

Praksis og kontekst i pædagogisk psykologi

- Vygotsky, Schön, Lave & Wenger

DPU - Danmarks institut for Pædagogik og
Uddannelse

Anders Dræby Sørensen

Praksis og kontekst i pædagogisk psykologi

- Vygotsky, Schön, Lave & Wenger

Anders Dræby Sørensen

Indledning

Den pædagogiske psykologi er den del af psykologien, der beskæftiger sig med læringsadfærd og læringsprocesser. Inden for den pædagogisk-psykologiske fagtradition har man de seneste årtier oplevet en stigende interesse for teorier, der rummer et øget fokus på begreber som "praksis" og "kontekst". Det er nemlig blevet tydeligt, at betydningen af konteksten og den konkrete menneskelige praksis må inddrages som væsentlige for forståelsen af lige netop læringsadfærd og -processer. Denne udvikling omhandler samtidig et opgør med den klassiske pædagogisk-psykologiske fokusering på individualistiske, universalistiske og essentialistiske beskrivelser af menneskets psykiske udvikling og de hertil knyttede pædagogiske greb, der i et vist omfang er forbundet med det moderne vestlige samfunds betoning af skolestisk undervisning og læring.

I et bredere idéhistorisk perspektiv reflekterer udviklingen bl.a. (1) filosofiens pragmatiske vending bort fra den klassiske epistemologis forestilling om erkendelsen som subjektets afspejling af en objektiv virkelighed til fordel for en betoning af den menneskelige erfarings fundering i en praktisk omgang med virkeligheden – som vi ser det fra og med Wittgenstein forestilling om sproget, som en social praksis der er indvævet i en livsform og Heideggers konceptualisering af menneskets grundmodus som en væren-i-verden (Schanz (1989)) – og (2) den delvist heraf følgende postmoderne rekonceptualisering af viden som et lokalt og praktisk fænomen (Pinlinghorne (1999)).

I det følgende vil jeg gøre rede for 3 pædagogisk psykologiske teorier og den betydning, som begreberne praksis og kontekst har i disse teorier.

I. Lev Vygotskys virksomhedsteori

Opgraderingen af praksis- og kontekstbegreberne inden for den pædagogiske psykologi finder bl.a. sted i sammenhæng med en revitalisering i 1980'erne af den sovjetiske virksomhedsteori (aka den kulturhistoriske skole), der er præget af en samfundsvidenskabelig genstandsorientering og erkendelsesinteresse. Denne skole opstod i 1920'erne som en reaktion mod idealistiske forestillinger om psyken som noget naturgivet og individbundet, og den anfægter, at virkeligheden (objektet) er et produkt af menneskets bevidsthed. Med afsæt i Vygotsky vender virksomhedsteorien sig mere generelt mod mange fagpsykologiske traditioners interesse for det intrapsyiske til fordel for en fokusering på forholdet mellem individ og omverden som præget af en aktivitetsformidlet vekselvirkning. Med udgangspunkt i den dialektiske materialisme antages det således, at menneskets psykiske strukturer har et vist biologisk fundament men først og fremmest udvikles gennem dets virksomhed, der som menneskets sammenhængende handlinger er rettet mod objekter, og samtidig er virksomheden et udtryk for psyken. Menneskets virksomhed er en betegnelse for subjektets målbestemte og aktive forbindelse med virkeligheden på det individuelle niveau, der udspringer af menneskets motiver. Samtidig er virksomheden en del af den menneskelige praksis, som i henhold til et marxistisk vokabular er indbegrebet af menneskets virke på det overindividuelle samfundsmæssige niveau. Praksis er endvidere grundlaget for den menneskelige erkendelse og står et dialektisk forhold til teori (Hansen (1993), 76). Virksomheden afsejler menneskets konation og er kulturelt formidlet via sprog, teorier, redskaber og institutioner, og dermed kan individets emotionelle og kognitive udvikling siges at have et materielt socialhistorisk fundament (Hedegaard (2006), 32; Lindqvist (2004), 78; Christensen (2005), 185). Mere præcist mener Vygotsky, at den menneskelige læringsproces har to niveauer, hvor den (1) først finder sted interpsykisk inden for rammerne af en social udveksling for (2) dernæst intrapsyisk at foregå som internalisering i dannelsen af indre psykisk struktur (Vygotsky (2000), 91; Bråten (2006), 23) – et begreb Leontjev udskifter med begrebet interiorisering for at markere, hvordan der er tale om en involverende proces, som finder sted i samspil med andre (Leontjev (2002), 66). Gennem betoningen af sammenhængen mellem udviklingen af de psykiske strukturer og de sociale kulturhistoriske forhold tematiseres konteksten altså som betydningsfuld for læringen (se også Højholt (1999)). I Leontjevs begrebsapparat er læring betegnelse for en skabende tilegnelse af en real omverden gennem

virksomhed, som altså er forløber for den psykiske udvikling, der bl.a. viser sig i forståelse og viden (Mammen (1994), 203). Mennesket former og omformer sig selv gennem virksomhed, og virksomheden er både materiel og social. Ifølge Vygotsky er det samtidig kun den læring, der finder sted inden for zonen for den nærmeste udvikling – som området imellem individets aktuelle erfaringstrin og dets kulturbestemte potentielle udviklingstrin i en given aldersperiode – der kan føre til udvikling.

II. Donald Schön og den reflekterede praktiker

Læringsbegrebets opgradering de seneste årtier handler blandt andet om at anskue viden og kompetencer, som noget der skabes gennem menneskets aktive virke i en praktisk sammenhæng i stedet for som noget, der bliver overleveret og passivt modtaget. Denne opfattelse så vi eksisterede i virksomhedsteorien, og idéhistorisk set kan man i et vist omfang spore opfattelsen helt tilbage til Aristoteles' konceptualisering af *phrônesis* som betegnelse for en særlig praktisk livskunst (Aristotle (1994), ch. 6). I de sidste 10-15 år er Vygotskys teorier som sagt blevet genopdaget som led i et forstærket fokus på, hvad der egentlig sker i den pædagogiske praksis. Schön er en af de teoretikere, der har haft en stor plads i denne udvikling, bl.a. med hans interesse for læringsprocesserne i den professionelle praksis.

Schöns udgangspunkt er en kritik af et bestemt syn på professionel viden, som han benævner den tekniske rationalitets model, hvor man ifølge Schön forstår professionel aktivitet som:

...en instrumentel løsning af problemer, som er regelsat gennem anvendelsen af videnskabelig teori og teknik (Schön (2001), 29)

Den tekniske rationalitet er en positivistisk praksisepistemologi, hvis opkomst kan ses i nøje sammenhæng med fremkomsten af vores moderne historiske periode, som Heidegger kaldte teknikkens tidsalder, hvor den videnskabelige og instrumentelle fornuft bliver dominerende (Heidegger (1999)). Siden Hobbes og Bacon har der været en tendens til at opfatte den empiriske videnskab som den eneste form for positive viden om verden og den anvendte praktiske viden som en

problemløsningsorienteret viden om forholdet mellem mål og middel (Schön (2001), 39). I sin reneste form er positivismen en antirealistisk erkendelsesteoretisk retning, der alene mener, at erkendelse kan foregå gennem sanseerfaring, og at sandhedsværdien af en vidensform kan begrundes gennem logisk argumentation. På baggrund af en sådan erkendelse kan man nomotetisk opstille generelle love om virkeligheden, som gør det muligt at gribe ind i og kontrollere den, og der eksisterer således en indre sammenhæng mellem videnskab og teknik.

Denne praksisepistemologi tager udgangspunkt i lægevidenskab og jura som prototyper på professionel praksis og antager, at en professions systematiske vidensbasis har 4 væsentlige egenskaber: "Den er specialiseret, tydeligt afgrænset, videnskabelig og standardiseret (Schön (2001), 31)". Viden forstås ud fra en hierarkisk model, hvor den professionelle praksis er sekundær viden, der ansues som anvendelse af primær basal videnskab. På den måde placeres grundforskere i toppen af en rangorden, hvor praktikerne placeres nederst, og det medfører i et vist omfang en tillidskrise til de professionelle, som de personer der praktiserer eller anvender videnskab.

Ifølge den tekniske rationalisme er professionel praksis lig en problemløsningsproces (ibid 43). Teoridannelse er i den forbindelse konkret set baseret på en problemafgrænsning, hvor der søges en løsning (ibid, 45). Derfor er den tekniske rationalitet også afhængig af en problemformuleringsproces, hvor det er muligt at opstille klare mål og definere den relevante kontekst. Det forudsætter, at teoretisk viden er eksplicit og kan artikuleres udtømmende i sproglig form, og at anvendelsesorienteret erkendelse er konstitueret af eksplicit viden og regelbaserede færdigheder. Dette videnssyn betegnes gerne det skolestisk vidensparadigme, hvor der indgår en opfattelse af, at teoretisk viden er kontekstfri, objektiv og neutral og går forud for kunnen. Det er underforstået i denne opfattelse, at læring er et subjekts tilegnelse af ydre reproducerbar viden, og at individet er en isoleret informationsbearbejder (Wackerhausen (2004), 220).

Den tekniske rationalitet indebærer en opfattelse af, at professionel viden er det samme som at anvende videnskabelig teori og teknik på instrumentelle problemer, hvilket indebærer en vis afstand mellem den teoretiske viden og de problemer i virkeligheden, som praktikerne skal løse. Derfor ønsker Schön at etablere en alternativ praksisepistemologi, som hvor praksis betegner en professionel gruppe,

der deler fælles traditioner inden for et område. Praksis er altså ikke som hos Vygotsky indbegrebet af menneskets samfundsmæssige virke eller for den sags skyld dets samlede individuelle handlinger. Praksis er et socialt og pragmatisk fænomen som man lærer at kende ved at blive indviet i fællesskabets sprog, traditioner og handlemønstre.

I modsætning til den tekniske rationalitets forståelse ønsker Schön en pragmatisk anderledes opfattelse af viden og læring, hvor der gives plads til det forhold, at praktikere ofte har en ekspertise, som det i et vist omfang er svært at forklare mundtligt eller skriftligt. I den forbindelse trækker Schön bl.a. på Polanyis begreb om tavs viden, der dækker over det faktum, at "we can know more than we can tell (Polanyi (1983), 4)". Vi mennesker kan med andre ord besidde en tavs, individuel viden, der ikke er sprogligt artikulerbar. Nogle dimensioner ved vores viden og kompetence falder altså uden for sprogets grænser og uden for grænserne af de eksakte regler og procedurer. Schön pointerer i forlængelse heraf, at professionelle har en rationel viden i praksis, som indeholder nogle tavse dimensioner, hvor tænkning og handling er indbyrdes forbundne:

Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gøre (Schön (2001), 51)

Handlinger er således ikke styret af forudgående rationelle overvejelser, men af en ikke nødvendigvis umiddelbart bevidst viden, der er snævert forbundet med selve handlingen. I den forbindelse taler Schön om henholdsvis refleksion-i-handling og viden-i-handling, som – i modsætning til forestillingen om at man applicerer viden på instrumentelle beslutninger – dels dækker over den know-how, der er indlejret i intelligent handling, og dels over den viden, som den enkelte har erhvervet sig inden for den profession, der praktiseres. Begrebet refleksion-i-handling henviser dermed til, at kompetence ikke er konstitueret af eksplicit viden kombineret med regelbaserede færdigheder i at anvende denne viden over for bestemte problemer, men består af konkret praktisk rationalitet. Som alternativ til vidensforståelsen i den tekniske rationalitet er viden hermed ikke bare handlingsorienteret men også kontekstbundet. Her er Schön meget påvirket af Dewey, der som led i et pragmatisk filosofisk projekt betonedede, at viden aldrig kun er teori men altid har et social-praktisk aspekt. Dewey opererer i den

forbindelse med et begreb om reflektiv erfaring, der er kendetegnet ved en kreativ problemløsningsproces, og hans erfaringspædagogiske læringsbegreb omkring "learning by doing" henviser tilsvarende til, at erkendelse ikke er en passiv beskuen af verden, men at mennesket konstant er i interaktion med sin omverden, og regulerer sin virksomhed i forhold til de reaktioner det modtager (Ibid, 64; Illeris (2006), 150).

Schön nuancerer Deweys pragmatiske læringsteori og pointerer at læring sker gennem praksisbundet refleksion, således at refleksion-i-handling ændrer den eksisterende viden-i-handling. Praktikerer kan godt gøre sig overvejelser over sin praksis gennem en refleksion-over-handling, men viden skabes gennem refleksion-i-handling i praksis hvorigennem den professionelle praktiker opgraderer sin kompetence:

Gennem denne reflekterende konversation afdækker den praktiserendes forsøg på at løse det redefinerede problem nye fund, som kræver ny refleksion-i-handling. Der bliver tale om en spiralproces, der fører gennem forståelse, over handling og frem til ny forståelse. Man kommer til en forståelse af den unikke og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den (Schön (2001), 119)

I denne udforskende og testende læringsproces følger vi ikke regelbundne teknikker og etablerede skemaer for at nå et forudbestemt mål, altså teknisk problemløsning, men benytter os snarere af en slags situationsbestemt og dialogisk praktisk fornuft nærmest svarende til Aristoteles' distinktion mellem *technê* og *phrônesis*.

Når en praktiserende skal finde fornuft i en situation, som han opfatter som unik, så ser han den som noget, der allerede eksisterer i hans repertoire. At se denne grund som noget handler ikke om at indordne den i en kendt kategori eller under en kendt regel (ibid, 124)

Refleksion-i-handling er endvidere karakteriseret ved at være udforskende og eksperimenterende og fører hele tiden en forandring af forholdene med sig med henblik på at skabe bedre målopfyldelse (ibid, 146). Læring er derfor noget, der foregår hele tiden, fordi der vedvarende opstår problematiske

situationer, som man må handle ud fra og derved lærer noget nyt. Gennem refleksionen opstår der nye teorier og hypoteser, der passer til den specielle situation, og læringen er dermed en kognitiv proces.

Modsat Vygotskys læringsteori ser Schön altså ikke læring som en internaliseringsproces – læringen sker ikke udefra-og-ind men implicit i en konkret praksis. Derimod har Vygotskys virksomhedsteori og Schöns neopragmatiske refleksionsteori det til fælles, at de i et vist omfang indeholder et socialkonstruktivistisk element, dermed at viden, handlinger og læring opfattes som sociale fænomener, der er situeret i bestemte praktiske kontekster. I den forbindelse er det imidlertid vigtigt at bide mærke i, at Schön kun implicit tematiserer den kulturelle mediering af viden og læring idet den forstås som noget, der er knyttet til bestemte professionssammenhænge, og altså ikke som Vygotsky anskuer fænomenerne i en bredere sociohistorisk kontekst. Alligevel er både Vygotsky og Schön fælles om at anskue det sociale samspil som væsentligt for viden.

III. Situeret læring og mesterlære som social praksis

Schön var opsat på at gøre op med den positivistiske praksisepistemologis opfattelse af, at professionel viden var det samme som at anvende videnskabelig teknik og teori på instrumentelle problemer. Som alternativ ville han gennem en refleksiv praksisepistemologi vise, hvordan den professionelle praksis styres af en anderledes logik. Noget tilsvarende præsenterer Lave og Wengers i 1990'erne en forståelse af læring som social praksis, der eksplicit gør op med den skolastiske forståelse af læring. Lave og Wengers er i den forbindelse stærkt inspirerede af den kulturhistoriske tradition hos Vygotsky og andre, som de blandt andet kombinerer med et socialantropologisk perspektiv (Illeris (2006b), 121).

Denne forståelse af læring som forbundet med en social praksis skal blandt andet ses som et alternativ til funktionalistiske læringsforståelser, der anskuer læringsmekanismer som et generelt anliggende omkring "tilegnelse og assimilation" (Lave (2004), 49), altså som et 'isoleret' spørgsmål om tilpasning. Herunder indebærer teorien ikke mindst et opgør med den konventionelle kognitivistiske forståelse af læring som en intellektuel proces, der foregår inde i erkendende subjekt, som lærer noget om et eksternt objekt gennem dannelsen af kognitive strukturer. I sådanne læringsforståelser kommer man

til at forstå viden om dekontekstualiseret, hvilket vi bl.a. så tidligere i opgaven i forbindelse med den skolastiske forståelse af undervisning og læring.

Generelt forsøger Lave og Wengers at ophæve subjekt-objekt-dikotomien ved at henvise til et begreb om situeret virksomhed og her er inspirationen fra den sovjetiske tradition markant (ibid, 34). Den sociale praksisteori understøttes eksplicit af den marxistiske historiske tradition og forsøger at bryde de dualismer, der bl.a. omhandler subjekt-objekt-dikotomien og struktur-aktør-dikotomien ved at lægge vægt på:

... den gensidigt relationelle afhængighed mellem aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt. Den fremhæver, at mening forhandles socialt, og at personer-i-virksomhed tænker og handler interesseret, engageret. Denne opfattelse hævder tillige, at læring, tænkning og indsigt er relationer mellem mennesker i aktivitet i, med og udsprunget af den socialt og kulturelt strukturerede verden. Denne verden er socialt konstitueret; objektive virksomhedsformer og –systemer på den ene side og aktørers subjektive og intersubjektive forståelser af dem på den anden, konstituerer gensidigt både verden og dens oplevede former (ibid. 47)

Mennesket er ikke primært en kognitiv-enhed men beskrives af Lave og Wengers som en person-i-verden og person-i-virksomhed – med et vokabular der minder om Heideggers fundamentalontologiske fænomenologi. Videskabsteoretisk og epistemologisk set nærmer Wengers og Lave sig med ovenstående udtalelse desuden en socialkonstruktivistisk position, hvor erkendelsen anskues som formet af den sociale kontekst, som den er indlejret i. Begrebet om kontekst er altså ganske afgørende, som vi også så det hos Schön og Vygotsky. Modsat den forståelse af Vygotsky, som jeg præsenterede tidligere, vender Lave og Wengers sig i den forbindelse ganske afgørende imod forståelsen af læring som en internaliseringsproces:

I modsætning til læring som internalisering har læring som stigende deltagelse i praksisfællesskaber at gøre med hele personen, som handler i verden (ibid. 46)

Læring og viden er relationelle elementer, og konteksten skal forstås som det relationssystem, hvori sådanne aktiviteter og funktioner har mening. Viden og læring er med andre ord kontekstsensitive, og

fælles kulturelle og politiske-økonomiske meningssystemer er med til at konstituere læring som social praksis. Mennesket kan ikke forstås uafhængigt af dets materielle vilkår og er grundlæggende set et relationelt væsen, og det er relationerne, som giver mening til fænomenerne viden og læring og ikke omvendt.

Læring består mere konkret i, at man forandrer sig som person i forhold til de muligheder, som et relationssystem aktiverer, og læring indebærer derfor en konstruktion af identitet (ibid, 49). I forlængelse af Vygotsky kan læring altså siges at handle om udvikling, og hermed bliver læring også et fænomen, der skal forstås langt bredere end i dens traditionelle forbindelse med undervisning. Ved at benytte læringsbegrebet bliver det faktisk også netop muligt at undgå de traditionelle associationer med en bestemt tankegang, som begrebet undervisning medfører, og det er også en af grundene til at bruge læringsbegrebet. Læringsbegrebet revitaliseres i høj grad som modtræk til den opvurdering af formaliseret uddannelse, som også har kendetegnet de seneste årtier – og den skolastiske synsvinkel generelt – og som vi bl.a. ser aktuelt med den stigende akademisering af mange professionsuddannelser og den udbredte ”tankpasserpædagogik”, hvor pædagogik betragtes som et spørgsmål at overføre kontekstfri og neutral viden til et subjekt. Samtidig har en stor del af den traditionelle pædagogisk-psykologiske forskning altså fokuseret på de formelle aspekter ved uddannelse og i den forbindelse analyseret læring som indre processer i den enkelte person og har dermed overset den sociale praksis, som den lærende befinder sig i. Endelig har den generelle teknologiske udvikling og forøgelse af det almene vidensniveau i samfundet sat mere fokus på udviklingen af såkaldte bredere og mere avancerede arbejdskvalifikationer og -færdigheder, hvilket også er med til at flytte orienteringen fra begreber om uddannelse og undervisning mod en mere omfattende forståelse af læring og herunder i stigende grad orientere sig fra begreber om viden og kvalifikation til et begreb om kompetence.

Dette er blot nogle af grundene til interessen for at beskæftige sig med et praksisnært læringsbegreb, der tager højde for læringsprocessen som kontekstuel (Andersen (2007), 71). Hos Lave og Wengers bliver praksisfællesskabet udgangspunktet for undersøgelsen, og dette begreb skal med funderingen i virksomhedsteorien og den marxistiske terminologi forstås bredere end i forbindelse med Schöns tanker om professioner og professionelle. Schöns idé om en praksis minder mere om begrebet

fællesskab end om det begreb om praksis, der, i en vis lighed med det marxistiske praksisbegreb, benyttes som:

... en betegnelse for fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling (Wenger (2004), 15)

Begrebet praksisfællesskab bruges mere konkret til at beskrive subjektets deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de laver og hvad, det betyder for dem. Begrebet legitim perifer deltagelse benyttes så til at beskrive, hvordan hver enkelt deltager i fællesskabet på sin måde, og at læreprocesserne både forudsætter deltagelse i praksisfællesskabet og samtidig er en grundlæggende bestanddel af dette fællesskabs indhold (ibid, 51). Hermed ser vi, at viden ikke er noget, der overføres og internaliseres, men noget der dannes gennem deltagelse i en praksis og dermed altså i en læringsproces og ikke i undervisning. Viden er i den forbindelse ikke kontekstfri men er derimod defineret som viden i praksis inden for et praksisfællesskabs kompetencesystem (Wengers (2004), 164-6).

Læring er knyttet til det kontekstuelle og lokale, hvilket bl.a. tematiseres gennem en revitalisering af begrebet om mesterlære. Dette læringsbegreb er meget praksisnært og kan tjene som et alternativ til betoningen af den skolastiske undervisning samtidig med, at mesterlæren henviser til en socialt organiseret læringsform i et praksisfællesskab uden formel undervisning, der er blevet mindre synlig i takt med den tiltagende fokusering på formaliseret uddannelse (Nielsen (2004), 13; Lave (2004b)). I mesterlæren er læring og anvendelse af det lærte forbundet og ikke adskilt, hvilket svarer til den opfattelse, som Schön lagde for dagen i sin kritik af den tekniske rationalitet. Der kan så dels være tale om en personcentreret tilgang til mesterlære, hvor der fokuseres på relationen mellem mesterlærer og lærling, hvor mesteren synliggør den praktiske refleksion for lærlingen som dermed indøves – som hos Schön – i en refleksion i handling. Der kan også være tale om en decentreret tilgang til mesterlære, hvor det afgørende - som hos Lave – er den legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet. Hermed bliver det muligt at anskue læring som et generelt fænomen, der foregår igennem deltagelse i mange typer

af praksis og langt fra er bundet til skoleviden i undervisning og formel uddannelse (Dreier (2004), 77). Derfor vil en person også deltage i flere forskellige praksiskontekster

Litteratur

- Andersen, P.Ø. (red)(2007): Klassisk og moderne pædagogisk teori. Kbh.: HR
- Aristotle (1994): The Nichomachean Ethics, Aristotle XIX. UK: Loeb
- Bang, J. (1998): Læring og kompetence. In Psyke & Logos: 19, 415-434
- Bruner, J. (2004): Mening i handling. Århus: Klim
- Bråten, I. (red.) (2006): Vygotsky i pædagogikken. Kbh.: Frydenlund
- Christensen, G. (1995): Psykologiens videnskabsteori. Roskilde: RUF
- Dreier, O. (2004): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In Nielsen & Kvale (red) Mesterlære. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, H.H. (1993): Den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole
- Hedegaard, M. (2006): Udvikling, lære- og undervisningsvirksomhed eksemplificeret ved en drengs udvikling af motiver. In Bisgaard (red): Pædagogiske teorier. Kbh.: Billesø
- Heidegger, M. (1999): Spørgsmålet om teknikken. Kbh.: Gyldendal
- Højholt, C. (1999): Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn? In Axel (red): Virksomhed, viden, læring. Århus: AUF
- Illeris, K. (2006): Erfaringspædagogik og projektarbejde. In Bisgaard (red): Pædagogiske teorier. Kbh.: Billesø og Baltzer
- Illeris, K. (2006b): Læring. Roskilde: RUF
- Lave, J. (2004): Læring, mesterlære, social praksis. In Nielsen & Kvale (red) Mesterlære. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & E. Wenger (2004): Situeret læring. Kbh. Hans Reitzels Forlag
- Leontjev, A.N. (2002): Virksomhed, bevidsthed, personlighed. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Lindqvist, G. (red): Vygotsky om læring som udviklingsvilkår. Århus: Klim
- Mammen, J. (1994): Virksomhedsteori i udvikling. Århus: Psykologisk skriftserie
- Nielsen, K. et. al (2004): Mesterlære som aktuel læringsform. In Nielsen & Kvale (red) Mesterlære. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Pilkinghorne (1999): Postmodern Epistemology of Practice. In Kvale (ed.) Psychology and Postmodernism. London: Sage

- Polanyi, M. (1983): The Tacit Dimension. Mass.: P. Smith
- Schanz, H.J. (1989): Wittgenstein og den pragmatiske vending. In Slagmark: 13
- Schön, D. (2001): Den reflekterede praktiker. Århus: Klim
- Vygotskij, L. (2006): Værktøj og symbol i barnets udvikling. In Illeris (red) Tekster om læring. Roskilde: RUF
- Wackerhausen, S. (1999): Tavs viden, pædagogik og praksis. Kbh.: Undervisningsministeriet
- Wackerhausen, S. (2004): Det skolestiske paradigme og mesterlære. In Kvale (red) Mesterlære. Kbh.: HRF
- Wenger, E. (2004): Praksisfællesskaber. Kbh.: Hans Reitzels Forlag