
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 53, nr. 1

Den fælles fornøjelse i en åben konversation om læring

Interview med Jean Lave

Jean Lave er Ph.D. professor emerita ved University of California, Berkeley. E-mail: jlave@berkeley.edu

Anders Kjær

cand.mag. i socialpsykologi og læring. E-mail: Anders.kjaer13@gmail.com

Erik Axel

er dr.phil og lektor på hverdagslivets socialpsykologi, RUC. E-mail: eaxel@ruc.dk

Nøgleord:

læring, praksis, hverdagsliv, hegemoni, affremmedgørelse, produktionsskole, skola-
sticering

Introduktion

Interviewet i dette nummer er udgivet i anledning af Jean Laves besøg på Roskilde Universitet i september 2024, hvor hun modtog en æresdoktorgrad. Jean Laves teoretiske og empiriske forskning har haft en fundamental betydning for undersøgelser af læring, identitet, situeret praksis, skolegang og arbejdsliv i USA, Sydamerika, Sydafrika og i Europa, hovedsageligt i Danmark. Særligt på RUC, men også i alle øvrige universiteter og professionsskoler i Danmark, er en hel generation af forskere i pædagogik, skolegang, socialt arbejde og social praksis i organisationer inspireret af hendes arbejde. Jean Lave har skrevet flere bøger, inklusive *Cognition in Practice* (1988); den seminale bog *Situeret Læring* (1991); den prisvindende *Understanding Practice* (1993); *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice* (2011); *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice* (2019); og i samarbejde med danske og brasilianske kollegaer *Creating New Spaces for Difference: Critical Studies of Learning Practices* (under udgivelse).

Hendes besøg på RUC inkluderede et offentligt symposium og et seminar med Erik Axels forskningsgruppe om subjekt, teknologi og praksis. Efterfølgende organiserede og udførte Erik Axel, RUC, og Anders Kjær, RUC, hvad der begyndte som et ret formelt interview med Jean Lave. Over uger og måneder har vi udviklet ideer, som har inspireret os alle tre. På grund af dette har vi valgt at arbejde i et mere samtalebåret interviewformat, som inkluderer nogle af vore forskellige, men gensidige engagementer med perspektiverne Jean Lave har præsenteret igennem sit mangeårige arbejde.

Jean Laves arbejde har tre centrale karakteristika. For det første er hun antropolog og beskæftiger sig med etnografiske spørgsmål vedrørende social praksis. Hendes forskning kan beskrives som kritisk etnografi og har været involveret i at genfortolke teoretiske og empiriske traditioner med udgangspunkt i personers aktiviteter i hverdagslivet. Herigennem har hun flyttet forskning i læring fra forståelser af individers udvikling til et fokus på organiseringer af social praksis. For det andet er hendes forskning karakteriseret af en lang historie. I mange år har hun arbejdet med problemet om læring forstået som forandrende relationer af forandrende personer i forandrende social praksis. I den periode har hun bestræbt sig på at artikulere nye etnografiske spørgsmål og analytiske værktøjer for etnografiske lærlinge. Hun kan lide at sige, at vi alle er lærlinge i vor egen forandrende praksis. Hendes arbejde tilhører humanvidenskaberne antropologi, sociologi, psykologi, lingvistik, historie og geografi, og hendes undersøgelser er derfor ikke afgrænset til et problem i en specifik disciplin, men har i stedet vist sig relevante på tværs af mange forskningsfelter. For det tredje er hendes forskning motiveret af en kritisk etisk/politisk optagethed af, hvordan

ideologi, teori (gammel og ny) og læringspraksis indgår i kampe for progressiv forandring og stærkere muligheder for social retfærdighed.

I 1987 på Københavns Universitet hørte Erik Jean Lave præsentere en analyse af mesterslære i et skrædderværksted i Liberia. Han var fascineret af hendes observation af en lærling, som lige var begyndt at arbejde i værkstedet. Denne gik rundt, iagttog her og hjalp der, og var ikke instrueret på specifikke måder eller dikteret af et arbejds-skema. En morgen satte han sig ned ved en symaskine og producerede en hat fra stofrester. Da han var færdig satte han den til salg med et prisskilt. Iagttagelserne pegede på relevansen af aktiviteterne i værkstedet for lærlingens tavse læring og for evalueringen af samme, og iagttagelserne kommenterede på denne måde læring kritisk gennem skemaer med karakterer i lukkede miljøer. Erik fortalte entusiastisk om dette til venner og kollegaer, men deres respons var, at analysen manglede begreber. Han var overrasket, fordi Jeans præsentation kun kunne være udformet gennem begreber og teorier. Det har været inspirerende for ham at følge Jeans arbejde, som har været en teoretisk og personlig udvikling, der har rejst kritiske spørgsmål om læring og har flyttet hendes indsigter fra situeret læring til læring som et aspekt af hverdagens praksis. Denne ide, at læring internt er forbundet med transformationer i menneskers situerede relationer til det de foretager sig, har præsenteret humanforskere med en vedvarende udfordring om at gentænke relationen mellem teori og praksis. I 1990 var Erik gæsteforsker hos Jean i Berkeley og denne oplevelse har været særlig produktiv for hans forskning om social praksis' natur.

Hans koncept om fælles sager kommer fra denne inspiration (Axel, 2020). Fælles sager er opretholdt af deltagere med hver deres perspektiv og de indeholder modsætninger, som implicerer, at der er en konstant mulighed for konflikter i igangværende praksis. Derudover kan de modsætninger og konflikter, som deltagernes relationer kan afstedkomme, åbne muligheder for udviklinger blandt deltagerne og deres fælles sag. Denne forståelse drager inspiration fra Jeans kritiske spørgsmål til studiet af læring. Deres gensidige interesse i at udvikle dybtgående analyser om menneskers liv og i at forstå måder, hvorpå personer deltager i forskellige praksisser, både konflikterne, kampene og udviklingerne, der kan optræde her, er udforsket i løbet af interviewet.

Da Anders først læste Jean Laves nyeste bog *What is Learning For? - Changing Relations of the Past and the Future in the Present* (under udgivelse), var det en kilde til oprigtig lettelse for ham at lære om eksistensen af en produktionsskole, der formåede at reorganisere uddannelsesmæssige aktiviteter mod alle odds. Efterhånden som vore mange samtaler har udfoldet sig i løbet af arbejdet på dette interview, har Jeans tanker og skrifter om denne produktionsskole og andet givet mange anledninger til varierede

diskussioner; om klasseværelser og mesterlære, politisk økonomi og marginalisering, læring og fremmedgørelse og ikke mindst brugen af statsmagt til at støtte reproduktionen af kapital. Disse diskussioner, flere af dem er inkluderet i nedenstående, vidner om Jeans bemærkelsesværdige fornemmelse for helheden udgjort af ujævne udviklinger og de mange omveje som (stats-)magt kan give anledning til, og man kan tilgå begge fra flere vinkler. Anders' tilgang til Jeans nye bog er primært fra en optagethed af uddannelsespolitik; med stigningen af politisk magt hos ydre højrefløjsgrupper har vendingen mod uddannelse som en mulig modgift sjældent inkluderet væsentlig kritik af skolepraksisser. Jean Laves etnografiske fokus på læring, reproduktionen af fremmedgørelse og marginalisering i skolegang og deres transformationer i reorganiseringen af praksis har givet Anders et bedre greb om, hvad udviklingen i vore nutidige historisk-politiske bevægelser måske kan lede til, når det kommer til sager om uddannelse og læring.

Læring som et Aspekt af Hverdagspraksis

Hvordan begyndte det hele?

Erik: Du har i mange år arbejdet med etnografisk forskning om læring, Jean. Hvad så du først på, da du begyndte din forskning?

Jean: I forbindelse med min afhandling boede jeg et år i Det centrale Brasilien i en indfødt landsby med et Øst-Timbira folk i det vestlige Maranhão. Dette var en af de mange forskellige Ge-talende grupper Levi-Strauss havde gjort berømte ved at stille spørgsmålet, hvordan meget små menneskegrupper (i mit tilfælde omkring 250 sprogbrugere) af jægere-samlere med et minimalt svedjebrug på samme tid deltager i omfattende, komplekse ceremonier, idet deres fællesskaber var delt i forskelligt strukturerede slægtskaber i forskellige ceremonielle perioder.

Mit første job gjorde det svært at fortsætte dette arbejde, da jeg blev Assistant Professor i The School of Social Sciences på Universitet i Californien, Irvine. Den eksperimentelle School of Social Sciences havde ingen konventionelle afdelinger, men der var snarere tværfaglige grupper i fakultetet og studenterpopulationen. Jeg tilhørte en gruppe af antropologer, socialpsykologer, sociologer og økonomer. Et af de store komplekse problemer, vi fokuserede på kollektivt, kunne omtrent blive kaldt tværkulturel psykologi. En af vore kollegaer, Michael Cole, var allerede i gang med at starte en sådan forskning i Liberia. I 1960'erne og de tidlige 70'ere diskuterede antropologer, filosoffer og psykologer, hvordan man empirisk kunne undersøge generelt accepterede socialevolutionære påstande om 'primitiv tænkning' eller 'det primitive sind' - for eksempel påstod Lucienne Lévy-Bruhl (1926) at 'lavere racers tænkning'

udelukkende afhang af deres hukommelse for de mindste detaljer, fordi de 'manglede evnen til højere tænkning'. Vygotsky og andre sovjetiske psykologer antog på lignende vis et hierarki mellem mentale funktioner, fra perception (og hukommelse) til klassificering, generalisering, etc. alt imens de stillede spørgsmål om 'udviklingen af højere psykologiske processer'.

Psykologer oversatte evolutionære påstande til forskellige eksperimentelle forsøg, mange udført på det afrikanske kontinent, for at undersøge underlegenhed af 'the native mind'. Michael Cole og vor gruppe var kritiske over for disse vestlige, historiske, koloniale og klassebaserede fordomme. Det var i denne diskussion at Michael Cole, med betydeligt mere sofistikerede undersøgelsesspørgsmål end de fleste kulturpsykologer, begyndte at forske i Liberia baseret på forståelsen, at det måske var skolegang, som gjorde det muligt for mennesker at opnå kapaciteter til 'generaliseret' (som betød 'højere') tænkning.

Som antropolog bekymrede jeg mig over, at de, som sammenlignede 'skolede' og 'ikke-skolede' mennesker, ikke vidste nok om liv og uddannelsespraksisser hos denne 'ikke-skolede' restgruppe - at der for nemt blev antaget, at de var 'uuddannede', hvis de ikke havde gået i skole. Det betød at de eksperimentelle forskere ikke spurgte ind til de særlige, hverdagslige, fælles former for uddannelsesmæssigt arbejde, alle gør i deres liv. Mesterlære var en gammel tradition i Vestafrika; hvordan det virkede, havde intet at gøre med skolegang. Så mesterlære virkede for mig som et emne, der var værd at udforske.

Min forskning i mesterlære i Liberia i 1973-1978 var beregnet til at udfordre, på flere forskellige niveauer, påstande om indfødte folks underlegenhed gennem antagelser omkring 'det primitive sind.' Brede sag, ideologiske påstande om iboende underlegenhed i evner til at tænke og lære, har i lang tid været udtalt i lignende termer for kvinder, etniske grupper, minoriteter, handicappede mennesker og immigranter. Nævn en gruppe, der pga. sociale, politiske og historiske årsager har været holdt i en marginal position, og den bekvemme antagelse har været (og er ofte stadig), at deres position med rette skyldes deres underlegne evner til at tænke og lære.

Og nu, endelig et svar på dit spørgsmål Erik: Jeg ændrer det måske en smule - hvordan er dette første etnografiske projekt i Brasilien i en vis forstand en begyndelse på mit arbejde? Hvorfor var jeg så overbevist omkring at disse lange, gamle, dybe vestlige fordomsfulde påstande simpelthen var forkerte fra starten af? Husk at jeg brugte det år i et indfødt fællesskab i Central Brasilien, og jeg kan fortælle dig, at jeg aldrig mødte et 'primitivt sind'. Men problemet var, hvad skulle jeg gøre, da kollegaer svarede "bevis det!".

Anders: Hvordan ledte din kamp med disse fordomsfulde påstande til dit fokus på læring som en vigtig problematik i dit arbejde?

Jean: Det var denne forskning om mesterlære. Spørgsmålet var, hvordan lærlinge blev til skræddermestre. Jeg opdagede ved at sidde i dage og måneder i Vai og Gola skrædderværksteder, at jeg ikke kunne se læring finde sted, at uddannelsesteori var så skolebundet, så den ikke kunne tilbyde begreber og analytiske værktøjer til at beskrive den læring som lærlingene utvivlsomt gennemgik. Det føltes som om jeg var nødt til at opfinde mit eget konceptuelle sprog for at finde ud af, hvordan man kunne se de fremskridt, der finder sted i hverdagspraksis. Dette var drivkraften for meget af det jeg senere har lavet.

På det tidspunkt var jeg stadig en del af gruppen på UC Irvine, der prøvede at skabe mere gyldige tværkulturelle eksperimenter som 'beviset' mine kollegaer krævede. Jeg opfandt eksperimenter, der involverede matematisk problemløsning blandt skræddere, som havde og ikke havde gået i skole, omhyggeligt baseret på, hvordan Vai og Gola skræddere håndterede kvantitative relationer i deres hverdagslige arbejdsliv. Resultaterne - ækvivalent kompetence blandt skrædderne over hele linjen - virkede som kedelig almen fornuft efter alle de år med feltarbejde.

Men et år eller deromkring efter jeg færdiggjorde feltarbejdet og analyse af disse eksperimenter, vågnede jeg en morgen med en ny erkendelse omkring eksperimenterne; i måneder havde jeg iagttaget og taget noter om skrædderne, der håndterede kvantitative relationer i hverdagssituationer. Men når de var engagerede med matematikproblemer i mine eksperimenter, som jeg havde udformet til at involvere de samme principper, der krævedes i værkstederne, viste det sig, at de lavede dem meget forskelligt, dog ligeså effektivt. Det ledte mig til at argumentere (halvt i sjov), at hvis matematisk problemløsning (stereotypisk en universel og dekontekstualiseret form for tænkning) altid produceres på kontekstspecifikke måder, så er alt med sikkerhed situeret.

Erik: Alt dette skete for mange år siden. Hvad tager du med dig i dag fra dit tidligere arbejde?

Jean: Overbevisningen fra forskningen i Brasilien om den universelle karakter af menneskers sind; min overraskelse over, at det ville kræve at kæmpe for at finde bevis, der måske kunne (skønt det sjældent skete) ændre holdningen hos mine 'scientistiske' kollegaer (siden arbejde, der definerer og nedgør 'andre' ofte afhænger af en version af argumenter om 'det primitive sind' eller 'kulturens fattigdom', etc.). Og til sidst var erkendelsen af læringens situerede karakter afgørende. Jeg ønskede ikke at lade dagsordenen i min forskning være i opposition til de hegemoniske påstande i konventionelle teorier i kultur, psykologi og uddannelse. Jeg ønskede tværtimod at tilbyde

evidens for indsigten om den situerede karakter af læring og tænkning (der var en overraskende måde på det tidspunkt at se tingene på!). Den begyndte at rejse spørgsmål omkring, hvad der kunne være anderledes antagelser, anderledes teoretiske problematikker, anderledes etnografiske spørgsmål for at forstå den omfangsrige uddannelsesmæssige deltagelse hos os alle i vort hverdagsliv.

Situeret eller historisk praksis?

Erik: Nu vil vi gerne springe halvtreds år frem i tiden og tale omkring, hvordan dit arbejde med at tænke og undersøge anderledes er relateret til måden, du arbejder med forståelser om læring og praksis i dag. Noget af dit mest indflydelsesrige arbejde i Danmark har været dine bøger om situeret læring og læring i praksis, hvori du udviklede dine forståelser om læring som forandrende personer i forandrende praksis. Hvordan tænker du om og udvikler disse emner i dag?

Jean: 'Praksis' og 'deltagelse' er over tid blevet til vigtige koncepter i mit arbejde. De er utvivlsomt centrale relationer involveret i læring — hvis du antager at læring er situeret. En drift for at udvikle disse ideer mere dybtgående har været i respons til en hyppig misforståelse: at hvis noget læring er situeret, så må der være læring, som ikke er situeret. Men mit argument har altid været, at deltagelse i igangværende praksis er alt, der er. Og læring er altid en del af relationerne af deltagelse i praksis.

Forståelsen af praksis er central til Marx's originale forståelse, at vi er en social art, hvis medlemmer skal overleve og ernære sig igennem praktisk aktivitet med hinanden. Mennesker former deres liv og sig selv i praksis, gennem engagementet i og skabelsen af den verden, vi er en del af.

Erik: Jeg tror jeg er enig med dig om, at mennesker er en social art, der skal engagere sig i praksis, men når jeg hører denne formulering, vil jeg gerne tilføje lidt til den. I mit syn er det sandt at alle mennesker i alle tidsperioder deltager i en form for praktisk aktivitet, og som sådan har forståelsen af praksis tværhistorisk gyldighed, men det er altid kun specifikke praktiske aktiviteter under bestemte sociale relationer mellem mennesker, der eksisterer. Sagt anderledes, vi må skabe vort levegrundlag gennem praktiske aktiviteter, og vi kan kun erkende dette i og gennem situeret praksis, siden disse praktiske aktiviteter altid er situeret i aktuelle, forandrende sociale relationer.

Anders: Kan jeg tilføje noget? Jeg har på fornemmelsen, at når vi taler om praksisser mennesker er engagerede i, søger vi præcist at forstå, hvordan de er lokalt situeret på den ene side, men også hvordan de er historisk producerede på den anden. Så vi er altid engageret i specifikke praktiske aktiviteter, men dette finder sted under betingelser smedet gennem praksisserne i tidligere generationer, der ikke er vort eget valg.

Indlejret i menneskeliv er derfor former for begrænsninger og magt, som vor deltagelse i praksis er frembragt igennem, med og mod på forskellige måder. Et eksempel på disse forudgående, historiske begrænsninger, hvori praksis er organiseret, kunne være politiske økonomiske relationer. Hvad tænker du Jean, misforstår vi, hvad der er indeholdt i forståelsen om praksis her?

Jean: I insisterer på, at der er meget mere involveret i at bruge et koncept om 'praksis', end den blotte genkendelse at det er en betingelse for menneskeliv. Det virker meget vigtigt at forstå at konceptuelt er 'praksis' altid specifik og situeret i dens historisk-politiske relationer. Det virker til at rammesætte, hvad der må italesættes i faktisk forskning om praksis-i-verden.

I har talt om, hvordan 'praksisser' historisk er *en del af* produktionen af politiske økonomiske relationer. Vi kan vende denne undren om og fokusere 'indad', for at spørge, hvad er de relationer vi antager for at være interne, som sammensætter, som *er produceret som en del af* praksis. Så vi kunne måske spørge, hvordan konceptualiserer vi psykens relationer i en teori om praksis? Eller hvor er individet, hvor er problemløsning, eller hvad er relationerne, som kroppen er en del af, i en teori om praksis. Man kan ikke separere dem og heller ikke reducere et begreb om praksis til et enkelt af dens dele. Denne måde at forstå 'praksis' er inkompatibel med almene konventionelle koncepter, der isolerer sindet fra kroppen, subjektet fra verden - antagelser der er grundlæggende i psykologi, uddannelsesforskning og den funktionalistiske mainstream socialvidenskab generelt. Men sindet uden kroppen i en person eksisterer ikke. Kropsliggjorte sind optager rum på en materiel måde i verden og kan ikke komme til at være der på nær i relationer med andre. Samlet set, personer er forandrende deltagere i historisk-politisk forandrende praksisser i en forandrende verden, og dette er utvivlsomt den basale analyseenhed for et studie om praksis.

Erik: Du sagde sindet er kropsliggjort. Hvad med bevidsthed?

Jean: Bevidsthed afhænger klart af menneskelig social gensidig afhængighed - at blive bevidst om selvet gennem den anden. Men det er omtrent så langt som jeg kan tage ideen. Det lyder som om du har ideer om emnet.

Erik: Ja jeg er enig med dig her. Imod dualistiske konceptualiseringer af bevidsthed burde vi slå fast, vi er bevidste om vort eget engagement eller vor deltagelse i praksis. For det er en integreret del af, hvordan modsætningerne, som udgør praksis, bevæger sig i den verden vi er involveret i. Endvidere kan vi også tænke på bevidsthed som selv-bevidsthed - som et aspekt i praksis. På samme tid er det et fokus, formende og formet af personens relation til andre personer eller ting, og det er en af de genererede genereringer i bevægende praksis. Det er relateret til forståelser om selv-forståelse og

subjektivitet. De er alle måder at karakterisere, hvordan vi tilgår lokal praksis' natur på basis af, hvad det betyder for os, når vi deltager i den.

Apropos deltagelse, jeg ved du foretrækker at bruge det ord i stedet for handling. Hvad er forskellene for dig?

Jean: Hvorfor deltagelse i stedet for handling? At undersøge personer, der deltager, fremkalder en verden, der allerede eksisterer og fortsætter dermed, og som deltagere altid-allerede er engagerede i. Så 'handling' synes (for mig) for nemt, at kunne være noget man kan tilskrive et individ uafhængigt af situationen, det befinder sig i. Hvis du siger mennesker deltager i praksis, kan du måske spørge, hvor slutter praksissen de deltager i, og hvor starter deltagelsen op, og hvor finder du personen, der deltager i det hele? Hvis du taler om deltagelse, i mit syn kan man ikke adskille dem og, ligesom konceptet om 'praksis', er det en måde at insistere på den relationelle karakter af, hvad end det er du har lyst til at fortælle om menneskers gøren i verden.

Læring i Praksis

Erik: Hvordan er alle disse forståelser bundet sammen i din generaliserede forståelse af læring?

Jean: Ja... Start med ideen at læring er en proces; det er en proces der forandrer; og det er aldrig en ting i sig selv. Vi har lige diskuteret nogle af de relationer, som læring er en del af. I generelle termer gør det 'læring' til forandrende deltageres forandrende deltagelse i forandrende praksis.

Erik: Når du siger, at læring er en del af en historisk proces, som menneskeliv er involveret i, hører jeg, at du taler om forandrende praksis. Så stopper jeg pludseligt op og tænker, hvad er forskellen på læring og forandrende praksis — det er klart et forskelligt perspektiv på den samme proces.

Jean: Det er en interessant pointe! Hvis læring faktisk er forandrende deltagelse, og deltagelse i praksis forandrer personer, så har du på en måde allerede erklæret, at de er forskellige måder at udtrykke de samme relationer på.

Anders: Hvis jeg har forstået dig rigtigt, er forskellene mellem læring og forandrende praksis et spørgsmål om, hvordan man kigger på eller udtrykker de relationer, man undersøger, fordi alting er udgjort af dets forbindelser med alt andet. Jeg kan virkelig lide denne måde at se det på, men jeg finder det også forvirrende at tænke igennem. Hvordan kan vi komme til at vide at udvidet eller eksternt formulerede, tværhistoriske, teoretiske positioner er indlejret i menneskers hverdagsliv? Jeg vil gerne forstå lidt mere om metodologien du bruger til at etablere en bro mellem en læringspraksis, ens egen, og en praksis man undersøger. Så hvordan bevæger vi os fra relationerne, der

udgør ens egen teoretiske position og forskningspraksis, til at undersøge relationerne, der udgør menneskers liv?

Jean: Vi kunne begynde med præmissen at en forsker umuligt kan udforske altings relationer med alt andet. Jeg forstår spørgsmålet *hvad er læring til for?* som et nødvendigt relationelt spørgsmål om verden. Hvilken bestemt verden er det? Hvilke specifikke, situerede historisk-politiske relationer har måske størst betydning for lærendes læring? Og for teoretiske/konceptuelle debatter om disse historisk-politiske relationer støtter jeg mig til generationer af kritiske historikere og deres rige analytiske og tankemæssige ressourcer. De inkluderer marxistiske antropologer og socialteoretikere, inklusive kolleger som jer. Som resultat ser det for mig ud til, at de modsætningsfyldte relationer, der gør alternative og transformative læringspraksisser i den hverdagslige verden, vi lever i, presserende og vigtige, er de kapitalistiske former for politisk økonomi og de historisk-politiske relationer, der producerer dem. Jeg tror vi lever i en verden af forbløffende altopslugende organiserede kapitalistiske former, der producerer alt i verden. Så det har givet mening i mit arbejde at analysere læring-i-praksis som præget af kapitalistiske former for produktion og reproduktion. Jeg er interesseret i måderne, hvorpå verden er arrangeret, så at undertrykkelsen af mange liv, og destruktionen af mange flere, ser ud som om, at de, der bliver knækket, selv er skyld deri. Og at give de marginaliserede skylden derfor er en hegemonisk strategi i kapitalistiske former for borgerlige samfund. Det er i deres interesse, at nogle mennesker ikke klarer sig godt. Centrale ideologiske og institutionelle kræfter for at producere det i den verden, vi lever i, handler om statsbaseret, klassesdifferentieret uddannelse. Uddannelsesarenaen er dybt impliceret i denne kamp - et felt af modsætningsfyldte relationer og institutioner, ideologi og teori, differentiell adgang og lærendes deltagelse i praksis.

I praksis, formoder jeg, ankommer kritiske socialforskere gradvist, foreløbigt, og gennem samfundsmæssige og kollegiale debatter til, hvilke relationelle forskningsspørgsmål, der har mest at sige. Det betyder, at ethvert særligt forskningsprojekt kræver social-politisk-historisk god fornuft for at finde svar på, hvilke spørgsmål eller hvilke aspekter af situeret praksis der betyder mest for mennesker og for den verden, de deltager i og producerer. For Henri Lefebvre var det totaliteten af hverdagslivet. Jeg kan sagtens forestille mig at forskellige forskere måske ville argumentere at produktionen af relationer i natur og samfund i klimaforandring er det mere fundamentale og presserende spørgsmål om, hvad læring er til for.

Mange ting former sådanne langsigtede forpligtelser - vor deltagelse i en teoretisk tradition, nationale og disciplinære forskelle, hvordan forskningspraksis er organiseret

og etiske/politiske principper. En del af, hvad jeg prøvede at sige til rummet fuldt af mennesker, der deltog i symposiet på RUC, var, at deres forskning er situeret i de organisationelle forandringer gennem RUC's historie. Vi kæmper alle for at fortsætte med den forskning, vi finder nødvendig. Det betyder at, hvad du vælger at undersøge, hvordan du undersøger det (substantielt og metodologisk) såvel som din positionering i verden med hensyn til disse problemer - dette er alle emner som forskere ikke kan undgå. At studere marginaliserede fællesskaber og praksisser; at udføre kritiske analyser af marginaliteter i hverdagslivet som noget, der nogle gange er kontrahegemoniske projekter; og at udforme disse argumenter i et hegemonisk akademisk fællesskab, når forskeren baserer sig på ontologiske, epistemologiske og etiske antagelser, som er forskellige fra konventionel teori/praksis - alle disse historisk-politiske marginaliserede praksisser er dybt forbundne.

Hvad er læring til for? Fremtidige Horisonter for Udviklingen i Læringens Politik – Introduktion til bogen

Anders: Hvad der følger, er en diskussion af Jean Laves kommende bog, *What is Learning For? - Changing Relations of the Past and the Future in the Present*. I bogen præsenterer Lave en analyse af de politiske og historiske udviklingsveje for Kalundborgregionens Produktionsskole (fremover kaldet: KPS) fra dets begyndelse i 1979/80 til dets transformation omkring 2020 til en Forberedende Grunduddannelse (fremover kaldet: FGU) ved navn FGU Nordvestsjælland. I løbet af bogen trækker Lave på etnografisk materiale indsamlet under et besøg på KPS og på de mange samtaler med de involverede i skolen i perioden fra januar til juni i 2000. Hun blev introduceret til måderne værkstederne var organiseret på og til formen for kooperativt arbejde, der fandt sted på skolen. Hun trækker også på en rapport skrevet af forstanderen på det tidspunkt og hans medarbejdere i KPS (2001): *Fra Undervisning til Læring - Produktionsskoleerfaringer*. Den var først publiceret på dansk og oversat til engelsk for Lave et år senere (skønt oversættelsen ikke er publiceret). Rapporten detaljerer personalets pædagogiske principper og praktiske erfaringer gennem flere år med intenst, kontinuert improviseret arbejde på KPS. Rapporten var til dels også tænkt til at forsvare KPS imod det danske uddannelsesvæsens intensiverende bestræbelser på at institutionalisere uddannelser i Danmark yderligere (Jacobsen et al., 2001, s. 8).

Lave skrev om uddannelsespraksisserne på KPS i artiklen *Learning in Practice: The Kalundborg Production School*, som et bidrag til rapporten fra KPS, der senere også dukkede op i *Situeret Læring* (2004). Unge mennesker i skolens værksteder deltog i alle aspekter af det faglærte arbejde, der indgik i udformningen af de varer, man producerede sammen. Indtægter af deres salg bidrog til skolens økonomi, men det var

forbudt for dem at sælge varer, der kunne konkurrere med omkringliggende virksomheder. Mens de handlede i henhold til vedtægter udarbejdet af det danske Undervisningsministerium, var produktionsskoler almindeligvis yderligere finansieret kommunalt. Denne relative afstand til det danske Undervisningsministerium, muliggjorde betydelige forskelle i produktionsskolernes hverdagspraksis. Formålet med produktionsskoler var fra begyndelsen at være lydhør både over for lokale forretningers beskæftigelsesbehov og over for skoleelevernes faglige kunnen. Dette ville dog blive faciliteret på forskellige måder. Blandt andet ville man på KPS bygge et center tænkt som et mødested mellem lokale forretninger og studerende, hvor sidstnævnte kunne udstille varerne og projekterne, de havde været involveret i at producere. På samme tid gav personalet på KPS de deltagende unge mennesker mulighed for at engagere sig i en form for læring, der hverken var udelukkende praktisk eller udelukkende teoretisk. I stedet forsøgte de at hjælpe med at skabe betingelser sammen, hvori de gradvist kunne transformere deres egne behov, kundskaber og forståelser for deres fremtidige muligheder (Lave, 2002, s. 18, 12).

Omkring tyve år senere er Lave vendt tilbage til en analyse af KPS i *What is Learning For?* nu med inspiration fra Gramscis forståelse af hegemoni og Lefebvres forståelse af fremmedgørende og affremmedgørende praksisser i hverdagslivet. Her argumenterer hun, at KPS' transformation til en FGU markerede en afslutning på en lang kamp for at forfølge transformative uddannelsespraksisser i KPS, der gik imod klasseværelsesundervisningens imperativer og individuelle læring, som var og er udbredte i det danske uddannelsessystem. Som en central udfordring stod personalet på KPS over for den systemiske marginalisering af unge mennesker gennem praksisser, der sorterede og kasserede 'uønskede' unge mennesker fra skoler og arbejdsmarkeder i Danmark. De eksperimenterede med værksteder, som skulle styrke kooperativt arbejde. Samarbejdet var ikke udelukkende medieret gennem transaktionelle principper og var heller ikke situeret i klasseværelsets kontekst. De prøvede forskellige uddannelsesmæssige praksisser, som kunne facilitere og støtte forandring i, hvordan de unge forstod og begreb deres egen fortid og deres mulige fremtid (For en skildring af måderne produktionspraksisserne var organiseret i værksteder specialiseret i havearbejde, træværk, trykning osv., se e.g.; Lave, 2004, s. 201-206).

På grund af dette, argumenterer Lave, konstituerede KPS' uddannelsesmæssige teori/praksis et *kontrahegemonisk* projekt, som tilbød et alternativ til dominerende praksisser inde fra den (hegemoniske) institutionelle og politiske organisering af skolegang i Danmark. Disse aspekter af KPS - hvordan de var organiseret i praksis, hvordan de skabte muligheder for læring for de unge mennesker og til sidst, hvordan KPS var engageret i langvarige kampe med det danske Undervisningsministerium frem til den

blev fordrevet af den danske stat - det er hovedtemaerne i *What is Learning For? Changing Relations of the Past and the Future in the Present*.

Intentionen med “What is learning for?”

Erik: Hvad betyder egentlig titlen på din bog?

Jean: Titlen er et spørgsmål, og undertitlen er et svar. At spørge “Hvad er læring til for?” går tilbage til antagelsen om, at læring ikke er en ting i sig selv; og, som en del af processen om at producere og reproducere vor verden, har det betydning for den verden såvel som for personers læring. I generelle termer siger bogens epigraf - et citat fra Bertell Ollman - det meget fint:

Marx claims the dialectic... is revolutionary because it helps us to see the present as a moment through which our society is passing, because it forces us to examine where it has come from and where it is heading as part of learning what it is. (Ollman, 2003, s. 20).

Ollmans kortfattede pointe opsummerer hans analyse af Marx's metode, “studying history backwards” (Ollman, 2003, Chapter 6). Jeg har prøvet at gøre dette i bogen, først ved fra nutidige omstændigheder at belyse produktionsskolerne for tyve år siden, derefter ved at udforske deres praksisser som KPS' ledere forstod dem på det tidspunkt og til sidst ved at spørge, hvordan deres nutidige omstændigheder hjælper os med at skelne sandsynlige fremtider for produktionsskolerne.

Erik: Hvordan kom du frem til at skrive den nye bog?

Jean: Bogen opstod mens jeg var i 'lockdown' for mere end et år i løbet af pandemien - en tid til at vende tilbage til bøger og noter ved hånden - men uden mulighed for feltarbejde. Udfordringen i at vende tilbage til tidligere forskning om produktionsskolerne bestod i, hvordan man kunne undersøge 'læring', når spørgsmålet var omformuleret til at spørge, hvordan marginaliserede deltagere producerer deres hverdagsliv, mens de samtidig selv er produceret.

Jeg har taget dette problem op på forskellige måder i løbet af årene. Men i *What is Learning For?* gik jeg til arbejder af dialektiske, relationelle teoretikere, Gramsci og Lefebvre. Hvorfor dem begge? Fordi de havde forskellige måder at udvikle Marx' teori om fremmedgørelse under kapitalisme. Jeg endte med at tænke, at jeg kunne finde en måde at tale om de danske produktionsskoler institutionelle-politiske relationer til den danske stat og det borgerlige samfund i Gramscianske analytiske termer om hegemoni, anti- og kontrahegemoni, og samtidigt trække på Lefebvres kritik af hverdagslivet for at udforske de samme relationer - relationer dybt involveret i forsøg

på at opfinde alternative læringspraksisser og former for deltagelse indenfor produktionsskolerne.

Hvad med en teori om læring? Gramsci, Lefebvre (og Marx) var først og fremmest teoretikere om revolution, transformation og forandring. Men vent! en teori om læring som forandrende deltagers forandrende deltagelse i forandrende praksis *er* i mit syn en teori om forandring, transformative muligheder og revolution i hverdagslivet. Jeg begyndte at genlæse deres analyser om kapitalisme, fremmedgørelse og hegemoni som i stedet er (eller bedre, *også* er) historisk-politiske analyser om læring i praksis (og vice versa). Det øjeblik, hvor dette gik op for mig, var det mest spændende i det lange, svære år. Der var andre: Jeg opdagede i en længe begravet fil om produktions-skoleforskningen en engelsk oversættelse af KPS-rapporten som Niels Jakobsen og hans kollegaer venligt havde udarbejdet til mig. Jeg opdagede, at rapporten handlede om deres forståelse af det, de var engagerede i at gøre i forsøget på at få produktionsskolen til at virke. Den var spændende, fyldt med detaljer og gjorde det muligt at se meget mere af de kreative, ofte improviserede metoder de introducerede i deres uortodokse — eller kontrahegemoniske — skole, som ikke var en skole.

At Kæmpe for Forandring inde fra Løvens Hule

Anders: Når man læser din bog, er det tydeligt, at hvad der skete på KPS utvivlsomt var forskellig fra konventionel skolegang. På samme tid var KPS afhængig af kommunal finansiering og det danske Undervisningsministeriums vedtægter og tilsyn. Med dette i tankerne, hvad betyder det at sige, at menneskene i KPS var engageret i kontrahegemoniske praksisser?

Jean: Alles arbejde på KPS var centreret om værksteder, hvor omhyggeligt udformede projekter krævede en koordineret deltagelse af flere, forskellige unge mennesker. Skolens forstander, værkstedsmestrene og deres hold havde gennemført uddannelsesmæssige intentioner, men slet ingen skolelignende metoder. Produktionsskolen havde udviklet et konkret alternativ til hegemoniske institutionelle praksisser, ideologi og 'almen fornuft'. I praksis betød det, at arbejds- og læringspraksisser på KPS altid var i et anspændt forhold til det nationale uddannelsesvæsen, fordi de ikke fulgte uddannelsesmæssige institutionelle antagelser og praksisser. Deres praksisser var anderledes og samtidigt effektive og det var de i den grad, at de skabte problemer for ministeriet. Men produktionsskolerne var ikke et 'anti-hegemonisk' projekt - en 'anti-skolegangs bevægelse' af en eller anden slags. De ville ikke have fundet sidstnævnte tiltrækkende: I Gramscianske termer, opposition reificerer blot eksisterende hegemoniske indflydelser og praksisser i stedet for at producere kreative alternativer. Jeg håber ikke det er et for fjernt liggende eksempel på skellen mellem anti-hegemoni og

kontra-hegemoni ved at referere tilbage til det liberianske projekt: På den ene side var der de år, hvor jeg ihærdigt forsøgte at modsætte mig tværkulturel psykologi på *dets eget* grundlag. Jeg fortalte tidligere om min begejstring over ideen, at læring er situeret, og i løbet af årene min overraskelse over den brede og langvarige interesse i på mange forskellige måder at tage en alternativ forståelse af læring som situeret praksis op - ikke for at bestride de uddannelsesmæssige konventioner, men for at gøre ting anderledes.

Anders: En af dine pointer i *What is Learning For?* er at de unge mennesker, som deltog i KPS, ofte var dobbelt marginaliseret, både fra et uddannelses- og arbejdsmæssigt standpunkt. Du argumenterer yderligere, at KPS etablerede kontra-hegemoniske praksisser, som gav et grundlag for at transformere denne marginalisering. Hvilke praksisser?

Jean: Der var mange, fra en omfattende politik, til improviserede reaktioner og til øjeblikkelige kriser i særlige værksteder. Men alle havde til hensigt til både at være affremmedgørende i relation til de fortidige og nutidige livsomstændigheder hos de unge mennesker, og transformative i relation til deres fremtidige muligheder.

Som nogle få eksempler: Til at begynde med fritog produktionsskolens vedtægter dem fra at påtvinge konkurrenceskabende eksterne evalueringer af de unge mennesker via karakterer og tests. Læsefærdighedskrav var for mange af de unge mennesker ligeledes fremmedgørende. Da E.U. Youth Start krævede, at deltagere i produktionsskolerne skulle holde daglige (skrevne) optegnelser over deres aktiviteter, stoppede KPS-personalet skolen øjeblikkeligt og gav et kort kursus i fotografi, så de unge mennesker kunne lave visuelle optegnelser - som skabte et alternativ til skrevne arbejdsdagbøger.

Et andet eksempel: Som en generel politik og praksis organiserede gruppen af skoleledere og værkstedsmestre på KPS deltagelse i værkstederne, så det drejede sig om kollektivt arbejde med ideen, at alle er værdsatte, når de har noget at bidrage med som andre har brug for eller behøver for at fortsætte med deres arbejde. Når deltagere kommer til at værdsætte deres eget (stigende) bidrag til værkstedsproduktion, og de måder, hvorpå andre er afhængige af dem, har dette affremmedgørende effekter. Og når de unge mennesker kommer til et punkt, hvor de har en fornemmelse af, at de besidder et seriøst greb om det faglige arbejde, der foregår i et værksted, og gør det til deres eget - det virkede til at skabe en lyst til *mere* - nye muligheder, projekter, retninger... Og det var, hvad personalet på KPS søgte.

De unge mennesker ankom i løbet af året, så for det meste arbejdede en nyankommen med mere erfarne arbejdere, og snart hjalp de selv endnu nyere ankomne med at blive inddraget i arbejdet. Der var en regel, at ingen, heller ikke den mest uerfarne

nyankomne, skulle gives meningsløst arbejde de havde travlt med. Der kunne være et antal af projekter undervejs i et værksted, men hvert enkelt værksted producerede også et mindre antal almindelige hverdagsprodukter. I hvert værksted havde de en række kriterier for at udforme produktionsprojekter for hverdagsprodukter. Men hvad de end producerede, var de unge mennesker, der arbejdede sammen, engagerede i at producere den ting til fulde, fra start til slut. De arbejdede måske på diverse dele, delvise samlinger, etc., men relationerne af sådanne operationer til det færdige hele var altid tydelige. Forestil jer, i kontrast hertil, at skille produktionsprocessen ved at dissekere små arbejdsdelinger fra deres større kontekst og formål, som man ville gøre i et erhvervsrettet klasseværelse, hvor "i dag lærer vi om karburatorer og i morgen om gearkasser". Lederne og værkstedsmestrene nægtede at skolasticere læring; i stedet var arbejde og udvikling af kundskab altid en del af processen om at producere hele produkter.

Et sidste eksempel: Enorme bestræbelser gik på at sikre, at det var klart, at fagligt arbejde med en høj kvalitet var af betydning ("værdien om nødvendighed" kaldte de det), fordi de solgte de produkter de lavede, og videre forstod alle at profitterne var vigtige for at opretholde den økonomiske basis for produktionsskolen.

Skolasticering og Fremmedgjort Arbejde

Anders: Din analyse af KPS giver anledning til optimisme og håb i løbet af bogen, men mod slutningen læser vi om ministeriets overtagelse. Du skildrer, hvordan KPS blev nedlagt af det danske Undervisningsministerium og afløst af FGU-skolerne. FGU indførte en proces, du kalder 'Skolasticering'. Du gør bl.a. opmærksom på, at staten approprierede produktionsskolerne i en bureaukratisk struktur, som muliggør større statskontrol, og erstattede værksteder med klasseværelser, individualiserende tests og karakterer, overflødige og irrelevante lektioner etc.

Jean: At overtage et kontra-hegemonisk projekt som produktionsskolerne, og at ændre dem ind til en konventionel, hegemonisk uddannelsesinstitution, er utvivlsomt en proces, der ved at fremmedgøre netop ødelægger produktionsskolernes affremmedgørende praksisser om arbejde og læring. 'Skolasticering' virkede som en passende måde at fremhæve de specifikt fremmedgørende arbejdspraksisser i 'skolegangen'. Dette er ikke tænkt som en løs analogi til Marx's essay om de fremmedgørende relationer i lønarbejde (*Estranged Labour*. 1844 Manuscripts). Ray McDermott og jeg argumenterede i en forsigtig analyse af dette essay, at læring i skoler kan forstås i samme termer, at fremmedgørende relationer i lønarbejde er lige så meget fremmedgørende som relationerne i 'Fremmedgjort Læring' (Lave & McDermott, 2002).

Marx argumenterede at arbejdere engageret i lønarbejde er fremmedgjorte fra det, de producerer gennem deres daglige bestræbelser, produktionsprocesser, deres relationer til dem selv og deres relationer til hinanden. At skolasticere læring er så at organisere uddannelsesmæssige praksisser, så de reproducerer fremmedgørelsen som man ellers vil finde i lønarbejdsformer, der er endemiske til kapitalisme.

I øvrigt skulle dette gøre produktionsskolerne overraskende. De unge mennesker, der startede på produktionsskolerne, var udstødt fra eller udstødte selv skolen, og de var uden arbejde. Formentlig var de i fremmedgjorte relationer både i skolen og arbejde. Men på KPS arbejdede de unge mennesker sammen i værksteder og producerede varer til salg. Hvorfor er det ikke fremmedgørende - ikke bare endnu en instans af fremmedgjort arbejde - og hvorfor er det i stedet et alternativ til det? *What is Learning For?* udforsker flere måder, hvorpå KPS var engageret i at affremmedgøre arbejde og i den proces at affremmedgøre læring samtidigt. Eksemplerne fra tidligere handlede alle om deres strategier for at affremmedgøre fremmedgjort arbejde - og med dem, fremmedgjort læring.

Hvad sker der med de unge mennesker, når den danske stat reorganiserer produktionsskolerne med FGU for at genindsætte hegemoniske skoleregimer? Der er centrale spørgsmål, som må stilles i nutiden omkring de gamle og nye fremtidige veje for de unge mennesker. Forskning på tværs af forskellige danske institutionelle arrangementer for special, erhvervsrettet og akademisk 'uddannelse' i relation til affremmedgørende kontra-hegemoniske projekter og skolasticering kan måske hjælpe os med at forstå modsætningerne og spændingerne, der former svar for de unge mennesker.

Transformative Personlig-Politiske Muligheder for KPS-Deltagere

Erik: Apropos affremmedgørende praksisser, en del af din undersøgelse om KPS' udviklingsbaner handler om personlige transformationer, der kunne finde sted i de unge menneskers liv på KPS og andre steder. Midt i de vedvarende kampe mellem KPS i sin helhed og det danske uddannelsessystem, var der sørget for lejlighed til de unge menneskers udvikling. Hvordan skal vi forstå denne del af KPS' historiske-politiske udviklinger?

Jean: Bogens undertitel, *Changing Relations of the Past and the Future in the Present*, var ment som en forklaring på bogens argument i sin helhed. Men undertitlen opsummerer også intentionerne og praksisserne i KPS, og videre min analyse af personlige/politiske transformationer som forandrende relationer af fremmedgørelse/affremmedgørelse for de unge mennesker. Det er utvivlsomt for simpel en distinktion, og jeg vil fortryde det senere, men studiet af personers læring ud fra det, at de laver ting i værksteder, fokuserer på relationer mellem nutiden og fremtiden - og på de unge

mennesker i værkstederne, der er engageret i en proces, der forandrer deres deltagelse i at producere ting kooperativt og de deri værende spillerum, relationer og koreografier. På den anden side var det pointen, at der blev skabt muligheder for personlig/politisk transformation: Den dramatiske disjunktion, som produktionsskolens praksisser skabte mellem unge deltageres biografier af fremmedgjort arbejde/læring og deres møde med nye arbejdsformer/læringspraksisser, havde til hensigt at give dem værktøjer til at flytte de modsætningsfyldte relationer af fremmedgørelse/affremmedgørelse mod en større kritisk forståelse af fortiden og fremtiden. Således var mantraet for produktionsskolerne — at “hver enkelt ung person skulle forlade KPS med et stærkere greb om deres egne fremtidige muligheder.”

For mig er konceptet om transformation i relationer mellem fortiden og fremtiden i nutiden en måde at understrege forandrende relationer af personlig fremmedgørelse/affremmedgørelse som “revolution” i de samme termer, som Lefebvre beskriver muligheder for samfundsmæssig revolution. Lefebvre taler om mulighedsbetingelserne for revolution i hverdagslivet. Det skrev jeg ikke så meget om i bogen, som I ved, men jeg tænkte på det.

Erik: Det vil jeg gerne vide noget om *Grin*.

Jean: Lefebvre argumenterede at revolution kræver uafsluttede forandringer i hverdagslivets praksisser. Revolutionens objekt var ikke så meget projektet om at erstatte kapitalisme med en anden økonomisk form, men rettere den (modsætningsfyldte og utænelige) transformation af hverdagslivet forstået som totaliteten af menneskers vedvarende hverdagspraksisser. Selvom det var meget småt, var det tanken, at de unge mennesker skulle forlade KPS med en ny forståelse af deres fremtidige muligheder. Denne tanke var ment som et alternativ til de krav unge mennesker mødte om at tilpasse sig forudbestemte løsninger og beslutninger om enten at vende tilbage til skolen eller at finde lavtlønnet beskæftigelse. Det var intentionen, at skolens personale forsigtigt prøvede at holde de unge menneskers fremtider åbne, så åbne som muligt, og jeg tror det var et revolutionært sigte. Det var en mulighedsbetingelse for personlig/politisk transformation. Efterhånden som de tilbragte måneder på produktionsskolen, blev det muligt for de unge mennesker at reflektere over forskellen mellem, hvor de var nu i relation til deres forskellige former for fremmedgørelse, og hvor de var kommet fra. Der var en mulighed for, at de unge mennesker ressourcestærkt kunne trække deres personlig-politiske oplevelse af fremmedgørelse og affremmedgørelse ind i bestræbelsen for én livsudvikling i stedet for en anden. Alene bare det at ændre termerne for sammenligning: “Jeg har to jobmuligheder og en af dem sætter mig i

konkurrence med arbejdsfæller over meningsløst arbejde i kontrast til et andet arbejde, hvor der er flere måder at skabe værdi med og for andre.”

Anders: Vi har haft en række diskussioner om, hvordan organiseringen af arbejde (blandt andre ting) skabte et grundlag for forandringer i værkstedsdeltagernes bevidsthed om deres egen tidligere marginalisering og mulige fremtidige veje. Så eller hørte du om noget, der har at gøre med KPS, som måske kan gøre rede for oplevelser af solidaritet blandt de unge mennesker på trods af forskellige personlige udviklinger?

Jean: Frokost! Alle på KPS spiste frokost sammen, med sang, meddelelser og diskussion som en del af den daglige gang. Men læg mærke til: disse frokoster var forberedt i KPS' køkken af de unge mennesker i køkken/catering-værkstedet. Kokkene brugte råvarer fra gartneriværkstedets haver. Træværkstedet byggede udstyr til drivhusene. Trykke- og metalværkstederne bidrog også til skoleprojekter. Og profiler fra salgene blandt alle værkstederne bidrog til at støtte KPS i sin helhed. På et dybere niveau var der enorme bestræbelser på at sikre at, hvad end deltagerne gjorde, bidrog de til kollektive engagementer i kollektive praksisser for at skabe værdi for dem selv og for hinanden, og herigennem give betydning til deres hverdagsliv i fortiden, nutiden og fremtiden.

Konklusion

I forsøget på at forstå, hvad der for os tre begyndte som et optaget interview, har vi haft glæde af lange diskussioner, uenigheder, nye indsigter om hinandens arbejde og fordelene ved at kæmpe med spørgsmål for os hver, der har overrasket og udvidet vor tænkning.

Vi er kede af at stoppe, da mange interessante emner rejst i det nuværende arbejde stadig er åbne og må anskues som ufærdige. For eksempel var den etnografiske basis for forskningen i KPS alt for begrænset. Derudover fokuserede analysen om fremmedgørelse næsten udelukkende på fremmedgørelse i relation til uddannelse. Men hvad med de modsætningsfyldte produktionsrelationer i relation til den politiske økonomi i lønarbejde? Mulighederne for personlig/politisk forandring for de unge mennesker på KPS forbliver kun spekulativ uden mere etnografisk udforskning og analyse. Til gengæld skabte dette samtaler omkring konceptet om subjektivitet, et koncept, der med sikkerhed kræver meget videre diskussion!

Det centrale fokus i vor udvidede samtale har været et forsøg på at følge hverdagspraksisser ind i mere udvidede sociale og politiske relationer. Vi har talt vidt og bredt om læring. I processen er vore samtaler også kommet ind på en masse andre ting. Jeans fokus på spørgsmålet *hvad er læring til for?* har givet en anledning til at udvide

vore perspektiver. Hvis vi vil tale om læring er vi nødt til at tale om marginalisering. For at tale om det, skal vi forstå fremmedgørelse og reproduktionen af kapitalisme; for at forstå, hvordan det virker i konteksten af en produktionsskole, er vi også nødt til at snakke om statsmagter og historiske relationer mellem forskellige statslige institutioner; for at forstå, hvordan kampe imod dette er frembragt i og gennem dets reproduktion, er vi nødt til at tale om hegemoniske uddannelsespraksisser og KPS og så videre. Hvad der har været centralt ved hvert skridt, hvor fjernt det end kan virke ved første øjekast, er den fortsatte undersøgelse af modsætningerne, der udgør de sammensatte og heterogene realiteter i hverdagspraksis, ikke mindst i udviklingen af Kalundborgregionens Produktionsskole.

Vi håber med denne forståelse at forskere, studerende og/eller aktivister kan finde noget som de kan tage op i de flerartede praksisser de deltager i i deres liv.

Referencer

Vi har valgt først at angive relevante tekster fra Jean Laves forfatterskab:

- Lave, J. (Under udgivelse). *What is Learning For? Changing Relations of the Past and the Future in the Present*. OpenBook Publishers.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- França, M. V., Gomes, A. M. R., Kousholt, D., Lave, J. & Mørck, L. L. (Red.). (Under udgivelse). *New Spaces for Difference: Critical Studies of Learning Practices*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2004). Læring i Praksis: Kalundborgegnens Produktionsskole. I: Lave, J., Wenger, E. (Red.) & Nake, B. (Overs.), *Situeret Læring - og andre tekster* (2. udg., s. 200-2015). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2002). Learning in Practice — The Kalundborg Production School. In: Jacobsen, N., Kaplan, L., Ljung, V. & Nissen, C. (Ed.), *From Education to Situated Learning - Experience of a Danish Production School*, s. 9-20. Swebølle: KPS.
- Lave, J. & McDermott, R. (2002). *Estranged Labor Learning*. I: *Outlines* 4 (1), pp. 19-48.
- Lave, J. & Chaiklin, S. (Red.) (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Dernæst angiver vi tekster som diskussionen mellem os trækker på.

- Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual co-operation about a common cause and its theoretical implications. *Theory and Psychology*, 30(3), 329-348.
- Jacobsen, N., Kaplan, L., Ljung, V. & Nissen, C. (Red.). (2001). *Fra undervisning til læring — Produktionsskoleerfaringer*. Kalundborgenserneknens Produktionsskole.
- Marx, K. (1844; 1959). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. Progress Publishers: Moscow.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the dialectic: Steps in Marx' Method*. The University of Illinois Press.