

Læring i arbejdslivet

– et opgør med det 'lærende subjekt'

Bente Elkjær

Workplace learning – Problematising the idea of a 'learning subject'

The relationship between the individual and the organisation has been, and continues to be, a challenge in studies of workplace learning. The 'learning subject', embodied as a human being and placed at the centre of all forms of development and learning, is difficult to escape, because our understanding of learning is so closely tied to teaching and its systems of, for example, rewards. In the workplace, however, it is the work practices and their (collective) organising that matter most – not teaching and learning. The individual–organisation relationship is doubly problematic, because it also touches on a fundamental ontology of how to comprehend the relationship between person and context. In this essay, I present four approaches to the study of workplace learning, where different researchers provide concepts that move beyond the individual 'learning subject' as the centre of learning in working life. As a starting point for these efforts, I begin by presenting a recent theoretical article that shows how the notion of a 'learning subject' is, in fact, difficult to escape.

Abstract

Forholdet mellem individ og organisation har været og er fortsat en udfordring i studier af læring i arbejdslivet. 'Læringssubjektet' forankret i en menneskekrop og i fokus for al form for udvikling og læring er vanskelig at undslippe, fordi vores forståelse af læring er så tæt knyttet til undervisning og dets systemer for fx belønning. På en arbejdsplads er det imidlertid den arbejdsmæssige praksis og dens (kollektive) organisering, der er det vigtigste – ikke undervisning og læring. Forholdet individ-organisation er dobbelt problematisk, fordi det også berører en grundlæggende diskussion om, hvordan man overhovedet kan begribe relationen mellem person og kontekst. I dette essay giver jeg fire bud på undersøgelser af læring i arbejdslivet, hvor forskellige forskere tilbyder begreber til at overskride individet som centrum for læring i arbejdslivet. Som afsæt for disse bestræbelser indleder jeg med at præsentere en nyere teoretisk artikel, som viser, at forestillingen om et 'lærende subjekt' fortsat eksisterer inden for forskningen i arbejdslivslæring.

Keywords: læring i arbejdslivet, læringssubjekt, kontekst, praksisteori, meningsskabelse, pragmatisme, transaktion

Baggrund for artiklen

Relationen mellem hin enkelte og konteksten, in casu arbejdspladsen, når man retter blikket mod læring i arbejdslivet, er både en praktisk og en teoretisk problematik. Praktisk, fordi hvordan kan man initiere læreprocesser på en arbejdsplads, hvor man lærer af hinandens færdigheder og viden, hvis nogen fx har været på et kursus eller har fundet ud af noget nyt om IT-systemernes uendelige mærkværdige reaktionsmønstre eller mangel på samme? Teoretisk, fordi det både er et overordnet problem om, hvordan vi overhovedet forstår os selv i forhold til den verden, vi er forankret i, og en konkret problematik i forhold til at forske i læring i arbejdslivet og (forsøge at) bidrage til forbedringer af samme.

Det har i årevis været en gængs opfattelse, at det er den enkelte, der er læreprocessens 'subjekt'. Hele det institutionaliserede uddannelsessystem er bygget op omkring enkeltpersoner, og langt hen ad vejen hviler både forskningen i læring i arbejdslivet og organisatorisk læring på den enkelte som læringens subjekt (Elkjaer & Wahlgren, 2006). Jeg har inspireret af især Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991) samt John Deweys pragmatiske filosofi i min forskning i mange år forsøgt at bringe den enkelte ind i relation til konteksten (se fx Elkjaer, 1999; Elkjær, 2022). Det er dog ikke helt enkelt, fordi det både handler om at forstå læreprocessen som overskridende det enkelte individ og at inkludere den særlige kontekst, en arbejdsplads er.

Det er baggrunden for at præsentere analysekategorier, der alle er begrebslige rammer til at forstå forholdet individ-organisation inden for forskningen i arbejdslivets læring, men først et citat til at belyse forskellige generelle forståelser af forholdet mellem person og verden:

"Selv-handling er, når ting anskues i lyset af viljebestemte (intentionelle) handlinger. Inter-aktion er, når to ting forstås som kausalt forbundne. Trans-aktion er, når beskrivelser og kategoriseringer af ting favner alle aspekter og faser uden at beskrive iboende egenskaber som 'elementer', 'størrelser', 'essenser' eller 'realiteter' og uden på forhånd at isolere mulige 'relationer' mellem potentielt adskilte 'elementer'" (Dewey & Bentley, 1949 [1991]: 101 f., mine understregninger).

Dewey og Bentley argumenterer her for, at begrebet 'transaktion' favner situationer i al deres konkrete og processuelle kompleksitet. I dette essay har jeg valgt at inkludere fire eksempler på at begribe læring i arbejdslivet i en transaktionel forståelse. Jeg har valgt tre bidrag, andre har skrevet i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, og et, jeg selv har skrevet sammen med Ulrik Brandi. Det er bidrag, der hver især forsøger at favne denne transaktionelle relation. Det er Pernille Bottrups bidrag, der med begrebet 'læringsrum' og med udgangspunkt i den tidlige diskussion om lærende organisationer søger at favne relationen mellem individ og organisation (Bottrup, 2001). Det er Elisabeth Naima Mikkelsen, der anvender begrebet 'meningsskabelse' til at forstå og løse konflikter på arbejdet med afsæt i Karl Weicks teorier (Mikkelsen, 2014). Det er Vibeke Andersens og Anette Lykke Hindhede's artikel om 'samarbejdende professionsfællesskaber' inden for sundhedssektoren med afsæt i praksisteori (Andersen & Hindhede, 2018) samt Ulrik Brandis og mit forsøg på at favne den transaktionelle relation som 'sociale verdener' i en større privat virksomhed under omstrukturering (Brandi & Elkjær, 2011).

Det følgende er en redegørelse for disse fire måder at begribe relationen individ-organisation inden for forskningen i læring i arbejdslivet. Som optakt hertil præsenterer jeg Christian Helms Jørgensens og Niels Warrings (2022) artikel i *Tidsskrift for Arbejdslivs* temanummer "På sporet af læring i arbejdslivet" fra 2022 som et eksempel på en nyere teoretisk artikel, der argumenterer for det 'lærende subjekt' som omdrejningspunkt for at forstå og analysere læreprocesser i arbejdet.

Læring i læringsmiljøer

I Jørgensens og Warrings (2022) (J&W) artikel kritiserer de Kompetencerådets (og andres) definition af begrebet 'læringsmiljø' for udelukkende at fokusere på "det ydre miljø, 'som omgiver os' i arbejdslivet" (Jørgensen og Warring 2022, s. 25). J&W's primære anke er, at begrebet ikke inkluderer det lærende subjekt og derved etablerer en "dualistisk forståelse af forholdet mellem læringsmiljø og subjekt" (s. 25). De stiller sig derfor den opgave at undersøge

"hvordan forskellige begreber og teorier om læringsmiljø forstår forholdet mellem arbejdets objektive indretning og det lærende subjekt" (Jørgensen og Warring 2022, s. 26, mine understregninger).

J&W gennemgår på baggrund af et internationalt litteraturstudium forskellige tilgange til begrebet læringsmiljø og skriver fx om begrebet 'læringsøkologi', der er et forsøg på at overkomme subjekt-objekt-dualismen ved at rette fokus mod de gensidige interaktioner mellem subjektet og læringsmiljøets dimensioner:

"Det er værdifuldt, men interessen for det interaktionelle siger dog ikke så meget om, hvordan læring kan forstås i et subjektivt perspektiv" (Jørgensen og Warring 2022, s. 31, min understregning).

J&W henter bl.a. inspiration i den australske forsker Stephen Billetts arbejde om læring i arbejdslivet til at understrege behovet for at inddrage teorier, der "fokuserer på det subjektive som indlejret i livshistorie og livssammenhænge" (Jørgensen og Warring 2022, s. 33, min understregning). J&W foreslår afslutningsvist et begreb om læringsressourcer og læringsmiljøer som betegnere for henholdsvis de subjektive og objektive læringsressourcer, og at "læring [i arbejdslivet, BE] sker som et åbent og ubestemt møde mellem subjektive og objektive læringsressourcer" (Jørgensen og Warring 2022, s. 36, mine understregninger).

I min optik gør J&W sig skyldige i at producere den selvsamme dualisme mellem subjekt og objekt, som de fx kritiserer Kompetencerådets sekretariat for at gøre. Tilføjelsen af en såkaldt subjektiv dimension til den objektive fjerner ikke dualismen, men gør forholdet – og dermed læringen – til et epistemologisk spørgsmål, hvor objektet præsenterer sig for subjektet som fortolkeren heraf. Dette indebærer tillige en substanstænkning frem for at søge at forstå, hvordan de to i konkrete situationer 'gør' noget ved og med hinanden i arbejdet og på grundlag af selve arbejdets praksis og organisering.

Læring i læringsrum

Et af de tidligste bidrag til at forsøge at favne læring i arbejdslivet som en transaktionel situation er Bottrups (PB) (Bottrup, 2001) artikel om "Læringsrum og arbejdsvilkår". I artiklen kobler PB to tilgange til at skabe en analyseramme for "samspillet mellem læremuligheder, indflydelse og arbejdsvilkår på arbejdspladsniveau" (Bottrup 2001, s. 54). Hendes målestok for læreprocesser er, at de skal bidrage til at skabe "øget autonomi i arbejdet og sikre bedre arbejdsvilkår" (Bottrup 2001, s. 54). PB henter inspiration i to forskellige forsknings- og praksisfelter, det udviklende arbejde (DUA) og organisatorisk læring og den lærende organisation (DLO), hvor det udviklende arbejde tager sit afsæt i medarbejderinteresser og demokrati på arbejdspladsen, mens DLO primært er et ledelsesblik med fokus på læreprocesser og "muligheden for at etablere en reflektiv praksis i sit daglige arbejde" (Bottrup 2001, s. 56).

PB bemærker, at der i DLO-tilgangen understreges af en nødvendighed af "en eller anden form for subjektivt perspektiv" (Bottrup 2001, s. 57), mens PB imidlertid selv er inspireret af Lave & Wengers (1991) forståelse af læring som en social praksis. Det betyder, at læring på arbejdet afhænger af den sociale interaktion og mulighederne for deltagelse i fællesskaber. PB forklarer, at hun i sin udvikling af begrebet 'læringsrum' har intentionen om at kombinere strukturer og aktører og skriver:

"Begrebet om læringsrum opererer med den forståelse, at vi som aktører er påvirket og på en række områder begrænset af strukturelle forhold, men at disse ikke determinerer vor ageren" (Bottrup 2001, s. 58).

PB skelner mellem 'handlekontekst' og 'handlekraft' (mine oversættelser af de engelske begreber 'context of action' og 'action potency'), hvor det første er de strukturelle rammer, mens de sidste er de "subjektive muligheder for læring og handling" (Bottrup 2001, s. 58).

PB understreger begrebet 'læringsrum' som et kollektivt fænomen og at se individer som havende forskellige 'erfaringspositioner', som påvirker rummet og skriver videre:

"Det er vigtigt at understrege, at dette fokus på rum, rammer og kollektive vilkår ikke skal tages som udtryk for, at subjektive og individuelle forhold ingen betydning har for læremuligheder i arbejdet – det har de bestemt. Jeg ser grundlæggende læreprocesser som forankret i individer, men den sociale sammenhæng og konteksten som sådan spiller også afgørende ind i forhold til erfaringsdannelsen og -bearbejdningen (...) Men individet fungerer også inden for nogle strukturer og spilleregler – det kan ikke bare agere frit – og det er denne kontekst, jeg forsøger at indfange gennem læringsrummet" (Bottrup 2001, s. 59-60).

PB definerer derefter det sociale liv på en arbejdsplads inden for tre 'felter' med hver sine betydninger og rationaler: 'Produktions-/producentfeltet' knyttet til alt vedrørende selve produktionen, kvalifikationer og teknologien; 'politikfeltet' omhandlende bl.a. regler og regulativer for forholdet mellem arbejdsgiver og arbejdstagere; samt 'det uformelle felt', der kort sagt er de mere uformelle rammer, de sociale fællesskaber og kulturerne. PB anvender begreberne til at undersøge et konkret udviklingsprojekt og pointerer, at begrebet 'læringsrum' fortsat er ufærdigt, men at dets styrke er, at det via de tre felter i sin sammenhæng og helhed kan anvendes til at indfange læremuligheder på en arbejdsplads. PB påpeger dog, at det 'subjektive perspektiv', de "subjektivt forankrede oplevelser af arbejdet" (Bottrup 2001, s. 69), er mere utydelige i begrebet, men muligvis vil kunne favnes ved hjælp af den "individuel forankrede 'livsbane/læringsbane-tænkning'" (Bottrup 2001, s. 69).

PB's forslag til en transaktionel relation er begrebet 'læringsrum', hvor hun ganske vist har vanskeligt ved at slippe det lærende subjekt og den dualistiske forståelse af forholdet mellem individ og kontekst. PB's undersøgelsesbegreber (de tre felter) overskrider dog klart individet som den organisatoriske lærings centrum. I min optik er det ligeledes inddragelsen af DUA og demokrati på arbejdspladsen, der er vigtige budskaber i PB's artikel, og som tydeligt peger på både et kritisk potentiale og en kollektiv forståelse af en arbejdsplads. Måske er fremhævelsen af demokrati på arbejdspladsen i dag endnu mere aktuelt givet kritikken af lederen som den enestående helteskikkelse (se fx Rennison, 2014), og hvor viden – og magten – og i øvrigt behovet for at forny og optimere arbejdsprocesser findes i mange forskellige dele af organisationen.

Læring som meningsskabelse

Mikkelsens (ENM) (Mikkelsen, 2014) artikel har ikke et eksplicit fokus på læring, men på konflikter. Jeg har medtaget artiklen, fordi den også taler ind i et forsøg på at tematisere arbejdspladser som kollektive (transaktionelle) helheder – inspireret af Karl Weick – som 'meningsskabelse', der er at sammenligne med 'læring'. Bidraget i ENM's artikel er, at hun forsøger at gøre op med en konfliktforståelse, der enten udspringer af virksomhedens opgaver eller er personrelaterede, hvilket i begge tilfælde får betydning for mulighederne for konflikthåndtering. ENM foreslår i stedet at se konflikter, som de opstår i de sociale dynamikker, der findes i hverdagslivet på en arbejdsplads, dvs. som sociale processer, som medarbejdere og ledere kontinuerligt søger at skabe mening med.

Hun forsøger med andre ord at begrebsliggøre en forståelse af konflikter og konflikthåndtering, der overskrider en organisationsforståelse bestående af summen af individer og deres opgaver. Hun fremhæver med Weick som inspirationskilde, at meningsskabelse altid er en social proces, der fin-

der sted gennem social interaktion. ENM skriver, at Weick har: ”flyttet det forskningsmæssige fokus på fortolkning og mening væk fra individet og ind i organisationen” (Mikkelsen 2014, s. 84).

ENM skriver at handling og tænkning definerer hinanden, samt at skabelse af mening er knyttet til handling. Hun skriver videre i et forsøg på at begrebsliggøre relationen mellem individ og organisation, at individet på den ene side er medskaber af sine omgivelser og på den anden side, at handling er betingelsen for meningsskabelsen. Organisation er med andre ord ikke en objektiv og statisk størrelse, der bare ’er’ og venter på at blive undersøgt. Organisation er en dynamisk proces af ’organisering’, der konstitueres af meningsskabelsen. Det betyder, at ”meningsskabelse (...) ikke kun [handler] om at fortolke verden, men lige så meget om at skabe den” (Mikkelsen 2014, s. 84).

Det er især Weicks begreb ’enactment’, der indfanger meningsskabelsen i de kollektive sammenhænge, som en organisation udgøres af, og som ENM anvender i sin fortolkning af konflikter på den konkrete arbejdsplads, der udgør ENM’s empiri:

”Når man ’enacter’ og er med til at skabe sine omgivelser, er man dermed også med til at skabe og medskabe de fortolkningsrammer, som man bruger til at skabe mening i en given situation” (Mikkelsen 2014, s. 85).

Det betyder, at ENM i sine tolkninger af empirien kan indfange flere mulige fortolkninger af den samme konflikt på en arbejdsplads og dermed skabe et ”handlerum for konflikthåndtering i praksis” (Mikkelsen 2014, s. 94).

ENM’s bidrag til forskning i læring i arbejdslivet er, at hun knytter konfliktforståelse og – håndtering – til meningsskabelse og læring. Dvs. at ENM’s måde at forske i konflikter på en arbejdsplads ved hjælp af Weicks begreber om organisering også kan anvendes til generelt at forstå håndteringen af andre konfliktende forhold på en arbejdsplads og dermed undersøge læringsmuligheder – et greb, som jeg vender tilbage til i Brandis og mit bidrag.

Læring i samarbejdende professionsfællesskaber

I Andersens og Hindhedes (A&H) (Andersen & Hindhede, 2018) artikel tager de afsæt i en undersøgelse af sygehussektorens forsøg på at løse de ”kvalitets- og effektivitetsproblemer”, man har her (s. 41). A&H ser på en metode til løsning af disse problemer gennem et samarbejdskoncept, ’InterProfessionel Læring og Samarbejde’ (IPLS), og på, hvordan en samtidig udvikling et nyt fælles IT-system via sin systemarkitektur med adskilte fagprofessionelle moduler kom til at modarbejde det interprofessionelle samarbejde. Det er ikke så meget det empiriske studium, der interesserer mig her (selvom det også er spændende), men det er A&H’s tilgang til studiet, hvor de er inspireret af praksisteori i Anders Buchs og Theodore Schatzkis version som en metode til at overskride det enkelte individ og forankre det i konteksten (se også Buch & Schatzki, 2018).

A&H redegør i artiklen for, at praksisser skal forstås som:

”menneskers gøren og sigen (...), handlinger, som udføres i al deres mangfoldighed i tid og rum, og som er knyttet sammen i særlige konstellationer, der gør dem genkendelige som særlige praksisser” (Andersen & Hindhede 2018, s. 43).

Praksisser er imidlertid mere end beskrivelser af aktiviteter og hændelser, for de er styret af såkaldte ’teleoaffektive strukturer’, som er ”en form for åbne følelsesmæssige og normative orienteringer” (Andersen & Hindhede 2018, s. 43), der bindes sammen i ”harmoniske eller konflikterende relationer” (Andersen & Hindhede 2018, s. 43). Det er i min forståelse af praksisteori netop i de

'normative orienteringer', at forholdet mellem individ og kontekst bindes sammen samt i anvisningerne for at studere praksisser i arbejdslivet.

Det er for det første studiet af det 'levede liv' med dets handle- og brydningsmønstre, der er i fokus, fx ved at fokusere på, hvordan et koncept som IPLS eller andre teknologier kan være med til at stabilisere, ændre eller opløse sociale mønstre. For det andet skal man undgå at tænke i dikotomier a la individ og omgivelser, men i stedet fokusere på, hvordan koncepter, 'ting' og teknologier er med til at forankre selve den sociale praksis. For det tredje skal det handlende menneske begrebsliggøres "som en aktør, der ledes af og også selv leder sociale praksisser" (Andersen & Hindhede 2018, s. 43). For det fjerde skal viden, mening og sprog forstås som noget, der viser sig i konkrete handlinger, og endelig for det femte må praksisser, jf. praksisteori, altid forstås som processuelle – som værende i forandring.

"Dynamikkerne i og imellem praksisserne må derfor forstås i lyset af magtrelationer og interesser, forhandlinger, konflikter, dominans, inklusion og eksklusion osv." (Andersen & Hindhede 2018, s. 44).

A&H inddrager desuden i deres tolkninger Schatzkis fire elementer til at forstå handlinger organiseret gennem praksisser, som er praktiske forståelser, regler, teleoaffektive strukturer og generelle forståelser, som konkretiseres i artiklen ud fra casen.

I A&H's artikel med afsæt i praksisteori viser de værdien af at inddrage 'tingene' (IPLS og det nye IT-system) som aktive medspillere i deres undersøgelse (se evt. også Elkjaer & Nickelsen, 2016). Det er en overskridelse af individet som centrum for læreprocessen, hvilket A&H kan gøre både ved hjælp af begrebet konstellationer af praksis og begreberne om organisering af handling gennem praktiske forståelser, regler, teleoaffektive strukturer og generelle forståelser. Værdien af A&H's artikel er, at deres tilgang kan belyse, hvordan forskellige forhold på en arbejdsplads kan modarbejde hinanden og fx blokere for, at et velmenende system som ILPS kan forhindres af et formentlig lige så velmenende IT-system.

Læring i sociale verdener

I Brandis og min artikel (Brandi & Elkjær, 2011) tager vi også afsæt i en empirisk case-virksomhed, hvor vi undersøger potentielle læringsmuligheder i forbindelse med en større organisatorisk ændring. Vi stiller os selv den udfordring "at udvikle et sprog til at se organisatorisk læring som 'organisatorisk'" (Brandi & Elkjær 2011, s. 73-74) og dermed bidrage til bestræbelsen om at overskride et fokus på individet som læringssubjekt. Det gør vi med inspiration i den pragmatiske filosofi og den sociologiske pendant, den symbolske interaktionisme, hvor organisationer forstås som sociale verdener, og hvor læringsmuligheder opstår ud af forstyrrelser af vaner, der "skaber spændinger og brydninger mellem og inden for en virksomheds forskellige sociale verdener" (Brandi & Elkjær 2011, s. 74).

Sociale verdener skal forstås som dynamiske enheder, der opstår omkring de konkrete arbejdspraksisser og det engagement¹ heri, man kan iagttage. Det er vigtigt at understrege, at engagement er et performativt begreb – det handler altså ikke om individuel motivation og kan derfor ideelt set kun tolkes frem af iagttagelser af praksis-gøren. Vi har valgt en mere indirekte vej i form af begrebet om forskellige 'fortællinger' i forhold til arbejdets indhold, formål, ledelse og organisering over tid og samtidigt. Det vender jeg tilbage til. Først lidt om John Deweys læringsbegreb.

Læring er i Deweys forståelse at tilskrive betydning til erfaring uden at reducere 'betydning' til en ren kognitiv og mental proces eller 'erfaring' til tavs viden på grundlag af kropslige handlinger.

1 På engelsk er ordet 'commitment' med den dobbelte betydning af de danske ord 'forpligtelse' og 'engagement'. Dvs. at engagementet både kan spores til forpligtelsen og vise sig i den energi, der lægges heri. Jeg har valgt kun at bruge ordet engagement, fordi jeg synes, at teksten bliver for knudret, hvis begge ord hele tiden skal nævnes.

Dewey var antidualist på den måde, at han både anskuede mennesker og verden som to alen ud af et stykke samt handling og tænkning som et kontinuum. Handling og tænkning er ”funktionelle elementer i en arbejdsdeling, der tilsammen udgør en helhed” (Brandi & Elkjær 2011, s. 76), mens vi som mennesker både udspringer af naturen som biologiske væsner og lever forankret i den selvsamme ’natur’ (Dewey, 1925 [1981], se evt. også Elkjær, 2025). Det betyder, at der ikke findes et punkt, hvorfra vi fx som forskere uhildet kan studere verden – vi er altid allerede i den. Det er klart, at det giver nogle udfordringer, når vi fx studerer læreprocesser på arbejdet. Et skjold, vi har, er at være meget opmærksomme på de teoretiske fortolkningsrammer, vi anvender til at ’se’ med. Vi valgte i denne case at være opmærksomme på, hvordan vi kunne få greb om de på mange konfliktende fortællinger, vi mødte i vores case, når det gjaldt betydningen af den aktuelle ændringsproces i case-virksomheden.

Vores referenceramme blev som nævnt at fokusere på de forskellige fortællinger (eller ’stemmer’), vi hørte (og så) omkring engagementet i arbejdets indhold, formål, organisering og ledelse. Det arbejdede vi med som engagementet i arbejdets ’hvad, hvorfor og hvordan’. Det er som i de øvrige bidrag ikke empirien, der er i fokus for dette essay, men det teoretiske begrebsapparat og formålet med at pege på læringsmuligheder, som vi tolkede med udgangspunkt i de konfliktende fortællinger (jf. ANM’s bidrag).

I Brandis og min artikel taler vi ind i et læringsbegreb inspireret af Dewey, der har sit afsæt i en undersøgelse af usikre situationer, som vi forsøger at indfange gennem de konfliktende fortællinger og stemmer. Derudover arbejder vi med et pragmatisk filosofisk inspireret begreb om organisering (sociale arenaer og verdener), der både begriber en arbejdsplads som et kollektivt fænomen, og også taler ind i Deweys læringsbegreb gennem de forskellige engagementer.

Konkluderende diskussion

I ovenstående essay har jeg givet fire forskellige versioner af, hvordan man kan forske i og begrebsliggøre læring i arbejdslivet og samtidigt fastholde arbejdspladsen som et kollektivt fænomen. Det betyder at forstå arbejdspladsen som multiple transaktionelle relationer og handlinger, der ikke kan reduceres til summen af individer i en kontekst af objektive betingelser og ressourcer. Det er også til dels fire versioner af den mere overordnede problematik (nogen vil sige ’videnskabsteoretiske’) vedrørende forholdet mellem ’os’ og ’verden’. Det er måske nemt nok at proklamere, at vi altid allerede er en del af en helhed. Med Rosi Braidottis (2023) ord er vi både ’embedded’ og ’embodied’ i verden. Vi er både forankrede i verden og en del af den, fordi vi tilhører den samme ’natur’ (se også Dewey, 2012; og måske i en lidt lettere udgave Elkjær, 2025). Vi lærer ikke som udenforstående tilskuere. Selvom vi har forskellige livshistorier og livssammenhænge, deltager vi altid som andet og mere end ’læringssubjekter’. Vi deltager som medarbejdere, ledere, konsulenter, elever, praktikanter m.fl., og det er som dette ’andet’, vi møder en arbejdsplads. Det er igennem de konkrete transaktionelle situationer, vi møder på en arbejdsplads, at vi kan lære noget om arbejdet – og os selv (se fx Brandi & Elkjær, 2022).

Når det gælder læring i arbejdslivet, forfægter jeg det synspunkt, at læring kan opstå som muligheder, der kan løftes frem ved at kigge på uenigheder, konflikter, spændinger og brydninger.² I alle de fire nævnte bidrag kan man fremtolke dette afsæt som mere eller mindre eksPLICIT. Naturligvis klarest i ANM’s og Brandis og mit bidrag, men i PB’s felter og i A&H’s anvendelse af praksisteori og her især inddragelse af ’tingenes gøre’ er der ansatser til at betragte forskellige engagementer på arbejdspladsen som ’gnidninger’ og dermed potentiel læring. Det betyder, at læring i arbejdslivet ikke kun er koblet til generaliserede forståelser af subjektets ’refleksive muligheder’

2 Nogle vil måske spørge, hvorfor jeg ikke har inddraget virksomhedsteorien og Yrjö Engeströms arbejde, og det kunne jeg også have gjort, fordi det er meget på linje med artiklens budskab om læring i arbejdslivet (se fx Engeström & Sannino, 2010).

og 'objektive læringsressourcer', men til at tage sit afsæt lige der, hvor det betyder noget – i den konkrete og komplekse arbejdspraksis og organisering.

Referencer

- Andersen, V., & Hindhede, A. L. (2018). Digitale regionale sundhedssystemer udfordrer interprofessionelle samarbejdspraksisser. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 20(3), 41-56.
- Bottrup, P. (2001). Læringsrum og arbejdsvilkår. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 3(2), 53-71.
- Braidotti, R. (2023). Valedictory lecture: We are rooted but we flow. *Future Humanities*.
- Brandi, U., & Elkjær, B. (2011). Organisatorisk læring i organisatorisk forandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(2), 73-89.
- Brandi, U., & Elkjær, B. (2022). "Mest af alt holder jeg af hverdagen": Et pragmatisk perspektiv på læring i arbejdslivet. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(1), 39-54.
- Buch, A., & Schatzki, T. R. (Eds.). (2018). *Questions of Practice in Philosophy and Social Theory*. Routledge.
<https://doi.org/https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk:12048/10.4324/9781351184854>.
- Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy* (P. Deen, Ed.). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949 [1991]). Knowing and the Known. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953* (Vol. 16: 1949-1952, pp. 1-294). Southern Illinois University Press.
- Elkjaer, B. (1999). In search of a social learning theory. In M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice* (pp. 75-91). Sage.
- Elkjaer, B., & Nickelsen, N. C. M. (2016). Intervention as Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning*, 28(5), 266-279.
- Elkjaer, B., & Wahlgren, B. (2006). Organizational Learning and Workplace Learning - Similarities and Differences. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Eds.), *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning* (pp. 15-32). Palgrave Macmillan.
- Elkjaer, B. (2022). *Når læring går på arbejde. I lyset af John Deweys pragmatisme*. (2. ed.). Samfundslitteratur.
- Elkjaer, B. (2025). *At analysere med John Dewey*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Jørgensen, C. H., & Warring, N. (2022). Arbejdslivets læringsmiljøer. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(1), 25-38.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mikkelsen, E. N. (2014). Konfliktende konfliktforståelser: Meningsskabelse og handlerum i konflikter på arbejdspladsen. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16(2), 82-98.
- Rennison, B. W. (2014). Ledelse. In S. Vikkelsø & P. Kjær (Eds.), *Klassisk og moderne organisationsteori* (pp. 613-640). Hans Reitzels Forlag.

Bente Elkjær

professor emeritus, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, elkjaer@edu.au.dk