkamp 1987), men gælder principielt i forhold til enhver samfundsmæssig praksis (jf. Dreier 1993)).
6. Menneskets emotionelle omverdensvurdering må danne grundlag for enhver erkendelsesproces og for handling (Holzkamp-Osterkamp 1979).
7. Menneskets virksomhed er kooperativ; samarbejdet konstituerer det særligt menneskelige, idet mennesket kun kan transcendere og skabe sin omverden gennem kooperativ virksomhed (eksempelvis Haug 1979).

På baggrund af disse grundantagelser kan udledes en overordnet bestemmelse af læring. Læring er en foregribende udvidelse af subjektets handleevne i forhold til fremtidige tilfredsstillelsesmuligheder (Holzkamp 1985) der, som enhver anden livsvirksomhed, er baseret på subjektets emotionelle omverdensvurdering (Holzkamp-Osterkamp 1979, side 240 og Holzkamp 1985). En sådan læringsbestemmelse er meget rummelig, og set i forhold til det aktuelle paradigmatisk skift i forståelsen af læring er den umiddelbart stadig anvendelig, idet at teorien i denne meget overordnede formulering ikke rummer problemer i forhold til den opstillede læringsteoretiske udfordring, først og fremmest fordi denne læringsbestemmelse er så bred. Som sådan et godt arbejdsfundament for rekonceptualiseringen af læring. Men hertil kommer de øvrige grundantagelsers betydning for læringsforståelsen, antagelser der er af mere normativ art.

Den kritisk psykologiske læringsforståelse implicerer et opgør med kortslutningen mellem læring og undervisning og med tendensen til at sætte læring lig med belæring (Dreier 1999 og Holzkamp 1993) som den kommer til *udtryk* i den samfundsmæssige læringspraksis. Holzkamp ønsker således at frigøre læringen fra de magtrelationer som den er indlejret i i undervisning og uddannelsespraksis for derigennem at muliggøre en læring hvis rettedhed (telos) bestemmes af det lærende subjekt. Man kan kritisere Holzkamp for at være utopisk i sin behandling af læring. Læring foregår i samfundsmæssig praksis, en praksis der altid implicerer nogle sociale positioneringer hvor nogle øver indflydelse på andre. Ikke blot som fælles kooperativ virksomhed men som assymetrisk magtrelation (eksempelvis i skolepraksis). Holzkamps ideale læring kan ikke eksistere indenfor en sådan assymetrisk social positionering (jf. Nissen 1996, side 226). Umiddelbart kunne Holzkamps forståelse godt tages til indtægt for et antiskolastisk synspunkt, idet at uddannelses- og læringspraksis netop er struktureret på grundlag af en assymetrisk social positionering, jf. Holzkamps understregning af, at det er vigtigt, at:

“man overvinder den dagligdags opfattelse af læring, ifølge hvilken læring er bundet til belæring, tendentielt sættes lig med at blive belært og overdrages til nogle institutioner (familien, medierne og især skolen) som udøver kontrol over de lærende” (Sauermand 1997, side 82).

Men en sådan konklusion ser bort fra det forhold, at også den øvrige samfundsmæssige praksis er struktureret omkring sådanne asymmetriske relationer. Ideen om den herredømmefri kommunikation er således (som Nissen 1996 påpeger) utopisk.

Samtidig stiller fordringen om at læringens rettedhed udelukkende sker fra det lærende subjekts perspektiv spørgsmålet om hvorvidt denne læring så kan forblive samfundsmæssig. Det kan den kun hvis man forudsætter en forståelse af subjektet som samfundsmæssigt i den forstand at subjektets egeninteresse og de almene samfundsinteresser er relativt sammenfaldende⁵². Sker der ingen samfundsmæssig styring af læringens rettedhed i form af asymmetriske magtrelationer er risikoen at samfundet opløses. Det er således en normativ fordring til subjektet, at dets virksomhed ikke kun varetager subjektets egeninteresse, men at det handler og ser sine handlinger som led i den samfundsmæssige reproduktion og udvikling:

“Det vil altså sige at dette moment af mulighedsrelation til den samfundsmæssige realitet også indeholder en ny form for subjektivitet, idet jeg nemlig kan opleve mig selv som kilde til mine handlinger, som noget særligt i forhold til den samfundsmæssige reproduktionssammenhæng. Først i det øjeblik hvor jeg ikke mere er helt opslugt af reproduktionen af min egen eksistens, først i det øjeblik har jeg så at sige afstanden til at opleve mig selv som subjekt, som kilde til alternativet, også som noget særligt i forhold til andre mennesker.” (Holzkamp 1985, side 19).

Fremhævelsen af den subjektive intentionalitet som grundlag for læringens rettedhed har altså en anden betydning end intentionalitetsbegrebet traditionelt har. Også intentionaliteten er (normativt) baseret på subjektets mulighed for at overskride sine (samfundsmæssige) livsbetingelser, og læring bør derfor tage afsæt i en sammensmeltning af subjektets egeninteresse og den samfundsmæssige almeninteresse. Den kritiske psykologis kobling af samfundsmæssige og subjektive forandringsprocesser er altså normativ og ikke absolut. Vi kan sagtens indenfor denne teoretiske forståelse begribe individuelle forandringsprocesser isoleret fra de samfundsmæssige (i modsætning til virksomhedsteorien og min indledende teoretiske bestemmelse, hvor disse forhold er indre forbundet). Læring er i den kritisk psykologiske teori en individuel foregribelse af fremtidige tilfredsstillelsesmuligheder på baggrund af en sammensmeltning af omverdensvurderingens emotionelle og kognitive side (jf. Holzkamp 1985, side 23); en art foregribende udvidelse af handleevnen som kan være udelukkende individuel eller individuel og samfundsmæssig.

Den kritisk psykologiske læringsforståelse funderer (i kraft af dens dialektisk-materialistiske grundlag) læring i subjekters lokale praksis, men der kan ikke på grundlag af denne grundantagelser drages konklusioner om hvorvidt læring udelukkende bør foregå i arbejdspraksis eller om den kan/bør foregå i strukturerede læringspraksisser⁵³. Teorien

⁵² Jf. Holzkamps skelnen mellem subjektrelationer og instrumentalrelationer, refereret i Jartoft (1996, side 190).

⁵³ I det hele taget er det en pointe, at der ikke kan drages nogle *direkte* handlekonsekvenser fra den kritiske psykologis grundbegreber, jf. Haug (1979, side 213).

implicerer blot at læringens rettedhed må begribes på grundlag af subjektets omverdensvurdering, der danner grundlag for subjektets foregribende udvidelse af handleevnen. Det kan derfor udledes at relevant læring udfra denne forståelse må forudsætte at subjektet har mulighed for at etablere en omverdensvurdering forud for læreprocesserne. Læreprocesserne må altså tage afsæt i subjektets forhold til dets fremtidige livsbetingelser. Det peger på, at læreprocesserne bør struktureres med en høj grad af forankring i den samfundsmæssige praksis som subjektet skal indgå i. Yderligere implicerer forbundetheden mellem samfundsmæssige og subjektive forandringsprocesser at læring også kan bestå i transformering af det samfundsmæssige grundlag. Dette fordrer igen en høj grad af forankring i lokal praksis.

Som det fremgår af det ovenstående, udgør subjektets intentionalitet et helt centralt omdrejningspunkt i den kritiske psykologi. Jeg har i min indledende subjektbestemmelse lænet mig op af den kritiske psykologis opfattelse af at denne intentionalitet eller rettedhed formes på grundlag af subjektets emotionalitet, som en art omverdensvurdering der baserer sig på vurdering af spændingsfelter på det samfundsmæssige plan, på det subjektive plan eller mellem det subjektive og det samfundsmæssige plan. Emotionaliteten står i min forståelse i et dialektisk forhold til subjektets virksomhed, hvori spændingsfelterne fremtræder. Hele specialets behandling af teori-praksis-problemet kan betragtes som applikationen af dette grundsyn på en konkret problemstilling: *Subjektets emotionelle vurdering af nogle omverdensforhold i dets virksomhed kommer til udtryk i en negativ emotionel konceptualisering af teori-praksis-problemet, som så kan analyseres nærmere med henblik på at afdække de underliggende spændingsfelter som fremtræder i menneskets virksomhed. På baggrund af denne nærmere analyse kan udvikles virksomheder som på en og samme tid håndterer og udvikler modsætningen i subjektets livsvirksomhed og samfundsmæssig praksis.*

D. Den læringsteoretiske udfordring set i lyset af de præsenterede læringsteoretiske perspektiver.

“Forsøgene på at forbinde teori og praksis er ofte belastede af den antagelse, at tænkning er bestemmende for handling, altså at praktikerer handler rationelt og velovervejet.” Rasmussen (1999, side 222).

I. Hvad er læring?

Spørgsmålet om hvad læring er hænger snævert sammen med hvad viden er. Som det fremgår af det foregående implicerer det paradigmatisk skift indenfor læringsområdet et opgør med den positivistiske vidensopfattelse. Viden kan ikke nødvendigvis ekspliciteres sprogligt, og det afgørende kriterium for at betragte noget som viden er, at det kommer til udtryk i handling. Denne opfattelse går igen i mange forskellige teorier, mest ekstremt i den systemteoretiske position som den er formuleret af Maturana og Varela, som skriver at “al gøren er viden, og al viden er gøren” (Maturana & Varela 1987, side 42). Indenfor den kognitive empiriske tradition er dukket et forskningsområde op som beskæftiger sig med “implicit knowledge” og “implicit

learning” (Underwood 1996) hvor implicit viden og læring ligeledes defineres ud fra dets forbindelse til handling, som tilfælde hvor der

“is an increase in task performance without an accompanying increase in verbal knowledge about how to carry out the task. That is, there is evidence of procedural knowledge in the absence of declarative knowledge” (Underwood & Bright 1996, side 8).

En af de mest citerede er nok Polanyi som har indført begrebet om “tacit knowledge”:

“I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that *we can know more than we can tell*” (Polanyi 1983, side 4).

Fælles for den paradigmatisk reorganisering er pointeringen af at vi handler på grundlag af psykologiske strukturer som ikke er sprogligt ekspliciterede. Denne pointe er for så vidt ikke ny, men ligger også indenfor den psykodynamiske tradition indlejret i pointeringen af det ubevidste. Men hvor det ubevidste først og fremmest i psykodynamiske teorier har repræsenteret det følelsesmæssige og irrationelle sker der i lærings- og vidensteoretisk sammenhæng en fokusering på det ikke-bevidstes rationalitet og forbundetheden med kognition og erfaring.

Begrebsligt er der indenfor det lærings- og vidensteoretiske område opstået en række begrebsdannelser der taler om praktisk viden, tavs viden, ikke-propositional viden m.fl. Overordnet set er det den traditionelle forståelse af at handling er baseret på mental viden (Viden \approx Handling) som søges overskredet ved at rekonceptualisere viden som det subjektivt forankrede grundlag for menneskelig handling (Handling \approx Viden). Man kan i en vis forstand sige at den forståelsesmæssige sammenhæng vendes på hovedet. Viden bliver i denne forståelse ikke blot forankret i det mentale men i subjektet som samlet entitet. Samme overskridelse af mind-body-dikotomien ligger i systemteoriens systembestemmelse, hvilket samtidig tydeliggør en indbygget problematik. Systemteorien betragter i en vis forstand subjektet (som system) som en forklaringsmæssig ‘black box’ hvis interne operationer og processer vi ikke kan specificere nærmere. Det psykologiske projekt bliver hermed stillet overfor en grundlæggende udfordring. En nærmere specificering af menneskelig læring som psykisk proces bliver hermed afsporet. Som sådan kan den situerede læringsteoris opløsning af læringsbegrebet og deres fokusering på deltagelsesbegrebet altså have sin berettigelse. Men samtidig fratager det os muligheden for at specificere forholdet mellem læringens to grundprocesser, de indre psykologiske processer og de sociale samspilsprocesser (jf. Illeris 2000), mellem tænkning og handling, og mellem teori og praksis. Faren i dette er at vi ender i en ensidig fokusering på de sociale samspilsprocesser (som teorien om situeret læring tenderer til). Et muligt bud på en overskridelse af denne problemstilling består i pointeringen af at tænkning også er praksis eller at de psykologiske processer ikke blot er indre, men indgår i det sociale samspil. Tænkning er en social proces (jf. Butterworth & Light 1982; Light & Butterworth 1992; Rogoff 1990).

Forskydningen af vidensforståelsen har implikationer for forståelsen af læring, idet der sker en forskydning fra kun at se på de indre psykologiske processer - mental repræsentation,

internalisering mv. - til også at se på samspilsprocesserne. I forhold til den pointering af læringens to grundprocesser: a) indre psykiske processer og b) sociale samspilsprocesser som er en rød tråd i Illeris (2000)'s læringsforståelse, sker der altså en bevægelse i retning af en mere helhedsorienteret forståelse af læringen. Men samtidig er der tendenser til at falde i den modsatte grøft og kun fokusere på samspilsprocesserne. De indre psykologiske processer forsvinder i så fald helt ud af fokus, eller bliver en forklaringsmæssig 'black box' ligesom at samspilsprocesserne og læringens sociale grundlag var det i det tidligere paradigme.

Ser man nærmere på paradigmeskiftet er det imidlertid ikke blot læringsbegrebet der rekonceptualiseres men hele den grundforståelse af subjektet hvori man forsøger at forstå mennesket og psyken i sig selv. Der er imidlertid siden starten af 1970-erne sket en udvikling fra en forståelse af subjektet og kognition hvor fokus udelukkende rettedes mod de indre processer over en forståelse over en forståelse af hvordan sociale processer influerer subjektets og dets psykiske processer. Denne bevægelse er yderligere blevet polariseret i en forståelse af subjektet som gensidigt konstitueret med og uadskilleligt fra dets sociale, kulturelle og samfundsmæssige grundlag. Ud fra denne forståelse er det meningsløst at forsøge at forstå mennesket og dets psykiske processer i sig selv.

Læringsbegrebet kommer på denne måde til at fungere som 'isbryder' i forhold til en ændret subjektforståelse fra at forstå subjektet *in abstractum* til at forstå mennesket *in situ* eller *in socius* eller *in socialis*. Den store teoretiske udfordring består imidlertid ikke i at fastslå at subjektet og dets viden, læring, kognition, emotion mv. er situeret og kun kan forstås i forhold til en bestemt kontekst. Udfordringen består i højere grad i udviklingen af nye forståelser af subjektets, dets virksomhed og dets psykiske processers forankring, dvs. en præcisering og begrebsliggørelse af de væsentligste aspekter af denne kontekst. Der er en (naturlig) tendens til at denne forankring kun sker i meget vage og abstrakte vendinger (eksempelvis: social praksis), da det centrale i en paradigmatiske brydningstid er opgøret med det tidligere paradigmes faste bestemmelser snarere end præciseringen af en anden bestemmelse af subjektet.

II. Overføring af viden.

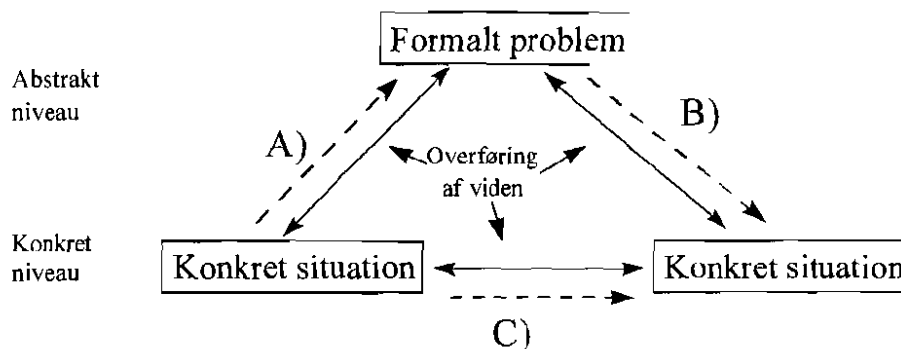
Spørgsmålet om overføring af viden er traditionelt blevet konceptualiseret som spørgsmålet om hvorvidt subjekter er i stand til at overføre læring fra en kontekst/sammenhæng til en anden, et spørgsmål som naturligvis har omfattende betydning i et samfund hvor læring altovervejende er institutionaliserede i selvstændige praksisfelter. Man kan sige at hele det moderne uddannelsessystem grad står og falder med spørgsmålet om muligheden for at overføre viden lært i en kontekst til en anden.

Der er aktuelt en række teoretiske strømninger som betoner videns og kognitions kontekstualitet og situationalitet (eksempelvis Lave & Wenger 1998a og 1998b; Butterworth & Light 1982; Light & Butterworth 1992; Chaiklin & Lave 1993), som tegner et kritisk billede af omfanget af overføring mellem kontekster. Også fra empirisk hold forsøges kritikken af overføring underbygget. Et af de velnok mest kendte empiriske arbejder er undersøgelsen af

gadebørns matematiske færdigheder⁵⁴ i henholdsvis dagligdags kontekst og skolekontekst. I dette forskningsprojekt undersøgte man brasilianske gadebørns evne til at foretage simple matematiske operationer i en af deres dagligdags kontekster, nemlig prisberegning i forbindelse med salg fra gadeboder. Derefter undersøgte man deres evne til at klare de (logisk set) samme regneoperationer som en formel regneopgave. Forsøget viste en meget lille evne til at klare opgaven i skolekontekst selvom de mestrede de samme regneoperationer i en dagligdags kontekst. Undersøgelsen er blevet brugt som en argumentation for mentale færdigheders situerede natur, dvs. som en kritik af tanken om at viden og kompetencer altid kan overføres mellem situationer. Denne pointe er da også korrekt, men den bliver først for alvor interessant når man går mere i dybden med forståelsen af *hvorfor* og *hvornår* overføring kan/ikke kan finde sted. Overordnet set er ovennævnte undersøgelse en undersøgelse af to forskellige opgaver i to forskellige praksisser, der er konstitueret på forskellig måde. Der er således store forskelle imellem de to praksisser med hensyn til målet med virksomheden, relationen mellem de interagerende parter, de sociale normer og regler for situationen, de fysiske rammer og subjektets rammesætning af situationen. Forsøget er således ikke en klar pointering af, at det *generelt* ikke er muligt at overføre viden og kompetencer fra en kontekst til en anden, men en pointering af at disse gadebørn ikke er i stand til at overføre deres matematiske kompetence til denne for dem ukendte sociale praksisform. Det svarer med andre ord til Pippi som har besluttet sig til at starte i skole (for hun vil også have ferie ligesom de andre) og som fornærmet svarer lærerinden, da hun opdager at lærerinden spørger om noget hun godt ved i forvejen: "Hvorfor spør du hvis du godt ved det i forvejen?". En lang række af Piagets forsøg vedrørende børns kognitive udvikling er blevet modificeret gennem sådanne påpegninger af, at børnene opfattede den sociale kontekst anderledes end den voksne udsøger (Light & Butterworth 1992). Undersøgelsen er således ikke nødvendigvis en kritik af at overføring principielt er mulig, men af at den forudsætter kendskab til de praksisformer som læringen skal overføres imellem. Kendskab er dog ikke nødvendigvis nok i sig selv; overføringen i sig selv er en mental og praktisk kompetence som skal læres. Denne nuancering underbygges af en række forsøg refereret af Roazzi & Bryant (1992) med henholdsvis arbejderklassebørn og middelklassebørn, som viste at middelklasse-børn er bedre til at løse problemer i en skolepraksis end arbejderklassebørn, mens der kun er lidt eller ingen forskel på deres evne til at løse opgaver i dagligdags situationer. Undersøgelsen rummer altså samme pointe som undersøgelsen af brasilianske gadebørn: Evnen til at løse problemer og opgaver i en skolepraksis er påvirkelig og noget der skal læres. Men samtidig er det også interessant at lægge mærke til, at forsøget tyder på at middelklassebørnenes evne til at løse problemer i skolepraksis ikke gør dem signifikant bedre til at løse opgaver i hverdagssituationer. Det er nemlig denne type overføring som er en tavs forudsætning for struktureringen af den samfundsmæssige skolepraksis.

Forståelsen af overføring kan imidlertid nuanceres på baggrund af nedenstående figur:

⁵⁴ I det hele taget har det matematiske område været et væsentligt område for denne forskning, jf. Butterworth & Light (1982).



Figur 22: En differentieret model over overføring.

Som forståelsesramme for figuren kan bruges undersøgelsen af de brasilianske gadebørn, hvor det formale problem er skoleopgaven, den ene konkrete situation er deres hverdagsoplevelse i frugtstanden, og den anden konkrete situation er en tænkt hverdagsoplevelse i eksempelvis en brødstand. Rent begrebsligt bygger modellen på en distinktion mellem abstraktion og konkretitet, en distinktion som er så dominerende indenfor den vestlige kultur, at den nærmest tages for givet. Man kan sige at det er et særtræk ved den vestlige kultur at vi har udviklet en række praksisfelter der er karakteriseret ved en abstrakt og generaliseret forståelsesmåde der distancerer sig fra den konkrete tilgang⁵⁵. Den i figuren præsenterede skelnen mellem formalt problem og konkrete situationer bygger altså på eksistensen af nogle praksisser hvori der sker en generaliseret rammesætning af konkrete situationer. Som indvending mod denne begrebsanvendelse må anføres, at den praksis hvori det formale problem konstrueres og håndteres også altid er en konkret situeret praksis. Figuren illustrerer altså blot en måde at skelne mellem to lokale praksisser ved hjælp af distinktionen konkret versus abstrakt.

Figuren tjener til at tydeliggøre forskellige (kulturelt bestemte) typer overføring. A) er det at overføre viden tilegnet i en konkret praksis til en formal praksis, gennem en mental rammesætning som kan betegnes som *generalisering*. B) betegner den modsatte proces, hvor viden tilegnet i en abstrakt form svarende til traditionel skolepraksis overføres til eller udfoldes i en konkret situation. Denne form for overføring kan betegnes *konkretisering*. C) betegner en overføring mellem uformelle situationer hvilket jeg her vil kalde *overførsel* (til forskel fra overføring som samlet betegnelse for alle tre typer svarende til begrebet 'transfer'). De tre typer overføring kan altså betragtes som forskellige måder at rammesætte situationer på.

Disse måder at rammesætte på eksisterer også indenfor forskellige måder at tilrettelægge læring på. I en *induktiv* læringstilgang svarer den dominerende rammesætning til generalisering (A), og i en *deduktiv* læringstilgang svarer den dominerende rammesætning til konkretisering (B). Samme begrebsanvendelse er brugt i nuanceringen af Kolbs teori om erfaringsbaseret læring, hvor de kobles sig til begrebspæret Distancering og Aktivering. Et interessant aspekt af Kolbs arbejder er hans empiriske undersøgelser af dominerende læringsstile. Han fandt at folk havde en dominerende læringsstil (jf. de fire erkendelsesformer i Figur 17, side 65) som korrelerede med deres uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige baggrund. Den overordnede pointe bag disse

⁵⁵ Som sådan er det en parallel til den indledende distinktion mellem formal og lokal praksis.

resultater er, at læringsstil er noget som læres gennem den mentale virksomhed. Der er med andre ord tale om en form for metalæring.

Og hvad betyder det så i forhold til de tre typer overføring som er illustreret i ovenstående figur? For det første er det en væsentlig pointe at vi ikke kan tage overføring for givet (og undersøge det som sådan). Overføring er noget som skal læres, og udgør en naturlig metalæring ved læring i øvrigt. De brasilianske gadebørn som aldrig er blevet trænet i *generalisering* gennem deltagelse i induktive læreprocesser mestrer naturligt nok ikke denne overføringstype. Middelklassebørnene i forsøgene refereret af Roazzi & Bryant (1992) mestrer i højere grad end arbejderklassebørnene denne generalisering, men mestrer til gengæld ikke *konkretisering* og er følgelig ikke væsentlig bedre end arbejderklassebørnene til at løse opgaver i uformelle situationer. Den overordnede pointe er altså, at vi ikke kan afvise overføring som mulig, men at vi, i det omfang vi etablerer praksisser der implicerer en generaliseret rammesætning af konkrete praksisser, også må medtænke de påpegede overføringsprocesser, og ikke kan tage dem for givet.

Den teoretiske argumentation for hvorfor overføring er noget der skal læres, finder vi således i Schön og Argyris's teoretiske arbejder og deres rammesætningsbegreb. Schöns udgangspunkt er, at (praksis-) situationer er mangetydige og unikke og at de forudsætter *rammesætning* før de kan gøres til genstand for løsningsstrategier. Med andre ord skal man forud for problemløsning være i stand til at rammesætte situationen så den er tilgængelig for de problemløsningsstrategier som er til rådighed. Den opgave som de brasilianske gadebørn stilles overfor er altså at rammesætte den abstrakte opgave som en konkret salgssituation, idet at deres problemløsningsstrategier er bundet til denne kontekst. Omvendt gælder det for dem som har lært færdighedsregning i skolen og så bliver stillet i en konkret problemløsningssituation, hvor de skal kunne rammesætte den konkrete situation som et formalt problem (opstille den som ligning eller lignende). Det er blandt andet en af de didaktiske pointer som ligger bag indføringen af 'problemregning' som supplement til færdighedsregning, hvor problemregning netop har til formål at træne i at rammesætte opgaver, problemer og situationer på måder der dem tilgængelige for løsninger baseret på færdighedsregning.

Men hvad så med den tredje type overføring kaldet overførsel? De refererede forsøg har beskæftiget sig med forholdet mellem viden og problemløsning på to forskellige abstraktions-/generelitet-niveauer, men ikke med forholdet mellem to situationer på samme niveau. De understreger altså kontekstens betydning når denne kontekstforskel implicerer en forskel i abstraktions-/generelitetniveau, men ikke nødvendigvis når kontekstforskellene har at gøre med forskelle på samme niveau. Kan vi tage denne type overføring for givet? Eller mere konkret formuleret: Er hende som har solgt frugt i frugtboeder med bestemte priser (kvalificeret gennem konkret deltagelse i konkrete situationer) bedre stillet når hun skal sælge brød og kager i en anden bod end ham som ikke har denne praksiserfaring? Her kan den klassiske læringsforskning byde ind med kvalificerede bud idet det er en veldokumenteret effekt indenfor læringsforskningen, at:

“hvis et individ fortsat beskæftiger sig med læring indenfor et givent felt, vil der typisk ske en gradvis forøgelse af læringshastigheden.” (Illeris 2000, side 40).

Det springende punkt i forhold til denne type overføring er imidlertid hvordan man afgør om de to situationer svarer til hinanden, eller med andre ord hvad vi anlægger som vertikal dimension i ovenstående figur. Hermed bringes vi over i spørgsmålet om hvordan vi kan konceptualisere læringens forankring. Jeg vil senere komme med en liste over mulige bud (se side 91).

III. Mind-body-problemet

Ligesom indenfor resten af psykologien stikker mind-body-problemet også hovedet frem i forbindelse med diskussioner af læring. Læring og viden er traditionelt blevet betragtet som udelukkende forankret i det mentale, men i nyere tid sker der en stadig (re-) fokusering på de kropslige aspekter med filosofisk inspiration fra blandt andre Merleau-Ponty (jf. Döpping 1998) og Bourdieu, (jf. Nielsen 1999). Dette sker blandt andet i kraft af rekonceptualiseringen af forholdet mellem viden og handling som et indvendigt forhold. Kropsligheden er således en af kandidaterne i valget om hvordan vi begribe læringens forankring. Det filosofiske grundlag for opdelingen mellem krop og psyke er som sagt den cartesianske dualisme og skal ikke behandles nærmere. Centralt i forhold til de samfundsmæssige analyser stod imidlertid den pointe at kropsligheden også udgør et fænomen som kulturen indlejres i, og at tilegnelsen af denne kropslige indlejring altovervejende foregår uformelt som tavse læreprocesser. Den kropslige dimension af kulturen er med andre ord blevet negligeret i en grad sådan så en del af den kropsligt indlejrte kultur går tabt fra generation til generation⁵⁶.

Samfundsmæssigt er der, som tidligere påpeget, sket en opsplnitning af de symbolske og de kropslige tilegnelsesprocesser som kan danne grundlag for en intrasubjektiv splittelse mellem hoved og krop. Læringsteoretisk står vi således med den udfordring ikke blot at refokuserer de kropslige tilegnelsesprocesser men tillige at udvikle en læringsteoretisk forståelse som åbner for en reintegration af de kropslige og de mentale sider af læringen. Ligesom med teori-praksis-problemet består løsningen altså ikke nødvendigvis i at afvise og opløse dikotomien, men i at specificere den indre forbundethed mellem de to poler. Ligesom der indenfor det sundhedspsykologiske område foregår forskning i relationen mellem psyke og soma, må der indenfor læringsområdet forskes i relationen mellem det kropslige og det mentale. Men vel at mærke en forskning der ikke stræber mod biologisk reduktionisme, men mod afklaring af dialektiske processer. Man kan med andre ord sige, at mind-body-dikotomien giver mulighed for at stille spørgsmål som ikke er mulige at stille hvis denne skelnen opløses. Vi bliver ikke nødvendigvis klogere af at betragte summen af det kropslige og det mentale som en systemteoretisk ‘black box’. Læring implicerer altid både kropslige og mentale processer i tæt

⁵⁶ Der kan eksempelvis peges på (et i denne sammenhæng lidt perifert område, nemlig) småbørneomsorg. Historisk set har tilegnelsen af denne kulturelle viden foregået dels gennem bedsteforældres tilstedeværelse, og dels gennem fællesskaber mellem erfare og nye mødre, ammer mv. I dag står de fleste nybakte forældre i et kulturelt vakuum i forhold til hvordan børnene skal håndteres og tilegnelsen af denne viden foregår i stedet gennem sproget, sundhedsplejersker og bøger.

forbundethed, og studier af denne forbundethed kan føre til nye begrebslige forståelser som overskrider den opsplittede forståelse.

IV. Et indvendigt versus et udvendigt forhold mellem subjekt og forandringsproces.

I de samfundsmæssige analyser beskæftigede jeg med skellet mellem læring og dannelse, hvor skellet sker i forhold til om subjektet står i et indre eller et ydre forhold til de subjektive forandringsprocesser. Dette spørgsmål er naturligvis tæt relateret til spørgsmålet om hvad viden er. Subjektet kan stå i et ydre forhold til viden i positivistisk forstand idet denne er eksternaliseret og depersonaliseret. Men hvordan med forandringsprocesser som er konstituerende for subjektet? Et citat af Bateson kan tydeliggøre hvad jeg mener:

“There is a special form of ‘knowing’ which is usually regarded as adaptation rather than information. A shark is beautifully shaped for locomotion in water, but the genome of the shark surely does not contain direct information about hydrodynamics. Rather, the genome must be supposed to contain information or instructions which are the *complement* of hydrodynamics. Not hydrodynamics, but what hydrodynamics requires, has been built up in the shark’s genome.” (Bateson 1987, side 134).

Der er to af de behandlede teoretiske retninger som synes at bidrage med en ny måde at begribe forbundetheden mellem læring og subjektkonstituering, den ene er systemteorien repræsenteret ved Batesons logiske kategorier for læring, og den anden er (min udbygning af) Argyris et al (1985)’s begreb om enkelt-, dobbelt og trippel-loop læring. I min udbygning af Argyris’s model påpegede jeg muligheden af flere niveauer som konstituerer hinanden, i lighed med Batesons teori, og konceptualiserede forsøgsvis disse niveauer som handlestrategier, rammesætning og dannelse. Den overordnede pointe er den samme som er indlejret i Batesons læringsniveauer der gør det muligt at konceptualisere alle forandringsprocesser lige fra reflekser til genetik som læring, men læring på forskellige logiske niveauer. Man kan sige at forståelsen af det indre forhold mellem læring og subjekt ligger indlejret i systemteoriens grundbegreber. Tænkningen i disse to forståelser er på dette punkt tæt sammenfaldende. De implicerer begge et hierarkisk forståelse af læring hvor næste niveau defineres som læring i forhold til det foregående niveau i form af ændringer i denne lærings forudsætninger, ligesom begge teorier begriber læring på både et individuelt og et højere organisations-/system-niveau. Trækkes den virksomhedsteoretiske pointe om at læring er et aspekt ved al menneskelig virksomhed implicerer det at der altid foregår læring på alle niveauer samtidig, en pointe som også indgår som grundlag for Bauer & Borg (1986)’s analyser af metalæring. På den baggrund kan vi altså sige, at der altid i forbindelse med læring foregår metalæring som konstituerer læringen.

Læringsteoretisk er der en diskussion som jeg let og elegant er hoppet hen over, nemlig diskussionen af forholdet mellem udvikling og læring. Når jeg lader den ligge skyldes det at den traditionelt førte diskussion (eksempelvis mellem Piaget og Vygotski) betragtes læring og udvikling som to forskellige processer, og strides om hvorvidt de er afhængige af hinanden. Den

moderne læringsteoretiske udfordring stiller imidlertid spørgsmålet om det overhovedet begrebsligt giver mening at adskille dem, en udfordring som lærings-udviklings-diskussionen kun har meget lidt at byde ind i forhold til. Ovenstående metalæringsperspektiv skulle gerne have tydeliggjort dette.

V. Subjektet som subjekt for sin egen læring eller som objekt for andres undervisning.

Denne overskrift dækker over en kritik af traditionelle læringsforståelser som først og fremmest er fremført af den kritiske psykologi som en samlet kritik mod hele den borgerlige psykologis projekt, men er også fremført indenfor andre teoretiske positioner (eksempelvis den humanistiske psykologi, især Rogers analyser af skolepraksis Rogers (1994). Indlejret i denne problemstilling ligger subjekt-objekt-dikotomien. Hvis subjektet i læringssammenhænge forudsættes dannet forud for læringen kommer læring til at få karakter af påfyldningsprocesser hvor viden fyldes på subjekter (jf. eksempelvis Illeris 2000, side 121). I denne læringsforståelse negligeres dels de indre subjektive forhold som (med-) bestemmer læringens rettedhed, men samtidig bortses der fra det lærende subjekts *proaktivitet*, og subjektet konceptualiseres i stedet som *reaktivt*. Dette er en fundamentalt anderledes konceptualisering af forholdet mellem subjektets virksomhed og forandringsprocessernes rettedhed.

Ligesom med de øvrige læringsteoretiske udfordringer genfindes problematikkerne indenfor det samfundsmæssige område, hvor der med den kritiske psykologis ord er sket en kortslutning af læring og belæring (eksempelvis Dreier 1999). Men karakteristisk for subjekt-objekt-problematikken genfindes den som en art parallelproces indenfor alle tre praksisfelter. Det er en traditionel videnskabsteoretisk problemstilling i videnskabelig praksis, hvor overtagelsen af de naturvidenskabelige forskningsmetoder på det humaniske område har ført til en objekt-gørelse af mennesket (Haug 1979 og Holzkamp 1985). Det genfindes i uddannelsespraksis som en ydrestyret af læreprocesserne (Holzkamp 1993, Lave 1988, Nissen 1996). Og den genfindes i (social) arbejdspraksis hvor klienter, brugere mv. objektgøres gennem de sociale praksisformer som er baseret på videnskabelig tankegang og tillært gennem uddannelsespraksis (Nissen 1995 og Dreier 1993). Med andre ord udgør subjekt-objekt-dikotomien en tankefigur som er så dominerende at vi uden at tænke over den kommer til at basere en lang række forståelser på den, herunder også lærings- og vidensforståelser.

VI. & VII. Læringens rettedhed og adskillelsen af de samfundsmæssige og de subjektive/personlige forandringsprocesser.

Som det er fremgået af de samfundsmæssige analyser er den subjektive intentionalitet qua kortslutningen mellem læring og undervisning blevet afspaltet fra de institutionaliserede læreprocesser, og erstattet af en mere samfundsmæssig styring og kontrol med læreprocesserne; en pointe som især er fremført indenfor den kritiske psykologiske tradition. Men ser man på andre teoretiske perspektiver begribes læringens rettedhed på andre måder. Den kulturhistoriske traditions læringsbegreb som det er formuleret af Vygotski's teori konceptualiserer læringens (og udviklings) rettedhed på baggrund af det kulturelt eksisterende, hvilket især er tydeligt i Vygotskis

formulering af zonen for nærmeste udvikling. Det er denne forståelse der har ført til kritikken af den kulturhistoriske teoris mulighed for at begribe fremkomsten af det samfundsmæssigt og kulturelt nye, jf. Griffin & Cole (1984)'s kritik af zonen for nærmeste udvikling:

“Voksnes visdom udgør ikke formålsbestemthed for børns udvikling. Social organisation og styrende virksomhed tilvejebringer et rum, hvor barnet kan udvikle nye, kreative analyser .. En zone for nærmeste udvikling er en dialog mellem barnet og dets fremtid; det er ikke en dialog mellem barnet og en voksens fortid” (Griffin & Cole 1984, her efter Illeris 2000, side 48).

Denne kritiks samfundsmæssige relevans understøttes i moderne tid af det forhold at det samfundsmæssige udviklingstempo er så højt. Hvor læring tidligere i høj grad kom til at fungere som begrebsliggørelse af den generationsmæssige kulturelle overlevering og dermed af samfundsmæssig stabilitet og konstans, skal den moderne læringsforståelse i højere grad forklare fremkomsten af det kvalitativt nye, og dermed samfundsmæssig bevægelse og udvikling. Dermed bliver læringsbegrebets normative aspekt så meget desto tydeligere idet at den kobler sig til aksiologiske forforståelser af den ønskede samfundsudvikling.

Den traditionelle konceptualisering af læringens rettedhed må teoretisk erstattes med andre konceptualiseringer der retter sig mod en dobbelt forståelse af læring som samtidig tilegnelse af det kulturelt eksisterende og udviklingen af det samfundsmæssigt nye, det som Illeris har betegnet som den dobbelte kvalificeringsopgave (Illeris 1997a, s. 143).

Teorien om situeret læring synes ikke at kunne løfte denne opgave, idet den konceptualiserer læringens rettedhed som spændingsfeltet mellem den nytilkomne og den eksisterende sociale praksis (situeret læring) eller som det relationelle felt mellem den nytilkomne og uerfarne (lærlingen) og den erfarne (mester) (mesterlæreteori)⁵⁷. Læring er bevægelsen fra (legitim) perifær deltagelse til fuld deltagelse og beskæftiger sig ikke umiddelbart med udviklingen af den sociale praksis.

Det gør derimod den virksomhedsteoretiske og Engestrøms videreudvikling af Vygotskis teori, som netop har som et hovedpunkt at integrere den samfundsmæssige forandring med de subjektive erkendelsesprocesser. Virksomhedsteorien indskriver sig således i en lang marxistisk tradition hvori subjektets forandringsprocesser og samfundsmæssig forandringer betragtes som indre forbundet, ligesom den kritiske psykologi (jf. Bader 1993 (side 15) og 1990 (side 101) og Dale 1998 (side 174)).

Også Engestrøms integrative samtænkning af virksomhedsteorien og systemteorien fastholder denne dobbelte fokusering, om end han tenderer til en mere ensidig fokusering på udviklingen af det samfundsmæssigt nye, alt afhængig af hvilke dele af hans teoretiske arbejde man fokuserer på. Hans reformulering af zonen for nærmeste udvikling tenderer til en mere ensidig fokusering hvorimod hans skelnen mellem produktiv og reproduktiv læring har begge aspekter. Men han

⁵⁷ jf. en skelnen mellem to retninger indenfor teorien om situeret læring som henholdsvis betoner mesterlærlinge-forholdet og den samlede sociale praksis som grundlag for læringens rettedhed.

foretager ikke en nærmere bestemmelse af den produktive og den reproduktive lærings forbundethed, hvilket er en mangel i hans teori. Også Schön & Argyris's teori beskæftiger sig, qua deres organisationspsykologiske udgangspunkt, med denne dobbelte bestemmelse af læringen, men deres bestemmelse bliver (ligesom systemteoriens) en tom rammeforståelse, hvor der ikke gives kriterier for 'effektiv praksis' (jf. den tidligere pointering af at relevansbegrebet fordrer en nærmere indholdsbestemmelse).

Den kritiske psykologi konceptualiserer rettetheden som subjektets intentionalitet, hvilket fordrer en forklaring af grundlaget for denne intentionalitet. Her står Holzkamp-Osterkamp (1979)'s arbejde centralt. Intentionaliteten skal forklares, hvilket Holzkamp-Osterkamp (1979) forsøger gennem integrationen af kognition og emotion. Men den kritiske psykologiske læringsforståelse (i Holzkamps version) er en normativ idealforståelse der får italesat subjektet som mere målrettet og rationelt end der er belæg for.

Systemteorien konceptualiserer rettetheden som et udtryk for systemets selvopretholdende operationer. Læringens rettethed bestemmes altså som et iboende karakteristika ved systemet som meddefinerer systemets afgrænsning fra omverdenen. Hvis systemet betragtes som lig med subjektet er der ikke i teorien nogen særlig fokusering på de ydre forandringsprocesser, men hvis systembegrebet også kan bruges på højere niveauer om større systemer (praksisser, praksisfelter mv.) rummer det potentiale for også at forklare samfundsmæssige udviklingsprocesser.

E. Opsamling på den læringsteoretiske udfordring.

Overordnet set er de behandlede teorier enige i følgende forhold:

- a) Bruddet med forståelsen af læring som rent mentalt forankret.
- b) Bruddet med forståelsen af al viden som ekspliciterbar og omvendingen i forståelsen af forholdet mellem viden og handling, og bestemmelsen af viden som noget der kommer til udtryk i handling og ikke (kun) i sprog.
- c) Bruddet med forståelsen af læring som en ydre bestemt proces.
- d) Forståelsen af læring og viden som situerede, kontekstuelle og relationelle fænomener.

Betragter vi de behandlede læringsteoretiske perspektiver som repræsentatner for den paradigmatiske rekonceptualisering af læring, viden og handling ses det at de, betragtet samlet, forsøger at imødegå alle opstillede elementer af den læringsteoretiske udfordring. Men samtidig bliver det tydeligt at de betragtet hver for sig kun imødegår nogle af disse elementer og lader andre ligge. Min påstand er, at dette først og fremmest er fordi de ikke i tilstrækkelig grad har analyseret det samfundsmæssigt historiske grundlag for de nutidige uddannelsesmæssige og læringsteoretiske problematikker. Teori-praksis-problemet fremstår på forskellige måder indenfor forskellige samfundsmæssige praksisser og praksisfelter, og da teorierne udformes med afsæt i forskellige positioner i den samfundsmæssige praksis, kommer de til at fokusere og defokusere forskellige aspekter af den læringsteoretiske og samfundsmæssige udfordring.

Et fællestræk ved den læringsteoretiske rekonceptualisering er som sagt forståelsen af læring, viden og handling som situerede og kontekstuelle fænomener. Men i forståelsen af hvad dette betyder for hvordan vi samfundsmæssigt skal tilrettelægge læreprocesser deler vandene sig. Den ene retning drager som konsekvens, at læringen må bringes ud i de situationer og kontekster (praksisser) hvor den henter sin relevans. Et af de centrale argumenter for denne retning er den velbegrundede kritik af, at læringsopgaven ikke løftes adækvat i den skolastiske praksis (især fremført indenfor teorien om situeret læring og den organisationspsykologiske aktionsforskningstradition). Den anden retning drager som konsekvens af videns og lærings kontekstualitet at den samfundsmæssige kvalificering må fokusere på mere grundlæggende og stabile subjektkonstituerende dannelsesprocesser der er indlejret i subjektet på måder der implicerer at de bringes med på tværs af kontekster og praksisser. En af de ligeså velbegrundede pointer i forhold til dette perspektiv er, at dannelsesopgaven ikke løftes på fornuftig vis i AP (eksempelvis Wackerhausen's kritik af rehabiliteringen af mesterlæren). Vi står altså med en paradoksalt dobbelt kritik af moderne samfundsmæssig praksis hvor læringsprocesser netop er institutionaliseret og varetages i UP og dannelsesopgaven i højere grad i AP (i kraft af at den defokuseres i UP).

Et aspekt af disse to forskellige perspektiver på struktureringen af fremtidig kvalificeringspraksis går på den normative bestemmelse af læringens rettedhed og forholdet mellem de samfundsmæssige og de subjektive forandringsprocesser. De teorier som peger på refokuseringen af de subjektkonstituerende dannelsesprocesser lægger en normativ ramme for forandringsprocesserne som bestemt af subjektet, mens de teorier som fremhæver læringens placering i arbejdspraksis implicerer en forståelse af de subjektive forandringsprocesser som underordnet de samfundsmæssige. Er synes altså at være en forbundethed mellem de forskellige perspektivers holdning vedrørende:

- ? Læringens rettedhed
- ? Læringens situerethed
- ? Læring som stående i en indre versus en ydre relation til subjektet.

Men samtidig synes forståelsen af læringens situerede og kontekstuelle natur at være rimelig unuanceret, hvilket blandt andet afspejler sig i behandlingen af overføring som et rammesætningsproblem. Opgøret med den dekontekstualiserede læring til fordel for en mere situeret læringsforståelse og de øvrige ovenstående punkter a)-d) er et væsentligt og nødvendigt skridt, men stiller os samtidig overfor den større udfordring om hvordan læringens forankring i stedet skal forstås. Her er forskellige begrebslige bud:

1. Læringens kropslighed (Nielsen & Kvale 1999, s. 33 og Döpping 1998, s. 204).
2. Læringens materialitet (Döpping 1998).
3. Læringens socialitet (mesterlæren).
4. Læringens kulturelle samfundsmæssighed (den kulturhistoriske skole).
5. Læringens praksisforankring (Lave & Wenger).
6. Læringens forbundethed med virksomhed (virksomhedsteori).
7. Læringens intentionalitet (kritisk og humanistisk psykologi).

Listen er ikke udtømmende men udgør en oversigt over de almindeligste bud på hvordan forståelsen af læring og viden begrebsligt kan forankres. Udfordringen ligger for mig at se i:

1. at forankre læringsbegrebet i en overordnet forståelsesramme der sikrer indre kongruens.
2. at foretage opgøret med det tidligere paradigme på en sådan måde så væsentlige erkendelser i det tidligere paradigme ikke kastes overbord
3. at udvikle forståelsen af læring i forhold til nogle eksplicite kriterier, mål og erkendelsesinteresser.

I. Læringsbegrebets berettigelse?

Man kan imidlertid også gå et skridt videre og spørge om det overhovedet giver mening at fastholde et læringsbegreb som betegnelse for de intrasubjektive forandringsprocesser konceptualiseret isoleret fra den omgivende praksis og praksisforandringer? Det mener jeg umiddelbart det gør. Hvis vi opløser læringsbegrebet ender vi i en forståelse af at alt er social praksis, hvilket Lave tenderer til at gøre. Hermed ender vi blot med andre (men ikke færre) problemer, heriblandt problemet med at forklare at overføring reelt finder sted. Hvis vi ikke begrebsligt fastholder virksomhedensprodukternes intrasubjektive indlejring bliver vi ude af stand til at forklare hvorfor mennesker (nogen gange) opfører sig ens på tværs af tid og rum. Vi har (trods manglerne) en omfattende teoretisk viden om sådanne intrasubjektive forandringsprocesser i den mere traditionelle læringsteori. Problemerne består dels i den traditionelle forståelse af læring som udelukkende *intra-psykiske* processer, og opsplitningen mellem mind og body, dels i forståelsen af læring og viden som ekspliciterbare og dels i forståelsen af læring som en ydrestyret proces. Kan vi udvikle en læringsteori som overskrider disse to begrænsninger uden at opløse forståelsen af læring som socialt og samfundsmæssigt indlejrede intersubjektive forandringsprocesser er vi godt hjulpet.

Systemteorien går til det andet ekstrem; det fastholder forståelsen af læring som intrasubjektive forandringer, for så vidt man kan betragte subjektet som en underkategori til systembegrebet. Faren i denne tilgang er, at subjektet reduceres og at væsentlige aspekter af subjektet negligeres. Men kan denne fare overvindes er styrken ved denne tilgang at den giver en samlet begrebslig forståelsesramme for subjektive forandringsprocesser, og kollektive og strukturelle forandringsprocesser, hvori subjekter indgår som elementer i større systemer.

Når der er grund til at fastholde læringsbegrebet som skyldes det blandt andet at det er er nødvendigt at have en teori om subjektive forandringsprocesser, som grundlag for den samfundsmæssige tilrettelæggelse og institutionalisering af læreprocesser, hvilket bliver stadig mere relevant i takt med udviklingen af de kulturelle virksomhedsprodukter.

II. Krav til en læringsteori som kan danne grundlag for en overskridelse af teori-praksis-problemet.

Sammenfattende kan det siges, at en læringsteori der skal overskride teori-praksis-problemet:

- ? må kunne begribe forbundetheden mellem samfundsmæssige og subjektive forandringsprocesser.
- ? Må begribe de kropslige, de symbolske og de materielle forandringsprocesser i forbundethed.
- ? Må konceptualisere læringens rettedhed ud fra en dobbeltbestemmelse, den indre rettedhed og den ydre.
- ? Må begribe de subjektkonstituerende dannelsesprocesser som praksisrelevante læreprocesser.
- ? Må begribe læringens to grundprocesser og forbundetheden i mellem dem: Systemekstern feedback og systemintern refleksion.

Kapitel 6: Sammenfatning og perspektivering.

“Handlingsevne og handlingsrom kan udvikles og utvides gennem en rigtig sammenhobling av teori og praksis.” (Bader 1993, s. 16).

“Der er intet så praktisk som en god teori” (Lewin, kilde ukendt).

Jeg har i dette speciale været såvel samfundsmæssigt som læringsteoretisk vidt omkring. Målet har været at vise, at forholdet mellem teori og praksis hverken er en uforanderlig dikotomisk konflikt som vi ikke kan overskride, eller en social konstruktion uden forankring i materielle og samfundsmæssige strukturer. Teori-praksis-problemet er en sproglig konstruktion som er opstået som folkepsykologisk dikotomisk begreb som svar på nogle samfundsmæssige og læringsteoretiske problematikker som manifesterer sig i subjekters samfundsmæssige praksis. Men vel og mærke en begrebslig konstruktion som i sin gængse betydning italesætter teori-praksis-problemet som distanceret fra subjektets samfundsmæssige praksis, og dermed placerer løsningen og udviklingen af teori-praksis-problemet uden relation til subjekters virksomheder.

Jeg har i specialets analyser forsøgt at ‘give teori-praksis-problemet krop og materialitet’ for derigennem a) at vise at det har rod i måden vi som samfund har organiseret, struktureret og institutionaliseret omgangen med viden, og i vores begrebslige forståelser af vidensrelaterede processer. Og b) at skabe et forståelsesgrundlag for at kunne pege på (begrebslige og samfundsmæssige) forandringer der kan føre (os) i retning af en overskridelse af teori-praksis-problemet. Det er det jeg har kaldt den samfundsmæssige og den læringsteoretiske udfordring. Men italesættelsen af teori-praksis-problemets samfundsmæssige og læringsteoretiske grundlag rummer imidlertid en fare som er væsentlig at overskride. Teori-praksis-problemet må fastholdes som en subjektiv oplevet konflikt hvis forandringspotentiale må føres tilbage til/fastholdes i subjekters lokale praksis. Ellers er det blot en anden måde at italesætte de oplevede konflikter som uforanderlige fra et subjektivt førstepersons perspektiv. Derfor er den indledende teoretiske bestemmelse af forbundetheden mellem de subjektivt-personlige og de kulturelt-samfundsmæssige forandringsprocesser i subjekters lokale virksomhed afgørende, og derfor er det afgørende i et lærings- og vidensteoretisk paradigmeskift at forbinde forståelsen af disse to niveauer af forandringsprocesserne. Det er med andre ord vigtigt tillige med den samfundsmæssige og læringsteoretiske udfordring at begribe teori-praksis-problemet som en *subjektiv udfordring*. Derfor har det også været vigtigt i specialet at få redegjort for det subjektivt-personlige niveau af konstitueringen af teori-praksis-problemet og dets forbundethed med den samfundsmæssige strukturering, herunder først og fremmest a) afspaltningen af den subjektive emotionalitet og intentionalitet som grundlag for samfundsmæssig praksis, b) opsplitningen af virksomhedsproduktemes kropslige og symbolske indlejring som grundlag for subjekters dannelse, og c) institutionaliseringen af kvalificering til AP som en (teknisk) læringsopgave kontra en subjektkonstituerende dannelsesopgave.

Jeg har påpeget at teori-praksis-problemet har sine rødder i nogle samfundsmæssige (eller videnssociologiske) og læringsteoretiske problemstillinger som opstår og tydeliggøres i en konkret samfundsmæssig udvikling. Yderligere er det en central pointe, at teori-praksis-problemet *fremtræder* på forskellig måde indenfor forskellige områder af samfundsmæssig praksis, illustreret ved de tre praksisfelter UP, AP og VP. Men min måde at forstå teori-praksis-problemet på implicerer også at det ikke kan løses indenfor de rammer som konstituerer disse praksisfelter. Det er således ikke tilstrækkeligt i undervisningspraksis at gå over til mere induktive eller erfaringsbaserede undervisningsmetoder, bruge cases og rollespil mv. I stedet må rammerne for denne praksis overskrides, og subjektiv forandring og samfundsmæssig forandring må forbindes. Rammesætningen af de enkelte praksisfelters opgaver må udvikles, og monopoliseringen af praksisfelternes 'primæropgaver' må overskrides. Subjekt kvalificering, vidensudvikling og -anvendelse må betragtes som aspekter ved enhver samfundsmæssig praksis. Hermed overskrides både opsplitningen mellem samfundsmæssige og subjektive forandringsprocesser og den samfundsmæssige monopolisering af den produktive læring.

A. Specialet revurderet.

I indledningen pointerede jeg, at teori-praksis-problemet ikke blot er noget vi kan se og tale om, men at det er indlejret i vores måde at se og erkende og i vores konkrete virksomheder. Samtidig påpegede jeg at det indenfor den videnskabelige praksis ikke er tilstrækkeligt at betragte teori-praksis-problemet som et forskningsmæssigt objekt der står i et ydre forhold til den videnskabelige praksis. Vi må også se på hvordan videnskaben medkonstituerer teori-praksis-problemet. Dette har jeg gjort ved at se på hvordan en række videnskabelige teorier medkonstituerer teori-praksis-problemet. Og så skulle det vel være i orden... og dog. Det synes at være nødvendigt at føre denne konklusion videre til et krav om selvkritisk refleksion, og stille spørgsmålet om hvordan min egen virksomhed og virksomhedsprodukter forholder sig til teori-praksis-problemet. Afsættet til denne selvrefleksion tager jeg i et citat af Løvlie (1999):

“Som en tvedeling indenfor pædagogikken er denne skelnen [ml. teori og praksis, red.] håbløs og unødvendig. Håbløs både for den, der lever i det ulykkelige brud, og for den, der prøver at hele bruddet ved at finde en teori, som kan slå bro mellem teori og praksis. Det sidste træk er håbløst, fordi nissen flytter med. Det erstatter jo bare én kunstighed med den samme, blot på et højere abstraktionsniveau (en teori om teori og praksis!). Trækket er unødvendigt for den, der ser at pædagogikken til syvende og sidst er praksis.” (Løvlie 1999, side 20).

Ovenstående citat kaster umiddelbart et særdeles kritisk lys over dette speciale. Hvorfor overhovedet beskæftige sig med teori-praksis-problemet? Løvlie betragter opdelingen mellem teori og praksis som håbløs, for teori er jo praksis! Det er jo også rigtigt, men samtidig er italesættelsen af teori og praksis som uforenelige størrelser, en sproglig konstruktion udviklet under bestemte historiske og kulturelle forhold. Og vel at mærke en sproglig konstruktion som ikke eksisterer alene, men som forbinder sig til menneskelig virksomhed. Den begrebslige distinktion bliver et redskab til at håndtere spændinger i subjekters virksomhed. Vil vi fange den

materialitet og de virksomhedsformer som kobler sig til teori-praksis-distinktionen må vi i første omgang tage teori-praksis-dikotomien alvorligt som en sproglig konstruktion der udtrykker subjektets omverdensvurdering, og først derefter kaste os ud i arbejdet med at integrere teori og praksis. Eller får vi blot integreret begreberne på et sprogligt/symbolsk plan, uden at de fører til ændrede praksis- og virksomhedsformer, hvilket jo blot genetablerer teori-praksis-problemet på et højere niveau.

Når det kritiske søgelys skal rettes mod dette speciale skal det således ikke begrundes i at teori-praksis-problemet overhovedet sættes på dagsordenen. Det problematiske består først og fremmest i at specialet ikke opfylder de krav som sættes indenfor specialets rammer. I specialet peges der blandt andet på at der må sikres koblinger mellem VP, UP og AP på måder der nedbryder den traditionelle rammesætning af praksisfelternes centrale opgaver. Hvis man ser på specialet som en speciale*handling* i en større samfundsmæssig sammenhæng, løfter specialet ikke denne opgave - teori-praksis-problemet overskrides ikke. Men set i et læringsperspektiv, kan specialet betragtes som et læringssubjekts systeminterne refleksion koblet til aktuelle feedbacksystemer (uddannelse og arbejde), og kan altså på dette grundlag danne udviklingsgrundlag for virksomhed. Forudsætningen er, at denne 96 sider lange systeminterne refleksion danner grundlag for handling. Denne problemstilling er blevet stadig tydeligere undervejs i specialeprocessen, hvilket har ført mig til en ønske om at koble systemekstern virksomhed på den systeminterne refleksion. Det var en del af baggrunden for at jeg undervejs i specialeprocessen udarbejdede et udkast til et forskningsprojekt, konkret udformet som et phd.-projekt med baggrund i specialets problemstillinger. For at illustrere en mulig overskridelse af specialets mangler på dette område er projektbeskrivelsen vedlagt som bilag.

B. Perspektivering.

Man kan let ud fra dette speciale få den opfattelse, at teori-praksis-problemets samfundsmæssige aspekt fremstår som et helt uløst problem, hvilket ikke er rigtigt. Indenfor mange områder af samfundsmæssig praksis er der udviklet særdeles udemærkede strategier til at imødegå teori-praksis-problemet; strategier som er udviklet gennem subjektets lokale praksis. Der kan nævnes en række eksempler på dette, lige fra subjektets individuelle forsøg på at forbinde teori og praksis gennem erhvervsarbejde sideløbende med studier og studieaktiviteter der relaterer sig til arbejdspraksis, underviseres og vejlederes forsøg på at skabe forbindelser mellem studerende og praksis udenfor uddannelsesinstitutionerne, etableringen af forskellige former for faglige fora, etableringen af praktikordninger på en lang række uddannelser, praksisforskning og meget mere. Disse forskellige strategier er institutionaliseret i forskellige grader, helt fra den ene pol til den anden. Som sådan udgør disse strategier en underbygning af specialets teoretiske udgangspunkt, at de samfundsmæssige spændingsfelter opleves af subjekter i deres lokale praksis, og danner grundlag for deres samfunds- og subjekt-forandrende virksomhed. En vej videre i forhold til teori-praksis-problemet er derfor en undersøgelse af disse udviklede strategier og deres potentialer i forhold til en overskridelse af teori-praksis-problemet. Det udfærdigede p.hd.-projekt udgør et bud på sådan et forskningsprojekt.

Litteraturliste.

- Akre, V. & Ludvigsen, J.-H. (1999): "At lære medicinsk praksis". I Nielsen & Kvale (red.): *"Mesterlære. Læring som social praksis"*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1987 (1974)): *"Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness"*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Argyris, C.; Putnam, R. & Smith, D. M. (1985): *"Action Science"*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Bader, K. (1990 (1988)): *"Viel Frust Wenig Hilfe. Methoden der Analyse sozialer Zeit"*, band II. Weinheim, Beltz.
- Bader, K. (1993 (1987)): *"Hjælpeløse Hjælpere - om socialarbejderes frustrationer"*, bind I. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bateson, G. (1987 (1972)): *"Steps to an ecology of Mind"*. International Textbook Company Limited, London.
- Bateson, G. (1998a (1969)): "Social planlægning og begrebet deuterolæring". I Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus.
- Bateson, G. (1998b (1969)): "Double Bind". I Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus.
- Bateson, G. (1998c (1972)): "De logiske kategorier for læring og kommunikation". I Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus.
- Bauer, M. & Borg, K. (1986 (1976)): *"Den skjulte læreplan"*. Unge Pædagoger. København.
- Bechtel, D; Keogh, R. & Walker, D. (1993): *"Reflection: Turning experience into learning"*. Nichols Publishing Company, New York.
- Bourdieu, P. (1994): "Socialt rum og symbolsk magt". I Callewaert, S; Munk, M; Nørholm, M. & Petersen, K. A: *"Pierre Bourdieu. Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori"*. Akademisk Forlag, København.
- Bram, J. (1990): *"Nissen flytter med ... derudad.... En præsentation af Th. Nissens indlæringspsykologi i projektgrupper"* Internt arbejdsblad, Jægerspris socialpædagogiske seminarium, Jægerspris.
- Bruner, J. (1998 (1996)): *"Uddannelseskulturen"*. Munksgaard, København.
- Butterworth, G. & Light, P. (eds.) (1982): *"Social Cognition"*. Harvester Press, Sussex.
- Chaiklin S. & Lave, J. (eds.) (1993): *"Understanding practice. Perspectives on activity and context"*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cole, M. (1985): "The zone of proximal development: where culture and cognition create each other". I Wertsch, J. V (ed.): *"Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives"*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dale, E. L. (1999b (1992)): "Kundskab, rationalitet og didaktik". I: Dale, E. L. (red.) (1999a): *"Pædagogisk Filosofi"*. Forlaget Klim, Århus.
- Dale, E. L. (red.) (1998 (1989)): *"Pædagogik og professionalitet"*. Forlaget Klim, Århus.
- Dale, E. L. (red.) (1999 (1992)): *"Pædagogisk Filosofi"*. Forlaget Klim, Århus.
- Dale, E. L. (red.) (1999a): *"Pædagogisk Filosofi"*. Forlaget Klim, Århus.
- Davydov, V. V. & Radzikhovskii, L. A. (1985): "Vygotski's theory and the activity-oriented approach in psychology". I Wertsch, J. V (ed.): *"Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives"*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Dreier, O. (1993): "*Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde*". Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Dreier, O. (1994): "Personal locations and perspectives - Psychological aspects of social practice". I: *Psychological Yearbook*, vol. 1. København.
- Dreier, O. (1999): "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster". I Nielsen & Kvale (red.): "*Mesterlære. Læring som social praksis*", Hans Reitzels Forlag, København.
- Dreier, O. (red.) (1979): "*Den kritiske psykologi*" Rhodos. København.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991): "*Intuitiv ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*". Munksgaard, København (1986).
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999): "Mesterlære og eksperter læring". I Nielsen & Kvale (red.): "*Mesterlære. Læring som social praksis*", Hans Reitzels Forlag, København.
- Döpping, J. (1996): "Erkendelse og læring som social praksis", i Hedegaard, M. (red.): "*Praksisformers forandring. Personlig udvikling*". Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Döpping, J. (1998): "*Læring. viden & Løsninger. Socialpsykologiske undersøgelser af konstruktionsprocesser*". Phd.-afhandling ved Psykologisk Institut, Københavns Universitet, København.
- Engelsted, N. (1989a): "*Personlighedens almene grundlag. En teoretisk ekskursion i psykologiens historie*", bind I. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Engelsted, N. (1989b): "*Personlighedens almene grundlag. En teoretisk ekskursion i psykologiens historie*", bind II. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Engeström, . (1998 (1986)): "Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi". I Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus.
- Evalueringscenteret (1994): "*Praktik i videregående uddannelser*". Evalueringscenteret, København.
- Getzel, J. W. (1977): "Images of the classroom and visions of the teacher". I Glidewell: *Social Context of Learning Development*, Gardner Press, New York.
- Gibson, J. J. (1979): "*The Ecological Approach to Visual Perception*". Houghton Mifflin Company, USA.
- Glidewell, J. C. (ed.) (1977): "*Social Context of Learning and Development*". Gardner Press, New York.
- Grene, M. (1969): "Introduction". I: Polanyi, M. (1969): "*Knowing and Being*". Routledge & Kegan Paul Ltd, London.
- Göranzon, B. & Josefson I. (eds.) (1988): "*Knowledge. Skil and Artificial Intelligence*". Springer-Verlag, New York.
- Hansen, B. G; Jacobsen, B; Jensen, C. N. & Tams, A. (red.) (1997): "*Voksenliv og Læreprocesser i det moderne samfund*". Munksgaard, København.
- Haug, F. (1979): "En kritisk-psykologisk analyse af sociale relationer og samfundsmæssige forhold". I: Dreier, O. (red.): "*Den kritiske psykologi*" Rhodos. København.
- Hellenes, J. (1999a (1969)): "En uddannet mand og et dannet menneske". I: Dale, E. L. (red.) (1999): "*Pædagogisk Filosofi*". Forlaget Klim, Århus.

- Hellenes, J. (1999b (1975)): "Tilpasningsideologien, socialiseringen og de materielle ordninger". I: Dale, E. L. (red.) (1999): *"Pædagogisk Filosofi"*. Forlaget Klim, Århus.
- Hermansen, M (red.) (1998): *"Fra læringens horisont"*. Forlaget Klim, Århus.
- Hermansen, M. (1997): *"Læringens horisont"*. Forlaget Klim, Århus.
- Holz kamp, K. (1985 (1983)): "Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik". Komm.S.Psykologi på Københavns Universitet. København.
- Holz kamp-Osterkamp, U. (1979: "Erkendelse, emotionalitet, handleevne". I: Dreier, O. (red.): *"Den kritiske psykologi"* Rhodos. København.
- Humboldt-Universität zu Berlin (2000 (dec 1999)): "Humboldt-Universität zu Berlin". [Http://www.hu-berlin.de/hu/geschichte/hubdt_e.html](http://www.hu-berlin.de/hu/geschichte/hubdt_e.html). www.hu-berlin.de Berlin.
- Højholt, C. & Witt, G. (red) (1996): *"Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver"* Unge Pædagoger, København.
- Illeris K. (1997a): "Kvalifikationer - Subjektivitet - Pædagogik - et nyt perspektiv på kvalifikationsteorien". I Hansen et al (red.): *"Voksenliv og Læreprocesser I det moderne samfund"*, Munksgaard, København.
- Illeris K. (1997b): "Læring, udvikling og uddannelse - udarbejdelse af en Piaget-inspireret pædagogisk forståelsesramme". I Hansen et al (red.): *"Voksenliv og Læreprocesser I det moderne samfund"*, Munksgaard, København.
- Illeris K. (2000): *"Læring. Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx"*. Roskilde Universitets Forlag. Roskilde.
- Jensen, C. N. (1999): *"Om voksenundervisning. Grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner"*. Billesø & Baltzer, Værløse.
- Karpatschhof, B. (1997): "Fra menneskelig til maskinel viden - informationsteknologiens kulturomvæltning". I Hansen et al (red.): *"Voksenliv og Læreprocesser I det moderne samfund"*, Munksgaard, København.
- Kjørup, S. (1987 (1985)): *"Forskning og samfund"*. Nordisk Forlag, København.
- Kolb, D. A. (1984): *"Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development"*. Prentice Hall, New Jersey.
- Korsgaard, O. (1999): "Dannelsen får krop". I Jensen: *Om voksenundervisning. Grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Larsen, S. (1999): "Er informationer da ikke det samme som viden". I Jensen: *Om voksenundervisning. Grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998a (1991)): *"Situated learning. Legitimate peripheral participation"*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998b (1998)): "Situert læring ved legitim perifer deltagelse". I Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus.
- Lave, J. (199): "Læring, mesterlære, social praksis". I Nielsen & Kvale (red.): *"Mesterlære. Læring som social praksis"*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Lave, J. (1992) "Word problems: a microcosm of theories of learning". I Light , P. & Butterworth, G. (eds.) (1992): *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing*, Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire.
- Lave, J. (1993): "The practice of learning". I Chaiklin & Lave (eds.): *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Layder, D. (1995): *“Understanding Social Theory”*. Sage Publications, London.
- Light, P. & Butterworth, G. (eds.) (1992): *“Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing”*. Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire.
- Luhmann, N. (1998 (1988)): “Erkendelse som konstruktion”. I Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus.
- Løvlie, L. (1999 (1992)): “Pædagogisk Filosofi”. I: Dale, E. L. (red.) (1999): *“Pædagogisk Filosofi”*. Forlaget Klim, Århus.
- Mace, W. (1977): “Ask not what’s inside your head but what your head is inside of”. I Shaw & Bransford: *Perceiving, Acting and Knowing. Towards an ecological psychology*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Mammen, J. (1994): “En realistisk begrebsteorie: Om forholdet mellem virksomhedsteori og den økologiske kognitive psykologi”. I Mammen J. & Hedegaard, M: *Virksomhedsteori I udvikling, no. 1*, Psykologisk Institut Aarhus Universitet, Århus.
- Mammen, J. (1996): “Erkendelse som genstandsmæssig virksomhed. Et svar til Jesper Döpping”, i Hedegaard, M. (red.): *“Praksisformers forandring. Personlig udvikling”*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987 (1986)): *“Kundskabens Træ. Den menneskelige erkendelses biologiske rødder”*. Forlaget Ask. Århus.
- McDermott, R. P. (1996 (1993)): “Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn”. I Højholt & Witt: *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, Unge Pædagoger, København.
- Mørck, L. L. & Nissen, M. (2000, in press): *“Vilde forskningsprocesser”*. Foredrag på konferencen Udkast til Subjektforskning, Roskilde, maj 2000. Trykkes i Nordiske Udkast.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999): *“Mesterlære. Læring som social praksis”*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Nielsen, K. (1999): “Praksis, habitus, livsstil - et essay om Pierre Bourdieu, krop og kultur”. I Tønnes Hansen, J. & Hermansen, M. (red.): *“Sociologisk udfordring til psykologien”*. Forlaget Klim, Århus.
- Nissen, M. (1995): “Forskningens betydning for udviklingen af psykosocial praksis”. I *Udkast nr. 1*, Psykologisk Laboratorium ved Københavns Universitet, København.
- Nissen, M. (1996): “Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse”. I Højholt & Witt: *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, Unge Pædagoger, København.
- Nissen, M. 2000. Hinsides frihed og villighed. I: *Tredje Nordiske Symposium om Samspil mellem Praksis og Forskning i Socialt Arbejde. Muligheder og barrierer*, side 288-314. DSH, Århus.
- Nissen, M. (2000 in press): “Wild Learning. The beginning of Practice Research with a Project Combining Social Work, Staff Training, and Institutional Reform”. Working Paper to the Network for Non-scholastic Learning, Sandbjerg, june 1999. Publiceres i *Forum kritische Psychologie*.
- Olsen, P. (1978): *“Historie og Psykologi”*. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Polanyi, M. (1969): *“Knowing and Being”*. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

- Polanyi, M. (1983): *"The tacit dimension"*. Doubleday & Company Inc., USA.
- Rasmussen, J. (1997 (1996)): *"Socialisering og læring i det refleksivt moderne"*. Unge Pædagoger, København.
- Rasmussen, J. (1999a): "Mesterlære og den almene pædagogik". I Nielsen & Kvale (red.): *"Mesterlære. Læring som social praksis"*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Rasmussen, J. (1999b): "Læring og læringsteorier". I *"KvaN. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen"*, 19. årg, vol. 54. Århus Dag- og Aftenseminarium, Århus.
- Roazzi, A. & Bryant, P. (1992): "Social class. Context and cognitive development". I: Light, P. & Butterworth, G. (eds.) (1992): *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing*, Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire.
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1994 (1969)): *"Freedom to learn"*. Merril, New Jersey.
- Rogoff, B. (1990): *"Apprenticeship in Thinking"*. Oxford University Press, Oxford.
- Raadvadcenterets håndværksmæssige publikationer (2000): www.raadvad.dk.
- Saurmann, E. (1997): "Læring - udfordringen fra Klaus Holtzkamp". I *Nordiske Udkast* årg. 25 nr. 1. Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Schön, D. A. (1983): *"The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action"*. Basic Books, USA.
- Schön, D. A. (1990 (1987)): *"Educating the reflective practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions"*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Shaw, R. & Bransford, J. (1977): *"Perceiving. Acting and Knowing. Towards an Ecological Psychology"*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Sjølund, A. (red.) (1974): *"Introduktion til marxistisk psykologi"*. Gyldendal, Nordisk Forlag, København.
- Snow, R. E. (1994): "Abilities in academic tasks". I Sternberg & Wagner: *Mind in context. Interactionist perspectives on human intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sohlmann, F. (red.) (1992): *"Autopoiesis. En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer"*. Forlaget Politisk Revy, København.
- Tønnesen, L. K. B. (1995): *"Norsk Utdanningshistorie"*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Underwood, G. & Bright, J. E. H. (1996): "Cognition with and without awareness". I Underwood, G. (ed.) (1996): *"Implicit Cognition"*. Oxford University Press, Oxford.
- Underwood, G. (ed.) (1996): *"Implicit Cognition"*. Oxford University Press, Oxford.
- Vygotski, L. S. (1978): *"Mind in society. The development of higher Psychological Processes"*. Edited by Michael Cole et.al. Harvard University Press. London.
- Wackerhausen, S. (1994): "Tavs viden og Praktik: Når boglærdom ikke er nok". I Evalueringscenteret (1994): *"Praktik i videregående uddannelser"*. Evalueringscenteret, København.
- Wackerhausen, S. (1999): "Det skolestiske paradigme og mesterlære". I Nielsen & Kvale (red.): *"Mesterlære. Læring som social praksis"*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Wertsch, J. V. & Stone, C. A. (1985): "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions". I Wertsch, J. V. (ed.): *"Culture,*