

Jean Lave & Etienne Wenger

SITUERET LÆRING

- OG ANDRE TEKSTER

På dansk ved Bjørn Nake

Dansk forord af Steinar Kvale

Hans Reitzels Forlag

SITUERET LÆRING - OG ANDRE TEKSTER

er oversat af Bjørn Nake efter

»Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation«
(published by The Press Syndicate of the University of Cambridge)

© Cambridge University Press, 1991

© dansk udgave: Hans Reitzels Forlag A/S, København 2003

J. Lave: »Læring, mesterlære, social praksis«

fra *Mesterlære. Læring som social praksis*

© Klaus Nielsen, Steinar Kvale og Hans Reitzels Forlag A/S, København 1999

E. Wenger: »En social teori om læring« og »Læring«

fra *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*

© Cambridge University Press, 1998

Fra undervisning til læring. Produktionsskoleerfaringer

Kalundborgegnens Produktionsskole

Oversat af Kirsten Trolle-Hansen

© Jean Lave, University of California, Berkeley 2001

»What is anthropological research? An Interview with Jean Lave« af Steinar Kvale

© 1995 *Qualitative Studies in Education*, 8:3, Taylor & Francis Ltd.

<http://www.tandf.co.uk/journals>

© dansk forord: Steinar Kvale

Forlagsredaktion: Anne Grete Holtoug

Faglig konsulent: Steinar Kvale

Omslag: Harvey McCauley, Imperiet

Tilrettelægning og sats: Dorte Cappelen

Sat med Legacy

og trykt hos Narayana Press, Gylling

Printed in Denmark 2004

2. oplag

ISBN 87-412-2548-1

HANS REITZELS FORLAG · ØSTERGADE 13 · 1100 KØBENHAVN K

www.hansreitzel.dk

Indhold

Forord til den danske udgave

af Steinar Kvale

SIDE 7

DEL I

SITUERET LÆRING

af Jean Lave og Etienne Wenger

SIDE 13

Forord

SIDE 17

Kreditering

SIDE 29

1 · Legitim perifer deltagelse

SIDE 31

2 · Praksis, person, social verden

SIDE 44

3 · Jordemødre, skræddere, kvartermestre, slagtere,
tørlagte alkoholikere

SIDE 55

4 · Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber

SIDE 77

5 · Konklusion

SIDE 101

DEL II ANDRE TEKSTER

1 · Læring, mesterlære, social praksis

af Jean Lave

SIDE 105

2 · En social teori om læring (fra »Communities of Practice«)

af Etienne Wenger

SIDE 129

3 · Læring (fra »Communities of Practice«)

af Etienne Wenger

SIDE 156

4 · Hvad er antropologisk forskning?

Steinar Kvale interviewer Jean Lave

SIDE 182

5 · Læring i praksis. Kalundborgregionens Produktionsskole

af Jean Lave

SIDE 200

Litteratur

SIDE 215

Ordforklaring

SIDE 229

Indeks

SIDE 237

Forord til den danske udgave

Lave og Wengers bog – *Situated learning: Legitimate peripheral participation* – har siden den udkom på engelsk i 1991 haft en stærk indflydelse på den pædagogiske forståelse af læring og undervisning – internationalt og ikke mindst i Danmark. Bogen er blevet oversat til en række sprog, og en dansk oversættelse af bogen skal hermed ønskes velkommen. Den situerede læringsteori, som udvikles i denne bog, retter opmærksomheden mod læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbejdsliv. Den medfører endvidere et kritisk blik på skolen, som vor kulturs dominerende institution tilrettelagt med henblik på læring.

Jean Laves studier af skrædderlærlinge i Liberia i 1970'erne danner udgangspunktet for bogen. Hendes oprindelige forskningsprojekt omfattede observation af, hvorledes undervisning fører til læring. Gennem længere tids feltstudier havde hun mange foldige observationer af den læring, som fandt sted hos lærlingene, men hun kunne ikke finde nogen undervisning fra mestrene at observere. Dette forhold tvang hende til at revurdere sine teoretiske forudsætninger og forlade den pædagogiske konvention om, at læring bygger på undervisning. Hun begyndte i stedet at undersøge de mange læringsressourcer, der findes i det praksisfællesskab, skrædderlærlingenes arbejde indgik i. Denne optik førte til et kritisk forhold til traditionelle forståelser af læring. I studier omkring 1980 viste hun, at når husmødre i Californien handlede i supermarkeder, anvendte de helt andre, og i situationen mere effektive, former for matematik end den skolematematik, de var blevet undervist i. Dette og andre eksperimenter er rapporteret i hendes bog *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life* fra 1988. Her kritiserede hun den herskende

desituerede forståelse af læring inden for behavioristisk og kognitiv psykologi, hvor læring har været opfattet som bestående af isolerede processer, det være sig mekaniske adfærdsresponsen eller postulerede indre kognitive processer.

Etienne Wengers tilgang til situeret læring havde en anden baggrund. I sin første bog *Artificial intelligence and intelligent tutoring systems: Computational approaches to the communication of knowledge* fra 1987 beskæftiger han sig med læring i forbindelse med udvikling af software og computerdesign. Senere har Etienne Wenger i *Communities of practice: Learning, meaning and identity* fra 1998 redegjort nærmere for sin forståelse af læring. Her begrebsliggøres og videreudvikles antagelsen om læring som identitetsforandrende deltagelse i specifikke praksisfællesskaber. Udgangspunktet er, at udviklingen af identitet og praksis er to gensidigt udviklende aspekter af læreprocessen.

I den foreliggende bog om situeret læring anvender Jean Lave og Etienne Wenger antropologiske og sociologiske tilgange til at udvikle en relationel og situeret forståelse af læring. Deres situerede læringsteori udgør en kontrast til den intellektualiserede og individualiserede læringsforståelse, som har præget moderne psykologi og pædagogik. I en situeret tilgang er læring ikke noget, som finder sted i et indre psykisk rum, med en internalisering og lagring af viden. Læring sker gennem deltagelse i social praksis. Dermed defineres læring relationelt som personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis. Lave og Wenger udvikler en opfattelse af læring som situeret i praksisfællesskaber og af læring som del af de lærendes identitetsudvikling. Denne situerede læringsforståelse udvikles ud fra fem kasusstudier af mesterlære i traditionelle og i moderne samfund: skræddere, slagtere, navigatører, jordemødre og anonyme alkoholikere. Lave og Wenger formulerer på baggrund heraf en almen teori om læring, der betoner det centrale begreb om de lærendes »legitime perifere deltagelse« i praksisfællesskaber. Læring forstås her som en dynamisk bevægelse fra perifer til fuld deltagelse i et praksisfællesskab.

Den situerede læringsteori, Lave og Wenger udformede, har

været inspirerende for nyere teoretiske analyser af læring, og den har affødt et væld af undersøgelser af læring i praksissammenhænge. De teoretiske implikationer af bogens analyser er dog ikke altid lige klare, og de praktiske konsekvenser for læring er ikke entydige. Man kan især savne en anvendelse af bogens begreber for den læring, som finder sted i vor tids dominerende læringsinstitution – skolen. Ved læsning af bogen kan det være afklarende at skelne mellem de tre begreber: mesterlære, situeret læring og læring som social praksis. *Mesterlære* er en historisk udformet social institution, hvor læring sker gennem det at udføre det arbejde, læringen sigter imod. *Situeret læring* henviser til den teoretiske læringsforståelse, som Lave og Wenger har udviklet med udgangspunkt i studier af mesterlære. Det er en almen teori, som postulerer, at al læring – mesterlære, hverdagslæring, og skolelæring – er situeret i specifikke sociale situationer. *Læring som social praksis* er et begreb, Jean Lave har anvendt om sin senere udvikling af situeret læringsteori med en stærkere betoning af de mange sociale praksiser og relationer, som læring indgår i, herunder sociale og politiske konflikter som rammer for at forstå læring. I et kapitel om »Læring, mesterlære, social praksis« i antologien *Mesterlære – læring som social praksis* (1999) redegør Jean Lave nærmere for videreførelse af den situerede forståelse af læring til læring som social praksis i deltagerbaner på tværs af handlekontekster.

Den situerede læringsteori har været en udfordring til pædagogiske og psykologiske læringsteorier, navnlig de individcentrede kognitive læringsteorier, og til den læringsforståelse, som knytter sig til traditionel skoleundervisning. Forholdet mellem en situeret læringsteori og kognitions- og kunstig intelligens-teoretiske tilgange til læring har i de senere år været et centralt debattema i amerikanske pædagogiske psykologiske tidsskrifter; se her *Educational Researcher* (især årene 1996-97) og *Mind, Culture and Activity*. De senere års stærke gennemslag af situeret læringsteori kan dels skyldes, at forhåbningerne om en ny videnskabelig kognitiv læringsteori baseret på kunstig intelligensforskning og computer-simulering i dag er begyndt at smuldre, dels at individualistiske

psykologiske modeller er begyndt at vige for mere relationelle og socialt situerede forståelser af menneskelig aktivitet. Den postmoderne fokus på lokale kontekster og sandheder, samt socialkonstruktionismens opgør med en psykologisk individcentrering kan også anføres her.

Den stigende samfundsmæssige betydning af læring i de senere tiår, med fokus på livslang læring og lærende organisationer, har også ført til en interesse for en ikke-skolastisk forståelse af læring. Her udgør situeret læringsteori en af de få tilgange, som tager udgangspunkt i situationer uden for eksperimentallaboratoriet og klasseværelset. Teorien rummer væsentlige begreber til at analysere den ikke-skolastiske læring, som foregår i arbejdsliv og hverdagsliv, uden for de formaliserede rammer for læring på institutionaliserede læringsanstalter. Et bredt spekter af den forskning om læring i praksissituationer, som er inspireret af, eller beslægtet med, situeret læringsteori, omtales i bogen *Understanding practice*, redigeret af Chaiklin og Lave (1993). Her redegøres blandt andet for læring af jernstøbning, computerprogrammering, navigering af hangarskibe, og også produktion af læringsproblemer i skolesammenhænge. Lave og Wengers teori om situeret læring har haft et stærkt gennemslag i Danmark. Siden Jean Lave i slutningen af firserne medvirkede i et forskerkursus ved Center for kvalitativ metodeudvikling ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, har hun, og senere Etienne Wenger, besøgt Danmark en række gange. Jean Lave har været gæsteprofessor ved Institut for Psykologi ved Københavns Universitet og var en central deltager i »Netværk for ikke-skolastisk læring« ved Filosofisk Institut, Aarhus Universitet. I netværket var Jean Laves forståelse af læring som grundlæggende en social praksis og Hubert og Stuart Dreyfus' individuelt centrerede model for færdighedslæring igangsættende for livlige konfrontationer.

Den stærke interesse for situeret læring i Danmark kan have flere årsager. Inden for dansk pædagogik har der siden Grundtvigs opgør med den »sorte skole« været en orientering mod læring gennem praksis. Danmark er også blevet betegnet som Deweys

andet fædreland. Den aktuelle stærke position til erfaringspædagogik og projektpædagogik i Danmark kan have fremmet en forståelse af læring som social praksis. Erfaringspædagogik og situeret læringsteori kendetegnes, ud over en kritisk holdning til traditionel skoleundervisning, ved en betoning af erfaring og praksis som udgangspunkt for læring. Det bør dog tilføjes, at der også findes afgørende forskelle mellem de to retninger. Medens erfaringspædagogikken er subjektcentreret, er den situerede tilgang relationel – for erfaringspædagogikken er det deltagernes individuelle erfaringer, for situeret læringsteori er det praksisfællesskabet, som er udgangspunktet for læring. Erfaringspædagogikken betoner deltagerstyring, medens det i situeret læringsteori, med dens udgangspunkt i mesterlære, er faget og dens etablerede sociale praksis, som er styrende for nyankommernes læring.

En god teori åbner snarere end lukker for en diskussion. Situeret læringsteori har stimuleret til en række diskussioner i dansk pædagogik. Nogle temaer har her været: det individuelle lærende subjekts rolle i forhold til praksisfællesskabet samt spørgsmålet, om en afvisning af at indre psykiske processer også indebærer en afvisning af psykologien om det individuelle subjekt. Der har videre været rejst spørgsmål om, hvorvidt det er frugtbart at adskille kognitiv og social læring, spørgsmål om hvorvidt situeret læring kun dækker socialisering og ikke omfatter en reflekteret indlæring. Der har også været rejst spørgsmål om, hvorvidt en læringsteori med udgangspunkt i mesterlære fremmer en reproducerende og konservativ indlæring. Endvidere er det fra kritisk psykologisk praksisteori (f.eks. Dreier, 1999) blevet påpeget, at den stærke betoning af læring i et praksisfællesskab har medført, at læring i deltagerbaner på tværs af praksisfællesskaber er blevet negligeret. Divergerende positioner over for de nævnte temaer er repræsenteret i flere af kapitlerne i antologierne *Mesterlære – læring som social praksis* (1999) og *Pædagogik – en grundbog til et fag* (2000).

Den situerede læringsteori har i Danmark også tjent som inspiration til empiriske undersøgelser af former for ikke-skolastisk læring uden for skolesammenhænge, primært i tilknytning til in-

stitutioner, hvori der indgår elementer af mesterlære. Undersøgelserne har frembragt ny viden om oplæring inden for smedelære, jordemoderuddannelse, sygepleje, medicin, socialpædagogik, programør- og ingeniørfag, salg, idrætslære og musikuddannelse. Selv om Lave og Wenger ikke direkte forholder sig til den skolaske læring i de offentlige uddannelsesinstitutioner, eller til forholdet skole og praktik, har deres bog stimuleret til diskussion om, og empiriske undersøgelser af, forholdet mellem læring i skole og praktik. Det omfatter undersøgelser af det danske vekselluddannelsessystem, som en studie af læring i bager- og tømrerfaget og hos butikspedienter i *Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?* (1999).

I denne danske udgave af Lave og Wengers bog om situeret læring er der medtaget nogle videreførelser og implikationer af situeret læringsteori. Det er Laves kapitel »Læring, mesterlære, social praksis« fra antologien *Mesterlære* og kapitlerne »En social teori om læring« og »Læring« fra Etienne Wengers bog *Communities of Practice*. Derefter gengives et interview, hvor Jean Lave redegør for sin antropologiske arbejdsform, med eksempler fra feltundersøgelserne af skrædderlære i Liberia. Jean Laves rapport fra et besøg på en produktionsskole i Kalundborg afslutter bogen. Det er oversat til dansk af Kirsten Trolle-Hansen og er et foreløbigt forsøg på at anvende forståelsen af læring som social praksis på en vigtig dansk læringsinstitution.

Lave og Wengers analyser af situeret læring har resulteret i en inspirerende bog. Den har igangsat væsentlige teoretiske diskussioner om, hvad læring er, og den har været ophav til en mangfoldighed af undersøgelser af læring i praksissammenhænge. Analyserne af læring integreret i praksisfællesskaber vil kunne tjene som inspiration for alle, som arbejder med at forstå og tilrettelægge læringsforløb i praksissituationer. Med denne danske oversættelse vil det være muligt for endnu flere at anvende bogens analyser af læring inden for de læringssituationer, de står over for i egne praksisfællesskaber.

Steinar Kvale

I

JEAN LAVE &
ETIENNE WENGER:

SITUERET LÆRING
LEGITIM PERIFER DELTAGELSE

*Vi fandt på samtidigt at tilegne hinanden denne bog.
Det gør vi for at fejre et usædvanligt godt samarbejde,
hvor vi oplevede mange af de ting, vi skrev om.*

Forord af William F. Hanks

Jeg stiftede første gang bekendtskab med tankerne i denne bog i foråret 1990, da Jean Lave holdt foredrag ved en workshop om sprogpraksis ved University of Chicago. Vi var cirka tolv personer, som hovedsageligt arbejdede med problemer i forbindelse med sprogbrug og interaktion; især antropologer, lingvister eller tværfaglige; flere optaget af forskning i ikke-vestlige sprog. Jeg havde netop afsluttet en undersøgelse om reference som social praksis, hvor jeg analyserede anvendelsen af Yucatah mayasprog i lingvistisk, indeksikal og kulturel kontekst (1990). Et af de centrale temaer, der blev behandlet i workshopen, var forholdet mellem kontekst og bogstavelig betydning eller – for at udtrykke det mere teknisk – indeksikalitetens rolle i semantikken. Ud fra dette synspunkt var Lave og Wengers forskning virkelig spændende, fordi den placerede læringen lige midt i deltagelsesprocesserne og ikke i hovederne på individerne. Analogien til sproget lå lige under overfladen og blev kun nævnt direkte få gange i løbet af en meget frugtbar diskussion, som strakte sig over flere timer, og alligevel følte mange af os, at vi havde fået et nyt indblik i sprogproblemer. Vi havde allerede været i gang med at undersøge talesproget som samspil, idet vi havde forsøgt at fjerne betydningsproduktionen fra de individuelle sprogbrugeres hoveder og lokalisere den til den sociale interaktions område. Fremlæggelsen i 1990 og Jean Laves evne til at engagere sig intellektuelt i de rejste spørgsmål medførte en af de bedste diskussioner, vi har haft. Når jeg nævner disse forudsætninger, er det for det første for at give udtryk for, at denne bog, som dannede grundlag for foredraget, er meget frugtbar i den forstand, at den fremsætter et stærkt, provokerende standpunkt vedrørende spørgsmål, som er af grundlæggende be-

tydning for praksisteori i almindelighed og ikke kun for, hvordan praksis danner grundlag for læring. For det andet er det simpelt hen for at understrege den kendsgerning, at mine bemærkninger i dette forord udspringer af et bestemt perspektiv og nødvendigvis er selektive.

Situeret læring er et bidrag til en tiltagende forskning inden for humanvidenskaberne, som undersøger forståelsens og kommunikationens situerede karakter. Den fokuserer på relationen mellem læring og de sociale situationer, den finder sted i. Lave og Wenger situerer læringen i bestemte former for social deltagelse i stedet for at definere den som tilegnelse af propositionel viden. I stedet for at spørge, hvilke former for kognitive processer og begrebsstrukturer den omfatter, spørger de, hvilke former for socialt engagement der udgør en passende kontekst for, at der kan finde læring sted. Dette skift har nogle interessante konsekvenser, som relaterer bogen til mange forskellige tværfaglige spørgsmål.

Det indebærer på den ene side, at de færdigheder, som tilegnes i løbet af læreprocessen, spiller en yderst interaktiv og frugtbar rolle. Den enkelte elev får ikke et stykke isoleret abstrakt viden, som han/hun derefter kan overføre til og genanvende i senere sammenhænge. Han/hun tilegner sig snarere en præstationsevne ved at tage praktisk del i processen under den legitime perifere deltagelses lettere betingelser. Dette centrale begreb betegner den særlige form for inddragelse af en elev, som deltager i en eksperts faktiske praksis, men kun i begrænset omfang og med begrænset ansvar for det endelige produkt som helhed. Det medfører ikke nødvendigvis, at eleven tilegner sig mentale repræsentationer, som derefter fastholdes, eller at den lærte »lektie« i sig selv består af et sæt abstrakte repræsentationer. Lave og Wenger synes tværtimod at udfordre os til at genoverveje, hvad det vil sige at lære, ja, genoverveje, hvad det vil sige at forstå. Deres projekt indgår i så henseende i den voksende litteratur inden for kognitionsforskning, diskursanalyse og sociolingvistik, som behandler sproglig mening som et produkt af sprogbrugernes fortolkningsaktiviteter og ikke blot som »indholdet« af sproglige former. Det fælles ele-

ment er her den præmis, at mening, forståelse og læring alle er defineret i forhold til handlekontekster, ikke i forhold til uafhængige strukturer.

Forandringen ændrer på den anden side også læringens sted. Ifølge en klassisk intellektualistisk teori er det den individuelle bevidsthed, som ved internalisering og manipulation af strukturer lærer at mestre tanke- og beskrivelsesprocesser. Ligesom tænkning finder læring forstået på denne måde sted i individet. To mennesker kan godt lære det samme, ligesom de i forhold til praksis kan opnå samme forståelse, men det handler om sammenfald, ikke om kollaborativ produktion. Udfordringen i denne bog er langt mere radikal: Læring er en proces, som finder sted i en deltagelsesramme, ikke i en individuel bevidsthed. Dette betyder blandt andet, at den formidles af forskellene mellem deltageres perspektiver. Det er fællesskabet, eller i hvert fald dem, der deltager i læringskonteksten, som »lærer« efter denne definition. Læringen er så at sige fordelt mellem deltagerne, ikke noget, som foregår i den enkelte person. Selv om lærlingen måske nok er den, som forandres mest dramatisk gennem øget deltagelse i en produktionsproces, er det den videre proces, som er denne forandrings afgørende sted og forudsætning. Hvordan forandres lærlingenes mestre selv ved at fungere som medelever, og hvordan forandres den færdighed, der mestres, derfor i løbet af denne proces? Det store fællesskab af praktikere reproducerer sig selv ved uddannelse af lærlinge, men forandres formentlig også selv. Legitim perifer deltagelse forklarer ikke disse forandringer, men har den evne, at den gør dem næsten uundgåelige. Selv i tilfælde, hvor der overføres en fast lære, er fællesskabets evne til at reproducere sig selv gennem uddannelsesprocessen ikke en følge af denne lære, men af opretholdelsen af de bestemte deltagelsesformer, hvori den er indlejret.

Som en naturlig følge af disse forandringer ligger det i denne bogs ramme, at improvisation, faktiske tilfælde af interaktion og emergente processer, som ikke kan reduceres til generaliserede strukturer, spiller en konstituerende rolle i læring. Her mødes den

med udviklingen inden for de sociale videnskaber, hvor fænomenologiske, interaktive og »praksis«-centrerede tilgange har fået stor betydning. Et af de grundlæggende træk i sådanne tilgange har været at sætte spørgsmålstegn ved validiteten af beskrivelser af social adfærd, baseret på udførelse af præfabrikerede koder og strukturer. Fokus på aktørernes produktive bidrag til den sociale orden har i stedet naturligt ført til, at forhandling, strategi og uforudsigelige handleaspekter kommer til at spille en større rolle. Denne forandring har vidtrækkende og stadig uafklarede konsekvenser for, hvordan man beskriver menneskelig tænkning, kommunikation og læring. Udfordringen synes at bestå i at tage handling op til fornyet overvejelse på en sådan måde, at struktur og proces, mental repræsentation og kompetent udførelse trænger dybt ind i hinanden. Det er vigtigt at forstå, at Lave og Wenger afviser begge de indlysende ekstremer i svaret på denne udfordring.

Adfærdsaspekter forklares i en klassisk strukturanalyse ved – og tjener som empirisk dokumentation for – præeksisterende »tilgrundliggende« systemer. Det er disse systemer, der danner det objekt, som en analyse er en model af. I det omfang det er faktiske processer, der analyseres, bliver disse »strukturaliseret« – gjort til resultat af – eller et eksempel på – strukturer. Det at forstå er ud fra et sådant synspunkt ensbetydende med at genkende og implementere struktureksemples, udfylde dem med et lag af situationelle detaljer og sætte dem i relation til en »kontekst« (som igen struktureres). For så vidt som »forståelse« er noget, en person foretager i sit hoved, er en sådan i sidste instans forbundet med mentale repræsentationer hos enkeltpersoner. Forståelse betragtes som en følge af et subjekts mentale operationer på objektive strukturer. Lave og Wenger forkaster denne opfattelse af forståelse, for så vidt som de ikke lokaliserer læring i tilegnelsen af struktur, men i de lærendes øgede adgang til deltagerroller i forbindelse med ekspertpræstationer.

Den anden ekstreme position ville være en rent interaktiv position, som helt forkaster præmissen om, at strukturer kan præ-

formere aspekter af erfaringen. Også hvad dette punkt angår, indtager denne bog et nuanceret standpunkt. Lave og Wenger forkaster nemlig ikke den opfattelse, at deltagelsesrammer er strukturerede – det er netop det, der skaber betingelser for legitim perifer deltagelse – lige så lidt som de bestrider, at ekspertpræstation er systematisk. Det vanskelige spørgsmål er, *hvilken slags system og hvilken slags struktur?* Det er ikke blot sådan, at det strukturelle spørgsmål flyttes fra det mentale repræsentationsniveau til deltagelsesrammeniveau. Nej, denne flytning kompliceres af et mere subtilt og potentielt radikalt skift fra *invariante* strukturer til strukturer, som er mindre rigide og meget mere adaptive. Det kan udtrykkes ved at sige, at strukturen snarere er det skiftende resultat af handling end en invariant forudsætning herfor. Præeksisterende strukturer kan i nogen grad bestemme tænkning, læring eller handling, men kun på en underspecificeret, yderst skematisk måde. Og strukturerne kan blive væsentligt omformet i den lokale handlekontekst. En sådan opfattelse fastholder, at de virkelige aktiviteter, de lærende giver sig af med, spiller en konstituerende rolle, samtidig med at den stadig undgår det ekstreme standpunkt, der bestrider enhver form for præfabrikeret indhold i det, de lærer.

Læring kan inden for denne forståelsesramme betragtes som en særlig *type* social praksis i forbindelse med den form for deltagelsesramme, der betegnes som legitim perifer deltagelse. Forstået på denne måde giver Lave og Wengers opfattelse læringen et handlegrundlag, men fastholder dens særpræg som handlekategori. Men den kan også – i bedre overensstemmelse med deres mål – betragtes som et *træk* ved praksis, som kan forekomme i alle former for aktiviteter, ikke kun i klare tilfælde af undervisning og mesterlære. Tænk på alle de hverdagssituationer, hvor mennesker i et vist omfang arbejder sammen, hvorved de får adgang til adfærdsformer, som ellers ikke ville stå til deres rådighed, og i sidste instans udvikler færdigheder, som er velegnet til bestemte former for præstationer. Aktive medlemmer af religiøse menigheder, gymnaster som træner sammen, forsvarskæden på et sportshold,

tilskuere ved en offentlig begivenhed, fakultet og studerende på et universitet, nye venner, gør-det-selv-manden, som hjælper den håndværker, der reparerer hans veranda, ikke-mekanikere, når de forklarer mekanikere problemerne med deres biler, patienter, som behandles af læger - alle disse samspil indebærer til at begynde med begrænsede, stærkt asymmetriske former for deltagelse. De ser alle ud til at have mulighed for at forandre deltagerne, selv om der er stor forskel på deres forandringsbaner og -tærskler. I konkrete empiriske undersøgelser af legitim perifer deltagelse bliver det vigtigt at se kritisk på omfanget af de kontekster, der skal beskrives, fra institutionelt afgrænset oplæring til læring, som er en del af den daglige virksomhed. I sidstnævnte tilfælde vil der både være tale om begrænsede perifere engagementer og mulighed for forandring, så snart den ene part i forbindelse med en virksomhed er dygtigere eller mere erfaren (på en relevant måde) end den anden. En sådan liberal læsning af begrebet legitim perifer deltagelse risikerer at udviske begrebets specificitet, men har den fordel, at den forbinder det med alle former for praksis. Man kunne desuden hævde, at der sandsynligvis altid finder læring sted, når folk interagerer under betingelser som legitim perifer deltagelse. Dette ville indebære, at visse deltagelsesrammer måske er »dispositionelt tilpasset« til at afstedkomme læring, selv om deltagerne ikke forsøger at tilegne sig eller indprente identificerbare færdigheder. Det kan være tilfældet i forbindelse med sprogtilegnelse, hvor den lærende er en legitim perifer deltager i interaktion med kompetente sprogbrugere. Det kan ske, at det barn, som interagerer med voksne, og den udefrakommende, som vænner sig til lokale måder at tale på, underkaster sig og i sidste instans reproducerer fællesskabsnormer, som de aldrig bliver sig bevidst. Man kan se denne form for almen læring på lavt niveau, når talere uden at vide det tilegner sig regionale dialekter eller sproglige vendinger, eller når studerende kommer til at reproducere aspekter ved en karismatisk leders måde at optræde på. Når man opfatter læring så generelt, er det klart, at de baner, som de lærende følger, kan være overordentlig forskellige og uforudsigelige. Udfordrin-

gen for et samfund, som søger at reproducere sig selv, består i at disciplinere de samspil, hvori der sandsynligvis vil finde læring sted, såvel som de resultater, det kan medføre.

I mange læringskontekster, selv ret snævert defineret, er det klart, at deltagerne måske kobler fra, inden de mestrer de centrale færdigheder. De vil i sådanne tilfælde forlade læringskonteksten med nogle, men ikke alle, relevante færdigheder og overføre det, de har lært, til en anden kontekst. Spørgsmålet er så, hvordan man skal beskrive muligheden for at isolere disse færdigheder fra de deltagelseskontekster, hvor de blev tilegnet. Hvis både læringen og det emne, der læres, er indlejret i deltagelsesrammer, så må flytbarheden af de lærte færdigheder bero på kommensurabiliteten af bestemte former for deltagelse. Medarbejderen, som gør karriere og udfører mange forskellige opgaver, som hun senere skal integrere som leder, har i virkeligheden lært nogle handlings- og problemløsningsformer, ikke et system af regler eller repræsentationer. For en elev, som skifter arbejdskontekster og derfor integreres i nye deltagelsesrammer, vil resultatet formentlig afhænge af hans eller hendes evne til at bevæge sig mellem forskellige deltagelsesformer. Denne evne kunne man beskrive på to forskellige måder. Man kunne antage, at deltagelsen er skematiseret, og at det, den effektive elev overfører, er et udvidet repertoire af deltagelseskemaer. Dette genindfører forestillingen om læring som tilegnelse af struktur. Eller også kunne man hævde, at deltagelse ikke er skematiseret på den måde, og at det, den effektive elev lærer, er, hvordan man *udfører* praksisser. Et skema kan ikke forklare sin egen anvendelse, manipulation eller rolle i fremtidige improvisationer. Ud fra denne synsvinkel er man nødt til at antage, at den dygtige elev tilegner sig noget mere, f.eks. en evne til at spille forskellige roller på forskellige deltagelsesområder. Dette involverer andet end skemata: en evne til at forudse, en fornemmelse af, hvad der kan lade sig gøre inden for specifikke kontekster, selv om det ikke sker i et givet tilfælde. Det indebærer en præ-refleksiv forståelse af komplekse situationer, der kunne betegnes som en propositionel beskrivelse, men ikke selv er det. Mestring

indebærer, at der handles på det rette tidspunkt i forhold til skiftende omstændigheder: evnen til at improvisere. Ved at forbinde læring med deltagelse får begrebet legitim perifer deltagelse os til at tænke over, hvad det vil sige, at viden er flytbar. Læg mærke til, at evnen til at engagere sig i legitim perifer deltagelse og evnen til at lære sandsynligvis også tilegnes. En lærekonteksts relative transparens afhænger ikke af kontekstens egenskaber som sådan, men af den lærendes parathed og fleksibilitet. (Hermed bestrides det ikke, at kontekster kan være relativt transparente eller uklare med hensyn til den grad af parathed, de kræver fra den lærendes side).

I relation til et enkelt fag, som læres gennem praktisk legitim perifer deltagelse, udvikles evnen til at lære i nær relation til evnen til at udføre opgaver. Derimod vil et uddannelsesforløb, som består i undervisningssituationer adskilt fra den faktiske præstation, have tendens til at adskille elevens evne til at klare læresituationen fra hans evne til at udføre færdigheden i praksis. Hvis adskillelsen mellem den færdighed, der læres, og den praktiske udførelsessituation er tilstrækkelig stor, kan man forestille sig en aktør, som bliver ekspert som lærende – dvs. som bliver mester i at beherske læresituationen – men som egentlig aldrig lærer selve de praktiske færdigheder. Det er denne mulighed, periodiske præstationstest har til formål at forebygge. Denne form for abstrakt eksamen er mindre relevant i en mesterlærrelation, hvor den lærende arbejder i praksis.

For så vidt som læring virkelig består i udvikling af flytbare interaktive færdigheder, kan den også finde sted, selv om deltagerne ikke har en fælles kode. Lærlingens evne til at forstå mesters praktiske udførelse er ikke afhængig af, at de har samme repræsentation af den eller af de objekter, den nødvendiggør, men derimod af, at de deltager i udførelsen på kongruente måder. Ligeledes afhænger mesters effektivitet som lærer ikke af hendes evne til at undervise eleven i sine egne begrebsrepræsentationer. Den afhænger snarere af hendes evne til at styre deltagelsen på en sådan måde, at eleven kan udvikle sig. Det er igen denne fælles evne til

at deltage, som er læringens støbeform, ikke de fælles symbolske eller referentielle strukturer. (Disse kan naturligvis være sammenblandet i givne tilfælde alt efter færdighedens karakter).

Dette sidste punkt rejser spørgsmålet om sprog i forbindelse med læring. I kapitel 4 sætter Lave og Wenger med rette spørgsmålstegn ved forestillingen om, at sproglig forklaring er en enestående effektiv undervisningsform, som på en eller anden måde er bedre end direkte demonstration. I betragtning af deres tilgang i øvrigt ville en påstand om det modsatte virke mere naturlig. Hvis læring simpelthen drejer sig om øget adgang til praktisk udførelse, så vil vejen til at maksimere læringen bestå i at arbejde i praksis, ikke i at tale om det. Tanken om, at demonstration er kontekstspecifik og forklaring kontekstafhængig, bygger på nogle fattige forestillinger om begge dele. Her er det på sin plads med et advarende ord for at undgå, at Lave og Wengers standpunkt misforstås, fordi det kunne se ud, som om denne kritik betragter sproget som en kode til at *tale om* verden. Megen teori og forskning har, som de erkender, vist, at talesproget i lige så høj grad er et middel til at *handle i* verden. Dette punkt er relevant, eftersom sprogbrug nødvendiggør mange forskellige deltagelsesfærdigheder og er en af de mest grundlæggende måder, hvorpå man kan få adgang til interaktion i det sociale liv. Hvis man sætter lighedstegn mellem diskurs og refleksioner over handling i stedet for handling som sådan, bliver man netop offer for de strukturelle synspunkter, som Lave og Wenger undergraver i deres tilgang til læring. Ja, sprogets rolle i læringen er sandsynligvis, som de påpeger, yderst differentieret og en stærk beviskilde for de andre former for deltagelse, der finder sted. Deltagerne i kommunikationen mellem mestre, elever, patienter (etc.) udgør i hvert fald en del af den nødvendige baggrund, som legitim perifer deltagelse skal defineres i forhold til. Så snart vi betragter diskursproduktion som en social og kulturel praksis og ikke som en praksisrepræsentation af anden orden, bliver det klart, at den må defineres på linje med andre former for arbejde inden for udførelsens generelle rammer. Det bliver også vigtigt at undersøge de

genfortællinger og diskussioner, som finder sted mellem og omkring de enkelte udførelser og mellem de lærende og deres respektive fællesskaber. En sådan undersøgelse af sproget vil ikke glide tilbage i strukturtilegnelsesmodellen, men snarere bidrage til en mere dybtgående historiseret forklaring af situeret læring.

Interessen for sproghandling kan også være med til at afklare et meget drilagtigt spørgsmål om legitim perifer deltagelse, nemlig om det betegner en slags rollekonfiguration, som aktører kan tage del i, eller snarere en måde at deltage på. Samtaleforskere har vist, at en enkelt deltager i en interaktion kan udfylde flere roller samtidigt, og at en enkelt rolle under de rette omstændigheder kan udfyldes af mere end én deltager. For så vidt som legitim perifer deltagelse fungerer, alt efter hvordan rollerne er besat, ville vi være tilbøjelige til at sige, at det er en måde at deltage på, ikke en struktur, hvori der finder deltagelse sted. Den kan som sådan karakteriseres ved det forhold, at lærlingens bidrag til helheden er partielt, eller at lærlingen på samme tid interesserer sig for den foreliggende opgave og for, hvordan mester udfører den. Legitim perifer deltagelse er med andre ord ikke en simpel deltagelsesstruktur, hvor en lærling spiller en bestemt rolle i udkanten af en mere omfattende proces. Der er snarere tale om en interaktionsproces, som lærlingen deltager i ved på samme tid at spille *flere roller* – status som underordnet, lærende praktikant, eneansvarlig aktør i mindre dele af arbejdet, kommende ekspert osv. – som hver især indebærer et særligt ansvar, et særligt sæt af rollerelationer og et særligt interaktivt engagement. Man ville vente, at de rollekonfigurationer, hvori legitim perifer deltagelse finder sted, ville variere meget alt efter tid og sted, ja, selv i løbet af en enkel læretid, men at den interaktive *prise de conscience*, den måde eleven placerer sig i forhold til helheden på, alligevel forbliver konsistent. Ifølge en sådan opfattelse er legitim perifer deltagelse ikke en struktur, uanset hvor subtilt den defineres, men snarere en måde at handle i verden på, som finder sted under meget varierende vilkår.

Denne sidste bemærkning fremkalder en afsluttende, endnu

mere generel tanke, som er underforstået i bogen, nemlig, at læring er en måde at være i den sociale verden på, ikke en måde at lære den at kende på. Elever er ligesom iagttagere i al almindelighed både engageret i deres livskontekster og i den bredere sociale verden, hvori disse kontekster produceres. Uden dette engagement sker der ingen læring, og hvor der opretholdes et passende engagement, foregår der læring. Ligesom teoriudvikling er en form for praksis i verden, ikke spekulation på afstand af den, er læring også en praksis eller en familie af praksisser. Denne konsekvens af Lave og Wengers provokerende bog bringer den på linje med vigtige udviklingstendenser inden for andre humanvidenskaber.

William F. Hanks
University of Chicago

Kreditering

Tanken om at undersøge og udvikle begrebet legitim perifer deltagelse kunne ikke være opstået i nogen anden kontekst end den, hvori vi begge arbejdede i 1988: Institute for Research on Learning i Palo Alto, Californien. Især var en igangværende læsegruppe omkring virksomhedsteori, kritisk psykologi og læring på arbejdspladsen en uvurderlig kilde til ideer og diskussion. Vi ønsker at takke Yrjö Engeström, Chandra Mukerji og Michael Cole, arrangørerne af en konference om arbejde og kommunikation på University of California, San Diego i juli 1988, hvor vi præsenterede den første formulering af vores tanker. Vi er arrangører og deltagere meget taknemmelige for, at vi fik lejlighed til at diskutere disse tanker med dem, og takker især Aaron Cicourel for hans nyttige forslag til revision af vores første udkast. Vi ønsker også at takke Stephen Shapin og Adi Ophir, formændene for en Workshop on the Place of Knowledge på Van Leer Institute i Jerusalem i maj 1989, som gav os lejlighed til at videreudvikle vores opfattelse. Først og fremmest vil vi gerne takke alle dem, der har læst vores successive udkast – der er for mange til, at de kan nævnes enkeltvis – for deres diskussioner og kommentarer og for deres villighed til at dele vores entusiasme og samtidig give konstruktiv kritik. To navne skal dog nævnes. Vi vil rette en særlig tak til Ole Dreier, som hjalp os overordentlig meget med at uddybe vores opfattelse gennem den »afhandling«, han skrev til os om vores afhandling, og til Paul Duguid, den enestående kollega, hvis redaktionelle engagement nærmede sig et egentligt medforfatterskab.

Legitim perifer deltagelse

Det centrale definerende kendetegn ved læring betragtet som situeret virksomhed er en proces, vi kalder *legitim perifer deltagelse*. Hermed vil vi gøre opmærksom på det forhold, at de lærende uundgåeligt deltager i praksisfællesskaber, og at beherskelse af viden og færdigheder forudsætter, at den nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab. »Legitim perifer deltagelse« giver os mulighed for at tale om relationerne mellem nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfællesskaber. Den vedrører den proces, hvorigennem nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab. En persons intentioner om at lære inddrages – og meningen med læring defineres – i løbet af den proces, hvor han/hun bliver en fuldgyltig deltager i en sociokulturel praksis. Denne sociale proces omfatter, ja, indordner læringen af kompetencer.

For at forklare vores interesse for begrebet legitim perifer deltagelse vil vi forsøge at give en fornemmelse af de perspektiver, det åbner, og den type spørgsmål, det rejser. Det er bedst at starte med at skitsere begrebets historie og vise, hvordan det er blevet mere og mere centralt for vores opfattelse af spørgsmål om læring. Vores oprindelige hensigt med at skrive det, som efterhånden blev til denne bog, var at redde begrebet *mesterlære*. I 1988 flagrede begreber om mesterlære rundt i lokalerne på Institute for Research on Learning, hvor de optrådte som tegn på solidaritet og fokus for diskussioner om læringens natur. Vi og vores kolleger var begyndt at tale om elever som lærlinge, om lærere og computere som mestre og om kognitiv mesterlære, ja livet selv som mesterlære. Det var tydeligt, at ingen var helt sikker på, hvad or-

det betød. Dertil kommer, at det var underforstået, at det var et synonym for *situeret læring*, som vi var næsten lige så usikre over for. Tilflugt til det ene af begreberne gjorde ikke det andet klarere. Mesterlære var blevet endnu et mantra i forhold til et bredt spektrum af problemer i læringsforskningen, og det stod i fare for at blive meningsstomt.

Der var også andre overvejelser, som motiverede dette arbejde. Vores egen tidligere forskning vedrørende håndværksmesterlære i Vestafrika, intelligente undervisningssystemer og teknologiens kulturelle transparens syntes relevant, men samtidig ikke tilstrækkelig til at udvikle en adækvat læringsteori, og det gav os en påtrængende fornemmelse af, at vi havde brug for en sådan teori. Ja, vores centrale tanker tog form, da vi fik øjnene op for, at de mest interessante træk ved såvel mesterlære som »glass-box«-metoderne til udvikling og forståelse af teknologi kunne beskrives - og analyseres - som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber.

Den opfattelse, at læring gennem mesterlære var et spørgsmål om legitim perifer deltagelse, opstod første gang i forbindelse med undersøgelse af håndværksmesterlære hos vai- og gola-skræddere i Liberia (Lave: *Tailored learning: Apprenticeship and everyday practice among craftsmen in West Africa*). I den sammenhæng drejede det sig simpelthen om en iagttagelse vedrørende skrædderlærlinge i en analyse, som beskæftigede sig med spørgsmål om, hvordan lærlinge kan indgå i et fælles struktureret mønster af lærerfaringer uden at få undervisning, blive eksamineret eller reduceret til mekaniske efterlignere af dagligdags skrædderarbejde, og hvordan de med bemærkelsesværdigt få undtagelser bliver til dygtige og respekterede mesterskræddere. Det var imidlertid vanskeligt at skille de historisk og kulturelt specifikke omstændigheder, som gjorde vai- og gola-mesterlæren til en effektiv og fordelagtig form for uddannelse, fra den kritik af undervisning og skolepraksis, som dette ikke kunne undgå at rejse, eller fra en mere generel teori om situeret læring. Dette øgede den generelle forvirring, som ansporede os til at gennemføre dette projekt.

Vi har forsøgt at afklare forvirringen gennem de sidste to år. To momenter i den proces var af særlig betydning. For det første var anvendelserne af »mesterlære« i kognitiv og pædagogisk forskning overvejende metaforiske, selv om der tydeligvis forelå en lang række forskellige historisk og kulturelt specifikke virkeliggørelser af mesterlære som faktisk pædagogisk form. Vi blev efterhånden overbevist om, at vi måtte gøre forholdet mellem spekulationens »mesterlære« og de historiske former for mesterlære til genstand for fornyet undersøgelse. Dette fik os til at insistere på en skelnen mellem vores teoretiske ramme til analyse af pædagogiske former og specifikke historiske eksempler på mesterlære. Dette fik os igen til at udforske læring som »situeret læring«.

For det andet var dette begreb om situeret læring mere omfattende i sit sigte end konventionelle begreber om »læring *in situ*« eller »learning by doing«, som det blev brugt nogenlunde synonymt med. Men for at formulere denne umiddelbare opfattelse på en frugtbar måde havde vi brug for en bedre karakteristik af »situerethed« som teoretisk perspektiv. Forsøget på at afklare begrebet situeret læring førte til kritiske bekymringer vedrørende teorien og til yderligere revisioner, som resulterede i, at vi gik over til vores aktuelle opfattelse, nemlig at læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis. Vi har forsøgt at indkredse denne nye opfattelse under overskriften legitim perifer deltagelse.

En diskussion af de enkelte forandringer kan måske være med til at præcisere vores grunde til, at vi nu karakteriserer læring som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber.

FRA MESTERLÆRE TIL SITUERET LÆRING

En skarp skelnen mellem historiske *former* for mesterlære og situeret læring som en historisk-kulturel *teori* forudsatte, at vi holdt op med at forsøge at benytte empiriske eksempler på mesterlære som en linse, hvorigennem man kan betragte alle former for læring. Vi gik derfor i gang med at genoverveje de former for mes-

terlære, som vi var mest fortrolige med, som modeller for effektiv læring i sammenhæng med et bredere teoretisk mål. Specifikke tilfælde af mesterlære var imidlertid af vital interesse i forbindelse med udvikling og eksemplificering af en teori om situeret læring, og vi anvendte derfor fortsat nogle af disse undersøgelser som kilder ved udarbejdelsen af vores tanker. Vi kunne lige så godt have forholdt os til undersøgelser af socialisation; børn er trods alt typisk legitime perifere deltagere i de voksnes sociale verdener. Forskellige former for mesterlære syntes dog udmærket at fange vores interesse for læring på situerede måder – i de transformative muligheder for at være og blive komplekse, fuldgældige kulturelt-historiske deltagere i verden – og det ville være vanskeligt at forestille sig et mere velegnet udvalg af sociale praksisser til dette formål.

Sondringen mellem historiske tilfælde af mesterlære og en teori om situeret læring blev skærpet, da vi udviklede et mere omfattende syn på forskellige tilgange til situerethed. Den eksisterende forvirring med hensyn til, hvad situeret læring og situeret virksomhed mere generelt betyder, var et resultat af forskellige fortolkninger af begrebet. I nogle tilfælde betød »situeret« simpelt hen, at nogle af folks tanker og handlinger var placeret i rum og tid. Andre gange syntes det at betyde, at tænkning og handling kun var sociale i den snævre forstand, at de indvirkede på andre mennesker, eller at deres betydning var direkte afhængig af det sociale miljø, som gav anledning til dem. Disse typer af fortolkninger, som er beslægtet med naive synspunkter på indeksikalitet, opfattede som regel nogle aktiviteter som situerede og andre ikke.

I det begreb om situeret virksomhed, vi var ved at udvikle, så virksomhedens situerethed imidlertid ud til at være alt andet end en simpel empirisk egenskab ved hverdagsvirksomhed eller et korrektiv til konventionel pessimisme med hensyn til uformel, erfaringsbaseret læring. Det antog snarere dimensioner af et generelt teoretisk perspektiv, grundlag for påstande om den relationelle karakter af viden og læring, meningens forhandlingskarakter, og læringsvirksomhedens interesserende (engagerede, dilemma-be-

stemte) karakter for de mennesker, som er involveret. Det perspektiv betød, at der ikke er nogen virksomhed, som ikke er situeret. Det lagde vægten på en vidtfavnende forståelse, som inddrog hele personen, snarere end på »modtagelse« af en samling faktuel viden om verden, på virksomhed i og med verden og på det synspunkt, at aktør, virksomhed og verden konstituerer hinanden gensidigt.

Vi har opdaget, at denne sidste opfattelse af situeret virksomhed og situeret læring, som lidt efter lidt har taget form i vores forståelse, ofte vækker modstand, fordi den synes at rumme konnotationer som provinsialisme, partikularitet og de begrænsninger, som knytter sig til et givet tidspunkt og en given opgave. Denne fejlfortolkning af situeret læring kræver en kommentar. (Vores egne indvendinger over for teoretiseringen med hensyn til situeret læring er noget anderledes. De vil blive tydeligere om lidt). Det første punkt, vi vil se på, er, at også såkaldt almen viden kun gælder under specifikke omstændigheder. Generalitet forbindes ofte med abstrakte repræsentationer, med dekontekstualisering. Men abstrakte repræsentationer er meningsstomme, medmindre de kan gøres specifikke i forhold til den foreliggende situation. Dertil kommer, at dannelse eller tilegnelse af et abstrakt princip i sig selv er en specifik begivenhed under specifikke omstændigheder. Kendskab til en generel regel sikrer som sådan på ingen måde, at den generalitet, den kan indebære, aktiveres under de specifikke omstændigheder, hvorunder den er relevant. I den forstand er enhver »abstraktionsevne« helt igennem situeret i menneskers liv og i den kultur, som gør den mulig. På den anden side har verden sin egen struktur, således at specificitet altid indebærer generalitet (og i den forstand skal generalitet ikke assimileres med abstrakthed): Det er årsagen til, at historier kan være så stærke til at gengive tanker, ofte stærkere end en formulering af tanken selv. Såkaldt generel viden er ikke privilegeret i forhold til andre »slags« viden. Også den kan kun opnås under specifikke omstændigheder. Og også den skal bringes i spil under specifikke omstændigheder. Generaliteten ved enhver form for viden ligger

altid i evnen til at genforhandle fortidens og fremtidens mening i forbindelse med konstruktion af de aktuelle omstændigheders mening.

FRA SITUERET LÆRING TIL LEGITIM PERIFER DELTAGELSE

Hermed er vi fremme ved den anden forandring i perspektiv, som fik os til at udforske læring som legitim perifer deltagelse. Forestillingen om situeret læring synes nu at være et overgangsbegreb, en bro, mellem det synspunkt, at kognitive processer (og dermed læring) er primære, og den opfattelse, at social praksis er det primære, generative fænomen, og at læring er et af dens kendetegn. Der er betydelig forskel mellem en teori om læring, hvor praksis (i snæver repetitiv forstand) indordnes under læreprocesser, og en teori, hvor læring opfattes som et integrerende aspekt ved praksis (i historisk, generativ forstand). Efter vores opfattelse er læring ikke blot situeret i praksis – som om der var tale om en eller anden uafhængig reificerbar proces, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden. Problemet – og det centrale anliggende i denne bog – består i at omsætte dette til en specifik analytisk tilgang til læring. Legitim perifer deltagelse foreslås som et begreb til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel.

Inden vi fortsætter med en diskussion af de analytiske spørgsmål i forbindelse med en social praksisteori om læring, må vi – for at belyse vores begreb om legitim perifer deltagelse – diskutere vores valg af terminologi og de problemer, den afspejler. Begrebets sammensatte karakter, og det forhold, at det ikke er svært at opstille en modsætning til hver af dets komponenter, kan være misvisende. Det virker kun alt for naturligt at opløse det i tre modsætningspar: legitim kontra illegitim, perifer kontra central, deltagelse kontra ikke-deltagelse. Men begrebet skal opfattes som en helhed. Hvert enkelt aspekt er uundværligt ved definitionen af

de øvrige og kan ikke betragtes isoleret. Dets konstituentter bidrager med uløseligt forbundne aspekter, hvis kombinationer skaber et landskab – former, grader, strukturer – af medlemskab i et fællesskab.

I den terminologi, der fremsættes her, behøver der således ikke at være noget, der hedder en »illegitim perifer deltager«. Den form, deltagelseslegitimiteten antager, er et definerende træk ved måder at høre til på og er derfor ikke blot en afgørende betingelse for læring, men et konstituerende indholdselement. Det samme gælder med hensyn til »periferitet«: der behøver ikke at være noget, der hedder »central deltagelse« i et praksisfællesskab. Periferitet antyder, at der er mangfoldige, forskelligartede, mere eller mindre engagerede og omfattende måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer. *Skiftende* placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentiteter og former for medlemskab.

Legitim periferitet er endvidere et komplekst begreb, der er impliceret i sociale strukturer, som indebærer magtrelationer. Som et sted, hvor man bevæger sig i retning af mere intensiv deltagelse, er periferitet en kvalificerende position. Som et sted, hvor man forhindres i at deltage mere fuldstændigt – ofte legitimt set i et bredere samfundsperspektiv – er det en dequalificerende position. Legitim periferitet kan desuden være en position i forbindelsen mellem beslægtede fællesskaber. I den forstand kan det selv være en kilde til magt eller magtesløshed ved at muliggøre eller forhindre forbindelse og udveksling mellem praksisfællesskaber. Den legitime periferitets tvetydige muligheder afspejler begrebets centrale rolle i forbindelse med at give adgang til en gruppe relationer, som ellers ikke opfattes som forbundne.

I betragtning af fællesskabers komplekse, differentierede karakter er det vigtigt ikke at reducere formålet med centripetal deltagelse i et praksisfællesskab til et ensartet eller entydigt »center« eller til et lineært begreb om færdighedstilegnelse. Der er ikke noget sted i et praksisfællesskab, som kan betegnes som »perife-

rien», og det har helt bestemt ikke én kerne eller ét center. *Central deltagelse* ville indebære, at der er et (fysisk, politisk, metaforisk) center i et fællesskab i forhold til et individs »sted« deri. *Komplet deltagelse* ville antyde et lukket domæne af viden eller kollektiv praksis, hvor man kunne tale om målelige grader af »tilegnelse« fra nyankomnes side. Vi har valgt at betegne det, som perifer deltagelse fører til, som *fuld deltagelse*. Fuld deltagelse skal tilgodese de forskelligartede relationer i varierende former for medlemskab af fællesskaber.

Fuld deltagelse står imidlertid kun i modsætning til et aspekt af begrebet periferitet, således som vi ser det: Det understreger, hvad partiel deltagelse ikke er eller endnu ikke er. I vores sprogbrug er *periferitet* også et *positivt* ord, hvis mest fremtrædende begrebsantonymer er *uforbundethed* med eller *irrelevans* i forhold til igangværende virksomhed. Nyankomnes partielle deltagelse er på ingen måde »adskilt« fra den centrale praksis. Det er desuden også et dynamisk begreb. Periferitet i den forstand minder – når den er aktiveret – om en åbning, en måde at få adgang til forståelseskilder på gennem stigende deltagelse. Den tvetydighed, som hører til perifer deltagelse, skal derfor knyttes sammen med spørgsmål om legitimitet, om den sociale organisation af og kontrol over ressourcer, hvis det skal opnå sit fulde analytiske potentiale.

ET ANALYTISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING

Med den første forandring i udviklingen af dette projekt har vi forsøgt at slå fast, at vores historisk-kulturelle læringsteori ikke blot skal være en abstrakt generalisering af konkrete eksempler på mesterlære – eller nogen som helst anden pædagogisk form. Vores erkendelse af, at en teori om situeret virksomhed sætter spørgsmålstegn ved selve meningen med abstraktion og/eller generalisering, har endvidere ført til, at vi forkaster konventionelle opfat- telser af generaliserbarhed og/eller abstraktion af »viden«. Vores

argumentation til fordel for at forlade en teori om situeret virksomhed, hvor læring reificeres som én form for virksomhed, og nærme sig en teori om social praksis, hvor læring betragtes som et aspekt ved al virksomhed, har fået os til at overveje, hvordan vi skal opfatte vores egen praksis. Og dette har afsløret et dilemma: Hvordan kan vi foregive, at vi er i færd med at udvikle et *teoretisk begreb* om læring uden i virkeligheden at tage del i netop det ovenfor forkastede abstraktionsprojekt?

Der findes adskillige klassiske dualistiske modsætninger, som i mange sammenhænge betragtes som synonyme eller næsten synonyme: abstrakt/konkret, generel/partikulær, teori om verden/den derigennem beskrevne verden. Teorien antages at være generel og abstrakt, verden konkret og partikulær. Men i den marxistiske historiske tradition, som understøtter social praksisteori, antager disse begreber andre relationer til hinanden og andre betydninger. Det gør de som del af en generel metode i social analyse. Denne metode benægter ikke, at der er en konkret verden, som sædvanligvis perciperes som en samling af partikulariteter, ligesom det er muligt at finde på enkle, tynde, abstrakte teoretiske sætninger om den. Men disse to muligheder betragtes ikke som de to centrale poler. De danner derimod begge udgangspunkt for at undersøge og udvikle en forståelse af multipelt bestemte, på forskellig måde forenede – dvs. komplekst konkrete – historiske processer, som resulterer i partikulære forhold (herunder teoriudkast) (Marx, 1857; Hall, 1973; Ilyenkov, 1977). Teoretikeren forsøger at genskabe disse relationer på en analytisk måde, som forvandler det sociale livs tilsyneladende »naturlige« kategorier og former til udfordringer for vores forståelse af, hvordan de produceres og reproducere (historisk og kulturelt). Målet er – med Marx' mindeværdige udtryk – at »hæve sig (fra både det partikulære og det abstrakte) til det konkrete.«

Nu er det måske mere klart, hvorfor det ikke er rimeligt at betragte legitim perifer deltagelse som en ren og skær destillation af mesterlære, en abstraktionsproces, hvor der generaliseres fra eksempler på mesterlære. (Ja, begreber bør have samme analytiske

indflydelse på mesterlære som på en hvilken som helst anden pædagogisk form). Vores teoretisering om legitim perifer deltagelse er således ikke tænkt som en abstraktion, men som et forsøg på at udforske dets konkrete relationer. At tænke på et begreb som legitim perifer deltagelse på denne måde er ensbetydende med at hævde, at dets teoretiske betydning skyldes dets frugtbare indbyrdes forbindelser: historisk gennem tiden og på tværs af kulturer. Det vil måske give en bedre forståelse af, hvad vi mener med et historisk, kulturelt konkret »begreb«, hvis vi beskriver legitim perifer deltagelse som et »analytisk perspektiv«. Vi vil i det følgende bruge disse to betegnelser i flæng.

MED LEGITIM PERIFER DELTAGELSE

Vi taler ikke ret meget om skoler i denne forbindelse og undersøger ikke, hvad vores forskning har at sige om skoleuddannelse. At undgå spørgsmålet om læring i skolen var en bevidst beslutning, som ikke altid var så let at overholde, da problemet hele tiden sneg sig ind i vores diskussioner. Men selv om vi nævner skoleuddannelse flere steder, har vi undladt en systematisk behandling af emnet. Det er værd at skitsere vores grunde til denne tilbageholdenhed, blandt andet fordi det kan bidrage til en yderligere afklaring af den teoretiske status af begrebet legitim perifer deltagelse.

Da vi begyndte at fokusere på legitim perifer deltagelse, ønskede vi først og fremmest at se på læring med friske øjne. Spørgsmål om læring og skoleuddannelse syntes at være blevet alt for nært sammenknyttet i vores kultur i almindelighed både i forhold til vores egen undersøgelse og til udviklingen af vores tanker. Hvad vigtigere er, organisationen af skoleuddannelse som pædagogisk form er baseret på påstande om, at viden kan dekontekstualiseres, og dog er skoler som sociale institutioner og læresteder i sig selv nogle meget specielle kontekster. En analyse af skolastisk læring som situeret kræver således en kompleks opfattelse af,

hvordan indsigt og læring indgår i en social praksis – et større projekt i sig selv. Sidst, men ikke mindst står de vidt udbredte påstande om årsagerne til effektiviteten af skoleuddannelse (i undervisning, i skolens specialisering i ændring af personer, i de særlige metoder til indprentning, skoler er kendt for) i modsætning til det situerede perspektiv, vi har anlagt. Alt dette har medført, at vores diskussioner om skolen ofte var modsætningsfyldte, ja ligefrem oppositionelle. Men vi ønskede ikke at definere vores opfattelse og opbygge vores teori primært som en modsætning til nogen bestemt pædagogisk form, herunder skoleuddannelse. Vi ønskede at udvikle en opfattelse af læring, som kunne stå alene, og ville derfor vente med en analyse af skolen og andre specifikke pædagogiske former til et senere tidspunkt.

Vi skal derfor understrege, at legitim perifer deltagelse som sådan ikke er en pædagogisk form og langt mindre en pædagogisk strategi eller undervisningsteknik. Det er et analytisk perspektiv på læring, en måde at forstå læring på. Vi håber i det følgende at gøre det klart, at der finder læring sted ved legitim perifer deltagelse, uanset hvilken pædagogisk form der danner læringskontekst, eller om der overhovedet er nogen intenderet pædagogisk form. I virkeligheden skelner dette synspunkt grundlæggende mellem læring og intenderet undervisning. Denne opdeling bestrider ikke, at der kan finde læring sted i forbindelse med undervisning, men anser ikke intenderet undervisning for i sig selv at være kilden eller årsagen til læring og svækker derfor ikke påstanden om, at det er problematisk, hvad der læres, i forhold til hvad der undervises i. Det analytiske perspektiv i forbindelse med legitim perifer deltagelse kan urvivisomt – det håber vi, det vil – præge de pædagogiske bestræbelser ved at sætte læreprocessen i et nyt lys og ved at gøre opmærksom på centrale aspekter ved lærerfaringen, som måske overses. Men det er noget helt andet end at tilskrive begrebet legitim perifer deltagelse præskriptiv værdi og foreslå måder, hvorpå det kan »implementeres« eller »operationaliseres« i pædagogisk øjemed.

Selv om vi på dette indledende trin af vores forskning har be-

sluttet at se bort fra skoleuddannelse, er vi overbevist om, at det ville vise sig at være frugtbar øvelse at tage skoleuddannelsen op til fornyet overvejelse ud fra det perspektiv, som ligger i legitim perifer deltagelse. En sådan analyse ville rejse spørgsmål om skolens placering i samfundet med hensyn til mulighederne for udvikling af mestringsidentitet. Herunder hører også spørgsmål om relationen mellem praksis i skolen og praksis i de fællesskaber, hvor den viden, som skolerne har til formål at »bibringe«, er placeret, så vel som spørgsmål vedrørende relationer mellem skoleverdenen og voksenverdenen mere generelt. En sådan undersøgelse ville også stille spørgsmål om den sociale organisering af selve skolerne til praksisfællesskaber, både officielle og interstitielle, med forskellige former for medlemskab. Vores forudsigelse ville være, at en sådan undersøgelse ville give en bedre kontekst til bestemmelse af, hvad skoleelever lærer, og hvad de ikke lærer, og hvad det kommer til at betyde for dem, end en undersøgelse af undervisningsplanen eller forskellige former for undervisningspraksis.

Overvejelser over skoleuddannelse ud fra legitim perifer deltagelse er kun en af mange retninger, som virker lovende for en analyse af moderne og andre historiske former for social praksis i forhold til legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Der er centrale spørgsmål, som kun lige er berørt i denne bog, og som kræver en mere grundig behandling. Begrebet »praksisfællesskab« er fortsat i det store og hele en intuitiv opfattelse, som tjener et bestemt formål her, men som kræver en mere stringent behandling. Især bør ulige magtrelationer inddrages mere systematisk i vores analyse. Herredømme over læringsressourcer og fremmedgørelse fra fuld deltagelse er uløseligt forbundet med skabelse af deltagelseslegitimitet og -periferitet i dens historiske virkeliggørelser. Det ville være nyttigt at få en bedre forståelse af, hvordan disse relationer danner karakteristisk interstitielle praksisfællesskaber og afskærer mulighederne for mestringsidentiteter.

BOGENS OPBYGNING

I denne korte historiske fremstilling har vi forsøgt at fortælle, hvordan og hvorfor vi har fået teoretisk interesse for det centrale begreb legitim perifer deltagelse. I det næste kapitel sætter vi denne historie ind i en bredere teoretisk kontekst og undersøger en række antagelser vedrørende læring; vi sammenligner vores egne synspunkter med konventionelle opfattelser af internalisering, identitetskonstruktion og produktion af praksisfællesskaber. I kapitel 3 præsenterer vi uddrag af fem undersøgelser af mesterlære og analyserer dem som eksempler på læring gennem legitim perifer deltagelse. Disse undersøgelser rejser en hel række spørgsmål: relationerne mellem læring og pædagogik, den rolle viden spiller i praksis, betydningen af adgang til givne miljøers lærepotentiale, sprogbrug i læring-i-praksis og den måde, hvorpå viden får værdi for den lærende ved udformning af identiteter i forbindelse med fuld deltagelse. Vores diskussion af disse spørgsmål lægger op til en undersøgelse af fundamentale modsigelser i legitime perifere deltagelsesrelationer og af, hvordan modsigelser af denne type er forbundet med skabelse af forandring (kapitel 4). Afslutningsvis understreger vi betydningen af at skifte analytisk fokus fra individet som lærende til læring som deltagelse i den sociale verden, og fra begrebet kognitiv proces til det mere omfattende syn på social praksis.

Praksis, person, social verden

Alle teorier om læring er baseret på fundamentale antagelser om personen, verden og relationerne mellem dem, og vi har erklæret, at denne bog formulerer en teori om læring som en dimension ved social praksis. Begrebet legitim perifer deltagelse leverer i virkeligheden en ramme, som kan samle teorier om situeret virksomhed og teorier om produktion og reproduktion af den sociale orden. Disse er som regel blevet behandlet hver for sig og inden for hver sin teoretiske tradition. Men der er enighed om at udforske deres integrerende, konstituerende relationer, deres implikationer og virkninger inden for rammerne af en social praksisteori, hvor produktion, transformation og forandring af personidentiteter, kompetence i praksis og praksisfællesskaber realiseres i den engagerede hverdagsvirksomheds levede verden.

INTERNALISERING AF DET KULTURELT GIVNE

Konventionelle forklaringer betragter læring som en proces, hvorigennem den lærende internaliserer viden, hvad enten den »opdages«, »overføres« fra andre eller »erfares i samspil« med andre. Dette fokus på internalisering undlader ikke blot at udforske karakteren af den lærende, af verden og af deres indbyrdes relationer; det kan kun afspejle vidtrækkende antagelser om disse spørgsmål. Det skaber en skarp dikotomi mellem det indre og det ydre, antyder, at viden overvejende er intellektuel, og opfatter individet som en uproblematisk analyseenhed. Dertil kommer, at internalisering alt for let opfattes som en uproblematisk opta-

gelse af det givne, som et spørgsmål om transmission og assimilation.

Internalisering spiller også en central rolle i læringsforskning, som eksplicit er optaget af læringens sociale karakter, for eksempel i Vygotskijs arbejde. Vi er klar over, at Vygotskijs begreb om den nærmeste udviklingszone har været genstand for meget forskellige fortolkninger, hvor begrebet internalisering spiller forskellige roller. Disse fortolkninger kan groft klassificeres i tre kategorier. For det første karakteriseres den nærmeste udviklingszone ofte som afstanden mellem de problemløsningsevner, som udfoldes af en elev, når denne arbejder alene, og den pågældende elevs problemløsningsevner, når han får hjælp af eller arbejder sammen med mennesker med større erfaring. Denne »stillads«-fortolkning har inspireret pædagogiske tilgange, som eksplicit understøtter den første udførelse af opgaver, som senere skal udføres uden assistance (Greenfield, 1984; Wood, Bruner & Ross, 1976; for kritik af dette standpunkt, se Engeström, 1987, og Griffin & Cole, 1984). For det andet vil en »kulturel« fortolkning forstå den nærmeste udviklingszone som afstanden mellem den kulturelle viden, som leveres af den sociohistoriske kontekst – der som regel er gjort tilgængelig via undervisning – og individernes hverdagserfaring (Davydov & Markova, 1983). Hedegaard (1988) betegner dette som afstanden mellem forstået viden, tilvejebragt gennem undervisning, og aktiv viden, noget der besiddes af individer. Denne fortolkning er baseret på Vygotskijs sondring mellem videnskabelige begreber og hverdagsbegreber og på hans argument, at det modne begreb opnås, når der er sket en sammensmeltning af dets videnskabelige og dagligdags versioner. Ifølge disse to typer af fortolkninger af begrebet om den nærmeste udviklingszone består læringens sociale karakter overvejende i en lille »aura« af noget socialt, som leverer input til internaliseringsprocessen opfattet som individualistisk tilegnelse af det kulturelt givne. Der er ingen redegørelse for læringens rolle i den bredere kontekst, som den sociale verdens struktur udgør (Fajans & Turner, under forberedelse).

Moderne udviklingstendenser inden for de sovjetpsykologiske traditioner, hvor Vygotskijs arbejde spiller en fremtrædende rolle, omfatter virksomhedsteori (Bakhurst, 1988; Engeström, 1987; Wertsch, 1981, 1985) og kritisk psykologi (Holzkamp, 1983, 1987; Dreier, 1996; se også Garner, 1986). I forbindelse med denne nye udvikling anlægger en tredje type fortolkning af den nærmeste udviklingszone et »kollektivistisk« eller »societalt« perspektiv. Engeström definerer den nærmeste udviklingszone som »afstanden mellem individers hverdagshandlinger og den historisk nye sociale virksomhedsform, som kan skabes kollektivt som en løsning på den dobbeltbinding, der er potentielt indlejret i ... hverdagshandlinger« (Engeström, 1987, s. 174). Med sådanne sociale fortolkninger af begrebet om den nærmeste udviklingszone er forskerne tilbøjelige til at koncentrere sig om sociale transformationsprocesser. De deler vores interesse for at udvide læringsforskningen ud over den pædagogiske struktureringskonstekt og inddrager den sociale verdens struktur i analysen og tager afgørende hensyn til den sociale praksis' konfliktkarakter. Vi lægger større vægt på at forbinde spørgsmålene om sociokulturel transformation med de skiftende relationer mellem nyankomne og veteraner inden for rammerne af en skiftende fælles praksis.

DELTAGELSE I SOCIAL PRAKSIS

I modsætning til læring som internalisering har læring som stigende deltagelse i praksisfællesskaber at gøre med hele personen, som handler i verden. Opfattelsen af læring som deltagelse fokuserer på, hvordan der er tale om en samling relationer, som udvikles og konstant fornyes; dette er naturligvis konsistent med en relationel opfattelse af personer, deres handlinger og verden, som er typisk for en social praksisteori.

Teoretisering om social praksis (praxis), virksomhed, og udvikling af menneskelig indsigt gennem deltagelse i en bestående so-

cial verden indgår i en lang marxistisk tradition inden for samskudsvidenskaberne. Den påvirker os mest umiddelbart via moderne antropologisk og sociologisk teoridannelse om praksis. Kritikken af strukturel og fænomenologisk teori i begyndelsen af Bourdieus *Outline of a Theory of Practice* og visionen om orkestre uden dirigenter og styring uden regler, personificerede praksisser og kulturelle dispositioner forenet i klassehabitus, antyder muligheden for et (afgørende vigtigt) brud med de dualismer, som til stadighed har reduceret mennesker til deres bevidsthed, mentale processer til instrumentel rationalisme og læring til tilegnelse af viden (den dualistiske diskurs isolerer også disse reduktioner effektivt fra den engagerede deltagelses dagligverden). En fastholden af motivationens, begærets, historiske natur og selve de relationer, hvorigennem den kulturelt formidlede erfaring står til rådighed for personer-i-praksis, er en nøgle til de mål, som skal opfyldes i udviklingen af en praksisteori. Teoridannelse i forhold til praksis (praxis), kræver også et omfattende perspektiv på menneskelig handleevne (f.eks. Giddens, 1979) med vægt på en integration af aktør, verden og virksomhed gennem praksis (Bourdieu, 1977; Ortner, 1984; Bauman, 1973).

En social praksisteori lægger kort sagt vægt på den gensidigt relationelle afhængighed mellem aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt. Den fremhæver, at mening forhandles socialt, og at personer-i-virksomhed tænker og handler interesseret, engageret. Denne opfattelse hævder tillige, at læring, tænkning og indsigt er relationer mellem mennesker i aktivitet i, med og udsprunget af den socialt og kulturelt strukturerede verden. Denne verden er socialt konstitueret; objektive virksomhedsformer og -systemer på den ene side og aktørers subjektive og intersubjektive forståelser af dem på den anden, konstituerer gensidigt både verden og dens oplevede former. Viden om den socialt konstituerede verden er socialt formidlet og åben. Dens mening for bestemte aktører, dens udstyr og menneskers relationer til/i den produceres, reproducere og forandres i løbet af virksomheden (som indbefatter tale og tænkning, men ikke kan

reduceres til nogen af delene). I en praksisteori er kognition og kommunikation i og med den sociale verden situeret i den igangværende virksomheds historiske udvikling. Det er således en kritisk teori; den samfundsvidenskabelige forskers praksis skal analyseres på samme historiske, situerede måde som enhver anden praksis, som er genstand for undersøgelse. Læring kan bl.a. opfattes som den historiske produktion, transformation og forandring af personer. Eller for at formulere det omvendt: I en gennemført historisk teori om social praksis bør historiseringen af produktionen af personer føre til et fokus på læreprocesser.

Lad os vende tilbage til spørgsmålet om internalisering ud fra et sådant relationelt perspektiv. Historiseringen af læreprocesser modbeviser for det første de ahistoriske opfattelser af »internalisering« som en universel proces. En relationel forståelse af person, verden og virksomhed medfører desuden, at deltagelse – som er det centrale i vores teori om læring – hverken kan internaliseres helt som vidensstrukturer eller eksternaliseres helt som instrumentelle artefakter eller overordnede virksomhedsstrukturer. Deltagelse er altid baseret på situeret forhandling og genforhandling af mening i verden. Dette indebærer, at forståelse og erfaring er i konstant samspil – ja, er gensidigt konstituerende. Begrebet deltagelse opløser således dikotomierne mellem intellektuel og legemliggjort virksomhed, mellem eftertanke og engagement, mellem abstraktion og erfaring. Personer, handlinger og verden er med i al tænkning, tale, indsigt og læring.

PERSON OG IDENTITET I FORBINDELSE MED LÆRING

Vores påstand om, at fokusering på strukturen i den sociale praksis og på deltagelsen deri indebærer et udtrykkeligt fokus på personen, kan i første omfang virke paradoksal. De individualistiske aspekter ved det kognitive fokus, som er karakteristisk for de fleste teorier om læring, synes således kun at koncentrere sig om personen. Billedet af personen som en primært kognitiv enhed

har tendens til at fremme en upersonlig opfattelse af viden, færdigheder, opgaver, aktiviteter og læring. Både teoretiske analyser og undervisningsforskrifter har derfor en tilbøjelighed til at blive styret af en henvisning til tingsliggjorte »vidensdomæner« og af de begrænsninger, som pålægges af de generelle krav om universelle læringsmekanismer forstået som tilegnelse og assimilation. Hvis man omvendt insisterer på at begynde med den sociale praksis, opfatte deltagelse som den afgørende proces og inddrage den sociale verden som det centrale i analysen, synes man at tilsløre personen. Men deltagelse i social praksis – subjektiv såvel som objektiv – lægger i virkeligheden op til et meget eksplicit fokus på personen, men vel at mærke som person-i-verden, som medlem af et sociokulturelt fællesskab. Dette fokus fremmer igen en opfattelse af indsigt som virksomhed, udøvet af specifikke mennesker under specifikke omstændigheder.

Som et aspekt af social praksis involverer læring hele personen; den indebærer ikke blot en relation til specifikke aktiviteter, men en relation til sociale fællesskaber – den indebærer, at man bliver fuldgældig deltager, medlem, en slags person. Læring indebærer ifølge denne opfattelse, at man kun til dels – og ofte tilfældigt – bliver i stand til at involvere sig i nye aktiviteter, udføre nye opgaver og funktioner, beherske nye former for forståelse. Aktiviteter, opgaver, funktioner og forståelser eksisterer ikke i isolation; de udgør dele af bredere relationssystemer, hvori de har mening. Disse relationssystemer opstår af og reproducere og udvikles i sociale fællesskaber, som til dels er systemer af relationer mellem personer. Personen både defineres af og definerer disse relationer. Læring indebærer således, at man bliver en anden person i forhold til de muligheder, som disse relationssystemer aktiverer. At ignorere dette aspekt ved læring er ensbetydende med at overse den kendsgerning, at læring indebærer konstruktion af identiteter.

At betragte læring som legitim perifer deltagelse betyder, at læring ikke blot er en betingelse for medlemskab, men i sig selv er en form for medlemskab i udvikling. Vi forestiller os identiteter som langvarige, levende relationer mellem personer og deres pla-

cering og deltagelse i praksisfællesskaber. Det vil sige, at identitet, indsigt og socialt medlemskab forudsætter hinanden.

Der kan synes at være en modsigelse mellem bestræbelser på at »decentrere« definitionen af personen og forsøg på at komme frem til et frugtbart begreb om handleevne i forhold til »hele personer«. Vi mener, at de to tendenser ikke blot er forenelige, men at de forudsætter hinanden, hvis man, som vi har gjort, anlægger et relationelt synspunkt på personen og på læring: Det er netop gennem en teoretisk relationel decentreringsproces, man kan konstruere et holdbart begreb om »hele personen«, som yder de mange forskellige relationer, hvorigennem personer definerer sig selv i praksis, retfærdighed. Giddens (1979) argumenterer for en decentreringsopfattelse, som undgår faldgruberne i forbindelse med »strukturel bestemmelse« ved at betragte intentionaliteten som en stadig strøm af refleksive overvågningsmomenter i forbindelse med deltagelse i en tavs praksis. Vi hævder videre, at denne strøm af refleksive momenter er organiseret omkring deltagelsesbaner. Dette indebærer, at skiftende medlemskab i praksisfællesskaber ligesom deltagelse hverken kan blive helt internaliseret eller helt eksternaliseret.

DEN SOCIALE VERDEN

Hvis deltagelse i social praksis er den fundamentale form for læring, har vi brug for et mere udviklet syn på den sociale verden. Når teorier overhovedet beskæftiger sig med læringens situerede natur, er det typisk sådan, at de forholder sig til dens sociokulturelle karakter ved kun at betragte dens umiddelbare kontekst. Børns virksomhed, når de lærer, beskrives for eksempel ofte som lokaliseret i undervisningsmiljøer og som noget, der foregår i sammenhæng med pædagogiske intentioner, hvis kontekst ikke gøres til genstand for analyse. Men der er adskillige vanskeligheder her, hvoraf nogle diskuteres senere, når vi beskæftiger os med læringens traditionelle forbindelse med undervisning.

En kilde til bekymring i denne forbindelse er manglen på teoretisering om den sociale verden, således som den indgår i læreprocesser. Vi mener, det er vigtigt at se på, hvordan fælles kulturelle meningssystemer og den politisk-økonomiske strukturering er forbundet indbyrdes, både i almindelighed og på den måde de er med til at medkonstituere læring i praksisfællesskaber. »Lokalisering« af læring til samspillet i klassen er ikke en adækvat erstatning for en teori om, hvad skolen som virksomhedssystem har med læring at gøre. Ej heller er en teori om den sociohistoriske strukturering af skoleuddannelsen (eller simple ekstrapoleringer derfra) tilstrækkeligt til at gøre rede for andre slags fællesskaber og de former for legitim perifer deltagelse, der foregår der. En anden vanskelighed består i, at klasseværelset, eller skolen eller skoleuddannelsen (læringsvirksomhedens kontekst kan ikke identificeres entydigt med én af disse faktorer under udelukkelse af de to andre) ikke eksisterer alene, men konventionelle teorier om læring tilbyder ikke nogen metode til at forstå deres indbyrdes relationer. De er i virkeligheden i højere grad interesseret i at udforme den tilsigtede handlings/interaktions direkte sociale miljø end i at udvikle teorier om de mere omfattende kræfter, som former og formes af de mere umiddelbare relationer.

For at kunne give en mere dækkende redegørelse for den praktiske lærings sociale verden er vi nødt til specificere de analyseenheder og -spørgsmål, som kunne styre et sådant projekt. Legitim perifer deltagelse refererer både til udviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion og transformation af praksisfællesskaber. Det vedrører sidstnævnte, for så vidt som praksisfællesskaber består af og beror på et medlemskab, inklusive dets karakteristiske biografier/baner, relationer og praksisser.

Legitim perifer deltagelse er tænkt som en begrebsmæssig bro – som en påstand om de almindelige processer, som hører til produktionen af personer i udvikling og praksisfællesskaber i udvikling. Denne centrale accentuering – via legitim perifer deltagelse – af relationer mellem produktion af faglig identitet og produktion af praksisfællesskaber gør det muligt at opfatte langvarig læring

som et – om end transformeret – udtryk for strukturelle karakteristika ved praksisfællesskaber. Dette rejser igen spørgsmål om den sociokulturelle organisering af rummet i virksomhedssteder og cirkulationen af kompetence; om strukturen i de lærendes adgang til igangværende virksomhed og teknologiens transparens, sociale relationer og virksomhedsformer; om segmentering, fordeling og koordinering af deltagelse og legitimiteten af partiel, voksende, vekslende deltagelse i et fællesskab; om dens karakteristiske konflikter, interesser, almene betydninger; og krydsende fortolkninger og alle deltageres motivation i forhold til deres vekslende deltagelse og identiteter – kort sagt, spørgsmål om strukturen af praksisfællesskaber og deres produktion og reproduktion.

I ethvert konkret praksisfællesskab skal reproduktionen af fællesskabet – en historisk konstrueret, igangværende, konfliktfyldt, synergistisk strukturering af virksomhed og relationer mellem praktikere – dechifreret, hvis man skal forstå de specifikke former for legitim perifer deltagelse gennem tiden. Dette kræver en bredere opfattelse af individuelle og kollektive biografier end det ene segment, som indgår i undersøgelser af »elever«. Vi er derfor gået i gang med at analysere de skiftende former for deltagelse og identitet hos personer, som engagerer sig i langvarig deltagelse i et praksisfællesskab: fra deres entré som nyankomne til de bliver veteraner i forhold til nye nyankomne og videre til det tidspunkt, hvor disse nyankomne selv bliver veteraner. Snarere end en lærer/elevdyade peger dette på et rigt varieret felt af væsentlige aktører sammen med andre former for deltagelsesrelationer.

I situationer, hvor læring-i-praksis former sig som mesterlære, giver de successive generationer af deltagere for eksempel anledning til, hvad der i det enkleste tilfælde er et triadisk sæt af relationer: Fællesskabet rummer lærlinge, unge mestre med lærlinge og mestre med lærlinge, hvoraf nogle selv er blevet mestre. Men der er også andre vendepunkter, hvor svende, som endnu ikke er mestre, er *relative* veteraner i forhold til de nyankomne. Det forskelligartede felt af relationer mellem veteraner og nyankomne

inden for og på tværs af de forskellige cyklusser og vigtigheden af næsten-ligestillede i cirkulationen af kompetence taler imod at assimilere læringsrelationer med den dyadiske form, som er karakteristisk for konventionel læringsforskning.

Et socialt perspektiv på læring kan blandt andet give indsigt i læreprocessernes og de sociale reproduktionscyklusser problematiske karakter samt relationerne mellem dem. Disse cyklusser viser sig i modsigelserne og kampene i den sociale praksis og dannelsen af identiteter. For nyankomne og veteraner er der en fundamental modsigelse mellem, hvad førstnævntes stigende deltagelse betyder; en centripetal udvikling af fuldgældige deltagere og dermed en vellykket produktion af et praksisfællesskab indebærer nemlig samtidig en *udskiftning* af veteraner. Denne modsigelse er uløseligt knyttet til læring betragtet som legitim perifer deltagelse, om end i forskellige former, eftersom konkurrenceforhold i organiseringen af produktionen eller i dannelsen af identiteter klart forstærker disse spændinger.

Det problematiske ved den sociale reproduktion af praksisfællesskaber medfører, at langvarig deltagelse af nyankomne, som bliver veteraner, nødvendigvis vil medføre en konflikt mellem de kræfter, som støtter læreprocesserne, og dem, som modarbejder dem. Det har desuden den ~~beslægtede~~ følge, at læring aldrig kun er en overførings- eller assimilationsproces: Læring, transformation og forandring hænger altid sammen, og status quo kræver i lige så høj grad en forklaring som forandring. Ja, vi skal ikke glemme, at praksisfællesskaber er optaget af den generative proces, det er at skabe deres egen fremtid. På grund af den kollektive sociale praksis' selvmodsigende natur og fordi læreprocesser er en del af udfoldelsen af disse modsigelser i praksis, indebærer den sociale reproduktion en fornyet konstruktion af løsninger på tilgrundliggende konflikter. Det er i den forbindelse vigtigt at lægge mærke til, at reproduktionscyklusser også er produktive. De efterlader et historisk spor af artefakter – fysiske, sproglige og symbolske – og af sociale strukturer, som med tiden konstituerer og rekonstituerer praksis.

Det næste kapitel indleder undersøgelsen af legitim perifer deltagelse med en beskrivelse af mesterlære i fem praksisfællesskaber og deres placering i forhold til andre strukturerende former og kræfter. Disse undersøgelser rejser på én gang spørgsmål om personer, som handler, og den sociale verden, som de handler i forhold til. Spørgsmålene fokuserer på relationer mellem forskellige former for produktion og reproduktion af praksisfællesskaber på den ene side, og produktionen af personer, kompetence og mestringsidentiteter på den anden.

Jordemødre, skræddere, kvartermestre, slagtere, tørlagte alkoholikere

Konkrete tilfælde af mesterlære giver nogle historisk og kulturelt specifikke eksempler, som er særligt nyttige, når man skal undersøge, hvad der ligger i begrebet legitim perifer deltagelse. Men som vi har understreget, skal begrebet ikke opfattes som en destillation af mesterlære. Etnografiske undersøgelser af mesterlære understreger, at læring og arbejdspraksis ikke kan adskilles. Dette er igen med til at vise, at læring og indsigt er af social natur. Som disse undersøgelser delvis illustrerer, har ethvert komplekst system af arbejde og læring rødder i og indbyrdes afhængigheder på tværs af historie, teknologi, skiftende arbejdsvirksomhed, karrierer og relationerne mellem nyankomne og veteraner og blandt medarbejdere og praktikere.

Vi har allerede kort redegjort for nogle af grundene til, at vi fravælger skoleuddannelsen i vores søgen efter eksemplarisk materiale, selv om skolen er det empiriske grundlag for megen kognitiv læringsforskning og også for megen forskning baseret på begrebet om den nærmeste udviklingszone. Forskning af denne art er på forskellig måde begrebsmæssigt forbundet med skoleuddannelsen og med læreres og andre omsorgspersoners pædagogiske intentioner. I denne forbindelse antages det som regel, at skolen er en mere effektiv og avanceret institution til pædagogisk overføring end (antageligt) tidligere former såsom mesterlære. Skoleuddannelsen gives i hvert fald en privilegeret rolle i den intellektuelle udvikling. Da teorien og institutionen har fælles historiske rødder (Lave, 1988), er disse skoleproducerede teorier uvægerligt meget specialiserede. De kan næppe give os den histo-

risk-kulturelle bredde, vi søger. Det vil derfor være hensigtsmæssigt at undersøge læring-i-praksis i situationer, som ikke ureflekteret drager os ind i skolemiljøet, og være på udkig efter »pædagogiske« situationer, hvis struktur ikke er lige så uklar som dem, der er baseret på didaktisk strukturering.

EKSEMPLER PÅ MESTERLÆRE

Vi har med henblik på denne bog samlet en række eksempler på mesterlære fra forskellige kulturelle og historiske traditioner. Denne proces kræver naturligvis, at vi antager, at man kan anvende en sådan overskrift på tværs af vidt forskellige tidspunkter og steder. Vi har ikke til hensigt her at foretage den undersøgelse, som denne antagelse kræver, selv om vi ville sætte pris på at se vores brug af den sætte en sådan diskussion i gang. Men da vi mente, det var nyttigt at undersøge de almindelige, let identificerbare træk ved mesterlære inden for håndværk eller »håndværkslignende« produktionsformer og udvide begrebets commonsensegrænser gennem vores valg af eksempler, må et kort indspark i polemikken vedrørende begrebet mesterlære være på sin plads.

Mesterlærens historiske betydning som en form for produktion af faglærte personer er efter vores opfattelse blevet overset, fordi den hverken svarer til funktionalistiske eller marxistiske opfattelser af pædagogisk »fremskridt«. I begge traditioner er mesterlæren hyppigere end de fleste pædagogiske fænomener blevet betragtet som en historisk betydningsfuld genstand – men kun som en understregning af dens anakronistiske irrelevans. Den giver mindelser om både forældet produktion og forældet uddannelse. Når dens historie er et påskud for at afvise den som genstand for forskning, er der god grund til på ny at undersøge dens eksisterende historiske og kulturelle forskellighed.

Vi er uenige i den snævre opfattelse af mesterlæren, at den altid og overalt er organiseret på samme måde som i det feudale Europa. Engestrøm forbinder eksempelvis mesterlære med hånd-

værksproduktion og understreger produktionens individuelle eller smågruppekarakter, brug af simple redskaber og tavs viden, arbejdsdeling baseret på individuel tilpasning og udbredelsen af traditionelle beskyttelsesregler (1987, s. 284). Men det svarer ikke til de her præsenterede beskrivelser af mesterlære. Vi fremhæver snarere forskelligheden af de historiske former, kulturelle traditioner og produktionsmåder, hvori der indgår mesterlære (i modsætning til den forskning, som understreger skoleuddannelsens ensartede virkninger, uanset hvor den finder sted).

Der foreligger beskrivelser af forskellige former for mesterlære, blandt andre historiske traditioner i det gamle Kina og i Europa, feudalt og i øvrigt, og en stor del af verden i dag, herunder Vestafrika og USA (f.eks. Goody, 1982; Coy, 1989; Cooper, 1980; Geer, 1972; Jordan, 1989; Medick, 1976). Meget læring i USA i dag foregår i form af en slags mesterlære, især hvor der er efterspørgsel efter et højt niveau af viden og færdigheder (f.eks. inden for medicin, jura, videnskab, professionel sport og kunst). De eksempler, der præsenteres i det følgende, stammer fra forskellige kulturelle traditioner, som er opstået i forskellige perioder i deres særskilte og beslægtede historier i forskellige dele af verden. De er alle nutidige og afspejler hver især den komplekse artikulering af produktionsformer, som de er indlejret i. Vi har i sinde at vise, hvordan læring eller mangel på læring i de enkelte eksempler på mesterlære kan forklares ved de tilgrundliggende legitime perifere deltagelsesrelationer.

I en nyttig advarsel mod den senere tids entusiasme med hensyn til mesterlærens effektivitet fremhæver Grosshans (1989), at mesterlæren i Vesteuropa og faktisk også i USA (hvor dens fornyelse i 1920'erne og 1930'erne tjente som et bekvemt middel til udbytning af arbejderne) længe har haft ord for at være en traditionel form for kontrol over de mest værdifulde og mindst magtfulde arbejdere. I det moderne Vestafrika synes mesterlæren imidlertid – af komplekse grunde, blandt andet fattigdom, store befolkningstal og håndværksmestrenes uorganiserede tilstand – at have en relativt godartet, relativt egalitær og ikke-udbytende

karakter. Der er derfor hverken grund til at fordømme mesterlæren absolut på grund af dens beklagelige rygte i Vesteuropa eller glorificere den ureflekteret. Selv om mesterlæren ikke har nogen fast balance mellem magtrelationer som abstrakt begreb, har den faktisk sådanne relationer i det enkelte konkrete tilfælde. Ethvert forsøg på at analysere en form for læring gennem legitim perifer deltagelse må være forbundet med en analyse af den pågældende forms politiske og sociale organisation, dens historiske udvikling og virkningerne af disse faktorer på vedvarende muligheder for læring.

Behovet for en sådan analyse er grunden til, at vi fokuserer på praksisfællesskaber og hævder, at elever skal være legitime perifere deltagere i en igangværende praksis, hvis læringsidentiteter skal kunne udvikle sig til fuld deltagelse. Betingelser, som sætter nyankomne i udprægede modsætningsforhold til mestre, chefer eller ledere, udsætter dem for udmattende overinvolvering i arbejdet eller for ufrivilligt slaveri snarere end deltagelse, ødelægger helt eller delvis mulighederne for at lære i praksis. Praksisfællesskaber kan efter vores opfattelse udmærket udvikles interstitielt og uformelt på tvangsprægede arbejdspladser. Det, der så læres, er det uformelle fællesskabs sociokulturelle praksisser, som finder sted som reaktion mod tvangen (Orr, 1990). Disse praksisser former og formes indirekte gennem modstanden mod den tilsyneladende primære organisationsforms forskrifter.

FEM UNDERSØGELSER AF MESTERLÆRE

Vi præsenterer uddrag af fem beretninger om mesterlære: hos yucatec-maya-jordemødre i Mexico (Jordan, 1989), hos vai- og gola-skræddere i Liberia (Lave, under forberedelse), i arbejds/læringsmiljøerne for kvartermestre i den amerikanske flåde (Hutchins, 1996), hos slagtere i amerikanske supermarkeder (Marshall, 1972) og blandt »tørlagte alkoholikere« i Anonyme Alkoholikere (Cain, under forberedelse) Selv om dette sidste tilfælde som regel ikke

beskrives som en form for mesterlære, har den læring, som denne undersøgelse beskriver, en så bemærkelsesværdig lighed i sin grundkarakter med de fire første, at den tjener til at belyse fælles træk ved de andre.

Disse undersøgelser illustrerer, hvor forskellige de konkrete virkeliggørelser af mesterlære er. Men det er værd at lægge mærke til, at de alle afviger på samme måde fra de populære stereotyper om mesterlære. Det er f.eks. en typisk antagelse, at der kun har været tale om mesterlære i forbindelse med feudal håndværksproduktion; at mester-lærling-relationer er kendetegn på mesterlære; og at læring i forbindelse med mesterlære ikke giver mulighed for noget mere komplekst end rutineprægede reproduktioner af udførelser af opgaver. Eksemplerne sætter også spørgsmålstegn ved antagelserne om, at læring gennem mesterlære udviser en typisk grad af uformel organisation.

De tre første eksempler er ligesom det sidste ganske effektive læringsformer; det fjerde – slagtermesterlære i moderne supermarkeder – fungerer som oftest ikke. De anvendte teknologier, rekrutteringsformerne, relationerne mellem mestre og lærlinge og organiseringen af læringsvirksomheden er forskellige. Yucatec-jordemødrene tilbyder helbredelse og rituelle tjenester ved anvendelse af lægeurter, deres viden om fødselsteknikker (herunder en manuel hovedvending til forebyggelse af sædefødsler), massage og rituelle procedurer. Skrædderne beskæftiger sig med håndværksproduktion til markedet ved brug af simpel teknologi (f.eks. sakse, målebånd, nål og tråd og trædesymaskiner); mestrene arbejder individuelt, kun assisteret af deres lærlinge. Kvartermestrene anvender højteknologi i »vidensproduktion« i forbindelse med teleskopisk sigteudstyr kaldet *albidader*, radiotelefoner, kort og søkort, en logbog, grafisk udstyr og samarbejde. Slagterne forarbejder råvarer (køudskæring) ved hjælp af skæreredskaber og maskiner til plastemballering. Og medlemmerne af Anonyme Alkoholikere (AA) er forenet i deres forsøg på at klare, hvad de opfatter som en uhelbredelig sygdom.

Yucatec-jordemoderlærlingene (udelukkende kvinder) er næ-

sten altid døtre af erfarne jordemødre – specialiseret viden og praksis går i arv i familierne. Med hensyn til skrædderne (udelukkende mænd) forhandler lærlingen og hans familie med skræddermesteren om at modtage den nyankomne i sit hus og familie og garantere, at han lærer håndværket. Mesteren er kun sjældent en nær slægtning til lærlingen. Kvartermestrene rejser hjemmefra for at melde sig til flåden og bliver en del af den samlede institution i en forholdsvis kort periode (to-tre år). De har »instruktører« og »officerer« og arbejder sammen med andre »hvervede«. Slagterlærlingene melder sig ind i en fagforening og går på teknisk skole; de får jobtræning i supermarkeder, hvor de skal lære kødudskæring af de slagtermestre og svende, som arbejder der. Medlemmer af AA melder sig ind i organisationen, deltager i mange møder og får efterhånden i kraft af deres medlemskab af AA et syn på sig selv, som bliver en integrerende del af deres liv. Slagterne og i visse henseender kvartermestrene er lønarbejdere; det er jordemødrene og skrædderlærlingene og naturligvis AA-medlemmerne ikke.

Der er variation, hvad angår mesterlærens form og med hensyn til, hvor vidt mesterlæren er integreret i dagliglivet, såvel som med hensyn til de produktionsformer, mesterlære er forbundet med. Mesterlære er for eksempel ikke altid – eller måske ikke engang særlig tit – »uformel«. Når det drejer sig om jordemødrene i Yucatan, er mesterlæren integreret i dagliglivet, og det erkendes først senere, at de har været i lære. De beskriver processen som et forløb, hvor de får et kald og lærer alt, hvad de ved, gennem drømme, selv om de er midaldrende eksperter, når dette sker (Jordan, 1989, s. 933). Derimod indgår vai-mestre og -lærlinge en formel kontrakt, inden læretiden begynder, læreplanen har en vis eksplicit struktur, læretiden er deres dagligliv, og ved afslutningen af læretiden skal den nye mester officielt velsignes af sin mester, før han selv kan starte en vellykket forretning. Kvartermestre deltager i kurser og får certifikater, ligesom slagtere gør. Tørlagte alkoholikeres læretid indvies ved, at de eksplicit forpligter sig over for organisationen og gennemgår en række veldefinerede »trin« af medlemskab.

MESTERLÆRE HOS YUCATEC-JORDEMØDRE

Jordan (1989) beskriver, hvordan yucatec-jordemødrene i løbet af en periode på mange år bevæger sig fra perifer til fuld deltagelse i fødselshjælp. Dette arbejde rejser et problem vedrørende mesters generelle rolle i lærlingetilværelsen. Undervisning synes ikke at være noget centralt hverken for de erfarne jordemødres identitet eller for lærlingen.

Mesterlære er en del af dagliglivet, noget der sker undervejs. Det er slet ikke sikkert, det opfattes som en undervisningsindsats. En mayapige, som ender med at blive jordemoder, har højst sandsynligt en mor eller mormor, som er jordemoder, eftersom fødselshjælp er noget, der går i arv i familier. ... Uden at blive identificeret som jordemoderlærlinge absorberer piger i familier af den type det centrale i jordemoderpraksis såvel som specifik viden om mange procedurer, ganske enkelt som et led i deres opvækst. De ved, hvordan det er at være jordemoder (at hun for eksempel er nødt til at gå ud på alle tidspunkter af dagen eller natten), hvilken slags historier de kvinder og mænd, som konsulterer hende, fortæller, hvilken slags urter og andre lægemidler der skal indsamles og lignende. Mens de er små, sidder de måske stille i et hjørne, mens deres mor giver prænatal massage; de hører historier om vanskelige tilfælde, om mirakuløse resultater osv. Når de bliver større, bringer de meddelelser ud, går ærinder, henter forsyninger, der er brug for. En lille pige er måske til stede, når hendes mor efter den daglige indkøbstur til markedet gør holdt for at aflægge besøg efter en fødsel.

Når hun så til sidst selv har fået et barn, kommer hun måske med til en fødsel, måske fordi hendes skrantende bedstemor har brug for en at følges med, og hjælper en kvinde, som har veer, på samme måde som andre kvinder hjalp hende, da hun skulle føde; dvs. hun støtter den fødende kvinde. ... Til sidst kan hun måske ligefrem give udvalgte klienter prænatal massage. På et eller andet tidspunkt beslutter hun måske, at hun faktisk gerne vil have den slags arbejde. Så bliver hun mere opmærksom, men spørger kun sjældent om noget. Hendes men-

tor ser primært deres forbindelse som noget, der er til fordel for hende selv. (»Rosa ved allerede, hvordan man giver massage, så jeg kan sende hende af sted, hvis jeg er for optaget«). Med tiden overtager lærlingen en større og større del af arbejdet, til at begynde med de rutineprægede og kedelige dele og til sidst det, som i Yucatan er den kulturelt mest betydningsfulde del, fødslen af moderkagen (Jordan, 1989, s. 932-34).

MESTERLÆRE HOS VAI- OG GOLA-SKRÆDDERE

Vai- og gola-skræddere begynder og afslutter mesterlæren ceremonielt. Deres mesterlære har en ret formel karakter sammenlignet med yucatec-jordemødrenes. Goody (1989) hævder i en indsigtfuld historisk analyse, at mesterlæren i Vestafrika udviklede en formel karakter som en reaktion på forandringer i arbejdsdeling. Denne udvikling omfattede en overgang fra hjemmeproduktion, hvor børnene lærte de nødvendige færdigheder til livets opretholdelse af den af deres forældre, som havde samme køn, til på samme måde at lære deltidsspecialer og endelig til at lære et specialiseret erhverv af en erfaren specialist. Hjemmeproduktionsenhederne har bevæget sig fra integration af egne børn i produktionsvirksomheden over inddragelse af andre slægtninge, optagelse af ikke-slægtninge til produktion adskilt fra husholdningen. Mange vai- og gola-håndværksbutikker er i dag placeret i butiksområder, således at håndværksproduktionen er adskilt i tid og sted fra håndværksmestrenes husholdninger. (Disse husholdninger omfatter dog stadig de lærlinge, som arbejder i butikkerne). Goody bemærker, at der er sket tilsvarende transformationer i relationerne mellem elever og praksisfællesskaber: fra børnearbejde, som bidrager med brugsværdi til husholdningen, over børnearbejde, som mellem beslægtede familier byttes for politisk/socialt ressourcer (opfostring) eller økonomiske (pantesætelse, slaveri), til mesterlære, hvor lærlingearbejdet byttes for muligheden for at lære. Det at lære at producere har derved ændret

sig fra en generel socialisationsproces til, hvad man kunne kalde en kontrastiv generel socialisation (da børnene vokser op i andre husstande end deres egen), til en mesterlære, som fokuserer på erhvervsmæssig specialisering nogenlunde inden for rammerne af husstandssocialisationen. De lærende har skiftet fra at deltage i arbejdsdelingen som medlemmer af husstanden, en opvækst i »husstandens arbejdskultur« til at blive naive nyankomne, som tager del i en ikke-familiær produktionskultur.

Den formaliserede mesterlære i Vestafrika har med andre ord udviklet sig som en mekanisme til varetagelse af to behov, fremkaldt af stigende forandringer af markedet og arbejdsdelingen: på den ene side efterspørgslen efter yderligere arbejdskraft og på den anden side individers eller familiers ønske om at tilegne sig de kompetencer, der hører til forskellige erhverv, ønsker som simpelthen ikke kan opfyldes inden for husstanden (Goody, 1989). De udviklingscykluser, som reproducerer hjemmegrupper og andre praksisfællesskaber, nyankomnes relationer til dem, som er eksperter, og den måde, hvorpå arbejdsdelingen artikulerer forskellige former for praksisfællesskaber i fællesskaber i bredere forstand, er med til at forme de identiteter, som kan konstrueres, og dermed faglig, kompetent virksomhed. Ikke desto mindre afslører eksemplerne med jordemødrene og skrædderne store ligheder i bevægelsen fra perifer til fuld deltagelse i praksisfællesskaber, hvad enten der er tale om formel eller uformel mesterlære.

Mellem 1973 og 1978 ... samlede et antal vai- og gola-skræddere deres skrædderbutikker, bygget af træ og med jordguiv og bliktag, på en smal vej langs floden i udkanten af ... handelskvarteret. ... Der var flere mestre til stede i hver butik beskæftiget med det, mestre nu foretager sig - de havde hver en forretning, syede tøj og superviserede lærlinge. Læretiden, der i gennemsnit varede fem år, rummede en langvarig, righoldig struktur af muligheder for at iagttage mestre, svende og andre lærlinge arbejde og ofte iagttage den samlede tøjproduktionsproces og naturligvis de færdige produkter.

Skrædderne fremstillede tøj til den fattigste del af befolkningen,

og deres speciale var billige, færdigsyede bukser til mænd. Men de lavede også andre ting. Listen over klædningsstyper indkodede i virkeligheden nogle komplekse, sammenflettede former for rækkefølge, som var integreret i det at blive mesterskrædder [og som tjente som generelt »pensum« for lærlinge] ... Lærlinge lærer først at lave hatte og underbukser, uformelt og intimt tøj til børn. De går videre til mere ydre, formel beklædning, indtil de når frem til modetøj.

Organisationen af mesterlæreprocessen er ikke begrænset til hele klædningsstykker. De allertidligste trin i processen går ud på, at man lærer at sy i hånden, sy på trædesymaskine og presse tøj. Hvis man ser bort fra disse færdigheder, der ikke direkte har med skrædderkunsten at gøre, skal lærlingen lære, hvordan hvert enkelt klædningsstykke skal tilskæres, og hvordan det skal sys. Læreprocesserne reproducerer ikke rækkefølgen i produktionsprocesserne. Produktionstrinnene er vendt om, idet lærlingene begynder med at lære de afsluttende faser i produktionen af et klædningsstykke, fortsætter med at lære at sy det, mens de først lærer at skære det til senere. Dette mønster underinddeler [læringen af] hver ny beklædningsstype. At vende produktions-trinnene om har den effekt, at det først gør lærlingen opmærksom på de store linjer i tøjfremstilling under håndteringen af klædningsstykker, mens de syr knapper i og sømmer opslag. Dernæst henleder syningen deres opmærksomhed på den logik (rækkefølge, orientering), hvormed forskellige stykker sys sammen, hvilken igen forklarer, hvorfor de er skåret til, som de er. Hver trin giver mulighed for at se, hvordan det forrige trin bidrager til det nuværende. Dertil kommer, at dette arrangement minimerer mængden af fejl, især af alvorlige fejl.

Der knytter sig endnu et organisationsniveau til skrædderfagets pensum. Læringen af hver enkelt operation er underinddelt i faser, som jeg har kaldt »indgang« og »øvelse«. »Indgang« refererer til perioden med iagttagelse og forsøg på at konstruere en første tilnærmelse til klædningsstykket. ... Øvelsesfasen udføres på en særlig måde: lærlingene reproducerer et produktionsafsnit fra begyndelse til slutning, ... selv om de måske er bedre til at udføre nogle dele af processen end andre (Lave, under forberedelse).

MESTERLÆRE HOS KVARTERMESTRE I FLÅDEN

Hutchins (1996) har foretaget en etnografisk undersøgelse af et amfibie-helikoptertransportskib i den amerikanske flåde. Han beskriver, hvordan nye medlemmer af kvartermesterkorpset bevæger sig fra perifere til centrale opgaver i samarbejdet om at plote skibets position. Han understreger, hvor vigtigt det er for lærlingen, at der er legitim, effektiv adgang til, hvad der skal læres.

Kvartermestre begynder deres karriere med ret begrænsede opgaver og avancerer til mere komplicerede procedurer, efterhånden som de opnår ekspertise. ... Enhver ny kvartermester skal lære at plote skibets position, enten alene til søs, eller i samarbejde med fem andre, når man går i havn. Det tager cirka et år at lære de grundlæggende færdigheder, der hører til rangen som kvartermester. For en ung mand, der begynder som kvartermester, er der mange kilder til information om det arbejde, der skal udføres. Nogle går på specialskoler, før de påmønstrer et skib. Der lærer de den grundlæggende terminologi og de basale begreber, men ikke meget andet. De bliver i en vis forstand »undervist«, men får ingen erfaring. (De to kvartermesterledere, jeg havde et meget nært samarbejde med, sagde faktisk, at de foretrak at få deres elever som helbefarne sømænd uden nogen tidligere uddannelse på området. De sagde, at dette sparede dem for besværet med at skulle udrydde de dårlige vaner, eleverne havde tilegnet sig i skolen). De fleste kvartermestre lærer primært deres job på arbejdet [selv om] erfaringen om bord minder lidt om skole med lærebøger og øvelser. For at avancere til højere rang ... deltager kvartermesternovicer i fælles aktiviteter med mere erfarne kolleger i to sammenhænge: Brovagt og dæks- og ankervagt.

Alt efter novicens erfaringsniveau kan han [til søs] få besked på at udføre alle den vagthavende kvartermesters opgaver. Mens han er under oplæring, bliver hans aktiviteter nøje overvåget af den mere erfarne vagthavende, som altid er til rådighed og kan assistere eller tage over, hvis novicen er ude af stand til at opfylde de krav, skibets navigation stiller. Men selv med hjælp fra en mere erfarne kollega kræver

det betydelig viden at stå vagt under oplæring, så det gør novicer først, når de har adskillige måneders erfaring. ... Novicen har til opgave at lære at organisere sin egen adfærd, således at den resulterer i en kompetent udførelse. ... Efterhånden som [novicen] bliver mere kompetent, udfører han både den del af opgaven, som han [tidligere udførte], og den organiserende del, som blev udført [for ham]. ... Længe inden kvartermesternovicerne er parate til at stå vagt under oplæring i »normal skibsvagt«, begynder de at arbejde som dybdemåler- og pejlingsoperatører i »hav- og ankertjeneste«; ... dette omfatter seks positioner, og kvartermesternovicerne bevæger sig gennem denne række positioner og skal beherske hver enkelt, før han går videre til den næste. Denne rækkefølge beskriver også informationsstrømmen fra sensorerne (dybdemåleren og teleskoperne) til det kort, hvor oplysningerne integreres til en enkelt repræsentation (positionsbestemmelsen). ... Det forhold, at kvartermestrene selv følger samme bane gennem systemet som den modtagne information, om end i en anden tidsskala, har væsentlige følger for det samlede systems evne til at finde, diagnosticere og rette fejl. ... At bevæge sig gennem systemet med stigende ekspertise resulterer [desuden] i et mønster af overlappende ekspertise, hvor viden om opgaver på begynderniveau er repræsenteret mest redundant, og viden om opgaver på ekspertniveau er repræsenteret mindst redundant.

... Strukturen i den fordelte opgave [positionsbestemmelse blandt de seks kvartermestre i samarbejde] lægger mange begrænsninger på læremiljøet. Den måde, hvorpå en opgave fordeles blandt en gruppe medarbejdere, har konsekvenser både for arbejdets effektivitet og for videnstilegnelsens effektivitet. ... [Det samme gælder] kommunikationslinjer og begrænsninger i observationen af andres aktiviteter. ... Men det er ikke altid nok i sig selv at befinde sig i nærheden af andre, som arbejder. ... Vi har set, at det forhold, at arbejdet blev udført i samspil mellem medlemmer, åbnede det for andre medlemmer af teamet. Værktøjets udformning kan på tilsvarende måde virke ind på, hvor velegnet det er til fælles brug. ... En medarbejders samspil med et værktøj kan, men behøver ikke at være åbenlyst for andre; det af-

hænger af selve værktøjets art. Et værktøjs grad af åbenhed kan også påvirke brugen af det som redskab i forbindelse med undervisning.

En stor del af den struktur, som en novice skal tilegne sig for at holde vagt alene i normal skibsvagt, er til stede i organisationen af relationerne mellem medlemmerne i hav- og ankertjenesten. De data-mæssige afhængigheder mellem de enkelte trin i proceduren for den individuelle vagthavende er til stede som interpersonelle afhængigheder blandt medlemmerne af teamet (Hutchins, 1996).

MESTERLÆRE HOS KØDUDSKÆRERE

Vores anvendelse af mesterlære som indsigtsskilde med hensyn til begrebet legitim perifer deltagelse kan ikke tolkes som en generel påstand om, at mesterlære nødvendigvis fremmer læring-i-praksis. Ikke alle konkrete virkeliggørelser af læring gennem mesterlære er lige effektive. Det er fyldt med problemer at arbejde for til gengæld at få mulighed for at blive en del af et voksent praksisfællesskab (Becker, 1972). Varegørelsen af arbejdet kan forvandle lærlinge til en billig kilde til ufaglært arbejdskraft, der udnyttes på måder, som nægter dem adgang til aktiviteter på voksne praksisområder. Det kan være så vanskeligt at opnå legitimitet, at nogle ikke lærer noget før efter meget lang tid. Haas (1972) beskriver for eksempel, hvordan lærlinge inden for metalområdet chikaneres så groft af veteraner, at det forhindrer læring. Det er også et problem at opnå legitimitet, når mestre forhindrer læring ved reelt at optræde som pædagogiske autoriteter, som betragter lærlinge som novicer, der »skal oplæres«, snarere end som perifere deltagere i et fællesskab, som er interesseret i sin egen reproduktion.

Eksemplet med slagterne illustrerer en række af de mulige måder, hvorpå særlige former for mesterlære kan hindre snarere end fremme læring. Forfatteren diskuterer de ofte negative virkninger, som undervisningen på teknisk skole har på slagterne. Denne undersøgelse er ligesom andre undersøgelser af tekniske

skoler og uddannelsesprogrammer i mesterlærelitteraturen ganske pessimistisk med hensyn til værdien af didaktiske øvelser (f.eks. Jordan, 1989; Orr, 1986; såvel som citatet fra Hutchins). Man skal huske på, at mange moderne erhvervsuddannelses- og fagforeningsbaserede »mesterlære«-programmer implicit forkaster mesterlæremodelen og søger at nærme sig skoleuddannelsens didaktiske form i deres pædagogiske programmer, hvilken uundgåeligt øger vanskelighederne med at implementere en effektiv mesterlære.

Slagtermesterlæren består af en blanding af teknisk skole og oplæring på jobbet. [Dette program blev] sat i værk af kødudskærernes fagforening for at give adgang til et certifikat. Certifikatet svarede til seks måneders læretid og berettigede indehaveren til en løn som svend og svendestatus efter to et halvt års arbejde. ... For at berettigede til tildeeling af certifikat, foregår undervisningen på teknisk skole på traditionel måde med læsning og skriftlige eksaminer i skolen og praksis i butikken. Arbejdet følger samme mønster år ud og år ind uden hensyn til lærlingenes behov for at lære nyttige ting, som ikke læres på jobbet. Lærerne underviser i teknikker, som blev anvendt, da de arbejdede i detailhandelen, og som er lette at tilpasse til skolesituationen. ... De fleste opgaver er ikke relevante for supermarkedet. Eleverne lærer for eksempel at lave engrosudskæringer, som ikke bruges i butikkerne, eller at vejlede kunderne i tilberedning af kød. Da det ikke er færdigheder, der er efterspørgsel efter, er der ikke ret mange elever, som gider lære dem. ... Lærlingene er mere interesseret i butiksperioden, hvor de bliver fortrolige med udstyr, som de engang håber at få brug for i arbejdet. Men butikken har også opgaver, som er uden værdi i et supermarked. En af de første ting, der læres, er hvordan man sliber en kniv – en opgave, som kun havde betydning i fortiden. I dag er der et firma, som regelmæssigt leverer nyslebne knive og indsamler sløve knive fra kødafdelingerne. ...

Læringserfaringerne på jobbet varierer med strukturelle forhold ved arbejdsmiljøet. Lederen af en kødafdeling i et supermarked forsøger at opnå en fordelagtig difference mellem afdelingens totale salg

og engrosprisen på hans bestilling af kød plus omkostninger i forbindelse med personale og anlæg. Lederen sørger derfor for, at hans faglærte svende kan tilberede en stor mængde kød på effektiv måde ved at specialisere sig i kortvarige, repetitive opgaver. Han anbringer lærlingene dér, hvor han kan få mest effektivt arbejde ud af dem. At omdirigere svendene fra arbejde til uddannelsesopgaver øger på kort sigt omkostningerne ved at sælge kød. Eftersom svende og lærlinge er så intensivt beskæftiget med profitgivende opgaver, lærer lærlingene sjældent ret mange arbejdsopgaver. ...

Arbejdsmiljøets fysiske udformning er en vigtig dimension ved læring, eftersom lærlinge får meget ud af at iagttage andre og selv blive iagttaget. Nogle kødafdelinger var indrettet sådan, at lærlinge, der arbejdede ved emballeringsmaskinen, ikke kunne se de svende, som skar og savede kød ud. En lærlings følelse ved denne adskillelse kom frem, da en distriktsleder i et stort, lokalt supermarked gav ham besked på at returnere nogle bakker med kød, som ikke var anbragt rigtigt, til svendene. »Jeg er bange for at gå ind i baglokalet. Jeg føler mig i den grad udenfor. Jeg har ikke været derinde i lang tid, fordi jeg simpelthen ikke ved, hvad jeg skal gøre, når jeg er derinde. Alle de fyre ved så meget om kødudskæring, og jeg ved ikke noget.«

Når en lærling ankommer til en forretning, bliver han oplært i at udføre en opgave, som regel betjening af den automatiske emballeringsmaskine. Hvis han klarer dette kompetent, får han lov at blive dér, indtil der kommer en ny lærling. Hvis der ikke kommer nogen, må han udføre dette job i årevis næsten uden afbrydelse. Hvis der kommer en ny lærling, lærer han ham at emballere, og lærer så selv en anden opgave. ... Forretningerne tilbyder den slags kød, kunderne i deres lokale område vil købe. ... I fattige kvarterer har lærlinge bedre mulighed for at praktisere kødudskæring end i velhavende kvarterer [fordi det ikke koster så meget at begå fejl]. [Hvis der er stor omsætning] vil en arbejdsdeling mellem et relativt stort antal arbejdere øge effektiviteten. ... Ikke blot lærlinge, men også svende, vil i denne situation sjældent lære alle de former for opgaver, som engang hørte til deres fag (Marshall, 1972, s. 42-46).

MESTERLÆRE HOS TØRLAGTE ALKOHOLIKERE

Beskrivelserne af mesterlære i forbindelse med fødselshjælp, skræddervirksomhed og hos kvartermestre er eksempler på, hvordan læring i praksis foregår, og hvad det vil sige at bevæge sig i retning af fuld deltagelse i et praksisfællesskab. En mere detaljeret syn på identitetsdannelsen er at finde i en analyse af det at blive tørlagt alkoholiker gennem Anonyme Alkoholikere (AA). En alkoholikerpil deltager i adskillige møder om ugen, tilbringer tiden i selskab med næsten-ligestillede og eksperter, de mennesker hvis praksis og identiteter er AA-fællesskabet. Ved disse møder aflægger veteraner vidnesbyrd om deres drikkfældige fortid og det at blive ædru. Foruden »almindelige møder«, hvor veteraner fortæller polerede, timelange historier om – måneder og år i udviklingen af – deres liv som alkoholikere, er der også mindre »diskussionsmøder«, som typisk fokuserer på et enkelt aspekt af, hvad der til sidst vil blive en del af den rekonstruerede livshistorie (Cain, under forberedelse).

Begrebet partiel deltagelse i dele af arbejdet, som øges i kompleksitet og omfang – et tema i alle de her diskuterende analyser af mesterlære – beskriver også udviklingen i de nyankomne AA-medlemmers deltagelse, mens de lidt efter lidt bliver veteraner. Gennem vidnesbyrdet på de tidlige møder har nyankomne adgang til et dækkende billede af, hvad fællesskabet drejer sig om. Målene lægges også klart frem i listen over de »tolv trin« til ædruelighed, som leder bevægelsesforløbet fra perifer til fuld deltagelse i AA, på nogenlunde samme måde som skrædderlærlingenes liste over klædningsstykker fungerer som en plan for deres fremskridt gennem læretiden. Bidraget fra et helt nyt medlem behøver ikke at være andet end en tavs gestus – at tage en hvid jeton ved afslutningen af mødet for at tilkendegive hensigten om ikke at indtage spiritus i de næste 24 timer (Cain, under forberedelse). Når tiden er inde, vil tolvte trins-besøget hos en aktiv dranker med henblik på at forsøge at overtale vedkommende til at indtræde som nyt medlem i organisationen indlede en ny deltagelsesfase, nu som

anerkendt veteran. Cain (under forberedelse) hævder, at AA's hovedopgave består i at rekonstruere identitet ved at konstruere personlige livshistorier og dermed meningen med fortællerens tidligere og fremtidige handlen i verden.

Den forandring, mænd og kvinder ... gennemgår ... er ikke blot en forandring i adfærd. Det er en transformation af deres identitet fra drikkende ikke-alkoholikere til tørlagte alkoholikere, og det virker ind på, hvordan de opfatter og handler i verden. ... Et væsentligt middel hertil er den personlige historie. ...

Med »identitet« mener jeg den måde, en person forstår og opfatter sig selv og opfattes af andre på, en selvopfattelse som er ret konstant. ... AA-alkoholikerens identitet har to vigtige dimensioner. Den første sontring, AA foretager, er mellem alkoholisme og ikke-alkoholisme, hvor alkoholisme refererer til en tilstand, som, når den første er nået, ikke er reversibel. Den anden er mellem aktiv (drinking) og tørlagt (non-drinking) og refererer til en potentielt styrbar aktivitet. ... Der er derfor to aspekter ved AA-alkoholikeridentiteten, som er vigtige for fortsat medlemskab i AA: kvalifikation som alkoholiker, som er baseret på ens fortid, og en fortsat bestræbelse på ikke at drikke. AA-identiteten kræver en adfærd – ikke at drikke – der er en negation af den adfærd, som til at begynde med kvalificerede en til medlemskab. En af funktionerne af den personlige historie i AA er at fastslå begge aspekter af medlemskabet hos et individ. ... I de personlige historier fortæller AA-medlemmerne deres egen historie om drikkeri, hvordan de indså, at de er alkoholikere, hvordan de kom ind i AA, og hvordan deres liv har været, siden de gik ind i AA. ...

De personlige historier i AA fortælles med det udtrykkelige, bestemte formål at tilvejebringe en model af alkoholisme, således at andre drankere måske kan genkende så meget af sig selv i de erklærede alkoholikers liv, at de ikke kan lade være med at spørge, om de ikke også er alkoholikere. Da der ikke er enighed om definitionen på en alkoholiker i kulturen som helhed, er denne fortolkning af begivenhederne en proces, som forhandles mellem drankeren og hendes/hans omgivelser. AA-historierne giver et sæt kriterier til identifikation af al-

koholikeren. ... AA anerkender deres betydning og bruger megen tid og udgivelsesplads på, at disse historier kan fortælles. AA-medlemmer fortæller personlige historier formelt på »taler-møder«. ... Knap så formelt fortæller medlemmerne forkortede versioner af deres historier, eller dele af dem, på diskussionsmøder. ... Den sidste vigtige kontekst til fortælling af personlige historier er »tolvte trins-besøg.« Når AA-medlemmer taler med udenforstående, som måske er alkoholikere, i en direkte samtale, følger de det sidste af De Tolv Trin. ... På disse individuelle møder fortæller medlemmet i princippet sin historie, fortæller om AA-programmet, forsøger at hjælpe drankeren med at se sig selv som alkoholiker, hvis vedkommende er »parat.« [Medlemmer] hævder, at selve det at fortælle deres egne historier til andre alkoholikere og dermed hjælpe andre alkoholikere med at blive ædru, er en vigtig del af selv at holde sig ædru. At fortælle en personlig historie, især på et talermøde eller i forbindelse med et tolvte trins-besøg, signalerer [samtidig] medlemskab, fordi det er på »det tidspunkt, de [medlemmerne] føler, at de hører så meget til, at de kan 'rumme budskaber'.«

At fortælle en AA-historie er ikke noget, man lærer gennem direkte undervisning. Nyankomne får ikke at vide, hvordan de skal fortælle deres historier, men alligevel lærer de fleste mennesker, som forbliver i AA, at gøre det. Et AA-medlem lærer at fortælle en passende historie på mange måder. For det første skal han møde AA-modeller. ... Den nyankomne i AA hører og læser personlige historier lige fra den første kontakt med programmet – via møder, litteratur og samtaler med de enkelte veteraner. ... Foruden læring via modeller foregår der læring gennem samspil. Alle medlemmer opfordres til at tale på diskussionsmøder og dyrke venskaber med andre AA-medlemmer. Undervejs i dette sociale samspil opfordres det nye medlem til at tale om sit eget liv. ... Det kan være brudstykker snarere end hele livet. Emnet for diskussionen på diskussionsmøderne kan for eksempel være »at indrømme, at du er magtesløs«, »at gøre det godt igen«, »hvordan man undgår den første drink« eller fælles oplevelser i forbindelse med håndtering af almindelige problemer. ... Den ene taler efterfølger den anden, idet han/hun vælger bestemte dele af det, der

netop er blevet sagt, og siger, hvorfor det var relevant for vedkommende, og uddyber det med en eller anden episode fra sit eget liv. ... Taleren korrigeres som regel ikke, medmindre fortolkningen er i modstrid med AA-opfattelsen. Andre talere vil tage relevante dele af den nyankomnes kommentarer op som grundlag for deres egne kommentarer, give parallelle eksempler med andre fortolkninger for eksempel eller udvikle dele af deres egne historier, som har lighed med dele af den nyankomnes historie, mens de ser bort fra de irrelevante dele af den nyankomnes historie.

Foruden strukturen i AA-historien skal de nyankomne også lære den kulturelle alkoholismemodell, som er indkodet i dem, herunder AA-paroler, relevante episoder, som kan tjene som dokumentation, og relevante fortolkninger af begivenheder. ... Det er ikke nok blot at lære parolerne om alkohol og dens natur. Drankeren skal bruge dem på sit eget liv, og denne anvendelse skal demonstreres. ... Succes eller helbredelse i AA forudsætter, at man lærer at se sig selv og sine problemer i et AA-perspektiv. AA-medlemmer skal lære at opleve deres problemer som problemer med at drikke og lære at se sig selv som alkoholikere. Historierne beskriver ikke blot et liv i en tillært genre, men er redskaber til genfortolkning af fortiden og forståelse af selvet ud fra AA-identiteten. Den indviede begynder at identificere sig med AA-medlemmer. ... Han eller hun kommer til at forstå sig selv som tørlagt alkoholiker og genfortolke sit liv som bevis.

MESTERLÆRE OG SITUERET LÆRING: EN NY DAGSORDEN

Vi har her set mesterlære i forbindelse med forskellige former for produktionsorganisation. Der er stærke relationer mellem alle slags fællesskabsmedlemmer, deres aktiviteter og artefakter. De er alle implicerede i at øge deltagelsen og den faglige indsigt. De her citerede etnografiske undersøgelser fokuserer til en vis grad på forskellige facetter af mesterlære. Yucatec-undersøgelsen beskæftiger sig med gåden om, hvordan der kan foregå læring uden undervisning og uden formelt organiseret mesterlære. Analysen af

vai-mesterlæren bidrager til gådens løsning ved at fremlægge planen for den daglige praksis i vai-skrædderbutikkerne. Hutchins analyserer relationerne mellem informationsstrømmen i en central arbejdsopgave og personers baner gennem forskellige former for deltagelse i opgaven og problematiserer i den forbindelse spørgsmålet om de lærendes adgang til vigtige læringsressourcer. »Skyggesiden« af de rejste spørgsmål om adgang, som så levende er fremlagt i eksemplet med slagterne, bidrager til at understrege den afgørende betydning af en bred, og stort set legitim, perifer deltagelse i et praksisfællesskab som noget centralt for øget forståelse og identitet. Og med hensyn til yucatec- og vai-undersøgelserne tyder disse spørgsmål på en forvandling af optagetheden af undervisning og formelle, intenderede læresituationer til tilfælde, hvor adgangen til alle midler og grunde til medlemskab i praksis er en selvfølge. Selv om mestre ikke underviser, legemliggør de i fuldt mål praksis i praksisfællesskabet. At blive et »medlem ligesom dem« er en legemliggjort telos, der er alt for kompleks til, at den lader sig formulere som mål, opgaver og vidensstilegnelse. Deltagerne har måske slet ikke noget sprog at diskutere det i – men det må (i begge betydninger af ordet) antages, at der, trods alle komplikationer, er tale om mestringsidentiteter.

Sprogets betydning skal dog ikke overses. Sproget er en del af praksis, og det er i praksis, mennesker lærer. I Cains etnografiske undersøgelse af identitetskonstruktion i AA, er samtalen et centralt transformationsmedium. Hvad enten det er virksomhed eller sprog, der er det centrale, er det afgørende i forbindelse med læring spørgsmålet om adgang til praksis som læringsressource, snarere end til undervisning. Spørgsmål om motivation, identitet og sprog fortjener en mere udførlig diskussion.

I enhver diskussion om konvergerende beskrivelser af mesterlære ville vi gøre os skyldige i forsømmelse, hvis vi ikke inddrog Beckers banebrydende analyse, som gik forud for alle de her diskuterende etnografiske undersøgelser med undtagelse af Marshalls. Becker sammenlignede forskning i skoler med undersøgelser af håndværksmesterlære i USA, herunder Marshalls under-

søgelse af slagtere. Han fastholdt betydningen af den brede, grundlæggende opfattelse, som nyankomne får ved at deltage i igangværende arbejdsvirksomhed, værdien ved at befinde sig i relevante læringsmiljøer, eksistensen af stærke læringsmål i arbejds- læringsmiljøer, fraværet af test og mesterlærens større effektivitet sammenlignet med skolen. Han antog endvidere i modsætning til de her diskuterende eksempler, at undervisning spiller en central rolle for læring gennem mesterlære, og at lærlinge er nødt til individuelt at organisere deres eget »lærepensum« og rekruttere deres egen undervisning eller vejledning.

De eksisterende undersøgelser rejser i så henseende nogle nye spørgsmål i betragtning af deres mere ihærdige fokus på læringsressourcer i fællesskabet end på undervisning og »elevinitiativ«. Men de er måske lige lovlig hurtige til at antage, at forklaringen på læringsressourcerne i fællesskabet ligger i mesterlærens »arbejdsorienterede« karakter. Selv om mesterlære er en uddannelsesform, hvori arbejde og læring er uløseligt forbundet, er det ikke desto mindre en form, hvor der er komplekse og skiftende relationer mellem de nyankomnes arbejde og forståelse på den ene side og de igangværende arbejdsprocesser på den anden; produktionsstrukturen og mesterlærestrukturen svarer ikke til hinanden som helhed (selv om de måske gør det i forbindelse med bestemte opgaver, f.eks. kvartermestrenes positionsbestemmelse). Dette har nogle interessante og også komplekse følger for uddybning og udvikling af forståelsen hos alle medlemmer af et praksisfællesskab.

Becker bringer nogle nye alvorlige overvejelser på bane vedrørende spørgsmålet om adgang. Han erkender den katastrofale risiko for, at strukturelle begrænsninger i arbejdsorganisationen kan beskære eller udlette lærlingenes adgang til alle jobbets aktiviteter og dermed til mulighederne for at lære det, de skal vide for at beherske et fag. Især fremhæver han skarpere end de etnografiske undersøgelser, vi her har diskuteret, den karakter af konflikt, som præger nyankomnes adgang, samt problemerne omkring magt og kontrol, som disse undersøgelser stort set fortier. Hver-

ken Becker eller de etnografiske undersøgelser beskæftiger sig med implikationerne af konfliktpreget fællesskabspraksis i forbindelse med identitetsudvikling, et problem, som vi vil tage op om lidt.

En første læsning af disse eksempler – samt Beckers arbejde – bringer os ganske langt i retning af at give en ny beskrivelse og sætte en ny problemdagsorden med hensyn til analysen af situeret læring. Men vi er nødt til at analysere problemerne om adgang, om dens indlejring i hverdagspraksissens konfliktformer, om motivation og om udviklingen af medlemskab/identitet. Teorien om legitim perifer deltagelse kan sætte os i gang med denne opgave i næste kapitel.

Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber

Nu kan vi begynde at gøre iagttagelserne i forrige kapitel til genstand for analyse. I de følgende afsnit reformulerer vi de centrale kendetegn ved disse forskellige historiske virkeliggørelser af mesterlære ud fra legitim perifer deltagelse. Først diskuterer vi de strukturerende ressourcer, som skaber proces og indhold i mulighederne for at lære, og de skiftende lærlingeperspektiver på, hvad der erkendes og gøres. Dernæst argumenterer vi for, at »transparens« i den sociopolitiske organisation af praksis, dens indhold og de artefakter, som indgår i praksis, er en afgørende ressource for øget deltagelse. Vi diskuterer derefter relationen mellem nyankomne og praksisdiskursen. Dette fører frem til en diskussion af, hvordan der skabes identitet og motivation, efterhånden som nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse. Vi slutter med at undersøge modsigelser i læringen og de deraf følgende konflikters relation til identitetsudviklingen og transformationen af praksis.

STRUKTURERENDE RESSOURCER TIL LÆRING I PRAKSIS

Noget af det første, folk tænker på, når de hører ordet mesterlære, er mester-lærlingrelationen. Men i praksis er de roller, mester spiller, forbavsende variable i tid og sted. En specifik mester-lærlingrelation er ikke engang noget universelt kendetegn ved mesterlære. Ja, hverken yucatec-jordemødre eller kvartermestre lærer i specifikke mester-lærlingrelationer. Nyankomne i AA har ganske

vist specielle relationer til specifikke veteraner, der optræder som deres sponsorer, men det er ikke disse relationer, der definerer dem som nyankomne. Skrædderlærlingene har derimod ganske givet nogle specielle relationer til deres mestre, uden hvilke de ikke ville være lærlinge. Mesterskrædderne skal støtte lærlingene, før disse kan få legitim adgang til deltagelse i fællesskabets produktive virksomhed. Den måde, hvorpå lærlinge sikres en sådan legitim adgang, beror kort sagt på karakteren af arbejdsdelingen i det sociale miljø, hvori praksisfællesskabet er placeret. Jordemoderen lærer således et speciale i sin egen familie, en form for arbejde, der er anderledes end, men ikke på afgørende måde adskilt fra, hverdagslivets vidt udbredte »almindelige« aktiviteter; legitim deltagelse opstår diffust gennem medlemskab af familie og fællesskab. Der hvor lærlinge lærer et specialiseret erhverv, er der tale om støtte i et praksisfællesskab – inden for et fællesskab i mere almindelig forstand. Det er almindeligt med intentionelle relationer, ja selv med kontraktmæssige relationer til en specifik mester. Med hensyn til skabelse af mestrenes relation til lærlingene bør det stå helt klart, at spørgsmålet om at overdrage legitimitet er vigtigere end spørgsmålet om at undervise.

Selv i tilfældet med skrædderne, hvor relationen mellem lærling og mester er specifik og eksplicit, er det ikke denne relation, men snarere lærlingens relationer til andre lærlinge og også til andre mestre, som organiserer mulighederne for at lære; lærlingens egen mester er for fjern, er genstand for alt for stor respekt, til at inddrage i kejtede forsøg på en ny aktivitet. Veteraner i AA, der fungerer som »sponsorer«, tilbageholder angiveligt råd og vejledning, som er relevant på senere stadier; de holder igen og venter, til den nyankomne er »parat« til næste trin gennem stigende deltagelse i fællesskaber (Alibrandi, 1977). I alle de fem tilfælde, som er beskrevet i forrige kapitel, hævder forskerne, at der i virkeligheden finder meget lidt synlig undervisning sted; læring er det mest grundlæggende fænomen. Fællesskabets praksis skaber den potentielle »læreplan« i ordets videste forstand – det som kan læres af nyankomne med legitim perifer adgang. Læringsvirksomhed vi-

ser sig at have et karakteristisk mønster. Der er stærke læringsmål, fordi lærende som perifere deltagere kan udvikle en opfattelse af, hvad hele foretagendet drejer sig om, og hvad der er at lære. Læring som sådan er en improviseret praksis: En læreplan udfoldes i muligheder for at deltage i praksis. Den er ikke specificeret som en række diktater vedrørende korrekt praksis.

Mulighederne for at lære i mesterlæren struktureres som oftest af arbejdspraksis i stedet for af stærkt asymmetriske mesterlærlingrelationer. De lærende kan under disse omstændigheder have et rum af »mild tilsidesættelse af fællesskabet«, hvori de kan forme deres egne læringsrelationer til andre lærlinge. Der kan være en løsere kobling mellem relationer mellem lærlinge på den ene side og de ofte hierarkiske relationer mellem lærlinge og veteraner på den anden side, end når styrende pædagogik er det centrale motiv i den institutionelle organisation. Det synes at være typisk for mesterlære, at lærlingene lærer mest i relation til andre lærlinge. Der er anekdotisk dokumentation (Butler, personlig meddelelse; Hass, u.å.) for, at hvor der er mulighed for cirkulation af viden blandt ligestillede og næsten-ligestillede, spredes den overordentlig hurtigt og effektivt. De centrale årsager til fordømmelse af de former for uddannelse, som afviger fra skoleuddannelse, er, at ændring af personen ikke er det centrale motiv for den virksomhed, hvori læringen finder sted (se sidste afsnit i dette kapitel). Effektiviteten af informationscirkulationen blandt ligestillede tyder tværtimod på, at deltagelse i praksis meget vel kan være en *betingelse* for effektiviteten af – snarere end genstand for – læring.

Vi har foreløbig set, at mestres autoritet og deres engagement i mesterlæren varierer stærkt fra praksisfællesskab til praksisfællesskab. Vi har ligeledes påpeget, at de strukturerende læringsressourcer kommer fra mange forskellige kilder, ikke kun fra pædagogisk virksomhed. Vi hævder, at en sammenhængende forklaring af disse iagttagelser forudsætter en *decentrering* af gængse begreber om mestring og pædagogik. Denne decentreringsstrategi er i virkeligheden dybt indlejret i vores situerede tilgang – for

at skifte fra begrebet om den individuelle elev til begrebet om legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber – sådan som vi har gjort det – vil netop sige at decentrere analysen af læring. En decentreret opfattelse af mester-lærlingrelationerne fører til en forståelse af, at mestringen ikke er til stede i mesteren, men i organisationen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af. Mesteren er – som autoritetens sted (i flere betydninger) – når det kommer til stykket i lige så høj grad et produkt af den konventionelle centrerede læringsteori, som den enkelte elev er. En decentreret opfattelse af mesteren som pædagog flytter på samme måde det analytiske fokus fra undervisningen til den komplicerede strukturering af fællesskabets læringsressourcer.

KUNDSKABENS RUM: DELTAGELSE, LÆREPLANER, PRAKSISFÆLLESSKABER

Lærlinges sociale relationer i et fællesskab ændrer sig i løbet af deres direkte deltagelse i aktiviteter; herigennem udvikles lærlingenes forståelse og kompetencer. De eneste metoder, vi indtil nu har haft til at forstå de processer, hvorigennem disse forandringer sker, stammer fra konventionelle overvejelser over karakteren af »uformel« læring: Dvs. lærlinge forventes at tilegne sig »det specifikke« ved praksis gennem »iagttagelse og efterligning«. Men denne opfattelse er efter al sandsynlighed forkert på alle punkter, eller rigtig under særlige omstændigheder, men af de forkerte grunde. Vi hævder derimod, at den perifere deltagelses virkninger på viden-i-praksis ikke er forstået korrekt, og at undersøgelser af mesterlære alt for bogstaveligt har forudsat en kobling mellem arbejdsprocesser og læreprocesser.

Nyankomnes legitime periferitet giver dem til at begynde med mere end en »iagttagerposition«: Den er på afgørende måde forbundet med *deltagelse* som en måde at lære – absorbere såvel som blive absorberet i – »praksiskulturen«. En længere periode med legitim periferitet giver de lærende mulighed for at tilegne sig prak-

siskulturen. Ud fra et bredt perifert perspektiv danner lærlingene sig lidt efter lidt en almen opfattelse af, hvad der konstituerer fællesskabets praksis. Denne raskitse af foretagendet (som foreligger, hvis der findes legitim adgang) kan omfatte de implicerede personer, hvad de gør, hvordan hverdagslivet er, hvordan mestre taler, går, arbejder og opfører sig i al almindelighed, hvordan mennesker, som ikke er en del af praksisfællesskabet, interagerer med det, hvad andre lærende foretager sig, og hvad lærende skal lære for at blive fuldgældige praktikere. Den omfatter en større og større forståelse af hvordan, hvornår og om hvad veteraner samarbejder, kolluderer og kolliderer, og hvad de godt kan lide, ikke bryder sig om, respekterer og beundrer. Den tilbyder i særdeleshed forbilleder (som er grund og motivation for læringsvirksomhed), herunder mestre, færdige produkter og mere erfarne lærlinge, der er på vej til at blive fuldgældige praktikere.

Men en sådan almen opfattelse vil sandsynligvis ikke danne sig ud fra de første indtryk. Der udvikles synspunkter til forståelse af praksis gennem skiftende deltagelse i arbejdsdelingen, skiftende relationer til igangværende fællesskabspraksisser og skiftende sociale relationer i fællesskabet. Det gælder i lige så høj grad omvendte alkoholikere, når de er sammen med andre AA-medlemmer, som det gælder kvartermestre, når de bevæger sig gennem forskellige aspekter af navigationsarbejdet. Og lærende har mangfoldigt strukturerede relationer til igangværende praksis på andre måder. Læring gennem mesterlære er ikke »arbejdsorienteret« på den måde, det fremgår af stereotypierne af uformel læring; læring og hverdagspraksis er ikke samordnet. Segmenterne i produktionsvirksomhed skal læres i andre rækkefølger end dem, hvori en produktionsproces sædvanligvis udvikles, hvis perifere, mindre intense, mindre komplekse, mindre vitale opgaver læres før de mere centrale aspekter ved praksis.

Tænk for eksempel på skrædderlærlingene, hvis deltagelse begynder med både at forberede skræddernes daglige arbejde og færdiggøre detaljer på det færdige tøj. Lærlingene arbejder sig længere og længere tilbage gennem produktionsprocessen til til-

skærerjobbet. (Denne måde at gå frem på er ret almindelig på tværs af kulturer og historiske perioder). Det første »perifere« perspektiv, som indgår i partielle, perifere, tilsyneladende trivielle aktiviteter – såsom at gå ærinder, aflevere meddelelser eller ledsage andre – får under disse betingelser ny betydning: det nærmer sig en begyndende befæstelse af praksisfællesskabets struktur. Det, der er lært, og de forskellige varierende synspunkter kan ordnes og forbindes indbyrdes på måder, som gradvist transformerer denne strukturforståelse.

Når styrende undervisning i form af forskrifter om korrekt praksis skaber en afgrænset form for deltagelse (i skolen), som udelukker deltagelse i igangværende praksis som legitim kilde til muligheder for at lære, vil målet med at gå ind på de krav, som undervisningen stiller, afføde en anden praksis end den intendede (Bourdieu, 1977). Selv om den pædagogiske struktur i læringsforholdene har bevæget sig bort fra princippet om legitim perifer deltagelse med hensyn til den tilsigtede praksis, er legitim perifer deltagelse i sådanne tilfælde stadigvæk det centrale i den læring, der sker. Dette får os til at skelne mellem en *læreplan* og en *undervisningsplan*. En læreplan består af situerede muligheder (omfattende forskellige slags eksempler ofte opfattet som »mål«) for improviseret udvikling af en ny praksis (Lave, 1989). En læreplan er et felt af læringsressourcer i hverdagspraksis *set fra de lærendes perspektiv*. En undervisningsplan er derimod konstrueret med henblik på undervisning af nyankomne. Når en undervisningsplan tilvejebringer – og derved begrænser – strukturerende læringsressourcer, bliver meningen med det, som læres (og kontrollen med adgangen dertil både i dens perifere former og dens efterfølgende mere komplekse og intensiverede, om end muligvis mere fragmenterede former), formidlet gennem en lærers deltagelse, af et ydre syn på, hvad indsigt drejer sig om. Læreplanen i didaktiske situationer er derfor et resultat af deltagelsen i et specifikt praksisfællesskab, som er fremkaldt af pædagogiske relationer og af en præsriptiv opfattelse af den intendede praksis som

genstand, såvel som af de mange forskelligartede relationer, der knytter deltagere til deres egne og andre institutioner.

En læreplan er i bund og grund situeret. Der er ikke tale om noget, der kan betragtes isoleret, manipuleres arbitrært didaktisk eller analyseres løsrevet fra de sociale relationer, som skaber legitim perifer deltagelse. En læreplan er således karakteristisk for et fællesskab. Med ordet fællesskab mener vi ikke en eller anden oprindelig størrelse med en fælles kultur. Vi antager, at medlemmerne har forskellige interesser, bidrager til virksomheden på forskellig måde og har forskellige synspunkter. Deltagelse på mange niveauer er efter vores opfattelse forbundet med medlemskab i et *praksisfællesskab*. Ordet fællesskab betyder heller ikke nødvendigvis samtidig tilstedeværelse, en veldefineret, identificerbar gruppe eller socialt synlige grænser. Men det betyder deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber.

Det fællesskabsbegreb, som ligger til grund for begrebet om legitim perifer deltagelse og derfor for »viden« og dens »sted« i den levede verden, er både afgørende og subtielt. Jordemødrenes eller skræddernes praksisfællesskab indeholder meget mere end den tekniske kompetence, som er forbundet med at forløse spædbørn eller producere tøj. Et praksisfællesskab er en gruppe relationer mellem personer, virksomhed og verden, over tid og i relation til andre tangerende og overlappende praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab er en indre betingelse for eksistensen af viden, ikke mindst fordi den giver den fortolkningsstøtte, som er nødvendig for at forstå dens arv. Deltagelse i den kulturelle praksis, som al viden eksisterer i, er således et epistemologisk læringsprincip. Denne praksis' sociale struktur, dens magtrelationer og dens legitimitetsvilkår definerer mulighederne for læring (dvs. for legitim perifer deltagelse).

Det er muligt at beskrive det fællesskab, hvor en læreproces finder sted, ved at analysere reproduktionsperioderne i de fællesskaber, som ser ud til at være involveret, og deres relationer. Hvad

angår kvartermestrene er navigationspraksis-cyklen ganske kort; der kan ske en fuldstændig reproduktion af kvartermestrenes praksis hvert femte eller sjette år (når en novice begynder, gradvis bliver fuldgyltig deltager, begynder at arbejde med nyankomne kvartermestre, som også bliver fuldgyltige deltagere og når det punkt, hvor de er parate til at arbejde med nyankomne). Reproduktionscyklen i jordemoder-, skrædder- eller slagterfællesskaberne er meget længere. I AA er længden temmelig variabel, da individerne gennemgår de successive trin i deres eget tempo. Iagttagelse af udviklingscyklussernes omfang er kun en begyndelse til en sådan analyse (og en omtrentlig tilnærmelse, som ikke tager hensyn til den transformation og forandring, som den igangværende praksis medfører - se nedenfor), for hver cyklus har sin egen bane, sine egne fikspunkter, planer og karrierer (Stack, 1989).

Foruden de nyttige analytiske spørgsmål, som et tidsmæssigt fokus på praksisfællesskaber rejser, er der også en anden grund til at tage fat på en processuel, historisk beskrivelse af praksisfællesskaber. Påstande om definitionen af et praksisfællesskab og det praksisfællesskab, der faktisk reproduceres det pågældende sted, er ikke nødvendigvis sammenfaldende - et punkt der fortjener nøje overvejelse.

På de fleste gymnasier er der for eksempel en gruppe elever, som gennem længere tid er i færd med at lære fysik. Hvilket praksisfællesskab er det, der reproduceres? Muligvis deltager eleverne kun i reproduktionen af selve gymnasiet. Men hvis vi antager, at fysikkens praksis også reproduceres i en eller anden form, er den måde, hvorpå fysikelever i gymnasiet deltager i og forstår deres virksomhed, meget forskellig fra den måde, hvorpå professionelle fysikere gør det. Det virkelige reproducerende praksisfællesskab, hvori skolebørn lærer om fysik, er ikke fysikerfællesskabet, men fællesskabet af voksne, som har gået i skole. Børn indføres i det sidstnævnte fællesskab (og dets ydmyge relation til det førstnævnte) i løbet af deres skoletid. Fysikerfællesskabets reproduktion

tionscyklusser starter meget senere, måske først på universitetet (Traweek, 1988).

Skolens problemer er efter denne opfattelse dybest set ikke pædagogiske. De har først og fremmest at gøre med, hvordan voksenfællesskabet reproducerer sig selv, med de steder, nyankomne kan eller ikke kan finde i sådanne fællesskaber, og med relationer, som kan og ikke kan etableres mellem disse nyankomne og fællesskabets kulturelle og politiske liv.

Vi hævder altså, at der ikke finder læring sted ved gentagelse af andres præstationer eller ved tilegnelse af viden, overført ved undervisning, men snarere ved centripetal deltagelse i det omgivende fællesskabs læreplan. Eftersom viden er lokaliseret i et praksisfællesskab, må spørgsmålene om læring stilles inden for det pågældende fællesskabs udviklingscyklusser, en anbefaling, som skaber et diagnostisk værktøj til skelnen mellem praksisfællesskaber.

ADGANGSPROBLEMET: TRANSPARENS OG ISOLATION

Nøglen til legitim periferitet er nyankomnes adgang til praksisfællesskabet og alt, hvad medlemskab medfører. Men selv om dette er væsentligt for reproduktionen af ethvert fællesskab, er det også altid problematisk. At blive fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab kræver adgang til et bredt område af igangværende virksomhed, veteraner og andre medlemmer af fællesskabet og til information, ressourcer og muligheder for at deltage. Dette spiller en så central rolle for medlemskab i praksisfællesskaber, at alt, hvad vi hidtil har talt om, i en vis forstand handler om adgang. Her diskuterer vi problemet mere specifikt i forbindelse med spørgsmål om forståelse og kontrol, der sammen med involvering i produktionsvirksomhed er aspekter, som har at gøre med deltageres legitime periferitet i en praksis.

De artefakter, som bruges i igangværende praksis, praksisteknologien, er et godt sted at diskutere problemet om adgang til

forståelse. Socialvidenskabelige forskere, som interesserer sig for læring, betragter i almindelighed teknologi som noget givet og forholder sig ikke analytisk til de indbyrdes forhold mellem teknologien og andre aspekter ved et praksisfællesskab. At blive fuldgyltig deltager indebærer anvendelse af teknologierne i den daglige praksis, såvel som deltagelse i sociale relationer, produktionsprocesser og praksisfællesskabernes andre aktiviteter. Men den forståelse, som opnås ved at inddrage teknologien, kan være meget forskellig, alt efter hvilken form for deltagelse der mulig-gøres ved at bruge den. Deltagelse med teknologi er særlig betyd-ningsfuld, fordi de artefakter, som bruges inden for en kulturel praksis, er bærere af en væsentlig del af den pågældende praksis' arv. Alhidaden, som kvartermestre benytter til pejling, er for ek-sempel udviklet som navigationsredskab i løbet af flere hundrede år og udtrykker beregninger, som blev opfundet for længe siden (Hutchins, 1996). At forstå praksisteknologien er ikke kun et spørgsmål om at lære at bruge redskaber; det er en måde at have forbindelse med den pågældende praksis' historie og deltage mere direkte i dens kulturelle liv på.

Betydningen af artefakter i deres komplekse relationer til praksis kan være mere eller mindre *transparent* for de lærende. Transparens kan i sin enkleste form netop betyde, at den lærende kan iagttage artefaktens indre funktionsmåde: Den sorte boks kan åbnes, den kan forvandles til en »glass box«. Men forståelsen af anvendelsen og betydningen af et artefakt er mere end det: Vi-den inden for et praksisfællesskab og de måder at opfatte og ma-nipulere genstande på, som er karakteristiske for fællesskabs-praksis, er indkodet i artefakter på mere eller mindre afslørende måder. Det virksomhedssystem og den sociale verden, som arte-faktet er en del af, afspejles i dets udformning og anvendelse på mange forskellige måder og kan blive yderligere »transparensom-råder«, ligesom de kan forblive uigennemsigtige. En teknologis transparens eksisterer naturligvis altid med hensyn til et eller an-det formål og hænger uløseligt sammen med den kulturelle prak-sis og sociale organisation, som det er meningen teknologien skal

fungere i: Transparens kan ikke betragtes som et træk ved arte-faktet som sådant, men som en proces, der involverer bestemte former for deltagelse, hvor teknologien har en medierende funk-tion. Kvartermesterlæringer har ikke blot adgang til de fysiske ak-tiviteter, som foregår omkring dem, og til fagets redskaber; de ta-ger del i informationsstrømme og samtaler, i en kontekst, hvor de kan forstå det, de ser og hører. I og med at dette transparensbe-greb fokuserer på artefakternes epistemologiske rolle i forbin-delse med den sociale organisation af viden, konstituerer det så at sige adgangens kulturelle organisation. Det gælder som sådan ikke alene for teknologien, men for alle former for adgang til praksis.

Produktiv virksomhed og forståelse er ikke adskilte eller ad-skillelige, men dialektisk forbundne. Når udtrykket *transparens* som her bruges i forbindelse med teknologi, refererer det således til den måde, hvorpå anvendelsen af artefakter og forståelsen af deres betydning interagerer og derved bliver én læreproces. Trans-parensbegrebet afspejler den indviklede relation mellem anven-delse og forståelse af artefakter og indeholder derved en interes-sant dualitet. Det kombinerer de to karakteristika *usynlighed* og *synlighed*: usynlighed i form af uproblematisk fortolkning og inte-gration i virksomhed, og synlighed i form af en udvidet adgang til information. Dette er ikke nogen simpel dikotom skelnen, efter-som der er et komplekst samspil mellem disse to centrale karak-teristika, hvis indbyrdes forhold er præget af både konflikt og sy-nergi.

Det kunne måske være nyttigt at give en fornemmelse af dette samspil ved at analogisere med et vindue. Et vindues usynlighed er det, som gør det til et vindue, dvs. et objekt, hvorigennem ver-den udenfor bliver synlig. Men selve den kendsgerning, at man kan se så mange ting gennem det, gør selve vinduet meget synligt, dvs. meget fremtrædende i et værelse sammenlignet med for ek-sempel en væg. Det er nødvendigt, at medierende teknologier er usynlige, hvis det skal være muligt at fokusere på og dermed un-derstøtte genstandens synlighed. Omvendt er det nødvendigt, at

teknologiens betydning er synlig, hvis den skal kunne anvendes uproblematisk – usynligt. Dette samspil mellem konflikt og synergi er centralt for alle aspekter ved læring i praksis: Det gør udformningen af støttende artefakter til et spørgsmål om at sørge for en god balance mellem disse to interagerende krav. (En udvidet analyse af begrebet transparens findes i Wenger, 1990).

Kontrol og udvælgelse såvel som behovet for adgang, er uløseligt forbundet med praksisfællesskaber. Adgang kan således udsættes for manipulation, hvilket forlener legitim periferitet med en ambivalent status: Alt efter hvordan adgangen er organiseret, kan legitim periferitet enten fremme eller hæmme legitim deltagelse. I undersøgelsen af slagterlærlingene giver Marshall eksempler på, hvordan man kan nægte adgang. Den tekniske skole og dens butikspraktik simulerede ikke den centrale kødudskærerpraksis i supermarkeder, men gjorde den langt mindre tilgængelig for lærlingene; oplæring på jobbet var ikke nogen særlig forbedring. Hvad værre er, slagtermestrene lod kun deres lærlinge få job, som var fjernet fra aktiviteterne snarere end at være perifere i forhold til dem. For så vidt som praksisfællesskabet rutinemæssigt isolerer nyankomne, enten meget direkte som i eksemplet med slagternes mesterlære eller på mere subtile og udbredte måder som i skoler, forhindres disse nyankomne i perifer deltagelse. Der er i intet tilfælde tvivl om legitimiteten. Skolebørn er legitimt perifere, men udelukket fra deltagelse i den sociale verden mere generelt. Slagterlærlingene deltager legitimt, men ikke perifert, idet de ikke får produktiv adgang til virksomhed i praktikernes fællesskab.

Noget vigtigt i forbindelse med en sådan isolation er, at den – hvis den institutionaliseres – tilskynder til en folkelig epistemologi med hensyn til dikotomier for eksempel mellem »abstrakt« og »konkret« viden. Disse kategorier eksisterer ikke i verden som tydeligt adskilte former for *viden* og afspejler ej heller et eller andet formodet hierarki af vidensformer blandt praktikere. De har snarere deres udspring i karakteren af den nye praksis, som skabes ved isolation. *Abstraktion* i denne forstand stammer fra fra-

koblingen af en bestemt kulturel praksis. Deltagelse i denne praksis er hverken mere eller mindre abstrakt eller konkret, erfaringsmæssig eller intellektuel, end i nogen anden. Som det centrale begreb om læringsrelationer placerer legitim perifer deltagelse således ikke forklaringsbyrden vedrørende spørgsmål som »forståelse« og »abstraktionsniveauer« eller begrebsliggørelse på en bestemt type læring i modsætning til en anden, men derimod på den kulturelle praksis, hvori læringen finder sted, på spørgsmålene om adgang og på det kulturelle miljøes transparens med hensyn til meningen med det, der læres. For så vidt som begrebet transparens i meget bred forstand er en måde at organisere aktiviteter på, som synliggør deres mening, åbner det for en alternativ tilgang til den traditionelle dikotomi mellem læring gennem erfaring og læring gennem abstraktion.

DISKURS OG PRAKSIS

I diskussionen vedrørende konventionelle modsætninger mellem formel og uformel læring har man betragtet sprogets rolle i læringen som yderst betydningsfuld i forbindelse med klassifikation af metoder til overføring af viden. Man har antaget, at verbal undervisning har nogle særlige og særligt effektive egenskaber med hensyn til generaliteten og omfanget af den forståelse, den lærende opnår, mens undervisning via demonstration – læring gennem »iagttagelse og efterligning« – siges at frembringe det modsatte, en bogstavelig og snæver virkning.

En grundig analyse af både undervisningsdiskurs og eksempler på mesterlære bringer en anden sag på bane: Spørgsmål om sprog kan ligesom spørgsmål om mesterens rolle udmærket have mere at gøre med deltagelseslegitimitet og med adgang til periferitet end med overføring af viden. Ja, at lære at blive en legitim deltager i et fællesskab indebærer, som Jordan (1989) hævder, at man lærer at tale (og være tavs) på samme måde som fuldgylldige deltagere. At fortælle historien om den tørlagte alkoholikers liv er

i AA en meget vigtig måde at give udtryk for medlemskab på. Der foreligger modeller til konstruktion af AA-livshistorier i alkoholikeres publicerede livshistorier og i veteranernes beretninger. Nyankomne lærer tidligt at begynde deres bidrag til AA-møder med det enkle identificerende udsagn »Jeg er en alkoholiker, som er ved at blive rask«, præsentere sig selv og give en kort beskrivelse af de problemer, som har ført dem til AA. De begynder med at beskrive disse begivenheder med ikke-AA-ord. Deres beretninger møder modeksempariske historier fra mere erfarne medlemmer, som ikke direkte kritiserer eller korrigerer de nyankomnes beskrivelser. De skaber gradvis en opfattelse, som stemmer bedre overens med AA-modellen, og fremlægger til sidst et kyndigt vidnesbyrd på offentlige møder og bliver bekræftet af andre, når de viser den rette forståelse.

Den proces, hvorigennem man lærer at tale som fuldgældigt medlem af et praksisfællesskab, illustreres levende i en analyse af udviklingen i nyankomne åndemediers præstationer i en spiritistisk menighed i Mexico (Kearney, 1977). Dette eksempel er interessant, dels fordi begrebet »rigtig tale« er så klart udkrystalliseret i fællesskabets kollektive forventninger, samtidigt med at det ville negere legitimiteten af åndebesiddelsen, hvis fællesskabet var tvunget til at anerkende den tanke, at medierne skal *lære* deres håndværk. At der ikke desto mindre foregår læring gennem legitim perifer deltagelse, gør dette eksempel særlig markant.

Spiritistiske kulturfællesskaber centrerer sig om kvinder, som er eksperter i at falde i trance. De fungerer som medier og overfører budskaber fra mange forskellige ånder. Ånderne er ordnet i et komplekst hierarki af mere eller mindre betydningsfulde guddommelige former. Det kræver megen øvelse at tale sammenhængende, mens man er i trance, især når man antager forskellige skikkelser.

Det fremgår klart af de biografiske data, jeg har om medier, at de typisk begynder med at »arbejde« med forskellige [uvæsentlige] eksotiske ånder, som har idiosynkratiske talemønstre, og så til sidst går

over til at arbejde med de [højt agtede] guddomme, som typisk taler meget mere stereotyp. ... Mange novicemedier er for nylig blevet »besatte« af »væsner fra det ydre rum«. Disse væsner syntes at være meget optaget af at tale til de tilstedeværende via medierne, men deres sprog var selvfølgelig uforståeligt for tilhørerne. I løbet af gentagne besøg og med hjælp fra ikke-besatte spiritister, begyndte de langsomt »at lære at tale spansk« og formulere deres budskaber. ... En ... karakteristisk egenskab ved avancerede medier sammenlignet med novicer er det store repertoire og det større udvalg af identiteter, som kommer til udtryk hos førstnævnte (Kearney, 1977).

I *Psychology of Literacy* fremsætter Scribner og Cole (1981) den opfattelse, at formulering af spørgsmål – det at lære at »gå i skole« på den rigtige måde – kan være en væsentlig del af det, der læres i skolen. Dette er også Jordans konklusion vedrørende yucatec-jordemødrenes deltagelse i biomedicinske, statsstøttede uddannelseskurser. Hun hævder, at sundhedseksperternes verbale undervisning har den virkning, at jordemødrene lærer at formulere sig biomedicinsk, når der er brug for det. Dette sprog tjener udelukkende til at gøre dem »troværdige« hos dem, som tror på biomedicinens autoritative karakter. Men Jordan hævder, at det ikke har nogen indvirkning på deres eksisterende praksis.

Denne pointe om sprogbrug er i overensstemmelse med det tidligere argument om, at didaktisk undervisning skaber utilsigtede former for praksis. Konflikten skyldes det forhold, at der er forskel på at tale *om* en praksis udefra og tale *inden for* den. Den didaktiske anvendelse af sproget – ikke praksisdiskursen som sådan – skaber en ny sproglig praksis, som har sin egen eksistens. Legitim perifer deltagelse i en sådan sproglig praksis er en form for læring, men indebærer ikke, at nyankomne lærer den faktiske praksis, som sproget egentlig skulle handle om.

I et praksisfællesskab er der ingen specielle former for diskurs, der er møntet på læringe eller er afgørende for deres centripetale bevægelse mod fuld deltagelse, og som svarer til klasseundervisningens udprægede spørgsmål-svar-bedømmelsesramme eller fo-

relæsninger af universitetsprofessorer eller lærere på jordemoderkurser. Men Jordan gør endnu en – skarp – iagttagelse om sprog, denne gang om den rolle, som *historier* spiller i mesterlære: Hun peger på, at historier spiller en væsentlig rolle i forbindelse med beslutningsprocesser (1989). Dette har konsekvenser for, hvad og hvordan nyankomne lærer. Læring i forbindelse med mesterlære understøttes af samtaler og historier om problematiske og særligt vanskelige tilfælde.

Når der opstår vanskeligheder af en eller anden art, sker der det, at der fortælles historier om lignende tilfælde af de tilstedeværende [ved fødslen], der alle – som man vil erindre – er eksperter, idet de selv har født. Gennem de måder disse historier behandles, udvikles, ignoreres, tages op, karakteriseres som typiske på osv. træffes den kollektive beslutning om det aktuelle tilfælde. ... Disse historier er således samlinger af situeret viden. ... At tilegne sig et lager af passende historier og, hvad der er endnu vigtigere, vide, hvornår det er passende at fortælle dem, er således en del af, hvad det vil sige at blive jordemoder (1989, s. 935).

Orr (1990) beskriver nogle sammenlignelige narrative mønstre i sin undersøgelse af læring af maskinreparation: Teknikere, som reparerer kopimaskiner, fortæller hinanden »krigsberetninger« om tidligere erfaringer med reparationer. Den slags historier er en vital del af diagnosticeringen og udførelsen af nye reparationer. Herigennem lærer nyankomne, hvordan man udfører (undertiden vanskelige) reparationer, de lærer at fortælle krigsberetninger, og de bliver legitime deltagere i praksisfællesskabet. Også i AA har diskussioner et dobbelt formål. Deltagerne engagerer sig i arbejdet med at holde sig ædru, og det gør de ved gradvis at konstruere en identitet. Fortællingen af den personlige historie er et diagnose- og genfortolkningsredskab. Den fælles anvendelse deraf er afgørende for skabelse af en identitet som helbredt alkoholiker og dermed for at holde sig ædru. Den bliver et udtryk for med-

lemskab i kraft af, at den udfylder en afgørende funktion i den fælles praksis.

Det er derfor nødvendigt at forfine vores skelnen mellem det at *tale om* og *tale inden for* en praksis. At tale inden for vil både sige at tale inden for (f.eks. udveksle information, som er nødvendig for at udvikle igangværende aktiviteter) og tale om (f.eks. historier, fælles traditioner). Begge former for samtale udfylder nogle specifikke funktioner inden for rammerne af den fælles praksis: engagement, fokusering og opmærksomhedsskift, koordinering etc. på den ene side; understøttelse af fælles former for hukommelse og refleksion samt signalering af medlemskab på den anden. (Og det at tale om indbefatter ligeledes begge former for samtale, når det først er blevet en selvstændig del af en praksis, som regel isoleret i visse henseender.) For nyankomne er formålet derfor ikke at lære *af* tale som erstatning for legitim perifer deltagelse; det er at lære *at* tale som en nøgle til legitim perifer deltagelse.

MOTIVATION OG IDENTITET: VIRKNINGER AF AT DELTAGE

Det er vigtigt at understrege, at nyankomne deltager i et fællesskab af praktikere såvel som i produktiv virksomhed i den lange periode med legitim deltagelse, som er typisk for de her beskrevne eksempler på mesterlære. Legitim perifer deltagelse er den første form for medlemskab, som kendetegner et sådant fællesskab. Accept fra og samspil med anerkendte erfarne praktikere gør læringen legitim og værdifuld ud fra lærlingens synspunkt. Når lærlinge lærer i praksis, ved de som regel, at der til det, de er ved at lære, hører et modent praksisfelt – fødselshjælp, skrædderi, kvartermesterarbejde, slagterarbejde eller ædruelighed. Fællesskabet af jordemødre, skræddere, kvartermestre, slagtere eller tørlagte alkoholikere og deres produktive relationer til verden giver lærlingene disse kontinuitetsbaserede »fremtider«.

Forudsætningen for at kunne deltage på en legitim perifer

måde er, at de nyankomne har bred adgang til modne praksisområder. Samtidig stiller produktiv periferitet mindre krav om tid, indsats og arbejdsansvar, end når det drejer sig om fuldgyltige deltagere. En nyankommens arbejdsopgaver er kortvarige og enkle, det er ikke så dyrt at begå fejl, lærlingen har ikke så stort ansvar for virksomheden som helhed. En nyankommens opgaver er typisk placeret i begyndelsen eller slutningen af arbejdsprocesserne snarere end i midten af de sammenkædede arbejdssegmenter. En jordemoderlærling går ærinder. Skråderlærlinge ordner symaskinen, før mester begynder at arbejde, og udfører de sidste detaljer, når mester er færdig med et par bukser; en stor del af den mellemliggende tid går med at sidde ved siden af mester på hans topersonersbænk. For kvartermestrenes vedkommende er de første job fysisk placeret i udkanten af arbejdsområdet. Forskellen på leg og arbejde eller på perifer virksomhed og andet arbejde er i mange tilfælde ikke særlig markeret. Men i alle fem tilfælde af mesterlære er det også sådan, at lærlingenes første, partielle bidrag er nyttige. Og når den nyankomne i AA genfortolker sit liv, skaber han eller hun nyt materiale, som bidrager til den fælles konstruktion af en forståelse af alkoholisme. Lærlingens bidrag til den igangværende virksomhed har værdi i praksis – en værdi, som øges, når lærlingen opnår større erfaring. Efterhånden som mulighederne for at forstå, hvor meget eller lidt man bidrager med gennem sin indsats, viser sig i praksis, giver den legitime deltagelse af perifer art et umiddelbart grundlag for selv vurdering. Den sparsomhed med hensyn til prøver, ros eller ris, som er typisk for mesterlære, er en følge af lærlingens legitimitet som deltager.

Begreber som »indre belønning« i empiriske undersøgelser af mesterlære fokuserer for snævert på arbejdskendskab og færdigheder som de aktiviteter, der skal læres. Den slags viden er naturligvis vigtig; men der er for fællesskabet og den lærende knyttet en dybere fornemmelse af værdien ved at deltage til det at *blive* en del af fællesskabet. At lave en hat rimelig godt betragtes således som bevis på, at lærlingen er ved at blive »en mesterpraktiker«, selv om det også kan opfattes mere utilitaristisk i forhold til belønning el-

ler værdi. At fortælle sin livshistorie eller aflægge et tolvte trinsbesøg giver på samme måde en følelse af at høre til. At bevæge sig i retning af fuld deltagelse i praksis indebærer ikke blot en større tidsmæssig forpligtelse, forøget indsats, flere og bredere ansvarsområder inden for fællesskabet og vanskeligere og mere risikable opgaver, men, hvad vigtigere er, en voksende fornemmelse af identitet som mesterpraktiker.

Når den primære motivation for læring ikke er øget deltagelse, skyldes det ofte, at »didaktiske omsorgspersoner« påtager sig ansvaret for at motivere nyankomne. Opmærksomheden skifter under sådanne omstændigheder fra deltagelse i praksis til påvirkning af den person, der skal forandres. Et sådant skift er typisk i situationer som skoleuddannelse, hvor det pædagogisk strukturerede indhold organiserer læringsvirksomhederne. Det har to sammenhængende konsekvenser at overse betydningen af nyankomnes legitime deltagelse i den tilsigtede praksis. For det første bliver de lærendes identitet eksplicit genstand for forandring. Når central deltagelse er den subjektive intention, som motiverer læringen, vil forandringer i kulturel identitet og sociale relationer uundgåeligt være en del af processen, men læring behøver ikke at blive formidlet – og forvrænget – af en lærlings opfattelse af sig »selv« som *objekt*. Hvor der ikke er nogen kulturel identitet omkring den virksomhed, som de nyankomne deltager i, og ikke noget modent praksisfelt for det, der læres, sker der for det andet det, at bytteværdien erstatter brugsværdien af stigende deltagelse. Læringens varegørelse afstedkommer en fundamental modsigelse mellem brugs- og bytteværdierne af resultatet af læring, hvilket giver sig udslag i konflikter mellem at lære at vide og lære at udtrykke viden med henblik på bedømmelse. Eksaminer i skoler og tekniske skoler (unødvendige i forbindelse med mesterlære) er måske det mest udbredte og karakteristiske eksempel på en metode til at fastlægge bytteværdien af viden. Eksamen bliver derved en ny parasitær praksis, hvis mål er at øge læringens bytteværdi uafhængigt af dens brugsværdi.

MODSIGELSER OG FORANDRING: KONTINUITET OG UDSKIFTNING

For at forklare det komplekse ved deltagelse i social praksis er det absolut nødvendigt at give læring og undervisning uafhængig status som analytiske begreber. Primær tillid til begrebet pædagogisk strukturering i læringsforskning kan stille sig i vejen for overvejelser over, hvori undervisning består, hvordan den opfattes, og hvordan den – sådan som den opfattes – påvirker læringen. De fleste analyser af skoleuddannelse antager, hvad enten det er bevidst eller ej, at lærere og elever er ensartet motiveret, fordi de – til tider helt eksplicit – går ud fra, at lærer og elever har samme mål med hovedvirksomheden (f.eks. Davydov & Markova, 1983). Denne antagelse har efter vores opfattelse flere konsekvenser. For det første ser den bort fra de modstridende synspunkter i forbindelse med undervisning og læring og tilslører de deraf følgende forvrængninger (Fajans & Turner, under forberedelse). Den afspejler desuden et alt for snævert rationalistisk perspektiv på person og motivation. De mange forskellige synspunkter, som er karakteristiske for deltagelse i et praksisfællesskab og dermed for legitim perifer deltagelse, er at finde i mere komplekse teorier om personen-i-samfundet, som for eksempel dem de kritiske psykologer har fremsat. Sidst, men ikke mindst, gør antagelserne om ensartethed det vanskeligt at udforske de mekanismer, hvorigennem forandrings- og transformationsprocesserne i fællesskabspraksis og læringsprocesser på indviklet vis er impliceret i hinanden.

Ved at betragte læring som en del af social praksis har vi rettet opmærksomheden mod strukturen i den sociale praksis i stedet for at give den pædagogiske struktur privilegeret status som kilden til læring. Læring forstået som legitim perifer deltagelse er ikke nødvendigvis eller umiddelbart afhængig af pædagogiske mål eller officielle dagsordener, ikke engang i situationer, hvor disse mål synes at være en central faktor (f.eks. klasseundervisning, vejledning). Vi har hævdet, at udsættelse for læringsressour-

cer ikke er begrænset til en undervisningsplan, og at undervisningshjælp ikke fortolkes som et rent interpersonelt fænomen; vi har hævdet, at læring snarere skal forstås i forhold til en praksis som helhed med dens mange forskellige relationer – både inden for fællesskabet og til verden i almindelighed. En skelnen mellem læring og pædagogiske intentioner åbner muligheden for uoverensstemmelse eller konflikt mellem praktikerens synspunkter i situationer, hvor der foregår læring. Disse forskelle må ofte blive konstituerende for læringsindholdet.

Vi har tidligere nævnt, at der er en væsentlig modsigelse mellem legitim perifer deltagelse som middel til opnåelse af kontinuitet i praksisfællesskabet fra generation til generation og den udskiftning, som er forbundet med samme proces, når fuldgældige deltagere (direkte eller indirekte) afløses af nyankomne-der-bliver-veteraner. Både Fortes (1938) og Goody (1989) har talt om denne konflikt mellem kontinuitet og udskiftning, som afgjort er en del af al læring. Denne spænding er i virkeligheden fundamental – en grundlæggende modsigelse mellem social reproduktion, transformation og forandring. I nyere virksomhedsteoretiske redegørelser for læring (f.eks. Engeström, 1987), er varemotsigelsen den afgørende modsigelse, som danner baggrund for den historiske udvikling af læringen. Dette er uden tvivl fundamentalt for den historiske udformning af social reproduktion såvel som produktion. Men vi mener, at en anden modsigelse – nemlig mellem kontinuitet og udskiftning – også er fundamental for de sociale produktionsrelationer og for den sociale reproduktion af arbejdskraften. Læringsforskningen kunne have gavn af at undersøge det relationsfelt, som skabes af disse indbyrdes forbundne modsigelser. For hvis produktionen og den sociale reproduktion af personer er gensidigt nødvendige forudsætninger for reproduktionen af den sociale orden, vil de modsigelser, som hører til reproduktionen af personer i hjemmegruppen og andre praksisfællesskaber, ikke forsvinde, når produktionsformen ændres, men derimod selv blive transformeret. Det centrale spørgsmål, som ligger til grund for en historisk forståelse af læringsformer, familie

og – naturligvis – skoleuddannelse, er netop, hvordan man skal karakterisere disse modsigelser i skiftende produktionsformer.

Der er en modsigelse mellem kontinuitet og udskiftning i mesterlæren, hvad enten lærling og mester har en fælles interesse i lærlingens voksende fagkundskab som for eksempel blandt skrædderne og jordemødrene, eller der er en konflikt mellem mesters behov for arbejdskraft og lærlingens ønske om at lære (se Goody, 1982), som blandt kødudskærerne. De forskellige måder, hvorpå veteraner og nyankomne etablerer og opretholder identitet, er i konflikt og giver anledning til konkurrerende opfattelser af praksis og dens udvikling. Nyankomne er fanget i et dilemma. På den ene side har de brug for at engagere sig i den eksisterende praksis, som er udviklet med tiden: at forstå den, deltage i den og blive fuldgyltige medlemmer af det fællesskab, den eksisterer i. På den anden side har de en interesse i, at den udvikles, når de begynder at etablere deres egen identitet i dens fremtid.

Vi har hævdet, at identitetsudviklingen er central for nyankomnes karriere i praksisfællesskaber og dermed fundamental for begrebet legitim perifer deltagelse. Dette illustreres meget levende af nyankomne AA-medlemmers oplevelser, men vi mener, det gælder for al læring. Vi har i virkeligheden hævdet, at læring og en følelse af identitet – i det her udviklede perspektiv – ikke kan adskilles: De er aspekter af det samme fænomen.

I den udstrækning de konflikter, hvori modsigelsen mellem kontinuitet og udskiftning giver sig til kende, er forbundet med magt – hvad de i vidt omfang er – vil den måde, hvorpå modsigelsen udspiller sig, ændres, når magtrelationerne ændres. Konflikter mellem mestre og lærlinge (eller mindre individualistisk: mellem generationerne) opstår i forbindelse med den daglige deltagelse. Den fælles deltagelse er den scene, hvorpå den gamle og den nye, den kendte og den ukendte, den etablerede og den håbefulde, udspiller deres forskelle og opdager deres fællestræk, manifesterer deres frygt for hinanden og affinder sig med deres behov for hinanden. De truer hver især opfyldelsen af den andens skæbne, netop som det er væsentligt for den. Konflikten opleves og bear-

bejdes i en fælles hverdagspraksis, hvor der er samspil mellem afvigende synspunkter og fælles interesser. Lærlinge kan overvældes, skræmmes, overanstreges. Men selv når resultatet er lydig efterligning, er læring aldrig blot et spørgsmål om »overføring« af viden eller »tilegnelse« af færdigheder; identitet i forbindelse med praksis og hermed viden og færdigheder og deres betydning for subjektet og fællesskabet er aldrig uproblematisk. Dette er med til at forklare den almindelige iagttagelse, at der findes forskellige slags kyndige, fra kloner til kættere.

Når nyankomne med egne synspunkter bevilges legitim deltagelse, føres alle spændingerne i modsigelsen mellem kontinuitet og udskiftning ind i praksisfællesskabet. Disse kan dæmpes, men ikke udslettes af magtforskellene mellem veteraner og nyankomne. Legitim perifer deltagelse er – som en måde hvorpå de relaterede konflikter udspiller sig i praksis – meget mere end blot en læreproces for nyankomne. Der er tale om en reciprok relation mellem personer og praksis. Det betyder, at læringes bevægelse i retning af fuld deltagelse i et praksisfællesskab ikke finder sted i en statisk kontekst. Selve praksis er i bevægelse. Da virksomhed og deltagelsen fra de implicerede individer, deres viden og deres perspektiver er gensidigt konstituerende, er forandring en fundamental egenskab ved praksisfællesskaber og deres aktiviteter. Goody (1989) hævder, at indførelsen af fremmede i, hvad der tidligere udelukkende var en hjemmeproduktion (en forandring, som for nylig er sket inden for et voksende marked i Vestafrika), fik mestrene til at tænke mere universelt på organiseringen af deres produktionsvirksomhed. Hun påpeger, at den deraf følgende opdeling af arbejdsprocesserne i segmenter, som skal læres, i de efterfølgende generationer er blevet afspejlet i nye, mere og mere specialiserede erhverv. Legitim periferitet er vigtig for udviklingen af »konstruktivt naive« perspektiver eller spørgsmål. Ud fra dette synspunkt er manglende erfaring en fordel, som kan udnyttes. Den kan imidlertid kun bruges i deltagelseskonteksten, når den støttes af erfarne praktikere, som både forstår dens begrænsninger og kan vurdere dens rolle. Deltagelseslegitimitet er både

afgørende for, at dette naive engagement kan tilskynde til refleksion over igangværende virksomhed, og for at den nyankomnes lejlighedsvis bidrag vil blive taget i betragtning. For så vidt som dette bestandige samspil af nye perspektiver sanktioneres, er alles deltagelse i en vis forstand legitim perifer. Med andre ord kan enhver til en vis grad betragtes som »nyankommen« i et fremtidigt fællesskab i udvikling.

Konklusion

Man har indtil for nylig betragtet forestillingen om et begreb som noget, hvor klarhed, præcision, enkelhed og en maksimal grad af definition var anbefalelsesværdigt. Vi har i refleksiv overensstemmelse med vores teoretiske perspektiv forsøgt at rekoncipere det kontekstuel, relationelt. Begrebet legitim perifer deltagelse får således ikke mening gennem en præcis definition af dets grænser, men gennem dets mangfoldige, teoretisk generative indbyrdes forbindelser med personer, virksomheder, indsigt og verden. Udforskningen af disse indbyrdes forbindelser i specifikke tilfælde har gjort det muligt at deltage i det praksis-teori-projekt, som fastholder, at deltagelse i den levede verden er en central analyseenhed i social praksisteori (som omfatter læring), og at udvikle vores tænkning i dette teoretisk integrerende projekts ånd.

Efterhånden som vi har bevæget os bort fra konventionelle læringsbegreber, er vores analyse blevet præget af en udvidet tidskala og et mere omfattende syn på, hvad der konstituerer læringsvirksomhed. Legitim perifer deltagelse har fået os til at understrege praksisfællesskabernes langvarige udviklingscykluser, den gradvise udformning af identitetsrelationer som fuldgyldig praktiker og den vedvarende spænding i modsigelsen mellem kontinuitet og udskiftning. Denne længere og bredere opfattelse af, hvad det vil sige at lære, som begrebet legitim perifer deltagelse indebærer, nærmer sig i højere grad den frugtbare betydning, læring har i menneskets erfaringsverden.

Vi har dermed situeret læringen i de deltagelsesbaner, hvori den får mening. Disse baner skal selv situeres i den sociale verden. Teorier om praksis fra forskellige psykologiske retninger – også dem, som har fokuseret på virksomhed – har ladet de indbyrdes

forbindelser mellem virksomhed og virksomhedssystemer, virksomhedssystemer og fællesskaber, kultur og politisk økonomi ligge som et vigtigt sæt udforskede begreber. Vi forsøger derfor at udstyre den sociale verden på en måde, som kan yde de strukturerede former og relationer, hvori legitim perifer deltagelse foregår, retfærdighed. Denne øvelse har afstedkommet relationelle, historiske begrebsdannelser, og denne decentreringsstendens er karakteristisk for de midler, vi har undersøgt til forståelse af »person«, »virksomhed«, »indsigt« og den »sociale verden.«

Personen er på tilsvarende måde blevet transformeret til en praktiker, en nyankommen, som er ved at blive veteran, hvis skiftende viden, færdigheder og diskurs er del af en identitet i udvikling – kort sagt et medlem af et praksisfællesskab. Denne tanke om identitet/medlemskab er nært knyttet til en opfattelse af motivation. Hvis personen både er medlem af et fællesskab og virksomhedsaktør, knytter personbegrebet mening og handling i verden tæt sammen.

Situeret læringsvirksomhed er blevet transformeret til legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Legitim perifer deltagelse går i centripetal retning, motiveret af dets placering i et modent praksisfelt. Den motiveres af deltagelsens voksende brugsværdi og af de nyankomnes ønske om at blive fuldgældige praktikere. Praksisfællesskaber har historier og udviklingscyklusser og reproducerer sig selv på en sådan måde, at nyankomnes transformation til veteraner umærkeligt integreres i praksis.

Indsigt er forbundet med udvikling og transformation af identiteter og befinder sig i relationer mellem praktikere, deres praksis, denne praksis' artefakter og praksisfællesskabernes sociale organisation og politiske økonomi. De nyankomnes skiftende placering i takt med, at de bevæger sig centripetalt gennem en kompleks praksisform, giver dem muligheder for at forstå verden, som den opleves. Nægtelse af adgang og begrænsning af nyankomnes og andre praktikers centripetale bevægelse ændrer læreplanen. Dette rejser spørgsmål – forhåbentlig i specifikke miljøer – om, hvilke muligheder der er for indsigt i praksis: om transpa-

rensprocessen for nyankomne. Disse spørgsmål forbliver adskilt fra officielle eller idealiserede versioner af, hvad det er meningen, der skal læres, eller hvad der burde kunne læres.

Alt dette finder sted i en *social verden*, dialektisk konstitueret i sociale praksisser, som er under reproduktion, transformation og forandring. Udfordringen har bestået i at forholde sig til den strukturelle beskaffenhed af denne verden på det niveau, hvor den leves. Legitim perifer deltagelse har som formidlende begreb givet os mulighed for at generere analytiske begreber og spørgsmål, som er grundlæggende for denne analyse. Disse begreber og spørgsmål er – foruden medlemskabsformer og identitetskonstruktion – mestringens placering og organisation i fællesskaber; magtproblemer, adgang og transparens; praksisfællesskabers udviklingscyklusser; forandring som en del af, hvad det vil sige at være et praksisfællesskab; og dets grundlag i modsigelsen mellem kontinuitet og udskiftning.

II

ANDRE TEKSTER

Jean Lave

Læring, mesterlære, social praksis¹

Fra Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.):

»Mesterlære som social praksis«

»Læring« er en kompleks, transformerende facet ved hverdagslivet, og »mesterlære« eller »læringleuddannelse« kan være en egnet betegnelse for dette. Dette kapitel omhandler læring og mesterlære i hverdagslivet i to henseender: Det er en redegørelse for en lang transformationsproces, processen hvorved min forståelse af læring har forandret sig over en periode på tyve år. Jeg prøver at vise, hvorledes dette er sket gennem deltagelse i overlappende praksisfællesskaber, som har påvirket mit arbejde, herunder især forfattere i denne bog. Det er også en redegørelse for væsentlige teoretiske spørgsmål og temaer i debatten om den sociale karakter af læring, en redegørelse, som fører til forslag om de næste trin og nye temaer.

Efter nøje overvejelse har jeg indset, at det mest kedelige øjeblik i mit liv må have været en eftermiddag om foråret, varm og solrig med strålende blå himmel, som jeg kunne se i en skæv vinkel gennem et højsiddende vindue, mens jeg som studerende var til forelæsning i læringsteori. Den dag var det læringsteoretikeren Hull. Jeg har i mange år arbejdet sammen med antropologer, samfundsteoretikere, kritiske socialpsykologer og videnskabsteoretikere, som af og til tilfældigt har befundet sig i diskussioner om læring efter med forskellige hensigter at have fordybet sig i spørgsmål om social praksis. Der er grunde til, at uopmærksomhed eller mangel på interesse for læring har været, hvad jeg opfat-

ter som den normale indstilling i samfundsvidenskaberne. Der er uinteressante, men stærke grunde: forældede arbejdsdelinger fagene imellem og den reducerede, trivialiserede forståelse af læring, der har været følgen heraf. Der er også mere interessante grunde til negligering af læring: når »læring« antager uafhængig begrebsstatus, får det nedbrydende virkninger på teoretisk praksis.

Negligering af læring har i praksis ikke haft held til at befri os fra det problem, den repræsenterer, fordi spørgsmålet om læring ikke kan adskilles fra de mest grundlæggende, allestedsnærværende spørgsmål i den vestlige samfundstæknings historiske kultur. Antropologi beskæftiger sig for eksempel med spørgsmål om, hvordan samfundsdannelser reproduceres, hvordan samfundsdannelser ændres, og hvordan traditioner opfindes eller modstås eller ses igennem fingre med. Alt dette implicerer, at folk lærer at tage del i og være en del af komplekse sociale verdener, hvad det end måtte betyde. Dertil kommer, at forskning i socialisering, kultivering, kulturoverføring, børneopdragelse, skolegang, indprentning, mesterlære, indvielse, træning og udforskning af erhvervelsen af forskellige kundskaber, dispositioner, ideologiske statsapparater, diskurser eller populærkultur alt sammen kræver, at folk på en eller anden måde ændrer sig væsentligt som deltagere i samfundslivet i forhold til, hvad de var før. Hvordan? Hvordan den enkelte vælger at reagere, har noget at gøre med »læring«.

Problemet læring kan opfattes socialt og historisk som skiftende deltagelse i skiftende social praksis. Min forskning i mesterlære i Vestafrika og i hverdagsmatematik i Sydkalifornien lægger op til et sådant perspektiv: læring som et spørgsmål om substantielle, identitetsændrende transformationsprojekter, der kun kan finde sted gennem skiftende, partiel deltagelse i den sociale praksis, der finder sted.

Psykologer, der har været reflektivt selvkritiske vedrørende emnet læring, syntes at mene, at fyre års forskning ikke havde ført til ret meget: Steinar Kvale (1976) fortæller os, at klassiske læringsteoretikere og de, der efterfulgte dem, efter deres egen vurde-

ring er enige om, at læringsteori knap har bidraget til belysning (endsige forbedring) af pædagogiske processer. Han citerer således fra Hilgard og Bowers bog om læringsteorier:

Det har vist sig at være enormt vanskeligt at anvende laboratoriebaserede læringsprincipper på effektivitetsforbedring i opgaver med tydelige og forholdsvis enkle mål. Vi kan heraf slutte, at det vil være endnu vanskeligere at anvende laboratoriebaserede læringsprincipper på forbedring af effektiv læring i opgaver med mere komplekse mål (Hilgard & Bower, 1966, s. 542).

Kvale hævder, at denne forskning i første halvdel af det tyvende århundrede ikke desto mindre har haft en indirekte virkning på den institutionaliserede uddannelse. Trods indbyrdes forskelle var de klassiske teorier enige om at gøre læring og studiet heraf til et »videnskabeligt« foretagende ved at gøre det til en forbedringsteknologi. Hvorfra kommer denne forsyningslinjemodel af den pædagogiske produktion af menneskelig kapital? De fleste forskere vender sig til idéhistorien; Kvale peger på indflydelsen fra industriproduktionen, når han hævder, at oprindelsen til indlæringspsykologiens grundlæggende antagelser for en stor del ligger i industriproduktionen og dens taylorisering (Kvale, 1976).

På det seneste ser læringsområdet i psykologien ud til at være forsvundet fra de akademiske miljøer. Det nævnes i hvert fald ikke længere i fagets officielle kompendier. Mens »læring« (Learning) optrådte som en stor signeret artikel i *The Encyclopedia of Educational Research* i de fem første udgaver fra 1941, 1950, 1960, 1969 og 1982, findes det overhovedet ikke i den nyeste version, 1992 (Ford, 1996).² Det, der er tilbage, fokuserer for størstedelens vedkommende på »læringshandicap« – altså kun de »problematiske« tilfælde. Hvilket ikke er ensbetydende med, at de gamle teorier dør. Carsten Østerlund (1996) finder, at tilsvarende antagelser ligger til grund for de moderne kognitive tilgange til pædagogik og for større amerikanske virksomheders uddannelsesbestræbelser.

... hukommelsesstudier er noget centralt i en teori, der opfatter læring som en kumulativ proces, hvor individer gradvis internaliserer mere og mere komplekse og abstrakte størrelser. Spørgsmål om læring og især undervisning ender med at handle om, hvilke færdigheds- og videnselementer man skal præsentere eleverne for, i hvilken form og i hvilken rækkefølge, for at styrke individets kodning, lagring og fremfindelse (Østerlund, 1996, s. 43).

Der fokuseres i høj grad på »læringsmekanismer«, der overfører viden til hukommelsen. Dette underbygger Kvaless teknologihypotese. Østerlund påpeger endvidere, at populære lærebøger i læring i dag (fx Atkinson & Hilgard, 1993; Zanden, 1980) ikke siger noget om subjekt-verden-relationer. Men der er antydninger (han diskuterer Bandura, Gagne, etc.):

Individer internaliserer elementer fra deres miljø, som de kan sætte i forbindelse med en problemløsningssituation. Disse elementer kan være begreber, kategorier, adfærdsmønstre eller modeller. Subjektet og verden opfattes således som to særskilte typer. Verden er et i det store og hele uafgrænset miljø uden historie eller politiske og kulturelle forskelle ... subjektet og verden forholder sig til hinanden som suppe og terrin ... Eftersom forholdene mellem de to størrelser synes at være temmelig uproblematisk, gøres der ikke nogen større indsats for at beskrive, hvad der sker, når elever bevæger sig mellem forskellige miljøer (fra terrin til terrin). Når det diskuteres, er det ordet »overføring«, der betegner denne proces (Østerlund, 1996, s. 45).³

Ingen taler ret meget om overføring, men den associationistiske opfattelse:

... sætter overføring i forbindelse med træk ved miljøet, mens Judd fokuserer på de abstrakte elementer, der internaliseres og bæres af subjektet. Subjektet og verden er to separate enheder, der ikke definerer hinanden. Man skal enten fokusere på miljøets struktur (terrinen) eller på subjektets mentale størrelser (suppen) (Østerlund, 1996, s. 45).

Ved at de teknisk-industrielle læringsideologier har efterladt en rest mentalistisk korttidsøvelse i at fylde information i abstrakte hukommelseslagre (se Kvale, 1977) som læringspsykologiernes væsentlige arv, kan de ikke rumme interessen for læring i samfundsvidenskaberne i dag. Senere forskning anlægger et bredere, socialt, kritisk sigte og gør det klart, at man kan beskæftige sig med læring i en hvilken som helst social aktivitetssammenhæng – ikke blot i institutioner, der sigter på »uddannelse«. Vi kan tale om læring uden at trivialisere det til et spørgsmål om simple mentaltale opgaver eller problemløsning, men i mere genkendelige og interessante vendinger vedrørende menneskelige projekter. Læring kan forstås som led i subjekters skiftende deltagelse i *bevægelse* gennem mange forskellige kontekster i deres daglige tilværelse. Senere forskning i læring beskæftiger sig som noget naturligt med den heterogene og partielle beskaffenhed af viden og med læreprocessers modulation i konflikter og politiske hierarkier. Det indbefatter forskellige deltageres partielle deltagelse i kontekster, hvor der foregår læring inden for og på tværs af praksisfællesskaber. Der er righoldige eksempler på undersøgelser udført af nye forskere. Denne forskning gør det muligt at udfylde en bemærkelsesværdig tavshed i samfundsteorien om lærings sociale karakter.

Mellem 1973 og 1978 foretog jeg fem feltforskningsrejser til Vestafrika for at udforske mesterlæren hos vai- og gola-skræddere, der syede tøj for meget fattige kunder i en klynge småbutikker i en gyde i udkanten af handelskvarteret i Monrovia, hovedstaden i Liberia. Jeg er igen og igen vendt tilbage til de etnografiske og også de eksperimentelle resultater af denne forskning, fordi min forståelse af læring ændrede sig undervejs. Men jeg vender også tilbage til den, fordi det forekom nødvendigt at tage mesterlæringsprocessen hos skrædderne op til fornyet overvejelse, efterhånden som andres forskning ændrede min forståelse af læring.

Det kan virke underligt at forlade universitetet, gå uden om skoler i USA og Europa, rejse til Vestafrika og fokusere på lokale

lærlinges praksis. Jeg skal undervejs antyde de særlige grunde til at gøre det. Men det generelle svar ligger i den lange forhistorie bag opfattelsen af læring som en særlig slags individuel kortfristet mental øvelse, der i det væsentlige er fælles for antropologi, psykologi, sociologi og samfundsteori; dette er blevet indlejret i og blandet sammen med en naturaliseret opfattelse af institutionaliseret undervisning i skoler; og sjovt nok er »læring« blevet det helt centrale i de almindelige antagelser om reproduktion af den sociale orden – betragtet som en uproblematisk overføring og internalisering af kultur og vaner, værdier, regler og roller.

FORSKNING I MESTERLÆRE I LIBERIA

Der var 100 mestre og 150 lærlinge i skræddergyden i Monrovia, hvor vai- og gola-skrædderne arbejdede. Dygtige skræddere fremstillede hovedsagelig færdigsyede bukser, et eller to par ad gangen, arbejdede med trædesymaskiner og anvendte overskuddet fra dagens salg til at købe stof til de næste få par bukser. Mange af mestrene antog lærlinge, en ny med et par års mellemrum, således at medlærlingene var forskelligt stillede med hensyn til, hvordan de kunne deltage i værkstedets daglige liv. (Ingen af mestrene var velhavende nok til at antage to nye lærlinge på samme tid, for så ville de indtage identiske og ikke komplementære positioner i arbejdsdelingen). Jeg tilbragte mange timer i skrædderværkstederne med at lære mestrene og lærlingene at kende, notere de daglige hændelsers omskiftelser og den stedlige sladder, mens jeg prøvede at finde ud af, hvad mesterlære egentlig drejede sig om.

Et vigtigt aspekt af skrædderundersøgelsen fokuserede på en påstand, der er karakteristisk for dualistiske læringsteorier. Disse teorier går ud fra, at mulighederne for kreativ aktivitet og produktion af ny »viden« er begrænset til bestemte former for uddannelse. Den ene form for læring antages at garantere sådanne »evner«, mens den anden formodes ikke at gøre det. Det er en udbredt antagelse, at mesterlære blot reproducerer eksisterende

praksis i snæver og bogstavelig forstand. Jeg var derfor interesseret i, hvorvidt mekanisk reproduktion af færdigheder i for eksempel at fremstille bukser var det eneste resultat af læreårene. Jeg begyndte at forhøre mig om, hvad lærlingene lærte, og det mest direkte svar var en lang liste over den slags tøj, lærlingene skulle lære at fremstille: hatte og børneundertøj, korte bukser, lange bukser, vai-skjorter og sportsskjorter, damernes lapa-dragter og vestlige damekjoler, muslimske bedeslag og endelig Higher Heights-dragter. Konventionelle tilgange til denne skrædderlæredagsorden ville fokusere på de delopgaver, der indgår i at lære at producere disse klædningsstykker. Men jeg indså lidt efter lidt, at det var umuligt at lære at tilskære bukser uden at lære om andre politiske, økonomiske og kulturelle praksisser, hvori bukser spiller en rolle; og hvori lærlingene deltager i de mangfoldige praksisser i deres dagligliv.

Jeg fandt ud af, at lærlingene lærte mange komplekse »lektier« på én gang. For at nævne et par eksempler: De lærte at skabe sig en tilværelse, tjene til føden, fremstille tøj, blive gamle nok og modne nok til med lethed at modtage den respekt, der tilkommer en mester inden for deres fag. I og med at skrædderlærlinge blev fortrolige med rækkefølgen af de klædningsstykker, de var ved at lære at fremstille, lærte de også rangordenen og relationerne mellem uformel og marginal og formel og socialt betydningsfuld beklædning, de lærte sociale kategorier og begivenheder. Det synes indlysende, at de aldrig kun foretog sig en enkelt af disse ting. Den skiftende skrædderpraksis i løbet af livet, dagliglivet som mester og det at lære at drive skrædderi var aspekter af tilværelsen i skrædderværkstedet, der havde samme mønster, men blev levet forskelligt. Alle disse aspekter er formodentlig fælles bestanddele af alle effektive læringspraksisser, der nedbryder skillelinjerne mellem læring og handling, mellem social identitet og viden, mellem uddannelse og beskæftigelse, mellem form og indhold. Og de tyder samtidig på, at udviklede *relationer* mellem praksis, rum, tid, kroppe, sociale relationer, livsforløb – allestedsnærværende facetter af fungerende praksisfællesskaber – både er indholdet i

læringen og betingelserne for dens effektivitet. Disse eksempler giver anledning til at hævde, at multiple, rigt strukturerede læreprocesser er karakteristiske for skræddernes mesterlære. Denne påstand er helt forskellig fra det argument, at »uformel læring« er forarmet simpel, ikke-kreativ og snævert knyttet til erhvervelse af konkret arbejdsviden.

Det er nu muligt at anlægge et videre perspektiv på undersøgelsen af skrædderes mesterlære og rimelig tydeligt se, hvordan den har forandret min forståelse af læring i tre væsentlige henseender. Først og fremmest beundrede jeg vai- og gola-skræddernes mesterlære, selvom jeg (i overensstemmelse med de værdier, der ligger i konventionelle bedømmelser af skoler som meget mere effektive uddannelsessteder end mesterlære) burde reservere min beundring til skolegang. Dette gav den værdiladede betydning af de enkelte dele af modellen et nyt perspektiv og mulighed for nye konklusioner. Hvorfor var skræddernes mesterlære en tiltrækkende form for pædagogisk praksis? Jeg havde fundet et tilfælde af enorm effektiv uddannelse. Den var præget af venskabelighed og oven i købet billig. For de meget fattige mennesker, der måtte antages at opleve deres tilværelse og sig selv som elendige i alle betydninger af dette ord, var resultatet en stærk fornemmelse af værdi og selvrespekt. De var utvivlsomt fattige og kyndige, respekterede og selvrespekterende med et »greb« om verden, der i betydelig grad prægedes af de virkelige vilkår for deres tilværelse. 85 % eller mere af dem, der begyndte som skrædderlærlinge, fuldførte og fortsatte deres virke som skræddere. Ud fra de dualistiske opfattelser af mesterlære i modsætning til læring i skoler ændredes den asymmetriske værdi, de to sider tillagdes, til en opfattelse, der vurderede mesterlæren positivt. Dette skift i synspunkt førte ikke til et argument om, at skolen burde erstattes af mesterlære, eller at mesterlære burde fordrive lærerne fra klasseværelserne. Hverken amerikansk skolepraksis eller liberisk mesterlære kan kopieres til andre tidspunkter og steder, for de udgør historisk, socialt situerede praksisser, der er intimt forbundne med andre praksisser uden for deres umiddelbare rammer. Det førte i stedet til den

opfattelse, at en bedre forståelse af læring i mesterlæresammenhænge kan være en ressource til en bedre forståelse af, hvordan læring foregår under andre historiske omstændigheder, herunder amerikanske skoler i dag.

Forskningen i mesterlære ændrede for det andet min forståelse af, hvem det er, der er de centrale aktører i teorier om socialisering, kulturel overføring eller læring. Set ud fra den dualistiske formelle/uformelle model eller den kognitive teori, der dominerer en stor del af forskningen i læring og pædagogik i USA i dag, bliver kulturen fælles via kulturel *overføring*. Det er sender-synspunktet, der implicit privilegeres. Et centralt punkt i mesterlæreforskningen er i modsætning hertil, at læring er det mest grundlæggende begreb, og at undervisning (*overføring*) er noget andet. Undervisning er bestemt genstand for analytisk undersøgelse, men er ikke nogen forklaring på læring. Hele apparater af læringsforklaringer er faktisk kulturelle artefakter om undervisning, og de trænger til en forklaring. Således er vores forståelse både af læring og undervisning problematisk, hvilket lægger op til en ny analyse, der igen kræver nye analyseenheder og nye spørgsmål.

Den tredje forvandling som følge af forskningen i vestafrikansk skræddermesterlære har at gøre med, at aktiviteten var situeret i den daglige praksis i folks liv. Skræddermesterlæren som helhed var en elegant illustration af dette. Alligevel er der ikke engang noget revisionistisk ved at erkende mesterlærens situerede karakter. Den konkrete, »kontekstindlejrede«, umiddelbare begrænsning af læring i pædagogiske former såsom mesterlære er et grundlæggende træk ved dualistiske læringsteoriens påstande. Sådanne teorier insisterer på betydningen af distancering fra de umiddelbare omstændigheder, hvis der skal kunne foregå en stærk, vidensfrembringende læring (ud fra den antagelse, at andre uddannelseserfaringer, som fx mesterlære, ikke kan frembringe den).

Men der var et andet aspekt ved forskningen i vai- og gola-skræddere, der muliggjorde et forsøg på at bryde med det dualistiske syn på kontekstindlejring. For alle de mange år siden i Libe-

ria havde jeg til hensigt at udvikle en kritik af tværkulturel forskning i overføring af læring. Derfor opfandt jeg en halv snes eksperimenter vedrørende »overføring af læring« i et forsøg på at efterprøve de almindelige antagelser om, at skolegang gav en unik form for mental uddannelse, som man mente, at »kontekstindlejret, uformel pædagogik« var for konkret til at bibringe. Matematik forekom mig at være et rimeligt emne for disse eksperimenter, fordi transformation af mængder indgik i liberisk skolegang såvel som i skrædderpraksis. Efter omfattende analyser af eksperimentelle protokoller, der beskrev skræddernes problemløsningsaktivitet, stod det klart, at uanset om skrædderne havde gået i skole eller ej, arbejdede de helt anderledes med matematik i skrædderværkstederne end i eksperimenterne. Dette førte mig tilbage til skrædderværkstederne med henblik på en ny omgang etnografisk feltarbejde for at prøve at karakterisere hverdagsmatematik. Forskellene var slående, hvilket førte til den konklusion, at skræddernes matematikpraksisser – der ud fra den formelle/uformelle models synspunkt i alle henseender skulle være »formelle«, »abstrakte«, »dekontekstualiserede« former for viden – var socialt situerede og havde karakter af noget kontekstuel indlejret. Det førte igen til den konklusion, at det ikke kun er den uformelle side af livet, der består af indviklet kontekstindlejret og situeret aktivitet: der er ikke andet (Lave, 1988).

Hvis der ikke findes andre former for aktivitet end situeret aktivitet, er der således ingen former for læring, der teoretisk kan udskilles ved deres »dekontekstualisering«, således som retorikken i tilknytning til skolegang og skolepraksis så ofte hævder. Det har i hvert fald to implikationer: 1) at dekontekstualiseringspraksisser er socialt, især politisk, situerede praksisser (Lave, 1993); 2) at det er nemmere at forstå og teoretisere om læring ud fra eksempler på mesterlære, der ikke mystificerer og benægter læringens situerede karakter, end ud fra skoler. For skoler institutionaliserer og bygger på almindelige opfattelser af læring, der drages i tvivl, når læring ansues som situeret aktivitet (Lave og Wenger: *Situeret læring* – se del I).

Undersøgelsen af skrædderne resulterede ikke straks og heller ikke særlig hurtigt i et alternativ til den teori, den kritiserede. Men den tilskyndede mig til at være på udkig efter andre måder at begrebsliggøre læring på, opmuntret af de tre indbyrdes forbundne transformationer, der var et resultat af projektet: 1) en omvending af de polære værdier, der formodedes at afspejle de forskellige pædagogiske fordele ved henholdsvis skolegang og »andre« former for uddannelse; 2) et perspektivskift, således at det vitale fokus på læringsforskning skiftede fra senderne – lærere eller omsorgspersoner – til dem, der lærer; og 3) en opfattelse af læring som socialt situeret virksomhed. Denne forskning kunne ikke erstatte de eksisterende teorier, men motiverede til at stille nye spørgsmål om læring.

FRA MESTERLÆRE TIL SOCIAL PRAKSISTEORI

Disse nye spørgsmål omfattede blandt andet: Hvad handler læringsteorier »om«? Hvad er en læringsteori? Hvad ville der ske, hvis vi holdt op med at tingsliggøre læring og begyndte at tænke på læring som noget historisk specifikt? Disse spørgsmål blev taget op i en række seminarer – en læsegruppe på Institute for Research on Learning på et særligt produktivt tidspunkt i dets historie; et seminar med Paul Duguid ved Berkeley om de pædagogiske implikationer af tidlige britiske kulturundersøgelser; et seminar om subjektivitet og social praksis med den kritiske psykolog Ole Dreier fra Københavns Universitet; og et seminar om hverdagsliv og læring med Martin Packer. Som kolleger og studerende har vi udforsket disse spørgsmål i de sidste fem-seks år eller mere.

For det første stillede vi spørgsmålet: hvad handler teorier om læring om? Jeg har en mistanke om, at den mest almindelige antagelse er, at de handler om individers psykologiske processer. Men selvom denne antagelse fortjener en kritisk granskning, er det ikke det primære punkt i denne forbindelse. Hvad der fore-

kom meget mere rystende, er den utrolig snævre, alment udbredte historie bag de filosofiske og senere psykologiske behandlinger af »læring« som et helt igennem epistemologisk (erkendelsesteoretisk) problem – det handlede alt sammen om viden, tilegnelse af viden, opfattelser, færdigheder, mentale forandringer, overgang fra intuition til regler eller omvendt og dermed slut. Filosofiens historie karakteriseres undertiden som et abstrakt, individuelt eller »tredje person ental«-projekt, og det gælder også – med de nødvendige betydningsforskydninger og -udvidelser – for teoretiseringsprojektet vedrørende »uddannelse«, viden, kultur og produktionen og reproduktionen heraf.

For det andet begyndte vi at spekulere over selve læringsteoriene. Martin Packer og jeg besluttede at undersøge den socialpsykologiske baggrund for teorierne om læring og hverdagslivet, eftersom de tydeligvis var sammenflettede og også udviste interessante forskelle. Det første gennembrud skyldtes Martin. Han ville vide, hvad en læringsteori *er*. Jeg kunne pege på noget, men havde ingen idé om, hvad det var. Han spurgte kun, fordi han allerede havde et svar i tankerne. En teori om læring, foreslog han, består som minimum af tre dele: en *telos* for de forandringer, der ligger i læringsbegreberne; den grundrelation, der antages at eksistere mellem subjektet og den sociale verden; og de mekanismer, hvorigennem der formodes at finde læring sted.

Telos: dvs. læringens bevægelses- eller forandringsretning (ikke det samme som målrettet virksomhed). *Subjekt-verden-relation*: en almen specifikation af relationer mellem subjekter og den sociale verden (skal ikke nødvendigvis fortolkes som elever og ting-der-skal-læres). *Læringsmekanismer*: måder, hvorpå læring finder sted.

Det forekom os at være et befriende analytisk redskab. (Østerlund, 1996, der citeredes ovenfor, har også haft glæde af det). Det bestod af et sæt spørgsmål til undersøgelse af ting, der hævdes at være et eksempel på – eller for den sags skyld en teori om – læring. Det gav en metode til at organisere vores forståelse omkring et katalog af ting, det forekom væsentligt at vide i de enkelte tilfælde. Det gav os så at sige kreativ ret til at lege med, hvad læring kunne

handle om. Begrebet *telos* syntes endvidere at kunne medvirke til at vende fokus bort fra et perspektiv af pædagogiske mål, opstillet af samfundsmæssige, kulturelle autoriteter, der ville gøre undervisning til en forudsætning for læring. Det tilskynder i stedet til at fokusere på de lærendes deltagerbaner, efterhånden som de ændrer sig. »Læringsmekanismer« synes også klart relevante for forståelse af, hvordan læring sker.⁴ Den centrale placering af antagelser om subjekt-verden kan måske synes mindre indlysende. Men forskellige epistemologibaserede teorier afhænger af de varierende svar på to spørgsmål: hvor befinder virkeligheden sig (i verden eller i subjektet), og hvordan kan vi erkende virkeligheden (afhængigt af hvor »den« er). Og hvis man anlægger det her foreslåede perspektiv, er subjekt-verden-relationen også central, om end den begribes på en anden måde. Spørgsmålet er, »hvordan konstitueres den objektive verden socialt, ligesom mennesker produceres socialt, i praksis?« Dette spørgsmål forkaster den analytisk filosofiske distinktion mellem personer og ting og forudsætter, at social tilblivelse er fundamental for alle andre sociale processer (Bernstein, 1971). Hvordan man end betragter det, er subjekt-verden-relationerne helt afgørende for at kunne adskille den ene læringsteori fra den anden.

Den liberiske skræddermesterlæres *telos* var ikke at lære at sy; ikke at bevæge sig i retning af adskillelse fra hverdagslivet til specialisering af produktive færdigheder eller til en speciel generalisering af skrædderviden. *Telos* kan i stedet beskrives som at blive en respekteret, praktiserende deltager blandt andre skræddere; blive så besjælet af praksis, at mestrene bliver en del af gydens dagligliv for andre deltagere, og at andre for deres vedkommende bliver en del af deres praksis. Det kunne også være en rimelig definition af, hvad det betyder at konstruere »identiteter i praksis«. Det ser ud, som om skrædderne som subjekter og den verden, de var engageret i, gensidigt konstituerede hinanden. Det vil naturligvis sige den subjekt-verden-relation, der ligger i et socialt ontologisk, historisk situeret perspektiv på læring.

Læringsmekanismer: I stedet for bestemte værktøjer og teknik-

ker til læring som sådan er der måder, hvorpå man bliver deltager, måder at deltage på og måder, hvorpå deltagere og praksis ændrer sig. Læringen af specifikke måder at deltage på er i hvert tilfælde forskellige i bestemte situerede praksisser. Begrebet »læringsmekanismer« aftager i betydning, faktisk falder det måske helt ud, efterhånden som »mekanismerne« svinder bort i praksis. Først og fremmest bliver mennesker en slags personer.

Det tredje spørgsmål, vi undersøgte, var, hvad der ville ske, hvis vi tog vores eksistens' kollektive sociale karakter så alvorligt, at vi satte den først; således at det at deltage i praksis sammen med andre bliver det fundamentale projekt, subjekter giver sig af med. At skabe identiteter gennem deltagelse er en *social* proces, og det er også et aspekt ved deltagelse i social praksis at få større vidensmæssige færdigheder. Hvem man er ved at blive, når man giver sig af med det sociale livs dagligdags gøremål, former på afgørende og fundamental vis, hvad man »ved«. Det er måske bedre at anskue »det man ved« som handling snarere end som besiddelse af noget – »at vide« snarere end at tilegne sig eller akkumulere viden eller information. »Viden« kan også vise sig at være en kompleks relation, der på en og samme tid indebærer praksisfællesskaber, deltagelse i praksis og identitetsskabelse gennem deltagelse i igangværende praksis.

TO OPDUKKENDE SPØRGSMÅL

Mesterlæreforskningen tvang mig til at kæmpe med det partikulære ved forskellige sociale arrangementer, der omfatter læring. Det forekom mig derfor vigtigt at søge teoretiske perspektiver på læring i samfundsteorien såvel som i psykologien.

For det første: læring som deltagelse

Jeg vendte mig til social praksisteori, senest til forskning udført af en række teoretikere med en kritisk, relationel tilgang til social praksis, heriblandt især Pierre Bourdieu.⁵ Til min forbløffelse fandt jeg en dyb tavshed om læringens natur i en forskning, der på mange måder krævede det.

For eksempel: Bourdieu retter opmærksomheden mod kroppen, på legemliggørelsen af kulturelle videns- og perceptionsmidler, et sted hvor det helt indlysende drejer sig om læring. Men for ham er legemliggørelse et spørgsmål om internalisering og resultatet af overføring, forstærkning og betingning. Han er velkendt for sin uddannelsesteori – om overføringen af kulturel viden som symbolsk vold, om uddannelsessystemer beregnet på at få studerende til at udelukke sig selv fra de højeste niveauer. Men hvad der læres og hvordan, beskæftiger han sig ikke med. Folk »erhverver« kulturel kapital. Men hvordan? Grundlæggende erhverver de den habitus, de deler med andre fra deres sociale klasse. Hvordan? I familien, siger han, men familien er en sort kasse i hans forskning, de processer, hvorigennem børn får indprentet deres klasse-habitus, diskuteres ikke. Processen fremtræder uproblematisk og skaber homogenitet og kontinuitet på tværs af generationer. Det er tydeligt i hans forskning, at han næsten altid, når han kommer frem til et punkt, hvor det drejer sig om forandring, fastholder, at uanset hvad subjekter foretager sig, fører det til reproduktion snarere end til transformation af deres sociale verden.

Pierre Bourdieus teori er en underlig praksisteori, for det er en slags massepraksis, hvori der er individet, som hver især har inkorporeret en variant af deres socialklassehabitus. Bourdieus subjekter er sociale subjekter, engagerede i social handling, i flertal, men de er ikke først og fremmest engagerede i hinanden. De mest koncentrerede relationer, der omfatter individer, er relationer til institutioner – det er ikke mennesker, der fra forskellige sociale placeringer på forskellig vis er indbyrdes engagerede. Praksis er dermed ikke et spørgsmål om deltagelse (det afviser han), men

om tilpasning til institutionelt strukturerede muligheder for individuel handling i verden. Han har ikke læring med i sin teori, fordi han ingen steder har at gøre af den, bortset fra i individet – eftersom der kun findes individer og grupper/klasser, men ingen deltagere i samspil. Så der foregår udelukkende betingning af dispositioner og handlinger, der på forhånd er afpasset efter de sociale vilkår. Uden en forpligtelse på deltagelsesrelationer som grundenhed for samfundsanalysen synes det med andre ord umuligt at opfatte læring som en social, relationel proces.

Det er værd at lægge mærke til, hvad Bourdieu gør i stedet for – for det er meget mere karakteristisk i samfundsteori, pædagogisk forskning og andre steder i samfundsvidenskaberne: Hver gang det ville være rimeligt at vende sig direkte mod læring, går Bourdieu enten over til at diskutere uddannelsesinstitutioner eller skifter fokus til undervisning (»indprentning») i stedet for læring, eller også henviser han læringen til en individuel, ahistorisk, mental procespsykologi, der er inkonsistent med resten af hans teoretiske position.

Det er betragtninger som disse, der for mig bekræfter betydningen af at opfatte læring som et spørgsmål om skiftende deltagelse i igangværende social praksis.

For det andet: dilemmaer mellem tingsliggørelse eller udslettelse

Men denne interessante og nyttige konklusion fører hurtigt til andre forvirrende spørgsmål. Et dilemma om hvorledes vi skal opfatte læring, hvis vi er enige om, at den i en eller anden form er en del af social praksis. Sædvanligvis opfattes læring som en speciel aktivitet i sig selv. Det vil sige, at vi tingsliggør læring, gør den til en aktivitet, der – når den foregår – udelukker andre aktiviteter. Man kan lære, og man kan handle. Det skaber endvidere fikserede relationer i tid mellem læring og andre former for aktivitet. Man kan lære, og så kan man handle – i den rækkefølge. Den anden

indfaldsvinkel indebærer en påstand om, at læring er et aspekt af al aktivitet i verden, ikke en separat form for handling eller en særlig måde at deltage på. »Skiftende deltagelse i skiftende social praksis« er en meget bred og generel karakteristik, enten af social praksis som helhed eller af læring. Og uheldigvis er det sådan, at hvis man opløser social praksis i læring, således at alt er læring, eller al læring i social praksis, således at alt er praksis, har »læring« ikke længere nogen specifik betydning. Og det forekommer at være et uacceptabelt tab.

Der er en interessant argumentation, der foreslår en vej ud af disse dilemmaer: Den indebærer, at vi forpligter os til at opfatte læring som noget mere omfattende og meget mere lagdelt. Etienne Wenger, Ole Dreier og jeg opdagede for nylig, at vi hver især talte om læring som deltagerbaner (Dreier, 1997, samt kapitel 4 i Nielsen og Kvale, 1999; Lave, under udg.; Wenger, 1998). Dette synes at være en betydningsfuld idé at forfølge. Det udskiller bestemte former for skiftende deltagelse: begrebet om bevægelse i en retning, mulighederne for at trænge dybere ned, blive mere af noget, foretage sig ting anderledes på måder, der gradvis ændrer ved, hvordan man er objektivt, hvorledes man forstås af andre, og hvorledes man forstår sig selv som et socialt placeret socialt subjekt. Deltagerbaner skabes og gøres mulige i igangværende deltagelsesrelationer i praksis. Gå tilbage til skrædderlærlingene, der 1) gav sig af med mere og mere kompetent skræddervirksomhed, 2) fulgte klædningslisten til et konkret engagement i det liberiske samfunds sociale hierarki og 3) ville blive en del af skrædderpraksis gennem deres skiftende løbebaner, forskelligt placeret med hensyn til anciennitet og beherskelse.

Vi er omgivet af deltagerbaner i konkret overflod, af personer, der deltager i forskellige praksisfællesskaber på forskellige måder og er forskellige fra hinanden på måder, der peger på bevægelsesbaner i hver deres retninger. Sociale institutioner arrangerer deltagerbaner eller kanaler, hvorigennem der kan foregå bevægelse – jeg tænker på Klaus Nielsens forskning i mesterlære/læring på Det jyske Musikkonservatorium (Nielsen, 1999; se også kapitel 7).

Denne skole modtager lovende musikstuderende og leverer koncertmusikere og musikpædagoger. Der eksisterer fine relationer mellem livsstadier, alder, aldring og anciennitetsrelationer, der giver forskellene i deltagelse deltagerbane-lignende betydning. Dvs. at deltagerbaner kan igangsættes som projekter af og for deltagere. Samtidig udgør deltagerbaner nødvendigvis en del af substansen i de musikstuderendes deltagelse i at blive musikere, give koncerter og fremførelser. Der er spor gennem Musikkonservatoriet, differentierede evner, forskellig gennemtrængelighed fra det ene spor til det andet, forskellige relationer mellem de studerende, kort sagt forskellige deltagelsesveje. Disse deltagerbaner er mulighedsbetingelser for skiftende deltagelse på mange forskellige måder; de udgør et led i alle praksisfællesskaber under forandring. Men læring er kun mulig dér, hvor mulighederne for at bevæge sig i deltagerbaner med hensyn til den eksisterende praksis eksisterer i lokale praksisser for givne deltagere. De er placeret i deltagelsesrelationer, ikke i individer, og ikke i institutionelle strukturer som sådan.

Deltagerbaner indebærer bevægelse over rum, sted og praksisfællesskaber. Med Ole Dreier har jeg i længere tid diskuteret to parallelle former for praksis, som begge indebærer multiple kontekster, der næsten aldrig undersøges som sådan: skolegang på den ene side; psykoterapi på den anden. Klasseværelser og terapi-sessioner er specialiserede kontekster, hvor det, der foregår i dem, har til formål at påvirke resten af elevernes eller klienternes liv. Forskningen har koncentreret sig om, hvad der sker i disse specialiserede omgivelser, som om det var isoleret. Men der er tale om situationer, hvori vi ofte – som Dreier udtrykker det – deltager:

... i en særlig kontekst hovedsagelig af grunde, der sigter mod at realisere mål og interesser, der primært har deres oprindelse i og »tilhører« en anden kontekst. Herved gør vi brug af særlige forbindelser, der eksisterer mellem disse kontekster, eller som vi og andre skaber og udvider, og som gør det muligt at forfølge mål og interesser i den ene kontekst ved at deltage i den anden på en særlig måde ... Men-

neskelig handlen har et potentielt og varierende tværkontekstuel omfang og rækkevidde (Dreier 1994, s. 75).

Pointen er, at praksisser som psykoterapi eller skolegang sigter mod at transformere deltagelse i andre situationer end terapi-sessionerne eller timerne i klassen; for at forstå disse situationer er vi nødt til at undersøge den praksis, der foregår i dem, og hvordan de hver især til dels er skabt i den anden. Dette implicerer en form for etnografisk læringsforskning.

Østerlund (1996) kombinerer og udvider Dreiers (1993, 1994) og Lave og Wengers (*Situeret læring*, se del I) teoretiske arbejde. Den store virksomhed, han undersøgte, har en læringsteori bag sine uddannelsesprogrammer, der ikke er mærkbart forskellig fra mere formelle versioner af kognitiv teori; den omfatter et helt apparat, der skal fylde medarbejderne med information om maskiner og procedurer, og salgsforskrifter, der har til formål at vejlede og styre salgsarbejdet og sælgerne. Men sælgerne rapporterer, at al denne udførlige formelle forberedelse ikke er til nogen hjælp, når man skal lære at udføre arbejdet. Arbejdet drejer sig aldrig først og fremmest eller udelukkende om at have viden om maskinens konstruktion eller formler for salgsprocedurer. Deltagerbaner med hensyn til at lære at sælge kopimaskiner drejer sig først og fremmest om at etablere udvidede sociale relationer, bygge dem op og gradvis blive i stand til på afstand at styre det, der foregår mellem mennesker på forskellige steder, der har at gøre med at sælge kopimaskiner. Østerlund gør det klart, at det er særdeles karakteristisk for salgsarbejde, at det indebærer multiple praksisser og stadig bevægelse mellem dem. Sælgerne formidler mellem de firmaer, der sælger maskiner til, deres eget firma og dets mange underafdelinger. Sælgerne i firmaet lærer i en praksis, der altid omfatter klientfirmaer, firmaets tekniske støtteafdeling, firmaledelsen, finansafdelingen osv. Ligesom i psykoterapi eller undervisning er det, der sker i den ene praksis, også en del af praksisser andetsteds. Østerlund (1996) og Nielsen og Kvale (1999, kapitel 8) hævder sammenfattende, at nyankomne særdeles hurtigt lærer, hvor-

dan de skal benytte eksisterende infrastrukturer i deres sociale rum. Men for at realisere interesser i den ene kontekst gør de brug af særlige tværkontekstuelle forbindelser mellem kontekster, nogle institutionaliserede, andre udformet, efterhånden som de nye sælgere forfølger deres mål og skaber relationer til klienter. For det andet udvikler nyankomne en evne til at etablere forbindelser og afbryde forbindelser i og blandt handlekontekster, som de ikke er medlem af eller kun meget perifert deltager i. Og sidst men ikke mindst er en integreret del af nyankomnes læring af at styre og justere deres praksis og opnå viden i specifikke kontekster forbundet med deres tilpasning til og udvikling af et generaliseret standpunkt, der sætter dem i stand til at formidle deres generelle deltagelse på tværs af kontekster.

KONKLUSIONER

De to foregående afsnit har skitseret nogle af de spørgsmål, der rejser sig i nyere forskning: Vores evne til at opfatte læring som en social proces hviler på en forståelse af socialt liv ikke alene som et spørgsmål om struktur og umiddelbar levet erfaring, men også om partiel deltagelse i igangværende social praksis sammen med andre. Er det bedst at betragte læring, forstået som skiftende deltagelse i skiftende praksis, som en særlig proces adskilt fra, måske forud for deltagelse i praksis? Eller er det bedst ganske enkelt at anskue skiftende deltagelse i skiftende praksis som en facet ved enhver social praksis?

Jeg accepterer faktisk ingen af disse alternativer. Opfattet som skiftende deltagerbaner som led i multiple praksisser skal læring hverken tingsliggøres eller udslettes: Når deltagerbaner materialiseres, sker det som led i igangværende praksis, ikke som noget adskilt derfra. Produktionen af praksis er altid en del af praksis; læringens telos i praksis produceres i og er en del af praksis. Det er på den anden side ikke sådan, at læring indgår som led i al igangværende social praksis. Sådan som jeg forstår Wengers pointe, er

oplevede, potentielle deltagerbaner en betingelse for, at deltagere engagerer sig i deltagelse i omfattende transformativ praksis. Dette er undertiden, men ikke altid, muligt.

Som helhed følger af disse konklusioner en række anbefalinger med hensyn til, hvordan man skal bruge den ny forskning: hvis læringsforskningen er en del af skiftende igangværende praksis, bliver den et etnografisk projekt. Deltagerbaner i det sociale rum antyder et projekt, hvis fokus ikke gribes og begrænses af et enkelt miljø. Dette nødvendiggør på sin side, at vi søger subjekter, der bevæger sig på tværs af flere praksisser, som er væsentlige og afgørende for den pågældende praksis. Undersøgelser af minituøs »videnstilegnelse« eller indesluttede arbejds-, terapi- eller undervisningsforløb tager ikke fat på det her foreslåede læringsfænomen: Det synes væsentligt at fokusere på transformationsprojekter af et omfang, der kan forventes at engagere deltagerne i skiftende værensformer og skiftende forståelser af, hvem de er, og hvad de giver sig af med.

NOTER

LÆRING, MESTERLÆRE, SOCIAL PRAKSIS

1. Dette kapitel er oprindeligt udarbejdet til et symposium til minde om Klaus Holzkamp, Berlin, januar 1996.
2. Ford (1996) hævder, at »Kvales profeti om, at 'læringspsykologien (vil) blive til uddannelsesteknologi' er gået i opfyldelse i hvert fald i ét vigtigt forum« - the Encyclopedia (sponsoreret af American Educational Research Association), hvis historiske forvandling han undersøger i detaljer.
3. Denne kritik vedrører de nordamerikanske, traditionelle behavioristiske og senere kognitivt psykologiske undersøgelser af læring. Virksomhedsteoriens og fænomenologiens hovedsageligt vesteuropæiske tilgange til læring indebærer andre opfattelser (se Lave, 1993).
4. Senere er jeg begyndt at sætte spørgsmålstejn både ved karakteristikken af læreprocesser som »mekanismer« og ved tingsliggørelsen af læring som en særskilt form for proces (Lave, under udg.). Som et middel til sammenligning af eksisterende læringsteorier har de ikke desto mindre været til hjælp.
5. Denne diskussion af Bourdieus forskning er hovedsageligt baseret på *The Logic of Practice* (1990), *Distinction* (1994), og Bourdieu og Passerons *Reproduction in Education, Society and Culture* (1990).

Etienne Wenger

En social teori om læring

Fra »Communities of Practice«

I det omfang vores institutioner beskæftiger sig direkte med læring, er de overvejende baseret på den antagelse, at læring er en individuel proces, at den har en begyndelse og en slutning, at det er bedst at adskille den fra vores øvrige aktiviteter, og at den er resultat af undervisning. Derfor indretter vi klasseværelser, hvor eleverne - uden at blive distraheret af deres deltagelse i verden udenfor - kan rette deres opmærksomhed mod en lærer eller fokusere på øvelser. Vi udvikler computerbaserede undervisningsprogrammer, som fører eleverne gennem individualiserede forløb med masser af information og øvelse. Til bedømmelse af læringen gør vi brug af test, som eleverne kæmper med »mand-mod-mand«, og hvor de skal demonstrere viden uden for dens kontekst, og hvor samarbejde betragtes som snyd. En stor del af vores institutionaliserede undervisning og uddannelse opfattes derfor som irrelevant af dem, som prøver at lære, og de fleste af os kommer ud af denne behandling med en følelse af, at det er kedeligt og besværligt at lære, og at vi ikke rigtig er skabt til det.

Hvad nu hvis vi anlagde et andet perspektiv, der satte læringen ind i den kontekst, som vores levede erfaring med deltagelse i verden udgør? Hvad nu hvis vi antog, at læring er en del af vores menneskelige natur i lige så høj grad som det at spise eller sove, at læring både er livsopretholdende og uundgåelig, og at vi er ret gode til det - hvis vi får chancen? Og hvad nu hvis vi desuden antog, at læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen, der afspejler

vores egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt? Hvilken slags forståelse ville et sådant perspektiv give med hensyn til, hvordan læring finder sted, og hvilken støtte der er nødvendig? Det er et sådant perspektiv, jeg vil forsøge at udvikle.

ET BEGREBSPERSPEKTIV: TEORI OG PRAKSISFÆLLESSKAB

Der er mange forskellige slags læringsteori. De fremhæver hver især forskellige aspekter af læring, og de er derfor nyttige til forskellige formål. Disse forskelle i betoning afspejler i nogen grad et bevidst fokus på en side af det flerdimensionale læringsproblem, og i nogen grad afspejler de nogle mere fundamentale forskelle mellem antagelser om karakteren af viden, indsigt og eksperter og derfor om, hvad der betyder noget i læring. (For de interesserede anfører første note en liste over en række teorier af denne type samt en kortfattet beskrivelse af deres fokus.)¹

Den form for social teori om læring, jeg foreslår, er ikke en erstatning for andre læringsteorier, som retter sig mod forskellige aspekter af problemet. Men den har dog sit eget sæt af antagelser og sit eget fokus. Inden for denne kontekst konstituerer den et sammenhængende analyseniveau; den giver en begrebsramme, hvorfra der kan udledes et konsistent sæt af almene principper og anbefalinger med hensyn til forståelse og aktivering af læring.

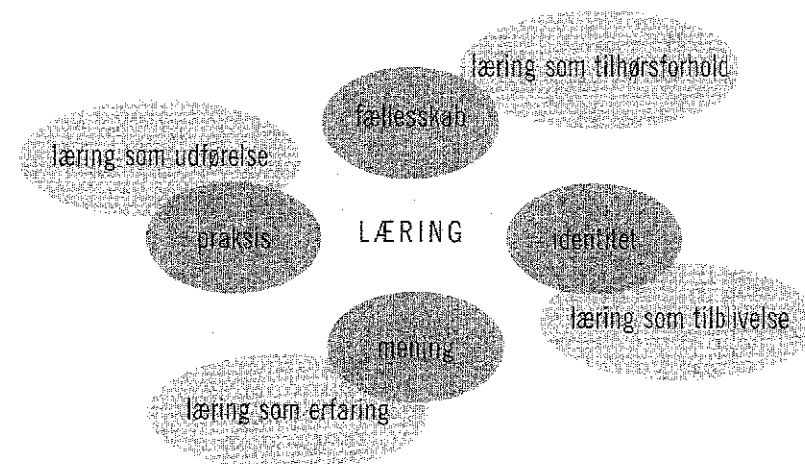
Mine antagelser om, hvad læring drejer sig om, og om karakteren af viden, indsigt og eksperter kan kort sammenfattes som følger. Jeg begynder med fire præmisser.

1. Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på ingen måde trivial, men et centralt aspekt af læring.
2. Viden drejer sig om kompetence med hensyn til anerkendte foretagender - såsom at synge rent, opdage videnskabelige kendsgerninger, reparere maskiner, skrive digte, være selskabelig, vokse op som dreng eller pige osv.

3. Indsigt er et spørgsmål om at deltage i udøvelsen af foretagender af den art, dvs. om aktivt engagement i verden.
4. Mening - vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som meningsfuldt - er i sidste instans det, læringen skal producere.

Som afspejling af disse antagelser fokuserer denne teori primært på læring som social deltagelse. Deltagelse refererer her ikke blot til lokale former for engagement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mere omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relation til disse fællesskaber. At være med i en klike på legepladsen eller i et arbejdsteam er for eksempel både en slags handling og en måde at høre til på. En sådan deltagelse former ikke blot, hvad vi gør, men også, hvem vi er, og hvordan vi fortolker, hvad vi gør.

En social teori om læring skal derfor integrere de komponenter, der er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en proces, der drejer sig om læring og indsigt. Disse komponenter indbefatter, som vist i figur 1, følgende:



Figur 1. Komponenter i en social teori om læring; en foreløbig opgørelse.

1. *Mening*: udtryk for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
2. *Praksis*: udtryk for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. *Fællesskab*: udtryk for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. *Identitet*: udtryk for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber.

Disse elementer er tydeligvis indbyrdes tæt forbundne og gensidigt definerende. Man kan i virkeligheden skifte enhver af de fire perifere komponenter – på figur 1 – ud med læring, placere den i midten som primært fokus, og alligevel vil figuren have mening.

Når jeg derfor bruger begrebet »praksisfællesskab«, bruger jeg det egentlig som indgang til en bredere begrebsramme, hvoraf det udgør et konstituerende element. Begrebets analytiske kraft ligger netop i, at det integrerer komponenterne i figur 1 samtidig med, at det henviser til en velkendt erfaring.

Praksisfællesskaber er alle vegne

Vi hører alle til praksisfællesskaber. Hjemme, på arbejde, i skolen, i forbindelse med vores hobbyer – vi hører til mange forskellige praksisfællesskaber på et givet tidspunkt. Og de praksisfællesskaber, vi hører til, forandrer sig i løbet af vores liv. Ja, der er praksisfællesskaber alle vegne.

Familier kæmper for at etablere en beboelig livsform. De udvikler deres egne praksisser, rutiner, ritualer, artefakter, symboler, konventioner, fortællinger og historier. Familiemedlemmer hader hinanden, og de elsker hinanden; de er enige, og de er uenige. De gør det, der er nødvendigt for at få det til at fungere. Selv når fa-

milier opløses, finder medlemmerne på måder at have med hinanden at gøre på. Det er vigtigt at overleve sammen, hvad enten det at overleve består i at søge efter mad og beskyttelse eller i at lede efter en brugbar identitet.

Arbejdere organiserer deres liv sammen med deres nærmeste kolleger og kunder for at få arbejdet gjort. De udvikler eller bevarer herigennem en fornemmelse af sig selv, som de kan leve med, de morer sig og opfylder de krav, som deres arbejdsgivere og kunder stiller. Uanset hvad deres officielle jobbeskrivelse måtte gå ud på, skaber de en praksis, der består i at gøre, hvad der skal gøres. Selv om arbejderne måske er kontraktligt ansat af en stor institution, arbejder de i den daglige praksis med – og i en vis forstand for – en meget mindre gruppe af mennesker og fællesskaber.

Skoleelever går i skole, og når de sammen forholder sig på deres egen måde til den monumentale institutions dagsorden og ungdommens foruroligende mysterier, spirer der praksisfællesskaber op alle vegne – i klassen såvel som på legepladsen, officielt eller i det skjulte. Og til trods for undervisningsplaner, disciplin og formaninger viser det sig, at den personligt mest transformative læring er den læring, som er forbundet med medlemskab af disse praksisfællesskaber.

I garager øver bands de samme sange til endnu et bryllupsarrangement. På loftsrum bliver radioamatører en del af verdensomspændende kommunikationsgrupper. I kirkernes baglokaler går tørlagte alkoholikere til deres ugentlige møder for at samle mod til at holde sig ædru. I laboratorierne korresponderer forskere med kolleger, nær og fjern, for at befordre deres undersøgelser. På internettet samles folk i virtuelle rum og udvikler fælles måder at dyrke deres fælles interesser på. På kontorer trækker computerbrugere på hinanden, så de kan klare de obskure systemers indviklede finesser. I byernes forskellige kvarterer danner de unge bander for at forme deres liv på gaden og deres fornemmelse af sig selv.

Praksisfællesskaber er en integrerende del af vores dagligliv. De

er så uformelle og så almindelige, at de sjældent kommer i direkte fokus, men af samme grund er de også ret velkendte. Selv om ordet måske er nyt, er oplevelsen det ikke. De fleste praksisfællesskaber hedder ikke noget og udsteder ikke medlemskort. Men hvis vi et øjeblik anskuer vores eget liv fra dette perspektiv, kan vi alle konstruere et ret godt billede af de praksisfællesskaber, vi hører til nu, dem, vi hørte til tidligere, og dem, vi gerne ville tilhøre i fremtiden. Vi har også en rimelig god fornemmelse af, hvem der hører til vores praksisfællesskaber og hvorfor, selv om medlemskab sjældent præciseres på en navneliste eller en checkliste over kvalifikationskriterier. Desuden kan vi sandsynligvis skelne mellem nogle få praksisfællesskaber, som vi er centrale medlemmer af, og et større antal fællesskaber, hvori vi har en mere perifer form for medlemskab.

På alle disse måder er begrebet praksisfællesskab ikke ukendt. Min hensigt med at undersøge det mere systematisk er blot at skærpe det, gøre det mere brugbart som tankeredskab. Det er i den forbindelse en fordel for mig, at det er velkendt. Beskrivelse af et velkendt fænomen giver mulighed for at udvikle vores intuitive opfattelser: uddybe og udvide dem, granske og genoverveje dem. Det deraf følgende perspektiv er ikke fremmed, men kan alligevel kaste nyt lys over vores verden. I den forstand er begrebet praksisfællesskab hverken nyt eller gammelt. Det har både nyhedens øjeblikke og det selvfølgeliges glemte velkendthed – men det er måske netop det karakteristiske ved vores mest nyttige indsigter.

Nye tanker om læring

Fokusering på deltagelse har, som jeg senere skal komme nærmere ind på, omfattende konsekvenser for, hvad det kræver at forstå og understøtte læring.

- For *individer* betyder det, at læring er et spørgsmål om at engagere sig i og bidrage til deres fællesskabers praksis.
- For *fællesskaber* betyder det, at læring er et spørgsmål om at forfine deres praksis og sikre nye generationer af medlemmer.
- For *organisationer* betyder det, at læring er et spørgsmål om at opretholde de indbyrdes forbundne praksisfællesskaber, hvorigennem en organisation ved, hvad den ved, og dermed bliver effektiv og værdifuld som organisation.

Læring er i denne forstand ikke nogen særskilt virksomhed. Det er ikke noget, vi gør, når vi ikke gør noget andet, eller holder op med at gøre, når vi gør noget andet. Der er tidspunkter i livet, hvor læring intensiveres: Når bestemte situationer ryster vores fornemmelse af fortrolighed, når vi udfordres på en sådan måde, at vi ikke er i stand til at reagere, når vi ønsker at tage del i nye praksisser og søger at indtræde i nye fællesskaber. Der er også tider, hvor samfundet direkte placerer os i situationer, hvor læringsproblemet bliver problematisk og kræver, at vi koncentrerer os: Vi følger kurser, lærer udenad, består eksaminer og modtager diplomer. Og der er tidspunkter, hvor læringen lykkes: Et lille barn siger sit første ord, vi indser pludselig noget, når en bemærkning fra en giver os et manglende led, vi anerkendes omsider som fuldt medlem af et fællesskab. Men de situationer, som bringer læringen i fokus, er ikke nødvendigvis de situationer, hvor vi lærer mest eller mest dybtgående. De læresituationer, vi kan pege på, ligner måske mere vulkanudbrud, hvis glødende udbrud i et dramatisk øjeblik afslører, hvad der foregår inde i jorden. Læring er noget, vi kan antage – hvad enten vi ser den eller ej, hvad enten vi kan lide den måde, det foregår på, eller ej, hvad enten vi lærer at gentage fortiden eller ryste den af os. Selv det ikke at lære, hvad der forventes i en given situation, medfører som regel, at man i stedet lærer noget andet.

For mange af os fremkalder begrebet læring øjeblikkeligt billeder af klasseværelser, skoleår, lærere, lærebøger, lektier og øvelser. Alligevel oplever vi læring som en integrerende del af vores daglige

liv. Det er en del af vores deltagelse i vores fællesskaber og organisationer. Problemet er ikke, at vi ikke ved dette, men snarere at vi ikke råder over systematiske måder at tale om disse velkendte erfaringer på. Selv om dette emne er noget, alle på en eller anden måde har kendskab til, betyder det meget at have en systematisk terminologi at tale om det i. En adækvat terminologi er vigtig, fordi de begreber, vi bruger til at forstå verden med, både styrer vores perception og vores handlinger. Vi er opmærksom på det, vi forventer at se, vi hører det, vi kan placere i vores forståelse, og vi handler i overensstemmelse med vores verdensbillede.

Selv om der antagelig finder læring sted, betragter det moderne samfund læring som noget, man skal bekymre sig for – på alle mulige måder og af mange forskellige grunde. Vi udvikler nationale læseplaner, ambitiøse uddannelsesprogrammer for erhvervslivet, komplekse undervisningssystemer. Vi ønsker at forårsage læring, overtage ledelsen af den, styre den, fremskynde den, kræve den eller i det mindste ikke forhindre den. Vi ønsker under alle omstændigheder at gøre noget ved den. Derfor har vores perspektiver på læring stor betydning: Vores opfattelse af læring virker ind på, hvordan vi genkender læring, og på, hvad vi foretager os, når vi beslutter, at vi er nødt til at gøre noget ved det – som individer, som fællesskaber og som organisationer.

Hvis vi går videre uden at reflektere over vores grundlæggende antagelser om læringens natur, løber vi en stigende risiko for, at vores begrebsdannelse vil udvikle sig i en uheldig retning. I en verden, som forandrer sig og får flere og flere komplekse indbyrdes forbindelser i stadigt stigende tempo, er der afgjort grund til at bekymre sig om læring. Men måske er det i højere grad vores *begrebsforståelse* af læring end læringen selv, vi skal være opmærksomme på, når vi vælger at blande os i det omfang, vi gør i dag. Ja, jo mere vi beskæftiger os med en eller anden form for plan, desto mere dybtgående virkninger har vores diskurser om det emne, vi ønsker at forholde os til. Jo fjernere målet er, desto større betydning har fejl i begyndelsen. Efterhånden som vi bliver mere ambitiøse i vores forsøg på at organisere vores liv og vores miljøer, ud-

vides implikationerne af vores perspektiver, teorier og opfattelser yderligere. Efterhånden som vi i stigende grad påtager os ansvaret for vores fremtid, bliver det mere nødvendigt, at vi reflekterer over de perspektiver, som præger vores foretagender. Vores forsøg på at organisere læringen har den vigtige implikation, at vi er nødt til at forholde os refleksiøst til vores egne diskurser om læring og deres virkning på, hvordan vi planlægger læring. Ved at formulere en struktur, som betragter læring socialt, håber jeg at kunne yde et bidrag til dette påtrængende behov for refleksion og nytænkning.

Teoriens praktiske funktion

Et perspektiv er ikke nogen opskrift; det siger ikke noget om, hvad man præcis skal gøre. Det er snarere en vejledning i, hvad man skal lægge mærke til, hvilke vanskeligheder man kan vente, og hvordan man skal gribe problemer an.

- Hvis vi for eksempel mener, at viden består af informationsfragmenter, der direkte er lagret i hjernen, er der fornuft i at pakke denne information i passende enheder, samle fremtidige modtagere af denne information i et klasseværelse, hvor de sidder helt stille og isolerede fra enhver form for distraktion, og give dem denne information så kortfattet og velformuleret som muligt. Ud fra dette perspektiv er der mening i det, som er kommet til at stå som indbegrebet af en læresituation: En lærer taler til en klasse, det være sig i skolen, på et uddannelsescenter eller i mødelokalet på et bibliotek.

Men hvis vi mener, at information, som er lagret på bestemte måder, kun er en lille del af indsigt, og at indsigt primært er forbundet med aktiv deltagelse i sociale fællesskaber, synes den traditionelle form ikke så frugtbar. Hvad der derimod synes lovende er forskellige opfindsomme måder, hvorpå man kan inddrage eleverne i meningsfulde praksisser, give

dem adgang til ressourcer, som styrker deres deltagelse, åbne deres horisont, så de kan påbegynde læringsbaner, de kan identificere sig med, og involvere dem i handlinger, diskussioner og refleksioner, som har betydning for de fællesskaber, de sætter pris på.

- Hvis vi ligeledes mener, at produktive folk i organisationer er driftige iværksættere af organisatoriske processer, og at nøglen til organisatoriske præstationer derfor er at definere stadigt mere effektive og detaljerede processer, som foreskriver folks handlinger, så er der mening i at konstruere og rekonstruere disse processer abstrakt og derpå implementere dem.

Men hvis vi mener, at folk i organisationer bidrager til organisationens mål ved at deltage opfindsomt i praksisser, som aldrig helt kan indfanges af institutionaliserede processer, vil vi minimere forskrifterne ud fra en mistanke om, at for mange forskrifter netop modvirker den opfindsomhed, som gør praksisser effektive. Vi må sikre os, at vores organisationer er kontekster, hvori de fællesskaber, som udvikler disse praksisser, kan trives. Vi må vurdere arbejdet med fællesskabsdannelse og sikre, at deltagerne har adgang til de ressourcer, som er nødvendige for at lære, hvad de har brug for at lære for at kunne handle og træffe beslutninger, som fuldt ud inddrager deres egen kompetence.

Hvis alt dette virker som commonsense, må vi spørge os selv, hvorfor vores institutioner så tit ikke alene forsømmer at bringe disse resultater i stand, men modarbejder dem med ubarmhjertig nidkærhed. En del af skylden kan naturligvis med rette tilskrives interessekonflikter, magtkampe, ja, ligefrem menneskelig ondskab. Men det svar er for nemt og unødvendigt pessimistisk. Vi må også huske på, at vores institutioner er planer, og at vores planer er gidsler for vores forståelse, perspektiver og teorier. I den forstand er vores teorier meget praktiske, fordi de ikke alene danner ramme om de måder, vi handler på, men også – hvad der må-

ske er allervigtigst, når planlægning involverer sociale systemer – de måder vi begrundet vores handlinger over for os selv og hinanden på. Det er svært at handle i en institutionel kontekst uden at begrunde sine handlinger i institutionens diskurs.

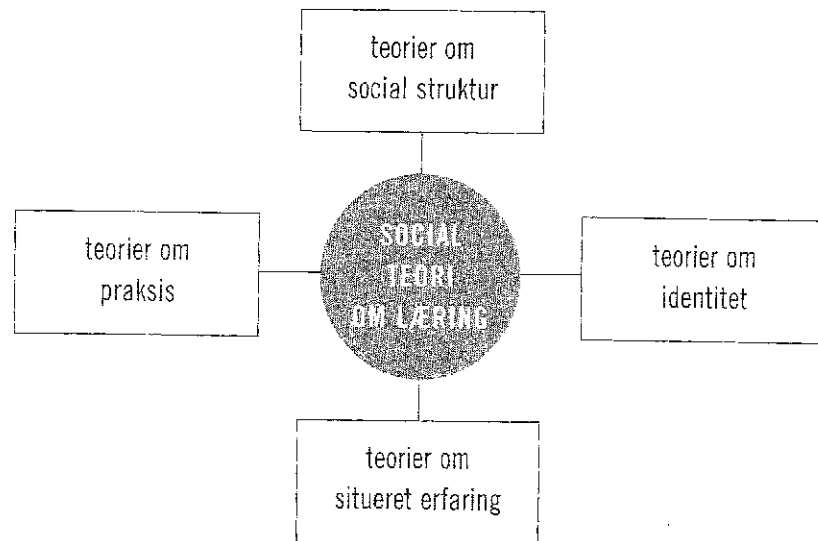
En social teori om læring er derfor ikke udelukkende et akademisk projekt. Selv om dens perspektiv afgjort kan præge vores akademiske undersøgelser, er den også relevant for vores daglige handlinger, vores taktik og de tekniske, organisatoriske og pædagogiske systemer, vi konstruerer. En ny begrebsstruktur til tænkning vedrørende læring har derfor ikke kun værdi for teoretikere, men for os alle – lærere, elever, forældre, unge, ægtefæller, sundhedsarbejdere, patienter, ledere, arbejdere, planlæggere, borgere – som på en eller anden måde er nødt til at tage initiativ til at fremme læring (vores egen og andres) i vores relationer, vores fællesskaber og vores organisationer. I denne ånd er dette skrevet med henblik på både teoretikeren og praktikeren.

INTELLEKTUEL KONTEKST

Da jeg forsøger at henvende mig til mange forskellige læsere, vil jeg fremlægge et syntetisk perspektiv frem for at fordybe mig i argumenter, tekniske finesser og polemik knyttet til et bestemt akademisk fællesskab. Når jeg henviser til litteraturen om sådanne diskussioner, vil jeg gøre det i noterne. Alligevel vil det være nyttigt at bruge et par afsnit til en kort beskrivelse af de intellektuelle traditioner, som har påvirket min tænkning, hvis indflydelse jeg har forsøgt at væve sammen, og som dette arbejde forhåbentlig kan yde et bidrag til.

I en tidligere bog [*Situeret læring*, se del I] har antropologen Jean Lave og jeg – ud fra en række etnografiske undersøgelser af mesterlære – forsøgt at udestillere, hvordan sådanne undersøgelser kunne bidrage til en generel teori om læring. Vores formål var at formulere, hvad det var ved mesterlære, som virkede så overbevisende som læreproces. I dette øjemed brugte vi begrebet

legitim perifer deltagelse til at betegne læring. Vi ønskede at udvide de traditionelle betydninger, der knyttede sig til begrebet mesterlære – fra en relation mellem mester og elev eller mellem vejleder og den, der vejledes, til en relation mellem skiftende deltagelse og identitetsforandring i et praksisfællesskab. Begreberne identitet og praksisfællesskab var således vigtige for vores argumentation, men de kom ikke i fokus, og de blev i det store og hele ikke analyseret.² Her har jeg givet disse begreber en central rolle, undersøgt dem grundigt og benyttet dem som de væsentlige indgange til en social teori om læring.



Figur 2. To hovedakser i relevante traditioner.

En sådan læringsteori er relevant for en række discipliner, herunder antropologi, sociologi, kognitiv psykologi og socialpsykologi, filosofi og organisations- og uddannelsesteori og -praksis. Men den hovedtradition, dette arbejde efter min mening hører hjemme i – både hvad angår påvirkninger og bidrag – er social teori, et ikke særligt veldefineret område for begrebsundersøgelser i skæringsfeltet mellem filosofi, samfundsvidenskaber og humanvidenskaber.³ I denne sammenhæng mener jeg, at en social teori

om læring er placeret i skæringspunktet mellem intellektuelle traditioner på to hovedakser, som det vises i figur 2. (I noterne nævner jeg – for hver af kategorierne – nogle af de teorier, hvis indflydelse afspejles i min egen forskning).

I socialteoriens tradition er den lodrette akse central. Den reflekterer en spænding mellem de teorier, som lægger hovedvægten på den sociale struktur, og dem, som gør handlingen til det primære. Megen forskning drejer sig om sammenstødene mellem disse perspektiver og forsøgene på at forene dem.

- Teorier om *social struktur* lægger for det meste hovedvægten på institutioner, normer og regler. De understreger betydningen af kulturelle systemer, diskurser og historie. De søger efter tilgrundliggende forklaringsstrukturer, som kan gøre rede for sociale mønstre, og har tendens til overvejende at betragte handling som en virkeliggørelse af disse strukturer under specifikke omstændigheder. De mest ekstreme af dem frakender individuelle aktører handlekraft eller kompetence.⁴
- Teorier om *situeret erfaring* lægger hovedvægten på dynamikken i hverdagseksistens, improvisation, koordinering og samspilskoreografi. De betoner handlekraft og intentioner. De beskæftiger sig for det meste med samspilsrelationerne mellem mennesker og deres miljø. De fokuserer på erfaringen og den lokale konstruktion af individuelle eller interpersonelle begivenheder som virksomheder og samtaler. De mest ekstreme af dem ser fuldstændig bort fra struktur med stort S.⁵

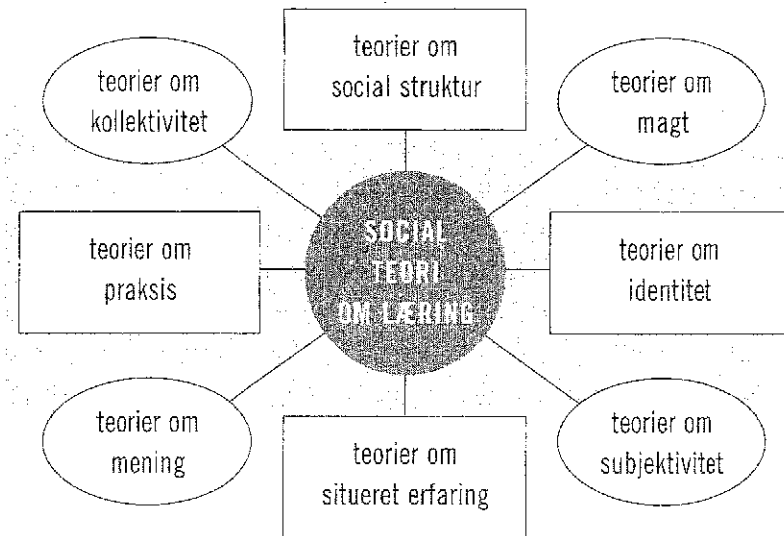
Læring som deltagelse befinder sig virkelig i orkanens øje. Den finder sted gennem vores engagement i handlinger og samspil, men indlejrer dette engagement i kultur og historie. Gennem disse lokale handlinger og samspil reproducerer og transformerer læringen den sociale struktur, hvori den finder sted.

Den vandrette akse er placeret med den lodrette som baggrund. Den tilbyder en række kategorier på mellemniveau, som

medierer mellem polerne i den lodrette akse. Praxis og identitet konstituerer forskellige former for social og historisk kontinuitet og diskontinuitet, som hverken er så bred som sociohistorisk struktur i stor målestok eller så flygtig som øjeblikkets oplevelse, handling og samspil.

- Teorier om *social praksis* beskæftiger sig med produktionen og reproduktionen af specifikke måder at engagere sig i verden på. De forholder sig til hverdagsvirksomhed og situationer i det virkelige liv, men med vægt på de sociale systemer af fælles ressourcer, hvormed grupper organiserer og koordinerer deres aktiviteter, indbyrdes relationer og fortolkninger af verden.⁶
- Teorier om *identitet* vedrører den sociale dannelse af personen, den kulturelle fortolkning af kroppen og skabelse og anvendelse af medlemskabsmarkører såsom overgangsritualer og sociale kategorier. De beskæftiger sig med spørgsmål om køn (genus), klasse, etnicitet, alder og andre former for kategorisering, association og differentiering i et forsøg på at forstå personen som formet gennem komplekse relationer af gensidig konstituering mellem individer og grupper.⁷

Igen her er læring i klemme. Læring er et middel til udvikling af praksisser og inddragelse af nyankomne, samtidig med at den også (tilmed via samme proces) er et middel til udvikling og forandring af identiteter.



Figur 3. Videreudviklet model af skæringspunkt mellem intellektuelle traditioner.

Disse to akser er den væsentlige baggrund for min teori, men det er værd at forfine billedet med endnu et sæt mellemakser (se figur 3). Mens den lodrette akse udgør baggrunden for min forskning, vil jeg ikke sige så meget om strukturen i den abstrakte eller den mere nøjagtige koreografi i samspillene. Jeg har derfor tilføjet disse mellemiggende diagonale akser for at præsentere yderligere fire temaer, som er traditionelle i social teori, men ikke helt så ekstremerne som polerne i den lodrette akse. Længere vil jeg ikke gå i retning af social struktur eller situeret erfaring. Mit forskningsområde illustreres således af det vandrette skraverede felt. (Bemærk, at denne figur ikke alene er en udvidelse af figur 2, men også en videreudviklet udgave af figur 1, idet den giver en mere indgående og præcis beskrivelse af, hvad jeg betragter som komponenterne i en social teori om læring).

Den ene diagonale akse placerer sociale kollektiviteter mellem social struktur og praksis og individuel subjektivitet mellem identitet og situeret erfaring. Forbindelsen mellem dannelsen af kollektivitet og oplevelsen af subjektivitet på samme akse belyser den

uopløselige dualitet med hensyn til det sociale og det individuelle, som er et grundlæggende tema her og i det følgende.

- Teorier om *kollektivitet* beskæftiger sig med dannelse af forskellige former for sociale konfigurationer, fra det lokale (familier, fællesskaber, grupper, netværk) til det globale (stater, sociale klasser, forbund, sociale bevægelser, organisationer). De forsøger også at beskrive de sociale sammenhængsmekanismer, hvorigennem disse konfigurationer produceres, oprettholdes og reproducere gennem tiden (solidaritet, forpligtelse, fælles interesser, beslægtethed).⁸
- Teorier om *subjektivitet* vedrører karakteren af individualitet som oplevelse af handlekraft. I stedet for at forudsætte et begreb om handlekraft i forbindelse med det individuelle subjekt som selvstændig enhed, søger de at forklare, hvordan oplevelsen af subjektivitet er en følge af engagement i den sociale verden.⁹

Den anden diagonale akse placerer magt mellem social struktur og identitet, og mening mellem praksis og oplevelse. Som akser antyder, er sammenknytningen af magtsspørgsmål og spørgsmål vedrørende meningsproduktion et andet af analysens grundtemaer.

- Teorier om *magt*. Spørgsmålet om magt er centralt i social teori. Udfordringen består i at finde begrebsliggørelser af magt, som undgår rene og skære konfliktperspektiver (magt som dominans, undertrykkelse eller vold) såvel som rene og skære konsensusmodeller (magt som kontraktligt tilhørsforhold eller som kollektiv enighed, der giver f.eks. valgte embedsmænd autoritet).¹⁰
- Teorier om *mening* søger at forklare, hvordan mennesker producerer deres egne meninger. (Disse adskiller sig fra teorier om

mening i sprogfilosofien eller i logikken, hvor det centrale er spørgsmålet om overensstemmelse mellem udsagn og virkelighed). Da denne opfattelse af meningsproduktion har at gøre med vores evne til at »eje« meninger, indebærer den spørgsmål om social deltagelse og magtrelationer på grundlæggende måder. Ja, mange teorier inden for denne kategori har beskæftiget sig med spørgsmål om modstand mod institutionel eller kolonial magt gennem lokal kulturproduktion.¹¹

Jeg har ikke til hensigt at fremsætte en grandios syntese af disse intellektuelle traditioner eller en løsning på de debatter, de afspejler; mit mål er meget mere beskedent. Men det er i sig selv interessant, at alle disse traditioner har noget afgørende at bidrage med til det, jeg kalder en social teori om læring. Det viser, at udviklingen af en sådan teori er nært forbundet med udviklingen af en læringsbaseret teori om den sociale orden. Læring er med andre ord så fundamental for hverdagens sociale orden, at teoretiseringen om det ene er ensbetydende med teoretiseringen om det andet.

NOTER EN SOCIAL TEORI OM LÆRING

1. Jeg påstår ikke, at et socialt perspektiv af den her foreslåede type siger alt, hvad der er at sige om læring. Det forudsætter de biologiske, neurofysiologiske, kulturelle, sproglige og historiske udviklinger, som har muliggjort vores menneskelig erfaring. Jeg fremsætter heller ikke en flot påstand om, at de antagelser, som ligger til grund for min tilgang, er uforenelige med andre teories. Der er ikke mulighed for her at gå i enkeltheder, men for at beskrive det landskab, denne tekst er situeret i, er det formålstjenligt at nævne de temaer og de pædagogiske fokus, som karakteriserer en række andre teorier.

Læring er et naturligt problemfelt for folk, som forsker i *neurologiske* funktioner.

- Neurofysiologiske teorier fokuserer på de biologiske læringsmekanismer. De er informative med hensyn til fysiologiske grænser og rytmer og med hensyn til spørgsmål vedrørende stimulering og optimering af hukommelsesprocesser (Edelman, 1993; Sylwester, 1995).

Læring har traditionelt været *psykologiske* teories område.

- *Behavioristiske* teorier fokuserer på adfærdsmodifikation via stimulus-respons-par og selektiv forstærkning. Deres pædagogiske fokus er rettet mod kontrol og adaptiv respons. Eftersom de fuldstændig ser bort fra spørgsmål om mening, er de anvendelige i forbindelse med tilfælde, hvor det er gjort umuligt, eller det ikke er relevant, at beskæftige sig med spørgsmål om social mening, såsom automatismer, svære sociale dysfunktioner eller træning af dyr (Skinner, 1974).
- *Kognitive* teorier fokuserer på indre kognitive strukturer og opfatter læring som forandringer i disse kognitive strukturer. Deres pædagogiske fokus er rettet mod bearbejdning og overføring af information via kommunikation, forklaring, rekombination, modsætning, logisk

slutning og problemløsning. De er anvendelige til udformning af sekvenser af begrebsmateriale, som bygger på eksisterende informationsstrukturer (J.R. Anderson, 1983; Wenger, 1987; Hutchins, 1995).

- *Konstruktivistiske* teorier fokuserer på de processer, hvorigennem mennesker, der lærer, opbygger deres egne mentale strukturer i samspil med omgivelserne. Deres pædagogiske fokus er opgaveorienteret. De foretrækker direkte, selvstyrede aktiviteter, rettet mod design og opdagelse. De er anvendelige til strukturering af læringsmiljøer, som for eksempel simulerede verdener, der gør det muligt at konstruere bestemte begrebsstrukturer gennem deltagelse i selvstyrede opgaver (Piaget, 1954; Papert, 1980).
- *Sociale indlæringsteorier* tager hensyn til sociale interaktioner, men stadig ud fra et primært psykologisk perspektiv. De lægger hovedvægten på interpersonelle forhold i forbindelse med imitation og modelindlæring og fokuserer derfor på undersøgelse af kognitive processer, hvorigennem iagttagelse kan blive en kilde til læring. De er anvendelige til forståelse af de nuancerede informationsbearbejdningsmekanismer, hvorigennem sociale interaktioner påvirker adfærden (Bandura, 1977).

Nogle teorier bevæger sig bort fra en udelukkende psykologisk tilgang, men anlægger et andet fokus end mit.

- *Virksomhedsteorier* fokuserer på strukturen af virksomheder som historisk konstituerede størrelser. Deres pædagogiske fokus er rettet mod at fjerne kløften mellem en virksomheds historiske tilstand og en persons udviklingsstadium med hensyn til den pågældende virksomhed – for eksempel kløften mellem et sprogs aktuelle tilstand og et barns evne til at tale det pågældende sprog. Formålet er at definere en »nærmeste udviklingszone«, hvori elever, som modtager hjælp, kan udføre en virksomhed, som de ikke ville kunne udføre på egen hånd (Vygotsky, 1934; Wertsch, 1985; Engeström, 1987).

- *Socialisationsteorier* fokuserer på nyankomnes tilegnelse af medlemskab i en funktionalistisk ramme, hvor opnåelse af medlemskab er defineret som internalisering af en social gruppers normer (Parsons, 1962). Der er, som jeg vil vise, en subtil forskel mellem individens imitation eller internalisering af normer og konstruktionen af identiteter i praksisfællesskaber.
 - *Organisationsteorier* interesserer sig både for de måder, hvorpå individer lærer i organisationssammenhænge, og de måder, hvorpå organisationer kan siges at lære som organisationer. Deres pædagogiske fokus er rettet mod organisationssystemer, strukturer og politik og mod institutionelle hukommelsesformer (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990, Brown, 1991; Brown & Duguid, 1991; Hock, 1995; Leonard-Barton, 1995; Nonaka & Takeuchi, 1995; Snyder, 1996).
2. Lave & Wenger: Situeret læring [del I i denne bog].
 3. Social teori går så langt tilbage som til Platons diskussion af republikkens natur. Traditionen blev videreført i europæisk politisk filosofi. Ifølge sociologen Anthony Giddens, som har gjort en stor indsats for at etablere social teori som en legitim og sammenhængende intellektuel tradition, har den moderne udgave af social teori sine rødder i den politiske økonomi Karl Marx' og sociologerne Émile Durkheims og Max Webers værker (Giddens, 1971). Men social teori omfatter mere end blot teoretisk sociologi. Den rummer bidrag fra andre områder som antropologi, geografi, historie, sprogvidenskab, litteraturkritik, filosofi, politisk økonomi og psykologi.
 4. Når hovedvægten lægges på strukturen, får man stor analytisk kraft, fordi den søger at forklare mange forskellige tilfælde ud fra en fælles tilgrundliggende struktur. Dette er naturligvis strukturalismens metodologiske tilgang (Lévi-Strauss, 1958), men et fokus på struktur som overordnet specifikke handlinger og aktører er også karakteristisk for mange tilgange, som ikke er specielt loyale over for strukturalismen (Blau, 1975). Selv historikeren Michel Foucault (1966), som tager me-

get stærk afstand fra strukturalismen, ender med at prioritere historiske diskurser i en sådan grad, at der sættes spørgsmålstegn ved selve relevansen af individuelle subjekter. En løsning af dikotomien mellem struktur og handling er motivationen for Giddens' »strukturensteori«, som er baseret på den tanke, at strukturen både er input til og output fra menneskelige handlinger, at handlinger både har tilsigtede og utilsigtede konsekvenser, og at aktører ved meget, men ikke alt om de strukturelle konsekvenser af deres handlinger (Giddens, 1984). Selv om jeg ikke har til hensigt at forholde mig direkte til den teoretiske problematik i striden om struktur og handling, vil jeg arbejde inden for rammerne af antagelser i lighed med Giddens'.

5. Interesse for erfaringens situerede karakter er karakteristisk for en række discipliner.
- Inden for *filosofien* har den rødder i den fænomenologiske filosofi ved Martin Heidegger (1927), hvis forfatterskab er blevet kendt i videre kredse gennem arbejder af filosofen Hubert Dreyfus (1972/1992, 1991), datalogerne Terry Winograd og Fernando Flores (1986) og psykologen Martin Packer (1985).
 - Økologiske tilgange i *psykologien* undersøger implikationerne af en tæt kobling mellem organismen og dens omgivelser (Maturana & Varela, 1980; Winograd & Flores, 1986). Ud fra dette perspektiv anses miljøet for at frembyde specifikke »affordances« (dvs. handlemuligheder) for specifikke organismer (Gibson, 1979). Situeret i denne kontekst forstås kognition som en begrebsligt formidlet og koordineret perceptionsproces (Clancey, 1997).
 - Inden for *pædagogikken* opfatter John Dewey (1922) tænkning som engagement i handling, og Donald Schön (1983) betragter problemløsning som en samtale med situationen.
 - I *sociologien* er der to teoretiske skoler, som beskæftiger sig med dette spørgsmål. Den ene er symbolsk interaktionisme (Blumer, 1962), og til

denne kategori vil jeg regne interaktionsteorier om identitet (Mead, 1934; Goffman, 1959). Den anden skole er etnometodologien (Garfinkel, 1967), som især har påvirket min teoretisering gennem arbejder af antropologerne Lucy Suchman (1987) om virksomhed som situeret improvisation med planer som ressourcer og Gitti Jordan (1989) om mesterlære og samspilsanalyse samt af sociologen Jack Whalen (1992) om samtalekoreografi.

6. Interesse for spørgsmål om praksis går helt tilbage til Karl Marx' anvendelse af begrebet »praxis« som den sociohistoriske kontekst for en materialistisk opfattelse af bevidstheden og skabelsen af historien (Marx, 1844). Siden da har interessen for praksis optrådt i mange forskellige forklædninger som en måde at beskæftige sig både med konstitueringen af kultur med stort K og med lokale virksomheder på. Min egen interesse for praksisbegrebet opstod gennem mit samarbejde med antropologen Jean Lave, som havde brugt det som et centralt argument i sin kritik af kognitive tilgange og sin påstand om, at social praksis er nøglen til forståelse af den faktiske kompleksitet, som præger menneskets tænkning, således som den finder sted i det virkelige liv (Lave, 1988; Lave, under forberedelse). Den måske mest fremtrædende praksisteoretiker er sociologen og antropologen Pierre Bourdieu. Han bruger praksisbegrebet for at imødegå rent strukturalistiske eller funktionalistiske beskrivelser af kulturen og for at betone strukturens generative karakter, hvorigennem kulturelle praksisser udtrykker klasserelationer (Bourdieu, 1972, 1979, 1980). Samfundskritikeren Michel De Certeau (1984) bruger praksisbegrebet til at opstille en teori om hverdagen som modstand mod hegemoniske strukturer og forbruget som udformning af lokale produktionsrum. Litteraturkritikeren Stanley Fish (1989) bruger praksisbegrebet til at forklare den autoritative fortolkning af tekster i forbindelse med, hvad han kalder »fortolkningsfællesskaber.« (Se også Ortner [1984] for en oversigt over anvendelser af praksisbegrebet i antropologien som udtryk for struktur og system uden en antagelse om, at de har en deterministisk virkning på handlingen; Chaiklin & Lave [1996] for en samling af perspektiver på praksis; såvel som Turner [1994] for en kritik af anven-

delsen af begrebet.) Min forståelse af praksisbegrebet er desuden blevet påvirket af forfattere, som ikke er erklærede praksisteoretikere, men hvis teorier drejer sig om beslægtede emner. Blandt disse forfattere kan i alfabetisk orden nævnes:

1. datalogen Pelle Ehn (1988) – systemudvikling som tilvejebringelse af værktøjer til professionelle praksisser
 2. virksomhedsteoretikeren Yrjö Engeström (1987) – udviklingsperspektiv på historisk konstituerede virksomheder
 3. samfundskritikeren Jürgen Habermas (1984) – livsverden i modsætning til systemet som baggrund for en kommunikationsrationalitet
 4. bygeografen Jane Jacobs (1992) – forskellige moralsystemer, som styrer økonomiske og politiske praksisser
 5. videnskabssociologen Bruno Latour (Latour & Woolgar, 1979) – videnskab som praksis, faktualitet som mobilisering
 6. antropologen Julian Orr (1996) – praksis som fælles hukommelse gennem fælles historier
 7. videnskabssociologen Leigh Star (1989) – grænseproblemer, oversættelse, marginalitet
 8. psykologen Lev Vygotskij (1934, 1978) – deltagelse i social virksomhed som grundlag for kognitive funktioner på højt niveau
 9. samfundskritikeren Paul Willis (1977, 1981, 1990) – redegørelser for social reproduktion (f.eks. sociale klasser) gennem lokal kulturproduktion
 10. filosofen Ludwig Wittgenstein (1953) – mening som brug i specifikke »livsformers« »sprogspil«.
7. Der er en omfattende litteratur om identitet i samfundsvidenskaberne. Selv om begrebet har været genstand for stor opmærksomhed i psykologien, er det også udforsket inden for social teori som en måde at placere personen på i en kontekst af gensidig konstituering mellem individer og grupper (Strauss, 1959; Giddens, 1991). Af særlig relevans for min forståelse af problemer vedrørende identitet er arbejder af andre medlemmer af Learning and Identity Initiative ved Institute for Re-

search on Learning. Lingvisten Penelope Eckert (1989) undersøger de praksisser, som udvikles af unge med hensyn til sociale kategorier, og de former, hvormed de konstruerer identiteter i forbindelse med disse praksisser, især med hensyn til spørgsmål om klasse og køn (genus). Lingvisten Charlotte Linde (1993) betragter identitet som et narrativ, en livshistorie, som formes ud fra kulturelle sammenhængssystemer, og som rekonstrueres konstant og interaktivt, alt imens den fortælles. Antropologen Lindy Sullivan (1993) analyserer de mange fortolknin-ger, som et etnisk fællesskab opnår – også internt – hvilket medfører komplekse og vidt forskellige identiteter.

8. Lige siden socialteoriens barndom har det været en central opgave at definere grundlæggende sociale konfigurationstyper og analysere årsagen til deres sammenhæng og grænser. For eksempel kan nævnes sociale klasser (Marx, 1867), samfund og fællesskaber (Tönnies, 1887), grupper dannet gennem mekanisk solidaritet baseret på lighed kontra organisk solidaritet baseret på komplementaritet, faggrupper (Durkheim, 1893/1984), åbne og lukkede grupper samt interessegrupper (Weber, 1922). Ud fra en praksisteoretisk tradition fokuserer begrebet praksisfællesskab på, hvad folk gør sammen, og på de kulturelle res-sourcer, de producerer undervejs. Følgende kategorier i forskellige tra-ditioner er nært beslægtede med mine, men har et andet fokus.

- Inden for *socialinteraktionismen* beskæftiger teorien om sociale ver-de-ner, udviklet af sociologen Anselm Strauss og hans medarbejdere (Strauss, 1978; Star, 1989), sig med sociale konfigurationer, skabt af en fælles interesse: kunstverdenen, baseballverdenen, forretningsver-den. Denne teori deler min interesse for perspektiver, grænser og identitet, selv om min fremhævelse af praksis som kilde til sammen-hæng gør læringen til det centrale i min analyse og resulterer i en mere finkornet tilgang. (Mange sociale verdener er, hvad jeg ville kalde praksiskonstellationer; se Wenger: *Communities of Practice* kap. 5). Den socialinteraktionistiske tradition lægger vægten på sociale grupper og deres samspil i forbindelse med dannelse af samfund og identitetssteder. Medlemskab af sociale verdener er derfor et spørgs-

mål om tilslutning, og identitet er spørgsmål om sociale kategorier. Teorier om praksis lægger i modsætning hertil vægt på, hvad folk gør, og hvordan de giver deres handlinger og verden mening gennem deres daglige engagement. Medlemskab er derfor et spørgsmål om deltagelse og læring, og identitet er forbundet med måder at for-holde sig til verden på. Med praksisbegrebet som udgangspunkt er det nødvendigt at være opmærksom på andre tilhørsmekanismer end tilslutning, og fremtrædende sociale kategorier udgør ikke hele historien.

- I *socialpsykologien* beskæftiger netværksteorien (Wellman & Berko-witz, 1988) sig også med et niveau af uformel struktur, der er define-ret i forhold til interpersonelle relationer. Praksisfællesskaber kan i virkeligheden betragtes som »stærke knuder« i interpersonelle net-værk, men også her ligger vægten et andet sted. Jeg interesserer mig ikke så meget for karakteren af de interpersonelle relationer, hvor-igennem der strømmer information, som for karakteren af det, der er fælles og tillært og bliver en kilde til sammenhæng – dvs. struktur og indhold i praksis.
 - I *organisationsforskningen* stilles erhvervsfællesskabers perspektiv op over for organisationsstrukturens perspektiv som forskellige måder at forklare dannelsen af identitet i praksis på. Selv om disse under-søgelser afgjort bygger på en interesse for læring, fokuserer de pri-mært på spørgsmål om faglig selvkontrol, dequalificering og karriere i relation til beskæftigelsessituationer (Van Maanen & Barley, 1984).
9. Relationen mellem subjektet og objektet for dets bevidsthed er et æld-gammelt spørgsmål, som traditionelt er formuleret som en dyadisk re-lation, men som socialteorien har søgt at situere i en social kontekst. Der er ligefrem blevet sat spørgsmålstegn ved begrebet om det indivi-duelle subjekt gennem poststrukturalistiske og feministiske forsøg på at »decentrere« subjektet – dvs. at fjerne sig fra et selvstændigt subjekt som kilde til handlekraft og mening. Poststrukturalisterne decentrerer personen ved at lægge hovedvægten på historisk konstituerede dis-

kursformer eller semiotiske strukturer, hvortil individets »tilstedeværelse« er et epifænomen. Subjektiviteten finder udelukkende en »position« i en sådan diskurs (Foucault, 1966, 1971; Derrida, 1972; men se Giddens, 1979, og Lave et al., 1992, for konstruktive kritiske indvendinger). Feminister decentrerer personen ved at foreslå mere omfattende subjektivitetsbegreber (Gilligan, 1982) og ved at omformulere klassiske dikotomier som offentligt kontra privat liv og produktion kontra reproduktion (Fraser, 1984) eller synligt kontra usynligt arbejde (Daniels, 1987; Star, 1990). To interessante forsøg på at forene en række af disse synspunkter kan ses hos Henriques et al. (1984) og Benhabib (1992).

10. Ethvert forsøg på at behandle den sociale verden må nødvendigvis forholde sig til magtspørgsmål (Giddens, 1984). Mit forsøg på at udvikle et magtbegreb centreret om identitetsbegrebet (Wenger: *Communities of Practice*, kap. 9) berører ikke direkte de traditionelle teorier om institutionaliseret magt i økonomisk og politisk forstand – for eksempel privat ejendomsret og klasserelationer (Marx, 1867), institutionel rationalisering (Weber, 1922; Lukács, 1922; Latour, 1986), statsapparatet og dets legitimering af autoritet og magtanvendelse (Parsons, 1962; Althusser, 1984; Giddens, 1995). Min egen opfattelse ligger mere på linje med teorier, som betragter magtrelationer inden for det symbolske område: ideologi og hegemoni (Gramsci, 1957), symbolsk eller kulturel kapital (Bourdieu, 1972, 1979), udbredte former for disciplin, opretholdt af diskurser, som definerer viden og sandhed (Foucault, 1971, 1980). Der er naturligvis et samspil mellem de forskellige former for magt i et samfund; sommetider forstærker de hinanden, og sommetider giver de plads til modstand.
11. Den sociale konstituering af mening er behandlet ud fra mange forskellige perspektiver (Lévi-Strauss, 1958; Berger & Luckman, 1966; Bourdieu, 1972; Lave, 1988; Eckert & McConnell-Ginet, 1992; Gee, 1992; Weick, 1995). Der foreligger også en omfattende litteratur om modstand i antropologien, som undersøger de strategier, folk bruger for at skabe deres egne meninger i forbindelse med undertrykkelse,

især under kolonialisme (Comaroff, 1985; Ong, 1987). En parallel forskningsretning behandler lignende spørgsmål under forskellige institutionelle ordninger i kapitalistiske samfund – på gaden (Whyte, 1943; Hebdige, 1979; De Certeau, 1984), på arbejdspladsen (Hochschild, 1983; Van Maanen, 1991; Orr, 1996) og i skoler (Willis, 1977; Eckert, 1989; Mendoza-Denton, 1997).

Etienne Wenger

Læring

Fra »Communities of Practice«

Meningsforhandling er en grundlæggende temporal proces, og man skal derfor forstå praksis i dens tidsdimension. Nogle praksisfællesskaber eksisterer i århundreder – for eksempel håndværkerfællesskaber, der overleverer deres håndværk fra generation til generation. Nogle er mere kortvarige, men intense nok til at give anledning til en lokal praksis og forvandle de involveredes identitet. Den slags fællesskaber kan for eksempel dannes, når mennesker samles for at klare en katastrofe. Udviklingen af praksis tager tid, men det, som definerer et praksisfællesskab i dets tidsdimension, er ikke blot et spørgsmål om et specifikt mindstemål af tid. Det handler derimod om at opretholde et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse af et foretagende for sammen at lære noget af betydning. Ud fra dette perspektiv *kan praksisfællesskaber opfattes som fælles læringshistorier*.

I dette kapitel diskuterer jeg den indre dynamik, som konstituerer disse fælles læringshistorier. Jeg vil især fokusere på tid og læring.

1. Jeg vil først tale om deltagelse og tingsliggørelse som hukommelsesformer, som kilder til kontinuitet og diskontinuitet og dermed som kanaler, hvorigennem man kan påvirke udviklingen af en praksis.
2. Derpå vil jeg diskutere udviklingen af praksis under henvisning til tre dimensioner, gensidigt engagement, fælles virk-

somhed og fælles repertoire (Wenger: *Communities of Practice*, kap. 2). Min påstand er, at det er læring på disse tre dimensioner, som skaber praksis som en emergent struktur.

3. Til sidst vil jeg forholde mig til den læring, hvorigennem nyankomne kan deltage i en praksis, dvs. hvorved generationsmæssige diskontinuiteter også er kontinuiteter.

I dette kapitel vil jeg hovedsagelig tale om læring som kendetegn ved praksis.

DEN DOBBELTE KONSTITUERING AF HISTORIER

Praksisser udvikles som fælles læringshistorier. Historie i denne betydning er hverken blot en personlig eller kollektiv erfaring eller blot en samling vedvarende artefakter og institutioner, men en tidsligt sammenflettet kombination af deltagelse og tingsliggørelse.

Deltagelse og tingsliggørelse er dobbelte eksistensformer i tid. De interagerer, men eksisterer i tiden på forskellige områder. Hvis en skadebehandler som f.eks. Ariel [jf. en her udeladt beskrivelse af en arbejdsdag i et stort amerikansk forsikringsselskab, kaldet Alinsu, set fra en skadebehandlers synspunkt. O.a.] sætter sig nye mål og føler sig komplet fremmedgjort af sit arbejde, ja måske oven i købet siger op, vil computersystemet stadigvæk indeholde de data, hun har indtastet – selv om nogle af de noter, hun knyttede til kundefilerne, måske vil være uforståelige under visse omstændigheder. Også hvis computersystemet pludselig går ned, er Ariel stadig deltager i fællesskabet – selv om computernedbrud er en alvorlig forstyrrelse i hendes praksis.

Jeg siger hermed, at verden og vores erfaring er i bevægelse, men de bevæger sig ikke i takt. De interagerer, men de smelter ikke sammen.

- Når vi mange år efter vender tilbage til det kvarter, hvor vi voksede op, synes vi ikke, at det har forandret sig så meget. Alligevel er vores forandrede øjne sært overrasket over at se den samme gade, de samme huse, de samme træer, det samme bøjede vejskilt, de samme huller i fortovet, som om netop deres konstans har gjort dem uigenkendeligt fremmede.
- Eller også er gaden blevet asfalteret, huset ombygget, den gamle eg fældet; købmandsforretningen er blevet til et supermarked og legepladsen et parkeringshus. Og alligevel føler vi, at det gamle kvarter lever videre, uasfalteret og uasfalterbart – ikke kun i vores fortid, men i vores nutid; ikke kun i vores erindringer, men i vores handlinger – stadig i udvikling, en uudslættelig del af vores vedvarende identitet.

Med andre ord: Deltagelses- og tingsliggørelsesformerne konvergerer og divergerer bestandigt. De kommer i kontakt og påvirker hinanden, når der forhandles mening. Men konvergens er i sådanne øjeblikke graden af deres forbindelse. De former hinanden i sådanne øjeblikke, men de er ikke bundet til hinanden. De er ikke på anden måde essentielt sammenkoblet i tid. De er ikke låst sammen. De udfolder sig i forskellige miljøer, indtil de atter mødes i nye forhandlingsøjeblikke.

Erindring og glemsel

Den temporale adskillelse mellem deltagelse og tingsliggørelse er næsten for indlysende at tærskle langhalm på, men den er helt afgørende for forståelsen af den rolle, som meningsforhandling spiller i forbindelse med konstituering af praksis. I egenskab af tydeligt adskilte temporale eksistensformer fungerer deltagelse og tingsliggørelse som adskilte erindringsformer og adskilte glemselsformer. De fungerer som tydeligt adskilte kilder til både kontinuitet og diskontinuitet. Vi kan makulere dokumenter, men det

er ikke så nemt at udslette vores erindringer. Vi kan glemme begivenheder, men de spor, de efterlader i verden, kan bringe dem tilbage til os.

- *Tingsliggørelse* er en kilde til erindring og glemsel i kraft af, at den skaber former, som varer ved og forandrer sig i overensstemmelse med deres egne love. Især bevirker kombinationen af formbarhed og rigiditet, som er karakteristisk for fysiske objekter, en formerindring, som giver vores deltagelse i praksis mulighed for at sætte sig permanente aftryk i verden. Disse aftryks vedvarende karakter fokuserer fremtiden omkring dem. Tingsliggørelsesprocessen tvinger os således til at genforhandle meningen med dens tidligere produkter, på samme måde som et år bliver ved med at lede samtalen hen på en forðums dumhed eller heldedåd.

Denne proces er imidlertid ikke afsluttet. Den er åben i den forstand, at verdens former ændrer sig og forsvinder, og fordi sådanne former – som ikke bærer deres egen mening – er åbne for genfortolkning og mange forskellige tolkninger. Så snart formerne er skabt, begynder de rent faktisk at leve deres eget liv, ligesom et ord, vi fortryder, et gammelt glemt brev, vi finder på loftet, eller en hurtig skitse, hvori vi – når vi ser den – pludselig begynder at se spiren til en storslået plan. Den formpersistens, som ligger i tingsliggørelsen, er ikke blot en påmindelse om fortiden; den kan refokuserer vores opmærksomhed på nye måder, overraske os og tvinge os til at indgå i nye relationer til verden.

- *Deltagelse* er en kilde til erindring og glemsel, ikke alene gennem vore minder, men også gennem identitetsdannelse og dermed gennem vores behov for at genkende os selv i vores fortid. Hjernen konverterer vores deltagelseserfaringer til erindringer, som kan spilles på ny, og vi indordner disse minder og deres fortolkninger under dannelsen af en bane, som vi (såvel som andre) kan tolke som værende én person.¹ Vores fortolkning af

hukommelse ud fra en identitet er lige så vigtig som tegn i hjernen, når det drejer sig om at skabe kontinuitet i vores liv.

Denne proces er naturligvis også åben – ikke kun fordi vi glemmer eller husker partielt, men også fordi vores deltagelsesformer skifter, vores perspektiver ændres, og vi oplever livet på nye måder.

Erindring og glemsel i praksis skyldes samspillet mellem deltagelse og tingsliggørelse, og vi er knyttet til vores historier via denne dobbeltproces. Et eksempel kunne være studiet af et gammelt pottemagerarbejde. På den ene side blev det produceret som del af en praksis for længe siden og bevaret under vulkansk aske i århundreder; på den anden side er vores identitet med tiden blevet sådan, at vi i dag er interesseret i arkæologi. Vi er knyttet til vores historier gennem de forskellige former for artefakter, som er skabt, bevaret, forvitret, generhvervet og modificeret gennem tiderne og tillige gennem vores deltagelseserfaring, mens vores identiteter blev formet, nedarvet, afvist, sammenføjet og forandret gennem gensidig deltagelse i praksis fra generation til generation. Konstitueringen af læringshistorier består i en kontinuerlig sammenfletning af disse to processer.

Kontinuitet og diskontinuitet

Praksisfællesskaber bliver med tiden investeret i både deltagelse og tingsliggørelse.

- I forbindelse med opretholdelse af en praksis investeres vi i det, vi gør, såvel som i hinanden og vores fælles historie. Vores identiteter forankres i hinanden og i det, vi udretter sammen. Som følge deraf er det ikke let at blive en radikalt ny person i det samme praksisfællesskab. Modsat er det ikke let at forandre sig selv uden støtte fra et fællesskab, således som det af-

spejles i de talløse støttegrupper, som selvhjælpsindustrien tilbyder.

- Praksisfællesskaber investeres også i tingsliggørelse. Redskaber, repræsentationsartefakter, begreber og udtryk afspejler alle sammen specifikke perspektiver, som de har tendens til at reproducere. På grund af denne investering af praksis har artefakter en tendens til at forlænge praksisrepertoirene langt ud over de omstændigheder, som skabte dem til at begynde med. Besværlige stavemåder kan overleve flere generationer af modløse elever, fordi det stadig er lettere at lære en bestemt stavemåde end at forandre hele sproget og alle de praksisser, som er investeret i det. Amerikanske tommer og gallons kan på samme måde modstå det logiske stormløb fra meter og liter. Og »qwerty«-tastaturet, hvis udformning blev bestemt af forbindelsen mellem forbundne taster i de tidlige skrivemaskiner, lever videre i computeralderen.

Den samtidige investering af praksis i deltagelse og tingsliggørelse kan være en kilde til både kontinuitet og diskontinuitet. Eftersom både deltagelse og tingsliggørelse ifølge deres natur er af et begrænset omfang, vil de uundgåeligt skabe diskontinuiteter i praksisudviklingen. Deltagere fortsætter i nye stillinger, skifter retning, finder nye muligheder, mister interessen, begynder på en frisk. Blandt skadebehandlere er der stor udskiftning, men også i fællesskaber, hvor deltagerne bliver hele livet, ender de med at trække sig tilbage og dø og derved give plads for nye generationer af medlemmer. På samme måde skabes og indføres der nye artefakter, tanker, udtryk, begreber, billeder og redskaber, når de gamle slides op, forældes eller kasseres.

Hvad der kan betragtes som en »generation« i et praksisfællesskab, afhænger af dets reproduktionscyklusser. Blandt Alinsus skadebehandlere er høj udskiftning ensbetydende med, at der ret ofte kommer nye medlemsgenerationer (der er som regel flere op-læringskurser hvert år), selv om en fuldstændig reproduktions-

cyklus er meget længere. Der går mellem to og fire år, fra man er elev til det tidspunkt, hvor man bliver en »trin 8« og derved kan fungere som instruktør, kvalitetskontrollør eller assisterende vejleder. Men generationsspredningen er i virkeligheden en smule større, fordi det kan være fra seks til ti år, før man kan avancere fra skadebehandling til en tekniker- eller lederstilling.

Da et praksisfællesskab er et system af indbyrdes forbundne former for deltagelse, forplanter diskontinuiteterne sig gennem det. Når nyankomne indtræder i et praksisfællesskab, sker der en spredning af generationsmæssige diskontinuiteter på mange forskellige niveauer; relationer ændres i rivende hast. Relative nyankomne bliver relative veteraner. Sidste års praktikant hjælper nu den nye praktikant. Disse forfremmelser bliver for det meste ikke markeret og ofte dårligt nok omtalt, men kan alligevel have betydningsfulde virkninger. Deltagerne skaber nye identiteter ud fra deres nye perspektiver. Disse forandringer kan være opmuntrende eller foruroligende. De kan afsløre fremskridt, man ikke havde bemærket: Man indser pludselig, hvor meget man har lært, fordi man nu er i stand til at hjælpe andre. Men de kan også skabe nye krav: Man ser op til dig og forventer, at du ved mere, end du egentlig er sikker på, du gør. Gennem samspillet mellem disse successive generationer kommer en del af praksishistorien til udtryk i de forhold mellem generationerne, som strukturerer fællesskabet. Fortiden, nutiden og fremtiden lever i samhørighed.

Også tingsliggørelse kan have generationer, som afstedkommer diskontinuiteter. Installeringen af et computersystem i skadebehandlingscentret var en diskontinuitet af væsentlige dimensioner. De få veteraner, som var der på det tidspunkt, taler stadig om den radikale forandring, som det forårsagede i deres praksis. De tænker med arkæologisk fornøjelse (men uden nostalgi) tilbage på de enorme skabe fyldt med kundemapper, som de skulle lokalisere, før de kunne begynde at behandle en skade. De morer sig over de enorme mængder af papir, de skulle håndtere, og alt det de skulle løbe omkring. De tænker på de dage som en helt anden tidsalder, forbundet med enklere procedurer og mindre me-

dicinsk jargon. Et årti senere taler man om en ny generation af systemer, som kan indhente data direkte fra lægekonsultationen og behandle nogle af de enklere skader automatisk. Indførelse af et sådant system vil få store konsekvenser og endnu en gang forvandle skadebehandling, så den næsten ikke vil være til at genkende. Masser af redskaber, begreber og artefakter vil blive umoderne og erstattet af nye. Eftersom praksis er investeret i tingsliggørelse, skaber disse diskontinuiteter også et væld af forandringer i praksis.

Deltagelsens og tingsliggørelsens politik

Jeg har vist, at deltagelse og tingsliggørelse er dobbelte eksistensformer i tid, dobbelte erindrings- og glemselsformer og dobbelte kilder til kontinuitet og diskontinuitet. Efterhånden som praksisfællesskaber bliver investeret i dem, bliver deltagelse og tingsliggørelse derfor dobbelte veje til indflydelse på udviklingen af en praksis. De stiller to slags værktøjer til rådighed for forsøg på at skabe fremtiden – enten at fastholde status quo eller omvendt at give praksis en ny retning.

1. Man kan søge, dyrke eller undgå specielle relationer til bestemte mennesker.
2. Man kan producere eller fremme specielle artefakter for at fokusere fremtidig meningsforhandling på bestemte måder.

I denne forstand er deltagelse og tingsliggørelse to særskilte magtkanaler, som står til rådighed for deltagere (og bagland). De konstituerer to særskilte former for politik.

1. *Deltagelsens* politik omfatter indflydelse, personlig autoritet, nepotisme, voldsom diskrimination, karisma, tillid, venskab, ambition.

2. *Tingsliggørelsens* politik er af en anden karakter og omfatter lovgivning, strategier, institutionelt defineret autoritet, redegørelser, argumenterende påvisninger, statistik, kontrakter, planer, konstruktioner.

At sikre sammenhængskraften i et team gennem venskab er forskellig fra at opstille nogle mål, et skema og en arbejdsplan; at opfordre deltagerne til moralsk engagement er forskellig fra at fremlægge en statistisk påvisning af konsekvent uretfærdighed. Selv om tilflugt til disse ting kan skabe en helt anderledes atmosfære, kan begge veje være effektive med hensyn til at påvirke udviklingen af en praksis.

På grund af komplementariteten mellem deltagelse og tingsliggørelse kan de to former for politik spilles ud mod hinanden. De kan hver især bruges til at omgå eller kompensere for misbrug i den anden.

1. At overbevise magtfulde personer om et bestemt sag kan være en måde at bøje de bureaukratiske rigide strategier på, når deres tingsliggørende stivhed bliver kontraproduktiv.
2. Det kan dog være nødvendigt at tingsliggøre eksplicitte strategier for at bekæmpe de forskellige former for partiskhed, som kan påvirke deltagelsens politik.

Skadebehandlere trækker for eksempel på deres personlige relationer til deres overordnede for at tilpasse selskabets politik til deres specifikke situation. På den anden side kan de godt lide tanken om, at deres præstationer beregnes automatisk på grundlag af deres produktion ud fra en rent kvantitativ betragtning. Denne tingsliggørende vurderingsform var et træk ved deres ansættelseskontrakt, som mange hævdede gjorde arbejdet tiltrækkende for dem til at begynde med. Inden for denne rigide struktur – som de ikke har nogen indflydelse på, men ifølge hvilken de kan kræve forfremmelse – føler de, at de har mere kontrol over deres skæbne

og til en vis grad er beskyttet mod arbitrære beslutninger fra deres nærmeste overordnede.

Kontrol over praksis forudsætter som følge af denne komplementaritet magt over begge former for politik; den ene er sjældent effektiv uden den anden. Det kræver både deltagelse af en overordnet og tingsliggørelse af et sæt taktikker til sikring af kontrol med skadebehandlingen. For at tage et eksempel fra en helt anden sammenhæng, så overflødiggør lovgivning til beskyttelse af miljøet ikke, at man indgyder sine børn kærlighed til og respekt for naturen.

- Tingsliggørelsens politik kræver – for at være effektiv – deltagelse, fordi tingsliggørelse i sig selv ikke sikrer nogen virkning. Tingsliggørelse skal godkendes af et fællesskab, før den på betydningsfuld måde kan skabe praksis.
- Deltagelsens politik må omvendt nødvendigvis omfatte magt til at udøve tingsliggørelse, eftersom tingsliggørelse skaber de fokuspunkter, hvoromkring mennesker forhandler det, som betyder noget.

Eftersom meningsforhandling er en konvergens af deltagelse og tingsliggørelse, giver kontrollen med både deltagelse og tingsliggørelse mulighed for at kontrollere de former for mening, som kan skabes i en bestemt kontekst, og den slags personer, deltagerne kan udvikle sig til. Det er derfor ikke spor overraskende, at totalitære regimer både bestræber sig på at brænde bøger og begrænse retten til at danne sammenslutninger.

Ja, kombinationen af de to former for politik er virkelig stærk, når den giver magt over udviklingen af en praksis. Den kan være en kilde til stabilitet, når magtforskelle fremmer bestemte perspektiver. Den kan være en destabiliserende faktor, når magtforholdene ændres. Men da mening altid genforhandles, og da deltagelse og tingsliggørelse ikke er bundet, er der altid en vis usikkerhed, et vist »spillerum« for praksis. Ingen form for kontrol

over fremtiden kan være total og sikret. For at bevare den sociale sammenhængskraft mellem deltagelse og tingsliggørelse, inden for hvilken der kan udøves kontrol, skal denne konstant reproduceres, forsvares og genforhandles i praksis.

LÆRINGSHISTORIER

Efter nu at have talt om de former for hukommelse, som står til rådighed for konstitueringen af en praksis, kan jeg beskrive praksis som en fælles læringshistorie. Jeg vil fremhæve tre punkter.

- Praksis er ikke stabil, men er en kombination af kontinuitet og diskontinuitet.
- Læring i praksis indebærer de tre dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.
- Praksis er ikke et objekt, men snarere en emergent struktur, som varer ved, fordi den både er påvirkelig og modstandsdygtig.

Kontinuiteter og diskontinuiteter

Skadebehandlingspraksis indgår i en lang historie af stadig mere detaljeret institutionel kontrol, herunder i nyere tid computerbehandling. Man ville forvente, at dette lange institutionelle udviklingsforløb havde skabt en meget stabil praksis. Alligevel forbavsede det mig at finde en vital tilpasning og opfindsomhed, som var i modstrid med den betegnelse som rutinearbejde, som ledelsen – og tit også skadebehandlerne selv – hæftede på deres arbejde. Selv i et miljø, der er så historisk og institutionelt determineret, må fællesskaberne konstant afstemme deres praksis i deres bestræbelse på at få arbejdet gjort.

Da verden er i bevægelse, og betingelserne altid ændres, må enhver praksis hele tiden genopfindes, også når den bliver ved med at være »samme praksis«. Når man spørger skadebehandlerne om udfordringen i deres job, taler de næsten uundgåeligt om forandring: forandringer i strategi, forsikringsplaner og lægelig praksis såvel om forandringer i den interne organisation og de interne procedurer. Der indløber hele tiden notater til kontoret, som ændrer denne eller hin regel, denne eller hin procedure, denne eller hin egenskab ved computersystemet – eller ligefrem ændrer en netop indført forandring. I forbindelse med denne konstante udvikling af praksis foregår der også en omfattende personaleudskiftning, som hele tiden bringer nye ansigter.

Skadebehandlere skal reagere på kravene fra en verden i konstant bevægelse, men det ville være en overforenkling udelukkende at forstå deres læring som svar på nye vilkår. Forandringsprocessen afspejler ikke blot en tilpasning til ydre kræfter, men en investering af energi i, hvad mennesker gør, og i deres indbyrdes relationer. Selv om skadebehandlerne kan have gode grunde til ikke at investere sig selv alt for meget i deres arbejde, er der en ukontrollerbar opfindsomhed, når de kæmper for at udføre deres arbejde og bevare en atmosfære, de kan trives med. Et spørgsmål giver anledning til diskussion; en samtale udløser et forslag; nye metoder afprøves; kontoret indrettes på en anden måde; der indkaldes til afdelingsmøde for at diskutere et problem; folk omplaceres; én får en idé, som der arbejdes videre med; nogle ting går bedre; andre ting går dårligere. Folk genforhandler deres indbyrdes relationer og deltagelsesformer i fællesskabet. De når deres mål, de når ikke målet. Venskaber indledes, venskaber afbrydes. Konflikter bryder ud, konflikter løses. Rygter spredes, rygter dementeres. I betragtning af at arbejdet har ord for at være rutinepræget, er fællesskabets iboende, selvskabte rastløshed og opfindsomhed slående.

Den konstante forandring er i den grad en del af den daglige deltagelse i praksis, at den stort set foregår ubemærket. Selv når den bevirker en diskontinuitet eller en krise, fører den sjældent til

sammenbrud. Fællesskabet opløses ikke. Ligeledes er afsked og ankomst ikke blot diskontinuiteter. Mennesker udskiftes; nye rekrutter absorberes i stigende grad i fællesskabet, når de begynder at bidrage til dets praksis. Der er en interesse i fællesskabet – både på institutionsniveau og på praksisfællesskabsniveau. Alt og alle medvirker til at opretholde denne fornemmelse af kontinuitet midt i alle diskontinuiteterne. Denne kombination af diskontinuitet og kontinuitet skaber en dynamisk ligevægt, som – af deltagere og af institutionen som helhed – kan opfattes som stabil og som den samme praksis.

Læring i praksis

Skadebehandlere og ledere taler sjældent om arbejdet som læring. De taler om forandring, om nye ideer, om præstationsniveauer, om gamle dage. Det er ikke sådan, at begrebet læring ikke forekommer i skadebehandlingskontoret, men det bruges mest i forbindelse med praktikanter. Og dog; når jeg spurgte skadebehandlerne direkte om det, var de alle enige om, at de hele tiden lærte. En af grundene til, at de ikke opfatter deres arbejde som læring, er, at det, de lærer, *er* deres praksis. Læring er ikke tingsliggjort som ydre mål eller som en speciel kategori af virksomhed eller medlemskab. Deres praksis er ikke blot en kontekst, hvori de lærer noget andet. Deltagelse i praksis – i dens flerdimensionale og stadig skiftende kompleksitet – er både scene og objekt, vej og mål. De lærer ikke et statisk emne, men selve den proces at være engageret i og deltage i udviklingen af en igangværende praksis.

Hvis praksisser er historier om et gensidigt engagement, forhandling om en virksomhed og udvikling af et fælles repertoire, ja, så omfatter læring i praksis følgende processer for de involverede fællesskaber.

- *Udvikling af forskellige former for gensidigt engagement:* Opdage, hvordan man engagerer sig, hvad der fremmer, og hvad der hæmmer; udvikle indbyrdes relationer; definere identiteter, fastslå hvem der er hvem, hvem der er god til hvad, hvem der ved hvad, hvem der er let eller vanskelig at omgås.
- *Forståelse og afstemning af deres virksomhed:* Tilpasse deres engagement derefter og lære sig selv og hinanden at stå til ansvar; gøre en indsats for at definere virksomheden og forene modstridende fortolkninger af, hvad foretagendet går ud på.
- *Udvikling af deres repertoire, stil og diskurser:* Genforhandle meningen med forskellige elementer; producere eller indføre redskaber, artefakter, repræsentationer; registrere og huske hændelser; finde på nye udtryk og omdefinere eller kassere gamle; fortælle og genfortælle historier; skabe og bryde rutiner.

Selv om dette perspektiv opfatter læring som noget, der sker, trivialiserer det ikke begrebet ved at sige, at alt, hvad vi foretager os, er læring. Betydningsfuld læring påvirker disse praksisdimensioner. Det er det, der forandrer vores evne til at indgå i praksis, forståelsen af, hvorfor vi engagerer os i det, og de ressourcer, vi har til rådighed for at gøre det. Denne form for læring er ikke blot en mental proces – for eksempel neurologisk hukommelse, informationsbehandling i hjernen eller mekanisk habituering¹ – selv om den naturligvis indebærer mentale processer. Læring af denne type har at gøre med udvikling af vores praksisser og vores evne til forhandle mening. Det er ikke blot erhvervelse af erindringer, vaner og færdigheder, men dannelse af en identitet. Vores erfaring og vores medlemskab præger hinanden, trækker hinanden, transformerer hinanden. Vi skaber måder at deltage i en praksis på ved netop at bidrage til at gøre den pågældende praksis til det, den er.

Emergent struktur

Læring er det, der driver praksis, og praksis er den pågældende lærings historie. Praksisfællesskaber har som følge deraf livscyklusser, som afspejler en sådan proces. De forenes, de udvikles, de udfoldes, de spredes i overensstemmelse med den timing, den logik, de rytmer og den sociale energi, som kendetegner deres læring. I modsætning til mere formelle typer af organisatoriske strukturer er det derfor ikke så tydeligt, hvor de begynder, og hvor de slutter. De har ikke start- og afslutningsdatoer. Et praksisfællesskab er i den forstand noget helt andet end for eksempel en arbejdsgruppe eller et team. Mens en arbejdsgruppe eller et team begynder med en opgave og slutter med den, behøver et praksisfællesskab ikke at tage form før et stykke tid efter, at opgaven er begyndt, og det kan fortsætte uofficielt lang tid efter den oprindelige opgave. Da et praksisfællesskab er baseret på fælles læring frem for tingsliggjorte opgaver, som begynder og slutter, varer det lidt, før et praksisfællesskab bliver til, og det kan leve videre længe efter opløsningen af en officiel gruppe.

At hævde, at læring giver anledning til praksisfællesskaber, er ensbetydende med at sige, at læring er en kilde til social struktur. Men den form for struktur, dette refererer til, er ikke et objekt, som eksisterer i og af sig selv, og som kan adskilles fra den proces, der starter den. Der er snarere tale om en emergent struktur.³

Ja, i virkeligheden produceres praksis i sidste instans af dens medlemmer gennem meningsforhandling. Forhandlingen af mening er en åben proces med konstant mulighed for inddragelse af nye elementer. Det er også en helbredelsesproces med konstant mulighed for at videreføre, genopdage eller reproducere det gamle i det nye. Resultatet er, at praksis som emergent struktur på én gang er yderst påvirkelig og meget modstandsdygtig.

- De tre netop beskrevne dimensioner af læring er indbyrdes afhængige og bundet sammen i et tæt system. Hver dimension kan forstyrre de andre. For eksempel kan optagelse af nye

medlemmer som tidligere beskrevet skabe et væld af nye muligheder for gensidigt engagement; disse nye relationer kan vække nye interesser, som overføres til en genforhandling af virksomheden; og processen kan skabe en hel generation af nye elementer i repertoire. På grund af denne kombination af en åben proces (meningsforhandling) og et tæt system af indbyrdes forbindelser, kan en lille forstyrrelse et eller andet sted hurtigt give genlyd i hele systemet.⁴ Blandt skadebehandlerne vil et interessant rygte for eksempel blive spredt meget hurtigt og få alle til at snakke. Det samme vil være tilfældet med en god idé fra en respekteret kilde.

- Gensidige relationer, en forstået virksomhed og et tilpasset repertoire er i et praksisfællesskab investeringer, som er meningsfulde i forhold til hinanden. Deltagerne har en interesse i denne investering, fordi den bliver en del af, hvem de er. Ud fra dette perspektiv er praksis en investering i læring. Fællesskabet vil så være tilbøjeligt til at reorganisere sig omkring det nye, således at dets investering kan bruges. Som det gamle ord siger, hvis man har en hammer, ligner verden et søm. Men for et praksisfællesskab er dette ikke kun et spørgsmål om vaner, der mekanisk reproducerer sig selv, selv om man også må tage hensyn til vaner, fordi de har deres plads i praksis. Det er mere grundlæggende et spørgsmål om at investere sin egen identitet og dermed om at forhandle tilstrækkelig meget kontinuitet til at opretholde en identitet. Ud fra dette perspektiv adskiller praksis sig fra et fysisk system, fordi folk ikke kun handler individuelt eller mekanisk, men ved at forhandle deres engagement med hinanden med hensyn til deres fælles praksis og deres forbundne identiteter.⁵

Kombinationen af påvirkelighed og modstandskraft kendetegner evnen til tilpasning. Læring indebærer et tæt samspil mellem orden og kaos.⁶ Kontinuiteten i en emergent struktur skyldes ikke stabilitet, men tilpasningsevne. Ja, som emergent struktur er

praksis hverken naturligt stabil eller naturligt ustabil. Der er ikke tale om en struktur, som forbliver den samme, medmindre der gøres noget for fremkalde en forandring. Men den er heller ikke bare »rodet« eller uordentlig, i vild og tilfældig forandring, medmindre dens udfoldelse begrænses af en eller anden ydre strukturering.⁷

Stabilitet og destabilisering kan forekomme, men kan ikke forudsættes. De skal forklares.

- Der kan naturligvis være stabilitetsfaktorer, som påvirker udviklingen af praksis. Alinsu har opbygget et helt stabilitetsapparat for at sikre, at skader behandles helt konsistent i overensstemmelse med selskabets politik. Skadebehandlere har selv produceret lokale strategier til koordination af behandlingen af bestemte kunder. Jeg har også hævdet, at en deltager med uforholdsmæssig stor magt og indflydelse kan skabe en form for stabilitet ved at søge at hindre forhandling. Men stabilitet kræver arbejde; det er ikke en normaltilstand, som opretholdes, medmindre den forstyrres. Den kræver lige så meget arbejde som forandring.
- Omvendt kan der ske noget destabiliserende. Da Alinsu besluttede at flytte nogle af sine funktioner til en lille by med et mere fordelagtigt arbejdsmarked, eller da de indførte deres computersystem, skabte det alvorlige forstyrrelser i skadebehandlernes praksis. Ansættelsestilbud fra en konkurrent, som ville få veteranerne til at sige op, ville ligeledes være en alvorlig forstyrrelse. Et indfald fra en magtfuld persons side kan bringe forstyrrelse i sagerne. Der finder destabiliserende hændelser sted, men praksisfællesskaber reorganiserer deres historier omkring dem og udvikler specielle reaktioner over for dem, som sikrer kontinuiteten i deres læring.

Forandring og læring er derimod noget, som er indbygget i praksis; de kan forventes, men de er altid forbundet med kontinuitet såvel som diskontinuitet. Når man har at gøre med

praksisfællesskaber – uanset om man lever i et eller leder et – er det således afgørende altid at forudsætte læring. Ellers vil praksis virke urokkeligt stabil eller vilkårligt transformerbar.

- Den, der forudsætter stabilitet, men forstår behovet for forandring, vil betragte praksisfællesskaber som en kilde til modstand.
- Den, der forudsætter ustabilitet, vil være bekymret for, at ting, som overlades til sig selv, vil blive præget af uorden, og vil føle sig fristet til at opfinde meget detaljerede forholdsregler for at opretholde ordenen. Ud fra dette perspektiv er praksis upålidelig; den mangler struktur og er derfor uproblematisk letpåvirkelig.

At opsøge specifikke diskontinuiteter eller bestræbe sig på at opretholde bestemte former for stabilitet kan således under begge antagelser modvirke snarere end medvirke til den forandring, som allerede er ved at ske, og den kontinuitet, som allerede er sikret. Meningsforhandlingen er aldrig ren kontinuitet eller ren diskontinuitet. En nøjere undersøgelse vil som regel vise, at der er gode – funktionelle eller dysfunktionelle – grunde til, at en praksis er som den er, uden at man må tage sin tilflugt til almindelige antagelser om naturlig stabilitet eller ustabilitet. Det er med andre ord en fejltagelse at gå ud fra, at praksis efter sin natur er en konservativ kraft, og det er også fejlagtigt at antage, at praksis er tilfældig eller kan modificeres ved dekret.

GENERATIONSMÆSSIGE DISKONTINUITETER

Et praksisfællesskabs eksistens afhænger ikke af et fast medlemskab. Mennesker går ind og ud. Et væsentligt aspekt af enhver langvarig praksis er, at der kommer nye medlemsgenerationer til. Så længe medlemskabet forandres hurtigt nok til at muliggøre

vedvarende møder mellem generationer, kan nyankomne integreres i fællesskabet, deltage i dets praksis og derved videreføre det på deres egen måde. Disse møder mellem generationerne er det praksisaspekt, der oftest forstås som læring. Her vil jeg vise, at praksis kan være fælles på tværs af generationsdiskontinuiteter, netop fordi den allerede i bund og grund er en fælles social læreproces.

Møder mellem generationer

I skadebehandlingscentret anerkendes de nyankomnes læring som en nødvendighed. Det at være elev er en klar kategori i den første periode af fællesskabet, både under oplæringen og senere. Da selskabet har en interesse i at vedligeholde praksis, har den iværksat en officiel udvælgelses- og oplæringsproces for at sikre, at nye rekrutter kommer til at arbejde på samme måde som veteranerne. Den officielle oplæring er imidlertid ikke generationsmødets centrale sted. Selv om praktikanterne undervises i et separat lokale, sidder de på samme kontor som deres mere etablerede kolleger, holder pause i samme rum, kører med de samme elevatorer og bruger de samme toiletter. De bliver hurtigt en del af scenen. Og når de er færdige med deres oplæring og begynder at arbejde »på gulvet«, begynder deres integration i praksisfællesskabet for alvor.

Etienne: Hvordan tror du, du fik [din egen] forståelse [af skadebehandling]? Var det gennem kurset?

Sheila: Faktisk ved at behandle skader, tror jeg. Faktisk selve skadebehandlingen.

Mary: Ja, mere øvelse, jo flere gange man gør det.

Maureen: På kurset får man bare, hvad skal jeg sige, en fornemmelse for det. Og så går man derned, og jo mere man lissom arbejder med det, jo mere forstår man. De fortæller os faktisk ikke om aftalerne.

Etienne: Er det ved at gøre det eller ved at tale med folk?

Sheila: Ved at gøre det, og hvis man så ikke forstår det, så snakker man med nogen om det, og de kan så forklare dig det. Og så gør man det og siger »O.k., på den måde, ikke, nu forstår jeg det« eller sådan noget.

Overgangen fra oplæring til skadebehandling er en vanskelig overgang for skadebehandlerne. Disse vanskeligheder har udløst bemærkninger om, at undervisningen er for kortvarig. Jeg ville hævde, at det virkelige problem består i deres vanskelighed ved at indtræde i deres nye praksisfællesskab. Isoleret fra deres kursus-kammerater skal de skaffe sig så meget opmærksomhed og skabe så mange relationer til travle veteraner, at de kan få adgang til fællesskabet og dets praksis. Først da kan de gå i gang med at blive fuldgældige deltagere. Veteraner bruger energi på at indføre disse nyankomne i den konkrete praksis i deres fællesskab, men de får ikke nogen større officiel anerkendelse for deres indsats, og de befinder sig selv under produktionspres. Så det kan meget vel være, at det ville være mere effektivt at anerkende denne indsats, opfordre til den og fremme processen, end at udvide kurset.

Jean Lave og jeg har i vores behandling af emnet [*Situeret læring*, se del I] brugt udtrykket »legitim perifer deltagelse« som betegnelse for den proces, hvorigennem nyankomne optages i et praksisfællesskab. Udtrykket er en smule klodset, men det dækker dog nogle vigtige betingelser, hvorunder mennesker kan blive medlemmer af praksisfællesskaber. Vi ønskede at pege på, at den nødvendige læring ikke så meget sker gennem en tingsliggørelse af en undervisningsplan som gennem modificerede former for deltagelse, som er struktureret til at åbne praksis for ikkemedlemmer. Vi hævdede, at periferitet og legitimitet er to modifikationstyper, som er nødvendige for at muliggøre faktisk deltagelse.⁸

- Periferitet er en tilnærmelse til fuld deltagelse, som åbner mulighed for faktisk praksis. Det kan opnås på mange forskellige måder, herunder nedsat intensitet, nedsat risiko, særlig støtte,

reducerede fejlomkostninger, nær supervision eller mindsket produktionspres. Den kan indebære forklaringer og historier, men der er stor forskel på en undervisning, som handler om praksis, men finder sted udenfor, og forklaringer og historier, som er en *del* af praksis og finder sted inden for denne. Iagttagelse kan være nyttig, men kun som et forspil til virkelig deltagelse. For at åbne en praksis må perifer deltagelse give adgang til alle tre praksisdimensioner: til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden og til det repertoire, som er i brug. Uanset hvordan man opnår deltagelsesperiferitet i begyndelsen, må man inddrage nyankomne og give en fornemmelse af, hvordan fællesskabet fungerer. Bemærk, at undervisningsplanen så udgør selve praksisfællesskabet. Lærere, mestre og bestemte rollemodeller kan have stor betydning, men det er i kraft af deres medlemskab i fællesskabet som helhed, at de kan spille deres roller.

- For at være på en indadgående bane skal nyankomne have så meget legitimitet, at de kan behandles som potentielle medlemmer. Hvis et fællesskab som skadebehandlernes af en eller anden grund afviste en nyankommen, ville det være meget svært for den pågældende at lære. Legimitet kan antage mange former: være nyttig, være støttet, være frygtet, være den rigtige type, have den rette baggrund. En ny godsejer havde måske ikke lavet andet end at pudse rustninger og fodre heste. Men den legitimitet, som hans fødsel indebar, sikrede ham tilstrækkeligt til, at periferiteten med hensyn til hans beskedne indsats garanterede, at han blev ridder. I forbindelse med traditionel mesterlære er støtte fra en mester som regel en forudsætning for, at lærlinge kan få adgang til praksis. Mesters position i fællesskabet er derfor afgørende. Forskerstuderende i dag har professorer, som giver dem adgang til de akademiske fællesskaber. Det er vigtigt at give nyankomne legitimitet, fordi de med en vis sandsynlighed vil komme til at mangle, hvad fæl-

lesskabet betragter som kompetent deltagelse. Kun med tilstrækkelig legitimitet kan alle deres uundgåelige fejltrin og regelbrud blive en mulighed for at lære i stedet for årsag til afskedigelse, tilsidesættelse eller udelukkelse.

Bemærk, at periferitet og legitimitet er præstationer, som både involverer et fællesskab og dets nyankomne, og som ikke forudsætter et generationsmøde uden konflikter; dette perspektiv integrerer tværtimod generationsmødet i de forhandlingsprocesser, hvorigennem en praksis udvikler sig. Jeg har gjort gældende, at praksisfællesskaber ikke er fredfyldte havne, og at deres udvikling indebærer politik, både hvad angår deltagelse og tingsliggørelse. Generationsforskelle skærper disse politikker ved at omfatte de særlige perspektiver, som successive generationer anlægger på en praksis' historie. Udarbejdelse af disse perspektiver indebærer en dynamik mellem kontinuitet og diskontinuitet, som videreudvikler praksis.

Praksis som læring

Den foregående diskussion bygger på en subtil pointe. Uddannelsesprocesser, der (som mesterlære) er baseret på faktisk deltagelse, er ud fra dette perspektiv effektive med hensyn til at fremme læring, ikke kun fordi de er bedre pædagogiske ideer, men mere grundlæggende fordi de så at sige er »epistemologisk korrekte«. Der foregår en kamp mellem indsigt og læring, mellem karakteren af kompetence og den proces, hvorigennem den tilegnes, deles og udvides.

Praksis er en fælles læringshistorie, som det kræver noget at blive en del af. Det er ikke et objekt, som overleveres fra den ene generation til den næste. Praksis er en igangværende, social, interaktionsproces, og indførelsen af nyankomne er blot en version af, hvad den pågældende praksis allerede er. Det ligger allerede i

praksis, at medlemmer interagerer, laver ting sammen, forhandler nye meninger og lærer af hinanden – det er sådan, praksisser udvikles. Praksisfællesskaber reproducerer med andre ord deres medlemskab på samme måde, som de opstår på til at begynde med. De deler deres kompetence med nye generationer gennem en version af samme proces, som de udvikles gennem. Der må træffes særlige foranstaltninger for at åbne praksis for nyankomne, men læreprocessen er ikke væsensforskellig.⁹

NOTER LÆRING

1. Charlotte Linde (1993) viser i sin undersøgelse af livshistorier, hvor langt mennesker er villige til at gå for at skabe sammenhæng i deres livsbaner ved at fortolke fortidige hændelser inden for kontinuiteten af et identitetsnarrativ. Hun dokumenterer samtidig, i hvor høj grad konstruktionen af dette sammenhængende narrativ er en interaktiv social proces, når mennesker forhandler sammenhængen i deres liv gennem selve fortællingen af deres historie.
2. Filosofen Stephen Turner (1994) fremsætter den opfattelse, at individuel *habituering* er et bedre begreb end *praksis* som grundlag for en social teori, fordi habituering kan lokaliseres og derfor opfattes som kausal med hensyn til menneskelige handlinger. Jeg har en mistanke om, at han er interesseret i en mekanistisk forklaring og derfor taler om en anden virksomhed. Der er ikke megen tvivl om, at vaner spiller en central rolle i den læring, som giver anledning til praksis. Alligevel er denne iagttagelse enten selvindlysende, men på det forkerte forklaringsniveau, eller også på det rigtige niveau, men til gengæld uoplysende: Det niveau, hvor praksisbegrebet efter min opfattelse har en interessant funktion, er meningsforhandlingen.
3. I så henseende er den ikke blot et eksempel på en tilgrundliggende struktur. Pierre Bourdieu (1972, 1980) hævder for eksempel, at praksisser genereres fra en basal struktur, som han kalder *habitus*. Ifølge min tankegang ville *habitus* være en emergent egenskab ved interagerende praksisser snarere end deres generative infrastruktur med selvstændig eksistens. Denne position ligger nærmere Giddens' begreb om strukturation (Giddens, 1984; se note 4 i kapitlet »En social teori om læring«), men med praksisser som specifikke kontekster for aktørers kompetence.
4. Praksis kan i den forstand siges at have »kaotiske« træk (Goerner, 1994). Men som jeg kommer tilbage til, er der grænser for relevansen

af fysiske analogier, fordi folk ikke blot reagerer lokalt på hændelser. De fortolker snarere disse hændelser ud fra deres forståelse af historien, deres verdensbillede og deres identitet.

5. Fish (1989) hævder, at der opstår kontinuitet i praksis, fordi der ikke sker forandringer i alting samtidig. Dette er et godt argument, men ikke helt tilstrækkeligt som forklaring. Kontinuitet er ikke en fuldstændig passiv proces; den handler også om at konstruere identiteter.
6. Forskere inden for selvorganiserende systemer har bemærket, at »randen af kaos« (Kauffman, 1993; Wheatley, 1995) har generativ karakter. Evnen til at rumme både struktur og dynamik, til at balancere mellem kaos og orden, er et kendetegn, som gør praksisfællesskaber til en sandsynlig arne for kreativitet. I denne forstand besidder et praksisfællesskab egenskaberne ved det, organisationsteoretikeren Dee Hock (1995) kalder en »chaordic« organisation.
7. Dette er to antagelser, jeg ofte har mødt i forskellige former i mine samtaler med folk, især dem, som på grund af ledelsesansvar eller af teoretiske grunde beskæftiger sig med andre praksisformer end deres egen. Iboende modstand mod forandring er for eksempel en almindelig antagelse i litteraturen om organisationsforandring. Jeg vil hævde, at praksisfællesskaber er mere modstandsdygtige over for synspunkter på deres udvikling, som ikke er baseret på en dybtgående forståelse af deres praksis, end over for forandring som sådan.
8. Se Lave & Wenger: *Situeret læring* [del I i denne bog].
9. Dette er en subtil pointe. Stephen Turner antager for eksempel, at praksis er et tavst objekt, der skal overføres, og hævder videre, at umuligheden af overføring af et sådant objekt gør praksisbegrebet ugyldigt (Turner, 1994). Ifølge min definition af praksis er det ikke nødvendigt at forklare reproduktionen af praksis med en særlig mekanisme såsom overføring, imitation eller sågar internalisering (Vygotsky, 1934; Parsons, 1962; Bandura, 1977). Der findes ikke en særlig praksisoverfø-

rings-proces. Da praksis fra første færd er en social forhandlings- og genforhandlingsproces, er det, som gør overgangen mellem generationerne mulig, allerede en integreret del af praksis' natur. Generationsmøder er ud fra dette perspektiv aldrig ren kontinuitet og aldrig ren diskontinuitet, men altid et samspil mellem dem. Ej heller er sådanne møder ren overføring af arv eller ren erstatning af det gamle med det nye. Der er derimod altid tale om en rekonstituering af et praksisfællesskab omkring en diskontinuitet.

Jean Lave & Steinar Kvale

Hvad er antropologisk forskning?

Steinar Kvale interviewer Jean Lave

Jean Lave er professor i pædagogik på University of California i Berkeley. Hun har gennemført antropologiske feltundersøgelser i Brasilien og Liberia; og hun har studeret almindelige hverdagsaktiviteter i Californien såsom at holde diæt og finde »gode tilbud« i supermarkedet, hvorved hun rykkede analysen af en bestemt form for kognitiv virksomhed – matematisk problemløsning – ud af laboratoriet og klasseværelset og ind på hverdagslivets område (beskrevet i Lave, 1988). Undersøgelsen munder ud i et syn på kognition som en dialektik mellem personer, som handler, og det miljø, hvori deres virksomhed konstitueres. Denne tilgang, som opfatter aktør, virksomhed og verden som gensidigt konstituerende, har hun videreudviklet sammen med Etienne Wenger i *Situeret læring* (del I i denne bog). Læring er grundlæggende af social karakter: Processen kan beskrives som deltagelse i praksisfællesskaber. Bogen analyserer forskellige former for mesterlære som social praksis, blandt andet de undersøgelser af skræddervirksomhed, som behandles i det følgende interview.

Steinar Kvale er professor i pædagogisk psykologi og leder af Center for Kvalitativ Metodeudvikling ved Aarhus Universitet. Han har beskæftiget sig med udvikling af kvalitative forskningsmetoder, især det kvalitative forskningsinterview (se for eksempel *The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Mode of Understanding* [1983] og *InterView* [1997]).

Interviewet fandt sted i juni 1991 efter et ph.d.-forskerkursus i

»Antropologiske undersøgelser af læring«, som Jean Lave afholdt på Center for Kvalitativ Metodeudvikling. Interviewet blev optaget på bånd og transskriberet. Det gengives her i sin oprindelige form med mindre sproglige ændringer og nogle få retrospektive tydeliggørelser fra den interviewedes side.

Selv om interviewet taler for sig selv, mener vi, at kommentarerne fra en af anmelderne ved Qualitative Studies in Education [hvor interviewet blev bragt. O.a.] giver en dækkende præsentation, og de gengives her med tilladelse. [Se den redaktionelle note side 199].

Der er – som Jean Lave antyder i slutningen af interviewet – stor interesse for etnografiske metoder i almindelighed og »antropologiske teknikker« i særdeleshed. Interviewets styrke er dets forklaring af »antropologisk forskning« og dets eksempler på, hvad Jean Lave forstår ved »forskning«. Hendes diskussion rummer nogle helt generelle såvel som nogle ret idiosynkratiske, personspecifikke og partikulære, emnespecifikke træk. »Teknikkerne« (feltdagbog, noter, stakke og arkiver med materiale) er måske knap så generelle.

Interviewet er en nyttig udvidelse af vores forståelse af kvalitativ forskning. Dette angår især Jean Laves bemærkninger om forberedelsen til feltarbejdet og betydningen af at opbygge en lokal historie; bemærkningerne om de første dage i felten (og deres relevans og irrelevans); det nødvendige i at opbygge en ret holistisk forståelse af, hvad der sker i det fællesskab, interessen er rettet mod (selv om en sådan forståelse ikke er central for projektets analytiske mål); betydningen af at tilstræbe begrebslig organisation og indsigt i de forskningsfaser, hvor der er tale om feltarbejde (i modsætning til simpel »indsamling af data«, som analyseres og forstås derhjemme, når undersøgelsens »data« så at sige er »i hus«); og den meget vigtige tanke om, at feltarbejde går »langsomt« og i vidt omfang ikke kan fremskyndes, uden at det har sine omkostninger (og at når først det forstås, vil mange spørgsmål i forbindelse med objektivitet/subjektivitet, validitet og forvrængning svinde bort).

Disse punkter er vigtige for en forståelse af etnografisk for-
 svarlige teknikker, men bliver ofte misforstået (eller overtrådt) af
 kvalitative forskere. De drøftes ikke eksplicit i interviewet, men
 fremsættes i samtaleform og virker derfor overbevisende uden at
 medføre en syndflod af berømte navne, henvisninger, filoso-
 fiske/erkendelsesteoretiske argumenter og faglogik.

Det, man her møder, er de relationsafhængige aspekter ved
 Jean Laves tilgang og det engagement med hensyn til empirisk
 omhu og forståelse, som er karakteristisk for hendes forskning.
 Og selv om hun i begyndelsen af interviewet klart giver udtryk
 for, at begrebet om en bestemt »antropologisk metode« er me-
 ningsløs, fornemmer man alligevel, at læseren præsenteres for *en*
 metode, samtidig med at der stiltiende anerkendes en meget stor
 variation i antropologisk forskning.

*

SK: Er der en antropologisk metode? Og hvis det er tilfældet,
 hvordan vil du så beskrive den?

JL: Jeg mener, det er helt meningsløst at sige, at vi har en metode.
 For det første mener jeg ikke, at nogen burde have *en* metode.
 Men i den forstand, at der er nogle »redskaber«, som kendetegner
 »metoderne« i forskellige discipliner – sociologiske analyser, spør-
 geskemametoder, i psykologien forskellige slags test og også eks-
 perimenter – er der nogle meget specielle tekniske måder at ud-
 forske verden på. Antropologer afviser at opfatte disse som de
 rigtige måder at udforske mennesket på. Jeg tror, at den mest al-
 mindelige opfattelse er, at det eneste redskab, der er komplekst
 nok til at forstå og lære om menneskelig eksistens, er et andet
 menneske. Så det, man bruger, er ens eget liv og ens egne erfa-
 ringe i verden.

SK: Hvad gør du egentlig? Du har gennemført antropologiske
 undersøgelser i Brasilien, Afrika, ja selv i Sydkalifornien. Jeg vil

gerne finde ud af, hvordan du starter, og hvordan du indsamler
 dine data. Det første, jeg vil spørge dig om, er: Hvad gør du, når
 du begynder på et projekt? Begynder du med at tage et fly og
 lande midt i junglen og gå ud uden at vide noget? Eller sidder du
 et halvt år på universitetsbiblioteket og læser alt muligt om det
 folk, du skal besøge? Hvad gør du, før du kommer ud i felten?

JL: Man regner med, at antropologer udvælger et feltområde og
 lærer det meget grundigt at kende. Feltområdet kunne være Vest-
 afrika eller Afrika syd for Sahara eller Brasilien eller sådan noget,
 og man læser alt, hvad man kan finde i antropologiske undersø-
 gelser – og nu om dage gud ske lov også alt det historiske materi-
 ale, man kan finde. Og i antropologien lægger man mere og mere
 vægt på at forsøge at konstruere sin egen analyse af moderne livs-
 former ud fra sin forståelse af fortiden og dens skiftende karakter
 – hvordan det er blevet med tiden. Og man skal også lære at tale
 sproget, så man bruger mindst et år på at studere et sprog, før
 man drager ud i felten.

Det er sådan, det er meningen man skal gøre. Jeg har selv gjort
 det på en anden måde, hvilket jeg synes er underligt og afgjort
 pinligt. Men jeg tror også, det er en del af den virkelige måde, som
 virkelig forskning foregår på. Jeg tog i første omgang til Liberia,
 fordi jeg havde læst et manuskript til en bog, som Michael Cole
 havde skrevet om sin forskning i Liberia. Jeg var uenig i noget af
 det, der blev sagt i den, og vi førte lange diskussioner om det, og
 så foreslog han: »Hvis du tror, du bedre ved, hvordan man skal
 gøre det, hvorfor så ikke gøre det?« Så sagde jeg: »Ja, det vil jeg
 gerne.« Og så rejste jeg til Liberia.

Første gang jeg kom til Liberia, vidste jeg ikke noget om lan-
 det ud over det manuskript af hans, som jeg havde kritiseret. Jeg
 var der et par uger og prøvede blot at få en fornemmelse af stedet.
 Jeg syntes, det var et interessant sted, jeg syntes, at befolkningen
 var fascinerende, og jeg var begejstret ved tanken om at tilbringe
 to, tre eller fem år af mit liv der. Det så ud, som om der var frugt-
 bare spørgsmål at arbejde med vedrørende relationerne mellem

mesterlære og skoleuddannelse, og hvordan folk kommer til at vide og tænke. Det var tydeligt, at der var så meget at lave, at det ville være fornuftigt at gøre det. Jeg rejste hjem og læste om Liberia i flere måneder. Så vendte jeg tilbage og var der i seks måneder. Jeg rejste hjem igen og analyserede materialet i månedsvis, så tog jeg tilbage igen i tre måneder. Dette gentog jeg to gange mere. Og på den måde gennemførte jeg det feltprojekt.

SK: Da du påbegyndte det feltprojekt, hvad foretog du dig så den første dag?

JL: En af grundene til at foretage feltrejser er, at man konfronteres med, hvor abstrakte selv de begreber og spørgsmål, som er mest konkrete, når man er hjemme på biblioteket, er. Da jeg for eksempel første gang rejste til Brasilien, kørte jeg 2.000 kilometer ind i den nordlige centrale del af Brasilien og kom til en lille brasiliansk by 15 kilometer fra den indianerlandsby, jeg forsøgte at finde. Jeg hørte, at der på det tidspunkt var nogle indianere i byen. Det var utrolig spændende. Jeg styrtede ud og gik omkring i byen, indtil jeg fandt en gruppe indianere. Jeg gik hen til dem, og så anede jeg ikke, hvad jeg skulle sige. Det, jeg ville sige, var: »Har I moiety-systemer?« [en bestemt form for slægtskabsrelationer. O.a.] Og det ville være helt meningsløst at gøre. Det tog mig faktisk fire måneder at finde ud af, hvordan jeg skulle stille et spørgsmål, så jeg kunne få at vide af dem, at de faktisk havde moiety-systemer. Jeg ville sige, at man er nødt til at leve i et lokalsamfund i en tre-fire måneder, før man bliver en, som folk er trygge ved, og som de opfatter som en slags ven.

SK: De liberiske skræddere, som du var meget sammen med, hvordan lærte du dem at kende?

JL: Jeg tog til Liberia. Der var en bekendt til en bekendt, som havde en fætter, der var skrædder i en skrædderbutik i udkanten af byen. Så jeg fik fætteren til denne bekendtes bekendt til at tage

mig med til butikken, og der sad jeg så i to-tre dage. Jeg spurgte, om jeg måtte sidde og se på, hvad der foregik, og snakke med folk. Senere spurgte jeg: »Er der andre skræddere?«, og de svarede: »Prøv med Happy Corner,« som viste sig at være en lille jordvej med 20 skrædderbutikker i udkanten af handelskvarteret i Monrovia. Og så fik jeg en skrædder til at følge mig derned og præsentere mig for en fætter til ham. Det er i grunden gennem »fætre«, man trænger ind i nye sociale verdener. Fætre og fætters fætre. På den måde ankom jeg til skræddergyden igen via en personlig introduktion til en eller anden der og var der så et par dage. Jeg spurgte, om jeg måtte komme og være der, og et par dage efter sagde jeg: »Jeg kunne rigtig godt tænke mig at komme og være her i længere tid. Jeg vil gerne vide, om du synes, det er i orden, eller om du har noget imod, at jeg gør det.« Vi havde en samtale om, hvorfor jeg var der. Jeg sagde direkte til dem, hvad jeg ville og hvorfor. Og de blev enige om, at det var: »i orden«.

Jeg var der i lang tid hver eneste dag i næsten seks måneder. Som jeg sagde, tager det tre-fire måneder blot at blive en del af den daglige verden i en sådan grad, at ingen længere lægger mærke til en, når man går forbi. For eksempel havde jeg altid en lille notesbog og en blyant i lommen; og hver gang der skete noget, som jeg ville huske at skrive om senere, tog jeg notesbogen frem og skrev noter til mig selv. Og da jeg mange måneder senere talte med en skrædder og ikke tog min notesbog frem, sagde han: »Hvad er der i vejen? Synes du ikke, at det, jeg siger, er vigtigt nok til at skrive ned?«

SK: Sad du bare og iagttog, eller interviewede du skrædderne og lærlingene systematisk?

JL: Der er en deprimerende historie om den gang, jeg rejste til Liberia første gang, og jeg gerne ville se mesterlære i funktion, og jeg regnede med at kunne se lærlinge blive undervist af deres mestre i at fremstille tøj. Jeg sad der nogle dage, og det kom ret hurtigt til at stå klart, at lærlingene vidste, hvordan man udførte

mange aspekter af skrædderarbejdet, men jeg kunne ikke se, at nogen *underviste* dem i at gøre de pågældende ting. Jeg begyndte at spørge nogle mestre, om de ikke nok ville undervise deres lærlinge, så jeg kunne se, hvordan mesterlæren fungerede. Og mestrene, som var meget imødekommende, kaldte på en lille dreng, og så sagde de: »Sådan her syr du en knap i, kan du se det?« Og den lille dreng sagde: »Ja,« og syede knappen i bukserne. Men en dag sagde en af mestrene til den lille dreng meget højt (af hensyn til mig): »Gylpen skal altid sidde *foran* på bukserne.«

På det tidspunkt sagde jeg til mig selv: »O.k., jeg ved ikke noget som helst om mesterlære; jeg forstår det slet ikke. Spørgsmålet må være forkert stillet, og forsøget på at få mestrene til at vise mig, hvordan de underviser, kan ikke have noget at gøre med mesterlære. Det betyder, at jeg stadig har flere måneders arbejde foran mig, hvor jeg må sidde og være på udkig efter situationer, der kan få mig til at forstå, hvad der foregår.« Jeg valgte så en af de 20 skrædderbutikker, hvor der var flere børn på forskellige alderstrin – nogle var nye, andre havde været der et par år, et par stykker havde været der i adskillige år. Jeg regnede med, at netop dette sociale arrangement måtte kunne skabe det, jeg gerne ville se.

Hver morgen gik jeg op ad gyden på den ene side og tilbage igen på den anden side og sagde god morgen til alle og satte mig i forskellige butikker og tilbragte en time eller to med blot at sidde og snakke med folk, spørge dem om, hvad de lavede, og se dem arbejde. Nogle gange tog jeg en masse fotografier (som jeg om aftenen gik hjem og analyserede) med intervaller på 10 eller 20 sekunder af tøjfremstillingsprocesserne. Det gjorde jeg for at se, om forskellige skræddere lavede tøjet på samme eller forskellige måder, og så brugte jeg megen tid på at tale med lærlinge og med mestre og spørge dem: »Fortæl mig om den gang, du lavede den dragt. Hvad gjorde du? Hvordan var det? Hvordan besluttede du at blive skrædder?« Dvs. mange samtaler, men ingen formelle interview i omkring ni måneder. Det gør man ikke, før man når til et bestemt punkt.

SK: Og på den måde fik du en masse iagttagelser og mange noter, vil jeg tro. Hvad stillede du op med disse noter?

JL: En feltantropolog bruger næsten lige så meget tid på at arbejde med sine feltnoter som på at deltage i det, der sker i fællesskabet. Hvis man gør sig en smule umage, får man øre for, hvad folk siger, så man kommer til et punkt, hvor man kan nedskrive praktisk talt alt, hvad de siger, når de taler med en. *Det* bliver en meget vigtigt del af, hvordan man arbejder. Man prøver altid at notere det ned, som folk siger til en, på den måde, de siger det. Man omskriver ikke eller nedfælder sin egen sammenfattende beskrivelse; man forsøger ihærdigt at indfange ordene på den måde, de kommer fra andre mennesker. For hver to-tre timer, man har tilbragt i skrædderbutikker, tilbringer man to-tre timer med at renskrive feltnoter, registrere, hvad man har set og hørt, hvad der er sket, alt sammen med de rå feltnoter som vejledning. Men man skelner altid nøje mellem feltnoterne, således som man skriver dem på stedet i øjeblikket, og den måde, man bearbejder og supplerer dem på, når man tænker over det, når man kommer hjem til sin skrivemaskine. Man spørger også hver dag sig selv, hvad man har lært, hvad man ikke forstår, og hvor der foregik noget, man ikke fik fat i. Man noterer spørgsmål om: »Hvad skete der her? Er der en forbindelse mellem det her og noget, en anden gjorde i går?« Og man skriver sig bag øret, at man skal gå hen og spørge den pågældende person: »Hvad var det, der skete?« og »Er der en forbindelse mellem disse ting?«

Ved dagens slutning lægger jeg mine feltnoter væk og tager nogle små kort og spørger mig selv: »Hvad har jeg lært i dag? Hvad ved jeg, som jeg ikke vidste i går eller i forgårs?« Jeg finder det nyttigt at skrive mine tanker ned på et kort. På den måde forsøger man at skrive en vis mening frem i sin skiftende forståelse af, hvad der foregår. Man har stakkevis af den slags kort. Fra tid til anden, måske en gang om ugen eller hver anden uge, lægger man dem ud på bordet og kigger på dem og forsøger at skrive nogle sammenfattende noter, som siger: »Her er det, jeg mener,

hele denne stak kort/tanker handler om; og her er det, denne anden stak handler om.» Man registrerer hver sortering, man foretager. Efter et par måneder i feltet begynder man at lægge grupper af nært beslægtede kort i en fem-ti konvolutter, og man begynder at få en fornemmelse af, hvad de centrale problemer er. Når man har været fordybet i feltforskning i et års tid, opdager man, at man har nogle konvolutter, som har karakter af kapitler til en bog. Kortstakkene begynder at være stabile uge efter uge. Man bearbejder og udvikler nogle af dem, så de kan indordnes under andre, og så begynder der at vise sig en kompleks argumentation. Så begynder man at få en fornemmelse af form og en slags afslutning.

SK: Siger du, at dine noter og kort organiserede sig mere eller mindre spontant i klynger af kapitler, snarere end det var dig, der fandt den organiserende struktur?

JL: Det er mere kompliceret end som så. Lad mig sige det sådan, at de klynger, der begynder at tage form, er konstitueret af de interesser og problemer, man kommer med fra sine år som deltager på det akademiske område, og det skal selvfølgelig helst være spørgsmål, som fascinerer én. Samtidig prøver man at forstå centrale spørgsmål, strukturer og betydninger i det fællesskab, man undersøger. Noget af det, jeg godt kan lide ved antropologers måde at gøre tingene på, er at man forsøger at gøre noget, som man *ved* er umuligt. Man siger til sig selv, når man begynder: »Jeg ønsker at blive forbavset over det, der sker her. Jeg vil ikke have, at de spørgsmål, jeg er kommet med, er så snævre, at jeg ikke kan se andet end de svar, jeg forventer. Og jeg vil ikke være så fuldkommen ufokuseret, at intet forbavser mig, fordi jeg ikke forventer noget.« Man vil være et sted midt imellem, således at det, der sker, kan føre til, at man bliver virkelig chokeret og overrasket – man regnede ikke med, at det var sådan, det var – og at det virkelig er anderledes, og man lærer af det. Hvis det skal have noget formål at drive empirisk forskning, bør det forandre ens teori lige så me-

get, som ens teori præger det empiriske arbejde. Jeg ser dette som en åben proces frem og tilbage, hvor man driver feltforskning og fortsætter arbejdet med den teoretiske forståelse af verden – og så vil de forhåbentlig gøre hinanden bedre med tiden.

SK: Hvornår slutter denne åbne proces frem og tilbage mellem teori og feltforskning?

JL: God forskning er for mig et vedvarende arbejde med indbyrdes forbundne forskningsprojekter. De hænger alle tæt sammen. Men lad os tale om et bestemt projekt. Hvad sker der, når man er nødt til at holde op med at arbejde i det fællesskab, man undersøger? Så er man er nødt til at skrive. Værsgo. Man kommer hjem med sine »konvolutter«, hænderne fulde af kort og kuffertene fulde af feltnoter. De fleste antropologer arbejder et år med deres feltnoter, lad os sige 1.500 sider feltnoter, og må på en eller anden måde ordne dem og få noget ud af dem. Det er ikke let; det er faktisk ofte overvældende.

Men til sidst tager man de virkelige – eller metaforiske – konvolutter, som i kort telegramstil udtrykker, hvad der efter ens bedste skøn, mens man stod midt i feltarbejdet, er de vigtigste »nyheder« som resultat af arbejdet. Man undersøger, ordner, organiserer, udvikler formuleringer, laver beskrivelser, knytter forbindelser mellem begivenheder, samtaler, indsigter osv. Man tager fat på at udforme en historie om, hvad det er – en redegørelse for, hvad man har lært. Og man udarbejder en stillingtagen til, en opfattelse af problemet. Man arbejder frem og tilbage mellem partielle, foreløbige, generelle forståelser og feltnoterne og de detaljerede optegnelser om dagliglivet. Man gennemlæser bunken af feltnoter adskillige gange, og man pløjer sig gennem dem på udikig efter bestemte ting. Man arbejder med alt det materiale, man har, men vil sandsynligvis formelt set aldrig finde en måde, hvorpå alt feltmaterialet kan rummes i en og samme analytiske struktur.

Jeg er lige flyttet fra ét universitet til et andet. Jeg medbragte

halvfjerds kasser – af den slags man får Xerox-papir i – med felt-noter. Og måske får jeg aldrig brug for dem igen, men jeg føler altid, at de er for værdifulde til at smide væk.

SK: Og materialet fra disse 70 kasser – er det det, du på en eller anden måde har kondenseret til 100 eller 200 sider i din bog *Cognition in Practice*? Kan du sige lidt mere om, hvordan du gør det?

JL: Så må jeg nok gå tilbage til feltforskningssituationen igen. Der er en fase i selve feltarbejdet, som jeg har sprunget over. Det er, når man går over til at interviewe folk på en meget specifik måde i slutningen af feltarbejdet. Når man har været deltager i en stor del af dagliglivet i et fællesskab, har man forhåbentlig fået en vis forståelse af det. Det kræver langvarig, kontinuerlig deltagelse at udvikle en sum af fælles erfaring med fællesskabsmedlemmer. Man skal være til stede ved mange af de begivenheder, som er med til at forme ens forståelse, men man skal også lære at forstå fællesskabsmedlemmernes forståelse af disse begivenheder. Man skal deltage i de begivenheder, som man ønsker at diskutere med folk senere. Man prøver at tale med så mange forskellige mennesker, man kan, og få så mange forskellige synspunkter, man kan, på, hvad der foregår i forbindelse med begivenheder eller praksisser eller sociale processer, som synes at være centrale udtryk for vigtige spørgsmål. Man bliver ved med at håbe, at man næste gang, der finder en kompliceret begivenhed sted, vil være i stand til – inden man går ud og spørger folk om det – at gætte sig til, hvad forskellige mennesker vil sige.

Man begynder at udtænke så mange former for alternative forklaringer af det samme, som man kan, og prøver at undersøge sandsynligheden af alternative fortolkninger ved atter at se på begivenhederne, stille nogle andre spørgsmål, gå andre steder hen, bruge tiden på en anden måde, efterprøve alternative forklaringer på, hvad man ser osv. Man gør forskellige forsøg på at bryde de vaner, man tillægger sig de første måneder i felten. Det er umuligt at undgå at udvikle den slags vaner med hensyn til social delta-

gelse på grund af et andet vigtigt aspekt ved feltarbejde: I begyndelsen af feltarbejdet er man nødt til bare at sidde der. Indtil du bliver accepteret som en del af folks dagligliv og kan blive en ubestemmelig, lille flue på væggen, kan man ikke gøre meget andet. Man kan præsentere sig, man kan tælle de tilstedeværende, man kan spørge om, hvad de hedder, man kan finde ud af, hvordan hver enkelt er relateret til de andre som familie, venner, naboer, medarbejdere eller sådan noget, men man kan ikke foretage sig meget andet. Liv, tolerance og anerkendelse af ens tilstedeværelse bevæger sig langsomt.

Dette minder mig om noget helt andet vedrørende tempo og rytme i feltarbejde. Som månederne går, udvikler man efterhånden nogle vaner med hensyn til at gå ind og ud af feltmiljøet. Man tilbringer måske 10 dage i fællesskabet. En dag har man en masse spørgsmål i hovedet, ting man skal gøre. Efter de 10 dage kan man ikke huske, hvad man har spurgt om, og man ved ikke, hvad man ved. Man må trække sig tilbage et par dage for at organisere og skrive og så komme tilbage igen. Og når man sidder for sig selv, prøver man faktisk at sige til sig selv: »Er det noget andet, der foregår, end hvad jeg hidtil har antaget? Kan jeg finde ud af det?«

Og når man så har været ude i felten i otte-ni måneder eller et år, har man knyttet nære forbindelser til folk. Det kan være venskaber, det kan være noget, der nærmer sig et arbejdsfællesskab. Nogle mennesker finder efterhånden ud af, hvad det er, man prøver på. Man udvikler tillid og en slags fælles forståelse. Man deler et års erfaringer.

På det tidspunkt laver man nogle gange et interview, som kan vare en time eller to ad gangen i løbet af en periode på flere uger. Det tager måske 24 timer af en persons tid, hvor man siger: »Se, det jeg er interesseret i, er mesterlære. Hvad er jeg nødt til at vide om dig og dit liv for at forstå din deltagelse i mesterlære?« Og det er et meget kompliceret spørgsmål. Det kræver ikke, at en anden analyserer mesterlære ud fra ens egne begreber. Det er ikke blot et krav om, at et (formodet) naivt, ureflekteret subjekt »fortæller

mig om mesterlære.« Det er en proces, som inddrager den anden person i dit projekt, men ud fra *hendes* synspunkt.

Lad mig stille spørgsmålet igen: »Hvad skal jeg vide om dit liv, din historie, dine hverdagspraksisser for at forstå, hvorfor du har oplært denne lærling på den måde, du har, hvorfor du driver din forretning på den måde, du gør, hvorfor du gør, hvad du gør?« Og så fører man en åben samtale. Den har struktur – i kraft af den person, som »interviewes«. En del af kunsten i at udføre denne form for interview indebærer, at man holder sig ajour med strukturen og divergenspunkterne i lange samtaler, således at det ved en senere lejlighed er muligt at komme tilbage og forfølge andre facetter ved problematikken, tale lidt mere om det og komme ind på emner, som ikke tidligere blev taget op. På den måde opbygger man en stærk struktur i sin samtale med en person. Det gør man med mange forskellige mennesker.

Når man afslutter feltforskningen, har man sine feltnoter, interview, lokale dokumenter og andre meningsfulde artefakter. Man har også sin dagbog. Man skriver altid dagbog, fordi den viser sig at være vigtig for en; det er i en vis forstand en transformation af din egen forståelse. Man kan både notere og reflektere over sin egen forståelse af, hvad der sker på et givet tidspunkt. En del af foretagendet går ud på at nå frem til en forståelse af, hvad der sker, ud fra så mange forskellige synspunkter som muligt.

Dertil kommer, at man skal dokumentere sine forskellige, skiftende synspunkter. Dagbogen og den konstante datering af alt feltmateriale er vigtig for denne proces. Ens tænkning forandrer sig meget. Når man seks måneder efter vender tilbage til sine første feltnoter, står der: »I torsdags så George Jones mærkeligt på mig; jeg gad vide hvorfor?« Dernæst finder du i din dagbog to måneder efter et notat som det her: »George Jones så slet ikke på mig. Han så på en anden, og hans handlinger havde slet ikke noget at gøre med mig.« Tre måneder senere finder man ud af, at der foregik en alvorlig politisk kamp, da man første gang ankom til fællesskabet – en kamp, hvor man var en brik i diskussionen mellem George Jones og en anden. Det er sådan, at det at føre dagbog

delvis består i at dokumentere ens egen forståelse lige fra begyndelsen. Hvis man er heldig og gør sig umage, kan man tre måneder senere gå tilbage og mere sig over sin tidligere fortolkning. Den vil nok virke meget naiv. Undertiden forsyner den én med beskrivelser af ting, som man lagde mærke til dengang, og som man nu er blevet alt for fortrolig med og ikke længere kan »se«. Dette er også en god grund til at føre dagbog: Det gør det muligt at blive ved med at gå tilbage til sine gamle noter.

Forandringerne i ens forståelse, i ens skiftende opfattelser på forskellige tidspunkter – således som dette efterhånden kommer til udtryk i dagbogen – er en form for verifikation, en fastholdelse af, at det, du hævder, når du skriver, er overbevisende som fortolkning og ikke bare noget, du selv har fundet på ud fra private interesser. Og så er din dagbog, alle interviewene og feltnoterne grundlaget for, at det, du begynder at skrive, giver en vis mening.

SK: Disse interview i de senere faser af feltundersøgelsen synes at have flere formål. Et af dem er at opsummere helheden, et forsøg på at tydeliggøre forståelsen af, hvad du har lært, og samtidig en verifikationskontrol. Et andet formål er at kontrollere dine egne fortolkninger af iagttagelser.

JL: En af forskellene på denne type interview og mange andre former for interview er, at man ikke udelukkende sætter sin lid til retrospektive diskussioner som den virkelighed, man baserer sin analyse på. Man vil ikke interviewe folk, hvis man ikke ved, hvad det er, de har været i gang med. Man skal både have overværet det, der foregik, og interviewe folk om deres forståelse og deres deltagelse i de pågældende begivenheder. Det er bedst at have mange forskellige slags redegørelser for, hvad der foregik.

SK: Men risikerer man ikke at være subjektiv i det, man siger?

JL: Der er to-tre svar på det spørgsmål. Det ene er, at der findes professionelle forskningspraksisser, som folk giver sig af med –

professionelle subjektive praksisser, kunne man sige. En antropolog ville også svare dig: »Det er bedre at løbe den risiko at få nogle subjektivt konstituerede aspekter af en fortolkning af en velfunderet, aktiv deltagelse i folks liv end at indsamle nogle tilsyneladende sammenlignelige oplysninger ved hjælp af 'objektive' 'formelle' 'metoder', som 'videnskabsmænd' bruger, og som kun kan forholde sig til kunstige og forvrængede fragmenter af menneskers liv.« De fleste andre forskningsmetoder ville føre til forvrængning og dybtgående misforståelser; tænk på eksperimenter og interviewmetoder, hvor man ikke ved nok om folks liv, eller hvor man oven i købet systematisk sætter sig for at slette eller »kontrollere« deres forskelle for at kunne undersøge dem, sådan som eksperimenter gør.

Måske er det, du spørger om, noget i denne retning: Undertiden siger folk: »Du milde himmel, hvis du er deltagerobservatør i andre menneskers liv, forandrer du måske deres liv og skaber derved en anden virkelighed end den, du ønskede og havde til hensigt at undersøge.« Hertil vil jeg svare: »Det er nøjagtig det, der sker, i forbindelse med de fleste samfundsvidenskabelige metoder, når man med magt forvrænger folks liv gennem den måde, man undersøger dem på. Når det kommer til stykket, har du ingen anelse om, hvad de drejer sig om.« Men svaret fra et antropologisk synspunkt går ud på, at den erfaring, man får gennem feltforskning, er en hel livsform, en livsform der på sin egen måde har en så stabil struktur, at man ikke ville kunne forandre den, selv om man ville. Der er udbredte former for praksis i det amerikanske liv, som jeg nærer meget stor modvilje mod, og hvis jeg kunne forandre dem blot ved at være deltagerobservatør, ville jeg bestemt gøre det. Det er ikke så let at ændre sociale dannelser eller fællesskaber eller menneskers livsformer. Det er faktisk meget vanskeligt.

SK: Det, jeg hører dig sige som svar på denne standardindvending om selektivitet og partiskhed i fortolkning, er, at du har indsamlet et så omfattende materiale, ikke blot kvantitativt, men også

med hensyn til kvalitativ struktur, at det er så robust, at du i virkeligheden ikke ville kunne forme det, så det kom til at passe til dine yndlingsfortolkninger.

JL: Det er en meget smuk måde at udtrykke, hvad jeg mener antropologer håber og intenderer og tror er tilfældet med hensyn til deres forskning. Endnu en lille ting i denne forbindelse: Jeg tænker altid, at jeg ønsker at skrive om, forsøge at fremsætte en offentlig påstand om, nogle aspekter af menneskers liv, som er meget mindre omfattende end hele den sammenhæng, jeg har lært at kende. Jeg ønsker med andre ord, at min viden og erfaring og deltagelse i et fællesskab rækker så langt ud over mine egne umiddelbare interesser, at jeg - når jeg skriver om disse umiddelbare anliggender - ved, at der er meget mere ud over det, som godtgør og underbygger det, jeg forsøger at sige. Som antropolog vil jeg aldrig skrive på kanten af min egen forståelse af, hvad livet i fællesskabet handler om.

En del af processen med at gennemarbejde feltmaterialet og udvikle sine ideer skriftligt er, at man reducerer værdien af sine egne mest skrøbelige forståelser og over for sig selv hævder, at det man faktisk skriver om, udgør det centrale i arbejdet. Hvis man på en eller anden måde nærmer sig kanten af sin egen deltagelse i det pågældende fællesskab, er man forpligtet til at sige det, til at angive på hvilke punkter det, man har at sige, er yderst spekulativt. Men jeg synes, det er i orden at gøre det, så længe man er helt klar over sin egen forståelse af styrken i det, man taler om.

Der er endnu et punkt: Jeg tror, vi alle er optaget af at forsøge at belyse menneskers indbyrdes vilkår). Jeg synes, det er vigtigere for mig at begå fejl, hvis det absolut skal være, ved at turde offentliggøre de dybeste virkninger af den usædvanlige erfaring, som feltforskningen repræsenterer, end at tage fejl ved at udvise en illusorisk loyalitet over for en forkrampet og snæver produktion af »faktuel viden«. Der er tydelige grænser i begge retninger. Er der nogensinde nogen, der har påstået, at man kan engagere sig kreativt i sin forskning uden at udøve sund dømmekraft? Det

er selvfølgelig en meget kompliceret sag i sig selv. Og man håber, at ens læsere vil tage en alvorligt.

SK: Accepterer dine læsere dine fortolkninger, eller siger de bare, at du ikke har nogen metode? Eller afviser de blot dine fortolkninger?

JL: For 15 år siden ville det sandsynligvis have været reaktionen på denne form for forskning, tror jeg. Det er nogle gange sådan nu, fordi de mennesker, som læser bogen, *Cognition in Practice*, ofte er dataloger, kognitionsforskere, organisationssociologer osv.; og de betragter sig som »hårde videnskabsfolk« sammenlignet med de der »bløde« antropologer. Det er blandt andet en måde at trivialisere på.

SK: Trivialisere dig?

JL: Nej, det tror jeg ikke. Det, jeg ville sige, var, at mange ikke-antropologer i den senere tid har udviklet en interesse for etnografisk forskning. De kommer og siger: »Hvad med om du indsamlede data, og jeg så analyserede dem og fortalte dig, hvad de betød?« En slags forsøg på at annektere eller kolonialisere den antropologiske metode på en dekontekstualiseret måde. Men *de fleste* samfundsforskere i dag afviser ikke etnografisk forskning eller klager over datavaliditet eller -pålidelighed.

Jeg mener, der er sket en stor forandring i retning af kvalitativ metodologi blandt samfundsforskere. Den tunge scientistiske tilgang til indsamling, analyse og beskrivelse af data har ikke helt det samme hegemoniske greb om samfundsforskere i dag – af grunde, som du naturligvis ved en hel masse om.

SK: Jeg har ikke flere spørgsmål. Mange tak.

Jeg takker Det danske Forskerakademi for økonomisk støtte til forskerkurset »Antropologiske undersøgelser af læring« og sekretærerne Lise Pedersen og Lone Hansen for transskription af interviewet.

REDAKTIONEL NOTE

John Van Maanen og Harry Wolcott var anonyme anmeldere, da dette manuskript blev bedømt af QSE. Den gengivne citat var en del af professor Van Maanens anmeldelse. Professor Wolcott var også redaktionen meget behjælpelig i forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel. Begge indvilligede i at få deres navne offentliggjort.

Jean Lave

Læring i praksis

Kalundborgegnens Produktionsskole

Siden jeg for nylig tilbragte et halvt år i Danmark (januar til juni 2000) har jeg ikke kunnet få Kalundborgegnens Produktionsskole ud af hovedet. Dertil kom, at det foregik i nogle rammer, der er udviklet med stor omhu, dygtighed og menneskelighed af forstanderen, Niels Jacobsen og hans medarbejdere. I en række forskellige akademiske sammenhænge er jeg nu begyndt at beskrive og fortælle om skolen, og jeg vil gerne give mine indtryk videre til jer. For den viser med al ønskelig tydelighed det, som læring simpelthen handler om.

Under en nylig samtale med en dansk kollega, en professor der forsker inden for undervisning, spurgte jeg: »Hvad kender du til produktionsskoler?« – »Ikke meget,« sagde han. »Det er der, man sender de unge hen, når de ikke kan klare skolen og erhvervsuddannelserne. Jeg ved, at folkeskolelærere ikke har lyst til at undervise der – de synes, det er den værste undervisningsopgave, man overhovedet kan få.« Kort efter kom vi ind på erhvervsskoler. Han fortalte, at det anses for mere attraktivt at blive ansat her, og at der er en tendens til at ansætte folk med høje akademiske kvalifikationer. Jeg sagde bekymret, at på mig virkede det, som om den nylige erhvervsuddannelsesreform med djævelens vold og magt ville lave erhvervsskolerne om til modul-markeder, med sigte på at individualisere uddannelsen ud fra elevernes »valg«. – »Men,« sagde min kollega, »erhvervsuddannelsesreformen citerer arbejder som dine og andre nye læringsteorier som støtte for den nye poli-

tik«. Han var overrasket, da jeg reagerede med at sige, at det var en vildfarelse at bruge sociale begreber om læring i praksis på den måde. Han var også overrasket over, at jeg var så interesseret i den slående vision for uddannelse, jeg så legemliggjort og i funktion på Kalundborgegnens Produktionsskole. »Hvis du vil se, hvad jeg mener med læring som skiftende deltagelse i skiftende praksisfællesskaber,« foreslog jeg, »så lad mig fortælle dig om Kalundborgegnens Produktionsskole.«

SKOLEN, DER IKKE ER EN SKOLE

Kalundborgegnens Produktionsskole (KPS) består af en klynge hvide bygninger, godt trukket tilbage fra vejen i det åbne land uden for byen. Der er indskrevet 40-60 unge i alderen 15 til 25 år. De tilbringer i gennemsnit et halvt år på skolen; men nogle bliver helt op til 12-18 måneder (eller mere). For at give læseren en forestilling om, hvordan det føltes at være der, vil jeg starte på værkstederne, hvor de unge tilbringer meget af tiden med at arbejde og lære. Fra disse steder, hvor det er oplagt at søge efter erfaring og læring, vil jeg gå videre for at søge efter nogle levende tegn på en læring, der forandrer menneskers opfattelse af, hvilke muligheder for læring deres liv rummer. Hvis man vil se, hvordan »skiftende deltagelse i skolens skiftende praksis« foregår, må man gå på kryds og tværs af skolen (og også uden for selve skolen) sammen med de unge, deres linjeledere og deres forstander og sammen med deres produkter, der ligeledes bevæger sig på kryds og tværs på og ud over skolen. Her er mulighederne for læring, på tværs af de mange sammenhænge af skolens liv, som de indgår i. Derfor er det her, man skal undersøge dem.

Det er overvældende at komme ind på metalværkstedet: Det virker (og lyder) kaotisk. Der er fyldt med maskiner, værktøj, råmaterialer, halvfabrikata og færdigvarer (f.eks. diverse udstyr til vedligehold af gravsteder og kirkegårde og en grill med tag over). Linjelederen er beskæftiget med de unge, der er i gang med mange

forskellige opgaver, som alle indgår i de produkter, skolen udvikler, fremstiller og sælger. (Alle linjelederne på skolens værksteder har en fortid inden for håndværk og industri og ikke som skolelærere. De tilfører skolen et stærkt engagement i og en levet, kritisk viden om arbejdslivets sociale værdi).

Her er traditionel undervisning ikke læringsgrundlaget. Linjeledernes praktiske opgave er at styre produktionen på et værksted, hvor »arbejdskraften« ankommer på forskellige tider af året, alt mens andre er ved at forlade værkstedet. Det skal ske på en måde, så man samtidig kan overholde produktionsmål og frister og skabe udviklingsmuligheder for de nye værkstedsdeltagere, der skal producere disse produkter. Når disse prioriteringer støder sammen, prøver linjelederne så vidt muligt at tilgodese deltagerne. Det er en krævende opgave, som en af de værkstedsledere, jeg så, var meget opmærksom på og gjorde dygtigt. I denne ene forstand er KPS helt klart en »skole«. Den sætter en bredt anvendelig og høj standard for det, der er selve kernen i al seriøs undervisning.

Der er en stor linieret vægtavle med navne på alle, der arbejder på metalværkstedet. Markeringer på tavlen viser, hvilke farlige maskiner hver deltager har »kørekort« til, så hun eller han kan overholde sikkerhedsforskrifterne for arbejdet. Ajourføringen af tavlen indgår i den lokale bedriftssikkerhed, men har også stor social betydning: Efterhånden som den opdateres, viser den, hvordan deltagerne og værkstedet ændrer sig. Den giver også den nyankomne lidt begreber om, hvilke typer udstyr og hvilke faglige kvalifikationer der hænger sammen. Desuden (som Niels Jacobsen påpegede) giver tavlen et godt overblik over, hvem der kunne have behov for (og hvem der kan give) sidemandsoplæring i brug af bestemte maskiner.

Nogle af de unge udfører meget krævende, kompliceret arbejde på maskinerne, mens andre har mindre udviklede opgaver. I fællesskab står de for en lang række produktioner, der kræver, at man koordinerer brugen af det samme udstyr, arbejdspladser og deltagere. Det foregår på en måde, der virker afslappet og let. At-

mosfæren er venlig, med snak og jokes (der sommetider bliver råbt hen over de larmende maskiner), som hele tiden bryder det koncentrerede produktive arbejde på værkstedet. Umiddelbart virker det som alle tiders arbejdsplads.

På trykkeriet er der mere stille, men også her er der tegn på hårdt produktivt og kreativt arbejde: store mængder af alle mulige papirtyper, færdige nyhedsbreve, der er trykt og klar til aflevering, layoutborde med computere til tekstbearbejdning, og selvfølgelig en masse forskellige opgaver i gang på samme tid.

Træværkstedet er, ligesom metalværkstedet, fuld af energisk aktivitet med forskellige dele af flere produktioner. Linjelederen og et par unge er ved at gennemgå detaltegnninger og specifikationer for fremstillingen af smukke træskodder med små kvadratiske huller. Hvordan laver man dem? Svaret er: »Med et meget snedigt design, som vi har udviklet i fællesskab.« Også her skifter deltagerne plads og bytter træbearbejdningens værktøj, rundsav, slibemaskiner osv. under arbejdet, og man mærker den samme trygge ubesværelighed som på metalværkstedet.

Der er en enkelt tilbageholdende/tavs, mut udseende ung mand, der arbejder indædt, men uden kontakt med de andre, og som lader til at være meget utilpas – den sidst ankomne, der venter det værste. Han minder mig om historier om fattigdom og marginalisering blandt indvandrere i Danmark og om de sørgelige erfaringer med oprør og nederlag i folkeskole- og erhvervsskolesystemet, som praktisk talt alle skolens deltagere har været udsat for. Jeg bemærker en påfaldende forskel mellem dem, der har været på skolen et stykke tid, og den nyankomne (hvis måde at forholde sig på jeg også ser hos nogle få andre nye, der stadig er uden for resten af gruppen og dens hverdag på skolen). Her er et sammenligningsgrundlag, der viser produktionsskolens meget store forandringskraft.

På hvert værksted foregår der altid to typer produktioner. Basisproduktionerne, der fremstilles til salg, har nogle særlige egenskaber: Ikke blot skaffer de værkstedet »brød på bordet«. De er også sådan udformet, at de unge kan være med til at fremstille

dem fra deres første dag på værkstedet. Dermed bidrager basisproduktionerne lige fra starten til deltagerne almindelige sociale velbefindende, og samtidig giver de deltagerne mulighed for at udvikle flere og flere kompetencer, efterhånden som de kommer igennem fremstillingsprocessens forskellige faser.

Derudover fremstiller værkstederne andre produkter, der er mere perifere i forhold til værkstedernes økonomi og daglige praksis. De kræver mere kompliceret bearbejdning, og deltagerne har nemmere ved at komme med på disse produktioner, når de først har kigget på et stykke tid og sommetider været håndlangere for nogle af de gamle deltagere. De nye deltagere kan bidrage med det samme, mens »veteranerne«, der har flest færdigheder, også får mulighed for at lave andre ting. Det skaber muligheder for mange og forskelligartede forvandlinger i de unges selvrespekt.

Der foregår en tredje type produktionsvirksomhed på værkstederne: enkeltproduktioner, der kræver koncentreret fælles planlægning og arbejde. Mange af deltagerne har sammen med træværkstedets linjeleder genopbygget en af egnens gamle vindmøller. For nylig byggede de en scene til en lokal festival, og flere af dem har deltaget i arbejdet med en stor skulptur, der gav anledning til en række genvordigheder – og en masse skægge historier. I dag har skolen en tegning af skulpturen som sit logo.

Man kan altså indgå i værkstedernes produktionsaktiviteter på tre måder, som er indbyrdes forskellige, og det giver de unge anledning til at tænke over deres egne forskelligheder. De unge har også andre lejligheder til at sammenholde, sammenligne – analysere, om man vil – KPS' praksis, når de indimellem deltager i erhvervsuddannelseskurser, er på korte praktikophold i lokale virksomheder, på skoleudflugter og på udveksling i andre lande.

Drivhusene ser temmelig tomme ud i det øjeblik, vi kigger derind, men de har haft travlt for nylig, da der var udsalg af udplantnings- og stueplanter til lokale blomsterhandlere. Deltagerne i dette område er i gang med at gøre rent, tælle op, diskutere, hvordan det er gået, lave planer for næste uges arbejde og deres nye

projekter. Vi kommer med på markvanding på jorderne tæt ved boldbanen (langs en sti med flotte udendørslamper, tegnet og lavet på metalværkstedet). Da vi kommer hen til jordbærrækkerne, kan vi se, at bærrerne snart er modne. De kommer fint, og i store mængder.

Gartneriets produktion er et vigtigt tilskud til den fælles daglige frokost, hvor alle – deltagere, de ansatte og gæster – spiser sammen. Måltiderne tilberedes i køkkenet, hvor endnu en gruppe unge lærer madlavning og kantinedrift. Vi spiser det brød, de har bagt, hovedretter og dessert, og vi får en smagsprøve på grøntsagerne i en salat specielt komponeret til lejligheden – et overdådigt bjerg i mange lag. Vi synger til guitarakkompagnement af en af de unge. Så er der meddelelser, diskussion og planlægning, før alle går tilbage til arbejdet. Carl Nissen understreger, at det »er et af de steder og en af de anledninger, hvor produktionsskolen skaber sin generelle sociale praksis – det samvær, der knytter deltagerne på de mange værksteder sammen og opbygger et fælles ansvar for hele driften og en generel accept af hinanden som deltagere. Når man bliver stolt af den accept, betyder det at man ændrer sig, både i selvværd og selvrespekt.«

På hvert værksted viser de unge og linjelederen os et lille kontor, hvor der ofte skal udføres små registrerings-, kalkulations- og bogføringsopgaver. Her bliver de unge perifere deltagere i værkstedsdriftens rutiner og logistik. På nogle værksteder bogfører man materialeforbrug, udgifter og salg på computer, på andre i hånden. (Lønindberetning og tilmelding til frokost sker dog altid på computer). Desuden ajourfører deltagerne værkstedsjournalen, hvor værkstedets opgaver, tegninger og fremgangsmåder bliver nedskrevet og holdt samlet, som en kollektiv dagbog over deres bestræbelser. Læse- og regnefærdigheder er ikke en betingelse for at få lov til (eller blive bedt om) at deltage – registreringen foregår tit i fællesskab. Enhver deltager på værkstedet er nødvendigvis helt på det rene med, hvad det betyder at få ting lagt ind i regnskabsbøger, computer eller produktionsjournal, uanset om

han eller hun selv skriver det ind: Her er livet ikke et tekstregnestykke, hvor tallene er klare nok, men deres betydning er en gåde for problemløseren. Tværtimod!

Computerrummet er tæt pakket med computere, manualer og igangværende projekter. Dette værksted adskiller sig fra de andre værksteder: Alle, der kommer på skolen, lærer også at bruge en computer. (En hel del har også taget det internationale pc-kørekort, en test i de mest almindelige programmer på almindeligt brugerniveau). Der er en computerlærer til stede, og som altid oplever de, der har lettere ved det, (også) hvor meget de faktisk kan, når de laver deres eget computerarbejde og indimellem hjælper dem, der ikke er helt så langt. Heller ikke her er læse- og regnefærdigheder en forudsætning. Der bruges computerbaserede kursusmoduler, hvor man kan vælge mellem tekst- og lydfiler. Her er man meget opmærksom på, at det at kunne læse ikke er et altafgørende mål for en persons evner eller mangel på samme. KPS har også klaret Undervisningsministeriets krav i en ny indholdsbekendtgørelse om forløbsplan og løbende rapportering på en anden måde - ved at tilbyde korte fotokurser, så de unge selv kan lave billeddokumentation for deres skiftende deltagelse i forskellige sammenhænge.

GRUNDLÆGGENDE DILEMMAER FOR PRODUKTIONSSKOLERNES UNDERVISNING

Når man går så tæt på i en undersøgelse af skolen, kan man næsten ikke undgå at opleve nogle helt usædvanlige vidnesbyrd om legitim perifer deltagelse i sin enkleste form hos de nyankomne i forhold til gamle deltagere, linjeledere og tidligere deltagere på værkstederne og i fællesskabet. Alene på det grundlag forekommer det sandsynligt, at der foregår læring - en læring, der ændrer den lærendes identitet og dermed også ændrer betydningen af og forholdene mellem viden og færdigheder i den lærendes liv.

Men det er kun én side af sagen. Denne skole arbejder under

vanskelige vilkår, men alligevel har den nogle meget høje forventninger om de unges evne til forandring. Her kan man overveje nogle af de dilemmaer, som skolen er et levende og sammensat svar på.

Forstander og linjeledere skal lave en vellykket skole til unge, der i praksis har lært at foragte skolen og sig selv som elever. Hvis de ansatte skal ændre denne tingenes tilstand, kan de ikke give opskrifter oppefra og ned. De kan altså ikke ty til lærere, klasseværelser, lektioner, test osv., når de skal organisere skolens dagligdag. Men hvad så? De unge kommer til skolen for at arbejde og fremstille produkter til salg. De forstår alle, at indtægterne fra salg er et helt reelt bidrag til skolens finansiering. Når undervisning ikke er på dagsordenen som det eneste (eller åbenlyse) formål med hverdagens praksis, ændrer det radikalt de måder, hvorpå de unge går ind og deltager i den lokale praksis, og det ændrer dermed også, hvad det betyder for deres læring.

Produktionsskolen arbejder for at give de unge mulighed for at forvandle sig selv fra at være fiaskoer, marginale deltagere i samfundslivet, til mennesker, der fortrøstningsfuldt skaber hver deres sociale muligheder og fremtid. Det rejser dilemmaer for alle de implicerede: Hvordan skal man kunne forandre sig, når man altid har fået at vide, at man er et udstødt, skadet og marginaliseret menneske, og at man ingenting kan? Hvordan kan skolen fremme denne proces? Hvad nu, hvis værkstedsalternativerne til klasseundervisning (lærere, lektioner osv.) virker som nedladende erstatninger for »rigtig« skolegang? Det ville modarbejde formålet med dem. Det er måske i mindre grad et problem her end i boglige skoleformer eller erhvervsskoler: KPS kan trække på, at deltagerne får større og større ansvarsfølelse for (og stolthed over) sammen at fremstille deres daglige fornødenheder og skaffe midler til skolen, og det mindsker det mindreværd, de ellers kunne lægge i skolens tilbud.

Fra linjelederens synspunkt er det også svært at forsøge (omhyggeligt og på mange måder) at støtte de unge i deres kamp for at forandre sig, men uden at forsøge at gøre det for dem. For her

har vi nogle klasse- og kulturmodsætninger, der let kan få en lærer til at gribe til metoder, der forspilder de unges forandringspotentiale, når der sættes ind med hasteforanstaltninger: Man »afhjælper« de unges problem, man »øger deres sociale mobilitet«, og hvis det mislykkes, nøjes man med at »bibringe« dem tilstrækkelige kvalifikationer til at klare et job på mindsteløn. Men når man forsøger at »gøre noget« for andre, dræber man sandsynligvis deres muligheder for selv at forandre sig.

Og endnu et dilemma: Grundlæggende går skolens dagligliv ud på at fremstille varer til salg. De produkter, som værkstedernes deltagere fremstiller og sælger, skal være kommercielt bæredygtige, hvis de, der laver dem, skal føle, at de bidrager til samfundet. Ikke desto mindre er lovens forudsætning, at produktionsskolerne ikke konkurrerer urimeligt med lokale virksomheder.

OMSTILLINGSFORVENTNINGER, DER INDFRIES

Overraskende nok – i betragtning af produktionsskolens modsigelsesfyldte og vanskelige driftsbetingelser – har man på KPS udpræget høje forventninger om at skabe personlig forandring hos de unge, frem for blot at uddanne/oplære dem. Når jeg talte med linjelederne, med forstander Niels Jacobsen og med Carl Nissen¹ og Lone Kaplan,² blev jeg klar over, i hvor høj grad skolen har forpligtet sig på en vision om sand og dyb uddannelse. Den handler om forvandlinger i relationerne mellem disse unge *i og med deres større og større konkrete arbejdskompetencer*, der er med til at forandre deres forhold både til andre mennesker, til deres kommende arbejdsliv og til de forskellige former for uddannelse i Danmark. At gøre dette indgår i (og er til dels et produkt af) forandringerne i deltagernes forhold til sig selv, sådan at de fortrøstningsfuldt kan tage deres egne evner i brug og skabe sig et godt og produktivt liv.

Det er det svære ved at realisere skolens mål kombineret med det usædvanligt høje ambitionsniveau, der tilsammen gør Kalundborgregionens Produktionsskole til et inspirerende sted.

Den er inspirerende, fordi den faktisk oftere, end man skulle tro, er med til – i praksis og i hverdagen – at fremme de unges muligheder for at forme deres eget liv. I den forstand vil jeg hævde, *at jeg har set den virke på mange måder*. Skolens unge kan også se, at den virker, og de ser, at den har virket for andre, der har været på KPS. Hvordan? Som noget ganske særligt mødes deltagerne med tidligere KPS-deltagere, der nu er kommet videre inden for en lang række forskellige beskæftigelser og uddannelser. Nogle af dem bor på KPS' område, i et økologisk eksperimentallyggeri, som alle på skolen har været med til at bygge, på kraftig opfordring af *tidligere deltagere*.

I midten af 1990'erne kom næsten alle skolens deltagere, fordi de var arbejdsløse og manglede en ungdomsuddannelse. Overraskende nok forbliver kun 15% af dem arbejdsløse i sidste ende. (Danish Production Schools: An Overview, 1997, s. 32). KPS' bestræbelser på at følge deres deltagere ind i deres næste livsfase tyder på, at »i forhold til gennemsnittet på produktionsskolerne er vores udslusningsresultater ganske gode«. Dog tilføjer Niels Jacobsen: »Vi kan ikke følge op på disse resultater, ikke mindst fordi mange af deltagerne flytter fra egnen for at uddanne sig eller skifte til bedre job.« De ansatte på KPS fortæller nogle inspirerende historier om unge, der radikalt har ændret deres liv, og bekræfter dermed, at det har man reelle muligheder for at gøre her.

UDFORDRINGER FOR PRODUKTIONSSKOLENS PRAKSIS

Der er to sammenhørende udfordringer i tilknytning til KPS og lignende bestræbelser, der fortjener en kommentar:

- Hvordan skal de unge få et udvidet teoretisk begreb om den arbejdspraksis, de deltager i, hvis ikke gennem overvejelser i klasseværelset?

- Og hvordan kan produktionsskoler undgå, at de unge låser sig mere fast end nødvendigt til et liv på nederste trin af den økonomiske rangorden?

Bevidstløs og snævert afgrænset praksis er selvfølgelig en erhvervsrisiko for os alle, ikke bare noget, der på en eller anden måde grundlæggende karakteriserer det, man skal lære for at blive specialarbejder.

Læring gennem arbejde angribes ofte ud fra nogle værdiladede antagelser om, at der findes nogle dybe og uoverstigelige forskelle mellem håndens og åndens arbejde, mellem teori og praksis, mellem arbejdere og funktionærer over for de højtuddannede.

Men »læring på lavere niveau« (dvs. »bogstavelig«, »ikketeoretisk«) på grund af skolegang på lavere niveau« er ikke forklaringen på de gamle historisk/kulturelle forskelle. Det fremgår tydeligt af nogle danske kollegers arbejde (for blot at nævne nogle få): Ole Dreier, Morten Nissen og Line Lerche Mørck, Uffe Juul Jensen, Bente Elkjær, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Steinar Kvale, Klaus Nielsen, Carsten Østerlund, Tove Borg og andre i Danmark. De kan forklare en masse om læring som deltagelse i skiftende social praksis, om »vilde læreprocesser« på gaden, om det skiftende hverdagsliv blandt forbrugere af ergoterapi; om praksisser i lærepladser og om forholdet mellem erhvervsskoler og arbejdspladser, om indvandrerne og undervisernes kamp for at få skolegangen til at fungere for nydanskere, om lærende organisationer og om, hvordan man lærer at arbejde i store virksomhedssammenhænge. Alle modsætter de sig det stigende pres i retning af bogliggørelse. De ville ikke være enige i, at institutionaliserede formelle sammenhænge – undervisning i klasseværelser – er den eneste måde, hvis man skal have mulighed for at teoretisere, reflektere eller løsrive sig fra livets og arbejdets snærende bånd. De mener heller ikke, at effektiv læring er en meta-læreproces, hvor man på grundlag af teoretisk undervisning tilegner sig abstrakte begreber om en mere specifik viden.

Lad mig sige det på en anden måde. Når man prøver at ind-

kredse en vision om »uddannelse«, bliver man let forvirret: Hvis man forestiller sig, at genstanden for uddannelse er viden, der så skal gøres mere stærk, forunderlig og vidtfavnende – så følger deraf, at viden skal blive mere almen – altså, at en slags viden skal belyse en anden slags viden. Det er måske derfor forestillingen om »teori« er så tillokkende. Men det er ikke viden, der er genstanden for uddannelse – det er mennesker. Og hvis man skal gøre dem mere »stærke, forunderlige og favnende«, kan man kun gøre det ved at hjælpe dem med at skabe sig nogle rammer, hvor de gradvis kan forvandle deres egne behov, deres kunnen og deres forestillinger om egne fremtidsmuligheder.

Lad os nu antage, at læring handler om skiftende deltagelse i skiftende praksis, hvad svarer så til »refleksion« eller »teori«? Hvis man vil have svaret, skal man kigge nøje på, hvordan nogle vidt forskellige deltagere, knyttet sammen på mangfoldige måder, deltager forskelligt på tværs af deres mangeartede praksissammenhænge, alt imens de udvikler en lang række perspektiver på og holdninger til disse praksisser. I disse forskellige, delvise, modstridende og foranderlige måder, hvorpå mennesker indgår i social praksis, ligger der muligheder for at få komplekse indsigter og trænge ind i praksissens bredere samfundsmæssige og kulturelle stillads. Man kan kalde det en teoretisk praksis eller teori i praksis, der realiseres som en del af »de videndes« identitet (og ikke som egentlig viden), og som det løbende indgår i hans eller hendes praksis at beskæftige sig med. Det må have stor betydning, når man »tolker« kulturel og personlig mening ind i en hverdagspraksis. Og det er det, produktionsskoler er meget, meget gode til at give mulighed for.

Det er en række samfundsmæssige praksisser (bl.a. skolernes), der gør, at mange unge har svært ved at beskæftige sig med vidtgående og mere dybt kontekstuelle indsigter som en del af deres ændrede teoretiske praksis. Nogle af disse praksisser overbeviser eftertrykkeligt deltagere om, at de ikke har nogen adgang til eller chancer for at spænde videre. Men det er et helt andet argument – med helt andre konsekvenser – end påstanden om, at når man

lærer håndens arbejde, danner det ikke udgangspunkt for refleksion, hvad det derimod gør, når man på en skolebænk (og også med hænderne!) lærer om arbejdet på kontor, på en koncertscene eller i et forskningslaboratorium.

Hvordan skal vi opfatte den slags muligheder på Kalundborg-egnens Produktionsskole? Her vil jeg slutte med et (om end alt for kort) glimt af de betydelige muligheder for forandring, den tilbyder deltagerne. Man skal her huske produktionsskolernes dilemma: De skal sælge, hvad deltagerne fremstiller, men samtidig må de ikke konkurrere unødigt med lokale virksomheder. Som reaktion herpå startede Niels Jacobsen, sammen med nogle ansatte og nogle få lokale erhvervsfolk, for ti år siden en lokal klub for produktudvikling. Skolen har bygget en udstillingshal, hvor klubmedlemmerne mødes, og hvor der er faste og skiftende udstillinger af deres produkter. Med hjælp fra KPS' værksteder og deltagere udvikler og designer man her nye produkter, nye metoder til at fremstille disse produkter og nye prototyper. På værkstederne samarbejder de unge med virksomhederne om at ændre og færdigudvikle dem. Hvis de sælger godt, får skolen dækket sine omkostninger, og mere til. Prøv at forestille jer, hvor mange beskæftigelsesveje og kreative aktiviteter der åbner sig for deltagerne fremtidige liv, når de deltager i disse nye produktionsprojekter – og at de alle sammen bagefter kan regne med og trække på de relationer uden for skolen, som de opbygger, mens de samarbejder med de lokale virksomheder.

AFSLUTNING

Jeg har fulgt de unge fra værksted til kontor, midt i forskellige slags produktioner, fra koordineret dagligt arbejde til socialt samvær og på ture ud af skolen og tilbage igen. Vi har set deres arbejde blive omsat til produkter, der igen bliver solgt og indgår i skolens daglige drift. Produkter dyrket af de unge bliver til det råmateriale, som andre unge lærer at tilberede til måltider, som

gartnerholdet, køkkenholdet og alle de andre så igen spiser i fællesskab. Her er læsefærdighed en praktisk nødvendighed, der kan klares i fællesskab; men man kan arbejde med en tryksag, layoute den flot og trykke den i tusindvis af eksemplarer til betalende kunder – igen ved arbejde, der helt uomtvisteligt bidrager til den fælles velfærd.

På KPS har man rig anledning til at lære gennem legitim perifer deltagelse i flere overlappende praksisfællesskaber. I starten anskueliggjorde jeg nogle få af dem. Undervejs kom jeg mere og mere ind på betydningen (for den lærende) af de mange baner, man bevæger sig ad, når man indgår i KPS' mange forskellige sammenhænge. Jeg er selv ved at ændre mit syn på læring, og det skyldes samarbejdet med kolleger som Niels Jacobsen, Carl Nissen, Ole Dreier og de andre, der er nævnt i det foregående: Efterhånden tror jeg, at hvis vi vil forstå og påvirke læringsmulighederne, skal vi se nøje på de mange varierede, modstridende og indbyrdes forbundne måder, hvorpå vi »lærende« (både dem, der er udset til at skulle lære, og os andre) deltager i livets aktiviteter. De er grundlaget for nogle voksende og livsforvandlerlige muligheder, som vi kun kan tage i brug gennem vores konkrete hverdagspraksis.

Når man ser på de dybt forankrede livsdilemmaer hos de deltagere, der kommer på KPS, indebærer en reel løsning helt klart en dybt transformativ hverdagspraksis, der ikke kan være en skole. Deltagerne har brug for tid – et år, måske to – for at kunne forandre deres liv. Derfor er det nødvendigt, at KPS fortsætter med at gøre præcis det, de gør, på deres egne virksomme, levende og nytænkende måder, hvor de hverken giver deres unge en snæver praktisk uddannelse eller en formaliseret undervisning i klasseværelser.

Hvis jeg var en engageret uddannelsespolitiker, ville jeg rådføre mig med dem, der har gjort Kalundborg-egnens Produktionsskole til et sted med en helt usædvanlig uddannelsespraksis, for her at få noget at vide om, hvordan man kan efterligne deres pædagogiske praksis i andre uddannelsessammenhænge. Og så ville jeg

give Kalundborg Produktionsskole anerkendelse og støtte til at fortsætte ad den vej, den har valgt.

Oversat af Kirsten Trolle-Hansen

NOTER
LÆRING I PRAKSIS
KALUNDBORGEKNENS PRODUKTIONSSKOLE

1. Carl Nissen er seniorkonsulent i folkeoplysning og ungdomsarbejde.
2. Lone Kaplan er konsulent fra koordineringskontoret for EU's uddannelsesprogrammer.

REDAKTIONEL NOTE

Denne artikel er oprindelig skrevet til publikationen *Fra undervisning til læring – Produktionsskoleerfaringer*, udgivet af Kalundborgegnens Produktionsskole. Publikationen er udsolgt, men kan hentes på skolens hjemmeside: www.k-p-s.dk under publikationer.

Litteratur

Forord (side 7-12)

- Bjerg, J. (2000) (udg.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (udg.) (1993). *Understanding Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (udg.), *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *Qualitative Studies in Education*, 8, 219-228.
- Nielsen K. & Kvale, S. (udg.) (1999). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). »Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?« . Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 31. København: Undervisningsministeriet.
- Wenger, E. (1987). »Artificial intelligence and intelligent tutoring systems: Computational approaches to the communication of knowledge. Los Altos, CA: Morgan Kaufman.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

DEL I · SITUERET LÆRING (SIDE 13-103)

- Alibrandi, L.A. (1977). The recovery process in Alcoholics Anonymous: The sponsor as folk therapist. Social Sciences Working Paper 130, University of California, Irvine.
- Bakhurst, D. (1988). Activity, consciousness, and communication. Philosophy Department Report. Oxford University, Oxford.
- Bauman, Z. (1973). *Culture as praxis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Becker, H. (1972). A school is a lousy place to learn anything in. *American Behavioral Scientist* 16: 85-105.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cain, C. (under forberedelse). Becoming a non-drinking alcoholic: A case study in identity acquisition. Anthropology Department. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Cooper, E. (1980). *The wood carvers of Hong Kong: Craft production in the world capitalist periphery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coy, M. (1989). *Anthropological perspectives on apprenticeship*. New York: SUNY Press.
- Davydov, V. & Markova, A. (1983). A concept of educational activity for school children. *Soviet Psychology* 11(2):50-76.
- Dreier, O. (1996). Re-searching psychotherapeutic practice. I: S. Chaiklin & J. Lave (red.). *Understanding practice*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Fajans, J. & Turner, T. (under forberedelse). Where the action is: An anthropological perspective on »activity theory«, with ethnographic applications. Paper fremlagt på det årlige møde i the American Anthropological Association, 1988.
- Portes, M. (1938). Social and psychological aspects of education in Taland. (Supplement til *Africa* 11(4)).
- Garner, J. (1986). *The political dimension of critical psychology*. Berlin: Psychology Institute, Free University of Berlin.
- Geer, B. (red.) (1972). *Learning to work*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Goody, E. (red.) (1982). *From craft to industry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, E. (red.) (1989). Learning and the division of labor. I: M. Coy (red.) *Anthropological perspectives on apprenticeship*. New York: SUNY Press.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. I: B. Rogoff og J. Lave (red.) *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Griffin, P. & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The ZOPED. I: B. Rogoff & J. Wertsch (red.). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Grosshans, R.R. (1989). Apprenticeship and youth employment: The formation and persistence of an ideology. Paper fremlagt på det årlige møde i The American Educational Research Association. San Francisco, CA, marts 1989.
- Haas, J. (1972). Binging: Educational control among high steel ironworkers. I: B. Geer (red.). *Learning to work*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hall, S. (1973). A »reading« of Marx's 1857 »Introduction to the Grundrisse.« General Series: Stencilles Occasional Paper nr. 1. Center for Contemporary Cultural Studies. University of Birmingham, U.K.
- Hanks, W.F. (1990). *Referential practice, language, and lived space among the Maya*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hass, M. n.d. Cognition-in-context: The social nature of the transformation of mathematical knowledge in a third-grade classroom. Program in Social Relations, University of California, Irvine.
- Hedegaard, M. (1988). *The zone of proximal development as a basis for instruction*. Århus: Institut for psykologi, Aarhus Universitet.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main: Campus.
- Holzkamp, K. (1987). Critical psychology and overcoming of scientific indeterminacy in psychological theorizing. I: R. Hogan & W.H. Jones (red.). *Perspectives in personality*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hutchins, E. (1996). Learning to navigate. I: S. Chaiklin & J. Lave (red.). *Understanding practice*. New York: Cambridge University Press.

- Ilyenkov, E.V. (1977). *Dialectical logic: Essays on its history and theory*. Moskva: Progress Publishers.
- Jordan, B. (1989). Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine* 28(9): 925-44.
- Kearney, M. (1977). Oral performance by Mexican spiritualists in possession trance. *Journal of Latin American Lore* 3(2): 309-28.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1989). The acquisition of culture and the practice of understanding. I: J. Stiger, R. Shweder & G. Herdt (red.). *The Chicago symposia on human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (under forberedelse). *Tailored learning: Apprenticeship and everyday practice among craftsmen in West Africa*.
- Marshall, H. (1972). Structural constraints on learning. I: B. Geer (red.). *Learning to work*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Marx, K. (1857). Introduction to a critique of political economy. Introduction til *Grundrisse* trykt som supplement i: C.J. Arthur (red.). *The German ideology*, 1988. New York: International Publishers.
- Medick, H. (1976). The proto-industrial family economy: The structural function of household and family during the transition from peasant society to industrial capitalism. *Social History* 3: 289-315.
- Orr, J. (1986). Narratives at work: Story telling as cooperative diagnostic activity. Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work. Austin, Texas.
- Orr, J. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: War stories and community memory among service technicians. I: D.S. Middleton & D. Edwards (red.). *Collective remembering: Memory in society*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Ortner, S.B. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative Studies in Society and History* 26(1): 126-66.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stack, C. (1989). Life trajectories and ethnography. Proposal to the Group of Lifespan Research. University of California, Berkeley.
- Traweek, S. (1988). Discovering machines: Nature in the age of its mecha-

- nical reproduction. I: F. Dubinskas (red.). *Making time: Ethnographies of high technology organizations*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Palo Alto, CA: Institute of Research on Learning.
- Wertsch, J. (red.) (1981). *The concept of activity in the Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Wertsch, J. (red.) (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, D., J. Bruner & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

DEL II · ANDRE TEKSTER

1 · Læring, mesterlære, social praksis (side 105-128)

- Atkinson, R. & Hilgard, E. et al. (1993). *Introduction to Psychology*. Tenth edition. San Diego: HBJ Publishers.
- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dreier, O. (1993). *Psykosocial Behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (1994). Personal locations and perspectives. Psychological aspects of social practice. I: N. Engelsted (red.). *Psychological Yearbook*, Vol 1, 63-90. København: Museum Tusculanum.
- Dreier, O. (1997). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. I: O. Dreier (red.). *Subjectivity and Social Practice*. Århus Universitet: Center for Sundhed, Menneske, Kultur.
- Ford, M.P. (1996). *What Happened to Learning?: On the Conspicuous Absence of »A Fundamental Process«*. Berkeley: Graduate School of Education.
- Hilgard, R.H. & Bower, G.H. (1966). *Theories of Learning*. New York: Meredith Publishing Company.
- Kvale, S. (1976). The psychology of learning as ideology and technology. *Behaviorism*, 4, 97-116.

- Kvale, S. (1977). *Dialectics of remembering*. I: N. Datan & H.W. Reese (red.). *Life-span Developmental Psychology: Dialectical Perspectives on Experimental Research*. New York: Academic Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). *The practice of learning*. I: S. Chaiklin & J. Lave (red.). *Understanding Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Skriftserie for Psykologisk Institut, Århus Universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. (Introduktion samt kapitel 3 indgår som del III i denne bog).
- Zander, J.W. (1980). *Educational Psychology: In Theory and Practice*. New York: Random House.
- Østerlund, C. (1996). *Learning Across Contexts: A Field Study of Salespeople's Learning at Work*. Skriftserie for Psykologisk Institut. Vol. 21(1), Århus Universitet.

2 · En social teori om læring (side 129-155)/

3 · Læring (side 156-181)

- Althusser, L. (1984). *Essays on Ideology*. London: Vertigo.
- Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organization Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York: Routledge.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, N.Y.: Doubleday.

- Blau, P. (red.) (1975). *Approaches to the Study of Social Structure*. New York: Free Press.
- Blumer, H. (1962). *Society as Symbolic Interaction in Human Behavior and Social Process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1972, eng. oversættelse 1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1979, eng. oversættelse 1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1980, eng. oversættelse 1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press. (Dansk udgave (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag).
- Brown, J.S. (1991). Research that reinvents the corporation. *Harvard Business Review*, jan.-feb., s. 102-11.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science* 2: 40-57.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (red.) (1996). *Understanding Practice: perspectives on Activity and Context*. Cambridge University Press.
- Clancey, W. (1997). *Situated Cognition: On Human Knowledge and Computer Representations*. Cambridge University Press.
- Comaroff, J. (1985). *Body of Power, Spirit of Resistance: The Culture and History of a South African People*. University of Chicago Press.
- Daniels, A.K. (1987). Invisible work. *Social Problems* 34: 403-15.
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. London: Allen and Unwin.
- Dreyfus, H.L. (1972/1992). *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Dreyfus, H.L. (1991). *Being-in-the-World. A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Durkheim, E. (1893/1984). *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.

- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and act locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461-90.
- Edelman, G. (1993). *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*. New York: Basic Books.
- Ehn, P. (1988). *Work-Oriented Design of Computer Artifacts*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fish, S. (1989). *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*. Durham, NC: Duke University Press.
- Foucault, M. (1966, eng. oversættelse 1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage. (Dansk udgave (1999). *Ordene og tingene. En arkæologisk undersøgelse om videnskaberne og mennesket*. København: Spektrum).
- Foucault, M. (1971, eng. oversættelse 1972). *The Archaeology of Knowledge (and the Discourse on Language)*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon.
- Fraser, N. (1984). What's critical about critical theory? The case of Habermas and gender. I: S. Benhabib & D. Cornell (red.). *Feminism as Critique: On the Politics of Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gee, J.P. (1992). *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice*. New York: Bergen and Garvey.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Houghton Mifflin.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press. (Dansk udgave (2002). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag).
- Giddens, A. (1995). *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Stanford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goerner, S. (1994). *Chaos and the Evolving Ecological Universe*. Luxembourg: Gordon & Breach.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Gramsci, A. (1957). *The Modern Prince and Other Writings*. New York: International.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1927, eng. oversættelse 1962). *Being and Time*. New York: Harper & Row.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.
- Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hock, D.W. (1995). The chaordic century: the rise of enabling organizations. Governors State University Consortium and The South Metropolitan College/University Consortium, University Park, IL.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jacobs, J. (1992). *Systems of Survival: A Dialogue on the Moral Foundations of Commerce and Politics*. New York: Random House.
- Jordan, B. (1989). Cosmopolitan obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine* 28: 925-44.
- Kauffman, S. (1993). *The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*. Oxford University Press.
- Latour, B. (1986). Visualization and cognition: thinking with eyes and hands. *Knowledge and Society* 6: 1-40.

- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (under forberedelse). *Tailors Apprenticeship: The Political Relations of Everyday Life and Learning*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (Indgår som del I i denne bog).
- Lave, J., Duguid, P., Fernandez, N. & Axel, E. (1992). Coming of age in Birmingham: cultural studies and conceptions of subjectivity. *Annual Reviews in Anthropology* 21: 257-82.
- Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lévi-Strauss, C. (1958, eng. oversættelse 1963). *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.
- Linde, C. (1993). *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- Lukács, G. (1922, eng. oversættelse 1971). *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marx, K. (1844). *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. New York: International.
- Marx, K. (1867). *Capital: A Critique of Political Economy*. New York: International. (Dansk udgave (1970-72). *Kapitalen. Kritik af den politiske økonomi*. København: Rhodos/Nyt Dansk Litteraturselskab.
- Maturana, H.R. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht: Reidel.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Mendoza-Denton, N. (1997). *Chicana/Mexicana: Identity and Linguistic variation*. Doktorafhandling, Department of Linguistics, Stanford University.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Ong, A. (1987). *Spirits of resistance and Capitalist Discipline: Factory Women in Malaysia*. Albany: State University of New York Press.
- Orr, J. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Ortner, S.B. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative Studies in Society and History* 26: 126-66.
- Packer, M. (1985). Hermeneutic inquiry into the study of human conduct. *American Psychologist* 40: 1081-93.
- Papert, S. (1980). *Mindstorm*. New York: Basic Books.
- Parsons, T. (1962). *The Structure of Social Action*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- Snyder, W. (1996). Organization, learning and performance: an exploration of the linkages between organization learning, knowledge, and performance. Doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Star, S.L. (1989). The structure of ill-structured solutions: boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. Working paper, Department of Information and Computer Science, University of California, Irvine.
- Star, S.L. (1990). The sociology of the invisible; the primacy of work in the writing of Anselm Strauss. Working paper, Department of Information and Computer Science, University of California, Irvine.
- Strauss, A. (1959). *Mirrors and Masks: The Search for Identity*. Glencoe, IL: Free Press.
- Strauss, A. (1978). A social world perspective. *Studies in Symbolic Interaction* 1: 119-28.
- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Interaction*. Cambridge University Press.
- Sullivan, L. (1993). Imagining communities, imagining selves: constructing Japanese Americanness in a San Joaquin Valley city. Doctoral dissertation, University of California, Irvine.
- Sylwester, R. (1995). A celebration of neurons: an educator's guide to the

- human brain. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Tönnies, F. (1887, eng. oversættelse 1957). *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Community and Society). East Lansing: Michigan State University Press.
- Turner, S. (1994). *The Social Theory of Practices: Tradition, Tacit Knowledge, and Presuppositions*. University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1991). The smile factory: work at Disneyland. I: P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg & J. Martin (red.). *Refraining Organizational Culture*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Maanen, J. & Barley, S. (1984). Occupational communities: culture and control in organizations. *Research in Organizational Behavior* 6: 287-365.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Dansk udgave (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (1922, eng. oversættelse 1978). *Wirtschaft und Gesellschaft* (Economy and Society). Berkeley: University of California Press.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wellman, B. & Berkowitz, S.D. (1988). *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1987). *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive approaches to the Communication of Knowledge*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whalen, J. (1992). Conversation analysis. I: E.F. Borgatta & M.L. Borgatta (red.). *The Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillan, s. 303-10.
- Wheatley, M. (1995). *Leadership and the New Science: Learning about Organization from an Orderly Universe*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Whyte, W. (1943) *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. University of Chicago Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduc-

- tion is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange* 12: 48-67.
- Willis, P. (1990). *Common Culture*. Boulder, CO: Westview.
- Winograd, T. & Flores, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford, UK: Blackwell.

4 · Hvad er antropologisk forskning? (side 182-199)

- Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Mode of Understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), s. 171-196.
- Kvale, S. (1997). *InterView*. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge University Press.

Ordforklaring

Teorier og begreber om situeret læring og social praksis er forholdsvis nye og ufærdige. Vi fremlægger her alligevel definitioner af nogle af de centrale begreber inden for dette område som en støtte ved læsning af bogens kapitler vel vidende, at begreberne er under udvikling og forandring.

Adgang

At blive fuldgældigt medlem af et praksisfællesskab forudsætter adgang til et bredt spektrum af fællesskabets løbende aktiviteter, dets medlemmer, redskaber samt dets viden og ressourcer.

Baner (trajectories)

Deltagelsesbaner:

En persons deltagelse i flere handlekontekster, som personen sammensætter til sit særlige forløb. Begrebet bruges både til at betegne en persons praksis i en bestemt periode og til at betegne den sammensatte praksis i en persons livsforløb.

Institutionel deltagelsesbane:

Det institutionelle arrangement af en eller flere mulige baner, deltagerne i denne institutions praksis skal eller forventes at følge i opbygningen af deres personlige deltagelses- og/eller læringsbane.

Personlig læringsbane:

En persons sammensætning af en særlig deltagelsesbane med den primære hensigt at realisere langstrakte læringsforløb ved at forfølge og fordele læreprocesser over tid og sted.

Samfundsmæssig deltagelsesbane:

Det samfundsmæssige arrangement af en eller flere mulige baner, samfundets medlemmer skal eller kan følge som en generel ramme

for opbygning deres personlige *deltagerbane*. Rammen angiver generelle træk ved et livsforløb i dette samfund bestående af en skiftende sammensætning af *deltagelser* i bestemte kontekster og af disse konteksters skiftende personlige betydninger.

Decentrering

En decentreret opfattelse af mester-lærling-relationer henviser til en forståelse af, at mestring ikke primært er en egenskab ved læremesteren, men ved organisationen af det praksisfællesskab, han eller hun er en del af. Endvidere beskriver decentring en bevægelse væk fra det individuelle lærer-elev-forhold og henimod et perspektiv, der tager afsæt i relationerne i det sociale og professionelle praksisfællesskab.

Deltagelse

Refererer her til det grundlæggende træk, at mennesket lever som et af mange i den samfundsmæssige praksis og dens forskellige handlekontekster. Denne delagtighed præger den enkeltes praksis og psykiske processer (se også baner).

Habitus

Begrebet er i de senere år blevet introduceret af den franske sociolog og antropolog Bourdieu. Habitus vil sige, at det enkelte menneske har et system af vaner, som består af kontinuerlige dispositioner – kropsligt indarbejdede strukturer, der opererer prædisponeret og strukturerer de omgivelser, som vedkommende er en del af. Habitus beskriver således, hvordan vi igennem hverdagens rutiner videregiver de adfærdsmønstre, som ligger indlejret i den måde, vores hverdag er organiseret på.

Imitation

Sædvanligvis omfatter begrebet en overvejende mekanisk og uselvstændig gentagelse af andres adfærd. Den amerikanske psykolog Bandura har imidlertid påvist, at imitation også kan indbefatte en selvstændig genskabelse af adfærd, hvor graden af fornyelse vil afhænge af mangfoldigheden af modeladfærd i en given aktivitetssammenhæng.

Kognitiv mesterlære

Begrebet betegner en inddragelse af mesterlæren i skoleuddannelse. Gennem model-læring og »stilladsbygning« giver læreren eleverne en forståelse af de strategier, der ligger bag løsningen af et problem med henblik på, at eleverne selv skal blive i stand til at håndtere disse strategier.

Legitim perifer deltagelse

Begrebet blev introduceret af Lave og Wenger og er i de senere år blevet et nøglebegreb inden for læringsforskning. Begrebet legitim perifer deltagelse bruges til at analysere relationerne mellem de nyankomne og de erfarne og omfatter aktiviteter, identiteter, artefakter og fællesskaber af viden og praksis. Legitim perifer deltagelse omhandler processen, gennem hvilken nyankomne bliver del af praksisfællesskabet.

Læring

Alment refereres der til at tilegne sig viden eller færdigheder igennem studier, oplevelser eller undervisning.

Ikke-skolastisk:

Læring, der foregår uden for eller som supplement til det etablerede uddannelsessystem, det vil sige gennem praksis, aktiv deltagelse i etablerede fællesskaber af kompetent praksis, såvel som almen læring i hverdagslivet. (1)Læring knyttet til aktiv deltagelse i praksis med henblik på tilegnelse af personlige og faglige erfaringer. (2)Læring, hvor det lærte er tavs viden (se ordlisten).

Intenderet:

De former for læring, hvor en person sætter sig for at ville lære noget bestemt, lægger mulighederne herfor til rette, afgrænser en lærehandling og realiserer en læreopgave eller løser et læreproblem, som han eller hun selv har opstillet.

Situeret:

Læring knyttet til deltagelse i forskellige sociale relationer i hverdagslivet snarere end kun til lærer-elev-relationen. Læring er forbundet med udviklingen af personlige forudsætninger for at deltage i forskellige særlige handlekontekster i den samfundsmæssige praksis.

Skolastisk:

Formel, verbal og tekstuel instruktion i klasseværelser og skoler, løstrevet fra praksis.

Tvær-kontekstuel:

Læring, der finder sted i og med, at den lærende udvikler sin faglige kompetence ved at kombinere sin deltagelse i forskellige praksisfællesskaber og bevæge sig i og mellem mangfoldige kontekster, der involverer personer fra forskellige stillinger og faggrupper.

Læring som social praksis:

Skiftende deltagelse i foranderlige sociale praksiser.

Lærings-transfer (overføring)

Begrebet lærings-transfer henviser til, i hvilken grad en adfærd lært i en situation overføres og gentages i en anden situation. Transfer, eller overføring, af læring er et centralt begreb inden for læringspsykologi og pædagogik og anvendes særligt i tilknytning til spørgsmålet om, i hvilken grad færdigheder og viden lært i skolen kan overføres til ikke-skolemæssige sammenhænge.

Lærlingeuddannelse

Anvendes sædvanligvis synonymt med mesterlære. Det anvendes også om den nyere vekseluddannelse.

Mester

Mesteren er en person, der mestrer sit fag; han eller hun repræsenterer fagets tradition og legemliggør fagets autoritative viden og værdier.

Mesterlære

Læring gennem deltagelse i et praksisfællesskab med gensidige forpligtigelser for mester og lærling i en specifik social struktur over en længere tidsperiode.

Formel:

Den formelle europæiske mesterlære indebærer en skriftlig kontrakt mellem mester og lærling, der fastlægger begge parter forpligtigelser, og læretiden slutter ofte efter en fireårs periode med svendebrev

og officiel anerkendelse som svend i faget. Den danske vekseluddannelse er en moderne version af den gamle mesterlære inden for håndværkene, idet lærlingene skifter mellem teknisk skole og praktik på en arbejdsplads.

Uformel:

Andre former for mesterlære er mere uformelle, idet lærlingene så at sige vokser op i faget.

Modellæring

Læring ved observation af andres adfærd og adfærdens konsekvenser for dem. Modellæring (modeling) er et nøglebegreb i den amerikanske psykolog Banduras socialkognitive læringsteori og omfatter både imitative og identifikatoriske læreprocesser.

Praksis

Alment forstås praksis som handlinger, ofte defineret i modsætning til teori. Der findes forskellige opfattelser af praksisbegrebet. Praksis refererer hos Aristoteles til handlinger og forstås mere specifikt som aktiviteter knyttet til den frie handling i etisk, moralsk og politisk forstand. I andre sammenhænge refererer praksis til det håndværksmæssige, ofte sat i modsætning til det teoretiske.

Praksisfællesskab

Begrebet anvendes af Lave og Wenger til at beskrive subjekters deltagelse i et handlingssystem, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de gør og hvad det betyder for deres liv og for fællesskabet.

Refleksion

Begrebet refererer alment til overvejelse eller betragtning. I denne sammenhæng er det Schöns omformulering af begrebet der henvises til (1983).

Refleksion-i-handling:

I den aktuelle handling er vores tænkning med til at omforme det, vi gør, samtidig med at vi gør det.

Refleksion-over-handling:

At tænke tilbage på det, man har gjort for at undersøge, hvordan ens viden-i-handling kan have været med til at give et uventet resultat.

Situeret

Ordet refererer til en persons aktuelle lokalisering et bestemt sted i den samfundsmæssige praksis. Al menneskelig praksis finder sted som situeret deltagelse i og fra særlige ståsteder i særlige handlekontekster.

Socialisering, socialisation

Begrebet anvendes alment om den indlæringsproces hvorved børn og unge tilegner sig adfærdsmønstre, normer og værdier, som er karakteristiske for det samfund, de vokser op i.

Stilladser for læring

Dette bygger på Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling. Begrebet stilladser for læring (»scaffolding«) er taget fra bygningskonstruktion med henblik på at illustrere interaktionen mellem voksen og barn, hvor den voksne i begyndelsen af instruktionsprocessen aktivt støtter barnet i læreprocessen, men langsomt lader barnet selv overtage og styre læreprocessen.

Transparens

Transparens skal forstås som gennemsigtighed i bred forstand. Igennem deltagelse i praksisfællesskabet bliver praksis stadigt mere gennemsigtig for den lærende, hvilket i sin simpleste form implicerer, at de indre sammenhænge i håndteringen af et værktøj i forhold til praksisfællesskabets måder at gøre tingene på bliver tilgængelige for den lærende.

Viden**Ikke-propositional:**

En form for viden, som ikke kan udtrykkes udtømmende som sætninger i en bog, og som heller ikke kan tilegnes alene ved studier af lærebøger.

Kropslig:

En viden – indlejret i kroppen – om noget andet end kroppen selv og ikke repræsenteret mentalt.

Propositionel:

Det skolestiske paradigmes baggrundsantagelser: at viden kan udtrykkes udelukkende i propositionel form, det vil sige i form af tekstbøger, verbale eller skrevne sætninger etc.

Situeret:

Viden forstået som indlejret i lokale kontekster og som noget, der ikke automatisk overføres fra en kontekst til en anden.

Skolastisk:

Viden om fakta og regler, som kan udtrykkes sprogligt udtømmende og formidles skriftligt, fx i lærebøger.

Tavs:

En form for viden, der ikke formidles igennem sprog. Der skelnes mellem en form for viden, der er principiel tavs og som aldrig kan verbaliseres udtømmende (ikke-propositional viden) og en form for viden, der er aktuelt tavs og som kan verbaliseres, hvis det ønskes.

Indeks

A

AA, *se* Anonyme Alkoholikere
abstraktion 18, 35, 38f, 48, 88f
adgang 25, 38, 65, 73ff, 78f, 82, 85-
89, 103, 175ff
aktiv viden 45
Alibrandi, L.A. 78
alhidade 59, 86
Alinsu 161, 172
Althusser, L. 154
analyseenhed 44
analytisk perspektiv 39f, 41f, 103
Anderson, J.R. 147
Anonyme Alkoholikere 58, 59, 60,
70ff, 74, 77, 78, 81, 84, 90, 94,
98
antropologi 17, 47, 140, 148, 154
antropologisk forskning 182ff
arbejde (*se også* bytte arbejde for
læring; produktion)
børn 62
løn 60
og læring 55, 58, 67, 69, 75, 81,
93ff, 210
kontra leg 94
arbejdsdeling 57, 62, 63, 69, 78, 81,
99
Argyris, C. 148

artefakter 31, 48, 53, 85ff, 102
betydning af 87
assimilation 45, 49, 53 (*se også*
internalisering; viden)
autoritet 79, 91

B

Bakhurts, D. 46
Bandura, A. 147, 180
Barley, S. 153
Bauman, Z. 47
Becker, H. 67, 74, 75, 76
begreb 39f, 45, 101
begrebsmæssig bro 44, 51, 103
behavioristiske teorier 146
Benhabib, S. 154
Berger, P. 154
Berkowitz, S. 153
Blau, P. 148
Blumer, H. 149
Bourdieu, P. 47, 82, 128, 150, 154,
179
Brasilien 182, 184, 186
brovagt 65
Brown, J.S. 148
brugsværdi 95
Bruner, J. 45
Butler, M. 79

bytte arbejde for læring 62, 67, 68f, 97
 bytteværdi 95
 børn 22, 34, 50, 61f, 63, 84, 88, 188

C

Cain, C. 58, 70, 74
 centripetal deltagelse, *se* legitim
 perifer deltagelse
 certifikat 60, 68 (*se også* formel
 kontra uformel)
 Chaiklin 150, 210
 chikane 67
 Clancey, W. 149
 Cole, M. 45, 91, 185
 Comaroff, J. 155
 computeranvendelse 162, 166, 172, 206
 computersystem 157
 Cooper, E. 57
 Coy, M. 63

D

dagbog 183, 194f
 Daniels, A.K., 154
 Davydov, V. 45, 96
 De Certeau, M. 150, 155
 decentrering 50, 79
 deltagelse 18, 19ff, 46ff, 51, 52, 80ff, 131, 201 (*se også* legitim
 perifer deltagelse)
 central 36ff
 fuld 38
 og tingsliggørelse 157ff, 163ff, 177

områder for 37
 kontra ikke-deltagelse 36
 deltagelsesbane 22, 37, 50, 51, 74, 101, 123, 124, 159, 176, 179
 biografier 51
 karriere 55, 98
 deltagelseslegitimitet 36ff, 42, 67, 78, 83, 88, 89, 99
 deltagelsesperiferitet 36ff, 42, 89, 93f, 175ff, 205 (*se også* adgang)
 nyfortolkning af trivielle
 aktiviteter 82
 demonstration 25, 73, 89
 Derrida, J. 154
 Dewey, J. 149
 dikotomier 35ff, 44f, 47f, 80, 88f
 (*se også* konventionelle teorier)
 diskurs (*se også* sprog)
 som perspektiv 135f
 kontra praksis 179
 Dreier, O. 46, 117, 123ff, 210
 Dreyfus, H. 149
 drømme 60
 Duguid, P. 148
 Durkheim, E. 148, 152
 dysfunktioner 146, 173
 dæks- og ankervagt 65

E

Eckert, P. 152, 154, 155
 Edelman, G. 146
 effektivitet (pædagogiske formers)
 32, 33, 41, 55, 59, 67f, 75, 79, 89
 Ehn, P. 151
 emergens 170ff

energi, social 167
 Engeström, Y. 45, 46, 56, 97, 147, 151
 erhvervsuddannelse 68
 etnometodologi 150
 Europa 57

F

fagforeningsbaseret mesterlære 60, 68
 Fajans, J. 45, 96
 faktuel, *se* viden, tilegnelse af
 familie (*se også* socialisation) 78, 97
 fejl 66, 69, 94
 feltarbejde 183, 186, 192f
 feltnoter 183, 187, 189ff
 feltforskning 189ff, 194
 og teori 191

Fish, S. 150, 180
 Flores, F. 149
 forandring 53, 96f, 166ff, 172 (*se også* improvisering; repro-
 duktion; transformation)
 forandring i teoretisk perspektiv
 18, 33ff, 43
 forbindelse mellem beslægtede
 fællesskaber 37
 fordelt opgave 66
 forhandling (af mening) 34, 36, 47, 48
 formel kontra uformel 34, 58, 59, 60, 62f, 73, 74, 80, 81, 89, 170 (*se også* dikotomier; stereotyper)
 formidling 19, 86ff

forståelse 18, 19, 38, 47f, 49, 74, 75, 83, 89, 102
 omfattende 35, 74f, 80f, 85ff, 99
 forstået viden 45
 Fortes, M. 97
 fortolkning (af forsknings-
 resultater) 196ff
 fortolkningsfællesskab 150
 Foucault, M. 148, 154
 Fraser, N. 154
 fremmedgørelse 42
 fremskridt 56
 fuld deltagelse 31, 38, 49, 58, 61, 70, 85, 86, 89, 95, 97
 funktionalisme 56, 150
 fysik 84
 fænomenologi 20, 47, 149

G

Garfinkel, H. 150
 Garner, J. 46
 Gee, J. 154
 Geer, B. 57
 generalitet 22, 34f, 38f, 89 (*se også* abstraktion)
 generation 52, 97, 99, 161f, 171 (*se også* reproduktion)
 møde mellem generationer 174ff, 181
 Gibson, J. 149
 Giddens, A. 47, 50, 148, 149, 151, 154, 179
 Gilligan, C. 154
 glass box 32, 86
 Goerner, S. 179

Goffman, E. 150
 Goody, E. 57
 Gramsci, A. 154
 Greenfield, P. 45
 Griffin, P. 45
 Grosshans, R.R. 57
 gymnasium 84

H

Haas, J. 67
 Habermas, J. 151
 habituering 169, 179
 habitus 47, 121, 179
 Hall, S. 39
 handlekraft, handleevne 47, 50,
 141, 144, 153
 Hanks, W.F.
 harmoni 177
 Hass, M. 79
 Hebdige, D. 155
 Hedegaard, M. 45
 Heidegger, M. 149
 Henriques, J. 154
 herredømme 42
 historier 35, 55, 71ff, 90, 92, 157ff
 læringshistorie 156ff, 166ff
 personlige 71ff, 89, 92, 94
 krigsberetninger 92
 historisk-kulturel teori 26, 33, 38f,
 42, 47f, 55ff, 97, 102
 hjemmeproduktion 62, 99
 hjerne 159, 169
 Hochschild, A. 155
 Hock, D. 148, 180
 Holzkamp, K. 46, 128

hukommelse 93, 159ff
 Hutchins, E. 58, 65, 67, 68, 74, 86,
 147
 hverdagsbegreb 45
 hverdagsliv og praksis 21f, 60, 61,
 78, 81, 82, 99
 håndværksproduktion 32, 56f, 59,
 62

I

iagttagelse 66, 69, 80, 89, 147, 176
 (se også imitation; transparens)
 begrænsninger af 66
 identitet 31, 37, 48f, 51, 52, 63, 70,
 71, 73, 92, 95, 98, 102, 119, 140,
 150, 152, 153, 179, 180
 hukommelse og 158ff
 læring og 170f
 mestringsidentitet 42, 74, 94f,
 99, 101
 og magt 154
 og praksis 160, 162
 teorier om 131, 132, 142, 151f
 illegitim deltagelse 37
 Ilyenkov, E.V. 39
 imitation/efterligning 80, 89, 99
 improvisation 19, 79, 82
 indeksikalitet 17, 34
 indgang 64
 individualistisk perspektiv 17, 19,
 44, 45, 57, 75, 80 (se også
 konventionelle teorier)
 information 85, 87
 behandling af 137, 169, 146,
 147

og viden 137f
 strøm 74, 79, 87
 Institute for Research on Learning
 31
 institution 55, 60, 79, 83, 88, 129,
 138f
 intellektuel 44, 48, 89
 intelligente undervisningssystemer
 32
 intentionalitet 50
 interaktionsime 20, 150, 152
 interesser, forskellige 47, 52, 83
 internalisering 19, 44f, 48, 148, 180
 internet 133
 interstitiel 42, 58 (se også officiel
 dagsorden; utilsigtet praksis)
 interview (som forskningsmetode)
 187, 192
 investering 161, 171
 isolation 85, 88f, 93

J

Jacobs, G. 151
 Jordan, B. 57, 58, 61, 68, 89, 91, 92,
 150
 jordemødre 58, 59, 61f, 63, 73, 74,
 77, 78, 83, 84, 91, 92, 93, 98

K

Kalundborgegnens
 Produktionsskole 200ff
 kaos og orden 171, 180
 Kaufmann, S. 180
 Kearny, M. 90f
 Kina 57

klasseundervisning, se under-
 visning
 klasseværelse 129, 135, 137
 kloner 99
 kode 20, 24
 kognitionsforskning, kognitiv
 forskning 18, 33, 55, 140, 146f,
 151, 198 (se også konventionelle
 teorier)
 kognitiv mesterlære 31
 kognitive processer 18, 36, 43, 47,
 48, 169, 182
 kollektivistisk fortolkning 46
 kollektivitet 144
 kommunikation 18, 20, 48, 66 (se
 også sprog)
 konkrete 39f (se også dikotomier;
 formel kontra uformel;
 partikulær; stereotyper)
 konstruktivistiske teorier 147
 kontinuitet/udskiftning,
 modsigelse 53, 96, 97, 101, 103,
 160ff, 166ff
 kontrol, se adgang; magt
 konventionelle teorier (om læring)
 19f, 33, 44, 47, 48f, 52, 53, 59,
 80, 81, 89, 101
 korrektion 73, 90
 kritisk psykologi 46, 96
 kulturel fortolkning 45
 kulturel kapital 121
 kvalitativ metodologi 198
 kvartermestre 58, 59, 60, 65ff, 74,
 75, 77, 81, 84, 86, 87, 94

L

Latour, B. 151, 154
 legitim perifer deltagelse 31ff, 36ff,
 82, 140, 175ff
 legitim periferitet 37, 40, 88
 legitimitet 175ff
 Leonard-Barton, D. 148
 Lévi-Strauss, C. 148, 154
 Liberia 32, 58, 185f
 Linde, C. 152, 179
 livshistorie, *se* historier, personlig
 Luckman, T. 154
 Lukács, G. 154
 læreplan, undervisningsplan,
 pensum 42, 60, 64ff
 læring 60, 64, 66, 70, 75, 79, 82, 85,
 102
 lærere 1, 52, 55, 68, 96
 læring 107, 111, 113, 118, 119, 120,
 122, 166ff (*se også* læreplan,
 undervisningsplan; mesterlære;
 mester-lærling-relation; ny-
 ankomne)
 in situ 33
 learning by doing 33, 89
 ressourcer 38, 80, 85 (*se også*
 adgang)
 situeret 32, 33, 76, 102, 211
 som del af social praksis 21, 34,
 36, 37, 39, 41, 44
 teori om 107ff, 130ff, 136ff,
 147, 200
 via abstraktion 89
 kontra undervisning 41f, 96f,
 207f

M

magt 37, 42, 58, 75, 83, 144, 154 (*se*
 også adgang)
 manuel hovedvending 59
 markedsorienteret produktion 59,
 63
 Markova, A. 45, 96
 Marshall, H. 58, 74, 88
 Marx, K. 39, 47, 56, 148, 150, 152,
 154 (*se også* historisk- kulturel
 teori)
 Maturana, H. 149
 McConell-Ginet, S. 154
 Mead, G.H. 150
 Medick, H. 57
 medier 90f
 medlemskab 48ff, 51, 74, 78, 83,
 93, 134, 142
 former for 37, 42, 103
 signalering 71, 72, 89f, 93
 Mendoza-Denton, N. 155
 mening 131f, 144, 154
 læring 31, 34, 47, 48, 53, 82, 83,
 89, 101f
 systemer 51
 kontra mekanik 146, 170f, 179
 mentale processer, *se* kognitive
 processer
 mester 31, 32, 52, 57ff, 62, 63, 67,
 74, 81, 89, 94, 98, 188
 mester-lærling-relation 24, 26, 77ff
 mesterlære 24, 31ff, 38, 40, 52f, 55,
 56ff, 74, 77, 89, 139, 176ff, 186,
 187, 193

kontinuitet/udskiftning 53,
 96ff
 problemer vedr. 56ff
 mestring 23, 80, 103
 Mexico 58, 90
 model, *se* rollemodel
 modstand 145, 150, 154, 180
 moiety-system 186
 mål 70, 74, 75, 79, 82, 96

 N
 netværksteori 153
 neurologiske teorier 146
 Nonaka 148
 novice, *se* nyankomne
 nyankomne
 bidrag 94, 100
 inddragelse af 142
 relationer til veteraner 31, 46,
 55, 70, 72, 77ff, 85, 88, 89f, 94,
 204, 206
 som bliver veteraner 52f, 70, 84,
 97, 102
 kontra veteraner 67, 97ff, 203
 nærmeste udviklingszone 45f, 55

O

objektivering af selvet 95
 officiel dagsorden 96
 Ong, A. 155
 opfostring 62
 organisationer
 læring 135, 138, 210
 teori om 140, 148, 153
 Orr, J. 68, 92, 151, 155

Ortner, S.B. 47, 150
 overføring 110, 115, 116 (*se også*
 generalitet; internalisering;
 viden, overføring)

P

Packer, M. 117, 149
 pantsættelse 62
 Papert, S. 147
 Parson, T. 148, 154, 180
 partikulær 35, 39
 partiskhed 164
 person (*se også* transformation)
 48ff, 95, 102
 antagelser om 47f, 96
 helhed 35, 50
 produktion 47, 97f
 Piaget, J. 147
 politik
 deltagelse og tingsliggørelse
 163ff
 politisk økonomi 51, 102
 praksis, social 31, 36f, 43, 46, 53,
 80f, 83, 88, 131f (*se også*
 praksisfællesskab; deltagelse)
 teori om 18f, 39, 44, 47f, 49,
 101, 142, 150f, 152
 praksisforskrifter 58, 82f (*se også*
 undervisning)
 praksisfællesskab 31, 42, 44, 50, 58,
 79ff, 83ff, 98f, 132ff, 140, 156,
 170, 182, 213
 (*se også* interstitiel;
 reproduktion)

produktion 44, 48, 51ff, 53 (*se også*
håndværk; person)
former 57, 62f, 98
kulturproduktion 145
processer og organisation 64,
73, 81
struktur 75
provinsialisme 35
psykologi 146, 147, 149, 157
pædagogisk forskning 33
pædagogiske former 33, 38, 40, 41,
59

R

rationalisme 47, 96 (*se også*
konventionelle teorier)
redskaber, værktøjer, *se* artefakter
refleksion 25, 50, 93, 100, 211
regel 35, 47
rekruttering 59
relationelt perspektiv 34, 47f, 49,
102
repertoire 168, 171
reproduktion 161, 170
af den sociale orden 44, 53, 62f,
96ff, 103
af praksisfællesskaber 22, 44,
51ff, 54, 67, 75, 96ff
cyklusser 53, 63, 83ff, 101, 102
repræsentation 21, 35 (*se også*
abstraktion, kognitive
processer; struktur)
ressourcer 138, 166f
rollemodel 20, 26, 71ff, 90, 176
Ross, G. 45

rutine 59, 69
rækkefølge 66, 70, 81 (*se også*
læreplan, undervisningsplan)

S

samarbejde 65
Schön, D. 148, 149
Scribner, S. 91
selvorganiserende systemer 180
Senge, P. 148
situeret virksomhed, teori om, *se*
situerethed; læring, situeret
situerethed (som teoretisk
perspektiv) 19, 33ff, 38, 40f, 79,
101, 141, 149
skadebehandlere, skadebehandling
162, 164, 167, 168, 171
skemata 23
Skinner, B.F. 146
skræddere 32, 58, 59, 60, 62ff, 70,
74, 77, 81, 83, 84, 93f, 98, 182,
186ff
slagtere 58ff, 67ff, 75, 84, 88, 98
slaveri 62
Snyder, W. 148
social
konfiguration 152
læring, teori 147
praksisteori 117
teori 130, 139, 140, 147, 152,
153
socialisation 34, 63, 148 (*se også*
børn)
socialpsykologi 140, 153
sociologi 47, 140, 149f, 152

T

sort boks 86
sovjetpsykologi 46
sponsorering 78
sprog 17, 22, 25f, 47, 48, 53, 74,
89ff (*se også* historier)
rigtig tale 90
tale om kontra tale inden for
25, 91ff
Stack, C. 84
Star, S.L. 151, 152, 154
stereotyper 59, 81 (*se også*
konventionelle teorier)
stillsads-fortolkning 45
Strauss, A. 151, 152
struktur (*se også* abstraktion;
læreplan; viden; produktion;
rækkefølge)
kognitiv 18ff, 23, 47
social 20f, 35, 37, 46, 47, 48, 52,
53, 56, 60, 72, 79, 81, 83, 96,
102, 140f, 170ff, 148f
virksomhed/handling 26, 47f,
60, 66f, 82, 95
strukturealisme 19f, 25, 51, 148,
150
struktureationsteori 149
strukturel bestemmelse 50
subjekt-verden-natur 118
subjektivitet, teorier 144, 153f
Suchman, L. 150
Sullivan, L. 152
svende 52, 60, 63, 68, 69
Sylwester, R. 146
synlighed 87
synspunkter, multiple 83, 96ff

Takeuchi, H. 148
teknologi 32, 52, 55, 59, 85ff
telos for læring 118
teori, *se* begreb; konventionelle
teorier; historisk-kulturel teori;
læring, situeret; praksis, social;
relationelt perspektiv;
forandring i teoretisk
perspektiv; situerethed; social
teori
tid, omfang 101, 157
tilsidesættelse, mild 79
tolv trin, *se* Anonyme Alkoholikere
traditionelle teorier, *se*
konventionelle teorier
traditioner 93 (*se også* historier)
transformation/forandring (*se også*
reproduktion)
af den sociale verden 19, 46, 48,
53, 74, 96-100, 103
af personer 19, 22, 34, 48ff, 71,
101, 102, 160 (*se også* ny-
ankomne, som bliver veteraner)
transparens 24, 52, 85, 86f, 89,
102f
områder 86
Traweek, S. 85
Turner, S. 45, 96, 150, 179, 180
Tönnies, F. 152
tør lagte alkoholikere, *se* Anonyme
Alkoholikere

U

udskiftning, *se* kontinuitet/
 udskiftning, modsigelse
 udvælgelse 88 (*se også* vurdering,
 bedømmelse)
 uformel, *se* formel kontra uformel
 undervisning, skolegang 24, 32,
 40ff, 45, 50f, 55f, 57, 67, 68,
 73ff, 78ff, 82f, 84f, 88, 91, 95,
 96f, 98, 129, 186
 fagskole 60, 65, 67, 68, 88, 95
 fravær af 61f, 72, 73, 74
 på arbejdet 41f, 65, 91
 undervisningsplan 82, 96f
 verbal undervisning 25, 89, 91
 (*se også* sprog)
 kontra læring, *se* læring
 USA 57, 115
 usynlighed 87
 utilsigtet praksis 91, 95

V

Van Maanen, J. 153, 155, 199
 varegørelse 97
 Varela, F. 149
 verden, social 35, 37, 42, 46ff, 49,
 50ff, 86, 88, 103, 152 (*se også*
 reproduktion; transformation/
 forandring)
 Vestafrika 32, 57, 63, 69, 99, 185ff
 veteraner, *se* svende; mester;
 mestring; nyankomne
 viden
 antagelser om 130, 137f
 domæne 49

former for 88 (*se også*
 abstraktion; konkrethed; stereo-
 typer)
 kompetence 31, 44, 53, 63, 80
 overføring af 19, 44, 53, 55, 89,
 99
 sted 80ff, 85
 tavs kontra eksplicit 180
 tilegnelse af 18, 35, 37, 45, 47,
 49, 67, 74, 85, 99
 videnskabeligt begreb 45
 vilde læreprocesser 210
 vindue-analogi 87f
 virksomhedssystem 83, 86, 102
 virksomhedsteori 46ff, 97, 101
 voksne 22, 42, 84
 vurdering/bedømmelse 24, 94f
 Vygotskij, L. 45f, 147, 151, 180
 værdi (deltagelse) 75, 80f, 93ff, 96,
 98, 102
 af arbejde 67
 af læring 95
 bytteværdi kontra brugsværdi
 95

W

Weber, M. 148, 152, 154
 Weick, K. 154
 Wellman, B. 153
 Wertsch, J. 46, 147
 Whalen, J. 150
 Wheatley, M. 180
 Whyte, W. 155
 Willis, P. 151, 155
 Winograd, T. 149

Wittgenstein, L. 151
 Wolcott, H. 199
 Wood, D. 45
 Woolgar, S. 151

Å

åbenhed (af redskab/værktøj) 66
 (*se også* transparens)