

## LÆRING, KONFLIKTER OG ARBEJDSDELING – EN UDVIDELSE AF DEN SOCIALT SITUEREDE LÆRINGSFORSTÅELSE

Martin Pedersen & Klaus Nielsen

*I denne artikel vil vi argumentere for, at tolkningen af megen situeret læringsteori overser de skitser, der er i Lave & Wengers (1991) oprindelige analyser; hvor den grundlæggende dynamik i læreprocessen ansues som værende tæt sammenknyttet med konflikter og modsætninger.*

*Konsekvensen af at modsætninger og konflikter underbetones er, at dynamiske og motivationelle aspekter af læreprocessen i mange tilfælde falder tilbage til en humanistisk human ressource-tænkning, hvor læringsprocessen relateres til individets stræben efter at realisere egne vækstpotentialer, samt at arbejdsfællesskabet bliver et middel til den enkeltes selvrealisering. I artiklen ønsker vi at rehabilitere Lave & Wengers oprindelige idé om, at modsætninger og konflikter er afgørende dynamiske kræfter i forståelsen af læring og udviklingsprocesser i arbejdslivet. Vi søger i artiklen at præcisere hvordan situationer kendetegnede ved at være uafklarede, ubestemte og ukoordinerede, indeholder potentielle læringsressourcer, fordi det igennem disse situationer er muligt at udvikle nye antagelser om, hvilke konsekvenser vore handlinger har for praksis. Endvidere ønsker vi at udvikle dette aspekt af læreprocessen ved at undersøge, hvordan en række nyere forskningsprojekter bruger Lave & Wengers arbejde. Afslutningsvist inddrager vi betydningen af den stigende arbejdsdeling, samt aspekter af John Deweys tænkning med henblik på at skitsere, hvordan et situeret perspektiv kan inddrage konfliktsituelle aspekter af en arbejdspraksis til at udvikle forståelsen af læring.*

### 1. Socialt situeret læringsteori

Et af potentialerne i socialt situeret læringsteori er at overskride forståelsen af læring som udelukkende et individuelt fænomen, hvilket indikeres ved, at den læringsmæssige analyseenhed ikke er det enkelte individ, men derimod praksisfællesskabet, som individet indgår i. Læring er i denne optik således et relationelt og socialt fænomen. Lave & Wenger udviklede i ”*Situated*

*learning – legitimate peripheral participation*” de teoretiske pointer i starten af 1990'erne, hvilket indebar forskellige perspektiver: Til dels at overskride nogle begrænsninger ved traditionel læringsteori, til dels et alternativ til at forstå læring som direkte afhængig af undervisning, og dels som et alternativ til traditionel skolebaseret læring. I situeret læringsteori er læring uløseligt knyttet til begreberne om situerethed, praksis, praksisfællesskaber, identitet, konflikter, og legitim perifer deltagelse. I denne artikel vil vi særligt fokusere på forholdet mellem læring og konflikter. I relation hertil vil vi udvide den teoretiske rammeforståelse af læring ved at inddrage aspekter af John Deweys forståelse af viden og læring, og derudover vil vi undersøge arbejdsdelingens betydning for forholdet mellem læring og konflikter (se også Axel, 2005). Ved at videreudvikle Lave & Wengers oprindelige analyser af læringsprocessens konflikтуelle drivkræfter bliver det muligt at forstå de modsigelsesfyldte forhold for udviklingen af den konkrete praksis som indeholdende potentielle læringsressourcer, hvilket bliver tydeligt ved at inddrage begreberne om henholdsvis deltagerbaner og produktionsbaner. Først skal vi dog se nærmere på Lave & Wengers oprindelige analyser.

Overordnet antager Lave & Wenger, at ”*læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden*” (Lave & Wenger, 2003, s. 36), og de præsenterer begrebet *legitim perifer deltagelse* til analyse og beskrivelse af deltagelse i social praksis. Læring betragtes som værende en identitetsproces, der involverer muligheder for at deltage i praksisfællesskaber. I denne optik anskues viden som værende medieret og socialt konstrueret og ligeledes som værende til vedvarende forhandling mellem deltagerne, hvilket står i modsætning til forståelsen af viden som værende abstrakt og symbolsk. Ligeledes anskues læring ikke som et isoleret og individuelt fænomen, men som deltagelse i et praksisfællesskab.

Nuværende forskning inden for social situeret læringsteori har hovedsagelig fokuseret på læring som en *identitetsproces* inden for et praksisfællesskab, hvor den lærende person går fra *legitim perifer* til *fuldgyldig deltagelse* i fællesskabet. Forskning inden for social situeret læringsteori har således afstedkommet undersøgelser af, hvordan læring finder sted ved deltageres dygtiggørelse inden for én profession (Lave & Wenger, 2003; Nielsen & Kvale, 1999; Nielsen & Kvale, 2003). Disse undersøgelser hviler dog på forskellige præmisser, som skaber reminiscenser til 1800-tallets arbejdsfællesskab, hvilket f.eks. kommer til udtryk ved, at de beskrevne kontekster i Lave & Wengers empiriske undersøgelser alle består af små tæt sammenbundne fællesskaber med en relativ lille arbejdsdeling, hvor der er begrænset afhængighed af andre og mere specialiserede praksisser eller grupper (Østerlund & Carlile, 2005). Disse underlæggende præmisser har visse begrænsninger for forståelsen af forholdet mellem læring og konflikter, hvilket vi i denne artikel vil forsøge at skitsere, for dernæst at videreudvikle den socialt situerede læringsforståelse i relation til vort igangværende forskningsprojekt.

I det følgende vil vi skelne mellem Lave & Wengers teoretiske analyser og de valgte empiriske eksempler, eftersom forholdet herimellem er med til at tydeliggøre en diskrepans, der er med til at danne grobund for en udvidelse af den socialt situerede læringsforståelse.

## 2. Det konfliktuelle potentiale i praksis mellem forskydning og kontinuitet

I Lave & Wengers teoretiske analyse af læring i praksisfællesskaber fokuseres der på modsigelser som en grundlæggende udviklingsdynamik. De konfliktuelle aspekter anskues hovedsageligt i form af praksisfællesskabets vedvarende spændinger i modsigelsen mellem newcomers og oldtimers: *"Denne modsigelse er uløseligt knyttet til læring betraget som legitim perifer deltagelse... eftersom konkurrenceforhold i organiseringen af produktionen eller i dannelsen af identiteter klart forstærker disse spændinger"* (Lave & Wenger, 2003, s. 53). Ligeledes hævdes det, at *"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"* (Lave & Wenger, 2003, s. 53). Disse citater indikerer, at Lave & Wenger teoretiserer i lyset af en dialektisk materialistisk forståelsesramme, hvor en hovedantagelse er, at konfliktuelle og modsigelsesfyldte aspekter af praksis er drivkraften for deltagernes læring og praksisudvikling (Engeström, 1987). Men Lave & Wenger tilbyder en anden forståelse af, hvilke former for modsigelser der er centrale i forhold til en mere traditionel forståelse inden for dialektisk materialistisk tænkning. Lave & Wenger påpeger, at nyere virksomhedsteoretiske forståelser af modsætninger hviler på modsigelser i vareproduktionen dvs. i forholdet mellem bytte- og brugsforhold (Lave & Wenger, 2003, s. 97), hvorimod den fundamentale modsætning inden for socialt situeret læringsteori bestemmes som en modsigelse mellem kontinuitet og forskydning<sup>1</sup> i praksis. Ifølge Lave & Wenger er der her tale om en mere fundamental modsigelse, som ikke bare forsvinder, hvis de forskellige produktions- og reproduktionsformer ændres. Eftersom kontinuitet netop udvikles gennem læring og identitetskonstituering betyder det, at forandrede produktionsforhold blot transformerer modsigelsen mellem kontinuitet og forskydninger – den ophæver ikke denne modsigelse (som det antages i megen marxistisk teori). Modsigelsen mellem kontinuitet og forskydning udspiller sig i hverdagens praksis blandt andet mellem "old-

---

1 I denne sammenhæng er displacement oversat til "forskydning", hvilket passer bedre til det, som Lave & Wenger sigter mod, frem for "udskiftning", som der står i den danske oversættelse af "Situated learning. Legitimate peripheral participation".

timers” og ”newcomers”, hvilket kommer til udtryk ved, at der dannes forskellige ”*konkurrerende opfattelser af praksis og dens udvikling*” (Lave & Wenger, 2003, s. 98). At der netop eksisterer forskellige opfattelser af praksis mellem newcomers og oldtimers sætter læringsforholdet ind i et grundlæggende dilemma: F.eks. er newcomers dilemma, at de på den ene side må engagere sig i den allerede eksisterende og udviklede praksis og blive en del af denne, og på den anden side så har de en interesse i at udvikle praksis i en retning, som stemmer overens med den fremtid, som de ser som mest fordelagtig.

Ifølge Lave & Wenger er det således flere par modsigelser som især gør sig gældende:

1) Der er et spørgsmål om adgang på spil for newcomers. Den lærende skal accepteres i praksis og underkaste sig de handleanvisninger, som er gældende herfor – ellers vil vedkommende have vanskeligt ved at blive accepteret som fuldgyldigt medlem. 2) Der ligger en potentiel modsigelse mellem, hvordan medlemmerne anskuer praksisfællesskabets fremtid (skal tingene forløbe som hidtil, altså en videreførelse af, hvordan oldtimers har gjort tingene, eller vil der være tale om, at newcomers får mulighed for at ændre tingene). Dette vedvarende konfliktpotentielle i forholdet mellem newcomers og oldtimers er således en basal drivkraft i praksisfællesskabets udvikling.

På trods af at det i Lave & Wengers teoretiske analyser fremhæves, at den sociale praksis indebærer en selvmodsigende og konfliktfyldt natur, så fremstår denne opfattelse mindre klart i Lave & Wengers empiriske eksempler, hvilket vi vil se nærmere på i det følgende.

### 3. Forholdet mellem teorien og empirien i Lave & Wengers arbejde

Lave & Wenger underbygger de teoretiske pointer med fem empiriske eksempler på mesterlære, hvor der inddrages studier af yucatec-maya-jordemødre i Mexico, vai- og golaskræddere i Liberia, arbejds/læringsmiljøerne for kvartermestre i den amerikanske flåde, hos slagtere i amerikanske supermarkeder og blandt tørlagte alkoholikere. I eksemplerne beskrives den centripetale læringsbevægelse overordnet som en forholdsvis ukompliceret proces<sup>2</sup>, hvilket strider mod de teoretiske pointer og bevirker, at de konfliktpotentielle aspekter af den sociale praksis fremstår empirisk underbelyst.

En sådan ambivalens ses ligeledes i forhold til Lave & Wengers centrale begreb om praksisfællesskaber, hvilket er blevet underlagt forskelligartede

---

2 Bortset fra eksemplet med slagterne, hvor magtforholdet mellem de mere erfarne praktikere og de nyankomne er stærkt asymmetrisk, hvilket medvirker til en afskærmning af de nyankomnes muligheder for at deltage i mere centrale dele af den sociale praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 67-69).

fortolkninger. I de fem empiriske eksempler er deltagernes historiske relation til modsætninger, magt og konflikter stort set fraværende. Her fokuseres der således på den fællesskabelige del af praksisfællesskaber, og fællesskabet conceptualiseres på en måde, der skaber associationer til kohærens og konsensus i praksisserne, hvilket dog overskygger dialektikken i de ofte brudte, dynamiske skabelses- og reproducerende processer, som karakteriserer den selvmodsigende natur af det kollektivt sociale. I de undersøgelser, som Lave & Wengers oprindelige arbejde efterfølgende har afstedkommet, spores det således, at praksisfællesskaber opfattes på forskellige måder, alt efter om der fokuseres på de empiriske eksempler, som overvejende indebærer homogenitet og harmoni inden for praksisfællesskabet, eller om man fokuserer på det heterogene og konfliktuelle aspekt, som kommer til udtryk via de teoretiske pointer, og som indebærer et vedvarende konfliktuelt potentiale (Pedersen, in prep.). Denne pointe understreges ved, at praksisfællesskaber flere steder i faglitteraturen underlægges en særdeles romantisk fortolkning med fokus på de harmoniske elementer mellem deltagerne (se f.eks. Handy, 1996; Stewart, 1996), hvilket bevirker, at begrebets dialektik opløses til fordel for en utopisk forståelse af praksisfællesskabets udviklingsdynamik (Østerlund & Carlile, 2005). Det ses således, at praksisfællesskaber flere steder i litteraturen sidestilles direkte med arbejde i ”grupper” eller ”team”, hvilket i høj grad skyldes en for selektiv læsning af bl.a. organisationspsykologerne Brown & Duguids forståelse af Lave & Wengers arbejde (Pedersen, in prep.). Forskellene mellem, hvad der karakteriserer henholdsvis et team og et praksisfællesskab, er udtalte, eftersom de to begreber overordnet knyttes til henholdsvis en humanistisk og en marxistisk inspireret motivationsforståelse. Arbejde i team er således et af flere nyere human ressource-management-initiativer, som indbefatter øget selvledelse for den enkelte medarbejder. Flere analyser viser, at forståelsen af de grundlæggende drivkræfter for arbejde i team er tæt sammenknyttet med et ideal om selvrealisering, hvilket flere analyser påpeger de uheldige konsekvenser ved (Brinkmann & Eriksen, 2005). Idealet om selvrealisering står ligeledes i klar modsætning til udviklingsdialektikken mellem ligheder og forskelligheder i praksisfællesskaber, og ligeledes i forhold til det konfliktuelle potentiale mellem kontinuitet og forskydning i praksisfællesskabet. Vigtigt er det derfor at fastholde, at de oprindelige teoretiske analyser inden for socialt situeret læringsteori overordnet fremstiller praksisfællesskaber som konfliktuelt terræn og som bestående af både ligheder og forskelligheder mellem fællesskabets deltagere (Lave & Wenger, 2003, s. 53; Wenger, 1998, s. 94; Nielsen, 1999, s. 25).

Vi har således vist, at der er forskellige udlægninger af, hvorvidt det konfliktuelle potentiale mellem deltagerne ligheder og forskelligheder fremhæves som et grundvilkår for deltagelse i praksisfællesskabet. Dette skyldes overvejende, at Lave & Wenger illustrerer deres teoretiske analyser med empiriske eksempler, hvor den vedvarende konfliktuelle præmis delvist

negligeres, hvilket har medført, at en del af potentialet i de oprindelige analyser ikke udfoldes tilstrækkeligt. I det følgende skal vi se nærmere på nyere undersøgelser af konflikters betydning inden for situeret læring, hvor fokus har været på forholdet mellem kontinuitet og forskydning, dog primært på konflikter relateret til individets identitetskonstituering i de daglige læreprocesser.

#### 4. Nyere undersøgelser af konflikter, læring og identitetskonstituering

En række nyere danske undersøgelser har undersøgt forholdet mellem konflikter og læring empirisk på baggrund af Lave & Wengers forståelse af læring (Elmholdt, 2004; Musaeus, 2005; Mørck, 2006; Nielsen, 1999; Tanggaard, 2000; Østerlund, 1996). Inspireret af Lave & Wengers pointer antager de som udgangspunkt, at konfliktuelle forhold spiller en afgørende rolle for læreprocessens udviklingsdynamik enten på arbejdspladsen eller i uddannelsesinstitutionelle sammenhænge. Ligeledes antager de fleste af disse undersøgelser, at de primære konfliktuelle forhold udspiller sig i forholdet mellem kontinuitet og forskydning, samt at praksisfællesskaber reproduceres primært gennem identitetskonstituerende interaktionsprocesser i forholdet mellem oldtimers og newcomers.

En del af denne forskning videreudvikler begrebsmæssigt forholdet mellem newcomers og oldtimers ved at analysere læreprocesserne inden for rammerne af forskellige former for begreber om deltagerbaner – kaldet for "trajectories of participation" (Dreier, 1999; Lave, 1999; Nielsen, 1999). Deltagerbaneperspektivet gør det muligt at arbejde med et perspektiv på det lærende menneske, der opløser dikotomier mellem det individuelle og det sociale: Vi er ikke individer, der kan betragtes isoleret, og vi opløses heller ikke i sociale relationer og strukturer (Nielsen, 1999; Tanggaard Pedersen, 2003). Deltagerbanebegrebet muliggør et analytisk perspektiv på personers oplevelse af læring, samtidig med at disse personers involvering i en social praksis kan ses at begrænse og skabe individets muligheder: *"From this perspective a social practice is a field of possible trajectories and therefore contains a long series of different and potential identities."* (Nielsen, 1999, s. 60).

En social praksis er et felt, der tilbyder mange typer af fremtider i relation til at komme til at være en særlig person i verden. En deltagerbane gør, at nogle ting er vigtige at lære, mens andre ting bliver mere perifere, og deltagerbanebegrebet adskiller sig fra individuelle livshistorier ved at være forankret i en socio-materiel praksis.

Østerlunds (1996) empiriske undersøgelse af læring ud fra et situeret perspektiv beskriver, hvordan to salgslæringer klarer sig meget forskelligt gennem den første tid som sælgere for et stort firma i USA, der producerer store netværksprintere. Det centrale udgangspunkt for Østerlunds analyse er de to

salgslærlingenes forskellige deltagerbaner: Den ene sælgerlærling, Carol har ingen teknisk viden og erfaring med printere, men hun mestrer den jargon blandt sælgere, der kaldes snik-snak ("bull-shit"). Den anden sælgerlærling, Tom, er tidligere analytiker for samme firma og nu under sælgeroplæring. Ude blandt kunderne lykkes det ham ikke at træde ud af sin tidligere analytikeridentitet. Frem for at fokusere på at sælge sine produkter bliver han ved med at rådgive kunderne, og på et tidspunkt lykkes det ham at anbefale et andet firmas vedligeholdelsesprogram, fordi han kommer til at fokusere på, at det faktisk er billigere og bedre end det, hans eget firma sælger. Østerlund viser, at læreproces og identitetskonstituering er tæt sammenvævede med den praksis, som salgslærlingene indgår i. Deres deltagerbaner er med til at skabe kontinuitet og forskydninger i praksis. Særligt Tom har vanskeligt ved at integrere de forskellige og konfliktuelle værdier i sin læreproces, der ligger i praksis mellem kvalitet og profit. Pointen for Østerlund er, at de konfliktuelle forhold, der er på spil i praksis viser sig i forhold til den identitetskonstituering, som er på spil for de sælgere, han undersøger: For Toms vedkommende i forhold til, at han må lyve eller gå på kompromis med sine faglige standarder for at mediere konflikten mellem kvalitet, profit og firmaloyalitet, mens Carol i sin forvaltning af sin identitet konstant må balancere mellem at præsentere salgsprodukter så godt som muligt, uden at hun afslører sin manglende viden om produktets reelle kvalitet.

Nielsen (1999) bruger ligeledes deltagerbanebegrebet for at afdække, hvorledes studerende på et dansk musikkonservatorium i deres identitetskonstituering forvalter de modsigelser, der ligger i det praktiske felt i forbindelse med deres læreprocesser. I Det Jyske Musikkonservatorium er der indlejret markeder, hvor der skal uddannes henholdsvis koncertpianister og musiklærere. De fleste studerende på klaverlinjen ønsker at blive koncertpianister, men realiteten er, at flertallet i virkeligheden kommer til at arbejde som musiklærere, som ikke er forbundet med den samme prestige, som arbejdet med at være koncertpianist indebærer. Skismaet mellem lavstatus musiklærer og højstatus koncertpianist er en konflikt, der udfolder sig i forbindelse med de studerendes identitetskonstituering under deres uddannelse. I en analyse af konservatoriets læringslandskab undersøger Nielsen to studerendes deltagerbaner i forhold til deres identitetskonstituering som henholdsvis musiklærer og koncertpianist. For den konservatoriestuderende, der ønsker at blive musiklærer, må identitetskonstitueringen hele tiden balanceres mellem på den ene side at håndtere konservatoriemiljøets generelle værdikodeks, hvor livet som professionel musiker involverer et fuldstændigt engagement i en kunstnerisk livsstil, og på den anden side livet som musiklærer og suppe-, steg og is-pianist, hvor hovedformålet er at spille musik for at tjene penge. At spille musik for pengenes skyld betragtes som lavstatus på konservatoriet generelt. Omvendt så udfolder deltagerbanen for den studerende, der ønsker at være koncertpianist, sig på den ene side i forholdet mellem at kunne fungere som menneske gennem at få generel anerkendelse



for det musiske arbejde, som hun udfører, og på den anden side frygten for ikke at kunne leve op til de krav, som et voldsomt krævende musikpublikum stiller til en musisk præstation (for en uddybning heraf, se Nielsen 2007).

Både Niensens (1999) og Østerlunds (1996) analyser kaster deres fokus på, hvordan konflikter forvaltes i det forhold, hvor newcomers bevæger sig ind i en allerede modsætningsfyldt og sammensat praksis, og hvordan disse newcomers i deres identitetskonstituering forvalter disse modsætninger i deres praktiske hverdagslæreprocesser. En række andre forskere har gennemført lignende analyser. Her skal nævnes Akres analyser af nyuddannede lægers læreprocesser i en hospitalspraksis (Akre & Ludvigsen, 1999); Elmholdt og Winsløvs analyser af smedelærlingenes læreprocesser (Elmholdt og Winsløv, 1999); Elmholdts analyser af medarbejdere på en it-virksomheds læreprocesser (Elmholdt, 2004); Musaeus' analyser af guldsmedelærlingenes læreprocesser (Musaeus, 2005); Mørcks analyser af anden generationsunges gadeplansarbejde (Mørck, 2006); og sidst men ikke mindst Tanggaards analyser af elektronikmekanikerens læreprocesser (Tanggaard Pedersen, 2003).

Det er således vigtigt at pointere, at en række nyere studier benytter de forståelser af læring, modsætninger og identitetskonstituering, som Lave & Wenger oprindeligt så som en central præmis for at få indsigt i, hvordan læring i praksis udvikler sig. Det er også vigtigt at pointere, at alle disse arbejder, som er nævnt ovenfor, på forskellige måder centrerer læreprocessen om særligt én væsentlig dimension, når det gælder modsætningsforhold i praksis – nemlig i forholdet mellem newcomers and oldtimers. Der er således tale om et konfliktuelt forhold, der knytter sig til den overordnede problemstilling med hensyn til kontinuitet og forskydning.

I det følgende vil vi forsøge at udvide det situerede perspektiv på læring og konflikter ved at inddrage forskellige pointer fra John Dewey. Vi vil særligt se nærmere på Deweys forståelse af ”inquiry”, transformation af situationer og redskaber, hvilket vi vil forsøge at koble sammen med en situeret forståelse af læring og konflikter med særlig vægt på forskydnings- og kontinuitetsproblematikken.

## **5. Dewey om inquiry**

Den amerikanske pragmatist John Dewey betoner i sin forståelse af læring og viden vigtigheden af det modsatrettede og det uafklarede som dynamiske faktorer, og det kan derfor være frugtbart at benytte nogle af Deweys overvejelser til at udvikle en bredere forståelse af konflikters betydning for viden og læring. Vigtigt er det, at Dewey ikke forstår dynamikken i læreprocessen som værende ”inden i” det enkelte menneske, men derimod i de dynamiske og modsatrettede relationer, som kendetegner en uafklaret situation. I det følgende vil vi se nærmere på Deweys forståelse af viden og læring med



henblik på at nærme os en forståelse af, hvordan konfliktuelle processer kan fungere i et dynamisk forhold til læring.

Et særligt kendetegn ved Deweys forståelse af viden og læring er, at han stiller sig skeptisk over for en forståelse af, at viden bedst lader sig forstå ud fra et ”tilskuerperspektiv”, dvs. et perspektiv som begrebssættes i vidensdiskussionen som en repræsentationel størrelse, hvilket overordnet har domineret den vestlige tænkning (Dreyfus, 1972). At viden er en repræsentationel størrelse vil sige, at viden primært bestemmes som viden om noget – dvs. viden har grundlæggende en objektiv og eksplicit form. En tilskuerforståelse af viden søger således at danne et billede af et bestemt genstandsfelt eller område med henblik på at kunne forstå udvikling af processer og mønstre. Denne begrebssætning sætter også bestemte rammer for forståelsen af læring, hvor distance og minimering af subjektiv indflydelse bliver afgørende kriterier for udvikling af genuin læring. En sådan forståelse af viden og læring manifesterer sig bedst i idealet for traditionel videnskabelig viden (Gardner, 1987), hvor netop en minimering af subjektive påvirkninger er et grundlæggende kriterium<sup>3</sup>. Dewey forsøger at etablere et alternativ til såvel betoningen af den stringente objektivisme, men også til dennes modsætning nemlig en videnskabelig relativisme, hvor ”anything goes”. Dette alternativ indebærer Deweys begreb om ”inquiry”, hvilket kan betragtes som et alternativ til den stringente videnskabelige objektivisme på den ene side og den subjektive relativisme på den anden side. Med dette begreb fokuserer Dewey særligt på den menneskelige eksperimenterende virksomhed som en central kategori for udviklingen af viden og læring. Dewey søger at etablere en vidensforståelse, der knytter sig til en handlekategori frem for at betragte viden alene som et resultat af en beskuelse ”udefra”. En fyndig formulering af Deweys overordnede ærinde kunne være at hævde, at vi er nødt til at bevæge os fra en forståelse af mennesker som iagttagere af verden til deltagere i verden. Mere konkret præciserer Dewey, at inquiry bestemmes som:

*“...the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole”. (Dewey, 1916/1980, p. 108).*

Inquiry udspringer af en situation, hvor der hersker tvivl og uklarhed, og hvor situationen kalder på en særlig form for eksperimenterende aktiviteter, dvs. hvor antagelser opstilles, overvejes, præciseres, afprøves og omformuleres. Netop inquiry-aktiviteten er den afgørende forudsætning for at

3 Absurditeterne i en tilskuerforståelse af viden fremstilles på fremragende og humoristisk vis i den underfundige svensk/norske film ”Salmer fra køkkenet” fra 2003.

etablere en sikker viden om verden. Menneskets hensigt med at indgå i inquiry-aktiviteter er at transformere en ubestemt situation til en situation, der har en højere grad af bestemmelse, og som fungerer koordinerende for videre handling. Ydermere præciserer Dewey, at transformationen af en ubestemt situation til en mere sammenhængende situation er et spørgsmål om koordination af handlinger. I forlængelse heraf danner Deweys forståelse af inquiry også grundlaget for hans forståelse af læring. Læring sker i forbindelse med, at erfaringer etableres og indeholder en passiv-aktiv dimension. Ifølge Dewey etablerer det at handle i praksis ikke i sig selv læring. Hvis et barn f.eks. sætter sin finger ind i et stearinlys' flamme og brænder sig, har det for så vidt ikke lært noget. Der er først tale om læring, når barnet forstår, at når det sætter fingeren ind i ilden, så brænder det sig (Dewey, 1916/1980, p. 147; Garrison, 1995, p. 101). I Deweys terminologi er der tale om læring, når barnet forstår sammenhængen mellem handling og konsekvens, samt besidder evnen til at kunne bruge denne forståelse i praksis, hvilket i Deweys forståelse betyder at pendle frem og tilbage mellem handlinger og konsekvenser (se også Elkjær, 2000).

Inden vi går videre med at præcisere andre af Deweys begreber, som må udfoldes sammen med inquiry-begrebet, så er det vigtigt at hæfte sig ved, at Deweys forståelse af inquiry sættes som et grundlæggende begreb om tænkning. Der er ikke tale om en beskrivelse af, hvordan det enkelte menneske tænker (som psykologien søger at afdække), men der er tale om en bestemmelse af tænkningens forudsætning<sup>4</sup>. Endvidere er det centralt, at Dewey ikke skelner mellem indre og ydre i sin bestemmelse af tænkning. Det vil sige, at tænkning grundlæggende set ikke kan betragtes som en internaliseringsproces (noget ydre, der bliver gjort indre), men der er derimod tale om, at tænkningen viser sig ved, at situationen transformeres<sup>5</sup>. Der kan i denne forstand anes et slægtskab mellem den moderne Dewey-fortolker Jim Garrison og Lave & Wenger i den forstand, at begge forsøger at overskride nogle fejlagtige grundantagelser, som konstituerer virksomhedsteorien – i dette tilfælde internaliseringstenen (Garrison, 2001; Lave & Wenger, 2003, s. 44-47).

---

4 Det er vigtigt at skelne mellem psykologiens og logikkens genstandsområder her. Logik forstås som en særlig størrelse, der går forud for erfaringen (psykologien), eksempelvis som formuleret af J.S. Mill, der betragter tænkning og erkendelse som knyttet til erfaringen og derfor også som et område, der kan undersøges af psykologien. Fænomenologien (især Husserl) derimod søger at skelne mellem psykologi og logik, fordi logikken ikke beskæftiger sig med erfaringsmæssige genstande, men derimod med de processer og ideale strukturer, der er forud for disse (Zahavi, 2001, s. 17). Det interessante i denne sammenhæng er, at Dewey fastholder inquiry som en proces, der går forud for psykologien.

5 Denne pointe bruger den engelske filosof Jim Garrison til at vise, hvordan Deweys transaktionsforståelse kan bidrage til at styrke virksomhedsteorien ved at overvinde et grundlæggende dualisme-problem mellem indre og ydre (Garrison, 2001).

Hvis vi vender tilbage til vores diskussion om betydningen af det konfliktsituationelle i forhold til læring, så betragtes en ubestemt (ukoordineret) situation som værende den dynamiske forudsætning for tænkning, handling og i sidste ende også for læring. Ud fra denne forståelse af inquiry kan vi sige, at situationer i hverdagen, der er uafklarede, ubestemte og ukoordinerede, indeholder en mængde potentielle læringsressourcer, fordi det igennem disse situationer er muligt at udvikle nye antagelser om, hvilke konsekvenser vore handlinger har for praksis, samt at afprøve, om dette nu også er tilfældet.

Dewey understreger, at inquiry udspringer af en eksistentiel usikkerhed over for situationen frem for en psykologisk usikkerhed. Der er ikke tale om, at usikkerheden primært udspringer af det enkelte menneskes følelse af tvivl, men der er derimod tale om, at den menneskelige usikkerhed er et karakteristikum ved situationen, mere end der er tale om en psykologisk usikkerhed udsprunget af det enkelte menneskes indre tanker eller følelser (Burke, Hester & Talisse, 2002).

Også redskaber bliver af afgørende vigtighed for Dewey. Kun gennem at benytte redskaber er det muligt for individet eller individer at transformere en situation. Det vil sige, at redskaber ikke er en størrelse, som individer bruger til at opnå et særligt forudbestemt mål, men redskaber fungerer som medkonstituerende for en transformation af situationen. Helt præcist tildeles redskabet også en agency-karakter af Dewey. Redskabet er "something that remains a thing used as an agency for some concluding event". (Dewey, 1925/1981 i Garrison, 2001, s. 284).

## 6. Konflikter og læring i en multikonktextuel praksis

Et af de mest centrale karakteristika ved det moderne samfund er en stadig stigende arbejdsdeling. De fleste professioner bliver mere og mere specialiserede, hvilket medfører et krav om, at deltagerne samarbejder på tværs af professionerne i løsningen af konkrete arbejdsopgaver. Dette skal ansues i lyset af en historisk udvikling, hvor en stigende arbejdsdeling er et udtryk for en stigende kompleksitet i samfundet. Eksempelvis var arbejdsdelingen i den tidlige middelalder meget lav, hvilket kom til udtryk i byggerier, hvor arkitekten, ingeniøren og mureren var én og samme person. Diskussionen om arbejdsdelingens forskellige konsekvenser for den enkelte har bl.a. rødder tilbage til liberalismens fader Adam Smith, som overvejende knyttede fænomenet sammen med stigende produktivitet. I den sidste del af Smiths klassiske værk fra 1776 "An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations" analyseres det dog, hvordan en ekstrem ensidig specialisering af arbejdsprocessen også kan have stærkt fordummende og åndeligt fattiggørende konsekvenser for den enkelte arbejder (Sennett, 1999). Konsekvenserne af den stigende arbejdsdeling er ligeledes genstand for klassiske analyser af bl.a. Karl Marx (Marx, 1844; Marx, 1867) og Émile

Durkheim (Durkheim, 1893), som repræsenterer to forskellige perspektiver herpå. Marx fokuserer især på, at arbejdsdelingen øger fremmedgørelsen for den enkelte arbejder, og samtidig anskues mekanisk arbejdsdeling som det centrale omdrejningspunkt i skabelsen af forskellige interesser, modsætninger og klasser, hvilket ifølge Marx skaber en stigende polarisering. Durkheim (1893) fokuserer i stedet på solidariteten mellem de forskellige samfundsmedlemmer, og hvorledes den stigende arbejdsdeling skaber øget social sammenhængskraft. En øget specialisering i arbejdet samt forskellige sociale roller skaber afhængigheder, som binder samfundsmedlemmerne til hinanden, fordi den enkelte ikke længere selv er i stand til at udfylde alle sine behov. Ifølge Durkheim er arbejdsdeling således tæt knyttet sammen med organisk solidaritet, hvilket fører til et stærkere sammenhold, og dermed et mere stabilt samfundsmønster. Historisk set er der således forskellige analyser af, hvordan den stigende arbejdsdeling påvirker individet, hvilket ligeledes kommer til udtryk i mere nutidige analyser heraf.

Inden for moderne læringsteori er det især den tredje generation af virksomhedsteoretikere, der undersøger, hvilke effekter arbejdsdelingen har for modsætningsforholdene mellem interagerende virksomhedssystemer. Engeström skriver, at ”the division of labor in an activity creates different positions for the participants, the participants carry their own diverse histories, and the activity system itself carries multiple layers and strands of history engraved in its artifacts, rules and conventions” (Engeström, 2001, s. 136). I sin analyse af ekspansiv læring bruger Engeström arbejdsdelingen til at vise, hvordan virksomhedssystemernes modsætningsforhold er den primære forandringsdrivkraft. Dette er et særdeles centralt aspekt for samarbejdsvilkårene på tværs af professioner, men i relation til især Durkheims analyser af arbejdsdelingen synes Engeström at overse, hvilke aspekter der samtidig skaber solidaritet og sammenhængskraft mellem virksomhedssystemerne. Det er derfor interessant at inddrage et begreb, som bedre indfanger dialektikken mellem det konfliktuelle og samarbejds-mæssige aspekt af en moderne praksis – kaldet konfliktuel Kooperation (Axel, 2005). Netop konfliktuel Kooperation vil vi inddrage som en præmis i analysen af lærings-eksemplet nedenfor.

## **7. Et læringseksempel fra en multikonktextuel praksis:**

Et illustrativt eksempel på den stigende arbejdsdeling og de heraf følgende vilkår for samarbejdet mellem deltagere fra forskellige professioner er at finde i en byggeproces. Samarbejdet i et byggeri er et eksempel på en praksis, hvor deltagere binder deres aktiviteter sammen på tværs af professionerne: Bygherren specificerer bygningen og dens økonomiske grundlag, arkitekter retningsgiver den funktionelle og den æstetiske del af huset såsom tegninger og design, ingeniørerne konstruerer de fysiske og tekniske sider

af huset, og håndværkerne er de konkrete praktikere der følger tegninger og specifikationer og bygger selve huset (Schön, 1983; Gustavsson, 2001). Vi vil betegne en byggeproces som værende en multikonktextuel praksis, hvilket indikerer, at der fokuseres på et heterogent praksisfællesskab med en høj grad af arbejdsdeling, og hvor kompleksiteten af den kooperative og konfliktuelle praksis' natur tydeligt fremstår. Multikonktextuel betyder i denne forstand, at byggeriet er en proces, hvor deltagere fra forskellige professioner deltager i forskellige praksiskontekster, men hvor disse kontekster stadig er en del af en fælles praksis. I byggeprocessens multikonktextuelle praksis spiller den forståelse af konflikter, som vi har udledt af Lave & Wenger og Dewey en vigtig rolle. Her er der en mangfoldighed af situationer, der er uafklarede, ubestemte og ukoordinerede, og som derfor indeholder potentielle læringsressourcer for deltagerne. Læring skal i denne henseende forstås som processer, hvor deltagere i forskellige praksiskontekster binder deres aktiviteter sammen på tværs i byggeriet. Læring i en byggeproces er en aktiv, konstruktiv og konfliktuel proces, der inkluderer omtanke om det forhåndenværende og for, hvordan andre involverede professioner arbejder med problemet.

I det følgende vil vi komme med et empirisk eksempel på, hvordan Deweys formulering af inquiry og læring kan forstås i en multikonktextuel praksis. Eksemplet vil også blive brugt til at reformulere flere af Deweys antagelser om læring og viden i forhold til en situeret forståelse med særligt fokus på det konfliktuelle. Som det vil fremgå af eksemplet, så illustrerer det netop dobbeltheden mellem konflikt og samarbejde, i forhold til deltagere fra forskellige professioner er i gang med at bygge et kollegium. Eksemplet er hentet fra et forskningsprojekt, som søger at afdække konfliktuelle samarbejdsprocesser i forbindelse med et byggeprojekt (Axel og Nielsen, 2008). I gennem deltagerobservation og interviews med de involverede deltagere søgte forskningsprojektet at undersøge konfliktuelle samarbejdsprocesser i forbindelse med et projekt, hvor forskellige professionsgrupper samarbejdede om byggeriet af et hus. Helt konkret er der tale om en undersøgelse af byggemøderne i forbindelse med etableringen af en kollegiebygning. Endvidere blev bygherre, arkitekter, ingeniører og håndværkere interviewet. I denne sammenhæng vil vi bruge et eksempel fra et interview, hvor én af håndværkerne, Jørgensen, kort fortæller om en oplevelse på arbejdspladsen, hvor han virkelig synes, at han har lært noget. Det interessante er, hvordan denne spontane beskrivelse synes at implicere en række af de antagelser om læring og viden, som Dewey skitserer.

Den læringshændelse, der beskrives af Jørgensen, knytter sig til en ganske særlig situation i byggeriet, hvor planerne for byggeprocessen pludseligt blev ændret, fordi der blev skåret i byggeriets budgetter. For at spare på pengene er kælderen blevet ændret således, at fra at bygningen skulle have fuld kælder, så er kælderen blevet halveret. Dette indgreb medførte store konsekvenser for hele byggeriet, og i den udvalgte sekvens nævnes særligt

betydningen af, at tilførelsen af vand og el-installationer må ændres på grund af, at kælderen er blevet minimeret. Den minimerede kælder betyder, at en del vand- og elinstallationer skal føres op i bygningen på andre måder end oprindeligt planlagt. Disse pludselige forandringer af kælderen betyder, at der opstår en del uforudsete problemer for håndværkerne, eftersom de bliver nødt til at udvikle nye skakter, hvorigennem ledninger og rør kan føres op til rummene i bygningens første etage. Endvidere er det nødvendigt for håndværkerne at overveje, hvordan arbejdet med at føre rør og ledninger op fra kælderen kan koordineres med håndværkernes arbejde, som foregår i bygningens første etage. Jørgensen betegner denne problematiske situation som en væsentlig læringssituation, hvor udviklingen af et redskab (en rist) kunne løse problemet med at koordinere de forskellige professioners arbejde i forbindelse med at trække rør og ledninger. Han siger mere direkte:

*Hvis vi nu tegner dækket her, så har vi vægge her, så er der en skakt her, og så har vi fundet ud af at hvis nu, at man kunne få fat i en plastik rist, som man satte fast, og så lagde sådan en plastik rist her med huller i, det kunne være nogle der var 30 gange 30 sådan cirka. Den var så på en eller anden måde gjort sat fast til det jern der, når vi så kom og skulle op med vores rør, så kunne man med et stiksav eller et eller andet fjerne feltet der, så kunne jeg måske have to rør op der.*

Jørgensen ser løsningen på det opståede problem som en proces, hvor der udvikles en rist, der midlertidigt kan fastholde de forskellige rør og ledninger. Læreprocessen, som den beskrives her, er altså ikke et spørgsmål om at tilegne sig en allerede etableret viden, som antaget i megen traditionel læringsteori (hvilket Dewey kritiserer med begrebet om ”tilskuerteori”), men den handler også om, at der udvikles et nyt redskab, der muligvis kan bruges i andre dele af byggepraksissen. Læreprocessen er knyttet til, at handlinger koordineres, men det afgørende er, at situationen transformeres fra en uklar situation til en situation, hvor det er muligt at koordinere de forskellige deltageres handlinger. Begge aspekter er væsentlige i den forståelse af inquiry, som Dewey anser som centrale forudsætninger for læring og viden. Endvidere er det vigtigt at påpege, at der implicit i rationalet for læreprocessen også eksisterer en del økonomiske overvejelser i bred forstand: Ukoordineret arbejde skal ofte laves om eller modificeres, så det bør undgås. Jørgensen præciserer videre, at der centralt i hans ”inquiry” indgår overvejelser over, hvad andre deltagere fra andre professioner i byggeprocessen finder centralt i forhold til de opgaver, som de har i byggeprojektet i forbindelse med udviklingen af risten. Senere i interviewet uddyber han det aspekt, hvordan deltagere fra andre professioner kan bruge hans rist:

*Så kom ventilationsmanden, han skulle have et større hul, så kom elmanden med sine kabler, sådan så man havde den rist der hele tiden, så*



*ville det også være en fordel, for du kan nok høre, at Jørgen (manden fra betonfirmaet) skulle til at udstøbe de her huller der på grund af brand, så kunne jeg godt se en fordel ved at vi så nu har den skakt, og vi havde en masse rør der, og det vil sige den var perforeret mere eller mindre den plade her, men når så Jørgen skulle skære ud, så var det "bare" i gåseøjne at tage noget pap eller noget plastik i den størrelse der, som nu skakten er, og så kunne han så skære ud til de huller der, sådan han faktisk lagde sådan en plastisk eller pap ovenpå risten, og så kunne han hælde beton ned der.*

I citatet beskriver Jørgensen, at risten ikke blot skal fungere som et fleksibelt stykke værktøj, der kunne koordinere indsatsen for deltagere fra andre professioners arbejde. Det drejer sig også om, at risten kan udvikles til en skabelon, der kan bruges senere i arbejdsprocessen til at føre rør og ledninger med. Læringsmæssigt er det interessante i denne sammenhæng, at læreprocessen består i en aktiv eksperimenterende aktivitet, der på mange måder ligner det, som Dewey beskriver som en inquiry-proces. At lære knytter sig i denne henseende ikke til kontemplation, men derimod til aktive eksperimenterende handlinger. Derudover kan læreprocessen ikke siges alene at være individuel i den traditionelle forståelse af ordet, for læringen er tæt forbundet med at koordinere egne handlinger med andres handlinger i byggeprocessen. Derudover er der i læringsprocessen et udviklingsperspektiv, eftersom skabelsen af risten indebærer, at praksis forandres, i og med at der udvikles et nyt redskab, hvilket igen direkte eller indirekte griber ind i, hvordan andre deltagere på byggepladsen arbejder. Afslutningsvist skal det nævnes, at hele læreprocessen er indrammet af en problematisk situation, hvorom der hersker en vis usikkerhed, og som kunne føre til manglende koordination af deltageres handlinger. Den problematiske situation afsluttes med, at det nu er muligt at koordinere deltageres handlinger på nye måder.

## **8. Modsætninger i et situeret perspektiv**

Ud fra en konkret undersøgelse på en byggeplads har vi argumenteret for, at det i praksis er muligt at genkende centrale aspekter af det, som Dewey beskriver som en inquiry-proces. Vi vil i det følgende se nærmere på nogle af de aspekter, som kunne supplere Deweys forståelse af læring, og således forsøge at syntetisere aspekter af Deweys læringsforståelse sammen med Lave & Wengers perspektiv på læring.

Det centrale i Jørgensen-eksemplet er, at der i byggeprocessen og den praksis, som den er indlejret i, opstår en situation, som er diffus i forhold til den gældende praksis, hvori der eksisterer en bestemt arbejdsdeling i forbindelse med byggeprojektet. Minimeringen af kælderens betydning betyder, at der opstår en diffus situation i forhold til, hvilke kabler og rør der skal trækkes til rum-



mene over kælderens, hvilket kalder på en genforhandling med hensyn til, hvem der gør hvad og på hvilke måder. Det er vigtigt at påpege, at den diffuse situation udspringer af, at den foregår i en heterogen multikonktextuel praksis, hvor en række deltagere (tømrere, murere, elektrikere, arkitekter etc.) tager del i praksis på meget forskellige præmisser, og hvor der allerede eksisterer en arbejdsdeling. Dette negligeres i megen anden læringsmæssig forskning, der har benyttet indsigterne fra Dewey – eksempelvis Schöns arbejde (1983, 1987) om den reflekterende praktiker. Schön har primært betragtet den uklare situation og de læringspotentialer, der eksisterer heri, som knyttet til forholdet mellem den enkelte praktiker og en genstridig situation. Schön fokuserer på, hvordan den enkelte praktiker inden for vedkommendes egen profession reflekterer over en arbejdsituation i en enkelt kontekst. I vores sammenhæng bestemmes den uklare situation i forhold til arbejdsdelingen og samarbejdsrelationerne i en heterogen praksis, hvor der er indlagt en del handletvang, fordi håndværkere, arkitekter og ingeniører skal færdiggøre en bygning til et bestemt tidspunkt. Derfor får den uklare situation (og de læringsmæssige potentialer, der ligger heri) en anden karakter end hos Schön. Fokus bliver ikke i samme grad på refleksionen over og i praksis, hvilket Schön (1983, 1987) vægter højt, men snarere ved at forsøge at videreføre og udvikle praksis. Endvidere kalder den uklare situation som beskrevet i Jørgensen-eksemplet på, at den enkelte praktiker overvejer, hvad de andre deltagere gør i praksis i forhold til, hvad han selv skal gøre. Vigtigt er det således at forstå, at grundpræmissen i dette tilfælde er konfliktuel Kooperation, hvilket indebærer, at professionernes specialisering medfører samarbejdsvilkår, hvor deltagerens forskelligheder medfører forskellige perspektiver og forskellige prioriteringer, hvilket indebærer et øget konfliktuelt potentiale (Axel, 2005).

## **9. Endnu et blik på det konfliktuelle potentiale i praksis mellem forskydning og kontinuitet**

Hvis vi vender tilbage til Lave og Wengers oprindelige forståelse af konfliktuelle dynamikker relateret til forholdet mellem kontinuitet og forskydninger, hvilket blev beskrevet i indledningen af denne artikel, så peger eksemplet med Jørgensen på, at den konfliktuelle dynamik ikke blot ligger i forholdet mellem newcomers og oldtimers, men derimod i den diffuse situation og i forholdet mellem deltagerne i denne situation. I den diffuse situation eksisterer en række potentialer i forhold til, at situationen kan føre til forskydninger mellem deltagerne, hvor nye relationer etableres. Som læringseksemplet viser, så sker der rent faktisk en forskydning af praksis i den forstand, at Jørgensen udvikler en rist, der kan bruges i andre sammenhænge. Den diffuse situation fører til en konstruktiv løsning i den forstand, at Jørgensen frembringer noget nyt, der ændrer praksis. I denne sammenhæng er det vigtigt at

understrege det anticiperende sigte, der også ligger i udviklingen af risten. Risten udvikles nemlig med henblik på at kunne indgå i fremtidige opgaver og i andre dele af praksis. Når vi her hævder, at forskydningen er konstruktiv, så er det fordi, at forskydningen kunne have ført til kampe mellem forskellige professionsgrupper med hensyn til, hvem der skal kontrollere den diffuse situation. I forhold til forskydningen så spiller kontinuitetsaspektet en væsentlig rolle i forbindelse med Jørgensen-eksemplet. Det er tydeligt, at Jørgensen i den diffuse situation vælger at opretholde og indarbejde den arbejdsdeling, der allerede eksisterer på arbejdspladsen, via den måde, som han designer risten på. Sat på spidsen er hele hensigten med at designe risten netop at sikre og videreføre den arbejdsdeling, der allerede hersker på arbejdspladsen. Det er dog vigtigt at fastholde, at kontinuitet ikke er en præmis, som blot blindt videregives i praksis. Som Jørgensen beskriver, så er kontinuiteten i arbejdsdelingen en konsekvens, som genetableres som et resultat af den diffuse situation. Det er ikke noget, der blot eksisterer i sig selv som noget givet i praksis.

Dermed etablerer artiklens fokus på konflikter, som en dynamisk præmis for læring i praksis, en forståelse af den diffuse situations potentialer som et alternativ til mere strukturalistiske tilgange til forståelse af praksislæring (se eksempelvis Bourdieu, 1990). I de strukturalistiske tilgange til læring i praksis er der tale om, at individerne gennem deres deltagelse i praksis inkorporerer bestemte praksisstrukturer, som så videregives på et senere tidspunkt til andre deltagere i praksis. Netop denne habituelle tilgang til læring er en forudsætning for Bourdieus forståelse af læring (Bourdieu, 1990, s. 31). På denne måde sikres kontinuiteten gennem deltagernes praksis tavst gennem den kropslige deltagelse, uden at de egentligt selv bliver klar over, at de deltager i denne videreføring. Men som fremhævet af såvel Jørgensen-eksemplet og af vores Dewey-inspirerede tilgang til situeret læring, så er kontinuitet i stedet konsekvensen af en implicit genforhandling af de forskellige former for arbejdsdeling, der er til stede på arbejdspladsen, og som er en vigtig forudsætning for videreførelsen af praksis. Det er vigtigt at påpege, at kontinuitet ikke kun er et resultat af en blind habituel videreførelse, men også resultatet af en række uklare situationer i hverdagspraksis, der kalder på genforhandling af forskellige former for praksisarrangementer. Inden for en situeret tilgang har andre forskere ligeledes berørt det konfliktuelle perspektiv som en tematik i forbindelse med læreprocesser. Eksempelvis beskæftiger Wenger sig i et senere arbejde med diskontinuiteter (1998, s. 103), og derudover fokuserer Brown, Collins & Duguid (1989) på dilemmaer. Men forståelsen af situationel læring som konfliktuel proces, der er spundet ind i en dynamisk transformation af ukoordinerede og uafklarede situationer og som også relaterer sig til arbejdsdeling, er endnu ikke blevet fuldt udfoldet inden for situeret læringsteori.

Hvis vi ser Jørgensen-eksemplet i forhold til de mere læringsmæssige aspekter, så ligger den læringsmæssige værdi ikke alene i, at Jørgensen udvikler risten, men derimod i, at han transformerer den diffuse situation

fra at være ukoordineret til at blive koordineret i forhold til at videreføre og videreudvikle den arbejdsdeling, der allerede hersker på arbejdspladsen.

Hvis vi vender tilbage til de nyere tilgange til forståelsen af deltagerbanebegrebet, så finder vi, at forståelsen af de diffuse situationers læringspotentialer kan integreres i denne tilgang til situeret læring. Hele processen (som eksempelvis en byggeproces) kan begrebsættes processuelt som en bane fra de første forhandlinger om økonomi, placering af huset osv., der transformeres til byggeplaner, hvilket så langsomt realiseres i bygningen af det konkrete hus, til afslutningsvist også at inddrage beboerne og deres måde at bebo huset på. Hvis vi anskuer byggeprocessen som en bane, hvor der konstant opstår en række diffuse situationer, der kalder på forhandling og genforhandling af praksis, så indeholder disse diffuse situationer også potentielle identitetskonstituerende forhandlinger. I Jørgensen-eksemplet nævnt ovenfor fokuseres der relativt entydigt på den praktiske intervention med risten. Eksemplet kan siges også at indeholde udsagn om identitetskonstituerende forhandlingsdimensioner i og med, at Jørgensen i situationen fremhæver, at han gennem transformationen af den diffuse situation til en mere entydig situation fremstår som ansvarlig entreprenant. Med det fokus, der i denne artikel er lagt på de diffuse situationers læringspotentialer, hvilket som beskrevet ovenfor knytter sig i særdeleshed til de produktionsbaner, der eksisterer på arbejdspladsen (jf. byggeprocessen som en bane), så vil det være muligt i fremtidig forskning i læring på arbejdspladsen i langt højere grad at sammenknytte deltagerens personlige læringsbaner med de produktionsmæssige baner på arbejdspladsen. Som skitseret i Jørgensen-eksemplet så er det netop i den diffuse situation, at det er muligt at forskyde eller fastholde den identitet, der allerede er etableret i den arbejdsmæssige praksis. I udvidelsen af den socialt situerede forståelse af læring har vi således nøje inddraget de to centrale begreber om deltagerbaner og produktionsbaner. Både begrebet om deltagerbaner og produktionsbaner indebærer det grundlæggende modsigelsesfyldte forhold mellem kontinuitet og forskydning, men ved at inddrage et empirisk eksempel, som indebærer en høj arbejdsdeling, så er det stadig muligt at definere læring som en integreret del af den generative sociale praksis, hvilket dog indbefatter både at kunne navigere med andre deltagere inden for ens egen profession, samt at kunne navigere i samspillet med andre deltagere fra andre professioner.

## **10. Sammenfatning**

Igennem artiklen forsøger vi at vise forskellige læringsteoretiske pointer, som udspiller sig i vort igangværende forskningsprojekt, hvilket både er inspireret af og videreudvikler Lave & Wengers oprindelige teoretiske analyser. En central pointe i Lave & Wengers pointer er, at identitet og tilhørsforhold til et praksisfællesskab er et essentielt element af læreprocessen, men i lyset af samfundsudviklingen må det siges at være underbelyst, hvordan den

enkelte lærer, hvordan dennes profession er forskellig fra andre deltageres i andre dele af den sociale praksis. Lave & Wenger fokuserer overordnet på læring i et homogent praksisfællesskab, men hvis vi vil forstå, hvordan læring udspiller sig i moderne arbejdsliv, så må vi udvide læringsforståelsen til at omfatte dynamikkerne i mere heterogene praksisfællesskaber. At samarbejde på tværs af professioner om et fælles projekt kræver indsigt i, hvilke dele af praksis man selv deltager i, og ligeledes hvilke dele af praksis som andre professioner er involveret i. Et centralt læringsmæssigt element heri er det handlingsanimerende aspekt i transformationen af uklare situationer, hvilket uvægerligt indeholder et læringspotentiale, som hidtidige analyser ikke formår at indfange tilstrækkeligt.

## LITTERATUR:

- AKRE, V. & LUDVIGSEN, S. R. (1999): At lære medicinsk praksis. In: *Mesterlære – læring som social praksis*. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). Hans Reitzels Forlag, København.
- AXEL, E. (2005): *Conflictual cooperation*. Paper fremlagt ved konference ved ISTP, Cape Town, Sydafrika.
- AXEL, E. & NIELSEN, K (2008): Ansøgning til projekt om byggeri og design som social praksis.
- BOURDIEU, P. (1990/opr. fr. 1980): *The Logic of Practice*. California: Stanford University Press.
- BRINKMANN, S. & ERIKSEN, C. (2005): *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Århus: Forlaget Klim.
- BROWN, J.B., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 1, p. 32-42.
- BURKE, T, HESTER, D.M., TALISSE R.B. (2002): *Dewey's Logical Theory: New Studies and Interpretations - collection of critical essays concerning Dewey's logical theory by contemporary scholars*. Vanderbilt University Press.
- DEWEY, J. (1916/1980): An added note as to the "practical". In J.A, Boydston (Ed.), John Dewey: *The middle works (Vol. 10, pp. 2366-369)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1938): *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt & Co.
- DREIER, O. (1999): *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. In: *Mesterlære – læring som social praksis*. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). Hans Reitzels Forlag, København.
- DREYFUS, H. L. (1972): *What computers can't do. The limits of artificial intelligence*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- DURKHEIM, E. (1893): *The division of labour in society*. New York: The Free Press.
- ELKJÆR, B. (2000): The continuity of action and thinking in learning: Revisiting John Dewey. *Outlines. Critical Social Studies*, 2, 85-101.
- ELMHOLDT, C. & WINSLØV, J. H. (1999): *Fra læring til smed*. In: *Mesterlære – læring som social praksis*. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). Hans Reitzels Forlag, København.
- ELMHOLDT, C. (2004): *Landscapes of learning in ICT workplaces. Learning as an aspect of change in social practice*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- ENGESTRÖM, Y. (1987): *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- ENGESTRÖM, Y. (2001): Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* Vol. 14, No. 1, 2001.
- GARDNER, H. (1987): *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- GARRISON, J. (1995): Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 710-740
- GARRISON, J. (2001): An introduction to Dewey's theory of functional "trans-action": An alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 8(4): 275-296.
- GUSTAVSSON, B. (2001): *Vidensfilosofi*. Århus: Forlaget Klim.
- HANDY, C. (1996): *Beyond certainty: The changing worlds of organizations*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- LAVE, J. (1999): *Læring, mesterlære, social praksis*. In: *Mesterlære – læring som social praksis*. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). Hans Reitzels Forlag, København.
- LAVE, J. & WENGER, E. (2003): *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- 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.
- MUSAEUS P. (2005): *Crafting persons*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Århus.
- MØRCK, L.L. (2006): *Grænsefællenskab. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- NIELSEN, K. (1999): *Musical apprenticeship – learning at the academy of music as socially situated*. Vol. 24 (2), Aarhus Universitet: Psykologisk Skriftserie.
- NIELSEN, K. (2007): *Mimesis og musik. Psyke & logos, vol. 28 nr. 1, s. 160-178*.
- NIELSEN, K. & KVALE, S. (1999): *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- NIELSEN, K. & KVALE, S. (2003): *Praktikkens læringslandskab, Om at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- PEDERSEN, M. (in prep.): A review of situated learning.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner – how professionals think in action*. London: Arena.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. New York: Basic Books.
- SENNETT, R. (1999): *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Forlaget Hovedland.
- STEWART, T.A. (1996): The invisible key to success. *Fortune* 134; 173-176.
- TANGGAARD, L. (2000): *Læring i organisatorisk hverdagsliv*. Aarhus Universitet: Psykologisk skriftserie.
- TANGGAARD PEDERSEN, L. (2003): *Læringsbaner igennem elektronikken*. In: *Praktikkens læringslandskab, Om at lære gennem arbejde*. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): København: Akademisk Forlag.
- WENGER, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAHAVI, D. (2001): *Husserls fænomenologi*. København: Gyldendal.
- ØSTERLUND, C. (1996): *Learning across contexts. A field study of salespeople's learning at work*. Aarhus Universitet: Psykologisk skriftserie.
- ØSTERLUND, C. & CARLILE, P. (2005): Relations in Practice: Sorting Through Practice Theories on Knowledge Sharing in Complex Organisations. *The Information Society*, 21: 91-107, 2005.