

Jean Lave

Situeret læring og praksis i forandring¹

Resumé

I et tilbageblik diskuterer forfatteren sin hensigt med Lave og Wengers monografi "Situeret læring", og diskuterer den i forhold til den måde, hvorpå tilgangen er blevet modtaget af økonomiske og organisatoriske teoretikere. Det giver anledning til en refleksion over især begrebet praksisfællesskaber. Mange teoretikere har forstået praksisfællesskaber som harmoniske fællesskaber, som f.eks. kan facilitere innovation. Forfatteren tager afstand for sådanne forståelser og understreger, at begrebet skulle medvirke til at undgå, at en praksistilgang blev reduceret til kun at være interpersonelle transaktioner, interaktioner og problemløsende aktiviteter. Det var derfor tænkt som et analytisk begreb, en hat, der skulle omslutte begrebet om legitim, perifer deltagelse, samt dem om klasse, køn og etnicitet. De var redskaber der skulle åbne blikket for de modsigelses- og konfliktfyldte processer, hvorved samspillet mellem nytilkomne og veteraner reproducerer og forandrer praksis, og udvikler identiteter. Forfatteren understre-

ger, at visionen om læring som engagement i praksis først kan udfoldes, når man fastholder begreber om den modsigelsesfyldte praksis i forandring.

Nøgleord: situeret læring, praksis i forandring, praksisfællesskaber, legitim perifer deltagelse, klasse, køn, og identitet, veteraner og nytilkomne.

Situeret læring: Legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger 1991) var et kort manifest om læring som en mesterlære lignende del ved alle sociale praksisser. Begrebet 'praksisfællesskaber' fremkom som en uformel betegnelse for et helt bundt af idéer, der blev udviklet i processen. Betegnelsen blev hængende, bogen bragte begrebet på bordet og det har rejst til steder og er blevet brugt til formål, som vi ikke kunne have forestillet os på daværende tidspunkt. I processen har det udviklet sit eget liv og nogle gange på heldige og frugtbare måder, men andre gange på måder, der har gjort mig betænkelig. Idéerne udarbejdet i *Situeret Læring* var ment både som en kritik af konventionelle teorier om læring, handling og social forandring og som en metode til at analysere alle slags situationer, hvori læring havde forskernes interesse – ikke bare skoler og ikke

¹ Tak til Ash Amin og Joanne Robert for deres enorme indsats med at gennemføre en livlig og vellykket workshop i november 2006 og for deres betydelige aftryk på den bog, som udsprang af denne conference.

kun med udtryk fra skoleverdenen. De var især *ikke* ment som en normativ eller foreskrivende model for, hvad der skulle gøres anderledes, eller for, hvordan man forbedrer klasseværelser eller virksomheder. Mange der anvender begrebet 'praksisfællesskaber' synes nu uvildende om den oprindelige intention (og dens begrænsninger) og assimilerer det simpelthen i konventionel teori. Måske ville det være nyttigt at gense den radikale (men på ingen måde nye) vision. Nærværende bog tilbyder en god mulighed for at reflektere over begrebet 'praksisfællesskaber' femten år senere, i form af en revurdering af Situeret Læring: Legitim Perifer Deltagelse.

Et Gensyn med Situeret Læring

Situeret Læring formulerede et generelt spørgsmål, 'Hvordan skal vi forstå læring som en integreret del af en løbende praksis?' Etienne Wenger og jeg har argumenteret for, at alle praksisser indebærer læring. Læring er en situeret virksomhed, netop som legitim perifer deltagelse (lpd). Al læring og hverdagsliv har aspekter af mesterlære i sig. Dette er et socialt fænomen – nyankomne kan kun blive veteraner ved at deltage i de praktiserendes fællesskaber. Legitim, perifer deltagelse er en måde at omtale *relationerne* mellem nyankomne og veteraner på: aktiviteter, identiteter, artefakter og praksisfællesskaber. Hver af de fem mesterlære etnografier, der illustrerede vort argument, beskæftigede sig med lærlingens mestring af praksis og vi indlagde dette i en handske, vi kaldte et praksisfællesskab, hvis struktur og formål var at handle dygtigt som en mester. Samtidigt forsøgte vi at påpege, at udviklingen af identitet i relation til andres identiteter var mere fundamental end viden eller mestring.

Vi havde andre grunde til at fokusere på mesterlære: Jeg havde arbejdet på mesterlære inden for håndværk blandt Vai og Gola skræddere i Liberia i en lang periode, overbevist om, at en indgående analyse af mesterlære ville kunne hjælpe med at belyse begrænsningerne i

akademisk læringsteori. Etienne Wenger havde netop afsluttet en bog om intelligente lærings-systemer. Situeret Læring som legitim perifer deltagelse tilbød et alternativ til kognitive teories dualistiske antagelser (f. eks. Lave og Wenger, s. 52; cf. Lave 1988) og teorier om uddannelse, der udførte oprindelige distinktioner mellem ting som sjæl og legeme, person og verden, individet og det sociale, samt tænkning og handling. Endvidere følte vi, at læringsteoriene trivialiserede læringens karakter af at forandre liv og person (Kapitel 5, s. 121).

Relationen mellem legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber

'Praksisfællesskaber' var en måde at give rammer i tid/rum til en forståelse af 'praksis', så at det sociale liv ikke blev reduceret til kun at være interpersonelle transaktioner, interaktioner og problemløsende aktiviteter. Læring som 'nyankomne, der bliver veteraner gennem legitim perifer deltagelse' var på samme måde tænkt til at åbne 'læring' op for bredere historiske, kulturelle og politiske relationer og større horisonter i tid og sted.

Vi afviste tanken om lærende som stillestående modtagere af information. I stedet fokuserede vi på centripetale bevægelser, der ændrer positioner og deltagelsesmåder, og en idé om hvordan kundskab ændrer sig under disse omstændigheder. Vi foreslog, at værdi (komplekst, og modsigelsesfyldt, positiv og negativ) er skabt af/for alle deltagere gennem deres engagement i praksis. 'Identitet' var et begreb, hvis formål var at insistere på, at øget kundskab og kunnen kun svarer til en lille del af det bredere sociale fænomen, at nyankomne bliver veteraner.²

Vi begyndte at undersøge, hvordan samfundets hverdagspraksis skulle analyseres med

² Jeg vender tilbage til dette punkt senere, eftersom det synes at være en væsentlig del af enhver samtale i dag, hvor 'praksisfællesskaber' inkorporeres i diskussioner, der omhandler 'videnssamfund'.

hensyn til, hvorledes den er involveret i at frembringe 'veteraner' ud fra 'nyankomne'. Det var hensigten med de sidste udtryk at bevæge os væk fra abstrakte opfattelser af den 'universelle person' eller 'individet' samt at fremhæve, at de eksisterer i deres relation til hinanden. Endvidere forsøgte vi at bevæge os væk fra alt for rigide, konventionelle antagelser om, at alle 'veteraner' er lærere (og ingen nyankomne) og alle 'nyankomne' er novicer. 'Veteraner' og 'nyankomne' lod der være plads til, hvad der, udover relativ varighed af deltagelse, differentierede deltagerne fra hinanden. Med 'praksisfællesskaber' forsøgte vi ligeledes at bevæge os væk fra en abstrakt universel idé om gruppe eller social kategori for i stedet at understrege, at mennesker er gensidigt engagerede i at gøre noget sammen. For at en næste generation kan deltage, er denne gøren nødvendig for at opretholde de kulturelle praksisser, som de laver om og inddrager i deres eget liv. Men både veteraner-nyankomne relationer og relationerne mellem forskelligt situerede deltagere rummer spændinger, der bidrager til at generere de begrebsmæssige kompleksiteter i 'legitim perifer deltagelse'.

'Legitim perifer deltagelse', sagde vi, skulle opfattes som ét udeleligt begreb. Eller i det mindste skulle delene aldrig betragtes hver for sig. Trods dette, opfordrede begrebet til en polariserende vision af illegitim, eller central, eller ikke- deltagelse. Hvorfor det var svært at opfatte som et 'sammensat landskab af deltagelse' havde muligvis mere at gøre med to problemer, der løb igennem essayet, end den 3-delte terminologi i sig selv. Et problem var tanken om at bevæge sig fra perifer til fuld deltagelse, en del af en større argumentation, som jeg nu afviser (se nedenfor). Dette antydede klart en polær modstilling, selvom vi sagde, at det ikke var det, vi mente. For det andet, med en mere positiv undertone, legitim periferitet var den mest problematiske af de parvise permutationer af lpd (legitim deltagelse og perifer deltagelse var mere ligetil),

fordi den pegede på magtens flertydighed, og på forskelle i og kamp om, hvordan nytillkomnes deltagelse forandrer sig, når de bliver veteraner. Skønt vi anerkendte dette kom vi ikke rigtig ind på det. Det kunne velsagtens have slået projektet ned. Dette ville have sat vor forestilling om lpd på prøve. Eftersom vi stoppede, før vi forfulgte dens konfliktuelle (ikke bare modstillede) konsekvenser, gjorde vi det lettere at pille lpd begrebet fra hinanden i enkle abstrakte vendinger. Vi skulle have gjort det mere klart, at (og hvordan) institutioner, kapital og produktivkræfter giver mennesker magt over legitimitet, periferitet og deltagelse uden at adskille det ene aspekt fra de andre.

Jeg ved ikke om ordet kognition nogensinde forekommer i *Situeret Læring*, men sådan var vor hensigt – det, samt bestræbelsen på, at hver anvendelse af ordet 'deltagelse' kunne læses dobbelt, som 'en person der deltager' og som 'en praksis, der deltages i'. Så legitim perifer deltagelse beskrev personers praksis i relation til praksisfællesskaber. Ligeledes fra den anden side af relationen, praksisfællesskaber består til dels af dens deltagere. Denne gennemgående dobbelte betydning var nøglen til vor anstrengelse for at afvise opdelingen mellem person og verden:

legitim perifer deltagelse er tænkt som en begrebsmæssig bro – som en påstand om fælles processer, der indgår i produktionen af personers og fællesskabers forandring. Denne afgørende understregning, via legitim perifer deltagelse, af relationerne mellem produktionen af kundskabsidentiteter og produktionen af praksisfællesskaber, gør det muligt at tænke, at fortsat læring indeholder, omend på omskabte måder, praksisfællesskabers strukturelle karakteristika. (*Lave og Wenger, 1991, s. 55*).

Vi havde et relationelt perspektiv på daværende tidspunkt. Så vi begyndte konklusionen med at sige:

Således får begrebet om lpd ikke sin betydning gennem en koncis definition af dets grænser, men

gennem dets mangfoldige, teoretisk generative indbyrdes forbindelser mellem personer, aktiviteter, viden og verden. (s. 121)

Etnografi og Teori

Vi greb projektet an fra to sider: ved at efterforske historisk specifikke eksempler på mesterlære og ved at oprette en analytisk ramme til at give sig i kast med mesterlære praksisser. I overvejelserne om, hvad bogen kunne på overbevisende måde, er det nyttigt at notere sig de steder, hvor eksemplerne eksemplificerer de pointer, vi prøvede at fremhæve, og hvor pointerne ikke er fremkaldt af etnografiske eksempler. De sidstnævnte kunne ikke have haft den samme dramatiske vægt som de førstnævnte og måske havde de heller ikke samme betydning for os.

Hvad eksemplerne var gode til: Yucatec jordmødrene og Vai og Gola skrædderne viste, hvordan læring sker uden, at den igangværende praksis tilsidesættes didaktisk. På dramatisk måde understøttede dette et andet syn på læring (eksempelvis, læringsplaner er forskellig fra undervisningsplaner; nære ligemænd er primære pædagogiske ressourcer, snarere end mestre er det, (jf s. 113)). Vi viste også gennem etnografiske eksempler, eksempelvis Vai og Gola skrædderne, at arbejdsprocesser og læringsprocesser er struktureret forskelligt. Dette er relevant for argumentet om praksis *i forandring*:

At holde læring ude fra pædagogiske intentioner åbner mulighederne for uoverensstemmelser eller konflikter mellem praktikernes synspunkter i situationer, hvor læring foregår. Disse forskelle må ofte blive konstituerende for indholdet af læring. (s. 114).

Den etnografiske redegørelse for slagteres mesterlære omhandlede den mørke side af adgang – legitim periferitet afslået, isolering udført af en ledelse, der er interesseret i arbejdskraft på bekostning af læring, undtagel-

sen, der bekræfter reglen; lærlinge lærte mere om arbejdsbetingelser i supermarkeder, blandt andre ting, end de gjorde om slagterpraksisser. Eksemplet med Anonyme Alkoholikere bidrog til at understrege vigtigheden af at analysere genrerne i den sproglige deltagelse, når den forandres, tale i og om praksis, historier fra hverdagslivet, og mere, alt sammen som en del af praksis. De etnografiske eksempler pegede på, at ligemænd og praksis er strukturerende ressourcer for læring i praksis. Motivation syntes at være indeholdt i bevægelser mod fuld deltagelse i et praksisfællesskab, hvor lærlinge også havde en fremtid og udviklede identiteter.

Vanskeligheder med Situeret Læring

Der var to problemer med vor analyse, med mangfoldige konsekvenser. Èt af dem indebar et for ensidigt fokus på mestringsidentiteter, som kræver læringsbaner, der øger kundskab. Selv mens vi udvidede grænserne for eksempler på mesterlære, koncentrerede *Situeret Læring* sig om sociale processer, der sigter på at producere eksperter – mesterlære udlagt som det, *in situ* at kende og kunne arbejdet. Vi antog, at vi talte om den telos at blive mestre, at mestre, at øge kundskab og kunnen (Jf. s. 94) og om mestre som mønstereksempler på, hvad lærlinge kunne udvikle sig til (Jf. s. 95) – snarere end sammensatte meddeltagere. Det var ikke langt fra tanken om, at lærlinge bliver fuldt udøvende deltagere (e.g. s. 95) snarere end deltagere – så igen er der her underforstået en mestringsstelos sammen med et fællesskab af mestre (og dem på vej). Dette efterlod ‘mestring’ som en vision af veteraner og deres praksis som værende alt for fuldendt og udelukkende til kopiering.³ Men det var et vanske-

3 Jeg tror Etienne Wenger følte sig generet af karakteristiken af ‘fuld deltagelse’ og den måde vi begrænsede lpd til nyankomne (med undtagelse af en tankevækkende sætning sidst i kapitel 4, at enhver er en perifer deltager i hinandens gøren og laden). Jeg reagerede herpå med tanken om kerneblindhed – at simpel akkumulering

ligt skridt væk fra særlige forhold ved mesterlære hen mod en læringsteori, som indbefattede en bevægelse fra 'mestring' (og de underforståede prøvetider) til grader af deltagelse.

Det andet problem drejede sig om at udelade den politisk-økonomiske og institutionelle strukturering, der delvis bestemmer praksisfællesskaber og deres vekslende deltagere.⁴ Det er svært at forestille sig de forskelle, det gør, når man taler om 'læring', at undersøge de indbyrdes forbundne politisk-økonomiske og kulturelle kræfter, som er i spil udover det umiddelbare. Hvad der følger, kunne være et skoleeksempel på, hvad der hænder, når man ignorerer dem: for uden at arbejde med de politisk-økonomiske historiske relationer, faldt vi tilbage på nogle ahistoriske antagelser om social orden, om indpakkede, enkeltstående praksisfællesskaber, om et spændingsfrit lighedstegn mellem mestring og medlemskab,

og et formelt sprog.⁵ Disse punkter fordrer en uddybning.

Det slår mig nu, at vi udvalgte fire eksempler af mesterlære langt fra sen-kapitalismen, i hvert fald i tankegangen, og kun et eksempel var sat helt og holdent i vor samtids oplæringsbetingelser for lønarbejdere. Kun slagtereksemplet situerede læringen i dens fremmedgjorte, vareliggjorte relationer i vor tids liv. Vi strejfede dog undervisning i vendinger, der antyder en analyse af fremmedgjort praksis i samtiden (e.g. s. 112), men det betød blot, at vi på en måde sidestillede undervisning med kapitalens fremmedgjorte relationer, og at vi romantiserede læring som ikke fremmedgjort autentisk virksomhed. Vi er ikke de eneste – dette er noget, jeg lægger mærke til og protesterer imod i mange psykologers arbejde, der romantiserer læring og vælger deres eksempler i overensstemmelse dermed. Vort ønske om at yde rigdommen i læring retfærdighed, tilhører helt og holdent i den bås. Jeg mener ikke længere, at læring på forhånd har en værdi, ej heller vil jeg fastsætte en abstrakt værdi til de praksisser og deltagere, som den er en del af.

Situeret læring diskuterede praksisfællesskaber som steder, hvor konflikt, forskellighed og forandring hersker på måder, som stadig forekommer fornuftige. Men disse var sammenflettet med temaer om social orden ('begrebet lpd tilvejebringer en ramme, som samler teorier om situeret virksomhed og teorier om den sociale ordens produktion og reproduktion.' s. 47), *kulturformer*, læring, fællesskaber og praksis; *et* praksisfællesskab; progression mod mestring (stadig nogle rester af 'akkumulering' af viden her) og medlemsidentiteter. Disse beskæftigede sig ikke med forestillinger om konflikt, forskellighed eller forandring, ej heller, med slagtereksemplet som undtagelse,

af kundskab og kunnen ikke finder sted, men snarere forandringer i kundskab og kunnen (på samme måde med synspunkter, og sletninger, og tab af muligheder for at komme til at vide efterhånden som deltagere ændres.). Etienne Wenger reagerede i sin bog *Praksisfællesskaber* (1998) med en inspireret insisteren på, at alle engageret i praksis ændrer sig i forhold til denne praksis, og derfor er lpd ikke begrænset til nytilkomne. Endvidere undersøger han flertydigheder i 'legitim periferitet' ved at skelne mellem perifer og marginal deltagelse. Han har muligvis forsøgt at undgå den stærke tingsliggørelse af læring som lpd ved at insistere på, at 'tingsliggørelsen' selv er en del af alle deltagernes aktiviteter. Vi er gået i forskellige retninger: Etienne i retning af, hvad man muligvis kan kalde betydningssociologi, jeg i retning af en socialteori om praksis i forandring.

4 Denne kritiske (i begge betydninger) observation er Paul Duguids [2006]. Han pointerer, at en analyse, der udelukkende er fokuseret på lpd og praksisfællesskaber, ikke kan stille afgørende spørgsmål om de institutionelle strukturer og praksisser, som udgør mulighedsbetingelser for praksisfællesskaber (blandt andre ting). Dette er endvidere afgørende for at arbejde med en anden kritisk mangel i vor argumentation: I stedet for 'et praksisfællesskab' burde vi have insisteret på, at praksisfællesskaber ikke eksisterer isoleret fra hinanden og bør undersøges i deres relationer.

5 Jeg formoder at den perverse side af 'praksisfællesskabers' popularitet, hører til her, i den alt for korte afstand, vi har bevæget os væk fra konventionel funktionalistisk teoretisering.

gjorde det etnografiske mesterlære-materiale konflikt og forskellighed til noget centralt i analysen af hverdagslivet. Vi havde ikke i sinde at modstille et homogeniseret 'kollektiv' fællesskab med et fællesskab, hvis ligheder (og forskelle) er produceret gennem dets modsigelser, men *Situeret Læring* er alt for ofte blevet læst som en skildring af det sociale liv som lukket, harmonisk og homogent, så at deltagerne er 'medlemmer'. Dette konventionelle perspektiv indrammede en række teoretiske forbindelser, som er gennemgående i bogen: person er en person-i-verden, det vil sige den sociale verden sammensat af fællesskaber, det vil sige praksisfællesskaber, hvori lpd centripetalt fører til fuld deltagelse samt ny medlemsidentitet som et medlem af et praksisfællesskab. Der er ingen modsigelser eller spændinger her til at sætte det sociale liv, multiple institutioner, kræfter og praksisfællesskaber i bevægelse. Etablering af politisk-økonomiske, historiske og institutionelle kontekster og aktive kræfter, ville have forhindret et skred ind i homogene, isolerede og uforanderlige læsninger af praksisfællesskaber, betragtet et ad gangen, og gjort det lettere at se, at spørgsmålet om, hvad der konstituerer praksisfællesskaber, får meget af sin pågænighed fra at sætte spørgsmålstejn ved, hvordan og hvor meget officielle fællesskaber, officielle praksisser, og formelle organisationer de facto definerer den aktive nexus af levende, kulturelt produktiv social praksis.

I de liv, vi undersøger, er der uden tvivl kulturelt identificerede øjeblikke af fællesskab og lejlighedsvist 'medlemskab'. Der er en udbredt tro og længsel efter sådanne tilstande sammen med et massivt arbejde på at benægte deres fravær (cf. Raymond Williams' (1976) diskussion af 'fællesskab'). Disse er en del af den hverdagsnutid, der fylder vore liv; men de er ikke ret nyttige til at forklare disse liv, fordi de tilslører de modsætningsfyldte processer, ved hvilke de produceres. Vi burde være i stand til at tage dem i betragtning sammen med alt andet.

Modsigelse og forandring

Situeret Læring introducerede forestillinger om lpd i praksisfællesskaber som modsætningsfyldt, formende og formet af forskelligheder og konstitutive spændinger blandt personer, virksomheder og omstændigheder, alle i forandring. Lad os begynde med det centrale begreb om adgang: der var specifikke konfliktpunkter i legitim periferitet, i dets tvetydigheder og usikkerheder, i dets kampe mellem nyankomnes adgang til praksis og udelukkelse fra den. Slagtereksemplet viste (og det med skrædderne ligesådan) konflikten mellem mestre og lærlinge om, hvorvidt lærlingene skulle beskæftige sig med korttids arbejdsydelser adskilt fra den fuldt udviklede praksis' arena (pakke kød ind, arbejde på skræddermesterens gård inde i landet), eller med aktiviteter, der gav mulighed for perifer deltagelse, dog ikke så umiddelbart nyttige for mester (arbejde med svende, der udskærer kød, øve sig i at klippe stofrester). Veteraner og nyankomne har interessekonflikter om, hvor bred adgang de ønsker og vil kontrollere, både inden for hver af dem og mellem dem. Vi konkluderede – en afgørende pointe, – at læring altid må være en sådan problematisk proces. Endvidere betød det, at 'praksisfællesskaber er engageret i den generative proces at skabe deres egen fremtid' (begge pointer s. 57-58)

En væsentlig modsigelse i praksisfællesskaber med hensyn til lpd, er den mellem kontinuitet og forskydning.⁶ Der er en fundamental modsigelse i den betydning, nyankomne og veteraner ser i de nyankomnes øgede deltagelse; for den centripetale udvikling af fulde deltagere, og dermed produktionen af et praksisfællesskab, implicerer også en udskiftning af veteraner (s. 57):

Konflikter mellem mestre og lærlinge (eller, mindre individualistisk, mellem generationer) finder

⁶ Vi kaldte det en modsigelse i betydning. I dag, ville jeg kalde det en modsigelse i praksis, inklusive betydningsrelationer.

sted i løbet af hverdagens deltagelse. Den fælles deltagelse er den scene, hvor den gamle og den nye, den kendte og den ukendte, den etablerede og den forhåbningsfulde udspiller deres forskelligheder i handling og opdager det, de har tilfælles, manifesterer deres frygt for hinanden og affinder sig med deres behov for hinanden. Hver truer realiseringen af den andens skæbne, netop som den er vigtig for den (s. 116).

Dilemmaet for de nyankomne er, at de er nødsaget til at engagere sig i den nuværende praksis, men samtidigt har en interesse i dens udvikling, efterhånden som de begynder at etablere deres egen identitet i dens fremtid (s.115). Veteraner finder det gavnligt at trække nyankomne ind for at udnytte deres arbejdskraft, selvom det i sidste ende er nødvendigt at få de nyankomne til at blive legitime meddeltagere, hvis praksissen skal overleve. Ét garanteret dilemma særligt for veteraner er: 'at tillade de nyankomne legitime deltagelse med deres egne synspunkter introducerer i hvilket som helst praksisfællesskab alle spændinger i modsigelsen mellem kontinuitet og forskydning' (s.116).

Muligvis har det hyppigste og mest irriterende spørgsmål fra læserne af *Situeret Læring* været, 'Hvordan ved jeg, at jeg har fat i et praksisfællesskab?' (specielt siden de ikke gør sig den ulejlighed at spørge med samme forvirring, hvad en familie er eller et nabolag, skole, race, kultur, køn eller samfund). Der er naturligvis ikke sådan en art i verden, som lige er blevet opdaget, og som vi kan rejse ud og fange. Det er en måde at se på ikke en ting, man skal lede efter. Carsten Østerlund (personlig kommunikation 1999) bemærker at omkring 85 % af artikler, der diskuterer praksisfællesskaber, indleder med tanken om et (homogent, harmonisk, uforanderligt) fællesskab. En søgning efter et af disse bliver virkelig meget langvarig. Omkring 15 % indleder med idéen om komplicerede forehavender og det spørgsmål, der som udgangspunkt undrede os: Hvordan kan det være, at en heterogen

praksis med forskellige deltagere, engageret på forskellig måde som part i praksis, med forskellige interesser, steder, lokaliteter og historier, kan blive til et sted, der fordrer og muliggør efterfølgende generationer af deltagere, et virkeligt praksisfællesskab?

Der er en slående tavshed i de fleste praksisfællesskabsstudier vedrørende sociale klasser eller race eller etnicitet, sådan som disse relationer former organisationer, praksisfællesskaber og alt andet. Dette udgør en god illustration af forskellen mellem analytiske og præsriptive måder at tage begreber som 'praksisfællesskaber' op på. Analytisk: udforskningen af praksisfællesskaber i hverdagen, identiteterne, som deltagerne går ind ad døren med, og som bidrager til at redegøre for praksisfællesskabers komplekse heterogenitet, indebærer naturligvis på afgørende måde relationer mellem køn, race og klasse og deltagere, som er helt igennem indskrevet deri. Foreskrevet: Projekter, der påtager sig at starte et praksisfællesskab, synes at hvile på antagelser om, at det at lave denne nye ting ikke bygger på allerede eksisterende sociale relationer. Men hovedpointen er, at de altid allerede eksisterer: deltagere, som samles for at udføre noget på så vedvarende måder, at det at frembringe næste generation af deltagere må være en del af projektet, er allerede medlemmer af mangfoldige praksisfællesskaber, herunder nogle, der muligvis udelukker hinanden. For at få deltagere til at tage op, hvad de laver (under omstændigheder, der tillader dette) som en del af, hvem de er på tværs af forskellige livskontekster, er, hvad der bekræfter og aflejrer den ændrede identitet og kundskab. Dette gør identiteter med hensyn til race, klasse og køn (blandt andre historisk, socialt relevante) til ikke et specielt eller valgfrit emne, men et altid centralt relevant for analyser af praksisfællesskaber.

Situeret Læring foreslog, at vi fæstner os ved den proces, hvorved praksisfællesskaber produceres og producerer sig selv, idet vi spør-

ger, hvad nyankomne er ved at blive en del af, frem for at lede efter et praksisfællesskab som et produkt. Det er tydeligere for mig nu, end det var dengang, at formålet er at spørge, hvordan praksisfællesskaber produceres, og siden 'hvordan' på mange måder er et spørgsmål om 'hvilken', hvilke modsætningsfyldte praksisser der produceres, delvist, af hvem, med hvem, under hvilke omstændigheder på tværs af een eller flere rækker af veteran – nyankomne relationer. At spørge, hvordan der produceres kontinuiteter og hvilke (i modsætningsfyldte brydningsfulde processer), og hvordan forskydninger produceres og hvilke på tværs af 'generationer,' er en nyttig måde at fokusere opmærksomheden på et centralt og interessant spørgsmål: Præcis hvilken kompleks praksis er ved at blive produceret?

Kundskab og Rumlighed

Intet begreb eksisterer i sig selv – 'Praksisfællesskaber' er ikke en teoretisk problematik. At sige (i begyndelsen af denne epilog) at perspektivet i *Situeret Læring* muligvis er radikalt, men ikke nyt, viser sig i denne pointe: Social praksisteori har sine filosofiske rødder i Marx, Gramsci (jf. redegørelser af Bernstein 1971; Ollman 1971), fra de senere år Stuart Hall og Birmingham Centret for Samtidige Kulturelle Studier (jf. Lave et. al. 1992) og kritisk socialpsykologi (Dreier 2008). Det er en samling af indbyrdes relaterede antagelser, analytiske spørgsmål, begreber og analytiske praksisser, med hvilke 'praksisfællesskaber,' lpd og andre indbyrdes forbundne begreber er udledt. Det inkluderer opfattelser af viden, rum samt deres indbyrdes forbundenhed. Disse gør afgjort en forskel i debatten om et 'videnssamfund.' Det vil muligvis være gavnligt at overveje, hvordan opfattelsen af viden og rum sammen er implicerede i vor redegørelse for 'praksisfællesskaber.'

Forståelsen af 'praksisfællesskaber' i et social-praksis teoriperspektiv er et analytisk redskab bygget på et omhyggeligt argument

mod at se verden som et epistemologisk projekt. I *Situeret Læring* (i afsnittet med titlen 'the place of knowledge', s. 94-98), foreslog vi, at kundskab ændres via lpd (ikke induktivt eller deduktivt, men i stedet i rum, i bevægelse, i relation til diverse andre, der deltager forskelligt, samt gennem forskelle i læringes egen praksis i forandring). At tale om 'kundskab' i stedet for 'viden' antyder at, hvad det end er, er viden altid viden i personer i praksis. Således kan 'viden' ikke reduceres til noget særskilt i forhold til andre aspekter af praksis, hvilket ville indebære dens lokaliteter og situerede udvikling. Det er ikke viden, der udvikler det sociale liv eller *er* socialt liv, men det er snarere praxis, det sociale livs frembringelse og handling, der producerer kundskaber i forandring som del af den løbende praksis. Som det mest generelle argumenterer teorien om social praksis for, at det sociale liv er et spørgsmål om den menneskelige praksis sociale ontologi, ikke dens epistemologi, og afgjort ikke den epistemologiske produktion af det sociale liv. Endvidere, eftersom meget finder sted i verden i solid, ikke-reaktiv, transmitterbar videns navn, eller i videnssamfundets eller vidensøkonomiens navn, er den sociale analytikers udfordring at komme til en forståelse af, hvordan disse effekter er skabt i praksis – ikke at antage deres eksistens *sui generis*.

Kerneproblemet i nærværende bog er, hvorvidt praksisfællesskaber er en 'drivkraft for innovation og konkurrencedygtighed'. Fører praksisfællesskaber til innovation og udvikling af viden? Et andet spørgsmål kunne være, hvad sker der med praksisfællesskaber, hvis de gør? Jeg spørger mig selv, om ikke nogle praksisfællesskabsstudier godtroende antager den absolut gode samt politisk gavnlige karakter af innovationens og konkurrencens sociale processer. Men betragt de farlige modsigelser mellem kontinuitet og forskydning mellem veteraner og novicer. Tænk på innovatører som nogle, der afslører viden, er kritiske overfor forældet viden – det vil sige gamle kundskaber,

eksisterende viden i praksis (det er almindelig viden, at entreprenører bliver fyret oftere end andre). Det ville ikke være en usandsynlig formodning at antage, at ethvert praksisfællesskab, der fungerer som en motor for innovation, inden længe ville gå op i flammer. Hvilket rejser et interessant spørgsmål: Hvis ikke, hvorfor ikke? At stille sådanne spørgsmål, kræver muligvis et mere nuanceret ordforråd for måder, hvorpå forskellighed, uenighed, antagonisme, kamp, dissens, mv., manifesterer sig, end det, vi normalt bruger om hverdagslivet (cf. Jason Delbourn, 2008).

Det er interessant at overveje de varierede antagelser om rumlige relationer, der former 'praksisfællesskaber,' for der er virkelig antagelser om produktion af rum forudsat i teorien, som begrebet 'praksisfællesskaber' er en del af. De ovenfor diskuterede problemstillinger, da vi misbrugte almindelige rumlige metaforer vedrørende 'praksisfællesskaber', antyder, at man skal være påpasselige med at opfatte et 'fællesskab' som en lukket og lokal, eller faktisk lokal enhed. Andre farer indbefatter at antage noget uden at være opmærksom på eller udforske grænser, når disse er forudsatte, eksempelvis, når man skelner mellem 'indenfor et praksisfællesskab' og 'mellem et praksisfællesskab,' eller når man tager udgangspunkt i almindelige forestillinger om underordnede enheder – 'små enheder sammensætter større enheder'. Disse geometriske, rumlige relationer stemmer ikke overens med geografen Henri Lefebvres (1974, oversat 1991) teori om social praksis. Hvis vi kan argumentere, at kranier kun kan give illusioner om lukkede rum for, hvad der i virkeligheden er komplekse relationer mellem subjekter, de andre, legemliggjorte kundskaber, mv., så kan vi argumentere tilsvarende for rum, bygninger, institutioner – og virtuelle verdener. De seminar-borde, vi så ofte sidder omkring i vore praksisser, skaber også illusioner om lukkede rum. Medlemmerne af et virtuelt fællesskab, der krøbet sammen foran en computer med

ansigtet vendt mod cyberspace, kan gøre det alt for let at begrebsliggøre sidstnævnte som et virtuelt seminar-bord. Hvis ikke, hvad så i stedet? Hvad med personers baner i praksis gennem multiple praksisfællesskaber?

Konklusion

I hvilken betydning var intentionerne med *Situeret Læring* 'radikale?' Hele vejen gennem denne korte diskussion har jeg prøvet at vise, at social praksisteori skaber konfliktuelle antagelser om den sociale eksistens' natur, forskellig fra den almindelige akademiske, teoretiske problematik. Som en følge heraf skiller betydningerne, relationerne og analytiske anvendelser af begreber som 'praksisfællesskaber' sig også ud fra de konventionelle teorier. Muligvis er det mest forvirrende ved alt dette i første omgang, hvorfor begrebet overhovedet migrerede til forretnings- og uddannelsesverdenerne (men ikke til de antropologiske verdener) og hvad det gør der, mens 'det' har mistet den analytiske praksis' forskelle, som først og fremmest gav den liv (men se Duguids prolog, dette bind, og Brown og Duguid (1991) til belysning heraf). Jeg er slået af beretninger fra eksempelvis offentlige sundheds- eller kommunalbureaukratier, som jeg har hørt af praktikere, der synes at have fundet begrebet nyttigt til at ændre, skabe mere plads til, og udvikle deres praksisser. De har med succes argumenteret for, at heterogene grupper med indbyrdes forbundne deltagere er nødvendige for og har evne til at frembringe forskellige, socialt værdifulde projekter på forskellige niveauer i offentlige, ikke-offentlige samt selskabsorganiserede settings.

Læserne må selv vurdere, om og hvordan det teoretiske perspektiv, der dannede et begreb som 'praksisfællesskaber', har informeret de empiriske studier og deres teoretiske grundantagelser i det aktuelle arbejde, der diskuteres i denne bog. Set ud fra mit perspektiv, er der mere forbindelse end blot et fælles iøjnefaldende udtryk med to særskilte 'liv'. Jeg ser,

at vi mødes omkring fokuset på heterogenitet, kompleksitet og konflikt som generative i (og for) praksisfællesskaber. Der er en god del om læring som et almindeligt aspekt ved den givne og tagen, der er forudsat i den heterogene hverdagspraksis. Hvor der tilbydes eksempler fra forskning, virker de som ret intensive studier, der tenderer mod det etnografiske. I denne bog lægger jeg mærke til interessante problemer, der har med rumlighed at gøre – der arbejdes med bredere politisk-økonomisk, indbefattet institutionel, strukturering af praksisfællesskaber, og der rejses problemer om størrelsesordenen, fra globale kræfter på den ene side, til sociale relationer i 'nærhed', sammen med medierende rumlige relationer, inklusive byer og regioner (cf. Holland & Lave 2002).

Ved at tage imod denne mulighed, venligt tilbudt af Amin og Roberts, for på første hånd at lære om nutidigt arbejde med 'praksisfællesskaber' i feltet for managementstudier, har jeg gentagne gange haft fornøjelsen af at blive overrasket (både henrykt og chokeret) over de forskellige anvendelser af 'praksisfællesskaber.' I mit eget arbejde har jeg fortsat fulgt den bane, vi begyndte på i *Situeret Læring*. Det er klart, at jeg mener, at vor 'version' af praksisfællesskaber var en del af en stærk og produktiv tilgang til social analyse. Men det er også klart, at dette nu bare er eet praksisfællesskabsbegreb blandt mange. Så gå hen og lav forandring i kundskab-i-praksis.

Litteratur

- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Brown, J.; Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation, *Organization Science*, vol 2. Nr. 1: 40-58.
- Delborne, J.A. (2008). Transgene transgressions: Scientific dissent as heterogeneous practice, publiceres i *Social Studies of Science*.
- Dreier, O. (2008). *Changing Persons Across Places*. New York: Cambridge University Press.
- Duguid, P. (2006). What talking tells us, *Organization Studies*, vol 27. Nr. 12: 1794-1804.
- Holland, D.; Lave, J. (red) (2002). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, NM: SAR Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J.; Duguid, P.; Axel, E.; Fernandez, N. (1992). *Coming of age in Birmingham: Cultural studies and conceptions of subjectivity*. Annual Reviews in Anthropology; vol. 21: 257-282.
- Lefebvre, H. (1974). *The Production of Space* (trans. 1991). Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Ollman, B. (1971). *Alienation: Marx's Conception of Man in Capitalist Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.

Teksten er oversat af Mia Nielsen og Erik Axel fra "Epilogue: Situated Learning and Changing Practice" af Jean Lave i Amin, A.; Roberts, J. (2008). *Community, Economic Creativity, and Organization*. New York: Oxford University Press