

LÆRINGS TEORIER

Knud Illeris (red.)

Peter Jarvis

Etienne Wenger

Yrjö Engeström

Jack Mezirow

Thomas Ziehe

6 AKTUELLE FORSTÅELSER

Roskilde Universitetsforlag

Læringsteorier
Seks aktuelle forståelser
1. udgave 2007, 3. oplag 2009
Knud Illeris (red.)

Omslag: Tine Kjølsen
Tryk: Narayana Press
Sats: Samfundslitteratur Grafik
Oversættelse: Knud Illeris

978-87-7867-352-7

Roskilde Universitetsforlag
Rosenørns Allé 9
1970 Frederiksberg C
Tlf. 3815 3880
Fax 3535 7822
slforlagene@samfundslitteratur.dk
www.ruforlag.dk

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har
indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte
rammer. Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Etienne Wenger

Social læringsteori

– aktuelle temaer og udfordringer

Etienne Wenger er først og fremmest kendt for sin teori om "praksisfællesskaber" og herunder hans opfattelse af social læring i skæringspunktet mellem praksis, fællesskab, identitet og mening (Wenger 2004 [1998]) – men også for teorien om "situeret læring", som han tidligere udviklede sammen med antropologen Jean Lave (Lave & Wenger 2003 [1991]): at al læring finder sted i en bestemt sammenhæng, og denne sammenhæng er bestemmende for læringens karakter. Hans løbebane har ligget langt fra den traditionelle akademiske karriere, og han karakteriserer sig selv som en "uafhængig tænker, forsker, konsulent, forfatter og foredragsholder" (www.etwenger.com).

Wenger er født og opvokset i Neuchâtel i den fransktalende del af Schweiz, og det var teater og musik, der var hans vigtigste interesser. Som ung boede han tre år i Hongkong, hvor han ernærede sig som fransklærer. Derefter studerede han Computer Science ved universiteterne i Genève og Irving i Californien og skrev en ph.d.-afhandling om kunstig intelligens. I 10 år arbejdede han som forsker ved "Institute for Research on Learning" i Palo Alto. Siden 1997 har han boet og arbejdet i den lille afsides beliggende landsby North San Juan, Californien. I 2005 blev Wenger udnævnt til æresprofessor ved Aalborg Universitet.

Wengers bidrag i denne bog er ikke skrevet som en artikel, men det er en let bearbejdet oversættelse af det oplæg, han holdt ved Laerning Lab Denmarks konference om læringsteorier den 31. marts 2006. Bidraget har derfor en særlig personlig, appellerende og talesprogs-præget karakter, men får alligevel udstukket de centrale elementer i hans læringsforståelse, får gennem

fortællinger og eksempler sat den ind i en både praktisk og politisk sammenhæng og får den til sidst sat ind i et større livsperspektiv.

For en kort og mere traditionel præsentation af Wengers teori kan i øvrigt henvises til Knud Illeris (red): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag 2000.

Nogle illustrerende fortællinger

Lad mig sige det med det samme: Jeg er social-teoretiker, og derfor prøver jeg ikke på at opstille en komplet læringsteori. Der er lærings-teorier nok, og jeg føler mig ikke forpligtet til at interessere mig for biologi eller psykodynamik osv. Jeg er glad for, at der er andre, der behandler disse områder, og jeg er godt tilfreds med, at mit bidrag kun drejer sig om nogle elementer, der kan indgå i sammenhæng med andre teorier. Jeg vil begynde med nogle illustrerende fortællinger:

En pige i gymnasiet

Jeg begynder med min datter. Hun har netop afsluttet gymnasiet [high school], og som alle andre unge er hun optaget af spørgsmål om, hvem hun er, hvad hun skal give sig til, hvad hun ved, hvad hun har brug for at vide, og hvad hun ikke har brug for at vide af alt det, som det forventes, at hun ved. Hvordan bliver alt dette til den person, som hun er i færd med at blive til? Det er virkelig det centrale spørgsmål, i hvert fald for hende. Og et af problemerne er, at gymnasiet, selv om det efter amerikanske standarder var et godt gymnasium, ikke hjalp hende ret meget med at finde svar på hendes spørgsmål. Godt nok lærte hun en hel masse. Hun lærte algebra og trigonometri og samfundsfag, men hun oplevede det som spild af tid i forhold til hendes egentlige spørgsmål om, hvem hun er. Det kommer jeg tilbage til senere, men for mig er det en vigtig fortælling, som jeg gerne ville begynde med.

Praktiserende sygeplejersker

Den næste fortælling er fra staten British Columbia i Canada. Der har man netop indført en ny funktion i sundhedssystemet. De kalder det

"praktiserende sygeplejersker" [nurse practitioners], og det vil sige personer, der er uddannede sygeplejersker, men har patienter, nærmest ligesom en læge, og laver lægelige undersøgelser osv. Så var der en i det nye system, der havde hørt om "praksisfællesskaber" og mente, at der var brug for at opbygge et praksisfællesskab for disse sygeplejersker, som skal klare en stor ny udfordring.

Det blev til en ret succesfuld udvikling af et praksisfællesskab – i British Columbia bor folk milevidt fra hinanden, så hvis man skal mødes alle sammen, er der brug for en masse ressourcer, så man må argumentere i organisationen for, at det er vigtigt. Faktisk har denne sundhedsregion et rygte blandt de nye praktiserende sygeplejersker som det bedste sted, man kan komme hen efter uddannelsen, fordi der er dette støttesystem, der opfylder en række behov: de hjælper hinanden med alt det, de har brug for i denne helt nye praksis, et helt nyt sæt af aktiviteter, de skal klare og forstå, og de skal også finde deres plads i et system, hvor magtstrukturerne ikke altid er så gunstige for dem, fordi lægerne ikke altid ser med sympati på, at folk med en sygeplejerskeuddannelse udfører nogle funktioner, som de tidligere har varetaget. Så for dem er praksisfællesskabet både noget meget instrumentelt – at lære praksis at kende i forhold til deres job – men også at få en stemme i organisationen og klare sig i et system, hvor magtrelationerne mellem de forskellige grupper faktisk er et vigtigt led i at udvikle en faglig identitet.

Formelle og uformelle praksisfællesskaber

Den tredje fortælling kommer fra et mineselskab i Australien, hvor medarbejderne har opbygget nogle praksisfællesskaber, som efter en uoverensstemmelse med ledelsen gik under jorden og fortsatte med at udvikle sig. Der er omkring 26 af disse fællesskaber på alle mulige områder som fx sikkerhed i minegangene. Det er let at forestille sig, hvor vigtigt dette er i et mineselskab, og de har et globalt uformelt netværk på internettet om, hvordan man kan sikre sig imod, at folk ligger og omkommer under jorden.

For nylig begyndte selskabet at omlægge den tekniske serviceorganisation, og så fandt de ud af, at på en masse områder, hvor de ville ændre den formelle struktur, fandtes der allerede velfungerende

uformelle praksisfællesskaber. Så nu er det et stort spørgsmål i organisationen, hvordan man kan få disse to systemer til at hænge sammen. Hvordan kan man have en formel reorganisering og samtidig en veletableret og bredere organisering blandt medarbejderne? Hvordan kan disse to processer samvirke og møde hinanden på måder, så de kan støtte hinanden?

Her har vi altså et system af praksisfællesskaber på forskellige områder af strategisk betydning for organisationen. Hvordan kan man udvikle en formel struktur, der sætter dette system af mangeartede fællesskaber i stand til at fungere som et dækkende læringssystem? Det var de interessante spørgsmål, vi stod overfor på et møde i Perth sidste år, hvor lederne af disse praksisfællesskaber mødtes med dem, der havde ansvar for reorganiseringen og for at forhandle om et samarbejde.

Praksisfællesskaber på mange niveauer

Endnu en fortælling drejer sig om en konference i Pennsylvania, jeg deltog i under overskriften Pennsylvania-praksisfællesskabs-konference-om-overgange, et interessant navn for sådan et arrangement. Ordet "overgange" refererer her til et specialpædagogisk problem med at få overført børn med læringshandicap fra skole til arbejde. Undervisningsministeriet i Pennsylvania var blevet klar over, at dette overgangsproblem ikke var et problem, der uden videre kunne indpasset i et enkelt ministerium. Det var faktisk et problem, der gik på tværs fra undervisningsministeriet til arbejdsministeriet, til erhvervs-mæssig rehabilitering, social service osv. Og i stedet for at reorganisere systemet besluttede de sig for en tilgang baseret på praksisfællesskaber, der kunne opbygge en praksis på tværs af de formelle opdelinger.

De havde inviteret praktikere fra alle dele af staten til konferencen for at snakke om dette overgangsproblem fra et erhvervsperspektiv, et familieperspektiv, et uddannelsesperspektiv og et politikerperspektiv. Det var det, denne konference drejede sig om. Og der var faktisk små praksisfællesskaber rundt omkring i staten, der beskæftigede sig med dette emne, helt ud til en gruppe forældre, der sammen ville lære, hvordan man kan fungere som forældre til et handicappet barn. Og på

Den samme konference var der også gæster fra andre stater, der havde hørt om, hvad Pennsylvania gjorde, og var kommet for at se, om de kunne bruge nogle af deres erfaringer i deres egen stat.

Det, jeg finder bemærkelsesværdigt, er, hvordan der var praksisfællesskaber på forskellige niveauer, helt fra en gruppe forældre i en lille landsbykommune til folk fra undervisningsministeriet og folk fra forskellige stater. Det var i 2004, jeg deltog i denne konference, og den dag i dag har deltagerne fra de forskellige stater stadig en månedlig telefon-konference, hvor de i fællesskab lærer om, hvordan man overfører handicappede børn.

Samtidig er det nu også en del af et bredere projekt, der støttes af det nationale undervisningsministerium i Washington, og som også involverer alle de organisationer, der har at gøre med handicappede børn. I USA har man organisationer til alting, så der er nationale organisationer for døve, for ethvert mentalt handicap osv., og projektet omfatter alle disse organisationer med henblik på ideen om et lærings-system for overgange, og faktisk opbygger systemet nu fællesskaber om andre emner som fx mental sundhed. Den fælles dagsorden er her, om vi kan udvikle en fælles strategi mellem læringshandicap i skolen og praktikere på det mentale område ude omkring. Så nu er der forskellige fællesskaber, der alle forsøger at gå på tværs af niveauerne fra det lokale skoledistrikt til de centrale myndigheder.

Det interessante ved denne ide om et læringssystem på mange niveauer, hvor man går på tværs af strukturerne, består i, at hvis et barn i en landkommune i Pennsylvania har en relevant ide, så er der en proces, der kan gøre den til en del af den nationale diskurs. Dertil er vi ikke nået endnu, og jeg ved ikke om vi nogensinde når så langt, for det er meget svært i praksis, men det er projektets drøm at skabe dette læringssystem på mange niveauer.

Praksisfællesskaber på verdensplan?

Endelig har jeg en fortælling fra Verdensbanken, der længe har brugt praksisfællesskaber til at sætte praktikere i forbindelse med hinanden internt, og aktuelt er de også ved at lægge op til at udvikle nogle praksisfællesskaber på tværs af medlemslandene for at understøtte læringen. Et godt eksempel er her et projekt, der forbinder hovedstæderne

i Centralamerika gennem praksisfællesskaber om områder som økoturisme eller digital styring. De forbinder praktikerne inden for disse områder, og det er interessant at se, at der i en institution som Verdensbanken, der traditionelt benytter sig af en massiv topstyret tilgang i retning af "vi ved, hvad der skal gøres, og det skal vi nok fortælle jer", nu er folk, der ser det som deres funktion at sammenbinde praksisfællesskaber mellem landene.

Men det er ikke alle i Verdensbanken, der synes, at det er en god ide. Tro ikke, at Verdensbanken som organisation har set lyset. Men der er folk, som tænker på den måde, og for mig at se kan en sådan tænkning virkelig ændre den måde, nord-syd-forbindelserne håndteres på. Hvis bankens rolle bliver at udvikle flere små netværker mellem praktikerne og mellem landene, så er det efter min mening en fundamentalt anderledes måde at tænke læring på i global målestok – end bare at tænke "vi vil udsende vores konsulenter og fortælle jer, hvad der skal gøres".

Et socialt perspektiv på læring

Jeg håber, at læseren har bemærket, at mine fortællinger har gået fra min datter som et enkelt individ over et lille fællesskab til et system af fællesskaber og videre til et læringssystem i stor skala og til Verdensbankens globale tænkning. Nu er spørgsmålet så, om vi kan skabe en betydning af disse historier set ud fra et socialt perspektiv? Jeg vil således fortsætte med at skildre det, jeg kalder et socialt perspektiv på læring, og diskutere, hvorfor det er et vigtigt anliggende i dagens globaliserede verden.

"Purpur-i-næsen"

Jeg vil her tage udgangspunkt i, hvad jeg kalder min "purpur-i-næsen" historie [purple in the nose], som jeg finder vigtig, fordi den fortæller noget om, hvad social læring handler om.

Den drejer sig om, hvad der skete en aften, hvor en ven havde inviteret mig til middag og skænkede mig et glas vin. Han hælder vinen op, jeg drikker lidt af den, og så spørger han: "Nå, hvad synes du?", og fordi jeg ellers foretrækker øl, sagde jeg blot: "Den er udmærket".

om øko-
for disse
om Ver-
tyret til-
nok for-
enbinde

en god
et. Men
n sådan
håndte-
er mel-
en fun-
ok – end
er, hvad

gået fra
stem af
erdens-
cabe en
vil såle-
ktiv på
ns glo-

r-i-næ-
en for-

le invi-
vinen
s du?",
erket".

Jeg kunne lige så godt have sagt: "Den er rædselsfuld", for hvad ved jeg – jeg kan ikke smage forskel på en flaske vin til 2 dollar og en flaske til 2.000 dollar – så jeg sagde, at den var udmærket, fordi jeg er høflig. Men han læner sig hen over bordet og siger: "Etienne, det her er en virkelig god vin". Han havde taget en virkelig god flaske vin op fra sin vinkælder til ære for mig.

Jeg vidste ikke på det tidspunkt, at han var vinkender, og det er hans hobby. Ellers er han ingeniør, troede jeg da, men hans virkelige identitet er, at han er vinkender. Den tredje torsdag i hver måned, eller hvordan det nu var, går han til et vinsmagningsmøde. Men det interessante var, at han gik videre med at fortælle mig, hvorfor han syntes, at det var en god vin. For mig var det som at blive lukket ind i en anden verden. Jeg syntes, at det var en udmærket vin, men for ham var det som en fantastisk symfoni. Smagen var som jordbær her og som chokolade der, lidt egetræ et særligt sted, en stærk start, en lang dvælen bagefter ... det var bare som "Whoa!" Han var meget poetisk. Det var smukt, men det eksisterede ikke i min verden, for mig var det bare et udmærket glas vin.

Jeg var faktisk på den tid i færd med at udvikle min læringsteori, og jeg tænkte, jamen det er jo netop, hvad teorien handler om – at menneskets praksis består i at konstruere et univers. Peter talte om alle sine fornemmelser, men min mund er jo ligesom hans, og tilsyneladende var det den samme vin, vi drak, så fysisk set var vi på lige fod. Men ud fra et praksis-perspektiv var han et helt andet sted. Og selv om jeg er født i Schweiz og talte fransk i min barndom, så har jeg boet længe nok i USA til, at jeg troede, at jeg vidste hvad "purple" betød, og hvad "nose" betød. Men så tager han sit glas og kommer ind i en slags trance-tilstand ... og så siger han: "Denne her vin har en virkelig god purpur-i-næsen". Med hensyn til jordbærsmagen, så kunne jeg ikke smage den, men jeg kunne forestille mig, at nogen med lidt mere fantasi kunne smage jordbær. Men når han sagde "purpur-i-næsen", så slog det mig virkelig, at dette lå totalt uden for min rækkevidde. Som sagt, jeg kunne forstå "purpur", og jeg kunne forstå "næse", men vin med "purpur-i-næsen"!

Jeg har senere ladet mig fortælle, at for det første er vinens "næse" noget andet end vinsmagerens næse, vinen har sin egen næse! Men

det hele er for mig en virkelig god illustration af, hvad det er, vi skal prøve at fatte her med hensyn til social læringsteori, nemlig at menneskets praksis foregår i sin egen verden. Og vi kan have adgang til alle mulige verdener og alt, hvad vores fællesskaber har udviklet, men hvis vi ikke har adgang til at deltage i oplevelsen, så kommer vi ingen vegne. Så aner vi ikke, hvad det drejer sig om. Og derfor vil jeg ud fra dette perspektiv lægge op til en definition af læring som en social proces.

Læring som en social proces

Det, der skete ved det bord den aften, var nemlig i virkeligheden to forskellige ting. Der var vores to forskellige oplevelser af vinen, men der var også noget andet, som ikke rigtigt var der, ikke var synligt – der var et fællesskab. For udtrykket "purpur-i-næsen" er ikke noget, han lige fandt på. Det indgår i sproget i hans fællesskab. Og den store forskel mellem hans oplevelse af vinen og min er, at hans oplevelse afspejler den kompetence, der findes i fællesskabet, og det gør min oplevelse ikke. Derfor er hans glas vin ikke bare et almindeligt glas vin, det er hele den praksis i fællesskabet, som han føler sig ansvarlig over for, og det gør jeg ikke.

Uden at rødme kan jeg godt fortælle, at den dag i dag forstår jeg stadig ikke, hvad "purpur-i-næsen" er. Jeg har fortalt denne historie over hundrede gange, og jeg ved stadig ikke, hvad det betyder. Og det er OK for mig, for jeg er ikke medlem af det fællesskab, og jeg er ikke ansvarlig for dets anliggender. Derimod ville det være et alvorligt problem for min ven, hvis han ikke kunne forstå det.

Derfor er forhold som motivation og sådan noget ikke bare psykologiske emner. De indgår i en større strukturering af verden, der gør, at man føler sig ansvarlig over for visse elementer af viden og ikke over for andre. Og en af de store misforståelser i min datters skole er efter min mening, at den ikke havde nogen forbindelse med de praksisforhold, som var af betydning for hende, og som hun var i færd med at lære så meget om. Hun kunne løse trigonometriske ligninger og vidste, hvad trigonometri kunne bruges til, men hun havde aldrig mødt nogen, som syntes at trigonometri var vigtigt. Der var altid en lærer – men hvem er det, vi lærer af i virkeligheden?

Jeg har også lært matematik, ligesom min datter, og der var én lærer, som gjorde en forskel for mig. Det var i et frikvarter. Jeg snakkede med ham, og i stedet for at lære mig, hvordan man løser ligninger, fortalte han mig, hvorfor han var blevet matematiker. Han inviterede mig indenfor i sin identitet: "Kom indenfor, se dig om, tag et glas vin, tag et glas af min matematiske vin, og drik dig fuld sammen med mig i matematikkens skønhed." Og det er det eneste, jeg kan huske, bortset fra at jeg stadigvæk kan regne, men med hensyn til betydning er det det eneste, jeg kan huske fra alle de år, jeg har haft matematik i skolen. Det var et meget betydningsfuldt øjeblik, fordi der var en, der åbnede sin identitet for mig og gav mig et lille indblik. Det er det, jeg forstår ved betydning. Det er meget, meget vigtigt. Og derfor bruger vi alt for meget tid på at tale om læringens mekanik, og alt for lidt tid på at tale om læringens betydning, fordi det er så svært at teste.

Den definition af læring, jeg vil foreslå ud fra et socialt perspektiv, er, at *læring er en interaktion mellem, hvad jeg vil kalde socialt defineret kompetence og personlig oplevelse*. Så hvis jeg ville lære, hvad "purpur-i-næsen" betyder, så skulle jeg drikke vin, masser af vin, sammen med disse vinkendere. Jeg kunne ikke gøre det alene, og jeg kunne ikke nøjes med at lytte til dem, jeg blev nødt til at drikke vin selv og gøre det sammen med dem. Jeg blev nødt til at bringe min oplevelse af omverdenen i spil i forhold til de kompetencer, der findes i dette fællesskab. Indtil jeg selv blev i stand til at sige: "Hallo, den vin her har en virkelig god purpur-i-næsen". Dvs. indtil min oplevelse af omverdenen afspejlede dette fællesskabs kompetence. Og i dette tilfælde ville læringen ske, fordi fællesskabets kompetence hviler på medlemmernes kompetence. Det er, hvad den bog, jeg skrev sammen med Jean Lave, handler om (Lave & Wenger 2003 [1991]).

Læring mellem fællesskab og identitet

I min egen bog fra 1998 med fokus på praksisfællesskaber fik læringen imidlertid en ny dimension (Wenger 2004 [1998]). Fordi der var engang, da udtrykket "purpur-i-næsen" endnu ikke fandtes i dette fællesskab, så der må være nogen, der har indført det. Og man kan forestille sig, hvad der skete, da der første gang var én, der sagde: "Denne vin har purpur-i-næsen". De fik sig nok alle sammen et billigt

grin. "Det må da være en spøg, vi troede du var ude at drikke vin, men du må have røget et eller andet. Der er da ikke noget, der hedder purpur-i-næsen." Og det har måske ikke været så ligetil at svare: "Her, prøv nu" og "I skal drikke den sådan" og "Tænk på purpur". Men på et tidspunkt må en anden have sagt: "Ja, du har ret, der er noget om det".

Det er også en form for læring. Det er også læring, når ét menneskes oplevelse udvikler kompetencen i et fællesskab. Derfor kan man forstå et praksisfællesskab som en slags ustabil ligevægt mellem en række oplevelser af omverdenen, der alle giver et bidrag til fællesskabets kompetence. Og denne ustabile ligevægt er det samme som et socialt perspektiv på læring. Og hvis afstanden mellem kompetencen og oplevelsen er for stor, så sker der ikke ret meget læring.

Den aften var afstanden mellem Peters kompetence og min oplevelse så stor, at det jeg lærte først og fremmest var, at "jeg er ikke vinkender". Det drejede sig mest om mig selv – "det er ikke noget for mig". Jeg lærte noget, men jeg lærte ikke ret meget om betydningen af "purpur-i-næsen". Det ville have krævet et langt mere indgående samspil mellem min oplevelse og kompetencen i dette fællesskab. Men hvis de kommer for tæt på hinanden, hvis man forestiller sig at de mødes den tredje torsdag hver måned og drikker den samme vin, så kommer deres oplevelse til hele tiden at reproducere den samme kompetence, og så sker der heller ikke ret meget læring. Så bliver fællesskabet bliver slidt ned, det bliver et forum for ikke-læring, fordi der ikke er nogen spænding mellem oplevelsen og kompetencen.

Så set fra dette perspektiv er læring en omfordeling. En omfordeling mellem oplevelse og kompetence, hvor det ene trækker det andet med sig. Og selvfølgelig havde jeg ikke noget ansvar for den "purpur-i-næsen" affære. For min identitet, jeg som person, har ingen aktier i det fællesskab. Så jeg måtte på stedet tage en hurtig beslutning om det: Når min oplevelse ikke modsvarer kompetencen i dette fællesskab, skulle jeg så investere tid i at få den til det? Jeg er sikker på, at Peter ville være blevet henrykt, hvis jeg havde sagt: "Kan jeg komme med dig til jeres møde næste torsdag?" Men jeg sagde til mig selv, at det har jeg ikke tid til, for livet er kort, og jeg skal udvikle en hel læringsteori, så jeg må hellere holde mig til øl".

Så det, jeg gjorde, var faktisk, at jeg styrede mit livsforløb, jeg konsoliderede min identitet, jeg holdt fast i mig selv. Mellem alle de muligheder for tilhørsforhold, der findes i verden, traf jeg et valg om, hvor jeg ville investere min identitet. Og min beslutning var: "Nej, desværre, kære vinkendere, ikke denne gang, måske en anden gang..."

Læring er i virkeligheden, hvad jeg vil kalde en selvets rejse. En fortsat forhandling om, hvilken ansvarlighed man vil tage på sig med hensyn til, hvordan erkendelse organiseres. Det er her, vi kommer til en meget smuk lille del af dette teoretiske indlæg. Den teoretiske skønhed består i sit væsen i, at grundlaget for min teori er, at *menneskelig eksistens er en relation mellem menneskets handlinger, således som de kommer til udtryk i identiteten, og de sociale strukturer.*

Det er forholdet mellem identitet og fællesskab, der er grundlaget for vores stadige udvikling. Det er det, der er udgangspunktet. Men sociologisk set er det i dag sådan, at vi tilhører en masse forskellige fællesskaber, både gennem livsforløbet og på et givet tidspunkt. Derfor udgør hver enkelt af os et unikt skæringspunkt for vores medlemskab i alle disse forskellige fællesskaber. Og derfor bliver hver af os et unikt projekt om at få alle disse tilhørsforhold til at smelte sammen i en identitet.

Det, vi gør, er teoretisk og filosofisk set at genoprette fornemmelsen af at være et individ uden at have et positivt udgangspunkt, men som en konsekvens af kompleksiteten i de forskellige former for deltagelse, som livet fører med sig. Og der er god grund til at fokusere på individet, selv om det ikke er individet, der er udgangspunktet, men fordi det er udtryk for et samfund, der er blevet så kompliceret, at ingen af os, heller ikke engang hvis vi har været gift i 25 år, er hinandens virkelige partnere, fordi vi alle tilhører forskellige fællesskaber på forskellige måder.

Mening og betydning

Derfor er der tale om en social teori om læring, der for alvor placerer læring i relation til mening og betydning. Det, der er vigtigt med hensyn til "purpur-i-næsen", er, om man forstår, hvad det betyder at drikke vin på denne måde. Hvad det betyder på mange niveauer. For det

første om man forstår ordene. Det gjorde jeg. For det andet om man forstår oplevelsen. Det gjorde jeg bestemt ikke. For det tredje om man forstår, hvad det vil sige at være vinkender, hvad der skal til.

Så der er betydning på mange niveauer – betydninger, der relaterer sig til de redskaber, som praksis stiller til vores rådighed. "Purpur-i-næsen" er således et redskab til at udvikle betydning, som er opfundet af et bestemt fællesskab til at fokusere oplevelsen af omverdenen på en særlig måde. De sagde ikke bare bla-bla, de sagde "purpur-i-næsen", fordi "purpur-i-næsen" er som et vejskilt, fx til København. Man stiller sig ikke op foran et vejskilt og siger København, men man begiver sig i den retning. Og det er vigtigt, at der er et vejskilt, for ellers ved man ikke, hvad vej man skal gå. Så "purpur-i-næsen" er vigtigt, fordi det påvirker den måde, man drikker vin på, og hvordan man oplever smagen.

Fællesskabets praksis og de redskaber til betydningsdannelse, der findes i denne praksis, er således afgørende for, at man kan forstå læringen. Men disse redskaber til betydningsdannelse tilhører fællesskaberne. Man er nødt til at komme til møderne om torsdagen, og man skal være accepteret af de andre. Måske er de alle sammen mænd, og så kan det være svært for en kvinde at blive accepteret. Så fællesskaber er nogle komplicerede størrelser, og det er identiteter også. For hvis det er mig, der bringer "purpur-i-næsen" ind i det fællesskab, eller hvis jeg går ind i fællesskabet og siger til dem, at jeg har fundet en vin, der har vældig god "grøn-i-hofte", så er der ingen, der vil acceptere det – for jeg har ingen magt i det fællesskab. Hvis man har magt i et fællesskab, har man stor indflydelse på, hvad der bliver lært, fordi man har indflydelse på samspillet mellem kompetence og oplevelse.

Alle mennesker oplever noget, men det at kunne hævde sin kompetence er ulige fordelt. Derfor er fællesskabets sociale karakter meget vigtig for kvaliteten af den læring, der kan finde sted. Hvert af de forskellige livsforløb, hver af de forskellige måder at være i verden på, giver os forskellig ansvarlighed i forhold til forskellige fællesskaber og forskellige muligheder for at påvirke fællesskabernes praksis.

Læring og sociologi

Man kan også sige, at teorien om praksisfællesskaber og teorien om identitet er en udmøntning af den traditionelle spænding mellem struktur og handling i social teori. Nogle sociale teorier bygger på, at strukturer er det vigtigste, og individerne kommer til udtryk som en realisering af de eksisterende skemaer. Der er fx et skema for, hvordan man er dansk, og danskere er en realisering af dette skema. Andre teorier fokuserer meget mere på handling og på interaktion, og de vil mene, at danskhed er en iboende egenskab, der manifesterer sig i alle de små interaktioner, som danskheden består af.

På en måde kan man sige, at mit arbejde går ud på at indarbejde læringsteorien i en sociologisk ramme og samtidig at overtage det sociologiske rammebegreb og udbygge det med en læringsteori. Hvis man ser på Anthony Giddens' begreb om strukturation, der indebærer, at handling og struktur er gensidigt konstituerende, at hver gang man handler, gør man det ud fra de eksisterende strukturer, samtidig med at man også reproducerer dem gennem det, man gør, så er der tale om en cyklus, der på en udmærket måde fremstiller spændingsforholdet (Giddens 1984).

Men der indgår ingen læringsteori. Hvordan bliver man en person, der spiller en rolle? På en måde er begrebet om praksisfællesskaber en kategori midt imellem, der giver mulighed for at sige noget om det sted, hvor man kan lære at være med. Det er i alle de små fællesskaber, at strukturerne og vores handlinger virkelig kommer i samspil med hinanden. Så det kan godt være, at man ikke har ret meget indflydelse i vinkendernes univers, men man kan alligevel godt have en masse indflydelse i sin egen lille verden. Så der er et niveau mellem struktur og handling, der er et sted, hvor man faktisk kan komme til at blive en aktør i det sociale system.

En stor del af arbejdet omkring praksisfællesskaber har netop fokuseret på dette niveau. Noget af det, jeg ville sige med mine indledende fortællinger, er, at ideen med en teori af denne karakter er at bevæge sig både opad og nedad, at sige noget om både læringssystemer og fællesskabssystemer, at tænke på individuelle identiteter og samtidig reflektere de komplicerede fællesskabssystemer og på denne

måde fokusere på individet som et sted, hvor de forskellige grænser føres sammen.

Som sociallærings-teoretiker må man påpege, at disse grænser også er vigtige barrierer for læringen (jf. Illeris' artikel i denne bog). Nogle af de største barrierer for læring drejer sig om barrierer mellem forskellige former for praksis. Sygeplejerskerne taler ikke så godt med lægerne, fordi der er en barriere mellem deres praksisfelter. Der kan naturligvis også være tale om psykisk modstand, men begge dele er på samme tid både socialt og individuelt organiseret. Faktisk er det et stort problem for de praktiserende sygeplejersker, at de ikke bliver accepteret af lægerne, der opfatter dem som tilhørende et andet praksisområde.

Grænserne mellem forskellige praksisområder er således meget vigtige, men det er nogle grænser, vi overtager. Jeg bor fx i USA, men jeg er født i Schweiz, og sommetider siger jeg: "At bo i Amerika, når man er født i Europa, er på en måde, ligesom når éns forældre bliver skilt." Man ønsker, at de kunne finde ud af det sammen, men det kan de ikke, det kan ikke lade sig gøre. Der er nogle grænser, man kommer til at overtage, og de bliver en del af én selv. På denne måde er den menneskelige eksistens en kompliceret overtagelse af tilværelsens grænser og forsøg på at lave dem om og skabe et andet mønster.

Læring på forskellige niveauer

Derfor er social læringsteori vigtig. Hvis man tænker på den globaliserede verden, vi lever i, er der brug for at se meget alvorligt på relationerne mellem forskellige niveauer, fx på det forhold at man er en uddannelsesforsker i en lille gruppe, eller hvad det nu kan være, på en institution, i et land, i en bestemt del af verden, i hele verden – og alle disse niveauer sameksisterer i éns identitet. I praksis er identiteten det sted, hvor verden bliver lille.

Derfor er der et pres, der udgår fra et midterniveau, fra et fokus på bestemte fællesskaber med en bestemt praksis, som udvikler bestemte identiteter, og så bevæger presset sig op og ned, og når man begynder at tænke på alle disse niveauer i den sociale læring, bliver det vigtigt at se på spørgsmålet om niveauer, om læringsrum og om grænser.

Hvor er det, de forskellige praksisfelter støder sammen? Hvordan

sker det, og hvornår? Det sker i spændingsfeltet mellem kompetence og oplevelse, der gensidigt påvirker hinanden.

Hvordan kan redskaber til betydningsdannelse udbredes? Prøv at se på, hvad jeg har gjort med "purpur-i-næsen" – det kan være interessant. Jeg har rykket det ud af dets fællesskab og genoplivet det i min egen praksis med en helt anden betydning, fordi det for mig er en illustration af noget i min teori. Og sådan kan kulturelle redskaber rejse på tværs af praksisfelter og få forskellige betydninger undervejs.

Når det drejer sig om magt, som fx i de praktiserende sygeplejerskers tilfælde, så er der en hel del magtproblemer mellem deres praksis og fællesskab og lægernes praksis og fællesskab og hospitalsledernes fællesskab, og derfor er forhandlingerne om, hvem disse sygeplejersker er i systemet, ikke bare et spørgsmål om at få arbejdet gjort. Det er et spørgsmål om at få accepteret den kompetence, som de har.

Og det drejer sig ikke kun om viden. Jeg har også arbejdet med sagsbehandlere i et forsikringsselskab, der opfattede en vigtig del af deres kompetence som uvidenhed. Deres evne til at overleve i jobbet oplevede de som en evne til at overleve i uvidenhed, fordi de brugte en stor del af tiden på at udfylde skemaer, som de ikke forstod. Hvis man tænker på, at i en bredere betydningsøkonomi, hvor forskellige fællesskaber har forskellige vidensområder, så kan man sige, at på den ene side forstod de ikke de skemaer, men på den anden side forstod de deres situation ganske godt. For de forstod udmærket, at de blev behandlet som kulier af selskabet, og derfor forstod de også udmærket, at deres reaktion måtte være noget i retning af: "Når I ikke interesserer jer for mig, så vil jeg heller ikke interessere mig for jer. Jeg gider ikke læse bøger om forsikring, jeg går hjem kl. 5, og så lever jeg mit eget liv."

Set i dette perspektiv udviklede de således en modstands-identitet, så sådan set kan man sige, at de tilpassede sig. De var ligeglade med at komme i himlen og med det ideelle samfund, de skulle bare klare dagen og vejen, og det var mere end nok. Ikke noget med at frigøre sig eller sådan noget, næh "lad os købe noget slik, så vi kan klare det her lort".

Det er sådan set rigtigt nok, at min teori kan forstås som en form for social-funktionalisme (jf. Jarvis' artikel i denne bog) – det er jeg ble-

vet kritiseret for flere gange, for den drejer sig ikke om at løse alle problemer. Det er bare en læringsteori, der siger, at måske er læring den eneste sande værdi. For hvem ved, hvordan det er at komme i himlen, når vi nu lever i en verden, der er så forskelligartet, som den er?

Læring, politik og samfund

Et andet problem, man har, når man begynder på at tænke over dette læringssystem med de mange niveauer, er om, hvordan man kan fortolke præstationskravene? Forsikringsmedarbejderne fortolkede dem noget i retning af: "OK, vi lærer ikke noget her, vi lærer ikke at lære noget, så vi kan være OK, når vi går hjem kl. 5 og har tjent vores penge." Hvis det ikke er en teori om himlen, hvis der ikke er nogen klar retning mod frigørelse, så bliver sociale læringssystemer nødt til at finde deres egen læringskompetence.

Og disse sociale læringssystemer må tage stilling til, hvad der er godt, og hvad der er bedre, for læring er et politisk begreb, fordi det lægger op til, at noget bliver bedre. Men hvem beslutter, hvad der er bedre? Og hvordan hænger dette sammen i en betydningsøkonomi, hvor man forhandler om forskellige vidensområder?

Man må forstå institutionaliseringen. Det drejer sig om politik. Hvordan kan oplevelsen af at lære noget omsættes i forhold til institutionaliserede systemer? Hvordan fortolker vi præstationskravene i forhold til organisationer, der kan oversvømme os med præstationskrav? Der er nogle funktionelle krav i sådanne læringssystemer, og der er også strukturelle aspekter. Og det er alt sammen noget, der skal tænkes med i en aktuel teori.

Derfor er den største udfordring for mig: "Hvordan kan jeg, eller hvordan kan vi, bidrage til verdens læringskapacitet ved at øge læringskapaciteten i den sfære, som jeg eller vi deltager i? For mig er dette det mest dybtgående spørgsmål, jeg kan stille i dag. Det er det spørgsmål, jeg gerne vil tilbyde verden. Og det er urimeligt at stille sådan et spørgsmål uden selv at arbejde på en teoretisk forståelse, der kan give folk et sprog, som man kan bruge til at komme i gang med at snakke om det.

Når jeg ikke går til rektor for min datters gymnasium og siger: "Hvad er det, der foregår her? I fylder hendes hoved op med sludder,

og samtidig reducerer I sandsynligvis hendes læringskapacitet" – så er det fordi hun ikke har tænkt sig at blive matematiker eller historiker, og selv om hun havde forestillet sig sådan noget, før hun kom ind i denne skole, så har det, hun har været igennem, med sikkerhed medført, at hun aldrig vil gøre det, hun vil aldrig blive matematiker eller kernefysiker, efter at hun har haft matematik og fysik i gymnasiet. Så derfor er det dybeste spørgsmål, man kan stille til en skole, efter min mening: "Bidrager I til at øge læringskapaciteten i det system, som I er en del af?" Men det er urimeligt at stille sådan et spørgsmål til en skole, så længe vi ikke har et sprog eller en diskurs, en offentlig diskurs om læring, der bygger på, at forholdet mellem identitet og social struktur er den mest fundamentale ramme for læringskapaciteten, og ikke de karakterer, man får, ikke de ligninger, man kan løse, osv. Så tag dette spørgsmål med jer, for det er et smukt spørgsmål at forholde sig til.

Grunden til, at jeg synes, det er et smukt spørgsmål, er, at læringskapacitet måske er vores eneste brugbare moralske bud. Hermed mener jeg, at hvis vi ikke har en teori om at komme i himlen, så er en teori om læringskapacitet måske det bedste, vi kan have. En teori om, hvordan vi kan forøge vores egen læringskapacitet og læringskapaciteten i det læringssystem, vi indgår i, er den bedste forsikring, vi kan have at stille op imod en usikker fremtid.

Det var ganske interessant, da jeg talte med en læge fra WHO forleden dag, hvor jeg holdt et foredrag, og han fortalte mig, at vi ved 95 pct. af det, vi har brug for at vide for at redde 95 pct. af verdens børn mellem 1 og 5 år. Det, vi mangler, drejer sig om læringskapaciteten i vores sociale system. Og der findes allerede et professionelt bud på det. Som læringsforskere er vores bud måske, at det at ændre diskursen om læring i verden af i dag, er det bedste vi kan gøre. For læringskapaciteten i sociale systemer er noget, som disse systemer kun selv kan lave om på. Vi kan ikke gøre det for dem. Teori kan ikke oversættes til praksis på nogen automatisk måde. Teori kan kun bidrage en lille smule til praksis ved at stille en diskurs til rådighed.

Men jeg har set, hvad diskurs kan betyde. Et stærkt praksisfællesskab har ændret nogle organisationer, alene fordi der blev indført en ny diskurs. Ikke fordi der ikke allerede var et praksisfællesskab, men

fordi dette begreb blev en del af diskursen. Disse organisationer blev i stand til at gøre noget, de ikke kunne gøre før, nemlig at være selvbevidste omkring de uformelle, usynlige processer og stille spørgsmål som: "Hvordan kan det formelle og det uformelle arbejde sammen?"

Læring på en lille planet

Derfor er diskurs noget meget vigtigt i et refleksivt samfund, og det er derfor, jeg er gået i gang med et projekt, som jeg kalder "Læring på en lille planet" [Learning for a Small Planet]. Jeg har oprettet et lille institut i USA med dette navn. For jeg mener, at vi har brug for at udvikle en diskurs. Vi har brug for at udvikle en sociallærings-teoretisk diskurs om læring i en globaliseret verden, på en lille planet, og vi har brug for at begynde at tænke nærmere over, hvor læringstendenserne er på vej hen.

Hvis Verdensbanken begynder at opbygge fællesskaber mellem praktikere i sine medlemslande, hvad afspejler så denne tendens? Hvis vores traditionelle hierarkiske organisationer begynder at behandle viden som noget, der forbinder praktikere i netværk mellem ligestillede, hvad indebærer det så for læringen? Hvordan kan vi begynde at beskrive vores planet som et læringssystem og have et billede af de tendenser, der kan gøre det muligt for os at træffe mere velovervejede beslutninger om, hvordan vi skal indrette vores egen fremtid.

Måske er den eneste måde, vi kan gøre dette på, systematisk at opsamle fortællinger om læring på tværs af forskellige sammenhænge. For jeg tror på, at der er læringstendenser i verden i dag, som er tværgående. Jeg kan se dem, fordi jeg bevæger mig rundt i forskellige sektorer. Man tror, at det, man gør i uddannelsessektoren, er enestående, men der sker lignende udviklinger andre steder i udviklingsprojekter, i forretningslivet, i regeringerne. Jeg siger ikke, at vi allerede har nået det. Der findes et smukt citat, jeg ved ikke hvor det kommer fra, om at "fremtiden er allerede begyndt, den er bare skævt fordelt". Så hvis vi kan finde ud af, hvad det er, der sker, kan vi begynde at snakke alvorligt om læring på en lille planet.

Endelig er det også en personlig udfordring, at det, vi må tage op som forskere, er, at vi også selv er en del af disse sociale læringssysteme.

mer. Vores teorier drejer sig om os selv i samme grad som om alle andre. Vi er bare ét af mange praksisfelter, og i denne teori er der ingen forskel mellem teori og praksis, fordi teori også er en form for praksis. At udvikle teori er en praksis på lige fod med enhver anden praksis. Og man må kunne forholde sig til sine grænseflader som i enhver anden praksis. Der findes ingen praksis, der indordner andre praksisser i disse skemaer, og teoriudvikling som praksis kan på ingen måde indordne praktikernes erfaringer under sin egen praksis. Og det er noget af det, jeg skriver om i mit forslag om "læring på en lille planet" – som man kan se mere om på min hjemmeside.

Referencer

- Giddens ; Anthony (1984): *The Constitution of Society: outlines of the theory of structuration*. Oxford: Polity Press.
- Lave, Jean – Wenger, Etienne (2003 [1991]): *Situeret læring*. København: Reitzel.
- Wenger, Etienne (2004 [1998]): *Praksisfællesskaber*. København: Reitzel.
(En del af indledningskapitlet er optrykt i Knud Illeris (red): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag, 2000).