

Praksisteoretiske undersøgelser af professionelle og organisatoriske læreprocesser: en 'tool-kit'-tilgang

Roddy Walker & Anders Buch

Abstract

Artiklen skitserer en analytisk ramme, som kan rumme dynamikkerne mellem organisatoriske praksisser, arbejds- og uddannelsespraksisser, samt personers læreprocesser i praksis, og det åbner for nye empiriske undersøgelser af organisatoriske og professionelle læreprocesser. Artiklen udfolder tre praksisteoretiske vinkler på organisatoriske og professionelle læreprocesser, og tilbyder en eklektisk og inkluderende analytisk tilgang til at undersøge dem som social praksis. På baggrund af empiriske nedslag i en etnografisk undersøgelse af et ledelsesudviklingsprogram i den offentlige sektor bliver muligheder og begrænsninger af tre forskellige praksisteoretiske tilgange undersøgt. Samspelet imellem dem viser potentiale for at nuancere undersøgelser af professionelle og organisatoriske læreprocesser. Indledningsvis undersøges læreprocesser som professionel identitetsdannelse gennem deltagelse i praksisfællesskabet omkring udviklingsprogrammet. Dernæst anvendes en praksisteoretisk tilgang til at fokusere på ledelse som situeret praksis. Det giver anledning til overvejelser om forholdet mellem uddannelse og praksis, og tilbyder et særligt gunstigt analytisk blik på organisatorisk stabilitet og forandring. Yderligere diskuteres en tredje tilgang, der fokuserer på personers læringsbaner i professionelle og organisatoriske praksisser. Her diskuteres Ole Dreiers personbegreb som en videreudvikling af de tidligere skitserede tilgange.

Keywords: praksisfællesskaber, praksisteori, læreprocesser, organisatorisk læring, læringsbaner

Introduktion

Praksisteorier kan give nuancerede tilgange til at undersøge organisatoriske og professionelle læreprocesser i arbejdslivet. Tilgangene rummer overvejelser om forbindelser mellem praksisser, ændringer i praksisernes materielle og organisatoriske vilkår, samt deltagernes engagement i praksisser. De kan give mulighed for nuanceret analyse af stabilitet og forandringer af arbejdspraksisser og

læreprocesser. Muligheden for at undersøge forandringer som opstår i mødet mellem praksisser og de personer, som befolker dem, giver et rummeligt analytisk blik på, hvordan organisatoriske og professionelle læreprocesser udfolder sig. Denne artikel udfolder og anvender en praksisteoretisk tilgang, og viser, hvordan det giver anledning til en mangfoldig forståelse og undersøgelse af læreprocesser i arbejdslivet.

Praksisteori er imidlertid ikke én velafgrænset teori, der udfolder ét perspektiv på praksis. Praksisteori må ses som en formation af socialvidenskabelige tilgange og teorier, der generelt fokuserer på at forstå social aktivitet, som den konkret udspringer sig i hverdagslige, materielle, affektive, historiske og situerede kontekster i aktørers levede liv (Buch, 2017). Praksisteoretiske tilgange har over de seneste 30 år vundet indpas i en lang række socialvidenskabelige discipliner – herunder organisationsstudier, forskning i læreprocesser og arbejdslivsforskning (Buch et al., 2015; Nicolini, 2013; Guzman, 2014) – og forskellige studier har i deres begrebsliggørelse af praksis haft blik for særlige dimensioner i eller aspekter ved sociale praksisser. Én af denne artikels forfattere har tidligere givet en *konceptuel* redegørelse for, hvordan tre forskellige praksisteoretiske tilgange – hhv. Jean Lave & Etienne Wengers teori om legitim perifer deltagelse i praksis, Theodore Schatzkis praksisteoretiske forståelse af organisationer og organisering, samt Ole Dreiers redegørelse for personers læringsbaner på tværs af praksisser – begrebsliggør organisering, læring og organisatorisk læring forskelligt (Buch, 2020). Denne artikel genbesøger disse praksisteoretiske tilgange for – igennem et etnografisk studie foretaget af denne artikels anden forfatter (Walker, 2018) – konkret at *illustrere*, hvordan praksisteoretiske perspektiver fremskriver forskellige dimensioner og aspekter ved praksisser i arbejdslivet, og hvordan de kan understøtte analyser af empirisk materiale.

I sin introduktion til nyere praksisteori argumenterer Nicolini (2013, s. 213-242) for en eklektisk og pluralistisk brug af praksisteorier til at informere empiriske studier af sociale praksisser. Ved at kombinere eller alternere mellem forskellige praksisteoretiske perspektiver og zoome ind og ud på den praksis, som forskeren ønsker at studere, åbnes der mulig-

hed for at få et mere facetteret blik på arbejdslivet. De forskellige praksisteorier har udviklet forskellige teoretiske sensitiviteter i forhold til dimensioner ved og aspekter af praksis, og ved omhyggeligt at bruge disse teorier som værktøjer, får forskeren mulighed for at sikre sig en mere righoldig tilgang til studiet af arbejdslivet. I denne artikel tager vi udgangspunkt i Nicolinis såkaldte 'tool-kit'-tilgang til studiet af praksis, og ved at inddrage hhv. Lave & Wengers og Schatzkis praksisteoretiske tilgang udfolder vi den praksisteoretiske tool-kit-approach. Overordnet belyser artiklen, hvad en tool-kit-tilgang bidrager med, og den diskuterer tilgangens styrker og svagheder i forhold til at undersøge og analysere professionelle og organisatoriske læreprocesser. I diskussionen fremhæver vi Ole Dreiers bidrag som et eksempel på et praksisteoretisk bidrag, der frem for at alternere mellem henholdsvis Lave & Wengers læringsforståelse og Schatzkis praksisteoretiske begribelse af organisatoriske forandringsprocesser, forsøger at syntetisere disse i begribelsen af læring som personers læringsbaner på tværs af praksisser. Undersøgelse af læreprocesser fra forskellige praksisteoretiske positioner bidrager til at nuancere analytiske tilgange til studiet af læring i arbejdslivet.

På baggrund af denne introduktion til artiklens forehavende og forskningsspørgsmål, præsenteres de metoder, der er anvendt i produktionen af det empiriske studie, som fremstillingen tager sit udgangspunkt i. Herpå analyseres dele af det empiriske materiale ud fra Lave & Wengers teori om læring som legitim perifer deltagelse i praksis, Schatzkis praksisteoretiske tilgang til organisering og organisationer, og tool-kit-tilgangens styrker og begrænsninger diskuteres. I diskussionen fremhæves Dreiers bidrag som et produktivt forsøg på at integrere frem for at alternere mellem perspektiver.

Empiri og metode

For at engagere de praksisteoretiske tilgange i analyser af organisatoriske og professionelle læreprocesser præsenterer vi kort et etnografisk studium (Walker, 2018), hvor undersøgelsesgenstanden var organisatoriske aspekter af et ledelsesudviklingsprogram i den offentlige sektor i Danmark. Studiet fokuserer på diplomuddannelsen i ledelse for mellemledere i offentlige institutioner. Med inspiration fra *Institutional Ethnography* (Smith, 2005), blev tre deltagere i programmet fulgt i deres pendulering mellem uddannelses- og ledelsespraksisser. Tilgangen etablerer positioner, hvorfra praksisser kan betragtes, deres sammenhæng og organisering undersøges, og betydningen af menneskelige og ikke-menneskelige aktørers roller overvejes.

Programmet var primært målrettet deltagerne individuelle og kollektive refleksioner. Sigtet var at understøtte deltagerne kritiske engagement med teoretiske perspektiver og modeller, samt stimulere forståelser af egne ledelsespraksisser. Deltagerne brugte deres egen organisation som 'udviklingslaboratorium' (Studieordningen, 2014), hvor de kunne eksperimentere med resurser tilbudt via programmet, og anvende dem i forbindelse med aktuelle organisatoriske problematikker. Programmet var organiseret som 10 moduler med fokus på forskellige organisatoriske og ledelsesmæssige områder. Alle moduler blev afsluttet med skriftlig eller mundtlig eksamen, hvor deltagerne skulle arbejde med at tilrettelægge og gennemføre empiriske undersøgelser af deres egen organisation samt analysere og reflektere over egen praksis med resurser, som programmet introducerede til.

Tre deltagere i programmet blev fulgt i deres uddannelses- og ledelsespraksisser med særlig opmærksomhed på de tekster og dokumenter, som var produceret eller til stede i forløbet – for eksempel deltagerne eksamensopgaver, mødedagsordener og referater.

En af disse deltagere, som vi her kalder *Eva*, tilbyder en position, som danner udgangspunkt for vores analyser. Eva blev skygget (Czarniawska, 2007) over flere intervaller gennem mere end to år; der blev gennemført interviews med hende og hendes medarbejdere samt nærmeste leder (n=7). Ydermere blev hendes eksamensopgaver behandlet som artefakter i uddannelsespraksissen. Det empiriske materiale giver indblik i de uddannelsespraksisser og arbejdspraksisser (samt forholdene imellem dem), som Eva og hendes medstuderende, undervisere og arbejdskolleger deltog i. Studiet tog udgangspunkt i de aktiviteter, som Eva var engageret i – og fokuserede ikke specifikt på hendes (særlige) adfærd eller personlighedstræk. Studiet fokuserede i stedet på at undersøge de forskellige praksisser, der udspillede sig omkring Eva, hvordan de var organiseret, og hvordan de udfoldede sig i samspil med menneskelige og ikke menneskelige aktører.

Et år inden Evas start på programmet blev hendes rolle som daglig leder af en daginstitution ændret, grundet organisatoriske omstruktureringer i kommunen som følge af økonomiske besparelser. Hun blev underordnet en 'klyngeleder' med overordnet ansvar for flere institutioner inden for et bestemt geografiske område. I sine eksamensprojekter reflekterer Eva kritisk over sine reaktioner på disse forandringer og de nye tiltag, som klyngelederen introducerede. Eva beskriver, hvordan hun overvinder en instinktiv modstand overfor tiltagene, og oplever en stigende motivation for at engagere sig aktivt. I interviews beklager Eva gentagende gange karakteren af sit ledelsesarbejde og sin organisatoriske forståelse forud for sin deltagelse i programmet. I et interview beskriver Eva sin oplevelse af programmet som "næsten som at møde en ny religion". Det fremgår af det empiriske materiale, at Eva tildeler programmet stor værdi. Hun ser program-

met som en væsentlig kilde til forbedring af sit ledelsesarbejde og sin organisatoriske bevidsthed.

Det indsamlede empiriske materiale rummer tætte beskrivelser af de praksisser, som Eva var involveret i. I det følgende bruges tre praksisteoretiske tilgange til at analysere det empiriske materiale for at få indsigt i de professionelle og organisatoriske læreprocesser, der udspillede sig i praksisserne. Frem for forestillingen om konstruktionen af et apparat, der kan sikre teoretisk triangulering af det empiriske materiale og belyse læring som et stabilt fænomen, anerkender vi de teoretiske tilganges ontologiske forskelligheder (Buch, 2020). Det betyder, at der opereres med forskellige blikke på læreprocesser, der supplerer, men også udfordrer hinanden. I forlængelse af tool-kit-tilgangen betragtes tre praksisteoretiske tilgange som analytiske værktøjer, der kan etablere et produktivt spændingsforhold til det empiriske materiale og bidrage til at skabe en nuanceret undersøgelse af læreprocesser. Vi vil senere i artiklen diskutere teoriernes rolle som analytiske værktøjer. Vi starter med at analysere det empiriske materiale ud fra Lave & Wengers teori om situeret læring. Denne teoretiske tilgang retter opmærksomheden mod overvejelser om karakteren af deltagemuligheder samt identitetsdannelseprocesser i programmet. Derefter skiftes teoretisk tilgang, og det empiriske materiale analyseres ud fra Schatzkis praksisteori. Til sidst operationaliseres Ole Dreiers forståelse af personers bevægelser mellem sociale praksisser som kilde til læreprocesser. For hver tilgang redegøres kort for, hvordan læreprocesser kan forstås, inden de teoretiske nøglebegreber i analysen anvendes. Dette giver anledning til overvejer om muligheder og begrænsninger inden for hver tilgang, og dermed hvordan de kan anvendes i en tool-kit-approach.

Analyse 1. Læring i praksisfællesskaber med henblik på identitetsudvikling

Lave & Wenger (2003) tilbyder en analytisk tilgang til læring som "et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis." (ibid., s. 33). Tilgangen fokuserer på deltagemuligheder og relationer i et praksisfællesskab, forstået som et "virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver og hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber." (Lave & Wenger, 2003, s. 83). Adgang til deltagelse i et praksisfællesskab giver anledning til identitetsudvikling, hvor den skiftende karakter af deltagerens medlemskab giver afsæt for identitetsdannelseprocesser. Praksisfællesskaber organiserer dermed muligheder for læring gennem deltagelse i praksis (ibid., s. 78). På baggrund af deltagende observation i en workshop, hvor Eva deltog i det sidste modul af programmet, er det muligt at få indblik i, hvordan læreprocesser udspillede sig. At studere Evas aktivitet i et praksisfællesskab giver mulighed for at overveje, hvordan bestemte deltagerpositioner og deltagemuligheder tilskynder identitetsudvikling, og hvilke ledelsesforståelser der kommer til syne gennem processen. På denne måde kan det undersøges, hvilken betydning deltagelse i programmets uddannelsespraksisser har for udviklingen af en ledelsesidentitet for Eva.

Det sidste modul af programmet var organiseret omkring syv heldags-sessioner i løbet af 4 måneder. Deltagerne skulle arbejde på deres afsluttende projekt om udvalgte organisatoriske problematikker. Sessionerne var en blanding af underviseroplæg om undersøgelsesdesign og metode samt gruppearbejde, hvor deltagerne skulle diskutere og reflektere over deres arbejdsproces og valgte problematik. Programmets opbygning gjorde, at deltagerne ikke fulgte et fast hold gennem hele

forløbet. Derfor kendte alle ikke hinanden som udgangspunkt. Underviseren fordelte deltagerne i faste arbejdsgrupper, men grundet varierende fremmøde til sessionerne kom gruppefordelingen ikke til at fungere, og der var oftest tale om improviserede grupper af de studerende, som var mødt op. Som start på gruppearbejdet skulle medlemmerne derfor introducere sig overfor de andre i gruppen. Her var det muligt at følge, hvordan deltagerne fortællinger tog form som faste narrativer, hvor et mønster blev genkendeligt på tværs af gruppeseancerne. Situationen er genkendelig fra Lave & Wengers diskussion af identitetsdannelse i grupper ved Anonyme Alkoholikere sessioner, hvor måden at fortælle historien om livet som tørlagt alkoholiker, er en vigtig måde at give udtryk for medlemskab af praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 90). Nyankommne lærer at formulere sig på en passende måde gennem deltagelse i møder og i mødet med mere erfarne deltagere. På programmet blev den herskende form for narrativ en genkendelig fortælling, hvor deltagerne præsenterede deres organisatoriske rolle, og hvordan de oplevede 'krydspresset' mellem forventninger fra deres medarbejdere og deres forpligtelser til at arbejde med organisatoriske reforminitiativer. Her bliver et skift i deres forståelser og prioriteter italesat. Deres narrativer understregede nødvendigheden af at engagere sig i forandringsprocesser som et 'organisatorisk vilkår', og ofre tidligere forestillinger om autonomi i deres ledelsespraksis. Deltagerne accepterede og understøttede hinanden i deres fortællinger om at arbejde 'professionelt' med organisatoriske forandringsprocesser, selvom de ikke nødvendigvis var enige. Observationerne viste, hvordan deltagerne producerede et stabilt narrativ som passede til formen. Praksisfællesskabets deltagelsesmuligheder understøtter dermed en identitetsudviklingsproces, der accepterer, at deltagerne anerkender en formindsket autonomi i deres organisatoriske rolle, og en

ændring af deres professionsidentitet fra en faglig professionalisme til en organisatorisk professionalisme.

Identitetsudviklingen, som blev præsenteret i narrativer under det sidste modul, kunne genkendes i Evas eksamensopgaver gennem hele programmet. Narrativet fremskriver en længere, men sammenhængende, identitetsudviklingsproces, som kulminerer i det sidste modul. I eksamensprojektet reflekterer Eva bl.a. over, hvordan ændringer i hendes organisatoriske bevidsthed har haft betydning for arbejdsrelationen til klyngelederen, og hvordan hun var blevet indstillet på et mere produktivt samarbejde med den nærmeste leder. Her kan en anvendelse af Lave & Wengers praksisteoretiske tilgang som analytisk optik bidrage til at forstå Evas identitetsudvikling i lyset af hendes deltagelse i praksisfællesskaber, som udviklingsforløbet stillede til rådighed. Som artefakter i de praksisser som Eva deltog i, giver eksamensopgaverne adgang til at se, hvilke identiteter der fremkaldes i uddannelsesforløbet. Eksamensopgaverne er på samme tid et middel til og et produkt af programmets forpligtende invitationer til refleksion. Eksamensopgaverne kan betragtes som en indgang til de typer ledelsesidentiteter, som deltagerne mener, er passende indenfor programmet. Eksamensopgaverne, ligesom deltagelsen i det sidste modul, indikerer en ledelsesidentitet, som er optaget af organisatoriske prioriteringer og loyalitet.

Under et forskningsinterview med Eva om betydningen af programmet for hendes tilgang til mellemlidelse, svarer hun følgende:

"Jamen, jeg synes, at gennem hele uddannelsen så har jeg fået blik for mig selv som redskab. Altså at jeg er jo ikke bare... 'Eva pædagog' eller 'Eva leder', jeg er jo en del af en organisation, jeg er en af de her tandhjul, der skal få det hele til at køre, så ret beset så kan det jo... et eller andet sted være lidt ligegyldigt, hvad jeg synes, så længe jeg spiller med."

Hun fortsætter med at forklare, hvordan det pædagogiske personales primære opgave er at løse opgaven for 'kunden i butikken'. Her møder vi Evas egen fortælling og beskrivelsen af hendes identitetsudvikling i relation til programmet – med det in mente, at hun selv anser uddannelsen som kilde til positiv udvikling af ledelsespraksis. Hendes fortælling sætter ikke spørgsmålstejn ved uddannelsen som en mulig regulering eller form for styring. Vi bliver opmærksomme på hendes accept af sig selv som et 'tandhjul' og som et 'redskab', hvis funktion udelukkende er at forvalte organisatoriske tiltag og omstruktureringer – upåvirket af hendes, eller hendes medarbejders, forhold til 'kunden i butikken'.

Anvendelsen af Lave & Wengers tilgang til læring som identitetsudvikling gennem deltagelse i praksisfællesskaber tydeliggør, hvilke deltagelsesmuligheder der er til stede i et praksisfællesskab, og hvilke implikationer dette kan have for identitetsudvikling. Det gør det muligt at overveje, hvilken betydning deltagelse i programmets praksisfællesskaber har for hendes udvikling af en ledelsesidentitet. Lave & Wengers teori muliggør en forståelse af hendes funktion som mellemleder, og analysen får dermed øje på væsentlige professionelle læreprocesser. Men tilgangen har også tydelige begrænsninger. Den retter opmærksomheden udelukkende mod 'fællesskabet' – altså på relationer mellem deltagerne i en specifik situation, uden at overveje betydningen af den bredere sociale og historiske sammenhæng (Contu & Wilmott, 2003). Det analytiske fokus er rettet mod læring, som noget der opstår i en afgrænset kontekst i et bestemt fællesskab af individer. Lave & Wengers tilgang utydeliggør dermed betydningen af selve den praksis, som reproduceres i praksisfællesskabet, og overbetoner det sociale fællesskab mellem individerne (Buch, 2020). Hvad er praksis? Hvordan forholder forskellige praksisser sig til hinanden? Hvilken betydning har det,

at organisationer rummer mange forskellige praksisfællesskaber, og at medlemmer deltager i forskellige praksisfællesskaber samtidig? Disse spørgsmål er Lave & Wengers tilgang ikke i stand til at bidrage til undersøgelser af. Lave & Wengers tilgang bidrager til forståelsen af deltagelsesmuligheder og identitetsdannelseprocesser i programmet, men der savnes indblik i, hvordan mellemledelse udfolder sig som situeret praksis, samt hvordan ledelsesidentiteten, der er produceret i uddannelsespraksissen, omsættes (eller ikke omsættes) til situerede arbejdspraksisser. Det er derfor oplagt at overveje en anden praktistoreetisk tilgang, som kan bidrage til at besvare ovennævnte spørgsmål.

Analyse 2. Læring som transformation af praksisser

Med Schatzkis teori er analysegenstanden ikke individer, deltagelsesmuligheder eller relationer, men derimod praksis selv (Buch, 2020). Schatzkis praktistorei tilbyder en forståelse af den sociale verden som forbundne praksisser, hvor menneskelige aktiviteter er organiseret og udfolder sig i samspil med de tilstedeværende materielle vilkår (Schatzki, 2002). Organisationer betragtes som bundter af sociale praksisser i samspil med omskiftelige materielle vilkår, såkaldte bundter af praksisarrangementer (ibid.). Schatzki arbejder ikke med et decideret begreb om læring. Den analytiske opmærksomhed rettes mod, hvordan bundter af praksisarrangementer udfolder sig, reproduceres og forandres, og hvordan praksisser organiseres. Praksisser forstås som stedet (the site), hvor personer kan opnå identitet og mening, men personer kan også præge, hvordan praksisser udfolder sig (ibid., s. 38). Det er samspillet mellem organiseringen af aktiviteter, materielle vilkår og personer, som er afgørende for, hvordan praksisser udfolder sig – om de reproduceres eller forandres.

Forståelsen retter det analytiske fokus mod praksis frem for fællesskabet, og læringskonteksten bliver derfor ikke udelukkende et lokalt praksisfællesskab, som det er tilfældet hos Lave & Wenger. Det bliver derved muligt at overveje muligheder og betingelser for læringsbaner på tværs af praksisser (Buch, 2020); praksisarrangementsbundter er arenaen, hvor personer kan opleve og danne meninger om verdenen, og hvor de har muligheder for at forandre den. Schatzkis praksisteori giver dermed anledning til at 'zoome ud' fra én lokal praksis og overveje, hvordan flere praksisser er forbundet. Samtidig er der mulighed for at 'zoome ind' og undersøge, hvordan (andre) specifikke praksisser er organiseret og udfolder sig.

Vi kan bruge Schatzkis praksisteori til at *zoome ud*, og rette den analytiske opmærksomhed på, hvilke praksisser der bliver forbundet, og hvordan dette sker. Her trækker Schatzki på Deleuzes (Schatzki, 2002, s. 249) begreb om '*lines of flight*'. *Lines of flight* er entiteter (såsom individer, redskaber, materialer, ideer) mellem bundter af praksisarrangementer, som kan følges, og implikationerne af de relationer, som de indgår i, kan undersøges. Schatzkis konceptualisering af praksisser og relationen imellem dem hjælper med at undersøge implikationer af etableringen af nye forbindelser mellem praksisser – navnlig uddannelsespraksisser på diplomuddannelsen og ledelsespraksisser i daginstitutionen og kommunen, men også i bredere forstand. Forbindelserne kan ses som værende igangsat af aktørernes beslutninger: Alle offentlige ledere i kommunen skulle gennemføre diplomuddannelsen i ledelse som et led i regeringens kvalitetsreform (Regeringen, 2007), der sætter fokus på ledelsesudvikling som løsning på udfordringer i den offentlige sektor. Vi kan se, hvordan der etableres nye forbindelser mellem pædagogiske praksisser i daginstitutionen, lokale ledelsespraksisser, uddannelsespraksisser i programmet, styringspraksisser

på klynge og kommunalt niveau, samt offentlige forvaltningspraksisser på nationalt niveau. Her bliver vi især opmærksomme på *lines of flight* mellem uddannelsespraksisser og Evas ledelsespraksisser på arbejdet. At skygge Eva i hendes pendulering mellem disse praksisser tydeliggør, hvordan problematikker fra arbejdet bliver koblet med de teoretiske redskaber, modeller og organisationsrefleksioner fra programmet. Ligeledes kan det ses, hvordan disse entiteter bevæger sig over i ledelsespraksisser i daginstitutionen. Observationerne viser (jf. Walker & Plotnikof, 2021), hvordan organisatoriske udfordringer, der udsprang af forandringsprocesserne, blev transformeret til ledelsesproblematikker. Ledelsesproblematikkerne blev taget op i programmet, og lederne skulle reflektere kritisk over, hvad de selv kunne gøre anderledes for at løse problemet. Ligeledes bliver det tydeligt, hvordan programmets teorier og modeller, informeret af positiv psykologi og appreciative inquiry, forbinder sig med ledelsespraksisserne i arbejdet. Det kan for eksempel observeres, at det ikke er legitimt for medarbejderne at gøre opmærksom på problemer med organisatoriske forandringer. Det er kun passende at drøfte mulige løsninger. På denne måde rummer Schatzkis analytiske perspektiv mulighed for at udforske, hvordan etableringen af forbindelser mellem uddannelsespraksisser og situerede ledelses- og arbejdspraksisser finder sted, og hvilke implikationer disse nye forbindelser har på et organisationsniveau. Schatzki tilbyder en måde at forankre studiet af situerede læreprocesser socialt, historisk og materielt – noget som ikke er muligt med Lave & Wengers blik.

Schatzkis praksisteori tillader også, at forskeren *zoomer ind* på specifikke praksisser og undersøger, hvordan de udfolder sig. Det er dermed muligt analytisk at fokusere på mellemledelse som praksis, at undersøge hvordan disse praksisser udfolder sig og organiseres, samt overveje hvilke implikationer der kan

være for professionelle og organisatoriske læreprocesser. Schatzki tilbyder fire analytiske kategorier (Schatzki, 2002), der kan bruges til at analysere handlinger, som er organiseret gennem praksisser: *praktiske forståelser*, som betegner aktørernes grundlæggende normative forståelse af handlinger, og bidrager til at diskriminere mellem rigtige og forkerte måder at fortsætte et handlingsmønster; *regler, principper eller instruktioner*, som aktører følger; *teleoaffektive strukturer*, som betegner, hvordan aktørernes mål, intentioner og stemninger bidrager til at bestemme en aktivitet; *generelle forståelser*, som betegner fundamentale religiøse, ideologiske eller andre, fx professionelle, overbevisninger om, hvordan verden hænger sammen, og hvad den overordnede mening er med en aktivitet. Men Schatzki understreger, at aktiviteter ikke alene bestemmes af sociale praksisser. Aktiviteter udspiller sig i objektiv tid og rum, hvor materielle arrangementer er med til at konfigurere dem (Buch, 2017). Schatzkis praksisteori kan hjælpe i analysen af en situation, der udspillede sig i Evas institution, og den rummer mulighed for at undersøge mellemlidelse som situeret praksis.

En strid mellem to af pædagogerne på den ene side og et barn og dets forældre på den anden side gav anledning til en (ubegrundet – ifølge Eva) klage fra forældrene om pædagogernes måde at tale til barnet. Klyngelederen insisterede på, at Eva skulle holde møde med parterne for at finde en løsning. Pædagogerne var ikke interesserede i et sådant møde. De mente, at det ville bekræfte, at de havde handlet på en upassende måde. Eva understregede, at de burde deltage, og at hun ville støtte dem, og præsentere det som en mulighed for dem at vise en 'fælles front.' Hun nævnte ikke, at klyngelederen insisterede på deres deltagelse. Hun mente et sådant ultimatum sandsynligvis ville resultere i medarbejdernes fravær. På dagen for mødet med forældrene meldte begge

pædagoger sig syge. Som konsekvens skulle medarbejderne indkaldes til en disciplinær samtale og modtage en skriftlig advarsel. Eva skulle afholde de individuelle samtaler, med hjælp fra en leder fra en anden institution i klyngen (Lynne). Lynne skulle skrive referat af mødet, og videresende det til klyngelederen til godkendelse som en standardkommunal procedure. Den følgende beskrivelse af situationen stammer fra feltnoter skrevet i forbindelse med den anden disciplinære samtale med pædagogen Michael.

Eva og Lynne taler om udfaldet af den første disciplinære samtale, afholdt dagen inden. Her har Lynne og Eva modtaget feedback fra klyngelederen om, at referat af mødet tydede på, at de "ikke havde været skarpe nok". De skulle give en mere tydelig reprimande og advarsel, som skulle afspejles i referatet. Michael ankommer, og mødet begynder med, at Eva læser op fra et dokument med retningslinjer for mødet. Hun fortæller, at hun skal gennemgå nogle formalia, og beder Michael om at bekræfte, at han er blevet informeret omkring mødet gennem de officielle kanaler, hvilke Michael bekræfter. Eva indleder mødet med at sige: "Jeg vil ikke anfægte dig i, at du var syg... men jeg forventer af dig, at du deltager i møderne fremover". Michael forklarer, at han følte sig syg, og at hans "krop fortalte ham, at han ikke skulle sige undskyld til moren", som han syntes, forventningen var. Når han er færdig med at forklare, giver Eva en klar melding, at: "Jeg skal kunne kræve af dig, at du deltager i ting, som du måske ikke synes om, eller som er udfordrende for dig, og det vil have ansættelsesretslige konsekvenser for dig fremover". Michael bekræfter, at han forstår. Herefter spørger Eva ind til, hvordan hans arbejdsforhold med drengen og forældrene var på nuværende tidspunkt. Her fortæller Michael, at han synes, det er svært, og er nervøs for at modtage lignende klager igen, og har derfor diskuteret muligheder med kollegaer for

at flytte drengen til en anden gruppe, hvor drengen i forvejen har venner. Det vil derfor "ikke virke underligt at flytte ham". Eva understreger, at: "Du skal kunne samarbejde med alle forældre og børn". Michael fortæller, at han mener, at han agerer professionelt med drengen, men vil helst ikke have noget med ham eller forældrene at gøre. Eva kigger mod Lynne, og spørger: "Lynne, hvad har du skrevet i referatet?". Hun svarer: "Michael skal kunne samarbejde med alle forældre... alt det andet skriver jeg ikke, fordi det skal ikke stå her". Eva foreslår, at Michael taler med de relevante kollegaer, og flytter drengen til en anden gruppe, men at det ikke kommer med i referatet. Hun læser højt af formuleringen af deres "fremtidig aftale" fra referatet, hvor Michael forventes at deltage i de planlagte møder og samarbejde med alle forældre og børn. Eva og Lynne råder Michael til at søge tilgængelig hjælp til at "få det ud af maven og op i hovedet", giver ham et kontaktnummer, og råder ham til at ringe. Michael siger, han vil overveje det, virker lidt usikker, og spørger igen, hvad det var, de skulle holde uden for referat. Eva svarer: "Tale med dit team om at få ham flyttet ud af gruppen". Eva fortsætter: "Jeg tror ikke, forvaltningen vil være så begejstret, hvis vi skriver det i referatet... men det er sådan, vi passer på hinanden". Michael går ud, og Lynne udskriver referatet og giver en kopi til Eva, og siger med markant stemme: "Så må vi håbe, det er skarpt nok!"

For det første påpeger feltnoten et misforhold mellem den ledelsesidentitet, som fremskrives gennem Evas uddannelsespraksisser, og den måde som ledelsespraksis udfolder sig. Her er Eva ikke blot til stede som et 'tandhjul' til at forvalte organisatoriske procedurer, hvor situationen viser en anden kompleksitet. Schatzkis fire analytiske kategorier hjælper med at fokusere på, hvordan mellemlidelse udfolder sig som praksis, og hjælper med at tydeliggøre, hvordan aktiviteterne er orga-

niseret, samt betydningen af de materielle arrangementer, der er til stede i situationen. Når det overvejes, hvilke eksplicite regler, som er væsentlige, bliver det klart, at der er bestemte protokoller, der skal følges. Michael skal bekræfte, at han er blevet informeret gennem de rigtige kanaler; at mødet skal ende ud i en reprimande, og at formuleringen af en 'fremtidig aftale' skal inkluderes i det formelle referat. Overvejelser om de praktiske forståelser retter opmærksomheden mod, hvordan det accepteres af alle, at disciplinærsamtalen er en proces, som skal gennemføres. At tænke over de teleoaffektive strukturer gør det tydeligt, at andre intentioner og mål, end dem som repræsenterer den officielle organisatorisk dagsorden med disciplinærsamtalen, kan rummes og efterstræbes. Eva og Lynne ser manipulationen af referatet – og at afvige fra protokollen – som en legitim del af arbejdet. De afviger fra proceduren, og dette anses for rimeligt: "Det er sådan vi passer på hinanden". Ligeledes er løsningen om at flytte drengen bemærkelsesværdig. Overvejelser om de generelle forståelser peger på, at der findes et 'ledelsesrum', hvor mellemlidelse har plads til at inkludere skøn – at vurdere, hvad der er mest hensigtsmæssigt i situationen. Det handler nemlig ikke bare om at forvalte organisatoriske procedurer. Her skal de pædagogiske praksisser og hverdagsgøremål også tages med i overvejelserne, og der skal i sidste ende være hænder nok til at passe børnene. Overvejelser om de materielle arrangementer gør os ligeledes opmærksomme på, hvordan mellemlidelse her udfolder sig som praksis. Eva læser op fra et dokument med formelle retningslinjer om, hvordan mødet skal afholdes. Referatet, som udfyldes og skrives på computer af Lynne, er med til at forme praksis men på en anden måde end den, referatet formelt er beregnet til. Her manipulerer aktørerne med referatet – en organisatorisk kontrolmekanisme – og redigerer i det med et bevidst formål. Episoden

viser, hvordan aktørerne er i stand til at agere på anden vis end den, som organisationen formelt forlanger. Episoden viser, at aktørerne etablerer et rum for mellemedelse, som løsriver sig fra de organisatoriske kommandoer. På den måde giver Schatzkis praksisteori et stærkt analytisk perspektiv, der rummer organiseringen af praksisser, og måden hvorpå materielle vilkår er med til at konfigurere dem. Schatzkis blik belyser mellemedelse som situeret praksis, og giver anledning til analyser, som konfronterer de narrative og ledelsesidentiteter, der fremkaldes i programmet. Her er det ikke længere selvbeskrivelser, som er det empiriske udgangspunkt for en analyse, men organiserede handlinger. Teorien åbner for undersøgelser af organisatoriske praksisser (i dette tilfælde mellemedelse) som situerede, emergente og foranderlige.

Skiftet fra Lave & Wengers tilgang til Schatzkis analytiske blik flytter fokus fra identitetsudvikling og deltagelsesmuligheder i et specifikt praksisfællesskab. I stedet er forskeren i stand til at undersøge, hvordan praksisser hænger sammen, og hvordan de udfolder sig, reproduceres og forandres. Men selvom personer anerkendes som en afgørende del af sociale praksisser, så er fokus ikke på personer og deres bevægelser på tværs af praksisser.

Diskussion

Talrige empiriske studier har vist, at Lave & Wengers sociale læringsteori tilbyder en produktiv tilgang, når forskere ønsker at forstå professionelle og organisatoriske læreprocesser (jf. Brown & Duguid, 1991; Gherardi & Nicolini, 2000). Tilsvarende har en lang række empiriske organisationsstudier ladet sig inspirere af Schatzkis praksisteoretiske perspektiv for at begribe læreprocesser (for en analytisk oversigt se Loscher, Splitter & Seidl, 2019). Nicolini (Nicolini, 2013; Nicolini & Monteiro, 2016) har argumenteret for,

at forskere med fordel kan bruge forskellige praksisteoretiske tilgange, i hvad han kalder en eklektisk tool-kit-tilgang, der kombinerer forskellige sensitive begreber fra forskellige teoridannelser (fx praksisfællesskaber fra Lave & Wengers teori og Schatzkis praksisarrangementbundter) til at undersøge komplekse professionelle og organisatoriske læreprocesser. Som vi har set i de to overstående analyser, fremanalyserer Lave & Wengers sociale læringsteori og Schatzkis praksisteori forskellige fænomener i praksis, eller – om man vil – de teoretiske optikker 'ser' forskellige aspekter af praksis.

Der ligger imidlertid en potentiel uklarhed (i betydningen: manglende eksplicitering) i Nicolinis tool-kit metafor. Denne uklarhed bunder i, hvilken rolle teoriapparaterne tilskrives i det analytiske arbejde. Én mulighed er at opfatte teorier som konceptuelle måleinstrumenter, der er i stand til – bedre eller mindre godt – at *repræsentere* de fænomener, der studeres. Teorier og deres sensitive begreber ses her som epistemologiske måleinstrumenter, der anvendes i et forsøg på at repræsentere objektivt eksisterende fænomener. Teorier 'fanger' og repræsenterer de sociale fænomener på samme måde, som brugen af forskellige objektiver på et kamera fanger og repræsenterer den samme fotograferede genstand forskelligt. En anden mulighed er at opfatte teorier som konceptuelle måleinstrumenter, der (med)konstruerer de fænomener, der studeres (på forskellige måder). I denne forståelse ses teorier og deres sensitive begreber som en ontologi, forskeren anvender for at begribe og (med)konstruere et forskningsfelt og en forskningsgenstand. Den epistemologiske teoriopfattelse fører Nicolinis tool-kit metafor i en realistisk retning, og (for)leder forskeren til at bruge tool-kit metaforen som en trianguleringsmetode: Teorier giver forskellige *perspektiver* på det (samme) fænomen, der observeres. Den ontologiske teoriopfattelse deler derimod ikke den per-

spektiviske, realistiske opfattelse af teorier. I den ontologiske teoriopfattelse tilbyder teorier forskeren forskellige og komplementære ontologiske positioner til at (med)konstruere de fænomener, der studeres. De muliggør, at forskeren kan forstå et socialt fænomen på flere, men samtidigt gensidigt udelukkende, måder – at forskeren kan alternere mellem forskellige ontologiske positioner i sit forsøg på at forstå et socialt fænomen.

Det er afgørende at understrege, at en praksisteoretisk tool-kit-tilgang ikke deler den epistemologiske og realistiske teoriopfattelse. Praksis bliver ikke udtømt og restløst repræsenteret og beskrevet ved at anvende mange/flere forskellige praksisteoretiske tilgange til at analysere sociale fænomener. Derimod kan brugen af forskellige praksisteoretiske tilgange tilbyde forskellige tolkninger af sociale fænomener. Tool-kit-tilgangen bidrager dermed til at komplicere og udvide vores forståelse af sociale fænomener frem for at reducere og komplettere vores forståelse (jf. Nicolini, 2013, s. 216). Praksisteoretisk teoriudvikling skal derfor ses som forsøg på at genbeskrive sociale fænomener på måder, der tilbyder forskeren nye og interessante forståelsesmåder.

Ole Dreiers forståelse af læring, som er den tredje teori, vi inddrager, tilbyder en analytisk position, som forsøger at integrere Lave & Wengers og Schatzkis tilgang (Buch, 2020). Her understreger Dreier, at læring ikke kan forstås ud fra et individs deltagelse i ét specifikt praksisfælleskab, men at læring sker i forbindelse med personers deltagelse og bevægelser på tværs af tilgængelige sociale praksisser (Dreier, 2008). Læring sker på baggrund af personers refleksive processer, som opstår gennem deres erfaringer med en dynamisk verden af foranderlige praksisser (Buch, 2020). Dreier inkorporerer således et ontologisk grundlag for sin læringsteori, som han henter i Schatzkis praksisteori. Men han forsøger – i modsætning til Schatzki selv, der

er mere optaget af, hvordan formationer af praksisser er relateret til hinanden – at bestemme, hvordan personer forholder sig til de forskellige praksisser. I Dreiers teori forudsætter læreprocesser personer som besiddende agens, men som samtidig er forankret i sociale praksisser, hvor igennem de udvikler evner til at deltage og navigere i komplekser af sociale praksisser (Dreier, 2011). Den resulterende identitetsudvikling giver anledning til mulige ståsteder (Dreier, 2008, s. 3), som de kan agere ud fra i de forskellige sociale praksisser, som de bevæger sig gennem.

Dreier tilbyder dermed et analytisk blik, som kan bidrage med en ny vinkel på det empiriske materiale – et blik, der sætter personer i centrum for analysen. Dreiers analytiske blik forsøger ikke at se ind i personen (s psyke), men derimod at se ind i den verden af sociale praksisser, som personen bebor, og betragte personen som en deltager i denne verden (Dreier, 1999, s. 30). Eva kan betragtes ud fra de forskellige ståsteder, der gør sig gældende i de praksisser, som hun tager del i: Når hun bevæger sig i uddannelsespraksisserne, producerer hun en organisatorisk identitet, hvis funktion er at forvalte organisatoriske tiltag i daginstitutionen. Til gengæld er identitetsproduktionen mere kompleks, når vi betragter hende i den situerede ledelsespraksis. Her kan vi se, hvordan Eva gør sit til at leve op til de organisatoriske krav og formelle procedurer, men i virkelighed arbejder hun efter en anden dagsorden. Vi ser, hvordan hun bevidst manipulerer referatet, og den disciplinære samtale bliver kapret og brugt som mulighed for at vise, hvordan hun 'passer på' medarbejderne, og arbejder rundt om organisatoriske retningslinjer for at opnå dette.

At betragte Evas bevægelser igennem, og imellem, uddannelsespraksisser og arbejdspraksisser fremhæver dermed læreprocesser, hvor der opnås flere legitime ståsteder, og hvor hun øver sig i at arbejde ud fra dem.

Udviklingen af et 'organisatorisk ståsted' kommer til udtryk i hendes eksamensprojekter gennem uddannelsesforløbet, og især i hendes afsluttende projekt som handler om, hvordan hun kan oversætte en upopulær team-omstrukturering, introduceret af klyngelederen, til medarbejderne. Projektet viser, hvordan hun aktivt bruger teoretiske ressourcer og modeller fra programmet i et forsøg på at engagere medarbejderne i omstruktureringen. Hun beklager sig flere gange over medarbejdernes modstand og træghed i forhold til at engagere sig i den nye struktur, der bare skal accepteres som et organisatorisk vilkår. Samtidig reflekterer hun over sin egen frustration over initiativet i starten af processen. Vores analyser af uddannelsespraksis og arbejdspraksis har hidtil vist, hvordan de forskellige praksisser rummer forskellige tilgange til ledelse – forskellige ståsteder som Eva indtager. Men Dreier gør os også opmærksomme på, hvordan personer kan indtage forskellige ståsteder i den samme praksis, informeret af deres læringsbaner. Som det er udfoldet i Walkers analyse af et medarbejdermøde i daginstitutionen (2020), forsøger Eva endnu engang at tackle medarbejdernes modstand til den nye team-struktur. Dreiers begrebsliggørelse tilbyder en sensitivitet i forhold til, hvordan Eva var i stand til at indtage forskellige ståsteder i interaktionen med medarbejderne i løbet af mødet. Her bliver vi opmærksomme på, hvordan Eva begynder med at anerkende medarbejdernes bekymringer og modstand. Sammen undersøger de muligheder for at imødekomme omstruktureringen på en måde, som i virkeligheden vil fastholde den hidtidige arbejdsform så meget som muligt. Kort efter skifter Evas ståsted markant, da hun argumenterer for omstruktureringer. Hun forklarer, hvordan den nye team-struktur fjerner risikoen for, at børnene bliver fastlåst i bestemte (og måske begrænsende) positioner i en hverdag omgivet af de samme tre pædagoger.

Vi bliver opmærksomme på, hvordan Eva indgår i ledelsespraksissen ud fra forskellige ståsteder. Hun udviser smidighed og taler i stedet ud fra organisatoriske overbevisninger, med kritiske overvejelser om det nuværende pædagogiske arbejde og potentielle ulemper ved den gamle, romantiserede struktur. Én tolkning af det empiriske materiale er, at hendes tilbøjelighed til at indtage organisationens parti på denne måde er et ståsted, som uddannelsespraksissen har bibragt. Herved kommer en væsentlig professionel læreproces i fokus i analysen, hvor situeret ledelsespraksis og ledelsesidentitet orienterer sig efter både professionelle og organisatoriske overbevisninger, som umiddelbart virker modstridende.

Ved at bruge forskellige praksisteoretiske tilgange bliver det muligt at opnå en mere nuanceret indsigt i læreprocesser som social praksis. Påstanden er ikke, at der opnås en mere udtømmende og komplet indsigt. Men ved at bruge forskellige tilgange bliver det muligt at konstruere studiet af læreprocesser på forskellige måder – i relation til det særlige fokus og den særlige interesse, som teorierne tilbyder. Det bliver dermed muligt at opnå indsigt i forskellige dimensioner af læreprocesser som social praksis.

- 1) At anvende Lave & Wengers tilgang til situeret læring giver indblik i Evas specifikke ledelsesidentitet i de praksisfællesskaber, der blev dannet i uddannelsespraksissen. Tilgangen giver blik for hendes position i det organisatoriske hierarki. Ledelsesidentiteten bliver tydelig på baggrund af den måde, hun præsenterer sit ledelsesarbejde i forskningsinterviewene.
- 2) Med Schatzkis begreber til at overveje mellemlidelse som situeret praksis, bliver vi opmærksomme på en nuance i den tidligere beskrevne ledelsesidentitet. Her er en disciplinær samtale kapret fra dens intenderede organisatorisk funktion, og

Eva bruger den til et andet formål, nemlig som lejlighed til at etablere et rum for strategisk mellemlidelse. Her ses, hvordan ledelse som situeret praksis udfolder sig som organiserede aktiviteter indlejrede i materielle vilkår. Det ses, hvordan de menneskelige og ikke-menneskelige aktører er med til at præge, hvordan ledelse udspiller sig i den sociale praksis.

- 3) Med Ole Dreiers tænkning kan vi genoverveje, hvad der prima facie ser ud som et misforhold mellem uddannelsespraksisser og ledelsespraksisser. Her betragter vi Evas personlige professionelle læreproces gennem hendes bevægelser mellem forskellige sociale praksisser i uddannelse og arbejdsliv, og bliver opmærksomme på hendes muligheder for at indtage forskellige identiteter i de sociale praksisser – herunder hendes lokale ledelsespraksis – netop på baggrund af disse bevægelser. Uddannelsespraksisser og ledelsespraksisser tilbyder muligheder for at forme og etablere forskellige *ståsteder*, hvorfra Eva kan agere i sit fremtidige arbejde.

Tool-kit-tilgangen tilbyder ikke en udtømmende beskrivelse af læreprocesser gennem en teoretisk triangulering, men den giver mulighed for at se forskellige nuancer af organisatoriske og professionelle læreprocesser i den sociale praksis. Der tilbydes derfor ikke et præfabrikeret teoretisk værktøj, men en tilgang som kræver forsigtighed og overvejelser omkring, hvordan forskellige teorier kan være med til at konstruere forståelser af både praksis og læring, samt eventuelle implikationer af spændinger imellem dem (Nicolini, 2013). Her anerkendes kompleksiteten af situerede læreprocesser, og den ontologiske brug af tool-kit-tilgangen retter

opmærksomheden mod, hvilke forskningsinteresser der gør sig gældende i studiet af situerede læreprocesser.

Konklusion

Vi har diskuteret mulighederne for at arbejde ud fra en såkaldt tool-kit-tilgang for at analysere organisatoriske og professionelle læreprocesser i social praksis, og vi har eksemplificeret, hvordan tilgangen kan udfoldes og begrundes. Det er vigtigt at understrege, at tool-kit-tilgangen ikke bør udfoldes indenfor rammerne af en epistemologisk/realistisk teoriopfattelse, hvor forskellige teorier bruges som måleinstrumenter i en trianguleringsbestræbelse på at opnå en udtømmende repræsentation af objektivt og uafhængigt eksisterende sociale fænomener. I stedet må tool-kit-tilgangen arbejde ud fra en teoriopfattelse, hvor teorier tilbyder forskeren forskellige ontologiske positioner til at (med) konstruere de fænomener, der studeres – og tydeliggøre, at studiet af læreprocesser afspejler særlige forskningsmæssige interesser. Praksisteoretisk teoriudvikling skal derfor ses som et forsøg på at genbeskrive sociale fænomener på måder, der tilbyder forskeren nye og interessante forståelsesmåder. Tool-kit-tilgangen skaber produktive analytiske spændinger, og bidrager til at fremskrive forskellige nuancer i det empiriske materiale. I stedet for at tilstræbe komplettering gennem teoretisk triangulering bidrager tool-kit-tilgangen til at forstå sociale fænomener komplementært – den tilbyder og tydeliggør forskellige opmærksomheder omkring studiet af læreprocesser. Tool-kit-tilgangen kan give forskeren mulighed for at forstå organisatoriske og professionelle læreprocesser på nuancerede og mangefacetterede måder.

REFERENCER

- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Buch, A., Andersen, V. & Klemsdal, L. (2015). Turn to Practice Within Working Life Studies, *Nordic Journal of Working Life Studies*, 5, 1-11, <https://doi.org/10.19154/njwls.v5i3a.4830>
- Buch, A. (2017). Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(4), 36-50. doi:10.7146/tfa.v19i4.109051
- Buch, A. (2020). People and practices in organizational learning. *Forskning og Forandring*, 3(1), 70-88. doi:10.23865/fof.v3.2103
- Contu, A., & Wilmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: the importance of power relations in learning theory. *Contu, A and Wilmott, H (2003) Re-embedding situatedness: the importance of power relations in learning theory. Tamara: Journal of Critical Postmodern Organization Science*, 14 (3). pp. 283-297.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing, and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmø; [Frederiksberg]; Oslo: Liber ; Copenhagen Business School Press ; Universitetsforlaget.
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines : Critical Practice Studies*, 1(1), 5-32.
- Dreier, O. (2008). Learning in Structures of Social Practice. In S. Brinkmann & C. Elmholdt (Eds.), *A Qualitative Stance Essays in honor of Steinar Kvale* (pp. 85-96): Aarhus Universitetsforlag.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23. doi:10.1027/1901-2276/a000030
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice. *Journal of management inquiry*, 9(1), 7-18. doi:10.1177/105649260091002
- Guzman, Gustavo (2014). The grey textures of practice and knowledge: review and framework. *European Business Review*, 25(5): 429-452, DOI 10.1108/EBR-05-2012-0027
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. Kbh: Hans Reitzel.
- Loscher, G., Splitter, V., & Seidl, D. (2019). Theodore Schatzki's practice theory and its implications for organization studies. In S. Clegg & M. P. e. Cunha (Eds.), *Management, Organizations and Contemporary Social Theory* (1 ed., pp. 115-134). Milton: Routledge.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction* (First Edition ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, D., & Monteiro, P. (2016). The practice approach: for a praxeology of organizational and management studies. In A. Langley, & H. Tsoukas *The SAGE Handbook of process organization studies* (pp. 110-126). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781473957954.n7>
- Regeringen (2007). "Bedre velfærd og større arbejdsglæde : Regeringens strategi for høj kvalitet i den offentlige service."
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa: Pennsylvania State Univ. Press.
- Smith, D.E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Studieordning (2014). *Diplomuddannelsen I Ledelse*. (https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/STUDIEORDNING_Diplom_i_ledelse_aug2014.pdf)
- Walker, R. (2018). *Leadership Development as Organisational Rehabilitation : Shaping Middle managers as Double Agents*. Frederiksberg: Copenhagen Business School
- Walker, R. (2020). The Connecting Leader and Managerial Stances at Work: A practice perspective. In Z. Jaser, M. Carsten, & Bligh (Eds.), *The Connecting Leader: Serving Concurrently as a Leader and a Follower.*: (pp. 191-220) Information Age Publishing.
- Walker, R., & Plotnikof, M. (2021). The Communicative Organisation of Reflexivity in Management Education: A Case of Learning to

Be "Right" by Becoming Wrong? In B. Elkjaer, M.M. Lotz, & N.C. Mossfeldt Nickelsen (Eds.), *Current Practices in Workplace and Organizational Learning: Revisiting the Classics and Advancing Knowledge* (pp. 203-220). Cham: Springer International Publishing.

nal Learning: Revisiting the Classics and Advancing Knowledge (pp. 203-220). Cham: Springer International Publishing.

Roddy Walker, PostDoc,
Aarhus Universitet,
rw@edu.au.dk

Anders Buch, Docent & professor,
VIA University College & Jönköping Universitet,
buch@via.dk