

den smukke risiko ved
det skønne ubeskrivelige andet

Maria Louise Larsen Hedegaard
Rasmus Jon Nielsen

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	--

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Rasmus Jon Nielsen	20141395	
Navn Maria Louise Larsen Hedegaard	20141433	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	1. august 2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Den smukke risiko ved det skønne ubeskrivelige andet	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	301.596	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Vibeke Andersen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

The ambition for this dissertation is to contribute to the discussion on education.

What do we wish to achieve from the education that we offer our children and young people? And finally, is there coherence between what we say we want and what we actually do? And thus '*the beautiful risk of the noble indescribable other*' is about education.

Gert Biesta's research in the field of education is a key element of the dissertation. Especially the term *the beautiful risk of education* by which Biesta emphasizes that we *can't* be sure to gain what we want from education. A realization that there are elements in education, which we can't control, produces, and ensure. But do we hereby run the risk of obstructing the actual purpose of folkeskolen in an attempt to ensure the quality of education?

The dissertation examines this question through the Åben Skole-collaboration on Frederiksberg. Specifically, the collaboration between the cultural institutions and the schools, which was made compulsory with Folkeskolereformen in 2014. The dissertation seeks to capture the unique educational potential of the cultural institutions in reference to the objects clause of folkeskolen. In the attempt to illustrate this potential, the three domains within education as described by Gert Biesta: *The domain of socialization*, *The domain of subjectification* and *The domain of qualification* become defining analytical tools.

The study shows that the unique potential, as described by the cultural institutions, can be described as being connected to the objects clause of folkeskolen. The study also shows that the cultural institutions experience a pressure to keep this potential within the limits of the collaboration. Thus it will be interesting to see how the framework of the Åben skole-collaboration will affect the opportunities and limitations of this unique potential.

This is the pivotal point of the second half of this study in which we examine the dominating logics of the framework of the Åben Skole-collaboration, using Michel Foucault's term *dispositive* to conduct a *dispositive analysis*. We do this in order to find out if there is coherence between the educational potential of the cultural institutions and the educational practise, within the framework of the collaboration. This part of the study shows how the cultural institutions are predisposed by the framework of the collaboration to focus on educational elements which are not a part of what they describe as their unique potential. In addition to this, the study also shows that the framework can inhibit this potential.

To summarize, this dissertation shows how the framework of the Åben Skole-collaboration predisposes a focus, which sets apart the educational practise that takes place in the cultural institutions from parts of the objects clause of *folkeskolen*.

Based on the results of the study, this dissertation directs its closing focus towards what Biesta calls a dominating *accountability culture*. A culture where you have to think education in a specific way and a culture where the student's education- which according to Biesta can be understood as *normative evaluations of desirable changes* – must be seen, followed, and ensured.

And thus the dissertation returns to the beautiful risk of education and to the question of which elements constitute this beautiful risk. And with that, *which* elements of education will naturally be under pressure in what Biesta calls the age of measuring.

Indholdsfortegnelse

FORORD	1
OVERBLIK.....	3
KAPITEL 1: INTRODUKTION	5
INDLEDNING	6
PROBLEMFORMULERING	15
BEGREBSAFKLARING.....	16
DET SÆRLIGE POTENTIALE.....	16
VÆRDILADEDE BETEGNELSER	17
<i>Folkeskolens formålsparagraf</i>	<i>17</i>
BESKRIVELSE AF UNDERSØGELSESFELTET	19
ÅBEN SKOLE.....	19
OBLIGATORISKE FORLØB	19
KULTURTJENESTEN	20
ARBEJDSGRUPPEN	21
KULTURTJENESTENS UDVIKLINGSARBEJDE	21
<i>Arbejdsgruppemøder</i>	<i>21</i>
<i>Læringsmålsworkshop</i>	<i>22</i>
<i>Læringsbørs.....</i>	<i>22</i>
<i>Sparringssamtaler.....</i>	<i>22</i>
<i>Projekt "Læring der kan ses".....</i>	<i>23</i>
KULTURINSTITUTIONERNE.....	23
<i>Musikhøjskolen og Frederiksberg Filmværksted</i>	<i>23</i>
<i>Storm P. Museet.....</i>	<i>23</i>
<i>Bakkehusmuseet.....</i>	<i>24</i>
<i>Frederiksberg bibliotek.....</i>	<i>24</i>
KAPITEL 2: METODE.....	25
UNDERSØGELSESDSIGN	26
TEORETISK RAMME.....	26
<i>Gert Biesta.....</i>	<i>27</i>
<i>Michel Foucault</i>	<i>27</i>
<i>Foucault & Biesta sammen</i>	<i>28</i>
1. DEL: HVAD ER KULTURINSTITUTIONERNES SÆRLIGE UDDANNELSESMÆSSIGE POTENTIALE I RELATION TIL FOLKESKOLENS FORMÅL?	28
<i>Gert Biesta: Uddannelsens tre domæner</i>	<i>29</i>
2. DEL: HVILKE MULIGHEDSBETINGELSER HAR DETTE POTENTIALE UNDER RAMMERNE FOR ÅBEN SKOLE-SAMARBEJDET PÅ FREDERIKSBERG?	32
<i>Michel Foucault: Magt & dispositiver</i>	<i>32</i>
METODISKE & EMPIRISKE OVERVEJELSER.....	36
<i>Et skift i forskerrollen</i>	<i>36</i>
<i>Objektivitet</i>	<i>37</i>
<i>Feltnoter og dagbogsnoter</i>	<i>38</i>
<i>Læringsbegrebet</i>	<i>38</i>
<i>Interviews med lederne af kulturinstitutionerne.....</i>	<i>39</i>
<i>Fokusgruppeinterview med medarbejdere</i>	<i>40</i>
<i>Interview med strategikonsulenten & chefkonsulent på skoleområdet</i>	<i>41</i>
<i>Transskribering</i>	<i>41</i>
<i>Observationer</i>	<i>42</i>

KAPITEL 3: ANALYSE	43
ANALYSE: FØRSTE DEL.....	44
DE FIRE LEDERE	45
<i>Lederen på Storm P. Museet - Iben.....</i>	45
<i>Opsamling: Iben Overgaard</i>	48
<i>Leder af Musikhøjskolen - Ole Thøger Nielsen</i>	49
<i>Opsamling: Ole Thøger Nielsen.....</i>	54
<i>Vicebibliotekschef - Helle Jensen</i>	55
<i>Opsamling: Helle Jensen.....</i>	58
<i>Leder af Bakkehusmuseet - Gertrud With.....</i>	59
OPSAMLING PÅ INTERVIEWS MED LEDERNE	60
FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED MEDARBEJDERNE	61
<i>Opsamling: Fokusgruppeinterview med medarbejdere.....</i>	69
DELKONKLUSION	70
ANALYSE: ANDEN DEL	72
VORES BRUG AF DISPOSITIVANALYSE	72
MARKEDSDISPOSITIVET	73
<i>Obligatoriske forløb.....</i>	74
<i>Fordelen for kulturinstitutionerne ved samarbejdet</i>	74
<i>Ny samarbejdspartner.....</i>	74
<i>Konkurrence.....</i>	75
<i>Udvælgelseskriterier.....</i>	75
<i>Læringsbegrebet & det økonomiske forhold.....</i>	76
OPSAMLING: MARKEDSDISPOSITIVET	80
KVALIFIKATIONSDISPOSITIVET	81
<i>Officielle dokumenter</i>	82
<i>Folkeskolereformens Aftaletekst.....</i>	82
<i>Frederiksbergprincipperne.....</i>	85
<i>Projekt "Læring der kan ses".....</i>	86
<i>Læringsbørs.....</i>	88
<i>Samskabelsesdispositivet</i>	88
<i>Open Space Technology.....</i>	89
<i>Open Space ved Læringsbørsen</i>	90
<i>Navnet på arrangementet</i>	90
<i>Facilitatorerne</i>	93
<i>Skabelonen.....</i>	93
OPSAMLING: KVALIFIKATIONSDISPOSITIVET	95
BEGRÆNSNINGSDISPOSITIVET	95
OPSAMLING: BEGRÆNSNINGSDISPOSITIVET.....	105
DELKONKLUSION	106
KAPITEL 4: DISKUSSION	108
KAPITEL 5: KONKLUSION.....	119
KAPITEL 6: PERSPEKTIVERING	123
HVORDAN PÅVIRKER OECD & PISA UDDANNELSESSYSTEMET?	124
HVAD GØR DE ANDRE KOMMUNER?	126
HVAD ER FOKUS PÅ LÆRERUDDANNELSEN?	126
HVORDAN ER SAMSPILLET MELLEM ET FAGLIGT FOKUS OG PÆDAGOGERNES NYE ROLLE I SKOLEN?	127
LITTERATURLISTE	129

Forord

Ambitionen med dette speciale er at bidrage til diskussionen omkring uddannelse. En diskussion, der figurerer på alle niveauer i vores samfund og i vores tid. Vi diskuterer uddannelse, når vi vender og vurderer skoledagen med vores børn over middagsbordet. Lærerne diskuterer uddannelse, når de på lærerværelset sparrer med kollegaer omkring udvikling af undervisning. Og politikerne diskuterer uddannelse, når de udarbejder lovtekster og reformer til uddannelsessystemet.

Med dette speciale vil vi også gerne diskutere uddannelse. Vi vil diskutere, hvad vi som samfund ønsker at få ud af den uddannelse, som vi tilbyder vores børn og unge? Og ikke mindst vil vi diskutere, om der, i forbindelse med uddannelse, er konsensus mellem det, vi siger, vi gerne *vil* og det, vi *gør*?

Således handler dette speciale kort fortalt om uddannelse.

Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biestas analyser og pointer inden for uddannelsesforskning har fulgt os tæt gennem vores arbejde. Vi vil derfor dedikere en del af dette forord til det, Biesta betegner som den *smukke risiko ved uddannelse*, en betegnelse som har været af afgørende betydning for vores arbejde.

“Risikoen er ikke, at læreren er i fare for at mislykkes, fordi de ikke er tilstrækkeligt kvalificerede. Risikoen er ikke, at uddannelsesmæssige bestræbelser er i fare for at mislykkes, fordi de ikke i tilstrækkelig grad er baseret på videnskabelig evidens. Risikoen er ikke, at elever og studerende er i fare for at mislykkes, fordi de ikke arbejder hårdt nok eller mangler motivation. Risikoen eksisterer, fordi uddannelse - som W.B. Yeats har formuleret det - ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål. Risikoen eksisterer, fordi uddannelse ikke er en interaktion mellem robotter, men mellem mennesker. Risikoen eksisterer, fordi elever ikke skal betragtes som objekter, der skal formes og disciplineres, men som handlende og ansvarlige subjekter. Ja, vi uddanner fordi vi ønsker resultater, og fordi vi ønsker, at vores elever skal lære og præstere. Men det betyder ikke, at en uddannelsesmæssig teknologi, det vil sige en situation, hvor der er et perfekt match mellem ‘input’ og ‘output’, er mulig eller ønskværdig. Og grunden til det sidste er den enkle kendsgerning, at der, hvis vi fjerner risikoen fra uddannelse, er en reel risiko for, at vi helt fjerner uddannelsens fundament.” (Biesta, 2014: 15)

På mange måder er dette speciale en øvelse i at sætte ord på de elementer, der konstituerer den *smukke risiko ved uddannelse* og i den forbindelse støtte undersøgelsesarbejdet på betegnelsen *det skønne ubeskrivelige andet*. En betegnelse,

som vi umiddelbart forbandt til netop den risiko, Biesta gør opmærksom på. Således titlen på dette speciale: *Den smukke risiko ved det skønne ubeskrivelige andet*.

Titlen bed sig tidligt i forløbet fast og har ikke blot fungeret som titel, men også som pejlemærke til navigation i et felt og i en proces, som ikke altid har været overskuelig. Forbindelsen mellem det skønne ubeskrivelige andet og risikoen ved uddannelse vil vi vende tilbage til.

Afslutningsvis vil vi benytte disse forord til at sige tak til alle dem, som på en eller anden måde har bidraget til vores empiriske grundlag. Her tænker vi primært på alle aktørerne i Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg, hvoraf vi har talt med rigtig mange både i og udenfor deres arbejdstid. Vi vil også gerne sige tak til de mange mennesker, som har udvist interesse for vores undersøgelse. Alle sammen personer som har taget sig tid til at bidrage med nye interessante perspektiver og ideer, samt udfordret vores slutninger undervejs. I den forbindelse skal lyde en særlig tak til vores vejleder Vibeke Andersen, men også til Peter Kemp, Steen Nepper Larsen, Keld Skovmand og Brian Degn Mårtensson, som alle har været flinke til at svare på vores undrende og nysgerrige spørgsmål. Derudover vil vi gerne takke uddannelsesredaktør for Politiken Jakob Fuglsang, som over en kaffe hjalp os med at få overblik over et til tider uoverskueligt uddannelsesområde. Sidst men ikke mindst tak til konsulent hos Challenging Learning, Martin Steno for at lade os kigge med ved kurset "Alle børn skal lære mere". Ovenstående personer har afgjort opkvalificeret vores arbejde og dermed det endelige resultat.

Overblik

Vi har inddelt specialet i seks kapitler, som vi nu kort vil beskrive indholdet af.

Kapitel 1: Introduktion

Det overordnede formål med kapitlet er at skabe et overblik over vores undersøgelsesfelt og introducere de centrale aktører i vores undersøgelse. Kapitlet indeholder **Indledning**, **Problemformulering**, **Begrebsafklaring** og **Beskrivelse af undersøgelsesfeltet**. Men andre ord har dette kapitel til hensigt at beskrive fokus og formål med vores speciale, samt beskrive den kontekst vores undersøgelse og analyse finder sted i.

Kapitel 2: Metode

I andet kapitel går vi tættere på selve udformningen af vores undersøgelse. Kapitlet indledes med vores **Undersøgelsesdesign**, hvor vi vil redegøre for, hvordan vi har valgt at dele undersøgelsen op i to dele. Med vore undersøgelsesdesign følger også en præsentation af den begrebsramme, vi har sat for analysen, og vi præsenterer således kort henholdsvis Michel Foucault og Gert Biesta. Efterfølgende kommer vi i dette kapitel nærmere ind på, hvorledes vi bruger deres begreber og analyser i vores undersøgelse. Vi vil her tage fat i Biestas tre domæner for uddannelse: *subjektifikationsdomænet*, *socialisationsdomænet* og *kvalifikationsdomænet*. I forhold til Foucault vil vi fremhæve begreberne *magt* og *dispositiv*, ligesom vi vil relatere både Biestas og Foucaults begreber til vores undersøgelse. Afslutningsvis vil vi i dette kapitel komme ind på en række **Metodiske og empiriske overvejelser**, som vi har gjort os i forbindelse med undersøgelsen.

Kapitel 3: Analyse

Som nævnt ovenfor har vi opdelt vores undersøgelse i to dele, hvorfor analysen ligeledes er delt i to. Til den første del af analysen vil vi primært bruge Biestas førnævnte **tre domæner for uddannelse**. De tre domæner vil i analysens første del fungere som analytisk greb for at få hånd om det, vi i dette speciale betegner som det *særlige potentiale*. De tre domæner vil vi også gøre brug af i analysens anden del, hvor vi ligeledes inddrager Foucaults begreb **dispositiv**. Således bliver det særlige ved denne del af vores analyse vores fortolkning af **dispositivanalyse**, hvilket vi i

forbindelse med anden del af analysen vil udfolde nærmere. Begge analysedele vil blive fulgt op af delkonklusioner, hvor vi vil fremhæve de væsentligste fund fra analysen og relatere det til problemformuleringen.

Kapitel 4: Diskussion

I kølvandet på analysen og undersøgelsen i det hele taget, dukkede en række spørgsmål op til videre refleksion. Diskussionen vil tage udgangspunkt i en undren, som er opstået i forbindelse med analysen, og vi vil her blandt andet inddrage Biestas begreb ***accountability***, ligesom vi vil komme ind på det, Biesta kalder ***intelligensers lighed***.

Kapitel 5: Konklusion

I konklusionen vil vi vende tilbage til de erkendelser, vi gjorde os i forbindelse med selve analysen. Her vil vi sammenfatte de to delkonklusioner fra vores analysearbejde for derigennem at svare på vores problemformulering.

Kapitel 6: Perspektivering

Udgangspunktet for perspektiveringen er i stil med diskussionen en række spørgsmål, som har præsenteret sig undervejs i undersøgelsen og gennem analysen: ***Hvordan påvirker OECD & PISA uddannelsessystemet? Hvad gør de andre kommuner? Hvad er fokus på læreruddannelsen? Og hvordan er samspillet mellem et fagligt fokus og pædagoger i skolen?*** Således kan perspektiveringen ses som en kort behandling af nogle af de spørgsmål, vi i vores egentlige undersøgelse har afgrænset os fra. Samtidig kan perspektiveringen ses som en form for efterrefleksion.

Kapitel 1: Introduktion

Dette kapitel indeholder ***Indledning, Problemformulering, Begrebsafklaring, Beskrivelse af undersøgelsesfeltet*** og har til hensigt at beskrive fokus og formål med vores speciale. Derudover vil vi introducere den kontekst, vores undersøgelse og analyse finder sted i.

Indledning

Et fagligt løft - dette var incitamentet for den folkeskolereform, der trådte i kraft i august 2014. I Aftaleteksten¹ om folkeskolereformen kan man læse, at den danske folkeskole er i top, når det gælder udviklingen af aktive medborgere og til at fremme elevernes evne til at forstå og deltage i demokratiske processer. Gennem den danske folkeskole udvikler eleverne en god debatkultur, gode sociale kompetencer og gode samarbejdsevner (bilag 9: 1). Men det kniber ifølge Aftaleteksten med det faglige, og derfor skal skolen reformeres. Dette skal blandt andet gøres ved at åbne skolen op for omverdenen, og med reformen fulgte således Åben Skole. Et tiltag der ved lov forpligter skolerne at indgå samarbejder med forskellige aktører i lokalsamfundet.

Et sådan Åben Skole-samarbejde undersøgte Maria Hedegaard i sit 9. semesters praksisforløb, og dette speciale kan siges at bygge videre på denne praksisrapport. Specialet tager afsæt i en række spørgsmål, som opstod på baggrund heraf. Omdrejningspunktet for Marias undersøgelse var Åben Skole-samarbejdet i Frederiksberg Kommune, nærmere betegnet den del af samarbejdet, som involverer kulturinstitutionerne. I Frederiksberg Kommune har man organiseret Åben Skole-samarbejdet i en række faste samarbejdsaftaler med fem frederiksbergske kulturinstitutioner – to museer, et bibliotek, en musikskole og et filmværksted. Formålet med rapporten var at undersøge, hvordan folkeskolereformens nye tiltag, Åben Skole, influerede på disse kulturinstitutioners undervisningsforløb samt hvilke nye krav kulturinstitutionernes undervisere stod overfor i deres undervisningspraksis. En af praksisrapportens konklusioner var, at hvor kulturinstitutionerne tidligere formede deres undervisningsforløb med udgangspunkt i kulturinstitutionens faglighed og muligheder, tog de nu i langt højere grad udgangspunkt i skolens målbeskrivelser og i skoleforvaltningens krav til undervisningsmetoder (Hedegaard, 2015). En anden konklusion var, at spørgsmål om indhold og formål med undervisningen gled i baggrunden til fordel for spørgsmål om metode og effektivitet, i og med at disse fungerede som indikatorer for undervisningsforløbenes kvalitet (ibid.). Som en del af Åben Skole-samarbejdet kom kulturinstitutionernes ledere og medarbejdere derfor på workshop i de nye tendenser indenfor skoleområdet; såkaldt *læringsmål* og *målstyret undervisning*, ligesom

¹ Aftale mellem daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, juni 2013 (bilag 9)

underviserne modtog sparringsamtaler med en pædagogisk konsulent med henblik på at udvikle sig indenfor og implementere disse nye metoder i deres konkrete undervisningspraksis (ibid.).

Men rapporten viste også, at kulturinstitutionerne som følge af Åben Skole-tiltaget og det nye faste samarbejde, står i et modsætningsfyldt felt. På den ene side forventes det, at kulturinstitutionerne tilbyder et *alternativ* til folkeskolen – noget folkeskolen ikke selv kan tilbyde, men på den anden side stilles der krav om at *levere* noget, skolen har defineret på forhånd (ibid.). Rapporten efterlader et indtryk af, at kulturinstitutionernes ledere og medarbejdere føler sig begrænset af de nye krav. En leder udtrykker blandt andet: *“Jeg kan skrive tykke bøger om, hvad kulturen kan - men i sidste ende er det et spørgsmål om, hvad der er afsætning for”* (egne noter²). Dette undrede os. Bygger reformens nye tiltag Åben Skole ikke netop en opfattelse af, at der findes noget værdifuldt i skolens omverden, som kan bidrage positivt til skolens opgave og børnenes uddannelse? Er meningen med Åben Skole-tiltaget ikke netop at skabe bedre muligheder for at få dette værdifulde ind i skolen? Hvordan kan et tiltag, der skal åbne op og skabe muligheder, resultere i at kulturinstitutionerne føler sig begrænsede? Og kan det tænkes, at det er noget af dette værdifulde, der begrænses? Får skolen så det, man prøvede at sikre med tiltaget Åben Skole? Og hvad er det i det hele taget, man ønsker at få ud af samarbejdet? Vi blev således nysgerrige på, *hvad* man fra centralt hold egentlig gerne vil have ud af Åben Skole-samarbejdet. *Hvad* er det er for et særligt potentiale, kulturinstitutionerne kan bidrage med til børn og unges uddannelse?

Det viste sig imidlertid at være vanskeligt at frembringe et tydeligt svar på. I Aftaleteksten fremgår det, at Åben Skole-samarbejde skal fremme *“...folkeskolens fag og formål generelt...”* (bilag 9: 9) og *“...fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad stifter bekendtskab med foreningslivet og de muligheder, som foreningslivet rummer”* (bilag 9: 9). I Frederiksberg Kommunes principper for udmøntningen af folkeskolereformen fremgår det blandt andet, at *“...samfundet omkring skolen rummer ressourcer, som kan og skal bidrage til at øge kvaliteten af skolens tilbud til børn og unge”* (bilag 10: 3), og at samarbejdet giver *“...endnu bedre muligheder for variation og differentiering i undervisningen”* så

² Vi vil redegøre for vores brug af noter i Kapitel 2 i forbindelse med metodiske overvejelser.

”...børnenes motivation (kan) blive endnu højere” (bilag 10: 3). Men vi får ikke noget mere specifikt svar på, hvad det egentlig er, omverdenen eller mere præcist, *hvad* kulturen kan bidrage med i relation til børnenes uddannelse. Spørger man det forvaltningsorgan, *Kulturtjenesten*, der administrerer det nye Åben Skole-samarbejde, siger dennes leder, Marianne Hovmand, at hun ikke har den rette faglighed til at besvare spørgsmålet. Hendes opgave ikke er at formulere, *hvad* potentialet er, men derimod at skabe rammer for, at potentialet kan udfolde sig (egne noter). Men hvordan skaber man gunstige rammer for noget, man ikke ved, hvad er?

Vi indledte denne specialeproces med at sende Marias praksisrapport til Kulturtjenestens leder Marianne. Marianne fandt både analyser og konklusioner interessante, og vi beskrev for hende, at vi ønskede at arbejde videre med nogle af de spørgsmål, som var opstået i kølvandet på rapporten. Vi gjorde det klart for Kulturtjenesten, at vi så Åben Skole som et godt og vigtigt tiltag, og at hensigten med undersøgelsen derfor var at blotlægge eventuelle knaster i Åben Skole-samarbejdet for herefter at løse disse udfordringer i fællesskab. Marianne var umiddelbart positiv og meget åben for og interesseret i ideen om et samarbejde i forbindelse med vores specialeproces. På dette tidspunkt ønskede vi at undersøge Åben Skole-samarbejdet *sammen med* aktørerne i samarbejdet. Vi ønskede at komme nærmere, hvad kulturinstitutionernes potentiale mere specifikt var, og vi ønskede at undersøge, hvad følelsen af begrænsning bestod i, og ikke mindst ønskede vi at undersøge sammenhængen mellem de to. Indgangen var derfor et ønske om et aktionsforskningsprojekt med alle samarbejdspartnere, og det var i den forbindelse afgørende for os, at få kulturinstitutionernes ledere og særligt medarbejdere på banen. Men netop inddragelsen af kulturinstitutionernes medarbejdere som medforskere, var Marianne dog kritisk overfor. Det kom frem under vores indledende møder, at der var specifikke medarbejdere fra kulturinstitutionerne, som Marianne fandt uhensigtsmæssigt at inddrage. Årsagen til dette viste sig at bunde i, at nogle af kulturinstitutionerne “... *føler, de prostituerer sig selv for at lege med skolerne*” (egne noter), som Marianne udtalte. Men hvorfor føler kulturinstitutionerne sig nødsaget til at *prostituere sig selv* for at være en del af Åben Skole-samarbejdet? Og hænger denne følelse sammen med den begrænsning, de giver udtryk for? I det hele taget efterlader denne udtalelse et indtryk af, at det er kulturinstitutionerne, der skal rette ind, når det gælder Åben Skole, og at det er

skolerne og forvaltningen, der tegner samarbejdet. Det kom endvidere frem under de indledende møder, at denne tilbageholdenhed i forhold til at inddrage kulturinstitutionernes medarbejdere i et aktionsforskningsprojekt var en bekymring for, at det skulle *mane til oprør* (egne noter). Vi fik indblik i, at der havde været visse vanskeligheder i samarbejdet, og at dette nu endelig var faldet til ro. De var godt i gang med processen, og kulturinstitutionerne havde “...*endelig lært at tale skolernes sprog*³...” (egne noter). Netop derfor fandt Marianne det uhensigtsmæssigt at inddrage kulturinstitutionernes medarbejdere, idet de helst ikke skulle “...*begynde at tænke for meget...*” eller “...*stille spørgsmål*” (egne noter). Vi lagde dermed ideen om et aktionsforskningsprojekt på hylden, men samtidig var vi efter de indledende møder og den indsigt, vi foreløbig havde opnået, yderligere motiverede for at undersøge dette Åben Skole-samarbejde nærmere. Det stod forsat uklart, *hvad* det egentlig er, kulturinstitutionerne skal bibringe Åben Skole-samarbejdet, og dermed hvordan og ikke mindst *med hvad*, de skal understøtte folkeskolen fag og formål. Med andre ord hvad er kulturinstitutionens uddannelsesmæssige potentiale? Og hvordan kan rammerne for samarbejde kan siges at influere på dette potentiale? Begrænser rammerne ligefrem potentialet? Er der i så fald fortsat tale om et uforløst potentiale?

Med denne introduktion vil vi her bevæge os over i, hvad der i dette hele taget findes af litteratur og forskning, som kan relateres til vores nysgerrighed herom?

Trine Hyllested behandler i sin ph.d. “Når læreren tager skolen ud af skolen” (Hyllested, 2007) forskellen på det uformelle og formelle læringsmiljø og inddrager i den forbindelse en række forskere, der alle beskæftiger sig med det, hun kalder *at tage ud af skolen*. Dette bliver interessant for os, da den del af Åben Skole-samarbejdet, vi interesserer os for, netop handler om at flytte skolen ud i verden, og i vores tilfælde ind på kulturinstitutionerne. Hyllested peger på flere forskere, der alle siger, at undervisning der foregår *et andet sted* end på skolen – det være sig både på kulturinstitutioner, men også i skoven, ved stranden m.m. – foregår i et *uformelt læringsmiljø*, der adskiller sig på en række punkter fra det *formelle læringsmiljø* på skolen, og det er netop dette uformelle læringsmiljø, der udgør det særlige potentiale

³ Med skolernes sprog refereres der til førmtalte nye tendenser indenfor uddannelsessystemet; *læringsmål* og *læringsmålstyret undervisning*.

(ibid.: 58-60). For den australske uddannelsesforsker Jeanette Griffin, der i sin forskning søger at undersøge ideelle forhold for undervisning på museer, er den vigtigste pointe, at det er den pædagogiske metode, der anvendes i undervisningen i det uformelle læringsmiljø, der påvirker udbyttet af undervisningen. Hun mener i forlængelse heraf, at man bør være varsom med uden videre at overføre pædagogikker og undervisningsmetoder fra det formelle læringsmiljø til det uformelle læringsmiljø. *"Lærerne må udnytte det uformelle miljø til en anden type undervisning baseret på elevernes egne valg og ansvar for egen læring"* (Griffin citeret i Hyllested, 2007: 57).

Men omvendt kan man vel ikke fortænke uddannelsessystemet i at have behov for at sikre sig, at de samarbejder, skolerne indgår, passer ind i uddannelsessystemets tænkning om, hvad der er den rigtige måde at forme undervisningsforløb på, fx når det gælder Åben Skole-samarbejdet? Det er trods alt uddannelsessystemet, der besidder den undervisningsfaglige og pædagogiske ekspertise. Hvilken forudsætning for didaktiske og pædagogiske overvejelser og valg kan det forventes, at en kunsthistorisk uddannet museumsformidler har? Måske er det kun rimeligt, at uddannelsessystemet oplyser og uddanner disse indenfor sidste nye pædagogisk forskning, når de indgår et samarbejde, der først og fremmest har til formål at bidrage til *skolens* opgave. Samme problematik behandler Hyllested ligeledes i sin afhandling. Her peger hun på, at der i litteraturen findes et ikke så lille antal kritiske vinkler på undervisningen på kulturinstitutioner, og her er netop et af kritikpunkterne, at de medarbejdere, der varetager undervisningen på kulturinstitutionerne som oftest ikke pædagogisk uddannede, og man kan herved rejse en kritik af disses forudsætninger for at undervise (Hyllested, 2007). Endvidere kritiseres kulturinstitutionerne i nogle undersøgelser for at have en for unuancerede og overfladisk forståelse af læring, hvori man tror, at mødet med kulturinstitutionen i sig selv skaber læring (Osborne, 1996, 1999 i Hyllested 2007), ligesom der findes kritik af kulturinstitutioner for at have et for traditionelt mønster af bestemte *hands on* aktiviteter i deres undervisningsforløb – et mønster, der forudsætter den forståelse, at bare man får hands on, lærer man noget (Bradburne, 1998 i Hyllested, 2007). James Bradburne kalder undervisningen på de sciencecentre, han undersøger, for *Educational Mc. Donalds* og antyder dermed, at det er en billig færdigmad uden nydelse og fordybelse (Hyllested, 2007). I dette lys virker det forståeligt og ikke

mindst nødvendigt, at uddannelsessystemet må foretage en vis kvalitetssikring med henblik på undervisningspædagogik og undervisningsmetoder af de samarbejder, der indgås i Åben Skole-samarbejdet mellem skole og kulturinstitutioner. I forlængelse heraf kan det tænkes, at den workshop, vi indledningsvist fortalte, at de frederiksbergske kulturinstitutioners ledere og medarbejder var på, som havde til hensigt at indføre kulturinstitutionernes i læringsmål om målstyret undervisning, måske kan betragtes som et udtryk for, at man netop ønsker mere af sine samarbejder end blot en *Educational Big Mac*. Hyllested gør endvidere opmærksom på, at det enorme professionelle formidlernetværk af museer, naturvejledere, grønne guider m.m., der står parat til at invitere klasser indenfor, ikke nødvendigvis kun skal forstås som et idealistisk ønske om at formidle og bidrage til skolens opgave, men også skal ses i lyset af, at institutionen selv som virksomhed har en interesse i og fordel af at få besøg af skoleklasser. Skolelæreren agerer her ifølge Hyllested en vigtig dørvogter både som “...udvælger af faglighed og som facilitator af læreprocesser” (ibid.: 3). Ud fra Trine Hyllesteds forskning kan man altså sige, at der kan findes både argumenter for og imod at stille krav til kulturinstitutionernes konkrete undervisning og undervisningspædagogik. Dog skal det her nævnes, at Hyllested havde et fokus på elevernes *faglige udbytte* af undervisningen (ibid.: 1), og der kan derfor rejses spørgsmål om, hvad der karakteriseres som et fagligt udbytte?

I relation til vores ønske om at kunne beskrive kulturinstitutionernes særlige potentiale for børns uddannelse, kan vi med Hyllested pege på, at det netop er det uformelle læringsmiljø, der udgør det særlige potentiale (ibid: 58-60). Med andre ord kan vi med Hyllested sige noget generelt om, at Åben Skole netop søger at forløse dette potentiale når, man i kraft af dette samarbejde flytter undervisningen ud i lokalsamfundet og altså væk fra det formelle læringsrum. Men hvad er det mere præcist, kulturen kan bidrage med i forhold til folkeskolens formål? Dette tilbyder Hyllested ikke noget svar på.

Et mere specifikt bud på hvad kulturen kan i en uddannelsessammenhæng, kan man finde hos Lise Sattrup. Sattrup undersøger *kunstmuseers demokratiske potentiale* i sin ph.d. afhandling ”Jamen, hvad skal vi kigge efter” (Sattrup, 2015). Sattrup tager udgangspunkt i, at der i skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat er sket en reduktion i forståelsen af demokrati og medborgerskab, således at disse forstås som

en stabiliseret orden, individet skal tilpasses – en form for status, det er muligt at opnå (ibid.: 4). Sattrup argumenterer for en anden forståelse af demokrati og medborgerskab, hvor disse betragtes som en proces, der åbner op for muligheden for at udfordre eksisterende forståelser af verden og dermed åbne op for mangfoldighed – I Sattrups forståelse er demokrati og medborgerskab noget, man *gør* – man gør medborgerskab gennem *demokratiske processer* (ibid.: 5). I sin afhandling viser Sattrup, hvordan særlige forståelser af, hvad kunst er, kan fastholdelse ét sandhedsbegreb, og hvordan det at lære børn, hvordan de skal opleve, se, tilgå eller tale om kunst på, muliggør børns medborgerskab som en *disciplinerende læreproces*, og kritiserer hermed museerne for at være et ekskluderende rum. Men hun viser også, hvor der opstår mulighed for det, hun kalder *demokratiske begivenheder*, hvor børn får mulighed for at *gøre* medborgerskab og udfordre eksisterende forståelser. På baggrund af sine analyser, konkluderer Sattrup, at kunstmuseer *har* et demokratisk potentiale, men hun understreger også, at dette potentiale netop er muliggjort i kraft af, at museerne ikke er underlagt de samme restriktioner, hvad angår målbare mål som folkeskolen er:

”Skolen underlægges i stigende grad konkurrencestatens logikker gennem vægtning af kvalificering og socialisering til en given orden (Biesta, Pedersen⁴). Da kunstmuseer ikke er underlagt samme restriktioner hvad angår målbare mål, og da kunst som genstandsfelt har demokratisk potentialitet, ser jeg kunstpædagogiske møder på kunstmuseer som havende potentiale til at udfordre den målstyrede undervisning, der dominerer uddannelsestænkning i dag” (Sattrup, 2015: 172).

På baggrund af sine konklusioner foreslår Sattrup derfor, at:

”...undervisningsforløb på kunstmuseer ikke skal tilpasses til de nye forenklede mål for grundskolen, men i stedet skal agere en produktiv forstyrrelse ved at udfordre den målstyrede pædagogiks fokus på kvalificering og socialisering. En sådan forstyrrelse ser jeg som en måde af muliggøre gensidige læreprocesser mellem skole og museum på, og som en måde at gøre demokrati på.” (ibid.: 172).

Ifølge Lise Sattrup findes der altså et demokratisk potentiale – hvor demokrati forstås som en proces, der kan udfordre stabiliserede forståelser af verden – på kunstmuseer, og dette potentiale vil begrænses, hvis undervisningen underlægges samme krav som folkeskolen. Idet den ene kulturinstitution i Åben Skole-

⁴ Sattrups referencer i citatet er Gert Biesta, og Ove Kaj Pedersen

samarbejdet på Frederiksberg netop er et kunstmuseum – mere specifikt Storm P. Museet - kan vi altså med Sattrup pege på, at dette har et demokratisk potentiale, og i og med at demokratisk dannelse er en del af skolens formål (folkeskolens formålsparagraf stk. 3), kan dette potentiale også siges at *fremme skolens formål generelt*, som det formuleredes i Aftaleteksten (bilag 9: 9). Dermed det kan siges at være uhensigtsmæssigt, ifølge Sattrups forskning, at underlægge undervisningen på museet den målstyrede undervisning.

Men findes der andre værdifulde potentialer på Storm P. Museet? Og begrænses disse ligeledes af rammerne for Åben Skole-samarbejdet, eller trives de tvært imod fint under den såkaldte målstyrede undervisning? Og hvad med de øvrige kulturinstitutioner i samarbejdet? Et litteraturmuseum, et bibliotek, en musikskole og et filmværksted. Har de også et demokratisk potentiale? Og hvis ikke, hvilke potentialer har de så? Er det muligt, at sige noget generelt om disse forskellige kulturinstitutioners potentialer i relation til folkeskolens formål?

I relation til dette bevæger et nyopstartet forskningsprojekt af læringsforsker Tatiana Chemi indenfor samme interessefelt. Chemi har på baggrund af sin forskning i kunst og læring skrevet bogen ved titlen "Kunsten at integrere kunst i undervisningen" (Chemi, 2012) – kunst her forstået som et flertalsbegreb, der henviser til mange forskellige kunstarter. Chemi mener, at Åben Skole-tiltaget er en enestående chance, idet det er blevet en strategisk politisk beslutning, hvilket betyder, at der både er penge til projektet og politisk opbakning, og ifølge Chemi er der *"...meget at hente for både elever, lærere og kunstnere"* (Chemi i interview til fagbladet Folkeskolen, 2.febr. 2016):

"Når sådan et samarbejde fungerer, så handler det jo om dannelse og mangfoldig læring. Man kommer til at tænke og reflektere mangfoldigt og empatisk. Ikke bare at reflektere, men at udvikle evner til at vide, hvordan man reflekterer. Det er ikke kun logisk og rationelt, men sanseligt, emotionelt og kropsligt. Kunsten kan tilføje en anden dimension til det, skolen normalt giver" (Chemi i interview til fagbladet Folkeskolen, 2. febr. 2016).

Chemis forskningsprojekt skal følge samarbejder mellem 9 skoler, kunstnere og kulturinstitutioner, herunder inkluderer dette blandt andet kunstarterne rap, dans, billedkunst og streetart, og projektet skal undersøge udfordringer, fordele og ulemper

i samarbejdet. Chemis interesse består altså umiddelbart ligesom vores i at undersøge rammerne omkring Åben Skole-samarbejdet. Men selvom der hos Chemi findes argumenter for, at kulturen og Åben Skole-samarbejdet rummer værdifulde muligheder, er det også her svært at få entydigt svar på, *hvad* potentialet består i. Chemi italesætter i citatet en *anden dimension*, men hvad består den af? Dette spørgsmål er Chemi selv inde på, og hun beskriver, hvordan hun i sine refleksioner over æstetiske læreprocesser, samt over omfanget af kunstens indflydelse på læring, er blevet klar over en begrebsmæssig vanskelighed, som hun kalder: *"manglen på et begreb eller et sprog, som kunne formidle mangfoldigheden inden for feltet"* (Chemi, 2012: 31). Ifølge Chemi er der ofte den udfordring i samarbejdet mellem skole og kultur, at de kommer fra to meget forskellige kulturer og dermed er fokuseret på to forskellige ting. Hvor skolen er orienteret mod *læring*, og her qua de dominerende tendenser indenfor uddannelsessystemet fortolkes dette begreb *læring* direkte proportionelt i forhold til en høj score på PISA-tests⁵, er kunstnerne og kulturinstitutionerne fokuseret på den kreative proces (ibid.: 24). Ifølge Chemi betragter skolen det at integrere kunst i undervisningen som *"...flødeskum, de lækre overflødige fedtstoffer, som kontrast til det nærende rugbrød"* (ibid.: 26).

Kan denne udfordring tænkes at være lignende den, vi hørte om ved de indledende møder med Kulturtjenestens leder, der formulerede, at *nu havde kulturinstitutionerne endelig lært at tale skolernes sprog*? Kan det tænkes, at den begrænsning kulturinstitutionerne giver udtryk for, kan have sammenhæng med, at der tales to forskellige sprog de to faggrupper imellem? Er det kravet til kulturinstitutionerne om at tale skolernes sprog, der medfører en følelse af at måtte *prostituere* sig for at være med i samarbejdet? Og endnu vigtigere; bliver kulturens særlige potentiale for børn og unges uddannelse begrænset, når det skal formuleres inden i skolens sprog? Bliver det betragtet som en slags overflødig flødeskum?

I vores indledende arbejde med dette speciale er vi stødt på formuleringer, der synes at bakke denne sproglige vanskelighed op. Blandt andet har vi oplevet en vis skepsis fra aktørerne i Åben Skole-samarbejdets side over, hvorvidt det overhovedet lod sig gøre at formulere kulturinstitutionernes særlige potentiale – dette til trods for, at alle

⁵ PISA (Programme for International Student Assessment) er OECDs måleredskab til at undersøge og sammenligne skolerelevante præstationer verden over, for dermed at kunne vurdere et nations uddannelsessystem.

synes enige om, at der findes et særligt potentiale. Vi har undervejs hørt det særlige potentiale formuleret som *det skønne ubeskrivelige andet*. Men er potentialet da ubeskriveligt? Har vi i så fald sat os selv den umiddelbart umulige opgave for, at beskrive noget ubeskriveligt? Og risikerer vi at gøre vold på det ubeskrivelige, når vi insisterer på at beskrive det? Men hvordan skal vi undersøge rammerne for kulturinstitutionernes særlige potentiale for børn og unges uddannelse, hvis vi ikke kan beskrive, hvad potentialet er?

Med disse tre forskeres input, står vores undren fortsat ubesvaret. Det har bidraget med interessante vinkler på det felt, vi interesserer os for, det har bidraget til mulige forklaringer og nye ideer, men vi mangler fortsat svar på, *hvad* kulturinstitutionernes særlige potentiale for børn og unges uddannelse er, og vi er endvidere usikre på, i hvilket omfang det overhovedet lader sig gøre at indfange dette. Men med inspiration fra Lise Sattrups ph.d. afhandling, har vi valgt at give os i kast med at beskrive kulturinstitutionernes særlige potentiale. Dette betragter vi som en nødvendighed, hvis vi skal kunne belyse, hvordan rammerne for potentialet understøtter eller begrænser det, og dermed leder dette til følgende todelte problemformulering:

Problemformulering

- Hvad er kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale i relation til folkeskolens formål? Og hvilke mulighedsbetingelser har dette potentiale under rammerne for Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg?

Begrebsafklaring

I dette afsnit vil vi fremhæve betegnelser, som vi bruge i løbet af specialet. Vi vil først gøre rede for vores brug af *det særlige potentiale* og dernæst gøre rede for brugen af værdiladede betegnelser i specialet.

Det særlige potentiale

Helt fra starten har vi i forbindelse med dette speciale benyttet betegnelsen *det særlige potentiale*, når vi har talt om det bidrag, kulturinstitutionerne bringer til folkeskolen gennem Åben Skole-samarbejdet. Betegnelse har dels har rod tilbage fra Marias 9. semesters praksisophold, og dels er det også inspireret af Lise Sattrups ph.d. afhandling om kunstmuseers demokratiske *potentiale*. Først med erkendelsen af, at ordet *potentiale* ikke indgår i nogen officielle tekster omkring Åben Skole, blev vi bevidste om, at det måske kan siges at være et betegnelse, vi selv har fundet på. Dette ord findes ikke i Aftaleteksten for skolereform. Her står der blot, som nævnt i indledningen, at Åben Skole skal *fremme* skolens fag og formål. I Frederiksbergprincipperne anvender man ordet *ressource* (bilag 10). Vi har på baggrund af dette diskuteret, hvorvidt vi kunne og burde benytte betegnelsen *potentiale*. Alternativt kunne vi anvende ordet *ressource* ligesom Frederiksbergprincipperne og således undersøge, hvilke særlige ressourcer, kulturinstitutionerne kan siges at indeholde. Vi finder dog betegnelsen *ressource* misvisende, eller i hvert fald ikke tilstrækkeligt for den ambition, vi har med specialeundersøgelsen.

Med betegnelsen *ressource* forstår vi en reference til en art ekstra *kapacitet* fx i form af faglig ekspertise eller særlige undervisningsmidler såsom teknisk udstyr eller særlige muligheder, der ikke er til rådighed inden for skolens normale rammer. I Den Danske Ordbog står følgende om betydningen af ordet *ressource*: "*mængde af materialer, midler, råstoffer, fysiske eller psykiske kræfter el.lign. der i et vist omfang er til rådighed, besiddes eller kan udnyttes* (ordnet.dk). Vi mener altså, at ordet *ressource* refererer til de konkrete praktiske forhold, men disse betragter vi blot som midler til et højere mål - nemlig de uddannelsesmæssige formål. Vores interesse er ikke at undersøge, hvilke praktiske forhold kulturinstitutioner på Frederiksberg indeholder - selv om disse naturligvis spiller en vigtig rolle - men vi er interesseret i at undersøge, *hvilke ønskværdige uddannelsesmæssige formål*, der er mulighed for at

opnå eller arbejde med på kulturinstitutionerne. Ved ordet *potentiale* står i ordbogen “mulighed, som endnu ikke er realiseret, men som ud fra det foreliggende synes at være til stede” (denstoredanske.dk), hvilket vi finder mere passende for vores interesseområde. Derfor skal ordet *potentiale* i vores undersøgelses forstås som *muligheder for ønskværdige uddannelsesmæssige formål*. Ordet *særlige* refererer til de mulige formål, der på den ene eller anden måde kan siges at adskille sig fra eller være ud over det sædvanlige i forhold til skolens muligheder, hvorved at Åben Skole-samarbejdet kan siges at *fremme skolens formål* (bilag 9: 9). Og således har vi valgt at fastholde betegnelsen kulturinstitutionernes *særlige potentiale* som omdrejningspunktet for vores specialeundersøgelse.

Værdiladede betegnelser

I dette speciale vil vi bruge betegnelser som *ønskværdig* og *ikke ønskværdig*, og ord som *begrænse* og *uhensigtsmæssig*, *negativ virkning* og lignende. Forud for disse betegnelser ligger en form for normativ vurdering. Her er det vigtigt at understrege, at selv om vi ganske vist har en holdning, så er det ikke *vores* holdning, der ligger til grund for disse værdiladede ord. Vi har gjort os umage med hele tiden at forholde vores undersøgelse til folkeskolens egne formulerede formål, som de lyder i folkeskolens formålsparagraf:

Folkeskolens formålsparagraf

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (uvm.dk)

Dette har blandt andet haft betydning for nogle metodiske valg, dels i forhold hvilke emner og citater, vi har valgt ud fra vores empiri (mere herom i metodeafsnittet). Det har også haft betydning for vores analysearbejde, hvor vi vil inddrage ord og sætninger fra formålsparagraffen, dels som argumentation for hvordan der siges at

være tale om et uddannelsesmæssigt potentiale, men også med henblik på at påpege dilemmaer og problematikker. Her skal det indtil videre blot understreges, at folkeskolens formålsparagraf fungerer som en overordnet ramme for vores undersøgelse generelt, og dermed også for de normative vurderinger, der ligger bag de ord, vi anvender hele specialet igennem.

Beskrivelse af undersøgelsesfeltet

Følgende har til hensigt at give læseren indblik i de sammenhænge og systemer, som vores undersøgelsesfelt udgøres af. Det skal give læseren indblik i den konkrete måde, man forvalter Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg, samt give et overblik over de institutioner, dokumenter og personer, der direkte eller indirekte indgår i vores undersøgelse. Hvordan og hvorledes de indgår i vores undersøgelse, vil vi udfolde nærmere i vores metodeafsnit.

Åben Skole

Med skolereformen 2014 fulgte tiltaget Åbne Skole. Dette nye element pålægger skolerne ved lov at indgå samarbejder med ”... *lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv, kunst- og kulturskoler og med de kommunale ungdoms- og musikskoler*” (uvm.dk). I vores speciale kigger vi altså på, hvordan dette Åben Skole-samarbejde udmønter sig i Frederiksberg Kommune, og vi begrænser os til at beskæftige os med den del af Åben Skole-samarbejdet, der indbefatter de kunst- og kulturinstitutioner, der pt. er en del af samarbejdet. I vores specialeundersøgelse inddrages formuleringer omkring dette samarbejde fra officielle dokumenter, disse er; Aftaleteksten for folkeskolereformen (bilag 9), Undervisningsministeriets hjemmeside (umv.dk), samt Frederiksbergprincipperne for udmøntning af folkeskolereformen på Frederiksberg (bilag 10).

Obligatoriske forløb

I Frederiksberg Kommune besluttede man at systematisere en del af Åben Skole-samarbejdet i såkaldte obligatoriske forløb. Ved obligatorisk forløb skal forstås et undervisningsforløb, som alle klasser på en årgang skal deltage i, i løbet af skoleåret. Det vil sige, at skoleforvaltningen på Frederiksberg indgik nogle faste samarbejdsaftaler med en række kulturinstitutioner, som altså skulle afholde det samme undervisningsforløb til alle kommunens klasser på en given årgang i løbet af året. Et undervisningsforløb kan variere i omfang. De korteste aktuelle undervisningsforløb i de obligatoriske forløb er på 2 lektioners varighed, mens det længste forløb er på ca. 17. lektioner fordelt over en 2 ugers periode. Det er en attraktiv aftale for en kulturinstitution, da en samarbejdsaftale garanterer besøg af 36 klasser årligt og derfor giver mulighed for at aktualisere sin institution og sit fag –

ganske enkelt mulighed for flere kulturforbrugere. Disse fordele gælder ikke kun for kulturinstitutionerne, men for alle mulige tænkelige aktører, og dette mærker skoleforvaltningen tydeligt, i det de modtager i omegnen 20-25 opkald om ugen fra aktører, der gerne vil tilbyde sig som samarbejdspartnere i Åben Skole: *”...Alt fra ting der koster 1 mio. til ting, der er gratis. [...] et virvar af udbydere, der gerne vil ind og tjene på folkeskolen eller gerne vil byde ind med det, de synes er lyset, om det så er body SDS, mindfulness eller syværksteder”* (chefkonsulent på skoleområdet på Frederiksberg Kommune, bilag 7, 46.49). En nødvendig opgave for skoleforvaltningen bliver derfor at forsøge at sortere i de mange samarbejdsmulighederne og udvælge hvilke samarbejdsaftaler, der giver bedst mening i forhold til skolens overordnede opgave og formålet med Åben Skole-samarbejdet.

Kulturtjenesten

Til at administrere Åben Skole-samarbejdet med kulturområdet – herunder koordinere, udvælge og kvalitetssikre samarbejdet søsatte man på Frederiksberg i juni 2015 et projekt ved navn Kulturtjenesten. Kulturtjenesten er et samarbejde mellem forvaltning og institutioner på Skoleområdet og Kultur- og Fritidsområdet på Frederiksberg, samt Skoletjenesten Sjælland⁶. Kulturtjenestens formål er at:

1. Bygge bro mellem kulturaktører og skoler på Frederiksberg
 2. Understøtte elevernes læring og dannelsesmæssige udvikling gennem systematiske samarbejder mellem kulturinstitutioner og skoler
 3. Synliggøre kulturinstitutioners læringspotentiale
- (frederiksberg.dk)

Kulturtjenesten ledes af strategikonsulent Marianne Hovmand fra Kultur- og Fritidsområdet. Marianne beskriver selv sin rolle som en slags brobygger, hvor hun bygger bro ind til et politisk system (bilag 6, 0.15). Med andre ord er hendes rolle at indarbejde politiske dagsordner og politiske tiltag i den praksis, som udspiller sig på Kultur- og Fritidsområdet i kommunen. I sin rolle som leder af Kulturtjenesten er

⁶ ”Skoletjenesten er en pædagogisk serviceinstitution, der arbejder for at udnytte den pædagogiske værdi i kulturinstitutionernes særlige læringsrum, så læring, oplevelse og faglighed kan gå hånd i hånd. I samarbejde med en lang række kulturinstitutioner udvikler, tilrettelægger og gennemfører Skoletjenesten undervisning for dagtilbud, grundskolen og ungdomsuddannelserne” (Skoletjenesten.dk).

Mariannes opgave at facilitere samarbejdet mellem de to samarbejdsparter i Åben Skole-samarbejdet: henholdsvis skoleområdet og kulturinstitutionerne. Marianne vil indgå i vores undersøgelse.

Arbejdsgruppen

Med jævne mellemrum indkalder Marianne Kulturtjenestens *arbejdsgruppe* til møde. I arbejdsgruppen sidder repræsentanter fra alle samarbejdspartnere i de obligatoriske bånd. Disse er udover Marianne selv følgende:

- 2 repræsentanter fra Skoleforvaltningen – Heraf den ene: chefkonsulent på skoleområdet Kristina Velser med ansvar for skolereformsimplementeringen samt al øvrig udviklingsarbejde omkring skolen. Kristina Velser indgår i vores undersøgelse.
- 2 repræsentanter fra skolerne – en skoleleder, og en skolelærer. Disse indgår *ikke* i vores undersøgelse.
- 1 pædagogisk udviklingskonsulent fra Skoletjenesten Sjælland, hvis rolle i samarbejdet er, at bistå leder af Kulturtjenesten med ekspertviden på undervisningspraksis. Udviklingskonsulenten indgår *ikke* i vores undersøgelse.
- Lederne fra de 5 kulturinstitutioner, som pt. er samarbejdspartnere i det systematiske Åben Skole-samarbejde, og som altså udbyder de obligatoriske forløb til skoleklasserne på Frederiksberg. Disse er Musikhøjskolen på Frederiksberg, Frederiksberg Filmværksted, Frederiksberg bibliotek, Storm P Museet og Bakkehusmuseet. Disse vil blive præsenteret nærmere i senere afsnit.

Kulturtjenestens udviklingsarbejde

Som en del af Kulturtjenestens arbejde med at udvikle og kvalificere de obligatoriske forløb har man arrangeret forskellige konkrete tiltag:

Arbejdsgruppemøder

Som nævnt mødes arbejdsgruppen jævnligt og diskuterer og aftaler det fremtidige udviklingsarbejde. Vi har i specialeundersøgelsen observeret et sådant møde.

Observationen vil ikke indgå direkte som en del af vores empiriske materiale, men det har haft betydning for vores indsigt i samarbejdet, ligesom der i vores interviews bliver refereret til møderne.

Læringsmålsworkshop

I efteråret 2015 arrangerede Kulturtjenesten en workshop for kulturtjenestens ledere og undervisere. Workshoppen havde til formål at introducere kulturinstitutionerne for den læringsmålstyret undervisningsform, der er en af de nye tendenser generelt i folkeskolen og altså også på skoleområdet på Frederiksberg. Baggrunden for workshoppen var at indføre kulturinstitutionernes medarbejdere i skolernes sprog, således at de to forskellige verdener bedre kan tale sammen (Hedegaard, 2015). Maria observerede denne læringsmålsworkshop i forbindelse med 9. semesters projekt, og den indgår dermed indirekte i vores speciale.

Læringsbørs

I forbindelse med udviklinger af nye Åben Skole-samarbejder med kulturen, arrangerede Kulturtjenesten en såkaldt Læringsbørs. Her inviterede man repræsentanter fra skoleområdet, samt alle interesserede kulturinstitutioner på Frederiksberg - både de der allerede er en del af de obligatoriske samarbejder, men også andre kulturinstitutioner. Læringsbørsens formål var at udvikle nye ideer til fremtidige samarbejder. Vi observerede Læringsbørsen, og denne observation vil indgå som en del af vores empiriske materiale. Vi inddrager også programmet for Læringsbørsen, samt en skabelon der blev brugt under selve ideudviklingsprocessen.

Sparringssamtaler

For at kvalitetssikre samarbejdet har Kulturtjenesten tilbudt kulturinstitutionernes undervisere at modtage sparring med den pædagogiske udviklingskonsulent fra Skoletjenesten. Disse sparringsmøder aftales ad hoc og har forskelligt indhold. Maria observerede en sådan samtale i forbindelse med 9. semesters projekt, og den indgår dermed indirekte i vores speciale, i og med at den havde bidraget til indsigt, og fordi der bliver refereret til den i vores empiriske materiale.

Projekt "Læring der kan ses"

Kulturtjenestens tiltag - Læringsmålsworkshop, Læringsbørs og Sparringssamtaler - skal alle ses i lyset af et overordnet kompetenceløft, der er igangsat på skoleområde i Frederiksberg Kommune. Projektet "Læring der kan ses" er et samarbejdsprojekt mellem Frederiksberg Kommune, København Kommune, UCC, Metropol og Danmarks Evalueringsinstitut EVA. Det har til formål at løfte mellemtrinnet på skolerne på Frederiksberg og i København (ucc.dk), og dette skal gøres ved at indføre målstyret undervisning som udgangspunkt for al undervisning i Kommunen (bilag 7, o.18). Projekt "Læring der kan ses", samt *målstyret undervisning* er en del af vores undersøgelse og vil blive udfoldet nærmere i analyse del 2.

Kulturinstitutionerne

Musikhøjskolen og Frederiksberg Filmværksted

Musikhøjskolen på Frederiksberg omtaler sig selv som værende *kulturskole* mere end en decideret musikskole. Dette skyldes, at der under Musikhøjskolens administration også ligger Dans og Performance, Billedskole og Filmværksted. Gennem Musikhøjskolen er det altså muligt at gå til div. undervisning i musik, men også til dans, billedkunst og film. I Åben Skole-samarbejdet har Musikhøjskolen tre obligatoriske forløb. Et instrumentklasseforløb til 4. klassetrin, et drama -forløb til børnehaveklasse og et filmskabelses-forløb til 6. klassetrin. Sidstnævnte er desuden et samarbejde med Storm P. Museet. Dette betyder, at vi i vores speciale har valgt at inddrage tre personer fra Musikhøjskolen. Dels leder af musikskolen Ole Thøger Nielsen og dels to af de medarbejdere, der underviser i de obligatoriske forløb – Instrumentforløb og Filmskabelsesforløb. De vil i vores undersøgelse være anonyme, og de vil blive betegnet som *medarbejdere*.

Storm P. Museet

Storm P. Museet er et kunsthistorisk museum, der udover at bevare, udstille og formidle tegneren og kunstnerens Storm P.'s liv og virke, også varetager den danske tradition for humor og satire i kunsten (stormp.dk). I det obligatoriske samarbejde på Frederiksberg har Storm P. Museet to forløb, dels et opfinderforløb til 5. klasse, og dels er de også en del af førnævnte forløb Filmskabelse i samarbejde med Frederiksberg Filmværksted. I vores speciale vil vi inddrage to personer fra Storm P.

Museet, dels leder Iben Overgaard, og dels den medarbejder, der varetager undervisningsforløbene i Åben Skole-samarbejdet. Medarbejderen er anonym i vores undersøgelse og vil blive betegnet som medarbejder.

Bakkehusmuseet

Bakkehusmuseet er et litterært kulturhistorisk museum, der er indrettet i den selv samme lejlighed, hvor betydningsfulde danske forfattere boede og havde deres gang i Guldalderen. Samlingen på museet består af breve, manuskripter og dokumenter af bl.a. Oehlenschläger, H.C. Andersen og N.F.S. Grundtvig, og selve museet er indrettet som et privat hjem, som det så ud i starten af 1800 tallet (bakkehusmuseet.dk). Bakkehusmuseet har et obligatorisk forløb i Åben Skole-samarbejdet – et litteraturforløb henvendt til 8. klassetrin, og i vores speciale inddrager vi to personer fra Bakkehusmuseet; Leder Gertrud With og den medarbejder, der underviser i det obligatoriske forløb. Denne vil blive refereret til som medarbejder.

Frederiksberg bibliotek

I Åben Skole-samarbejdet indgår Frederiksberg bibliotek med to obligatoriske forløb. Et venskabsforløb henvendt til 1. klassetrin med udgangspunkt i litteratur og historier om venskab, og et informationskompetence-forløb henvendt til 7. klassetrin. Fra Frederiksberg bibliotek indgår vicebiblioteksleder Helle Jensen i vores undersøgelse. På grund af sygdom indgår der ingen medarbejder fra biblioteket i vores undersøgelse.

Opsamling

Således indgår der, ud over en række officielle dokumenter og en observation af Læringsbørsen, i alt 10 personer i vores undersøgelse. På det administrative niveau af Åben Skole-samarbejdet indgår leder af Kulturtjenesten og chefkonsulent i skoleafdelingen i Frederiksberg Kommune, og fra kulturinstitutionerne i samarbejdet indgår 4 ledere og fire medarbejdere.

Kapitel 2: Metode

I dette kapitel går vi tættere på selve udformningen af vores undersøgelse. Kapitlet indeholder vores ***Undersøgelsesdesign***, hvor vi vil redegøre for, hvordan vi har valgt at dele undersøgelsen op i to dele. Derudover indeholder kapitlet en præsentation af den begrebsramme, vi har sat for analysen, og vi præsenterer i den forbindelse henholdsvis **Gert Biesta** og **Michel Foucault**. Efterfølgende kommer vi i dette kapitel nærmere ind på, hvorledes vi bruger deres begreber og analyser i vores undersøgelse. Vi vil her tage fat i Biestas **tre domæner for uddannelse** og Foucaults begreber ***magt*** og ***dispositiv***. Kapitlet afsluttes med en række ***Metodiske og empiriske overvejelser***.

Undersøgelsesdesign

Vi vil nu gå tættere på selve udformningen af vores undersøgelse, vores teoretiske ramme og ikke mindst, hvordan vi bruger denne ramme til at komme nærmere et svar på vores problemformulering. Som det fremgår af vores problemformulering har dette speciale til hensigt at svare på følgende to spørgsmål: Hvad er kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale i relation til folkeskolens formål? Og hvilke mulighedsbetingelser har dette særlige potentiale i under Åben skole-samarbejdet på Frederiksberg? Vi har delt vores undersøgelse op i to dele, som hver behandler et af spørgsmålene fra problemformulering.

Til den første del af undersøgelsen, som omhandler det særlige potentiale, inddrager interviews af hver af de fire ledere af kulturinstitutionerne samt et fokusgruppeinterview med de fire medarbejdere. Vi mener, at netop lederne og medarbejderne har de bedste forudsætninger for at beskrive potentialet, qua deres daglige gang på museerne og deres faglighed. Hvordan vi mere konkret har valgt at gribe denne del af undersøgelsen an, udfolder vi senere i dette kapitel, ligesom der også løbende undervejs i specialet præsenteres flere overvejelser og valg. Til anden del af vores undersøgelse, som omhandler det særlige potentiales muligheder og begrænsninger, vil vi se nærmere på rammerne for Åben Skole-samarbejdet, og til dette inddrager vi den administrative del af Åben Skole-samarbejdet. Dette i form af interviews med Kulturtjenestens leder Marianne Hovmand og chefkonsulent i skoleafdelingen Kristina Velser. Derudover inddrager vi Aftaleteksten og Frederiksbergprincipperne, da vi mener, at disse ligesom Kristina og Marianne spiller en vigtig rolle i rammesætningen for Åben Skole på Frederiksberg. Slutteligt inddrager vi også i denne del vores observation af arrangementet Læringsbørsen, ligesom vi kigger nærmere på Frederiksbergs udviklingsprojekt ”Læring der kan ses”, herunder den målstyrede undervisning.

Teoretisk ramme

I det følgende præsenteres den overordnede teoretiske ramme for vores undersøgelse. Dette gør vi ud fra en kort præsentation af de to teoretikere, vi har valgt at anvende i vores specialeundersøgelse samt en kort overordnet uddybning af, hvordan vi bruger disse sammen. Herefter går vi - gennem en opdeling af vores

problemformulering - nærmere i dybden med vores valgte teori, hvilke begrebet vi vil benytte os af i undersøgelsen, *hvorfor* vi har valgt netop disse begreber, og *hvordan* og *til hvad* vi ønsker at bruge dem i undersøgelsen.

Gert Biesta

Med en række kritiske analyser af neoliberale styringsformer har den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta indledt et opgør mod tidens målekultur. Biestas peger på, hvordan de dominerende logikker medfører en bestemt måde at tænke og handle på inden for uddannelsesområdet og interesserer sig i den forbindelse særligt for sprog, da:

”... lingvistiske og diskursive praksisser skitserer – og måske kan man endda sige konstituerer – hvad man kan se, hvad man kan sige, hvad man kan erkende, hvad man kan tænke og - i sidste ende – hvad man kan gøre [...] Dette er en vigtig grund til, at sproget betyder noget for uddannelse, fordi det – eller de – sprog der står til rådighed for pædagogikken, har en høj grad af indflydelse på, hvad man sige og gøre, og også på hvad man ikke kan sige og gøre” (Biesta, 2009: 25).

For Biesta er uddannelse en sådan type praksis, der konstant må forholde sig til spørgsmålet om, hvad god uddannelse er. Hvad er uddannelsens og den konkrete undervisnings mål og formål? Biesta selv søger ikke at give os svar på dette, men tilbyder en grundig indsigt i, hvad der kendetegner de dominerende tendenser inden for uddannelsesområdet, hvordan de bagvedliggende logikker ligner andre områder af samfundet, samt hvordan og hvorfor, det netop er dem, der er dominerende netop nu. På den måde belyser han for os, hvordan sproget og logikkerne medfører visse ‘naturlige’ måder at tænke om uddannelse på, ligesom vi får øje på, hvilke faldgruber og problematikker der følger med.

Michel Foucault

Ud over Biesta, spiller elementer fra Foucaults filosofi en afgørende rolle i vores undersøgelse. Foucault interesserer sig for, hvordan mennesket subjektiveres - hvordan vi bliver *gjort* til dem, vi er. Foucault har gennem, det man kan kalde, udgravningen af arnestederne for folks tænkning belyst, hvordan underliggende ordener spiller en afgørende rolle for det, vi forstår og anerkender som ‘normalt’, naturligt og logisk. Hos Foucault finder man dermed en række analytiske greb og perspektiver til at afdække, hvilke forskellige normer og anordninger, der er på spil i

et felt, og hvordan disse virker. Med Foucaults begreber kan vi altså kigge bag om logikkerne, der er på spil i vores undersøgelsesfelt, og vi kan belyse, hvordan disse disponerer (som Biesta ligeledes interesserer sig for): *“hvad man kan se, hvad man kan sige, hvad man kan erkende, hvad man kan tænke og - i sidste ende – hvad man kan gøre”* (ibid.: 25).

Foucault & Biesta sammen

Biestas arbejde lægger sig tæt op ad en foucaultsk tænkning, og han skriver da også flere steder eksplicit, hvordan han når frem til sine konklusioner ved hjælp af Foucaults perspektiver og analysegreb. Derfor er det også forholdsvis uproblematisk for os at anvende de to teoretikere sammen. Overordnet kan man sige, at vi bruger Foucault og poststrukturalismen som grundlæggende forståelsesramme i vores undersøgelsesarbejde, og at vi bruger Biesta, fordi han netop med denne ramme har gjort et enormt undersøgelsesarbejde indenfor det felt, vi interesserer os for - uddannelsesfeltet. Vi kan således arbejde videre under samme ramme i vores arbejde med at undersøge vores konkrete genstandsfelt: Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg. Samtidig kan vi bringe Biestas analyser og konklusioner omkring uddannelsesfeltet i et overordnet samfundsperspektiv ind som iagttagelsesbærende begreber i vores undersøgelse. Disse udfoldes undervejs i vores analyse. Derudover tilbyder Biesta en særdeles anvendelig analyseramme for spørgsmål om god uddannelse. Denne er en centralt begrebsramme i og gennemgående for hele vores specialeundersøgelse, idet den har givet os et sprog for det ubeskrivelige. Vi vil nu vise hvordan vi operationalisere udvalgte begreber i vores undersøgelsen og dette vil vi gøre ud fra den en todeling af vores problemformulering.

1. Del: Hvad er kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale i relation til folkeskolens formål?

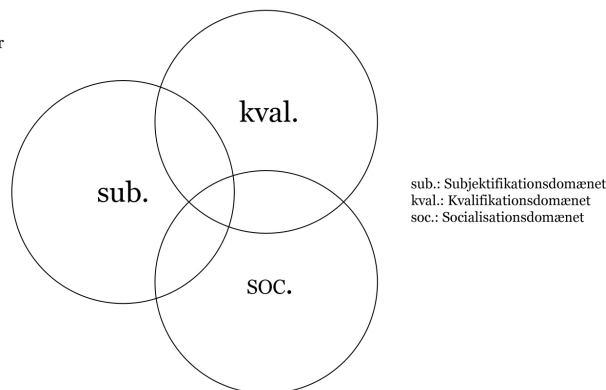
Som det fremgår af indledningen, er det med en vis ærefrygt, at vi har sat os for at forsøge at indfange kulturinstitutionernes særlige potentiale. Dels har vi i vores indledende arbejde mødt nogle flygtige betegnelser om potentialet, som fx *det skønne ubeskrivelige andet, noget emotionelt og andethed* (egne noter). Ligeledes så vi, at læringsforsker Tatiana Chemi kaldte kunstens bidrag for *en anden dimension*. Men vi har også mødt en vis skepsis fra de personer, der til dagligt beskæftiger sig med Åben

Skole-samarbejdet. Her er skepsissen gået på, at det ikke lader sig gøre at sige noget generelt om kulturinstitutionernes potentiale idet, at de er meget forskellige og har meget forskellige genstandsfelter (egne noter). Når dette til trods er vores ambition, har det været nødvendigt at finde en begrebsramme, som tilbød os et sprog for dette tilsyneladende ubeskrivelige. Med udgangspunkt i en logik om, at for overhovedet at tale om et *potentiale* for uddannelse, er vi afhængige af betragtninger af, hvad god uddannelse i det hele taget er. Derfor har vi valgt at anvende Gert Biestas begrebsramme for spørgsmålet om god uddannelse. I det følgende vil vi først redegøre for analyserammen, hvorefter vi kort vil beskrive, hvordan vi anvender denne i analysen af ledere og medarbejdernes interviews.

Gert Biesta: Uddannelsens tre domæner

Ifølge Biesta bør vi, når vi diskuterer spørgsmålet om, hvad god uddannelse er, anerkende at det er et sammensat og komplekst spørgsmål. Til dette formål har Biesta foreslået en begrebsramme, hvormed man kan forholde sig til forskellige formål inden for uddannelsesfeltet. Rammen er baseret på en iagttagelse af, at uddannelsesmæssige praksisser og processer virker på tre forskellige domæner og derfor kan hævdes at tjene tre forskellige formål (Biesta, 2011: 15). Disse tre virkeområder kalder Biesta uddannelsens *kvalifikationsdomæne*, *socialisationsdomæne* og *subjektifikationsdomæne*.

Figur 1
Gert Biesta: Uddannelsens tre domæner



Kvalifikationsdomænet har at gøre med tilegnelsen af færdigheder, viden og kunnen, værdier og dispositioner. Elementerne under kvalifikationsdomænet *kvalificerer* så at sige eleverne indenfor et bestemt fagområde, og da dette i høj grad er forbundet med økonomiske argumenter i forhold den rolle, det spiller med hensyn til

samfundets arbejdsstyrke, er det især de elementer af uddannelse, som hører til under kvalifikationsdomænet, der udgør et vigtigt rationale for i det hele taget at have et statsfinansieret uddannelsessystem (ibid.: 31). Dog er kvalifikationsdomænet ikke er begrænset til at beskæftige sig med forberedelse til arbejdslivet men har også at gøre med viden og færdigheder, der er vigtige for mange øvrige aspekter af samfundsborgernes liv herunder blandt andet viden omkring demokrati og politiske forhold, der sætter individet i stand til at kunne fungere og varetage medborgerskab m.m. Her blander kvalifikationsdomænet sig imidlertid med socialisationsdomænet. Denne har at gøre med *indførelse i den eksisterende verden*. Den har at gøre med måder, hvorpå vi gennem uddannelse socialiseres ind i og bliver en del af eksisterende sociale, kulturelle eller politiske ordener. Her videregives forskellige værdier, traditioner og normer, ligesom individer socialiseres ind i bestemte måder at være eller at handle på. En vigtig pointe her, at socialisationsdomænet *også* er en central funktion i opretholdelsen af ikke ønskværdige ordener. Netop af denne grund påpeger Biesta vigtigheden af et fokus på uddannelsens tredje domæne – subjektifikationsdomænet. Dette kalder Biesta ”...den proces at blive til et subjekt” (ibid.: 32), og i modsætningen til socialisationsdomænet handler det her netop *ikke* om at indføre individet i eksisterende ordener, men om *hvordan* og *i hvilket omfang* individet kan være - uafhængig af sådanne ordener:

”Mens kvalifikation og socialisation kan bidrage til bemyndigelse af individer, i og med, at det sætter dem i stand til at operere indenfor eksisterende sociopolitiske konfigurationer og miljøer, er subjektifikation orienteret mod emancipation, det vil sige mod måder at handle på og være på, hvor man ikke blot accepterer den givne orden, men er orienteret mod forandringen af den eksisterende orden, således at forskellige måder at handle på og være på bliver mulige” (Biesta, 2013: 93).

Subjektifikationsdomænet har at gøre med emancipation og frihed og om, *hvordan* individer kan være autonome, handlende og ansvarlige subjekter, og ifølge Biesta er det vigtige spørgsmål, vi bør forholde os til i denne sammenhæng, hvilken *kvalitet* af subjektifikationen, der “...muliggøres som følge af bestemte uddannelsesmæssige arrangementer og konfigurationer” (Biesta, 2011: 32). Subjektifikation har at gøre med et individs ’kommen til syne’ i verden, og vi skal ifølge Biesta forstå denne kommen til syne, som en begivenhed – en subjektifikationens begivenhed (ibid.: kap. 4). Subjektifikationsdomænet adskiller sig desuden fra kvalifikations- og socialisationsdomænet ved at netop *ikke* at lade sig producere, og dermed bliver

subjektifikationsdomænet til en af uddannelsens svagheder i en tid, hvor uddannelse forstås som en proces, der skal føre til et bestemt produkt. Dette er ifølge Biesta meget problematisk, da vi i ønsket om at kontrollere uddannelse og sikre et produkt med på forhånd bestemte resultater, som det fx er tilfældet i tidens populære begreb *læringsmål*, ender med et ensidigt fokus på de kontrollerbare og målbare elementer af uddannelse. Det problematiske består i, at mens det ikke er muligt at producere subjektivitet (i så fald er der ikke tale om subjektivitet, men om socialisering), er det derimod let at forhindre subjektivitetens begivenhed i at finde sted (Biesta, 2014: 198).

I spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse, må vi med denne begrebsramme forholde os til alle tre af uddannelsens domæner og anerkende, at uddannelse uanset virker indenfor alle tre. Svaret på spørgsmålet vil afhænge af, hvilke ønskværdige mål, der er inden for hvert af domænerne. I diskussionen og i det analytiske arbejde kan vi med fordel adskille domænerne, men i praksis virker de alle tre på samme tid. Det er altså ikke et spørgsmål om, *hvilket* domæne vi vælger at fokusere på, men derimod hvilken *kombination* af de tre domæner, vi finder mest hensigtsmæssigt. For selv om synergi mellem ønskværdige mål indenfor de forskellige domæner er mulig, kan der også opstå konflikt. Et fokus på et ønskværdigt mål indenfor ét domæne kan samtidig resultere i virkning i retningen af et ikke ønskværdigt mål indenfor et af de andre domæner. Der er derfor en fare forbundet med et overvejende fokus på kun én af de tre domæner, i og med at vi risikerer at overse eventuelle ikke ønskværdige virkninger indenfor et af de andre domæner. Dette er netop grunden til, at Biesta problematiserer og kritiserer den generelle tendens i uddannelsessystemer i den vestlige verden, da disse i stadigt stigende grad fokuserer enøjjet på uddannelsernes kvalifikationsfunktion (Biesta, 2011).

I arbejdet med undersøge kulturinstitutionernes særlige potentiale vil vi benytte denne analyseramme til at forstå de formuleringer, de interviewede ledere og medarbejdere fra kulturinstitutionerne lægger vægt på, når vi taler med dem om deres kulturinstitutions særlige potentiale. Med andre ord vil vi placere deres formuleringer af potentialet i Biestas begrebsramme. Samtidig vil vi også kigge efter ligheder de fire forskellige institutioner imellem, og med dette forsøger vi at undersøge, om det er muligt at tegne et generelt billede af den kombination af

uddannelsens tre domæner, der kan siges at kendetegne kulturinstitutionernes særlige potentiale trods institutionernes forskellige fagligheder og genstandsfelter. Dette billede vil være udgangspunkt for anden del af undersøgelsen, som samtidig omhandler anden del af vores problemformulering.

2. Del: Hvilke mulighedsbetingelser har dette potentiale under rammerne for Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg?

Det er naturligvis svært at give et entydigt svar på, hvad underviserne på kulturinstitutionerne fokuserer på i selve undervisningssituationen, da vi i sagens natur ikke kan være til stede under de mange obligatoriske forløb. Med andre ord kan vi ikke med sikkerhed pege på, hvad der sker i praksis før, under og efter vores undersøgelse. Det vi *kan* gøre, og det vi kan sige noget om er, hvad aktørerne i dette samarbejde er disponeret for, altså hvilke logikker, hvilken adfærd og deraf hvilken undervisningspraksis strukturerne omkring fordrer. Biestas begrebsramme vil derfor også være et analysegreb i denne del af undersøgelsen, idet vi ønsker at skabe et sammenligningsgrundlag mellem det, kulturinstitutionerne italesætter som deres særlige potentiale og det, de i rammerne for Åben Skole-samarbejdet er disponeret for at fokusere på.

For at undersøge, hvad rammerne disponerer inddrager vi i denne del Michel Foucault, da han netop tilbyder en analyseramme gennem sin filosofi, som placerer individers subjektivering centralt. Vi vil i følgende komme nærmere ind på vores brug af Foucault, hvilke af hans begreber vi vil benytte os af, samt hvordan vi ser disse begreber i relation til vores undersøgelse. Vi indleder med hans magtbegreb og bevæger os derefter videre til begrebet dispositiv.

Michel Foucault: Magt & dispositiver

“... the goal of my work. It has not been to analyze the phenomena of power... My objective, instead, has been to create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects. (Foucault 1982: 777)

Med andre ord interesserer han sig for *hvordan* vi bliver - eller er blevet gjort til det, vi er. Foucault udfordrer således forestillingen om, at mennesket er i besiddelse af en permanent substans (Villadsen 2013: 339). Magten er for Foucault et afgørende

element i måden, hvorpå mennesker bliver subjektiveret, hvorfor den for ham er interessant at beskæftige sig med den. Inden vi går videre til hans begreb dispositiv og dernæst vores fortolkning heraf, vil vi nu berøre hans magtbegreb, da dette kan betragtes som en hjørnesteen i hans filosofi. Magten “[...] skabes som produkt af en række uhyre komplekse, differentierede styrkeforhold, en alles kamp mod alle ofte helt nede på mikroplan” (Heede 2010: 39). Magten findes således i et netværk af relationer i konstant spænding og aktivitet, den påvirker, ligger indlejret i og virker igennem alle menneskelige relationer. På den måde bliver magten et uomgængeligt faktum og et grundvilkår, hvilket Foucault understreger med formuleringen: “*A society without power relations can only be an abstraction*” (Foucault, 1982). Med andre ord skal magten altså forstås som et uundgåeligt vilkår, hvor der er mennesker i indbyrdes relationer. Magten vil derfor i sagens natur også have betydning for relationerne i vores undersøgelse, ligesom den vil have betydning for den praksis, som udspiller sig. Spørgsmålet er bare hvordan? Dag Heede beskriver magten som “[...] en række viljer uden ansigt” (Heede 2010: 39) og understreger på den måde, at magten har mål og retning. Magten er således, i Foucaults filosofi, gået fra at være repressiv til at være produktiv. Det betyder, at magten ikke undertrykker og begrænser mennesker, hvilket Foucault ville betegne som banal undertrykkelse (Heede 2010), men at den snarere skaber individer, der forholder sig til sig selv (og hinanden) på bestemte måder.

Med andre ord skal magt i Foucaults optik og derfor i denne undersøgelse ikke ses som noget negativt, men mere som noget der skaber muligheder og begrænsninger for aktørerne i Åben Skole-samarbejdet. I den forbindelse taler Foucault om *modmagt*, det vil sige frihed til at agere mod magten. Frihed bliver således en præmis for, at man overhovedet kan tale om magt, og det er, når modmagten opstår, at magten er tydeligst, og derfor er det her, vi har lettest ved at få øje på den (Foucault 1982). Foucaults ambition er at blotlægge magten for således at muliggøre en diskussion af omkostningerne herved. På samme måde ønsker vi i denne del af undersøgelsen at synliggøre spillepladen, hvorpå Åben Skole udspiller sig, dog uden en vurdering af, hvordan spillet skal spilles. Foucault gør i den forbindelse opmærksom på, at fokus bør være på magtens *hvordan*, frem for magtens hvem, hvad, hvor (ibid.). Det bliver derfor afgørende for vores undersøgelse, at fokus er på, hvordan magten virker. Med andre ord hvordan den skaber muligheder og

begrænsninger, da vi først med dette fokus kan få blik for magtens kompleksitet. I den forbindelse vil Foucaults begreb dispositiv og i forlængelse heraf vores fortolkning at dispositivanalyse som metode, spille en afgørende rolle. Dispositivet beskriver Foucault under et interview i 1977 på følgende måde:

”Det, jeg forsøger at konkretisere med dette navn, er først og fremmest et fuldstændigt hele, der implicerer diskurser, institutioner, arkitektoniske strukturer, regulative beslutninger, love, administrative forholdsregler, videnskabelige ytringer, filosofiske, moralske og filantropiske læresætninger, kort sagt: ligeså meget det sagte som det ikke-sagte, dé t er dispositivets elementer. Dispositivet selv er nettet, som etableres mellem disse elementer.” (Foucault 1977, citeret fra Agamben 2006: 9)

og senere:

“Dispositivet er altid indskrevet i et magtspil og samtidig altid knyttet til de grænser for viden, som stammer fra den, og som i samme henseende bestemmer den. Dette er netop dispositivet: et hele af styrkeforholds-strategier, som betinger og betinges af særlige former for viden.” (Foucault 1977, citeret fra Agamben 2006: 10)

Foucault beskriver her et dispositiv som et konglomerat, hvorfor vi i vores undersøgelse ikke begrænser os til en analyse af sproget, da også ikke sproglige elementer konstituerer dispositivet. Derfor vil blandt andet observation indgå i undersøgelsen, hvilket vi vil vende tilbage til i forbindelse med analysen. Foucault beskriver derudover, hvordan dispositivet er nettet som etableres mellem disse elementer, og dermed det net hvorigennem magten betinger og betinges af særlige former for viden, med andre ord hvorigennem magten virker. Dispositivet kan således ses som et hele af praksisser, som har til hensigt *”[...] at administrere, regere, kontrollere og orientere menneskenes adfærd, handlinger og tanker på en måde, der foregiver at være nyttig.”* (Agamben 2006: 17). Med dette citat bevæger vi os væk fra en definition af, *hvad* et dispositiv er og til, *hvordan* det virker. Når Agamben peger på, at dispositive kan *orientere menneskelig adfærd* imod det *der foregiver at være nyttigt*, spores vores nysgerrighed ind på, hvad der præsenterer sig som nyttigt i samarbejdet omkring Åben Skole på Frederiksberg. Altså, som nævnt tidligere, hvilken praksis aktørerne i dette samarbejde er disponeret for at bedrive. Anders Fogh Jensen taler i tråd med dette om at dispositive, bl.a. gennem dispositivets egne

rationelle sociale teknologier, formaterer det sociale rum (Jensen 2013), så bestemte problem- og løsningsmodeller synes åbenlyse.

“På samme måde tænker Foucault sig, at der til forskellige tidspunkter har været visse modeller, der var typiske, og som det sociale havde tendenser til at søge imod. Det er disse tendenser til bestemte løsninger som Foucault kalder dispositiver, dispositifs” (Jensen 2013: 20)

Med andre ord arrangerer dispositivet et *udfaldsrum* og præger samtidig sandsynligheden indenfor dette rum (ibid.: 39). Dette vil i så fald betyde, at aktørerne i vores undersøgelse i foucaultsk forstand er underlagt subtile næppe mærkbare produktive former for magt, som disponerer bestemt adfærd, eller som Kasper Villadsen beskriver det under et foredrag på CBS Århus: *“Overalt hvor vi agerer, agerer vi indenfor nogle magtregimer; dog uden at være klar over det”*. (CBS i Århus d. 27.02-2014). Det afgørende bliver således at vise, *at* der styres og *hvordan*, der styres i Åben Skole-samarbejdet. Vi vil således viderebringe Biestas tre domæner til denne del af undersøgelsen og med Foucaults dispositivbegreb vise hvordan rammerne for Åben Skole disponerer aktørerne i samarbejdet til at fokusere på bestemte elementer af uddannelse. Vi vil forud for selve analysen vende tilbage til, hvordan vi konkret bruger vores begrebsramme i analysearbejdet, herunder hvordan vi fortolker dispositivanalyse som metode.

Metodiske & empiriske overvejelser

Forud for selve analysen vil vi i dette afsnit komme ind på en række metodiske og empiriske overvejelser. Overvejelser som har haft betydning for, hvordan vi har tilgået vores undersøgelse, indsamlet vores empiri og ikke mindst bearbejdet den indsamlede empiri til brug i analysen. Vi har valgt at lade de indledende møder med leder af Kulturtjenesten, Marianne, være udgangspunktet for dette afsnit, da samtalerne som nævnt har haft betydning for, hvordan undersøgelsen har formet sig. Vi vil derfor i dette afsnit først fremhæve overvejelser over vores skift i forskerrolle, vores objektivitet. Vi vil redegøre for vores brug af feltnoter og dagbogsnoter, samt udfolde vores brug af begrebet *læring*. Slutteligt i dette afsnit behandler vi vores overvejelser og valg i forbindelse med interviews, transskription og observationer.

Et skift i forskerrollen

Som sagt oplevede vi ved de indledende møder en vis bekymring og tilbageholdenhed i forhold til vores ønske om et aktionsforskningsprojekt. Et projekt som blandt andet skulle bæres frem af et fremtidsværksted med kulturinstitutionerne. Mariannes primære bekymring bestod i, at et sådant projekt kunne ribbe op i tidligere udfordringer i Åben Skole-samarbejdet, og det stod klart, at et fremtidsværksted med kulturinstitutionernes medarbejdere ikke kunne komme på tale under Kulturtjenestens administration. Men vi kunne ikke aktionsforske og samtidig lade Marianne afgøre, hvem der måtte deltage i projektet, og hvem der ikke måtte. Vi besluttede derfor dels at bygge undersøgelsen op omkring interviews, fokusgruppe og observationer, og dels at løsrive os fra den samarbejdsrelation, vi selv havde indledt. Sidstnævnte var ikke uproblematisk, idet Marianne var af den umiddelbare forståelse, at vores kontakt til kulturinstitutionerne skulle gå gennem hende, hvormed hun fortsat havde kontrollen over, hvem vi talte med og hvem, vi ikke talte med. Med andre ord havde vi brug for at tage kontrollen over dette tilbage og altså selv vurdere, hvem der var relevante for vores undersøgelse, og hvem der ikke var. Det betød dog samtidig, at vi kunne risikere at gå imod Mariannes ønske, hvormed vores gode samarbejdsrelation med Kulturtjenesten kunne være i fare. Dette var problematisk af flere årsager. Først og fremmest havde vi ingen intentioner om at skabe splid i Åben Skole-samarbejdet ved at puste til ilden hos visse medarbejdere. For det andet ønskede vi forsat, at Marianne og Kulturtjenesten skulle være en del af vores undersøgelse, ligesom vi ønskede at kunne observere og få adgang til det

udviklingsarbejde, der foregik i Kulturtjenestens regi. Det lykkedes os at ændre på samarbejdsrelationen og fortsat bevare den gode relation, men samtidig opstod en række nye spørgsmål. Havde vi allerede involveret Marianne så meget, at det kunne siges at påvirke vores undersøgelse? Hvordan kunne disse indledende møder tænkes at få indflydelse på forskellige interviews og observationer? Hvordan kunne Mariannes viden om vores interessefelt tænkes at influere på vores interviews og observationer? Hvad havde vi fortalt hende, og hvad havde vi ikke fortalt hende? Disse er spørgsmål, som i sagens natur er svære at komme med entydige svar på, men det er alligevel spørgsmål, som har fulgt os gennem hele processen, og som gentagne gange er kommet op til overfladen og har givet anledning til refleksion og diskussion både i forhold til indsamling af empiri og i forhold analysen.

Objektivitet

Et andet opmærksomhedspunkt som opstod på baggrund af vores indledende møder, var et spørgsmål om vores objektivitet. Vi blev begge provokerede af de indledende møder. Vi blev provokerede over, at man ikke ønskede, at kulturinstitutionernes medarbejdere skulle *stille spørgsmål* ved samarbejdet eller *begynde at tænke* (egne noter). Vi blev provokerede over, at man ikke så et problem i, at den ene part i et samarbejde havde en følelse af at skulle *prostituere* sig for at indgå i samarbejdet (egne noter). Vi blev samtidig endnu mere motiverede for at undersøge Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg nærmere, da vi med denne indsigt fik en fornemmelse af en eller anden form for uretfærdighed eller ulighed i samarbejdet, hvorfor der er god grund til at undersøge det nærmere. Det betød samtidig, at vi måtte være ekstra varsomme med, at denne følelse af indignation ikke fik indflydelse på vores objektivitet. Vi måtte være ekstra opmærksomme på, at dette speciale ikke blot blev et forsøg på at bevise vores egne holdninger. Vi måtte være ekstra opmærksomme på, at det ikke blev et spørgsmål om at udpege 'de gode' og 'de onde' i Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg. Vi måtte i det hele taget gøre os selv meget eksplicit bevidste om vores egne holdninger og følelser af hensyn til vores objektivitet i undersøgelsen. Derfor udviklede vi to forskellige noteformer, feltnoter og dagbogsnoter, som vi vil redegøre for i følgende afsnit.

Feltnoter og dagbogsnoter

Feltnoter og dagbogsnoter har været de to noteformer, der har ledsaget hele vores specialeproces. Vi har taget feltnoter fra alt, hvad der ikke har været interviews og altså er blevet optaget. Det vil sige, at vi fx har taget feltnoter fra de indledende møder med Marianne. Dette har vi dels gjort - når muligt - undervejs i mødet og ellers umiddelbart efter, mens formuleringer og emner stadig var friske i hukommelsen. Noterne er dels beskrivende, og dels indeholder de direkte formuleringer og ord, som vi har lagt mærke til. Vi har sammenholdt vores noter og derigennem også af- og bekræftet forskellige citater og formuleringer. Fx havde vi begge lagt mærke til ordet *prostitueret*, ligesom vi begge havde bemærket formuleringerne om, at kulturinstitutionerne *ikke skulle stille spørgsmål og ikke tænke for meget*. Når vi anvender disse noter i vores beskrivelser undervejs i specialet, vil vi oplyse dette ved at henvise til: (egne noter). Ved vores observationer har vi haft specifikke fokusområder i forhold til feltnoterne, som vi kommer nærmere ind på under afsnittet om observation. Sideløbende med vores feltnoter har vi besluttet begge at føre dagbogsnoter. Dagbogsnoterne er skrevet ud fra feltnoterne og har fungeret som en slags efterfølgende refleksion. Det har været intentionen med dagbogsnoterne af lade subjektive og normative følelser komme til udtryk for på den måde at hjælpe os til at få øje på disse og eventuelle ubevidste holdninger og selvfølgeligheder. Det vil sige, at dagbogsnoterne har fungeret som en slags distanceringsteknik. Vi har sammenholdt vores dagbogsnoter, diskuteret disse og fundet frem til visse opmærksomhedspunkter. Det er blandt andet kommet os til gavn i forbindelse med interviews, hvor opmærksomhedspunkterne har ført til væsentlige refleksioner over blandt andet interviewspørgsmål og vores indflydelse på interviewsituationerne. Det er ligeledes kommet os til gavn i analyseprocessen i form af diskussion og refleksion i forhold til vores slutninger.

Læringsbegrebet

Et centralt problem i det aktuelle sprog er ifølge Biesta et fremherskende 'læringssprog', der over de sidste to årtier synes at have erstattet sproget om uddannelse og undervisning. Problemet med læringsbegrebet er kort fortalt, at det gør det svært, hvis ikke næsten umuligt at tale om mål og formål med uddannelse, som netop er det, Biesta påpeger er så vigtigt. En nærmere redegørelse for hvordan og på hvilken måde dette kan være, behandler vi i forbindelse med vores analyse. Her

skal det blot nævnes, fordi vi på denne baggrund har foretaget et bevidst valg om så vidt muligt at undgå at anvende ordet *læring* gennem hele vores undersøgelsesproces og i denne specialerapport, men i stedet gøre brug af ord som fx uddannelse og undervisning - alt efter konteksten.

Interviews med lederne af kulturinstitutionerne

Ved vores interviews af lederne har vi valgt at starte interviewet med store åbne spørgsmål fx *Hvad kan kunsten? Hvorfor er kunst vigtigt?* eller *Hvorfor er museer vigtige?* Disse spørgsmål blev suppleret med spørgsmål til ledernes personlige oplevelser med fagområdet i form af spørgsmål som: *Fortæl om dig selv, og hvordan du havnede her som leder af musikhøjskolen?* eller *Hvad var det ved kunsthistorie, som optog dig?* eller *Hvorfor valgte du at blive bibliotekar?* Valget om at indlede interviewet med spørgsmål som disse bygger på et antagelse om, at i og med at lederne på forhånd ved, at vi skriver speciale om Åben Skole-samarbejdet, kan de tænkes at være disponerede for at tale om 'det rigtige' eller 'det legitime' indenfor det, der under de indledende møder, blev italesat som *skolernes sprog*. Vi har derfor valgt at lade os inspirere af grundtankerne bag utopifasen i fremtidsværkstedet, hvor det netop er målet at få deltagerne bragt ud af de vanlige strukturer for på den måde at skabe rammer for fantasi og kreativitet og for at få alle tanker i spil (Jungk & Müller, 1984). Da vi søger ledernes beskrivelse af det særlige uddannelsesmæssige potentiale, finder vi det afgørende at frigøre lederne fra de strukturelle og administrative begrænsninger i deres fortælling, så vi skaber bedst mulige rammer for, at lederne kan tale uhindret og frit udfolde det, de mener, er potentialet. Vi vil således forsøge at dreje samtalen væk fra Åben Skole og de administrative, økonomiske og logistiske begrænsninger, dette samarbejde måtte medføre og i stedet lade samtalen dvæle ved, hvad de mener, er det helt særlige ved netop deres genstandsfelt.

Rent spørgeteknisk har vi ladet os inspirere af James P. Spradley og det, han under ét betegner som *Discovery Principles*. Disse opdagelsesprincipper kan hjælpe til med at udfolde og eksemplificere særlige fænomener og begreber undervejs i interviewet. Disse principper har vi valgt, da vi som nævnt tidligere et stødt på flere flygtige betegnelser i forbindelse med det særlige potentiale og derfor må skabe mulighed for at få udfoldet og eksemplificeret, hvad eksempelvis *det skønne ubeskrivelige andet* dækker over. Med andre ord kan disse principper hjælpe os til at fremkalde flest

mulige forståelser, beskrivelser og erfaringer fra informanternes praksis. I praksis kan dette gøres ved at spørge ind til en bestemt begrebsanvendelse (The use principle) fx *Hvordan arbejder I med det skønne ubeskrivelige andet?* Eller spørge ind til hvordan det er forskelligt fra andre begreber (The Contrast Principle) fx *Hvad adskiller jeres særlige potentiale fra det andre kan?* Eller omvendt hvordan et begreb er ens med andre begreber (The similarity principle) fx *Hvordan relaterer det sig til det, du fortalte om før med...?* (Spradley 1979: 156-157). Som nævnt indledningsvis i dette afsnit har vi været inspireret af Spradleys opdagelsesprincipper og har altså ikke adopteret hele metodikken ind i vores undersøgelse.

Fokusgruppeinterview med medarbejdere

Vi har valgt at samle medarbejderne i et fokusgruppeinterview, da vi ønsker at undersøge, om der er konsensus omkring det særlige potentiale. Er det, én medarbejder fremhæver, genkendeligt for de andre? Hvor vi med lederne interviews selv vil forsøge at drage paralleller mellem deres formuleringer, vil det i fokusgruppen være medarbejderne selv, der drager eventuelle paralleller. På den måde forsøger vi at opnå en større sikkerhed for, at vi finder frem til det, der kan siges at være et generelt potentiale for de kulturinstitutionerne, som indgår i vores undersøgelse. Ved fokusgruppeinterviewet har vi ligeledes den strategi at forsøge at frigøre medarbejderne fra rammerne af Åben Skole, ligesom vi også her vil lade os inspirere af førnævnte Discovery Principles. Medarbejderne har ligesom lederne deres daglige gang på kulturinstitutionerne, men derudover er det også dem, der varetager undervisningen, når skoleklasserne kommer på besøg, og de har derfor en stor viden omkring den praktiske udførsel og planlægning og altså de praktiske muligheder for potentialet. Den viden ønsker vi også at bringe i spil i forbindelse med formuleringen af det særlige potentiale, og det er i den forbindelse ifølge Bente Halkier afgørende, at vi giver plads til deltagernes perspektiver og samtidig muliggøre fokus på egne forskningsinteresser Halkier i Brinkmann og Tanggaard, 2015: 126). Derfor har vi også valgt at lade os inspirere af *den blandede tragtnodel* (ibid.: 126), hvor vi starte meget åbent i samtalen men er opmærksomme på at snævre samtalen ind, hvis vi bevæger os væk fra vores forskningsinteresse. Overordnet om vores rolle kan man sige, at vi først og fremmest skal muliggøre den sociale interaktion i fokusgruppen - ikke at kontrollere den (ibid.: 127).

Udvælgelse af citater

I og med at vi har haft den strategi at løsrive lederne og medarbejdere fra rammerne af Åben Skole-samarbejdet og bedt dem tale bredt om deres kulturinstitutions potentiale, har dette også medført, at vi er nået vidt omkring i interviewene. I udvælgelsen af citater til vores undersøgelse har vi derfor haft en overordnet ramme i folkeskolens formålsparagraf. Det vil sige, at vi sorteret citater fra, der ikke kunne siges at have relevans i forhold til skolen formål. Et eksempel på dette ses i vores interview med vicebibliotekschefen, der taler om det særlige ved biblioteket, at borgere kan modtage gratis undervisning i brugen af Nem ID. Et særligt potentiale som ikke direkte kan siges at have relevans i forhold til folkeskolens formål. Med andre ord har vi i vores analyse forholdt os til folkeskolens formål, mens vi i interviewsituationerne har holdt informanterne ude af denne ramme. Der er altså to kriterier for udvælgelse af citater. Det skal være de formuleringer, informanterne fremhæver som noget særligt, og det skal være relevant i forhold til folkeskolens formål, som det er formuleret i formålsparagraffen.

Interview med strategikonsulenten & chefkonsulent på skoleområdet

I modsætning til vores interviews med ledere og medarbejdere kredser disse interviews sig primært om anden del af vores problemformulering og repræsenterer derfor elementer af empirien, som vi primært vil inddrage i analysedel 2. Det primære fokus her er altså at kaste lys over de formelle rammer for Åben Skole-samarbejdet samt komme nærmere de dominerende fænomener på uddannelsesområdet, såsom projekt "Læring der kan ses" og målstyret undervisning. Man kan derfor sige, at vi under disse interviews netop ikke ønsker at frigøre vores informanter fra de strukturelle og administrative begrænsninger i deres fortælling om Åben Skole, da det netop er disse strukturer, vi ønsker at belyse. Til at belyse og forstå de dominerende fænomener på uddannelsesområdet vil vi også i disse interviews lade os inspirere af Spradleys Discovery Principles, og vi vil bruge disse opdagelsesprincipper til at nuancere vores forståelse af fænomenerne og til at fremhæve de bagvedliggende logikker.

Transskribering

Vi har transskriberet alle vores interviews (bilag 1 – 7). I transskriptionerne har vi valgt at udelade *øh* og *æh* og eventuelle sproglige fejl såsom *et kasse* eller dobbelt

brug af ordene fx *at.. at.. at* og lignende. Endvidere har vi nogle tilfælde ændret i de citater, vi har udvalgt til analysen af hensyn til læsevenligheden. Vi er i den forbindelse opmærksomme på, at vi *ikke* forandrer meningen ved udsagnet, men blot gør det lettere at læse. Derudover indsætter vi klammer, der viser, hvis vi har klippet noget af citatet ud - igen for læsevenlighedens skyld. Fx er: *“Så har man, som Thomas fra Filmværkstedet plejer at sige, sejret sig ihjel”* blevet til: *“Så har man [...] sejret sig ihjel”*. Et sidste opmærksomhedspunkt omkring transskriptionerne er, at vi i takt med et mere præcist fokus i undersøgelsen kun har valgt at transskribere uddrag af vores interviews. Indholdet i det vi har udeladt vil være kort beskrevet i bilagene og er markeret med blå. Et eksempel herpå er Musikhøjskolens leder, der under interviewet bevæger sig ind på musikeres overenskomstregler.

Observationer

Vi har foretaget observationer af en række aktiviteter forbundet med Åben Skole-samarbejdet, men kun én af disse observationer indgår som empiri i vores analyse. De øvrige observationer har til gengæld bidraget til indsigt i Åben Skole-samarbejdet, ligesom det har bidraget til at præcisere vores undersøgelse i det hele taget. Fælles for alle observationerne er, at vi har holdt os på afstand og ikke har deltaget i diskussioner eller andre former for aktiviteter. Vi har i forbindelse med observationerne udelukkende fokuseret på sprog og organisering. Eksempelvis fokuserede vi til Læringsbørsen på måden, hvorpå arrangement rent fysisk var organiseret i det rum, der foregik i. Vi har i forbindelse med observationerne taget feltnoter – mange feltnoter er taget under selve observationen, hvormed vi har fået fat i mange formuleringer og ord, men vi har også skrevet feltnoter umiddelbart efter observationerne, mens det stadig har været frisk i hukommelsen. Også her har vi efterfulgt feltnoterne af dagbogsnoter på samme vis, som vi beskrev ovenover.

Kapitel 3: Analyse

Med dette kapitel tager vi fat på selve analysen. Til den første del af analysen vil vi primært bruge Biestas førnævnte **tre domæner for uddannelse**. Domænerne vil vi også gøre brug af i analysens anden del, hvor vi inddrager Foucaults begreb ***dispositiv*** gennem vores fortolkning af ***dispositivanalyse***. Begge analysedele vil blive fulgt op af delkonklusioner, hvor vi vil fremhæve de væsentligste fund fra analysen og relatere det til problemformuleringen.

Analyse: Første del

Hvad er kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale i relation til folkeskolens formål? Det er det spørgsmål, denne del af analysen har til hensigt at svare på. I denne analysedel inddrager vi vores fire interviews med ledere på de forskellige kulturinstitutionerne i Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg. Derudover inddrager vi vores fokusgruppeinterview med de fire medarbejdere, der underviser i de obligatoriske bånd i Åben Skole-samarbejdet. Vi vil først fremhæve, hvad hver af de fire ledere fra henholdsvis Storm P. Museet, Musikhøjskolen, Frederiksberg bibliotek og Bakkehusmuseet formulerer omkring det særlige værdifulde, deres institution og fag kan bidrage med. Vi vil analysere deres formuleringer ud fra Biestas begrebsramme om uddannelsens tre domæner og derefter sammenholde dem med henblik på at kunne sige noget generelt omkring det særlige potentiale. Når vi har afsluttet behandlingen af interviews og opsamling omkring lederne, vil vi tage fat på fokusgruppen. Her vil øvelsen være den samme; først ser vi på, hvordan medarbejderne italesætter det særlige potentiale, og derefter laver vi en opsamling. Vi vil afslutte denne del af analysen med en delkonklusion, hvor vi vil tegne det generelle billede af kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale, som det bliver beskrevet af lederne og medarbejderne.

Som sagt virker uddannelse altid på alle tre domæner samtidig, og det er derfor en *analytisk* øvelse at adskille vore interviewpersoners udsagn i denne begrebsramme. Det har også ind imellem vist sig at være svært entydigt at placere et udsagn i ét domæne, da der nogle gange kan argumenteres for, at det også kunne placeres i et andet domæne. Der vil derfor også være eksempler i vores analyse, hvor vi i stedet for at placere et udsagn i et af domænerne, argumenter for, hvilket domæne, det *ikke* kan placeres i. Dermed fungerer dette som argument for, at det må høre til i en af de to øvrige domæner.

Som nævnt i metodeafsnittet har vi interviewet lederne ud fra den strategi at løsrive dem fra rammerne i det eksisterende Åben Skole-samarbejde. Det har vi gjort for at få dem til at tale frit om, hvad de selv mener, deres kulturretning rummer af muligheder, og hvad de selv vurderer som værdifulde potentialer. Som nævnt

tidligere har vi bevidst undgået at bruge ordet *læring* i alle vores interviews, og i tilfælde af at vores informanter selv har brugt ordet, har vi responderet på dette ved igen at forsøge at vende tilbage til ord som fx uddannelse og undervisning. Dette har vi som sagt gjort, fordi Biesta har vist os, at læringsbegrebet qua sine egenskaber og under logikken i den herskende læringsforståelse gør det svært – hvis ikke umuligt – at tale om formål med uddannelse. I stedet bliver det relevant at fokusere på spørgsmål om metode og effektivitet. De citater, der er udvalgt til analysen, er udvalgt ud fra to kriterier. Først og fremmest er de udvalgt, fordi de fortæller om det, informanterne fremhæver som deres *særlige potentiale*, og dernæst skal dette potentiale også kunne siges at være relevant i forhold til folkeskolens formål.

De fire ledere

Lederen på Storm P. Museet - Iben

Til det indledende spørgsmål om, hvad kunsten kan, svarer Iben først og fremmest: “*Museums change lives*” (bilag 1, 2.11). Som en uddybelse af, hvad hun mener med dette, bevæger Iben sig ind på følgende formulering:

“Når det er godt, altså når et museum er velfungerende, og når det møder sine brugere på den bedste måde, så kan mødet med museet, for publikum, i bedste fald være meningsændrende og være meningsgivende på et andet plan. Det kan være et helle i tilværelsen, hvor man får øjnene op for noget nyt hos sig selv og noget nyt i verden. Men det afhænger naturligvis af, hvilket type museum det er. Man kan få nogle nye indsigter, nogle nye erkendelser, når det er vellykket. Museer kan og har magten til at - hvis det bliver gjort på den rigtige måde - faktisk at gå ind og ændre dit liv i en eller anden forstand. Den oplevelse kommer ikke af sig selv, det er noget, man skal arbejde på. På Storm P museet har vi arbejdet meget med særlige former for formidlingsplatforme, med eksempelvis udsatte borgere. De oplever her i mødet med kunsten en ny mening og ny dybde i deres tilværelse, på en eller anden måde, som er med til, at de i deres liv i øvrigt kan magte mere” (bilag 1, 4.16).

Her forklarer Iben, at mødet med museet kan være *meningsændrende* og *meningsgivende*, og at det kan være *et helle i tilværelsen, hvor man får øjnene op for noget nyt hos sig selv og noget nyt i verden*. Med Biestas begrebsramme kan vi sige, at det Iben giver udtryk for her er, at der i mødet med museet opstår en mulighed for, at individet kan have helle fra de eksisterende ordner, det er en del af, og dermed få øje på noget nyt - altså noget uafhængig af de eksisterende ordener. Vi vil dermed argumentere for at kunne placere dette potentiale ved kunsten i Biestas

subjektifikationsdomæne. Denne mulighed for at få øje på noget nyt hos sig selv og i verden beskrives ifølge citatet her som en værdifuld mulighed i det, at det kan *ændre dit liv i en eller anden forstand*. Iben eksemplificerer dette med beskrivelsen af deres arbejde med udsatte borgere, hvor denne mulighed for ny mening kan bidrage til, at *de i deres liv i øvrigt kan magte mere*. Her får vi et indblik i den frihed og emancipation, Biesta skriver, subjektifikationsdomænet er forbundet med, og som Iben her beskriver, som dét at kunne magte mere i livet.

Da interviewet bevæger sig fra det store spørgsmål om kunstens potentiale ned til det konkrete potentiale for den del af kunsten, der repræsenteres på Storm P. Museet – nemlig Storm P.'s satiriske tegninger – formulerer Iben følgende:

“Det som Storm P kunne med sin humor og sin satire, var at twistе nogle forhold i samfundet og den måde vi lever på som mennesker. Han gør det på en måde, hvor man lige får pudset brillerne og får øjnene op for, hvorfor vi egentlig gør tingene, som vi gør? Og er det hensigtsmæssigt? Hvorfor siger vi sådan til hinanden? hvad er det for nogle ordsprog? Hvad er det for nogle begreber, vi klassificerer hinanden med? Han gør det på en meget inkluderende måde, han udstiller ikke folk, og det er aldrig navngivne folk, han laver satire over. Det er ligesom nogle mekanismer og nogle væremåder mennesker imellem, og det er derfor han stadigvæk holder. Det er det Storm P kan, og det er det vi tager med ind på vores formidlingsplatform og i vores undervisning” (bilag 1, 7.58)

Med Biesta kan vi forstå det, Iben fortæller her, som at kunstneren Storm P. afbilleder eksisterende sociale ordener i samfundet med et *twist*, og at der derved skabes muligheden for, at individet *får pudset brillerne* og stiller spørgsmål ved disse eksisterende ordener. Med spørgsmålene til de eksisterende ordener følger også muligheden for en vurdering af, om dette eksisterende er *hensigtsmæssigt*? Ifølge Biesta er netop subjektifikationens domæne orienteret *“...mod måder at handle på og være på, hvor man ikke blot accepterer den givne orden, men er orienteret mod forandringen af den eksisterende orden, således at forskellige måder at handle på og være på bliver mulige”* (Biesta, 2013: 93). Hermed kan det potentiale ved kunsten, som Iben fremhæver, siges at placere sig i Biestas subjektifikationsdomæne. Iben uddyber endvidere kort efter, at dette gør, at mennesket får mulighed for at: *“Reflektere over sin egen eksistens og det samfund, vi har sammen”* (bilag 1, 10.51), hvorved vi finder dette potentiale ved kunsten, som Iben formulerer, relevant i forhold til skolens formål. Der formuleres blandt andet i formålsparagraffen, at

folkeskolens skal “...forberede eleverne til deltagelse (og) medansvar [...] i et samfund med frihed og folkestyre...” (formålsparagraf stk. 3). I relation til dette skriver Biesta om selve subjektifikationens begivenhed, at vi skal forstå den “...som en proces, der ikke kun er radikalt åben for fremtiden, men som samtidig er demokratisk afvæsen” (Biesta, 2011: 118).

Selvom Iben her taler ud fra sin kunsthistoriske baggrund og sin viden om billedkunst og museer, og selvom interviewet naturligvis handler om kunstens potentiale, så får vi også et indtryk under interviewet at det, Iben taler om, måske kan være et generelt potentiale for kulturen. Det sker, da vi spørger ind til, om denne nye mening og nye dybde i tilværelsen, som mødet med kunsten kan give, er særligt for museet:

Interviewer: “Er det noget, som er unikt for museer tænker du?”

Iben: “Det er noget, som er unikt for kunsten. Men også for museer, da det hele tiden er vores historier, vores erfaringer og vores bevidsthedsverden, man på en eller anden måde forholder sig til. Det gør man også i litteraturen, og det gør man også i musikken. Det er inde i den her sfære af noget, som ligger ud over det meget konkrete, økonomisk drevne rationalerum” (bilag 1, 5.50 - 5.52)

Ifølge Iben er dette potentiale unikt for kunsten, og da hun tilføjer *litteraturen og musikken*, får vi den forståelse, at Iben her ikke alene taler om billedkunst, men derimod om et bredere kunstbegreb, hvori hun altså også placerer litteraturen og musikken. Vi får endvidere den beskrivelse, at potentialet bevæger sig i en *sfære af noget, som ligger ud over det meget konkrete, økonomisk drevne rationalerum*. Denne beskrivelse giver anledning til at stille spørgsmålet om, hvordan man argumenterer for værdien i dette potentiale i et uddannelsessystem, der netop er kendetegnet ved at være økonomisk drevet, og som i høj grad har behov for at kontrollere uddannelsens produktion? Biesta påpeger også denne problematik ved at kalde subjektifikationsdomænet for *uddannelsens svaghed*, idet den ikke lader sig producere og dermed heller ikke måle. Subjektivitet er ikke et resultat og slet ikke et læringsresultat (Biesta, 2014: 198). Denne svaghed illustreres i følgende uddrag fra interviewet, hvor samtalen fortsat omhandler kunsten og Storm P. Museets potentiale:

Interviewer: "Der er sikkert alle mulige mennesker, der kommer på Storm P museet. Får de alle sammen det samme ud af det?"

Iben: "Det tror jeg ikke. Det kunne jeg dårligt forestille mig, fordi det, der er så fedt ved Storm P's billeder er, at du kan indlæse ind i din egen virkelighed. Så det er enormt afhængigt af, hvor du er som menneske, når du kommer derind"

Interviewer: "Så det er heller ikke meningen, at alle skal have det samme ud af det?"

Iben: "Nej, overhovedet ikke. Det har vi aldrig, aldrig haft som intention"

Interviewer: "Men det ville vel ikke være skidt, hvis alle fik det samme ud af det?"

Iben: "Jo det ville jeg syntes det var. Det ville være noget både enstrenget og unuanceret kunst - nærmest noget programmatisk. Det ville være sådan lidt kampagne-agtig, noget marxistisk, noget kommunistisk af den værste programmatiske slags. Det ville absolut være en meget stor fattiggørelse af det. Det at kunsten kan tale til dit individ uanset, hvor du er, og det at det ligger åbent i sin tolkning, det er ikke nogle lukkede tolkningsender i den - det er dét, der giver den en dimension, som løfter den ud over øjeblikket og ud over én til én forholdet. Det er fuldstændig afgørende" (bilag 1, 12.46 - 13.30)

Her understreger Iben, at det er utænkeligt, at alle får samme udbytte af at besøge Storm P. Museet, hvilket heller aldrig har været intentionen og påpeger således uddannelsens svaghed. Hun udtrykker samtidig værdien i denne svaghed, som med Biestas ord lyder, at *"...uddannelsens ontologiske svaghed er på samme tid dens eksistentielle styrke* (Biesta, 2011: 103).

Opsamling: Iben Overgaard

I vores interview med Iben, får vi formuleringer om museets og kunstens særlige potentiale, som vi analyserede os frem til kunne placeres i Biestas subjektifikationsdomæne. Vi har argumenteret for, at det potentiale, vi fremhæver gennem vore udvalgte citater, kan siges at være relevant i forhold til folkeskolens formålsparagraf. Vi får desuden en indikation på, at der kan være tale om et mere generelt potentiale, idet Iben også inddrager litteratur og musik i sit kunstbegreb. Slutteligt har vi fremhævet de beskrivelser af potentialet, at det bevæger sig en *sfære, der ligger ud over det meget konkrete økonomisk drevet rationalerum*, samt at det ikke lader sig sikre eller måle, og hermed opstod spørgsmål om, hvordan det kan klare sig i et uddannelsessystem, der både er økonomisk drevet, og som ønsker at kontrollere.

Leder af Musikhøjskolen - Ole Thøger Nielsen

Vi vil nu gå videre til interviewet med Ole Thøger Nielsen, som er leder på Musikhøjskolen på Frederiksberg. Som vi har beskrevet i genstandsfeltet, er Musikhøjskolen mere end en musikskole, idet den også beskæftiger sig med Dans og Performance, Billedkunst samt Film & Medie. Dette kommer Ole også selv ind på i starten af vores interview, hvor han fortæller, at han betragter sin institution som ikke kun at være en musikskole, men en *“...bredere kulturskole”* (bilag 2, 1.23). Vi indleder dog interviewet med et fokus på musik ved at bede Ole svare på det meget åbne spørgsmål om, hvad *musikken* kan. Hertil svarer Ole således: *“...dét det for mig kan - og som jeg også mener, vi formidler, at det kan - det er jo at vende tingene på hovedet”* (bilag 2, 1.23), og uddyber denne *vende tingene på hovedet* med følgende formulering:

“...fordi det kommer som modvægt til den formelle verden, og den formelle verden er jo vigtig, også sådan i en formativ proces som ung - som barn og ung, fordi: Hvad er det for noget? - Hva fanden er det, der foregår om ørerne på mig? Og der oplever jeg meget stærkt, at kunst og kultur - den kunstneriske oplevelse, det transcenderende, det fantastiske i det - det bliver jo en helt nødvendig modvægt og et fristed og en udfordring til det mere - det formelle liv altså...” (bilag 2: 2.16).

I citatet her finder vi en formulering om, at musikkens potentiale - her udvidet til også at indeholde kunst og kultur - fungerer som en *nødvendig modvægt og fristed til den formelle verden*, og dette kædes sammen med et behov for som barn og ung at stille spørgsmål til: *Hva fanden er det, der foregår om ørerne på mig?* Vi får her - ligesom vi gjorde i interviewet med Iben fra Storm P. Museet - en indikation på, at dette potentiale kan være et mere generelt potentiale, idet Ole på eget initiativ breder sin formulering ud til ikke kun at dreje sig om musik, men om *kunst og kultur*. Senere vender Ole tilbage sin formulering om at vende tingene på hovedet:

Ole: “...det at lade sig opsluge af en kunstnerisk oplevelse - er jo også at være åben for at se, at der er noget, der kan stå på hoved - altså det omvendte - det er måske at stå på hoved, der er den rigtige vej op og ned ik.”

Interviewer: “Har du et eksempel på noget, hvor du har set eller oplevet det?”

Ole: “jamen altså jeg oplever det i store træk hver gang, at jeg får en kunstnerisk oplevelse. Altså nu har jeg jo været så heldig, at jeg også har været udover og har på

den måde været en udøvende del af en kunstnerisk oplevelse. Men jeg kommer altid overrasket tilbage til hverdagen af det. Bevæget, inspireret, og på en: Hov, sådan kunne det egentlig også godt hænge sammen-agtig-tilgang til det ik” (bilag 2, 7.49 - 09.27)

Her omtaler Ole dét at lade sig opsluge af en kunstnerisk oplevelse som at være *åben for at se, om der er noget, der kan stå på hoved*. Denne formulering om *at vende tingene på hovedet* kan vi med Biesta forstå som en mulighed for stille spørgsmålstejn ved og udfordre eksisterende ordener. Det giver os et argument for at placere Oles formulering af kunsten og kulturens potentiale inden for subjektifikationsdomænet, idet dette netop handler om, *hvordan og i hvilket omfang* individet kan være uafhængigt af eksisterende ordener (Biesta, 2011: 32). Ole eksemplificerer endvidere, hvordan han selv kommer tilbage fra en kunstnerisk oplevelse med en ny forståelse af, hvordan tingene kunne hænge sammen: *Hov, sådan kunne det egentlig også godt hænge sammen-agtig-tilgang til det*. Der er med andre ord sket en refleksion, der har muliggjort en ny måde at se verden på. Ligesom ved vores interview med Iben fra Storm P. Museet, kan der også her drages en parallel mellem det, Ole beskriver som kunstens potentiale og til folkeskolens formål om at *“...forberede elever til deltagelse...”* og *“...medansvar...”* i samfundet (folkeskolens formålsparagraf stk. 3).

I interviewet fortsætter Ole med at foretage en skelnen mellem den formelle verden og ‘noget andet’, der altså som i ovenstående blev beskrevet som en *modvægt*. Dette andet forsøger vi at komme nærmere gennem interviewet, men det synes svært for Ole at give en beskrivelse af det, og det kommer derfor til udtryk i forskellige formuleringer:

Interviewer: “Du talte om sådan nogle oplevelsesmuligheder. Altså at det åbnede op for nogle oplevelsesmuligheder lige før. Kan du ikke prøve at sige noget mere om det. Hvad er det for nogle oplevelsesmuligheder, der ligger i musikken fx?”

Ole: ”Jamen det er jo det, man kan kalde det nonverbale element ik - det er en følelsesmæssig oplevelse. Det er en ubeskrivelig oplevelse, og kvaliteten ligger i, at det netop er ubeskriveligt. Fordi det beskrivelige det er jo det, man slås meget med i det formelle skolesystem - de sådan formelle kompetencefærdigheder: at regne og skrive og sætte komme de rigtige steder ik. Det er jo ekstremt beskriveligt. Men den kunstneriske oplevelse er jo netop ubeskrivelig. Som værende et krydsfelt, hvor man kan se de ting op mod hinanden - ikke fordi jeg ser den ene egentlig er mere

værdifuld end den anden, men det er i holismen - i transcendenzen imellem de to ting, for mig at se, at guldet ligger. Fordi det jo... altså - det er stadigvæk - man skal kunne læse og skrive, men man skal også kunne opleve, man skal også kunne mærke noget, man skal også - der skal være et aspekt, hvor det går ud over kanten” (bilag 2, 4.53 - 05.07)

Ole beskriver her ‘det andet’ som et *nonverbalt element*, en *følelsesmæssig oplevelse*, og som noget *ubeskriverligt*, hvori kvaliteten netop ligger i, at det er ubeskriverligt. Han adskiller igen dette ubeskriverlige fra *det formelle skolesystem* og *de formelle kompetencefærdigheder* og eksemplificerer her disse kompetencefærdigheder som *regne, skrive og sætte komma de rigtige steder*. Dette giver os et argument for at placere de formelle kompetencefærdigheder i Biestas kvalifikationsdomæne, og dermed kan vi placere det ubeskriverlige *uden for* kvalifikationsdomænet. Ole giver endvidere udtryk for, at de to ting komplementerer hinanden, og at begge er værdifulde: *...et krydsfelt, hvor man kan se de ting op mod hinanden - ikke fordi jeg ser den ene egentlig er mere værdifuld end den anden, men det er i holismen i transcendenzen imellem de to ting, for mig at se, at guldet ligger*. Ifølge Ole findes der altså et potentiale i den kunstneriske oplevelse, som er ubeskriverligt, og som er et lige så værdifuldt element som det beskriverlige. Her rejser sig et spørgsmål om, hvordan det ubeskriverlige element kan arbejdes med i et uddannelsessystem, hvor der er krav om formuleringer, målbeskrivelser og synlighed? Dette spørgsmål berører Ole også, da samtalen drejer over i Åben Skole-samarbejdet:

“...og nu snakker vi meget konkret omkring Åben Skole og de krav, man bliver mødt med. Nogle af de samtaler, jeg har haft om de her beskrivelser - læringsmål - der er jeg blevet nødt til at begynde at snakke om noget, jeg kalder det skønne ubeskriverlige andet, som er den tætteste måde, man kan beskrive det på. Fordi det er udmærket at sætte et læringsmål - du skal kunne sådan og sådan og sådan og sådan, men som alt mulig andet i verden her, så ved vi jo også godt - eller så bør vi i hvert fald vide - at hvis vi mener - at hvis vi tror, vi har regnet den ud, så er vi først rigtig fucked... altså, så derfor var det for mig vigtigt - og netop også i samarbejdet med et skolesystem, der gerne vil beskrive ned til sidste komma, hvad det er, man gør - at man på en eller anden måde laver en anden kasse - og i mangel på bedre ord, så har jeg så prøvet at kalde det, det ubeskriverlige andet...” (bilag 2: 06.21).

Her fortæller Ole, hvordan han i mødet med uddannelsessystemet har følt sig nødsaget til at bringe ‘det andet’ på banen, og i mangel på beskrivelsesmuligheder har han fundet på begrebet *det skønne ubeskriverlige andet*. Vi får her et indblik i, at Ole oplever, at man fra uddannelsessystemets side i Åben Skole-samarbejdet har et

overvejende fokus på det beskrivelige, som han kæder sammen med det, man *sætter læringsmål for*. I Biestas begrebsramme kan vi placere det beskrivelige i kvalifikationsdomænet, og det fokus Ole formulerer, synes i overensstemmelse med Biestas analyser af vestlige skolesystemers tendens til i stadigt stigende omfang at konstruere undervisningens formål “...som den effektive produktion af på forhånd definerede læringsresultater i et mindre antal fag...” (Biesta, 2014: 16).

Ole deler altså Musikhøjskolens - også udtrykt som kunstens - potentiale for børn og unges uddannelse op i *det formelle / det beskrivelige* og i *det skønne ubeskrivelige andet*. Senere i interviewet giver Ole dog udtryk for følgende:

“...Jeg har sådan set ikke noget imod, at man forholder sig til de Fælles Mål. Det synes jeg egentlig er glimrende - man skal bare ikke glemme, at der er den anden dimension, som måske er der hvor, vi som fagpersoner - eller den faglighed, vi kan komme med - at det måske i realiteten er det, vi kan bidrage med” (bilag 2, 34.21).

Her giver Ole udtryk for, at det måske er *den anden dimension* - altså den ubeskrivelige - som er kulturinstitutionernes særlige potentiale for uddannelse, forstået på den måde, at kulturinstitutionerne kan bidrage *både* til det beskrivelige og til det ubeskrivelige, men at deres særlige potentiale måske især ligger inden for den ubeskrivelige del. Dette bevæger Ole sig ind på igen senere i interviewet, som fremgår af følgende uddrag. Her taler Ole om, at præmissen for samarbejdet med skolen er, at uddannelsessystemet gerne vil sikre læring, og at der skal være dokumenteret virkning. På dette tidspunkt i interviewet har Ole desuden udviklet en bevægelse for de to forskellige elementer - det beskrivelige og det ubeskrivelige - og markerer med sine hænder (på den ene side af bordet); det beskrivelige og ved siden af (på den anden side af bordet); det ubeskrivelige. Oles bevægelser fremgår i parentes i citatet, da det har betydning for meningen:

Ole:“...folkeskolens præmisser er at sige: jamen det virker! Det har en forskel - det gør noget! Der er en læring i det. Men det vi snakker om her, og når jeg begynder at snakke om det ubeskrivelige andet, der siger jeg: Ja, man lærer det her (viser med hænder på det beskrivelige), men man lærer også det herovre (flytter hænder og viser på det ubeskrivelige). Hvad er det her ovre? (peger på det ubeskrivelige) Ja, det ved jeg ikke. Har vi lært det? Det ved jeg heller ikke!”

Interviewer : “Men er det vigtigt?”

Ole: “Jeg mener, det er det vigtigste! [...] Fordi denne her del af læringen (viser med hænder på det beskrivelige) - det kunne man finde mange andre måder at gøre på - og langt hen ad vejen er folkeskolelærerne meget dygtigere til det, end vi er.. altså... det eneste vi kan... det bidrag, vi kan komme med, som er virkelig kvalitativt anderledes, det ligger herovre (flytter hænder til det ubeskrivelige)” (bilag 2, 42.06 - 43.35)

Her forklarer Ole, at den beskrivelige del kan opnås på mange måder: *Det kunne man finde på mange andre måder at gøre på*, og at folkeskolelærerne *langt hen ad vejen er meget dygtigere til det* end kulturinstitutionerne, hvormed han argumenterer for, at det er det ubeskrivelige, som er kulturinstitutionernes særlige potentiale for børn og unges uddannelse, og dermed er *det vigtigste bidrag, de kan komme med*. I citatuddraget får vi desuden den karakteristik af det ubeskrivelige, at man ikke ved, *hvad* det er, eller *om* man har lært det, hvormed vi vil argumentere for fortsat at kunne placere det potentiale, Ole taler om, i Biestas subjektifikationsdomæne. Elementer inden for subjektifikationsdomænet har at gøre med subjektivitet, og subjektivitet kan netop ikke være et resultat, ligesom det heller ikke kan sikres:

“Dette skaber vanskeligheder for undervisere, i og med at jeg på den ene side hævder [...] at spørgsmålet om subjektivitet bør være i fokus for de uddannelsesmæssige bestræbelser samtidig med, at jeg på den anden side synes at sige, at der ikke er noget, undervisere kan gøre i denne forbindelse. Mit svar på dette er, at mens subjektivitet ikke kan produceres gennem uddannelse - eller for den sags skyld politik - er det rent faktisk ret let at forhindre subjektivitetens begivenhed i at finde sted (Biesta, 2014: 198).

I Biestas formulering omkring vanskeligheden i at sætte subjektivitet i fokus for de uddannelsesmæssige bestræbelser, synes der at kunne drages en parallel til Oles formulering af det ubeskrivelige: *Hvad er det her ovre? Ja, det ved jeg ikke. Har vi lært det? Det ved jeg heller ikke*. På samme måde, som Biesta finder det vigtigt, at trodse vanskeligheden og fortsat fokusere på denne subjektivitet, synes Ole at finde det vigtigt at give plads til dette ubeskrivelige element:

“...I skal ikke misforstå - det er ikke fordi jeg sådan set taler for, at man ikke skal skrive ned, eller at man ikke skal beskrive - det skal man! Og det synes jeg er fint - det er fint for vores lærere, at man sætter nogle ord på - nogle beskrivelser på ik. Man skal bare ikke tro, at det er hele festen. Fordi min frygt - hvis jeg endelig skal snakke om frygt omkring de her samarbejder - det er jo, at vi som institution og den

faglighed, vi har - det bliver spist til morgenmad... - nogle af vores lærere er begyndt at komme på efteruddannelseskurser på nogle af professionshøjskolerne i klasserumsledelse og alle de her ting ik, og hvis det ender med, at vi bliver lige så folkeskolelærere-agtige som folkeskolelærerne, så har man [...] sejret ad helved til - det vil være - ja så er barnet roget med ud med badevandet ik” (bilag 2, 44.59).

I citatet ser vi Ole give udtryk for en bekymring om, at Musikhøjskolens (kulturskolens) faglighed - det ubeskrivelige – *bliver spist til morgenmad*, hvilket vil gå ud over barnet. Med andre ord vil vi argumentere for, at man med Biesta kan forstå Ole's bekymring som et udtryk for, at subjektivitetens begivenhed forhindres i at finde sted. Vi vil gerne understrege, at når Ole i dette citat sammenligner det, at institutionen og dens faglighed bliver *spist til morgenmad* med at blive *lige så folkeskolelærer-agtige som folkeskolelærerne*, er dette ikke et udtryk for, at folkeskolelæreres praksis medfører, at subjektivitetens begivenhed forhindres i at finde sted. Vi tolker derimod folkeskolelærer-sammenligningen som et udtryk for de tendenser og logikker, der dominerer i uddannelsessystemet, som dels må formodes at dominere de efteruddannelseskurser, Ole refererer til, og som han møder i Åben Skole-samarbejdet og i de krav, institutionen bliver stillet overfor herved.

Opsamling: Ole Thøger Nielsen

Ole skelner mellem *den formelle verden* og dennes *nødvendige modvægt* 'noget andet', eller som han også betegner dem: *Det beskrivelige og det ubeskrivelige*. Den formelle/ beskrivelige verden kobler Ole til *formelle kompetencefærdigheder*, som det at *lære at læse og skrive og sætte komma de rigtige steder*. Vi placerede dette i Biestas kvalifikationsdomæne, hvormed 'det andet', det ubeskrivelige kunne placeres *uden for* kvalifikationsdomænet. Det ubeskrivelige får vi mange forskellige formuleringer på gennem interviewet, blandt andet kalder Ole det *et nonverbalt element*, og *noget emotionelt*, og vi hører, at dette element *kan vende tingene på hovedet* og kan give anledning til at se ting på nye måder. Ole mener, at det er dette ubeskrivelige, der er Musikhøjskolens (kulturskolens) særlige bidrag - som er *virkelig kvalitativt anderledes*. Vi argumenterede for, at Oles formuleringer af det særlige potentiale kan placeres i Biestas subjektifikationsdomæne, ligesom vi knyttede det til folkeskolens formålsparagraf stk. 3, der blandt andet handler om, at folkeskolen skal forberede eleverne til *deltagelse og medansvar* i et samfund med frihed og folkestyre. Sidst men ikke mindst vil vi her fremhæve at, ligesom Iben fra Storm P. Museet, taler

Ole ikke kun om musikkens potentiale men om et bredere kunstbegreb; *kunsten og kulturens* potentiale. Der rejser sig desuden et spørgsmål om, hvorvidt det er muligt at drage en parallel mellem Oles formuleringer omkring *det skønne ubeskrivelige andet* og Ibens formulering om *sfæren ud over det konkrete økonomisk drevne rationalerum*.

Vicebibliotekschef - Helle Jensen

Vores interview med vicebibliotekschef Helle Jensen adskiller sig en smule fra de øvrige interviews, idet vi stiller spørgsmål til, hvad *bibliotekets* særlige potentiale er. Men et bibliotek er jo ikke i sig selv en kunst- eller kulturetning, men derimod en offentlig institution med flere forskellige muligheder til borgere generelt. Der er derfor en del emner fra interviewet, som ikke kan siges at have relevans i forhold til folkeskolens formål. Men Helle kommer også ind på litteraturens potentiale, og i og med, at det også er litteratur, der er i centrum for de Åben Skole-samarbejder, der er med Frederiksberg Bibliotek, har vi i følgende analyseafsnit fremhævet Helles formuleringer om litteraturens potentialer for børn og unges uddannelse.

Det første vi vil fremhæve er, at Helle foretager en skelnen mellem to tilgange til litteratur mellem det beskrivelige og det ubeskrivelige, som ligner den skelnen, vi så hos Ole. I følgende to citater handler samtalen om det særlige, litteraturen kan bibringe mennesker:

“...Det litteraturen kan, er jo at være med til at give børn empati. Man ved jo, at børn, der læser rigtig meget, de får udviklet hele den her empatiske del af deres liv, fordi det her med at kunne sætte sig ind i andres perspektiver i en historie, i en fortolkning og i en fortælling, det er med til at udvikle empati hos børn. Det er ikke kun at sidde og lære at læse – altså fra en didaktisk ting, og det er nok i virkeligheden dér, hvor forskellen ligger på - en klassisk skolemæssig forståelse af litteratur og en kulturel forståelse af litteratur...” (bilag 3, 6.18).

og

“[...] altså der kan man sige, at den tilgang til litteraturen, som jeg omtalte før. Det her med, at hvis børn læser litteratur, møder litteraturen på forskellige måder - er jo med til at udvikle dem – ikke bare på færdighedsniveau, men måske også - hvad skal man sige - på sådan et menneskeligt grundniveau – følelsesmæssig, socialt niveau – det er der, empatien kommer ind. Hvis man læser, så får man andre perspektiver end sit eget. Det kan være med til at stimulere noget i forhold til din

sociale udvikling, i forhold til din menneskelige udvikling som et lille barn, og der kan man jo - altså i nogle samfund, der vælger man jo også at fokusere så hårdt på, at de skal kunne læse de der ord, der står på linjen, at man glemmer måske at have en vinkel ind, der hedder 'den anden del' (bilag 3, 10.33).

Citaterne her viser, at Helle foretager en distinktion mellem det, hun kalder *en klassisk skolemæssig forståelse af litteratur* og *en kulturel forståelse af litteratur* - også formuleret som *tilgange* til litteraturen. Fra Helles formuleringer kan vi forstå, at man i den kulturelle forståelse af litteratur er orienteret omkring de muligheder, litteraturen giver i forhold til at *sætte sig ind i andres perspektiv*, og at dette kan *udvikle empati*. Hun sætter flere ord på dette og formulerer videre, at den kulturelle tilgang til litteraturen kan *udvikle børn på et menneskeligt grundniveau - følelsesmæssigt, socialt niveau*, og at det kan *stimulere noget i forhold til social udvikling og menneskelig udvikling*. Vi kan forstå Helles formulering om at få *andre perspektiver end ens eget*, som en form for refleksion, der åbner op for nye måder at forstå verden på. Vi kan også forstå Helles formuleringer om udvikling på et menneskeligt grundniveau - et følelsesmæssigt niveau - som en form for udvikling af subjektivitet. Disse forståelser giver os anledning til at knytte litteraturens potentiale, som det formuleres af Helle, til Biestas subjektifikationsdomæne. Denne tilgang adskiller Helle fra det, hun kalder *en klassisk skolemæssige forståelse af litteraturen*, hvortil hun knytter en mere teknisk og færdighedsmæssig orientering, her eksemplificeret som den færdighed at kunne læse og dette med udgangspunkt i *en didaktisk vinkel*. Disse formuleringer minder om, de formuleringer Ole gav omkring den formelle beskrivelige verden, og hertil knyttede Ole ligeledes eksemplet at læse. Helles formuleringer af det tekniske og færdighedsmæssige giver os et argument for at placere den skolemæssige forståelse af litteraturen i Biestas kvalifikationsdomæne. Vi ser desuden Helle udtrykke en fare i forbindelse med, at det som *man i nogle samfund vælger* - at fokusere for hårdt på *...at de skal kunne læse de der ord, der står på linjen*, som vi kan forstå som et for stort fokus på den klassisk skolemæssige tilgang til litteraturen, og faren er hermed, at man glemmer *den anden del* - den kulturelle forståelse af litteratur. Dermed taler Helle sig ind i den samme bekymring som Ole omkring, hvorvidt der er plads til det, kulturen er bedst til, eller om denne faglighed risikerer at blive spist til morgenmad.

Gennem interviewet vender Helle tilbage til begrebet *perspektiv* i forbindelse med bibliotekets særlige potentiale. Til spørgsmålet om, hvad biblioteket kan byde ind med helt særligt i forhold til børn og unges uddannelse, svarer hun: “*Altså hvis man skulle sige det med ét ord, så tror jeg, det vil være at give et perspektiv på tingene...*” (bilag 3, 16.44). Senere knytter Helle dette begreb *perspektiv* sammen med begrebet *mestre eget liv*:

“*...så får du et perspektiv på nogle ting via litteraturen, som gør at vi kan have nogle snakke, der kan være med til at, der er nogle ting, der falder på plads inde i hendes hoved, som er en del af hendes udvikling - men i sidste ende, så giver det jo en mulighed for at mestre eget liv* (bilag 3, 22.17).

og senere igen med begrebet *lag*:

“*...når jeg sætter min faglighed – eller bibliotekets faglighed i spil med skolernes faglighed, så mener jeg jo – på sådan helt overordnet plan – at børnene får det her – et andet perspektiv og et ekstra lag på det – jeg kan næsten ikke betegne det på en anden måde, end at sige, at der bliver et ekstra lag på lagkagen*” (bilag 3, 29.20).

Biesta beskriver subjektifikationsdomænet som spørgsmålet om, hvordan nytilkomne på en eller anden måde kan eksistere uafhængigt af eksisterende ordener, hvilket han sidestiller med menneskelig frihed (Biesta, 2011: 87). Vi vil her argumentere for, at man netop kan forstå denne formulering om *mestring i eget liv*, som det at opnå uafhængighed af eksisterende ordener og altså en mulighed for at opnå menneskelig frihed. Begreberne om *perspektiv* og *ekstra lag* kan således forstås som en mulighed for nye refleksioner, der potentielt kan udfordre det eksisterende og åbne for nye muligheder - nye måder at se ting på. Vi mener dermed at kunne placere denne beskrivelse af den kulturelle tilgang til litteraturen, som vi hører hos Helle, i Biestas subjektifikationsdomæne. Vi vil desuden argumentere for, at dette *perspektiv*, *ekstra lag* og *mestring i eget liv* kan forstås som relevant i forhold til det formål, der beskrives i folkeskolens formålsparagraf om at “*...skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne får (...) tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*” (folkeskolens formålsparagraf stk.2).

Gennem interviewet italesætter Helle fortsat denne skelnen mellem de to tilgange til litteraturen, og her bliver det tydeligere, at hun placerer skolens faglighed og skolens

rolle i forbindelse med børn og unges uddannelse i *den klassisk skolemæssige tilgang til litteraturen*, og sin egen og bibliotekets faglighed og rolle i *den kulturelle tilgang til litteraturen*. Det eksemplificeres i følgende citater:

“...fordi jeg er ikke sat i verden for at lære børn noget. Det er skolen – sådan helt grundlæggende – de skal sørge for at lære børnene nogle færdigheder. Jeg skal ikke nødvendigvis give dem nogle færdigheder, men jeg skal give dem nogle lag i deres liv ik” (bilag 3, 20.25).

og:

“...men de (skolen) har et grundlæggende udgangspunkt, der hedder, at de (eleverne) skal lære at læse, og at de skal forstå tekster, de skal vide noget om kompositioner i tekster, forstå noget om grammatik og sådan noget ik... Hvor man kan sige, vi er mere interesseret i at lære dem at forstå, hvad kan litteraturen bibringe dig, og hvad kan du bruge litteraturen til. Mød litteratur, mød forskellige litteratur, fordi det kan give dig forskellige perspektiver...” (bilag 2, 31.40).

Opsamling: Helle Jensen

Helle laver i dette interview en skelnen mellem to tilgange til litteratur. Den ene tilgang kalder hun *den klassiske skolemæssige tilgang* og knytter denne til noget *læseteknisk, færdighedsmæssigt* og en *didaktisk tilgang* - med andre ord det, at skolen skal lære børn noget. Dette har vi argumenteret for kunne placeres inden for Biestas kvalifikationsdomæne. Den anden tilgang kalder Helle for *den kulturelle tilgang* til litteratur, og hertil knytter hun begreberne *perspektiv, lag og mestring i eget liv*. Vi har argumenteret for, at denne tilgang kan placeres inden for Biestas subjektifikationsdomæne, hvormed det kan siges, at eftersom Helle placerer sig selv og bibliotekets særlige potentiale i den kulturelle tilgang til litteraturen, kan det særlige potentiale for børn og unges uddannelse forstås som en særlig mulighed for at arbejde med ønskværdige formål inden for subjektifikationsdomænet. Vi har i den forbindelse blik for, at elementer fra kvalifikationsdomænet, fx det at kunne læse, spiller en afgørende rolle for det særlige potentiale, da denne færdighed må betragtes som en forudsætning for at få *noget ud af* litteraturen og det særlige potentiale. Således er dette et godt eksempel på, hvorledes subjektifikationsdomænet understøttes af et element fra kvalifikationsdomænet.

Leder af Bakkehusmuseet - Gertrud With

Gertrud With beskriver *historiebevidsthed* som et centralt element i museets særlige uddannelsesmæssige potentiale. Potentialet for udviklingen af denne historiebevidsthed består blandt andet i autenciteten i museets indretning, koblet med en fortælling, der ifølge Gertrud gør historien mere levende:

“Det er vigtigt at man giver børn og andre der har lyst, en fortælling [...] Altså det her med at man har en mundtlig fortælletradition, hvor man fortæller, hvad det var for en tid, hvad det var for et samfund - og blander faktisk viden med lidt bredere forståelse (bilag 4, 9:08)

I citatet ser vi Gertrud beskrive, at museet har et særligt potentiale for at formidle viden om en bestemt tidsperiode og viden om samfundet i denne tidsperiode. Endvidere benytter Gertrud begrebet *faktuel viden*, og det giver os anledning til at argumentere for at placere Gertruds formulering af museets særlige potentiale i kvalifikationsdomænet, idet faktisk viden kan siges at kvalificere. Men dette blandes med en *lidt bredere forståelse*, hvilken vi har svært ved entydigt at placere i et specifikt domæne. Hvad vil det sige at opnå en lidt bredere forståelse? En bredere forståelse kan på den ene side siges at kvalificere, men på den anden side er det svært at forstå det som en form for færdighed. Biesta selv understreger også, at denne opdeling i de tre domæner kan være en vanskelig opgave, idet der også findes overlap domænerne imellem. Det interessante vi derfor vil fremhæve her, er at den historiske bevidsthed, der opnås gennem fortælling og faktisk viden synes at tjene et højere formål, som det fremgår af følgende uddrag fra interviewet:

Interviewer: “Den historiske bevidsthed jeg hører dig tale om, hvad kan den gøre for mennesker, tror du?”

Gertrud: “Det kan give en en baggrund. En baggrund for at forstå nogle mekanismer” (bilag 4, 12.15 - 12.19)

Den historiske baggrund kan således forstås som noget, der kvalificerer individet til at forstå nogle *mekanismer*, og på den måde kan det siges, at den historiske bevidsthed tjener et højere formål. Dette uddyber Gertrud kort efter:

Interviewer “Men hvad er det for nogle mekanismer, man kan forstå?”

Gertrud: "Jeg vil sige, at man kan få en baggrundsviden. Man kan få en baggrund for at kunne forstå eksempelvis - altså hvad stod eksempelvis oplysningstiden for? Man får en baggrund for at forstå, hvad der har været før, for bedre at kunne forstå mekanismer i nutiden" (bilag 4, 13.06 - 13.12)

Her eksemplificerer Gertrud, at en forståelse af oplysningstiden kan give en baggrund for bedre at forstå vores nutid. En forståelse som så at sige skal stå på skuldrene af en faktisk viden om en bestemt periode, i dette tilfælde oplysningstiden. Man kan altså sige, den *historiske bevidsthed*, der bidrager en lidt *bredere forståelse*, kvalificerer individet til at forstå de eksisterende ordener i nutiden, hvorved vi bevæger os ind i Biestas socialisations- og subjektifikationsdomæne. Netop historiebevidsthed bliver på denne måde et fint eksempel på, hvordan de tre domæner virker på og understøtter hinanden, som vi også var inde på i forbindelse med interviewet med Helle. Gennem det, som lederen beskriver som faktisk viden om fortiden, altså reel historieundervisning, får vi en forståelse af os selv i verden og en forståelse af, at vi er en del af en historie med både et *før* og et *efter*. Viden omkring vores historie kan således blive til viden om og forståelse af vores samtid. Der kan altså her tales om en form for synergi mellem formål inden for hver af de tre domæner. Dette bekræftes ligeledes af Gertrud senere i interviewet:

Interviewer: "Så det at forstå hvad der sker i oplysningstiden, handler i virkeligheden også om at forstå sig selv?"

Gertrud: "Ja, det handler om at forstå grundlaget for vores måde at tænke på" (bilag 4, 23.16 - 23.21).

Opsamlingen på vores analyse af Gertruds formuleringer af det særlige potentiale vil figurere som en del af følgende opsamling på alle fire ledere.

Opsamling på interviews med lederne

Gennem vores analyse af vores interview med lederne kan vi sammenfatte, at deres formuleringer af deres fags og kulturinstitutions særlige uddannelsesmæssige potentiale overvejende kan placeres inden for subjektifikationsdomænet. Det er vigtigt i denne sammenhæng at have med, at kvalifikationsdomænet (tekniske færdigheder og viden m.m.) ligeledes figurerer i flere i disse interviews, men at dette, som vi fx så det hos Ole, beskrives som noget, skolerne er bedre til, og derfor ikke som Musikhøjskolens særlige potentiale, eller som vi så det hos Helle, beskrives som et

redskab som tjener et højere formål, som eksempelvis at man gennem læsning (kvalifikationsdomænet) af litteratur kan opnå nye perspektiver på verden og det, Helle i den forbindelse kalder, mestring af eget liv (subjektifikationdomænet). Eller som vi så det hos Gertrud, at man gennem faktisk viden omkring historiske begivenheder, kan udvikle historisk bevidsthed og derigennem forstå sig selv i verden og i den nutid, vi lever i. En anden væsentlig pointe fra vores analyse af lederens interview, er distinktionen mellem skolens faglighed og rolle og kulturinstitutionens faglighed. Det er en distinktion, vi ser både hos Ole og Helle, og samtidig ser vi også en bekymring omkring, hvorvidt deres faglighed er under pres. Slutteligt vil vi samle op på nogle af de begreber, vi hører om det særlige potentiale. Ole beskriver potentialet for noget *emotionelt* og noget *nonverbalt*, hvormed han har opfundet begrebet *det skønne ubeskrivelige andet*. Iben beskriver potentialet som noget, der ligger i *sfæren ud over det meget konkrete økonomisk drevne rationalerum*. Helle formulerer, at det særlige potentiale kan bidrage på et *menneskeligt grundniveau*, og at det giver nye *perspektiver, ekstra lag og mestring i eget liv*. Gertrud lægger vægt på en *bredere forståelse*, der giver *grundlag for at kunne forstå nogle mekanismer i nutiden og for vores måde at tænke på*.

Fokusgruppeinterview med medarbejderne

I analysen af vores fokusgruppeinterview behandler vi medarbejderne anonymt, hvorfor vi vil referere til alle fire som *medarbejdere*. Citaterne er udvalgt efter vores to kriterier: at det skal være de formuleringer, hvor medarbejderne taler om det, de mener, er deres fags og kulturinstitutionens særlige potentiale, og det skal have relevans i forhold til folkeskolens formål. Med fokusgruppen ønsker vi desuden at undersøge, om der synes at være konsensus omkring det særlige potentiale. Det betyder også, at når vi i dette analyseafsnit refererer til medarbejderne i flertal, er det netop fordi, der er konsensus om det, der tales om.

I fokusgruppen kredser samtalen, i modsætning til vores interviews med lederne, mere specifikt om Åben Skole-samarbejdet, og deltagerne lægger især vægt på institutionernes praktiske fordele, såsom muligheden for blæseinstrumenter og strygeinstrumenter til en hel klasse og adgang til professionelt filmudstyr. De nævner også den øgede underviserkapacitet, der helt lavpraktisk medfører mere

opmærksomhed, hjælp og vejledning til den enkelte elev, og de nævner den særlige ekspertise, de hver især besidder inden for deres fagområdet. Alt sammen noget de betegner som et særligt potentiale. Med andre ord kommer samtalen tættere på praksis, hvilket er naturligt, da det netop er disse mennesker, som varetager undervisningen på de respektive kulturinstitutioner. Vi vil i dette afsnit starte med at tage fat på det en af medarbejderne kalder *autenticitet*.

“...vi jo har interiør - hvor der er kommet forfattere, dvs. H.C. Andersen har været her og Oehlenschläger har været her. Og bare denne her viden om de her personer, de (eleverne) har det her sådan lidt måske distanceret forhold til, fordi det er historiske personer, og det er nogle, de kun har læst sig frem til. De bliver pludselig levende for dem, når de kommer her og fornemmer: Ok, det var det her tøj, de havde på, eller det var den her yndlingskop, de havde, eller hvad det nu kan være. Helt klart den der sådan autentiske stemning omkring tingene” (bilag 5, 3.09).

Disse praktiske forhold, fokusgruppedeltagerne nævner, kunne vi argumentere for, udgør redskaber og muligheder, der bidrager til formål inden for kvalifikationsdomænet. Fx bidrager det til *viden* om historiske personer, at eleverne fysisk befinder sig i huset, hvor disse historiske personer er kommet, samt at eleverne ser *det her tøj, de havde på*, eller at det var *den her yndlingskop, de havde*. Det kan også siges, at bidrage til *viden* om klassiske instrumenter og klassisk musik, at eleverne har mulighed for selv at se, røre ved og spille på et klassisk instrument, samt at de undervises af en klassisk musiker, der desuden kan vise og eksemplificere på instrumentet, frem for at eleverne i skolen ellers måtte nøjes med at stifte bekendtskab med klassiske instrumenter på en plakat eller en video el lign. (Eksempel formuleret ud fra en af fokusgruppedeltagerens eksempel bilag 5, 0.38). Med andre ord starter interviewet i høj grad med at dreje sig om ting, vi kan placere inden for Biestas kvalifikationsdomæne.

Men da vi i interviewet spørger nærmere ind til, *hvad* eleverne får ud af mødet med at kunsten, de kunstneriske udtryksformer og det autentiske møde, bevæger fokusgruppedeltagerne ind på, at det drejer sig om mere end bare information og teknisk viden, som følgende tre eksempler illustrerer:

“Jamen det er jo en øget bevidsthed...” (bilag 5, 7.15)

“...det handler om også at lave en udvidelse af, hvordan man ser verden, og få dem til at reflektere...” (bilag 5, 8.42).

“...det er mere end bare information og viden, man giver videre. Det er både en begejstring, men det er også en anden måde at se tingene på, og det tror jeg i virkeligheden måske er en af de allervigtigste pointer i forhold til, hvad vi kan bidrage med” (bilag 5, 9.19)

Det er altså mere eller andet *end bare information og viden*, hvilket vi med Biesta kan forstå som mere end blot elementer inden for kvalifikationsdomænet. Vi støder igen på begrebet *bevidsthed*, som vi gjorde i interviewet med Gertrud og hendes begreb *historiebevidsthed*, og medarbejderne formulerer her, at denne bevidsthed fører til *en udvidelse af, hvordan man ser verden, refleksion, en anden måde at se tingene på*, og en medarbejder understreger, at *det i virkeligheden måske er en af de allervigtigste pointer* i forhold til, hvad de kan bidrage med. En medarbejder tilføjer i relation til dette:

“...når vi snakker om kreativitet, handler det jo meget om, at eleverne også arbejder med deres eget udtryk. Og når eleverne arbejder med deres eget udtryk, så kommer der en hel masse andre ting end det, der lige står på læseplanen, fordi så er det faktisk hele deres erfaringsbaggrund på alle mulige leder og kanter, som de faktisk kan bringe i spil. Så på den måde, så giver det et refleksionsrum både i forhold til noget fagligt, men altså også i forhold til hele deres liv - det her personlige med at arbejde med et personligt udtryk, det giver også en anden refleksion i forhold til: Gud jamen jeg kan faktisk bruge det her på en måde i mit liv. Så der er en kobling mellem den personlige læring eller den sociale læring kan man også kalde det og den fagfaglige læring. Og så er det jo også i sig selv befordrende, at der er plads til elevernes udtryk - at de får en erfaring i at: Mit udtryk har også en stemme i det her fællesskab” (bilag 5, 9.39).

I citatet kommer medarbejderen ind på, hvordan det, at eleverne får mulighed for at arbejde med deres eget udtryk, giver anledning til en hel masse andre ting, end det, der lige står på læseplanen. Vi vil argumentere for, at det potentiale og de muligheder for uddannelse medarbejderen her beskriver, udspringer af et fokus på det, Biesta kalder *subjektifikationen*. Eleverne skal arbejde med deres eget udtryk, og medarbejderen formulerer, at eleverne kan bringe *hele deres erfaringsbaggrund på alle mulige leder og kanter i spil*, og dette kan forstås med Biestas ord om, at undervisningen står åbent overfor det enkelte individs *tilsynkomst*. For Biesta er muligheden for et individs *kommen til syne* et udtryk for *“...en uddannelsesmæssig interesse i menneskelig subjektivitet og subjektifikation, med uden en skabelon, dvs.*

uden en på forhånd defineret idé om, hvad det vil sige at være og eksistere som menneske” (Biesta, 2011: 93), som vi desuden vil argumentere for kan relateres til folkeskolens formålsparagraf om, at skolens virke skal være præget af blandt andet åndsfrihed og lighed (folkeskolens formålsparagraf stk. 3). Når medarbejderen endvidere udtrykker, at det i sig selv er *befordrende*, at eleverne *får en erfaring i at: Mit udtryk har også en stemme i det her fællesskab*, kan vi - også i relation til, at Biesta hævder at, subjektifikation er en proces, der er *demokratisk af væsen* (Biesta, 2011: 118) - forstå, at medarbejderen udtrykker et demokratisk uddannelsesmæssigt potentiale i kulturinstitutionens undervisningsforløb. Vi kan forstå denne mulighed - altså erfaring i, at: *mit udtryk har også en stemme*, som et potentiale for at arbejde med den del af folkeskolens formålsparagraf, der formulerer, at *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (folkeskolens formålsparagraf stk. 2), men der kan ligeledes finde argument for, at det også kunne være et potentiale for at arbejde med den del af folkeskolens formålsparagraf, der formulerer, at *“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”* (folkeskolens formålsparagraf stk. 3).

I løbet af interviewet bringer medarbejderne et andet emne på banen. De peger på muligheder i, at faste rollemønstre i klassen rystes rundt og giver anledning til at åbne op for noget nyt, som følgende uddrag fra samtalen illustrerer:

Medarbejder: “...altså når de sidder i klassen, så forestiller jeg mig, at de har sådan nogle meget fastlåste mønstre med, hvilken rolle de hver især har i klassen. Den udfylder de så der - det er der noget trygt i. Men så når de kommer herud, så bliver det måske også nogen gange byttet lidt rundt i de her roller. Det handler ikke kun om, at man måske kommer til at sidde i nogle andre grupper, end man plejer at sidde i, men i høj grad også det her med, at nogen er også bare rigtig gode til at gribe bolden og være i et nyt rum. Altså føle en total tryghed i, at nu er der nogle andre ting på spil, der er en anden, der lige pludselig står og underviser mig. Eller jeg kunne forestille mig med teknik fx. - der er nogen, der pludselig opdager: Jamen jeg har da rigtig godt tjek på det her apparat, og så er der nogle andre, der måske egentlig er gode til andre ting, der lige pludselig opdager: Hov det var jeg faktisk lidt fremmedgjort overfor, det her. Så der åbnes også nogen gange nogle nye muligheder for - tror jeg - at rollerne kan blive byttet lidt rundt i klassen”

Interviewer: "Er det vigtigt?"

Medarbejder: "Det tror jeg. I nogen sammenhænge - i hvert fald i forhold til - jeg tænker i forhold til sådan noget som svage/ stærke elever, at der kan være en fordel i nogen gange, at dem der måske er svagere - mindre stærke - at de måske lige pludselig oplever sig selv: Nå men jeg har faktisk en styrke her, som jeg lige pludselig ser, at det har de andre ikke, som ellers plejer at tage føringen. Og det kan måske hjælpe lidt på entusiasmen, inspirationen og læringen måske også" (bilag 5, 19.28 - 20.27)

Medarbejderen formulerer her, at der i Åben Skole-samarbejdet findes en særlig mulighed for at udfordre eksisterende sociale ordener i klassen. Alene i kraft af, at undervisningens *setting* (nyt rum, ny underviser, ny aktivitet, nyt fagligt område, nye undervisningsrekvisitter) er en anden end den sædvanlige, åbnes der, ifølge medarbejderen, nye muligheder for at få *byttet lidt rundt* på eksisterende roller. Vi kan forstå dette som en mulighed for at udfordre den eksisterende sociale orden, eleverne er socialiseret ind i gennem deres normale skolegang. Medarbejderen giver udtryk for, at dette kan være vigtigt i *nogen sammenhænge* og eksemplificerer, at *i forhold til svage/ stærke elever* kan dette være en fordel for de svage elever. Med andre ord beskriver medarbejderen netop det problematiske i socialisationsdomænets funktion - opretholdelsen og fastholdelsen af uligheder og ikke-ønskværdige ordener - her eksemplificeret som en klassens sociale orden og kategoriseringen i svage og stærke elever. Forløbet på kulturinstitutionen kan i kraft af sin anderledes setting og sit anderledes fokus skabe en åbning for en forstyrrelse af denne eksisterende ulighed. Endvidere eksemplificerer medarbejderen, at den mindre stærke elev *lige pludselig ser en styrke* ved sig selv, og at dette *måske kan hjælpe lidt på entusiasmen, inspirationen og læringen måske også*. Dette kan vi tolke som en mulighed for en subjektivitetens begivenhed, der som tidligere nævnt har at gøre med emancipation og frihed (Biesta, 2013: 93), og at denne følelse af emancipation og frihed kan føre til det, medarbejderen har bemærket og opfatter som et boost til entusiasmen, inspirationen og læringen. Alle medarbejderne udtrykker enighed i, at dette er et særligt potentiale og et værdifuldt potentiale ved det, kulturinstitutionerne kan bidrage med i samarbejdet, og det bliver et tilbagevendende tema gennem interviewet. Følgende citat illustrerer dette:

"Jeg synes, at det er en vigtig pointe, at de kommer ud af deres normale roller. Fordi det er, når de ligesom bliver nulstillet igen. Der er jo en hel skoletradition, som man

kan være dygtig til at indgå i, eller ikke dygtig til at indgå i. Og for de elever som mislykkes i skolen, dem er der jo nogen af - altså nogen der har svært ved det eller har en svær relation til deres primære lærer. De skal have chancen igen. Nå man kommer ud nulstiller man det, fordi det er et nyt læringsrum - de ved ikke, hvad vi forventer, og vi tilbyder faktisk også nogle nye måder at udtrykke sig på, hvor eleverne er ligestillede, og hvor der ikke er nogen, som er bedre end andre, eller også er det pludselig noget andet man skal kunne. Så er det, at det åbner for et kæmpe potentiale, som faktisk har været undertrykt de sidste syv år i skolen - fordi "Nårh ja, men jeg er jo ikke så god til at gå i skole". Altså alle de der ting som har gjort, at de har et bestemt selvbillede, som man i sådan nogle forløb har muligheden for at lave om på" (bilag 5, 47.28).

I citatet italesætter denne medarbejder en *hel skoletradition, som man kan være dygtig til at indgå i, eller ikke dygtig til at indgå i*, og påpeger således også det problematiske i uddannelsens socialiseringsfunktion. Her eksemplificeret som den orden, der videregives, og som eleverne socialiseres ind i gennem skoletraditionen - nemlig at man kan være *dygtig eller ikke dygtig*, og at man dermed som *ikke dygtig* kan *mislykkes*. Medarbejderen beskriver den ønskværdige mulighed, der opstår i at *komme ud af de normale roller, som en nulstilling*. Vi vil argumentere for, at denne beskrivelse af nulstilling kan forstås som, at den eksisterende orden, eleverne socialiseres ind i, sættes ud af kraft, hvorved muligheden for en subjektivitetens begivenhed opstår. Det *selvbillede* eleven har oparbejdet gennem socialiseringen, kan altså *laves om på* som et resultat af *nulstillingen*. Her skal det også bemærkes, at medarbejderen formulerer dette som en *mulighed*, hvorved hun italesætter netop det, Biesta påpeger: at subjektifikation ikke kan produceres eller sikres:

"...hvorvidt denne begivenhed vil finde sted, hvorvidt eleverne vil realisere deres subjekt-hed, er et fuldstændigt åbent spørgsmål. Det er hinsides vores kontrol og grundlæggende set ude af vores hænder. At holde sfæren for uddannelse åben for, at subjektivitetens begivenhed kan finde sted, er selvfølgelig forbundet med en risiko, for alt kan ske, alt kan komme til syne, når vi holder sfæren for uddannelse åben. Men dette er selvfølgelig netop pointen (...) i og med at det kun er, når vi er villige til at løbe denne risiko, at subjektivitetens begivenhed har en chance for at finde sted" (Biesta, 2014: 41).

Så når vi i citatet ser medarbejderen beskrive, at de i deres forløb tilbyder *nogle nye måder at udtrykke sig på, hvor eleverne er ligestillede, og hvor der ikke er nogen, som er bedre end andre, eller også er det pludselig noget andet man skal kunne og at det åbner for et kæmpe potentiale, som faktisk har været undertrykt de sidste syv år i skolen*, kan vi forstå dette som, at der ligger et særligt potentiale i, at de i deres

undervisning er orienteret imod og villige til at holde sfæren for uddannelse åben, således at subjektivitetens begivenhed har en chance for at finde sted, og at dette potentiale samtidig forstærkes af, at kulturinstitutionen i sin egenskab netop ikke er skolen. Her bliver det interessant at sammenholde dette med de konklusionerne, vi indledningsvist refererede til vedrørende *det uformelle læringsmiljø*, der netop udgjorde et særligt potentiale i sin egenskab af et uformelt læringsmiljø, adskilt fra det formelle læringsmiljø på skolen (Hyllested, 2007). Her var konklusionen netop, at man af hensyn til værdien i det uformelle læringsmiljø, bør være varsom med at overføre pædagogikker og undervisningsmetoder fra det formelle læringsmiljø. På samme måde opstår spørgsmålet omkring, hvorvidt vi bør være opmærksomme på risikoen for, at overføre og fastholde klassens eksisterende sociale orden. Med andre ord fastholde de roller, eleverne besidder i den eksisterende orden, og dermed mindske muligheden for denne nulstilling og chancen for subjektivitetens begivenhed.

Også i forbindelse med dette emne, synes der at være argument for at hævde, at det er et relevant og ønskværdig formål i forhold til folkeskolens formålsparagraf. Her falder vi særligt over ordene *virkelyst, tillid til egne muligheder, åndsfrihed, ligestilling og demokrati*, som er plukket fra folkeskolens formål stk. 2 og 3. Her opstår dog imidlertid også et spørgsmål om, hvorvidt dette kan siges at være et særligt potentiale for kulturinstitutionerne eller for kulturen som sådan, eller om det er et potentiale, der i det hele taget eksisterer, så snart en klasse tager ud af sine vante rammer. Vi vil argumentere for, at det under alle omstændigheder skal med i vores undersøgelse, da det kan siges at være et potentiale, der adskiller sig fra skolens egne muligheder. I det følgende vil vi belyse yderligere et interessant aspekt af medarbejdernes forståelse og formuleringer af kulturinstitutionernes særlige potentiale. En medarbejder kommer ind på det forhold, at elevernes faste lærer, der også deltager i forløbene, får en anden rolle end sædvanligt. Netop dette forhold vil vi nu behandle nærmere sammen med Biestas begreb *komme til syne*, og derfor vi her vil først udfolde dette begreb nærmere, hvorefter vi vil vende tilbage til vores medarbejders formuleringer.

Vi skal ifølge Biesta forstå subjektifikationens begivenhed som en proces, og denne skal vi forstå gennem begrebet tilsynekomst. Begrebet komme til syne forstår Biesta

som det at etablere en tilstedeværelse, der referer til en begivenhed mere end til en essens eller identitet (Biesta, 2014: 105). At komme til syne sidestiller Biesta med frihed - ikke frihed forstået som suverænitet, men som frihed til at handle, til at bringe noget nyt ind i verden. Afgørende ved Biestas forståelse af at komme til syne er desuden, at dette aldrig er muligt isoleret - det at komme til syne indebærer altid at komme til syne for en *anden*, hvilket vil sige, at ens tilsynekomst heller aldrig er neutral, idet den påvirkes af den andens reaktioner på tilsynekomsten. Biesta argumenterer derfor for det pædagogiske ansvar, der orienterer sig imod *interessen* i, hvem der kommer til syne, frem for at *definere* hvad og hvem, der bør eller har lov til at komme til syne (Biesta, 2014: 106) Med det mener Biesta ikke, at alt tilsynekomst blot skal accepteres, men derimod at en vurdering bør ske *efter* tilsynekomsten frem for *inden*.

Medarbejder: "der er jo også netop det her med lærerens rolle - lige pludselig får læreren jo også mulighed for [...] at studere sine elever, modsat hvis det er inde i klassen - altså læreren får pludselig mulighed for at se sine elever udefra. Når man står og forbereder en undervisning til sin egen gruppe, jamen så kender man dem. Så er man meget låst fast i det. Men når man lige pludselig kommer udefra, som lærer og ikke skal være den primære lærer i situationen, jamen så kan man netop bruge muligheden for at kunne anskue sine elever og faktisk se: hov måske har nogle af mine elever - faktisk som jeg troede ikke havde nogen kompetencer - alligevel nogle andre kompetencer, som jeg ikke vidste, de havde, og bruge dét så i klassen. Dvs. det bliver jo en win win situation for begge sider. Og det synes jeg, det er en af de ting, som man skal udnytte meget meget mere. Altså netop lærerens mulighed for at anskue og se sine elever fra en ny vinkel af ik. Det er også en af ting, som de her projekter også kan bruges til"

Interviewer: "Hvorfor skulle man udnytte det mere?"

Medarbejder: "Fordi - når man sidder og kan meget meget låse sig fast i et billede af en elev, netop når man har nogle måder at gøre ting på - nogle systemer, man gør i klassen. Det at man lige pludselig bliver brudt ud af det, og man får nogle nye muligheder for - eleverne får nye muligheder for at udfolde sig på, jamen så bliver de jo sat fri. Og det her med at man som lærer også får mulighed for at kunne se sine elever i nye relationer - altså det kan man sige, at alle mennesker har behov for en gang imellem - at blive set i nye relationer og se, hvordan reagerer de på nogle nye oplevelser. Det kan også være, man finder ud af, der er nogle grupper, som faktisk arbejder skide godt sammen i visse situationer, og sige: Det har jeg måske aldrig tænkt, jeg ville gøre før, men det skulle jeg måske udnytte en anden god gang. Og det kan man i meget meget højere grad, når man netop står på sidelinjen en lille smule mere som lærer og ikke står som den, der skal forholde undervisningen, men meget mere bare være en del af det ik" (bilag 5, 20.57 - 22.00).

Medarbejderen beskriver en mulighed for, at læreren der i praksis fungerer som uddannelsens pædagogiske ansvarlige, får mulighed for at opdage nye sider af de elever, hvis uddannelse han/hun er ansvarlig for. Med andre ord, kan forløbene på kulturinstitutionerne også agere en forstyrrelse af eksisterende mønstre og praksisser for *læreren*, der på den måde kan opdage nye muligheder for at skabe rammer for subjektifikationens begivenhed hos nogle elever, som det udtrykkes i medarbejderens eksempel: *det har jeg måske aldrig tænkt, jeg ville gøre før, men det skulle jeg måske udnytte en anden god gang*. I medarbejderens eksempel beskrives en situation, hvor læreren får øje på en elevs kommen til syne, hvilket i kraft af, at læreren ikke styrer undervisningen, vil sige, at subjektivitetens begivenhed resulterer i en opdagelse af hvem, der kom til syne, og at der altså ikke på forhånd var defineret af læreren, hvad og hvem, der burde eller fik lov til at komme til syne. Denne opdagelse kan altså skabe ringe i vandet i forhold til lærerens fremadrettede praksis hjemme på skolen, hvilket vil være en ønskværdig udvikling set i lyset af medarbejderens smukke formulering, om at det at *eleverne får nye muligheder for at udfolde sig på, jamen så bliver de jo sat fri* – eller som Biesta formulerer det: frihed til at handle, til at bringe noget nyt ind i verden (Biesta 2014: 105). Her får vi også øje på vigtigheden i den andethed, der repræsenteres af læreren og i det hele taget i de voksne omkring eleverne i skolen, hvilket i høj grad influerer på elevernes mod, evne og vilje til at løbe den risiko, det er at bringe sig selv i spil i en subjektivitetens begivenhed, hvor man i sagens natur er blottet, og hvor man selv er ansvarlig for og underlagt konsekvenserne heraf. Det bringer et spørgsmål på banen om, hvorvidt og hvordan subjektivitetens begivenhed har sammenhæng med de ønskværdige mål med uddannelse, som ligger i begreberne kreativitet og innovation.

Opsamling: Fokusgruppeinterview med medarbejdere

I vores fokusgruppeinterview med de fire medarbejdere hører vi, at de i første omgang lægger vægt på nogle elementer, vi argumenterede for, kunne placeres inden for Biestas kvalifikationsdomæne. Det interessante var dog, at de, ligesom i vores interview med flere af lederne, bevæger sig over i, at disse elementer tjener et højere formål. De formulerer, at det handler om mere end bare *information* og *viden*, men derimod om *øget bevidsthed*, *en udvidelse af, hvordan man ser verden*, og *en anden måde at se tingene på*. Der var konsensus om, at dette måske i *virkeligheden er en af de vigtigste pointer* i forhold til, hvad kulturinstitutionerne kan bidrage med. På den

måde fandt vi argument for, at medarbejderne betragter elementerne inden for kvalifikationsdomænet som midler til et højere formål i form af elementer inden for subjektifikationsdomænet. Medarbejderne formulerer, hvordan eleverne kan *bringe hele deres erfaringsbaggrund i spil*, hvormed dette giver et *refleksionsrum i forhold til hele deres liv*, ligesom det kan give en oplevelse af, *at mit udtryk har også en stemme*. Men medarbejderne kommer ind på flere interessante potentialer, der alle har at gøre med Biestas subjektifikationsdomæne. De italesætter det problematiske element i socialisationsdomænet, nemlig dennes funktion i opretholdelsen af uligheder og ikke-ønskværdige ordener, fx. en *hel skoletradition*, hvor man kan være *dygtig* eller *ikke dygtig*, og hvor man som ikke dygtig kan *mislykkes*, og som eleverne socialiseres ind i gennem deres skolegang. Dermed fremhæver de ønskværdige muligheder for netop at forstyrre disse eksisterende fastlåste roller og mønstre, der med Biestas ord åbner mulighed for, at individet kan eksistere uafhængig af disse ordener. De formulerer ligeledes det potentiale, at læreren har mulighed for at opdage nye sider af sine elever. Et potentiale der kan siges at skabe ringe i vandet i forhold kvaliteten af den subjektifikation, der “...muliggøres som følge af bestemte arrangementer og konfigurationer” (Biesta, 2011: 32). Sidst men ikke mindst knyttede vi medarbejdernes formuleringer til folkeskolens formålsparagraf stk. 2 og 3, og således kan vi sige, at medarbejdernes formuleringer om kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale overvejende kan placeres inden for Biestas subjektifikationsdomæne.

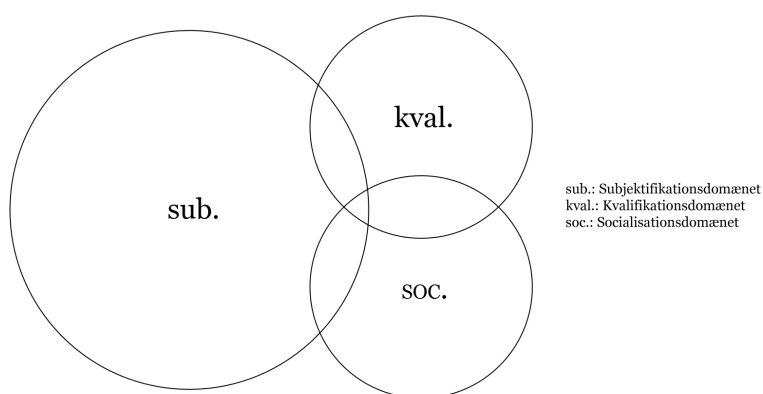
Delkonklusion

Hvad er kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale i relation til folkeskolereformen? Det er dette spørgsmål, vi med denne del af analysen har forsøgt at komme nærmere et svar på. Formålet var med andre ord at sige noget generelt om kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale. Som ramme herfor har vi brugt Biestas tre domæner for uddannelse.

Både ledernes og medarbejdernes udtalelser omkring, hvad deres særlige potentiale er, primært bevæger sig indenfor subjektifikationsdomænet. socialisations- og kvalifikationsdomænet er også repræsenteret, men ikke i samme grad og i forhold til kvalifikationsdomænet bliver dette af både ledere og medarbejdere fortrinsvis betragtet som et middel til at opnå *noget større*. Kunsten kan ifølge vores

informanter give anledning til refleksion over *mekanismer i vores samfund, vende tingene på hovedet, give nye perspektiver, lag* og udvikle individet på et *menneskeligt grundniveau* og bidrage til i højere grad at kunne *mestre livet*. I mødet med kunsten kan *hele individets erfaringsgrundlag bringes i spil*, og det kan give en oplevelse af, at *min stemme har også en betydning*. Derudover italesætter informanterne et potentiale for *nulstilling*, som derved kan forstyrre eksisterende fastlåste roller og mønstre, hvilket med Biestas ord åbner mulighed for, at individet kan eksistere uafhængigt af disse ordener. Det han betegner som subjektifikationens begivenhed. Denne balance mellem de tre domæner, illustreres i figur 2:

Figur 2
Det særlige potentiale



Således har vi overvejende at gøre med et potentiale, som bevæger sig indenfor Biestas subjektifikationsdomæne. Et potentiale som både ledere og medarbejdere anser som værende vigtigt for børn og unges uddannelse og et potentiale, og som vi knyttede til folkeskolens formålsparagraf stk. 2 og 3. Særligt lederne efterlader dog et indtryk af, at dette potentiale kan være under pres og giver udtryk for en bekymring herom. Men hvad er det, der presser det? Og kan der i det hele taget være tale om et pres? Dette vil vi se nærmere på i analysedel 2, hvor vi vil undersøge rammerne for det særlige potentiale.

Analyse: Anden del

I denne analysedel vil vi besvare anden del af vores problemformulering og dermed undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger har det potentialet under rammerne for Åben Skole på Frederiksberg. For at kunne svare på dette, vil vi gennem en dispositivanalyse belyse, hvilken praksis rammerne for Åben skole disponerer, for derefter at sammenholde det med beskrivelsen af det særlige potentiale, som vi tegnede i analysens 1. del. Det betyder, at den begrebsramme, vi anvendte i analysens 1. del, nemlig Biestas begrebsramme med kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsdomænet - ligeledes vil være en begrebsramme, vi bringer med i vores dispositivanalyse. Vi vil således også her ende med at kunne tegne et billede af balancen mellem uddannelsens tre domæner, som forvaltningen af Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg disponerer. Dette gør vi med henblik på at sige kunne noget om, hvordan dette harmonerer med kulturinstitutionernes særlige potentiale og dermed hvilke mulighedsbetingelser, det særlige potentiale kan siges at have. Vi vil indledningsvis i redegøre for vores brug af dispositivanalyse, og herefter gå i gang med selve analysen og de tre dispositiver: *Markedsdispositivet*, *Kvalifikationsdispositivet* og *Begrænsningsdispositivet*.

Vores brug af dispositivanalyse

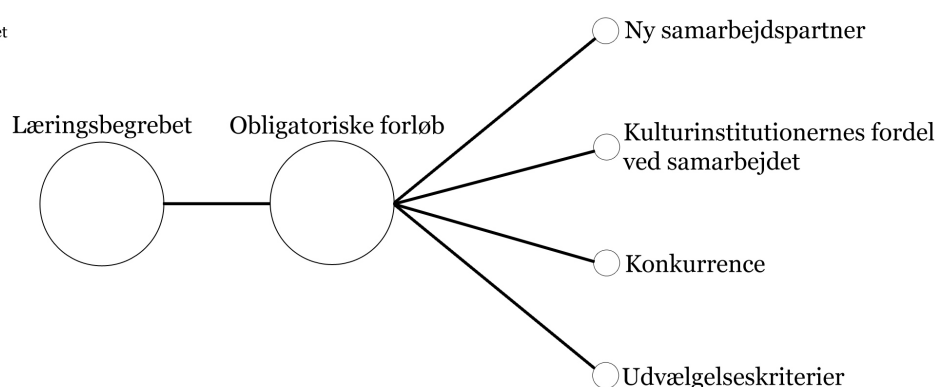
Foucault tilbyder ikke en færdig model til dispositivanalyse, men vi vælger grundlæggende at tilgå analysen som en kortlægning af anordninger (dispositiver) som disponerer praksis (Raffnsøe & Gudmand-Høyers, 2005). Dette ud fra en blik på verden hvor den sociale virkelighed er bygget på bagvedliggende, usynlige strukturer eller som beskrevet tidligere i begrebsrammen; næppe mærkbare magtregimer. Vores hensigt er gennem en dispositivanalyse at blotlægge disse strukturer, hvorfor vores analysestrategi grundlæggende handler om “...at opdele et givent område i dets basale elementer og synliggøre de regler, der styrer disse elementers relationer” (Esmark et al., 2005: 19). Området vil i vores undersøgelse være Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg, hvor målet ligeledes vil være at *synliggøre* det, som Kasper Villadsen i denne sammenhæng beskriver som *strategiske logikker*. Logikker som er indlejret i anordninger konstituerer dispositivet, materialiserer sig i vores rummelige orden, i vores sprog og i vores selvforhold og viser derigennem ting i et særligt normativt lys (Dean & Villadsen 2012). Med andre ord vil vi gennem en

dispositivanalyse lokalisere dominerende logikker i vores dele af vores empiriske materiale for derigennem at kunne belyse, hvilket normativt lys de kaster over vores informanternes tilgang til Åben Skole. I løbet af analysen vil vi præsentere tre dispositiver, samt de anordninger som dispositiverne består af. Disse anordninger består af mange forskellige elementer. Fx fremhæver vi logikker, organiseringer og vilkår, men vi fremhæver også konkrete arrangementer og fysiske elementer. Dette skal ses i sammenhæng med en grundlæggende forståelse af et dispositiv som værende et konglomerat.

Markedsdispositivet

Det første dispositiv vi vil præsentere er det, vi har valgt at kalde Markedsdispositivet. Dette dispositiv består af anordningerne *Læringsbegrebet* og *Obligatoriske forløb*. Sidstnævnte vil vi behandle som en anordning af anordninger. Med andre ord vil vi i forbindelse med de obligatoriske forløb fremhæve fire anordninger, som er knopskudt som følge af valget om at forvalte Åben Skole-samarbejdet i obligatoriske forløb, disse er: *Ny samarbejdspartner*, *Kulturinstitutionernes fordel ved samarbejdet*, *Konkurrence* og *Udvælgelseskriterier*.

Figur 3
Markedsdispositivet



Markedsdispositivet disponerer, at samarbejdspartnerne i Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg forstår sig selv i et økonomisk forhold, hvor det er markedslogikker, der kan siges at være en overordnet ramme, og det er derfor markedslogikker, der disponerer praksis. Dette vil vi vise ved først og fremmest at trække nogle anordninger frem i selve måden, man har organiseret Åben Skole-samarbejdet på

Frederiksberg på samt fremhæve nogle af de vilkår, der placerer parterne i et ulige forhold. Vi vil derefter inddrage Biestas analyse af læringsbegrebet, idet dette har en markant indflydelse på, hvordan man i det hele taget kan forstå uddannelsesfeltet i økonomiske termer. Biestas analyse af læringsbegrebet vil vi sammenholde med udvalgte citater fra vores interview med leder af Kulturtjenesten; Marianne Hovmand (bilag 6), og fra vores interview med chefkonsulent på skoleområdet; Kristina Velser (bilag 7). Tilsammen skal dette analyseafsnit vise, hvordan kulturinstitutionerne og skoleforvaltningen kan forstå sig selv i et økonomisk forhold, hvor administreringen af Åben Skole-samarbejdet i obligatoriske forløb og den generelle forståelse af læringsbegrebet sammen bidrager til at disponere denne forståelse.

Obligatoriske forløb

Som beskrevet i undersøgelsesfeltet er Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg organiseret i obligatoriske forløb, hvor en kulturinstitution varetager et undervisningsforløb til alle kommunens klasser på en årgang. Denne måde at organisere samarbejdet på kan forstås som en anordning, der medfører flere andre anordninger.

Fordelen for kulturinstitutionerne ved samarbejdet

Det første vi gerne vil fremhæve er den fordel, der ligger i samarbejdet for kulturinstitutionerne. De obligatoriske forløb medfører en meget stærk interesse fra kulturinstitutionernes side, en interesse for at blive en del af Åben Skole-samarbejdet. Dette skyldes udsigten besøg af 36 skoleklasser om året, der dels helt lavpraktisk giver mere arbejde og for nogle af kulturinstitutionerne - arbejde i andre og mere fordelagtige tidsrum, end de ellers har (Hedegaard, 2015), og dels muliggør det en aktualisering af kulturinstitutionen, som igen muliggør flere potentielle brugere, gæster og medlemmer. Så selve organiseringen af samarbejdet i disse obligatoriske forløb medfører et stort ønske fra kulturinstitutionernes side om at være med i Åben Skole-samarbejdet, og de disponer således kulturinstitutionerne for at gøre sig relevante som samarbejdspartner.

Ny samarbejdspartner

Organiseringen i obligatoriske bånd medfører derudover en forandring i samarbejdspartner på skolesiden. Flere af kulturinstitutionerne har i mange år før

reformen og Åben Skole har haft samarbejde med skolerne og har udbudt diverse undervisningsforløb. Her var kulturinstitutionernes samarbejdspartner den enkelte lærer eller den enkelte skole, og forløb blev i højere grad modificeret efter den enkelte lærers og klasses ønske og behov. Fx. plejede Bakkehusmuseet forud for et undervisningsforløb at tale med den pågældende lærer for at høre, hvilke emner klassen arbejdede med eller kendte til i forvejen, og eventuelt hvilken vinkel på besøget og undervisningsforløbet, der kunne tænkes at være relevant for klassen i relation til deres øvrige undervisning på skolen. Men med den nye organisering fremstår den enkelte lærer eller den enkelte skole ikke længere som kulturinstitutionernes primære samarbejdspartner - det er nu blevet skoleforvaltningen i Frederiksberg Kommune, og bindeleddet mellem de to er blevet Kulturtjenesten. Det er derfor nu skoleforvaltningens ønsker og behov, som undervisningsforløbene formes efter og ikke længere den enkelte lærer eller klasse. Og det er derfor nu Kulturtjenestens arrangementer og udviklingsarbejde, der således har erstattet den tidligere telefonsamtale med enkelte lærer forud for et undervisningsforløb, og som altså får indflydelse på, hvordan kulturinstitutionerne udformer deres undervisningsforløb.

Konkurrence

Men i og med at det nu er skoleforvaltningen, der står i rollen som den ene samarbejdspartner i Åben Skole-samarbejdet, er det således også skoleforvaltningen, der står med den opgave at skulle vælge, *hvilke* institutioner de indgår samarbejde med. Som tidligere nævnt modtager skoleforvaltningen på Frederiksberg i omegnen af 20-25 opringninger om ugen fra aktører, der har forslag til et Åben Skole-samarbejde (bilag 7, 46:49). Konkurrencen blandt interesserede i skolens omverden er altså tydeligvis stor, og dette medfører en ulighed i samarbejdet, idet at skoleforvaltningen kan vælge og vrage, mens kulturinstitutionerne må gøre sig mere relevante end andre kulturinstitutioner.

Udvælgelseskriterier

Dette betyder naturligvis også, at skoleforvaltningen må have nogle udvælgelseskriterier. De må kunne vælge på baggrund af en vurdering af, hvilket samarbejde, der giver bedst mening i forhold til skolens opgave. Disse udvælgelseskriterier består hovedsagelig i at undervise læringsmålstyret og tage

udgangspunkt i skolens læseplan; de forenklede Fælles Mål. Hvad denne undervisningsform og læseplan, samt logikkerne bag mere specifikt består i, vil vi komme meget nærmere ind i på undervejs i analysedel 2. Her skal der indtil videre fremhæves, at de forskellige anordninger, der udspringer af organiseringen i obligatoriske bånd, medfører at de to samarbejdsparter i Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg; kulturinstitutionerne og skoleforvaltningen står i et ulige forhold, hvilket disponerer kulturinstitutionerne til at efterleve de krav og tilpasse sig de udvælgelseskriterier, som skoleforvaltningen formulerer.

Læringsbegrebet & det økonomiske forhold

I det følgende vil vi først inddrage Gert Biestas analyse af den aktuelle forståelse af læringsbegrebet, hvorefter vi med dette vil kigge på citater fra vores interviews med leder af Kulturtjenesten, Marianne Hovmand, samt chefkonsulent Kristina Velser.

Biesta har peget på læringsbegrebet som vigtig faktor til den aktuelle (og ifølge Biesta problematiske) måde at forstå uddannelse på. Han bygger sin kritik på en iagttagelse af, at der over de sidste to årtier synes at være sket et skift i sproget. Sproget om uddannelse er erstattet med et sprog om læring (Biesta, 2009: 25), og dette har ganske vist ført nogle nye muligheder med sig, men noget er også gået tabt i transformationen. Dette skyldes ifølge Biesta blandt andet to egenskaber ved selve læringsbegrebet. Først og fremmest er begrebet *læring* grundlæggende et individualistisk begreb, hvor der refereres til noget, der sker hos den enkelte. Dette står i kontrast til begrebet *uddannelse* eller til begrebet *undervisning*, som altid indebærer et forhold (Biesta, 2011: 30). Inden for rammerne af konkurrencestatens overordnede markedsideologier muliggør begrebet læring dermed en omskrivning af forståelsen af læreprocesser til en *økonomisk transaktion*. Det vil sige, at den der lærer kan forstås som en *forbruger*, underviseren og uddannelsesinstitutionen kan forstås som en *udbyder*, mens selve undervisningen kan forstås som en *vare* (Biesta, 2009: 31). Problemet ved det er, at denne forståelse også indebærer den grundlæggende forudsætning, at forbrugeren i princippet selv kender og definerer sit behov, mens producenten tilfredsstiller forbrugers behov og i øvrigt konkurrerer med andre producenter på pris og kvalitet. Den anden egenskab ved læringsbegrebet, Biesta problematiserer er, at læringsbegrebet er et procesbegreb (Biesta, 2011: 30).

Det refererer til selve processen i læringen, men forholder sig åbent over for indholdet eller retningen af læringen.

”For eksempel siger udsagnet, at lærere bør fremme elevers læring – en vending, der ikke er ukendt i litteraturen – rent faktisk meget lidt, om noget overhovedet, hvis den ikke ledsages af specifikation af, hvad de studerende bør lære, og til hvilket formål de bør lære det.” (Biesta, 2011: 30).

Disse to egenskaber ved læringsbegrebet får ifølge Biesta den konsekvens, at det der bliver relevant at forholde sig til, er spørgsmål vedrørende *metode* og *effektivitet*, mens det bliver umuligt at forholde sig til de langt vigtigere spørgsmål, som relaterer sig til indhold og formål (Biesta, 2009: 34). Konsekvensen er, at svaret på spørgsmål om indhold og formål overlades til markeds kræfterne frem for at blive genstand for en professionel vurdering og demokratisk diskussion (Biesta, 2009: 41). Et eksempel på dette læringssprog ser vi blandt andet i vores interview med chefkonsulent Kristina Velser:

“Det jeg tænker med Åben Skole er at, ved at man tilbyder læring på rigtig mange måder øger chancen for, at man rammer noget, hvor den enkelte elev kan se sig selv og komme videre i forhold til Vygotskij og Zonen for nærmeste læring. Hvis man fx. tager en novelle kan man blive budt forskellige måder at gå til den på, og så opnår man sandsynligvis større læring” (bilag 7, 04.01).

Kristina taler ud fra en logik om, at læring er noget, der kan *tilbydes* eleverne, ligesom der synes at være en logik om, at bare man bliver *budt* på den rigtige form for læring, kan man opnå *større* læring. Man kan altså i denne forståelse kontrollere og styre læring, og det er - som Biesta peger på - metoderne, der er afgørende. Vi ser ligeledes, at Kristina ikke forholder sig til indhold i forbindelse med Åben Skole-samarbejdet, hvorfor logikken synes at være, at det *ikke* først og fremmest er væsentligt, *hvad* eleverne har mulighed for at lære gennem Åben Skole-samarbejdet, men derimod at læringen skal være *størst mulig*. Ved citatet kan desuden bemærkes, at udviklingspsykologen Lev Vygotskij også her er blevet ‘læringsgjort’, idet hans teori oprindeligt kaldes Zonen for nærmeste *udvikling*. Hvorvidt denne transformation fra ordet *udvikling* til ordet *læring*, er uproblematisk i forhold til betydningen eller forståelsen af Vygotskijs teori, vil vi ikke forholde os til her. Her skal blot eksemplificeres det skift i sproget, som Biesta taler om, hvor læringsbegrebet har erstattet tidligere centrale ord og begreber i sproget om uddannelse, og hvordan det,

der bliver relevant at forholde sig til, bliver spørgsmål om metode og effektivitet, frem for indhold og formål. Det muliggør således en forståelse af læreprocesser som en økonomisk transaktion, og dermed også en logik om, at eleven og her også skoleforvaltningen kan forstås som en kunde, kulturinstitutionerne som en udbyder, og undervisningsforløbene som en vare.

Trods vi undervejs i vores undersøgelse og interviews med de mange aktører i samarbejdet støder på ord som *samskabelse* (bilag 6, 27.35) og hører om, at samarbejdet kan give et *fælles tredje* (bilag 3, 34.16), og at man har et ønske om at udvikle et *fælles* sprog (bilag 6, 30.49), eller at det er et *ligeværdig* samarbejde (bilag 2, 18.16), ser vi eksempler på logikker, der tydeligt viser parternes ulighed samt det økonomiske forhold, her eksemplificeret hos leder af Kulturtjenesten Marianne Hovmand:

“...altså jeg kommer til kulturinstitutionerne med de forvaltningskrav, der nu er fra den anden siden, der hedder: At for at tale med skolerne skal I kunne levere noget i denne her retning. Så går kulturinstitutionerne i tænkeboks, og så siger de: ”Ok vi har” – dels var nogen, der havde varer på hylderne – som man kan sige, dem kan vi godt prøve af som det første – dels var der nogen, der sagde, vi vil faktisk gerne udvikle noget i den her retning eller i den her retning” (bilag 6, 16.27).

Og i interviewet med chefkonsulenten:

“I: Kan man (kulturinstitutionerne) vælge ikke at tage udgangspunkt i forenklede Fælles Mål?”

“K: Det kan de sagtens, men så vil vi ikke lave et obligatorisk samarbejde med dem. Fordi det er et af de krav, vi har, og det er et meget lille krav, og det er ikke så svært” (bilag 7, 16.34 - 16.47).

Her ses markedslogikken, der placerer skoleforvaltningen i en position som kunden, der stiller *krav* til det, der skal *leveres*, hvormed kulturinstitutionerne som udbyderne kigger efter, hvilke *varer*, de har på *hylderne*. Vi får også desuden hos chefkonsulenten det indblik, at der ikke tale om undervisningsforløb udviklet i samarbejde, men at det er den ene part i samarbejdet – skoleforvaltningen – der stiller et ultimativt krav, som kulturinstitutionerne må indordne sig, hvis de ønsker at være en del af samarbejdet – her eksemplificeret som det at tage udgangspunkt i skolens læseplan – de forenklede Fælles Mål.

Denne forståelse af læreprocesser som en økonomisk transaktion muliggør også, at skolen kan betragtes som en virksomhed, hvis opgave er at producere et produkt – og dette i øvrigt af højest mulig kvalitet. Det ser vi i følgende citat fra interviewet med chefkonsulent Kristina, der her taler om meningen med Åben Skole-tiltaget i reformen:

“Så jeg har det sådan lidt, ja man har en fagprofessionalisme der hedder lærer, men hvorfor ikke have en skole, der siger, hvad er det for nogle problemstillinger, vi har? og hvem kan løse dem? Det ville man jo gøre, hvis man var en virksomhed, så ville man jo altid prøve at finde dem som er bedst til det” (bilag 7, 10.33).

Skolens *problemstillinger* er defineret i skolereformens ambition om et fagligt løft, hvilket vi vender tilbage til senere, og det fremstår her logisk at udlicitere opgaven om at løse problemerne til *dem, der er bedst til det*. Logikken ses blandt i formuleringen: *Hvorfor ikke? og det ville man jo gøre, hvis man var en virksomhed*. Logikken er således, at skolen har at gøre med en opgave (den producerer læring), der naturligt kan administreres ud fra de samme logikker, som man administrerer en hvilken som helst anden virksomhed ud fra. *Hvorfor ikke?* Markedslogikken får altså indflydelse på kulturinstitutionernes egne professionelle vurderinger af deres produkter i samarbejdet. Som følge af de forskellige anordninger i Markedsdispositivet er de ikke placeret i en position, hvor de i kraft af deres faglighed kan definere, hvordan deres fag kan bidrage til skolens opgave, som det også eksemplificeres i følgende citat fra leder af Kulturtjenesten, Marianne:

“...de kan ikke bare sende produkter til skolerne og så forvente, at skolerne tager det ind, hvis ikke skolesiden ligesom har sagt: Det er faktisk det, vi mener, der er potentialet” (bilag 6, 27.35)

Men hvad er det så, skolerne mener er potentialet? Da vi spørger ind til rammerne omkring samarbejdet, nævner Marianne blandt andet økonomi og logistik som væsentlige rammer, men i forhold til selve indholdsdelen formulerer Marianne følgende:

“...det eneste sådan, der var fra skolevæsenets side, var, at det meget gerne måtte være skabende, og så har de sikkert også sagt – og det har jeg ikke hørt på det tidspunkt, men de har sikkert sagt noget om – allerede på det tidspunkt, at det skal være noget, der skyder ind i de læringsmål, der er på skoleområdet, men det – det er en terminologi, som vi så – det er en af de næste knaster, vi stødte på, det var at vi

fandt ud af – kulturverdenen kan slet ikke den terminologi. Altså de kendte den ikke overhovedet! Det var derfor, vi lavede en workshop, som Maria var med på i efteråret, som var sådan en – en miniintro til: Hvad er læringsmål overhovedet for noget? Hvorfor taler de om det? Og hvad er det, de taler om? Og sådan noget ik' og det jo fordi, skolerne – eller skoleforvaltningen har skulle sikre sig, at det som kulturen kom med, var relevant ind i den reform, der var lavet" (bilag 6, 12.20).

Og:

"Det som er det nye i måden at gøre ting på i skolerne, det der er 'jargonen' lige nu, det er, at man skal tænke i: Hvad skal vi lære? Før man tænker i: Hvad skal vi lave? Når man er kulturinstitution og for eksempel arbejder med et kunstnerisk udtryk, så er det helt naturligt, at tænke i de processer, der er omkring det udtryk, og ikke så meget; hvad skal vi lære af det? Men mere; hvad kunne være spændende i det her værk? Jamen det kunne være at snakke om det på denne her og denne her måde" (bilag 6, 14.37).

Skoleforvaltningen ønsker altså, at *det meget gerne må være skabende*, og så er der en *terminologi*, som kulturverden slet ikke kender, hvorfor de kommer på workshop, så de kan indføres i *måden at gøre tingene på i skolerne* nu. På den måde, kan *skoleforvaltningen sikre sig*, at produkterne er *relevante*. Igen ser vi, hvordan det, der er relevant at forholde sig til, er spørgsmål om metode, en måde at gøre tingene på, og denne metode bliver således en indikator for kvalitet. Marianne giver os desuden et indblik i, at denne nye måde at gøre tingene på, indebærer at *tænke* i noget andet, end kulturinstitutionerne naturligt tænker i. Her synes at være en kobling til en af de udfordringer, Tatiane Chemi også er inde på i forbindelse med sin forskning – nemlig to forskellige faggrupper med forskelligt fokus (Chemi, 2012: 24). I Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg, er det altså skoleforvaltningen krav til samarbejdet, at kulturinstitutionerne tænker på en bestemt måde i deres undervisningsforløb. Først da er deres *produkter relevante* for skolerne.

Opsamling: Markedsdispositivet

Vi har i denne analysedel fremhævet nogle af de anordninger, der udgør det dispositiv, vi har valgt at kalde Markedsdispositivet. Vi har peget på, hvordan organiseringen af Åben Skole-samarbejdet i obligatorisk forløb medfører en række nye anordninger; herunder en øget *interesse* fra kulturinstitutionernes side qua de mange fordele i denne organisering, et skift i *samarbejdspartner* fra den enkelte lærer til skoleforvaltning, samt en stor *konkurrence* blandt de eksterne aktører og

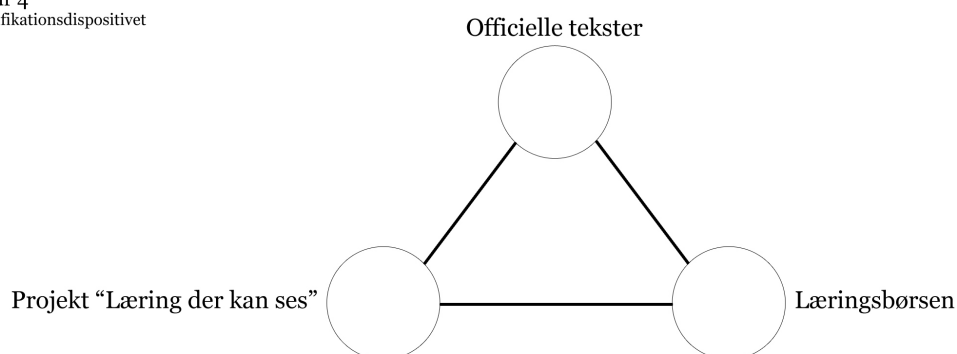
deraf nødvendigheden af *udvælgelseskriterier*. Tilsammen medfører disse anordninger, at de to samarbejdspartnere positioneres i et ulige forhold, hvor det er skoleforvaltningen, der bestemmer rammerne for samarbejdet, mens kulturinstitutionerne må gøre sig relevante i de rammer. Ved hjælp af Biestas analyse af læringsbegrebet har vi peget på muligheden for at forstå læreprocesser som økonomiske transaktioner, der muliggør at skolen kan forstå sin opgave som *produktion af læring*, der kan styres og kontrolleres gennem de rette metoder. Dette muliggør, at skolens praksisser og organisering kan formes ud fra virksomhedslogikker. Tilsammen affødes en situation, hvor kvaliteten, der dermed bliver udvælgelseskriteriet, vurderes ud fra metode og ikke ud fra indhold og formål. Hermed får vi en mulig forklaring på nogle af de ting, vi præsenterede i indledningen, at vi undrede os over; blandt andet at nogle af kulturinstitutionerne føler, de må *prostituere* sig for at indgå i samarbejdet (egne noter), og at de *to tykke bøger*, der kunne udfyldes med museets muligheder, var ligegyldige, idet det handler om, *hvad der er afsætning for* (egne noter).

Således kan det siges, at Markedsdispositivet disponerer kulturinstitutionerne for at forstå sig selv i rollen som udbyder af en vare (læring), hvis kvalitet vurderes af kunden (skoleforvaltningen) på baggrund af spørgsmål om metode og effektivitet. Dette disponerer dermed også, at kulturinstitutionerne imødekommer kravet fra skoleforvaltningen om at *tænke* på en anden måde, end de plejer samt fokusere på netop metode og effektivitet.

Kvalifikationsdispositivet

Det næste dispositiv vi vil fremhæve er Kvalifikationsdispositivet. Man kan argumentere for, at Markedsdispositivet kan være en anordning i Kvalifikationsdispositivet eller omvendt. Man kan i den forbindelse også se disse to som særskilte dispositiver med overlappende anordninger og logikker, som understøtter hinanden. Dette dispositiv disponerer for et fokus på det Gert Biesta betegner som kvalifikationsdomænet. Dette vil vi vise ved at fremhæve tre anordninger i forbindelse med Kvalifikationsdispositivet: *Officielle tekster*, *Læringsbørsen* og *Projekt "læring der kan ses"*.

Figur 4
Kvalifikationsdispositivet



Til at starte med vil vi fremhæve formuleringer hentet fra folkeskolereformens Aftaletekst (bilag 9) samt formuleringer fra Frederiksberg Kommunes principper for udmøntning af folkeskolereformen, de såkaldte Frederiksbergprincipper (bilag 10). Dernæst vil vi dykke nærmere ind i logikkerne bag skoleområdets udviklingsprojekt ”Læring der kan ses”, som ligeledes figurerer som en anordning i dette dispositiv og i store træk drejer sig om læringsmålstyret undervisning med udgangspunkt i folkeskolens læseplan; de forenklede Fælles Mål. Til dette får vi hjælp af skoleforsker Keld Skovmand, der netop behandler disse to i sin nye bog ”Uden Mål og Med”. Sidst men ikke mindst vil vi inddrage vores observation af en af Kulturtjenestens konkrete tiltag i forbindelse med udviklingen af Åben Skole-samarbejdet, nemlig Læringsbørsen. Med det vil vi vise, hvordan Markedslogikkerne også her får indflydelse på det udviklingsarbejde, Læringsbørsen repræsenterer og således, hvordan det kan siges, at Markedsdispositivet og Kvalifikationsdispositivet spiller sammen og forstærker hinanden. Tilsammen udgør dette forskellige anordninger i det, vi kalder Kvalifikationsdispositivet, som altså - som det vil vise sig - disponerer kulturinstitutionerne for at fokusere deres undervisningsforløb på elementer fra Biestas kvalifikationsdomæne.

Officielle dokumenter

Folkeskolereformens Aftaletekst

Aftaleteksten fra juni 2013, beskriver en aftale mellem den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti). Aftalens formål var at sikre det, der i overskriften på Aftaleteksten lyder: ”...et fagligt løft af folkeskolen” (bilag 9: 1) . Til at begynde med vil vi se nærmere på

Aftaletekstens overordnede budskab, som det er formuleret i indledningen. *“Danmark har en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre.”* (bilag 9: 1). Skolereformen kan således ses som et udtryk for et ønske om at optimere noget, som allerede er godt. Men hvilken del af det, der allerede er godt, skal vi optimere på? Allerede i overskriften på teksten fremgår det som nævnt, at denne aftale omhandler et *fagligt løft af folkeskolen*, og vi får således indtryk af, hvad det er, der *ikke* fungerer optimalt og derfor må optimeres. I sin indledning tilbyder teksten et klart skel mellem det, der fungerer og det, der ikke fungerer i den danske folkeskole og cementerer herigennem intention om at bringe fagligheden i fokus.

“Vores folkeskole er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere, og til at give dem gode sociale kompetencer. Folkeskolen skal sammen med forældrene fremme elevernes alsidige udvikling og dannelse og give dem kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere. Folkeskolen fremmer elevernes evne til at forstå og deltage i demokratiske processer. Eleverne er godt rustet til deres fremtidige liv som samfundsborgere i Danmark. Fagligt klarer de danske elever i indskoling sig godt i både dansk og matematik. Derudover har de danske elever gode samarbejdsevner, og debatkulturen og det sociale klima på skolen og i klasserummet er generelt godt.” (bilag 9: 1)

Folkeskolen klarer sig tilsyneladende godt på en række parametre og er fx *blandt de bedste*, når det gælder at uddanne socialt kompetente *medborgere*, som er *godt rustet* til at deltage i vores samfund. Skellet mellem hvad der går godt, og hvad der går skidt kommer imidlertid til udtryk umiddelbart efter:

“Men den danske folkeskole står også over for store udfordringer. Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen” (bilag 9: 1)

Med udgangspunkt i Biestas tre domæner står det klart, at det Aftaleteksten søger at optimere, er elementer som findes inden for kvalifikationsdomænet - da det netop er færdigheder som fx *læsning og matematik* teksten knytter til det faglige niveau. Dette begrundes med dårlige resultater fra OECD⁷, hvilket vil sige resultater, der stammer fra de velkendte PISA-tests. Hvorvidt og i hvilken grad PISA-tests i virkeligheden måler det, de siger, de måler, har mange kritiske røster stillet

⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development

spørgsmålstegn ved, men vi vil i dette speciale ikke forholde os til sandhedsværdien af disse, men blot vise, at logikken bag den indledende del af Aftaleteksten er, at folkeskolen halter efter, når det gælder kvalifikationsdomænet - en slutning man har draget på baggrund af resultaterne fra PISA. Logikken bliver i forlængelse heraf, at vi må fokusere på netop OECDs definerede faglighed, så vi kan forbedre disse resultater. I forsøget på at opfylde denne målsætning er aftaleparterne kommet frem til tre overordnede indsatsområder, som primært har til opgave at “[...] *bidrage til at forbedre elevernes faglige niveau*” (bilag 9: 2) - indsatsområderne er som følger:

- En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring
- Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere
- Få klare mål og regelforenklinger

Da denne undersøgelse kredser sig om Åben Skole på Frederiksberg, er det særligt målsætningen omkring den *længere og mere varierede skoledag med bedre undervisning og læring*, som vi vil beskæftige os med. Men hvad er læringen i denne sammenhæng? Eftersom det primære formål med aftalen er at styrke fagligheden, antager vi at den *bedre læring*, som her omtales, er tæt forbundet med den *øgede faglighed*, som ønskes. Med andre ord er logikken, at læringen skal være den begivenhed, hvorigennem fagligheden optimeres. På denne baggrund ser vi, at der er en tæt sammenhæng mellem læring og faglighed, da en øget faglighed gennem læring, netop betegnes som det ønskværdige udbytte af aftalen. Overordnet kan vi altså vise, hvordan Aftaleteksten med resultaterne fra OECD i hånden, peger på et problem i folkeskolen og dens uddannelse af børn og unge. Et problem som handler om utilstrækkelige færdigheder. Et *fagligt løft* af folkeskolen, som det er beskrevet.

Med andre ord søger Aftaleteksten at skabe et øget fokus på de elementer i uddannelse, som vi med Biesta kan betegne som elementer indenfor kvalifikationsdomænet og disponerer derigennem et fokus på netop dette domæne. Men hvordan forplanter disse intentioner sig videre fra statsligt til kommunalt plan? Det vil vi nu se nærmere på gennem det Frederiksberg Kommune principper for udmøntningen af folkeskolereformen i kommunen.

Frederiksbergprincipperne

Principperne skal ses som et udtryk for, hvordan realiseringen af reformen påtænkes i Frederiksberg, med andre ord, hvordan man i Frederiksberg Kommune søger at efterleve “...*de forhold i reformen som det anbefales, at der især lægges vægt på*” (bilag 10: 3). Det vil sige, at principperne reflekterer grundtankerne fra Aftaleteksten ind i kommunen og derfor fokuseringen på faglighed og det, vi med Biesta betegner som kvalifikationsdomænet. Om Åben Skole-samarbejdet formulerer principperne således:

“Skolen er et aktiv i det samfund, den er en del af. Og samfundet omkring skolen rummer ressourcer, som kan og skal bidrage til at øge kvaliteten af skolens tilbud til børn og unge” (bilag 10: 3).

Det, vi hæfter os ved her, er ordet *ressource*, som vi tidligere har været inde på kan forstås som en art ekstra *kapacitet*, og som “[...] i et vist omfang er til rådighed, besiddes eller kan udnyttes” (ordnet.dk). Det at *samfundet omkring skolen rummer ressourcer*, disponerer således et blik på fx kulturinstitutionerne som en ekstra ressource til at tjene skolereformens mål - et *fagligt løft*. Netop dette understreges ved at:

“Alle samarbejder skal altid være af en kvalitet, der understøtter opfyldelse af konkret definerede læringsmål, der er med til at sikre progression i læringen for den enkelte elev og for fællesskabet” (bilag 10: 3).

Logikken synes dermed at være, at kulturinstitutionerne udgør en *ressource*, der kan anvendes i forbindelse med at løfte fagligheden i folkeskolen, snarere end at indeholde særlige uddannelsesmæssige potentialer i forhold folkeskolens overordnede formål, som indeholder mere end faglighed forstået som færdigheder. Dette vil vi komme nærmere ind på i følgende analysebid. Her vil vi afslutningsvis konkludere, at det på baggrund af analysen af de officielle formuleringer omkring Åben Skole-samarbejdet kan siges, at disse disponerer et fokus på det, vi med Biesta kan kalde kvalifikationsdomænet.

Projekt "Læring der kan ses"

Vi vil nu bevæge os videre fra de officielle dokumenter, til den anordning, som er udgjort af projekt "Læring der kan ses". Projektet "Læring der kan ses" har overordnet til formål at bidrage til et fagligt løft på mellemtrinnet, både for skolerne på Frederiksberg og i København, og dette skal gøres gennem såkaldt *målstyret undervisning* (bilag 7, 0.18). Om projektet kan man læse på UCCs hjemmeside, at det *"...bygger på ny forskning af blandt andet John Hattie, der peger på, at, tydelige mål, fagligt fokuseret feedback og evaluering giver elever større læring"* (ucc.dk), og den samme reference får vi hos chefkonsulenten på skoleområdet Kristina Velser, der udtaler om projektet:

"Det er inspireret af Hattie og Nottingham, men det er noget, vi har udarbejdet sammen med Metropol og UCC. Vi er 81 skoler, der er med i projektet, og vi har fået 17 millioner af A.P. Møller fonden til at udvikle det første. Alle skoler har fået uddannet 3 didaktiske vejvisere, hedder det, på mellemtrinnet og en pædagogisk leder, som det hedder. De arbejder netop med dette projekt, altså en læringsmålorienteret kultur" (bilag 7, 17.14).

Hvorvidt og hvordan den *læringsmålorienteret kultur*, som Kristina nævner, er i overensstemmelse med Hatties forskning og konklusioner, vil i dette speciale afskrive os fra at forholde os til, men det skal her kort nævnes, at Hatties forskning tilbyder evidens for, hvad der *virker* mere effektivt end andet (Hattie 2013). Dette har resulteret i en lang liste af elementer med hver deres effekt formuleret i statistiske tal, og hans budskabet er, at undervisere bør stræbe efter at anvende de metoder, han gennem sin forskning har konkluderet har en *"positiv effekt på over $d = 0,40$ "* (Hattie, 2013) eller som det også omtales i danske pædagogiske kredse: en *læringsvirkning* på 0,40 (Holm⁸, 2013). Ifølge Hattie er tydelige læringsmål især en af de effekter, der netop kan understøtte elevernes læring (Hattie, 2013). Denne forskning tilbyder altså en form for metodeoversigt, hvilket passer ind i logikken om, at læring kan styres, kontrolleres og ikke mindst effektiviseres ved de rette metoder. Hatties forskning bliver derfor relevant evidens i forhold til de spørgsmål, som vi viste i forbindelse med Markedsdispositivet, at skoleforvaltningen forholder sig til i

⁸ Claus Holm, ph.d. og chef for Internationalt Kontor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet på baggrund af interview med John Hattie

forbindelse med kvalitetssikringen og udvælgelseskriterierne – nemlig spørgsmål om metode og effektivitet.

Udviklingsprojektet "Læring der kan ses" får indflydelse på Åben Skole-samarbejdet, idet kravet fra forvaltningen til forløbene er, at de udformes i overensstemmelse med denne *læringsmålorienterede kultur*. Den læringsmålorienterede kultur går i store træk ud på at tage udgangspunkt i skolens læseplan de forenklede Fælles Mål og ud fra det formulere nogle mål for, hvad eleverne skal lære. Dette vil vi udfolde nærmere senere i analysedel 2. Her vil vi først kigge på, hvad de forenklede Fælles Mål egentlig består af og dermed, hvad dette krav disponerer i forhold til Biestas tre domæner?

Til at hjælpe os med at svare på det, inddrager vi her konklusioner fra uddannelsesforsker Keld Skovmands bog Uden Mål og Med (Skovmand, 2016). Som et led i aftalen om et fagligt løft af folkeskolen besluttede man at forenkle og præcisere skolens læseplaner Fælles Mål med henblik på at "*...flytte fokus fra undervisningens indhold til elevernes læringsudbytte*" (uvm.dk). De nye Fælles Mål kom til at hedde forenklede Fælles Mål, og de "*...fastsætter nationale mål for, hvad eleverne skal lære i skolens fag og emner samt børnehaveklassen*" (ibid.), og de "*...er bindende mål og skal være styrende for undervisningen i folkeskolen*" (ibid.). Keld Skovmand har i forbindelse med sit igangværende ph.d. projekt udgivet en række kritiske analyser af omskrivningen af Fælles Mål til forenklede Fælles Mål. Skovmands primære kritik består i, at der er opstået en manglende sammenhæng mellem folkeskolens formålsparagraf og forenklede Fælles Mål som følge af omskrivningen. Den nye læseplan; de forenklede Fælles Mål indeholder primært færdigheder, hvor den gamle læseplan Fælles Mål indeholdt både *kundskaber* og *færdigheder*. Denne sproglige forandring medfører ifølge Skovmand en reduktion af skolens formål. Færdigheder alene er ikke dækkende og er ikke alene fyldestgørende for skolens formål. Vi vil således pege på, at det krav om at kulturinstitutionerne skal tage udgangspunkt i forenklede Fælles Mål nødvendigvis medfører et udgangspunkt i *færdigheder*, hvilket giver os et argument for, at dette krav fungerer som en anordning i det dispositiv, der disponerer et fokus på kvalifikationsdomænet. Hvad angår læringsmålstyret undervisning peger Skovmand på, at vejledningerne for denne lægger op til, at man tager udgangspunkt i de forenklede Fælles Mål, hvilket vil sige, at når læringsmålstyret undervisning bliver den overordnede ramme for

hvordan undervisning skal udformes, kommer dette til at koncentrere sig hovedsagelig på færdigheder. Skovmand mener dermed, at læringsmåltænkningen kommer til at løsrive praksis fra skolens overordnede formålsparagraf (Skovmand, 2016, kap. 4): *“Læringsmåltænkningen kiler sig ned mellem folkeskolens formål og bekendtgørelsen og bliver styrende for revisionen af fagformål og de bindende mål”* (Skovmand, 2016: 119). Med dette kan vi altså sige, at kravet om den *læringsmålorienterede kultur* og udgangspunktet i de forenklede Fælles Mål disponerer kulturinstitutionerne til at fokusere deres undervisningsforløb i det, vi med Biesta kan kalde kvalifikationsdomænet.

Læringsbørs

Den sidste anordning vi vil fremhæve i forbindelse med Kvalifikationsdispositivet er et arrangement i Åben Skole-samarbejdet med overskriften Læringsbørs. Læringsbørsen skal således forstås som en anordning i Kvalifikationsdispositivet, men vi vil i denne analysebid endvidere behandle det som en anordning af anordninger, på samme måde som vi gjorde det med de obligatoriske forløb. Vi vil belyse, hvordan disse anordninger, som alle udspringer af Læringsbørsen, disponerer kulturinstitutionernes medarbejdere for et fokus på kvalifikationsdomænet. I den forbindelse vil vi også vise, hvordan der viser sig en modmagt ved Læringsbørsen i form af det, vi har valgt at kalde et Samskabelsesdispositiv, hvis logikker manifesterer sig i et ligeværdigt samarbejde omkring en åben og ligeværdig proces kulturinstitutioner og skolefolk imellem. Med andre ord kredser denne del af analysen sig både om Læringsbørsen som en anordning af anordninger, men også om et Samskabelsesdispositiv, som agerer modmagt i denne sammenhæng. I denne analysedel inddrages vores noter fra observationen.

Samskabelsesdispositivet

Vi starte dette afsnit om Læringsbørsen med at kigge på den førmtalte modmagt i form af Samskabelsesdispositivet. Læringsbørsens formål var som nævnt i beskrivelse af undersøgelsesfeltet, at samle repræsentanter fra skoleområdet og interesserede kulturinstitutioner med henblik på at udvikle ideer til nye Åben Skole-samarbejder. Tidspunktet for Læringsbørsen faldt sent i vores undersøgelsesproces, og vi havde derfor allerede foretaget næsten alle interviews på dette tidspunkt. Vi havde derfor allerede en fornemmelse af, at det i høj grad var skoleforvaltningen, der

satte rammerne for samarbejdet. Vi bed derfor mærke i, at Kulturtjenestens leder Marianne Hovmand i sin velkomst talte om fx *samskabelse*, og om “...*det fantastiske og spændende, der kan komme ud af, at to verdener mødes og tilsammen skaber noget bedre, end de hver især kunne på egen hånd*” (egne noter). Hun talte også om de gode erfaringer, man havde gjort sig indtil videre og til slut ganske kort om, at Kulturtjenestens arbejdsgruppe, der består af repræsentanter fra begge ‘verdener’ *sammen* ville beslutte, hvilke af dagens ideer, der skulle videreudvikles (egne noter). Første punkt efter velkomsten var en fælles aktivitet, hvor en repræsentant fra musikskolen instruerede en fælles dans med både luftguitar og rockstjerne-dansmoves til høj musik - en form for ‘ryste sammen, hav det sjovt og vær fælles-aktivitet’. Efter denne hyggelige sjove start på Læringsbørsen, begyndte det egentlige arbejde omkring ideudviklingen. Her følger et uddrag fra dagens program (bilag 8):

14.30: Velkomst v. Marianne Hovmand Skov, projektleder Kulturtjenesten

- Om Kulturtjenesten – at SAMSKABE læring – at udvikle til fremtiden
- Om Åben Skole-samarbejder indtil nu – matrix, obligatorisk forløb, finansiering
- Om dagens set-up. Hvilken proces følger i kølvandet på læringsbørsen?

14.45: At bevæge sig og gøre noget sammen v. Anna Bohm, Musikhøjskolen

14.50: Introduktion til Open Space v. Henrik Guldager Johnsen, Skoletjenesten

Open Space Technology

Som det fremgår af programmet var næste punkt en introduktion til den form, der skulle danne ramme for ideudviklingen. En såkaldt Open Space-proces. Vi har efterfølgende undersøgt fænomenet Open Space nærmere, og vi vil her kort skitsere, hvad dette Open Space består i.

Open Space Technology er en mødeform udviklet af den amerikanske Harrison Owen. Om Open Space kan man blandt andet læse, at: “*Open Space skaber et åbent rum. En enkel, men meget stærk ramme, skaber vilkår for en dynamisk proces med diskussion og samarbejde. Hver eneste deltager bidrager med sin kompetence og kreativitet og har direkte indflydelse på det endelige resultat*” (openspace.dk). Det er

altså en ramme for diskussion og samarbejde, hvor alle deltagere spiller ligeværdigt ind i processen. I processen bringer alle deltagerne først på skift deres ideer i spil, hvorefter man blander sig med hinanden i grupper og samtaler og diskuterer og udvikler på ideerne. Der gælder én lov ved Open Space: *The law of the two feet*, der går på, at hvis en deltager kommer i en situation, hvor han/ hun ikke lærer noget eller ikke bidrager med noget, skal denne bruge sine fødder og gå et andet sted hen (openspaceworld.com). Som en del af ideudviklingen er der under disse samtalerne og diskussionerne en facilitator til stede, og dennes rolle er at forholde sig usynlig og passiv men lytte med og skrive referat, således at der efterfølgende kan følges op på ideerne (openspace.dk). Ideen med Open Space som metode stemmer derfor fint overens med tanken om samskabelse, da metoden netop søger at sætte deltagerne i et ligeværdigt forhold, hvor alle aktører bidrager til og har direkte indflydelse på det færdige resultat. Men andre ord stemmer de grundlæggende logikker bag Open Space overens med Mariannes introduktion og udlægning af, at Læringsbørsen står i samskabelsens tegn.

Open Space ved Læringsbørsen

Det interessante i denne sammenhæng er imidlertid, at de ligeværdige logikker i Open Space-processen blandes med de økonomiske logikker fra vores tidligere præsenterede Markedsdispositiv. Dette ses først og fremmest i arrangementets overskrift: *Læringsbørs*.

Navnet på arrangementet

En børs er ifølge Den Danske Ordbog først og fremmest en: *“institution for organiseret, (især elektronisk) national og international handel med værdipapirer, valuta og vigtige varelagre”* (ordnet.dk) og er dermed et ord med sin oprindelse i den økonomiske verden. I overført betydning skriver ordbogen, at en børs er et: *“..sted hvor noget handles, udveksles el.lign.”* (ordnet.dk). Det kan altså forstås sådan, at Læringsbørsen er et arrangement, hvor de frederiksbergske kulturinstitutioner og repræsentanter fra det frederiksbergske skoleområde samles for at handle med og udveksle *læring*. I og med det naturligvis drejer sig om de frederiksbergske *skoleelevers* læring, er denne direkte forståelse noget af en umulighed. Ikke desto mindre er det tilsyneladende ganske logisk og naturligt at benytte ordet Læringsbørs. Logikken bag dette navn kan findes i den herskende

forståelse af læringsbegrebet, som vi udfoldede i forbindelse med Markedsdispositivet, hvor den herskende læringsforståelse muliggør en omskrivning af læreprocesser til en økonomisk transaktion. Vi ser altså, hvordan denne logik går igen i overskriften og i navnet på den samskabelsesproces, man håber på, kan udfolde sig ved dette arrangement.

De økonomiske logikker fra Markedsdispositivet ses ligeledes ved introduktionen til Open Space og i programmet for selve dagen (bilag 8):

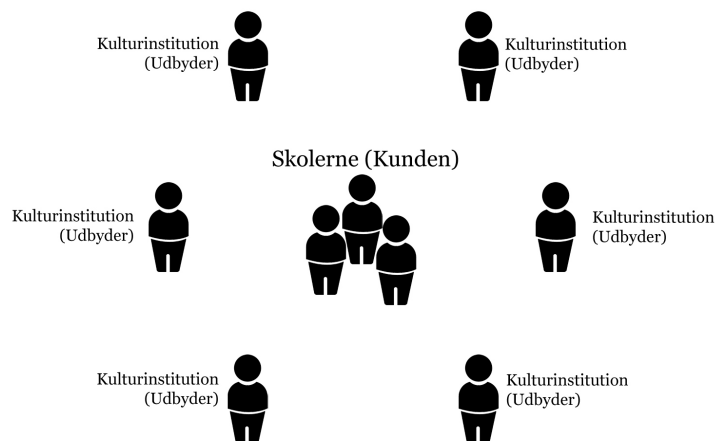
14.55: Tjek-in Skolernes ideer/ønsker samt kulturinstitutionernes temaer/kompetencefelter • Skolerne skriver og præsenterer deres ideer og ønsker til, hvad de vil bruge samarbejdet med en eller flere kulturinstitutioner til • Kulturinstitutionerne skriver og præsenterer de 5-10 temaer/kompetencefelter, de gerne vil bringe i spil overfor skolerne • Præsentation af Ungerådets input⁹
15.05: Markedspladsen åbner – faciliteres af Henrik Guldager Johnsen, Skoletjenesten
15.20: 1. runde åben ideudvikling på tværs af skoler og kulturinstitutioner 16.00: Pause
16.15: 2. runde åben ideudvikling på tværs af skoler og kulturinstitutioner
16.45: Opsamling – og lidt om den videre proces v. Marianne Hovmand Skov

Under punktet *Tjek in* ser vi formuleringerne om, at skolerne skal præsentere ønsker til, hvad de vil *bruge* samarbejdet til, hvorimod kulturinstitutionerne skal bringe temaer i spil *overfor* skolerne. Det efterfølgende punkt kaldes her *Markedspladsen åbner*, som synes at referere til arrangementets overskrift; Læringsbørs. Disse formuleringer og ord bringer altså markedslogikken med ind i den ellers ligeværdige Open Space-proces. Vi får således logikker i spil, der positionerer kulturinstitutionerne som udbydere, som altså står klar med en vare på markedspladsen, mens repræsentanterne for skolerne, i denne logik fremstår som

⁹ Grundet tidsmangel udgik dette punkt på selve dagen.

kunderne, der skal vælge mellem markedspladsens varer. Denne logik stemmer overens med logikken bag organiseringen af denne markedsplads, som vi har illustreret med nedenstående figur.

Figur 5
Markedspladsen



Som det fremgår af figuren var markedspladsen organiseret således, at repræsentanterne fra skolerne havde deres udgangspunkt inde på midten af gulvet, mens kulturinstitutionerne var placeret ved små cafeborde rundt langs kanten af lokalet. Markedspladsen fungerede på den måde, at skolerne (kunden) frit kunne gå rundt til cafebordene (boderne) og snakke med kulturinstitutionerne (udbyderen) og høre om deres undervisningstilbud (vare).

Vi vil således pege på det, vi betegner som to konkurrerende dispositiver. Det ene dispositiv, Samskabelsesdispositivet, består af logikker om ligeværdighed og disponerer for en åben ideudviklingsproces. Denne kan siges at agere modmagt til det andet dispositiv, vores tidligere beskrevet Markedsdispositiv, der som sagt indeholder markedets ulige forhold, og som disponerer en ideudviklingsproces, der i høj grad defineres af den ene samarbejdspartner - kunden. Disse to dispositiver kæmper så at sige en hegemonisk kamp ved Læringsbørsen. Vi ser dog en række praktiske anordninger til stede ved læringsbørsen som arbejder i Markedsdispositivets tjeneste, disse anordninger vil vi komme nærmere ind på i følgende.

Facilitatorerne

Ved introduktionen til processen blev det forklaret, hvordan facilitatorer ville gå rundt og lytte med og skrive referat fra samtalerne. Facilitatorerne bestod af personer fra skoleforvaltningen og fra kultur- og fritidsforvaltningen samt fra skoletjenesten. Med andre ord bestod facilitatorerne af repræsentanter fra den part, der i markedsløkken positioneres som kunden. Kunden får altså den rolle at skrive referat af, hvad der bliver talt om. Derudover skal vi huske, at selvom der ved velkomsten til arrangementet blev italesat, at det var Kulturtjenestens *arbejdsgruppe* (som altså består af repræsentanter fra både skole- og kulturområdet), som skulle udvælge, hvilke ideer der skulle videreudvikles, så ved vi fra vores analyse af Markedsdispositivet, at det er skoleforvaltningen, der har sidste ord i sagen.

Skabelonen

Facilitatorerne var endvidere udstyret med en skabelon ved overskriften *Skabelon for ideudviklingen*. Skabelonen fungerede som udgangspunkt for facilitatorernes referatet, og heri skulle også selve referaterne skrives. Som det fremgår af nedenstående illustration består skabelonen af rubrikker med forskellige overskrifter og spørgsmål.

Titel/grundlæggende ide	
Hvad skal eleverne lære? (og hvilket klassetrin er eleverne)	Fælles mål (videns- og færdighedsmål)
	Konkrete læringsmål
Hvordan vil vi gøre det?	Hvem er med til at udvikle på ideen på læringsbørsen? (navne + organisationer)
Hvem vil I gerne inddrage i udviklingen efterfølgende?	

Brug skabelonen som hjælp i ide-udviklingen. Det er ikke et krav, at I udfylder alle felter – brug kun tid på dem, som giver umiddelbart mening. I er også velkomne til at skrive frit på bagsiden.

Ved introduktionen oplystes desuden, at facilitatorerne ud fra skabelonen ville bidrage med *uddybende spørgsmål* og *indspark til samtalerne* som kunne

kvalificere ideudviklingerne (egne noter). Skabelonen disponerer således for en logik om, at der ikke kan skrives hvad som helst i et referat af en ideudvikling – det, der skrives, må på en eller anden måde være relevant i forhold til rubrikkernes emner og spørgsmål. I og med at skabelonen hedder *skabelon for ideudvikling*, disponeres der dermed for, at ideudviklingen tager afsæt i skabelonen, og vi får desuden den forståelse gennem introduktionen, at dette i øvrigt vil være en *kvalificering* af ideudviklingen.

Der er således adskillige små og subtile anordninger på spil ved Læringsbørsen, der tilsammen disponerer, dels at logikkerne fra Markedsdispositivet finder vej og blander sig ved selve samtalerne om ideerne, og dels at skabelonens indhold får indflydelse på, hvad der kan samtales om. Af rubrikkerne fra skabelonen kan vi blandt andet genkende det krav, skoleforvaltningen stiller til Åben Skole-samarbejdet med kulturinstitutionerne, om at arbejde læringsmålstyret: *konkrete læringsmål*, og vi kan genkende kravet om at tage udgangspunkt i de forenklede Fælles Mål: *Fælles mål (videns- og færdighedsmål)*, som vi analyserede os frem til i forrige analysebid betyder, at kulturinstitutionerne er disponerede for at tage udgangspunkt i kvalifikationsdomænet. I skabelonen er desuden en rubrik med overskriften: *Hvordan vil I gøre det?* Dette disponerer ideudviklingssamtalerne til også at forholde sig mere konkret og lavpraktisk til ideerne, hvilket disponerer, at selve den konkrete planlægning af praksis allerede tager sin start ved Læringsbørsen. Dette disponerer dermed, at den begyndende konkrete planlægning bliver i overensstemmelse med skoleforvaltningens krav om læringsmålstyret undervisning med udgangspunkt i de forenklede Fælles Mål og altså i kvalifikationsdomænet.

Vi kan på baggrund af denne analysebid konkludere, at der *ikke* kan siges at være tale om den ønskede *samskabelse* ved Læringsbørsen. De to dispositiver til stede ved Læringsbørsen; Samskabelsesdispositivet og Markedsdispositivet kæmpede en hegemonisk kamp, men via en række forskellige små anordninger, der arbejdede i Markedsdispositivets tjeneste, faldt sejren ud til Markedsdispositivet, som altså endte med at dominere ved Læringsbørsen. Open Space-processen blev domineret af et ønske om at styre ideudviklingen i en bestemt retning, hvormed hele ideen med mødeformen Open Space Technology - at skabe et "*åbent rum*" for "*diskussion*", "*samarbejde*" og "*kreativitet*", "*hvor hver eneste deltager [...] har direkte indflydelse*

på det endelige resultat” (openspace.dk) – ikke lykkedes. Dette falder desuden godt i tråd med manden bag Open Space Technology; Harrison Owens egne ord: *“The only way to bring an Open Space gathering to its knees is to attempt to control it”* (Openspaceworld.com).

Opsamling: Kvalifikationsdispositivet

Vi har denne analysebid vist nogle anordninger i det, vi har valgt at kalde Kvalifikationsdispositivet. Vi fremhævede logikker fra officielle tekster om skolereformen og Åben Skole-tiltaget i form af Aftaleteksten og Frederiksbergprincipperne, og her viste vi, hvordan disse disponerer et fokus på Biestas kvalifikationsdomæne. Vi fremhævede Frederiksbergs Kommunes udviklingsprojekt ”Læring der kan ses”, der har som formål at udvikle en læringsmålorienteret kultur i Frederiksberg Kommunes skolesystem. Vi viste ved hjælp af lektor Keld Skovmands analyser, hvordan den læringsmålorienterede kultur qua sit udgangspunkt i de forenklede Fælles Mål, disponerer et fokus på kvalifikationsdomænet. Sidst men ikke mindst fremhævede vi arrangementet Læringsbørsen, hvor vi viste, hvordan to konkurrerende dispositiver; Samskabelsesdispositivet og Markedsdispositivet udkæmpede en hegemonisk kamp, der faldt ud til Markedsdispositivets fordel, og dermed disponeredes kulturinstitutionerne for at tage udgangspunkt i kvalifikationsdomænet i den konkrete ideudvikling. Markedsdispositivets markante rolle ved Læringsbørsen er således også et fint eksempel på, hvordan de forskellige dispositiver kan spille sammen, forstærke hinanden og udgøre hinandens anordninger.

Begrænsningsdispositivet

Det tredje og sidste dispositiv vi vil fremhæve i denne analyse, er det vi kalder Begrænsningsdispositivet. I vores undersøgelsesproces fik vi tidligt det indtryk, at en dispositivanalyse ville vise, at rammerne for Åben Skole disponerer et fokus på kvalifikationsdomænet. I analysearbejdet trådte der imidlertid noget uventet frem i empirien, som vi nu vil udfolde som afslutning på analysedel 2. Dette vil vi gøre ved at tage fat i Frederiksbergs udviklingsprojekt, ”Læring der kan ses” igen, men denne gang for at vise, hvordan logikkerne bag projektet disponerer en *begrænsning* af subjektikationens begivenhed. Dette ikke blot fordi, der disponeres et fokus på

kvalifikationensdomænet, for som Biesta siger, kan synergi mellem ønskværdige formål inden for hver af de tre domæner sagtens være til stede (Biesta, 2014: 173). Det er selve *måden*, hvormed der arbejdes med at styrke elementer indenfor kvalifikationsdomænet, der samtidig får negativ virkning på ønskværdige formål inden for subjektifikationsdomænet. Dette fremanalyserer vi ud fra vores interview med chefkonsulent på skoleområdet Kristina Velser, der uddyber ideerne med projekt ”Læring der kan ses”. Det skal her understreges, at selvom Kristina Velser bliver vores primære kilde til logikkerne bag projektet, og at det i analysen er Kristinas ord og formuleringer, vi analyserer på, så er det *ikke* Kristina, der er ophavsmand til logikkerne. Når vi i det følgende fx formulerer: *Ifølge Kristina og Kristina udtrykker* o. lign. skal det forstås således, at Kristina blot er en repræsentant for samt vores adgang til den dominerende tendens og de dominerende forståelser indenfor skoleudvikling på Frederiksberg. Dette udfolder vi desuden nærmere i vores diskussion. I denne analysebid inddrager vi igen Biestas analyser af læringsbegrebet.

En stor del af vores interview med skolechefkonsulent Kristina Velser handlede om projektet ”Læring der kan ses”. Interviewets ramme var naturligvis Åben Skole-samarbejderne, men interviewet gjorde det klart, at projekt ”Læring der kan ses” har stor indflydelse på dette samarbejde, hvorfor det for var interessant for os at høre nærmere om det. Ifølge Kristina skal projektet ses i lyset af det politiske mål om et øget fagligt niveau i folkeskolen. Selve Åben Skole-samarbejdet med kulturinstitutionerne skal dog også ses som et led i en anden målsætning, nemlig at åbne op for et problem med manglende kreativitet i folkeskolen. Dette uddybes i følgende citat, hvor Kristina refererer til engelske uddannelsesforsker, forfatter og debattør Ken Robinson:

“Hvis man ser Ken Robinson, kender I ham? Total fed Tedtalk på youtube [...]. Han taler om, at hvis man giver knappenål til et børnehaveklassebarn og siger: Hvad kan du bruge den til? Så får man meget hurtigt 100 mil. forskellige løsninger [...] Hvis du giver en knappenål til en 9. classes elev, så er der én mulighed: Det er en knappenål! Så hvad er det, der sker fra 0. til 9. klasse? Hvordan dræber vi hele den åbenhed, hele den innovations-tankegang, hele den her kreativitet? Hvordan har vi dræbt den? Det er dét, vi vil prøve at lave om på” (bilag 7, 30.02).

Men hvordan hænger dette ønske om innovation og kreativitet sammen med logikkerne bag projekt ”Læring der kan ses”? Kristina beskriver projektet ”Lærings

der kan ses” med ordet *kultur* - det er “...en læringsmålsorienteret kultur” (bilag 7, 17.14). ”Læring der kan ses” handler om at “...sætte læringsmål for alt...” (bilag 7, 34.40). Det er en kultur og en måde at tænke på, og Kristina udtrykker, at man fra forvaltningens side ønsker, at denne kultur skal udvikles over de næste 4-6 år på Frederiksbergs skoler, således at “...det er den måde man går til læring og undervisning på ” (bilag 7, 21.38). Dette skal alt sammen ses i lysets af en logik om, at det vil *virke* (jf. tidligere nævnte John Hattie). Det forstås som det, der skal til for at indfri reformens overordnede målsætning om et fagligt løft, og om at “...alle elever bliver så dygtige som de kan” (bilag 7, 17.46). Men hvad ligger der så i denne kultur? Dette beskriver Kristina for os i følgende:

“Når du som elev kommer i skole, skal du have at vide, hvad du skal lave resten af dagen - og du skal vide, hvorfor du skal det, og du skal vide, hvordan du gør det, og hvad kravene til dig er. Hvis du får at vide, at du skal lære dansk, så skal du vide, hvad er det, jeg skal lære i dansk? Og hvorfor skal jeg lære det? Og hvad forventes der af mig? Når du så har gjort det, skal du så have at vide: Hvordan gik det så? Hvor ligger du henne? Hvad kan du? Hvad er dit næste skridt for progression, altså hvordan kommer jeg videre? Tanken er, at alle elever skal stå på tæer, hver dag. Altså de skal wobbles¹⁰ hedder det. Altså de skal hele tiden stå der, hvor man er på vej til sit potentiale” (bilag 7, 18.19).

I citatet her vil vi gerne fremhæve, hvordan logikken går på, at eleven *skal have at vide*. Eleven skal have en hel masse ting at vide - *hvad, hvorfor, hvordan og hvilke krav, hvilke forventninger*. Der er ikke tale om, at eleven selv skal formulere, vælge, tage stilling, finde på eller lign., men derimod at *en anden* skal fortælle eleven, hvad denne skal, hvorfor, hvordan og samt hvilke forventninger og krav *den anden* har til eleven. Om læringssproget problematiserer Biesta, at læring i den dominerende læringsdiskurs betragtes som noget naturligt og som noget i sig selv godt og ønskværdigt (Biesta, 2014: 92). Dette medfører en sløring af, at læringssproget *ikke* er et uskyldigt sprog, men “...rent faktisk et sprog, der udøver stærk indflydelse på, hvad vi kan være, og hvordan vi kan være, et sprog, der snarere tæmmer mennesker end emanciperer dem” (Biesta, 2014: 99). Dette træder tydeligere frem, hvis vi ændrer lidt på citatet, således at der ikke længere er tale om lærer-elev-forhold i skolen, men fx. barn-forældre-forhold i hjemmet:

¹⁰ Ordet wobbles stammer fra det engelske ord *wobble*, der kan oversættes til *slingre*.

Vores ændringer af ord er markeret med rødt

“Når du som **barn** kommer **hjem** fra skole, skal du have at vide, hvad du skal lave resten af dagen - og du skal vide, hvorfor du skal det, og du skal vide, hvordan du gør det, og hvad kravene til dig er. Hvis du får at vide, at du skal **lege med en dukke**, så skal du vide, hvad er det, jeg skal **lege med dukken**? Og hvorfor skal jeg **gøre** det? og hvad forventes der af mig? Når du så har gjort det, skal du så have at vide: Hvordan gik det så? Hvor ligger du henne? Hvad kan du? Hvad er dit næste skridt for progression, altså hvordan kommer jeg videre? Tanken er, at alle **børn** skal stå på tæer, hver dag. Altså de skal wobbles hedder det. Altså de skal hele tiden stå der, hvor man er på vej til sit potentiale” (bilag 7, 18.19)

Man kunne hævde vores at vores udgave af citatet ikke kan sammenlignes med det oprindelige citat. Konteksten er blevet en ganske som følge af det ændrede personforhold og sted, idet at der er den grundlæggende forskel på skolen og hjemmet, at der hersker en forståelse af, at det primære formål med skolen er, at barnet skal *lære* noget, hvilket ikke betragtes som det primære formål i hjemmet. Men dette er netop denne lille øvelses pointe, og det Biesta hjælper os med at se. Han peger netop på at måden, vi forstår læring på i den dominerende diskurs - som noget uforbeholdent godt og positivt - medfører en sløring af den styring af eleverne, der som Biesta siger “...snarere tæmmer mennesker end emanciperer dem” (Biesta, 2014:99). Læringsforståelsen legitimerer og naturaliserer en styring af barnet i ene kontekst, hvis formål forstås som det at *lære* noget, og den selv samme styring synes overdreven og (vil nogen måske hævde) uhensigtsmæssig i en kontekst, med hvilken *læring* ikke er forbundet. Dette træder endvidere tydeligere frem, når Biesta hjælper os ved at sige, at vi i virkeligheden skal forstå læring som dét, der er, nemlig: “...normative vurderinger vedrørende ønskværdige forandringer” (Biesta, 2014: 88). Dermed kan vi argumentere for, at det der er på spil i citatet ovenfor drejer sig om en styring af elever ud fra normative vurderinger vedrørende ønskværdige forandringer. Forandringer der er defineret af *en anden*. Disse ønskværdige forandringer er også udgangspunktet for den vurdering, vi hører om i citatet: Eleven skal have at vide *hvordan det gik* (i forhold til den ønskværdig forandring defineret af den anden), *hvor du ligger henne* (i forhold til den ønskværdige forandring defineret af den anden), *hvad er dit næste skridt for progression* (i forhold til den ønskværdige forandring defineret af den anden), *hvordan du kommer videre* (i forhold til den ønskværdige forandring defineret af den anden). Tanken er, at *eleverne skal stå på tæer hver dag* (i forhold til den ønskværdige forandring defineret af den anden). *Altså de skal hele tiden stå der, hvor man er på vej til sit potentiale* (i forhold til den

ønskværdige forandring defineret af den anden). Sidst men ikke mindst, skal eleverne *wobbles* (imod den ønskværdige forandring defineret af den anden).

Den stramme styring af elevens dag, medfører dermed gode muligheder for at arbejde med formål indenfor kvalifikationsdomænet - samt gode muligheder for at arbejde med formål inden for socialisationens domæne, men det kan derimod *ikke* hævdes, at formål inden for subjektifikationens domænet har specielt gode muligheder. Subjektifikationens begivenhed, skal ifølge Biesta forstås som en proces gennem begrebet tilsynekomst, og det kan aldrig være en proces beskrevet og defineret af *en anden*. Såfremt hele dagen så vidt muligt er beskrevet og defineret af *en anden* (fordi det skal betragtes som en kultur og en måde, man går til læring og undervisning på), kan vi argumentere for, at det i høj grad kan betragtes som en kultur, der holder sfæren for subjektifikationens begivenhed lukket eller i hvert fald stærkt begrænset. Dette efterlader en undren over, hvorvidt dette kan siges at være en kultur præget af åndsfrihed, som det beskrives i folkeskolens formålsparagraf, at skolens virke skal være (folkeskolens formålsparagraf stk. 3). I Den Danske Ordbog defineres ordet åndsfrihed, som: *"Frihed til at tænke og danne sig sine egne forestillinger og meninger"* (ordnet.dk). Hvordan er der mulighed for at danne sig sine egne forestillinger og meninger i en kultur, hvor elevens dag så vidt muligt beskrives og defineres af *en anden*?

I interviewet eksemplificerer chefkonsulent Kristina flere gange, hvordan man konkret arbejder læringsmålorienteret. Det interessante er, at samtlige konkrete eksempler, Kristina formulerer, netop drejer sig om færdigheder, hvilket rejser et spørgsmål om, hvorvidt den læringsmålorienterede kultur egner sig bedst til som *metode* til færdighedstræning - eller med andre ord, *metode* til at arbejde med ønskværdige formål inden for kvalifikationsdomænet. Et eksempel på dette ses i følgende citat, hvor vi udfordrer ideen om, at alt, hvad en elev lærer, kan synliggøres:

Interviewer: "Du siger, at man lærer alle mulige ting hele tiden, og at man ikke kan være sikker på, hvornår man lærer hvad. Men hvordan er det så muligt for mig som elev at vide, hvad jeg lærer i dag, og om jeg nu har opfyldt de mål, der er stillet op?"

Kristina: "Jamen du ved jo ikke alt, hvad du lærer, men du kender de mål, der er sat og kan jo så tjekke: Har jeg tegnet en firkant i dag? Tjek. Har jeg tegnet en trekant? Har jeg tegnet en rød cirkel? Yes. Og så kan jeg se nedenunder, at jeg i morgen skal

tegne en cirkel, men det kan være, at jeg allerede har tegnet en cirkel og derfor er endnu længere fremme - det har jeg allerede gjort, tjek. På den måde kan du hele tiden følge hvor du selv er i din progression” (bilag 7, 21.38).

Når Kristina skal eksemplificere i sin argumentation for, hvordan det er muligt at gøre læring synligt, kommer eksemplet til at dreje sig om færdigheder. Her drejer det sig om færdigheden at tegne forskellige figurer, og det er dermed let at *følge med i sin progression*, i og med at man kan tjekke, om man kan tegne det, der er målet, at man lærer at tegne. Målet er altså at kunne tegne figurer. Det samme ses i følgende eksempel, hvor vi stiller spørgsmålstegn ved, om læringsmålkulturen ikke begrænser kreativitet. Kristina modargumenterer med et eksempel om en lærer, der i hendes optik arbejder eksemplarisk med læringsmål:

“...Han viser meget tydeligt, hvordan man arbejder med læringsmål. Han har en klasse, og de skal lære at slå kolbøtter. Han viser, at herovre er der fem elever, som laver det på denne måde. Herovre er der nogle eleverne, der laver det på en anden måde, og derover er der nogen, der hopper over en ting og laver en kolbøtte. Det er jo en progression i kolbøtten. Men det begrænser dem jo ikke. De første må jo gerne gå herover og prøve kræfter med det, der er lidt sværere. Men i rummet er der jo mulighed for, at alle kan lave diverse former for kolbøtter. Du begrænser det ikke, men du bryder det ned. Lidt ligesom hvis du arbejder med programmering. Du bryder tingene ned og tager stilling til, hvad det er for nogle dele, der skal til for at lave en helhed” (bilag 7, 32.57).

Igen kommer Kristinas eksempel til at dreje sig om en færdighed – her som den færdighed, det er at slå en kolbøtte. Logikken er desuden, at fordi der er mange muligheder i kolbøtteprogressionen, og fordi det står eleverne frit for fx *at prøve kræfter med det, der er lidt sværere*, og fordi der i rummet er mulighed for at *alle kan lave diverse former for kolbøtter*, er der derfor ikke tale om nogen begrænsning af kreativiteten. I det tredje eksempel vi vil fremhæve her, forsøger vi i interviewet at udfordre, hvordan man kan arbejde læringsmålstyret og gøre læringen synlig i forhold til et af folkeskolens formål, der *ikke* kan siges at være en færdighed, nemlig demokratisk dannelse:

Interviewer: “Hvad hvis jeg gerne vil gøre mine elever demokratisk dannet?”

Kristine: “Det syntes jeg da er en god ide - det er jo i hvert fald en af de ting, vi skal gøre i forhold til folkeskoleloven”

Interviewer: "Men hvordan sætter jeg læringsmål for det?"

Kristina: "Jamen der går du ind og sætter op - det kommer an på hvilket klassetrin det er. Så kan du gå ind og sige: Nu vil jeg i tre uger arbejde med bæredygtighed, og hvad er målet? Det er, at eleven opnår en forståelse af, hvad det vil sige at genbruge. Eller at eleven har en forståelse af, hvad det vil sige at slukke og tænde lyset. Sådan nogle ting"

Interviewer: "Hvornår sætter man så hak i den kasse, hvor der står: Nu har jeg en forståelse af, hvad det vil sige at genbruge?"

Kristina: "Jamen så kan du sige: Hvad er det vi skal? Eleven skal ud og samle skrald oppe i parken, og det skrald skal de pakke sammen i forskellige dåser alt efter, hvad det er. Så skal de lave en video-præsentation, hvor de præsenterer genbruget, de skal lave en genbrugssang, de skal præsentere det for borgmesteren, som kommer forbi og klipper. De har avocadoplanter med, som de gror, og de laver QR koder, hvor de beskriver, hvad er det, der sker i den her gendannelse? Så har du nogle produktioner, og du kan rent faktisk se, at eleverne har lært - de kan jo genfortælle og reproducere. De kan fortælle, hvad bæredygtighed indebærer. Så kan de sige: Tjek, nu har vi gjort det. Så det er igennem produktionen især, at du kan se, om læringsmålet er opnået" (bilag 7, 23.03).

Her kommer det til udtryk, at det at arbejde med demokratisk dannelse, fx kan ske gennem et fokus på bæredygtighed. Det skal her tilføjes, at vi ikke mener at kunne hævde, at det nødvendigvis er det, Kristina mener. Det kan tænkes, at i og med at det er en vanskelig opgave (hvis ikke en umulig opgave) at sætte læringsmål og gøre læring synlig, når det gælder demokratisk dannelse, skifter Kristina undervejs i citatuddraget til emnet bæredygtighed og genbrug. Målene kan da, ifølge Kristina, fx være: *at eleverne opnår en forståelse af, hvad det vil sige at genbruge, eller opnår en forståelse af, hvad det vil sige at tænde og slukke lyset.*

Men hvordan kan man vurdere, hvorvidt en elev har opnået en forståelse af noget? Og hvad er desuden en *tilstrækkelig* forståelse? Og hvordan er det *synligt*, at eleven har opnået den tilstrækkelige forståelse? Det kan vi, ifølge Kristina, især se i det, hun kalder *produktionerne*, og det vi skal holde øje med er, om eleverne kan *genfortælle* og *reproducere*, hvilket så vil sige, at den *tilstrækkelige forståelse* må være defineret på forhånd. Med andre ord bliver produktionerne indikatorer for, at *læringsmålet er opfyldt*. Logikken i formuleringen: *tjek, nu har vi gjort det*, synes at være, at undervisningen er lykket - der er sket tilstrækkelig læring - når en elev kan genfortælle noget sagt og reproducere noget allerede gjort. Man kunne argumentere

for, hvordan det at have en *forståelse* af noget kunne placeres i flere af Biestas tre domæner, men vi kan samtidig også argumentere for, at såfremt at den ønskede forståelse er knyttet til reproduktion og genfortælling, kan det *ikke* placeres i subjektifikationens domæne.

Selvom samtalen i ovenstående citatuddrag ændrede sig til at handle om bæredygtighed, efterlader det samtidig fortsat et spørgsmål om, hvordan man kan arbejde med demokratisk dannelse i en kultur, der orienterer sig mod at synliggøre læring i genfortælling og reproduktion. Er dét, at blive demokratisk dannet, et spørgsmål om, at efterleve det, og overtage de forståelser, *den anden* har beskrevet som demokratisk? Er det det, der menes i folkeskolens formålsparagraf, når der står, at "*Skolens virke skal [...] være præget af [...] demokrati*" (folkeskolens formålsparagraf stk. 3)? Er demokratisk dannelse et spørgsmål om at kunne genfortælle og reproducere?

Der rejser sig desuden endnu et vigtigt spørgsmål - nemlig et spørgsmål om, hvordan denne læringsmålorienterede kultur influerer på elevernes forståelse af sig selv? Hvis man i Frederiksberg Kommune lykkes med at implementere denne nye læringsmålorienterede kultur - som altså ifølge chefkonsulent Kristina *ikke* blot skal forstås som en metode til og anvendes til træning af færdigheder - eller med Biestas ord: Formål indenfor kvalifikationens domæne – og hvis undervisningen er rammesat af et succeskriterie om at reproducere og genfortælle, vil eleverne da ikke også adoptere denne logik? Når uddannelse, som Biesta har vist os, virker inden for socialisationens domæne, vil eleverne da ikke socialiseres ind i den selv samme forståelse af, at man kan betragtes som en *god* og *succesfuld* elev, når man er *synligt lærende* og kan *reproducere* og *genfortælle*? Med Foucault kan vi sige, at det er eleverne i hvert fald disponerede for.

Med Foucault kan vi sige, at elever i en sådan læringsmålorienteret kultur subjektiveres til at blive *synligt lærende elever*, og hvis en synligt lærende elev manifesterer sig ved at genfortælle og reproducere og ved så vidt mulig hele tiden være bevidst om sin læring, så må dette nødvendigvis begrænse sig til at handle om formål indenfor kvalifikationens og socialisationens domæne. Hvordan hænger det sammen med de ønsker om innovation og kreativitet, som Kristina formulerede, at

blandt andet Åben Skole-samarbejdet skal åbne op for?: *“...hvad er det, der sker fra o. til 9. klasse? Hvordan dræber vi hele den åbenhed, hele den innovations tankegang, hele den her kreativitet? Hvordan har vi dræbt den? Det er det vi vil prøve at lave om på”* (bilag 7, 30.02). Dette tilsyneladende paradoks udfordrede vi ved interviewet i forlængelse af Kristinas fortælling om, at eleverne gerne vil have at vide, hvad der skal til, for at de gør det godt:

Kristina: “...Altså hvad er det, jeg bliver bedømt på? Det spørger alle elever om? Hvad er det, jeg bliver bedømt på? Jeg vil jo gerne gøre det så godt så muligt - jeg vil gerne have 12. Men hvordan ved jeg, hvordan jeg får 12? Det er meget få elever, der får at vide, hvordan man skriver en 12 tals stil. Hvorfor starter man ikke ud med at sige: Det her, det er en 12 tals stil. Det er det, I skal stræbe efter, hvis I vil have 12. Det er de her ting, som skal være med til at lave en 12 tals stil. Hvis I gør det sådan her, får I 12. Herudover kan I så bygge på”

Interviewer: “Men hvordan hænger det sammen med en tanke om, at man skal udfolde sig kreativt? Altså hvis man får at vide: Det er dét her, I skal stræbe efter. Det er det, der er idealet.”

Kristina: “Man skal jo kravle, før man kan gå. Du bliver nødt til at vide: Hvad skal jeg kunne for at komme videre? Alle vil jo gerne gøre det så godt, de kan - så for mig som elev, bliver jeg jo nødt til at vide: Hvad er det, der er så godt, som jeg kan?” (bilag 7, 38.36 - 40.37).

og kort efter:

Kristina: “...Så det er ikke fordi, det bare gælder om at få 12 - det gælder om at være bevidst om, hvad der kræves af mig i det her rum. Hvad er det, man gerne vil have ud af mig?” (bilag 7, 41.32).

Her ser vi en logisk forklaring i, at *man jo skal kravle, før man kan gå*. Med det synes logikken at være, at man har brug for en række grundlæggende færdigheder først og fremmest, og derefter har man alle redskaberne til at udfolde sig kreativt. Uden redskaberne kan man ikke skabe noget særlig stort. Men der synes fortsat også her at være en logik om, at så længe eleverne kan reproducere og genfortælle, så er det tilstrækkeligt: *Hvis I gør det sådan her, får I 12. Herudover kan I så bygge på*. Er dette da ikke en kultur, hvor det ikke er nødvendig eller for den sags skyld relevant at *bygge på*? Er det da ikke en kultur, hvor man disponeres for at nøjes med at genfortælle og reproducere? Er det da ikke en kultur, hvor den 9.klasses elev, Kristina talte om i det indledende citat, som kun kunne finde på at sige om en knappenål, at

det var en knappenål (bilag 7, 30.02) nu nærmere vil sige; *hvad skal jeg sige, det er, for at få 12?* Hvordan hænger det sammen med ønsket om innovation og kreativitet? Hvordan hænger det i det hele taget sammen med formålsparagraffens ord om “...*fantasi...*” (folkeskolens formålsparagraf stk. 2), der i Den Danske Ordbog defineres som: “*evne til at forestille sig noget ukendt, ikketilstedeværende eller ikkeeksisterende*”, og “*virksomhed der består i at bruge denne evne*” (ordnet.dk). Hvordan kan man reproducere eller genfortælle noget ukendt, ikketilstedeværende eller ikkeeksisterende? Eller hvordan hænger det sammen med formålsparagraffens ord om “...*virkelyst...*” (folkeskolens formålsparagraf stk. 2), der defineres som: “*lyst til at arbejde, udfolde sig eller sætte noget i gang*” (ordnet.dk) for slet ikke at tale om “...*tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*” (formålsparagraf stk. 3)?

Men i citaterne får vi også yderligere et indblik i logikken bag den læringsmålsorienterede kultur i projekt “Læring der kan ses”: *Alle vil jo gerne gøre det så godt, de kan - så for mig som elev, bliver jeg jo nødt til at vide: Hvad er det, der er så godt, som jeg kan?* og *Hvad er det, man gerne vil have ud af mig?* Her ses igen logikken om, at *jeg* skal defineres af *en anden*. Idealet er altså ikke et spørgsmål om, hvem jeg som individ kan tænkes at være, men idealet er på forhånd beskrevet. I denne logik synes der ikke at være en åbenhed over den tilsynekomst, der måtte vise sig ved subjektifikationens begivenhed. Med andre ord er det i denne logik allerede givet på forhånd hvad og hvem, der kan og bør komme til syne, hvilket giver os endnu et argument for at hævde, at denne læringsmålsorienterede kultur *ikke* er en kultur, der synes åben overfor subjektifikationens begivenhed. Ydermere kan vi ved hjælp af Foucault vise, hvordan kulturen også vil få indvirkning på eleverne selv, således at presset for at stræbe efter idealet, *den synligt lærende elev* ikke kun kommer udefra, men også indefra. Dette sker netop gennem en konstruktion af elevens identitet som synligt lærende, hvor eleven vil begynde at identificere sig med og snart efter internalisere kravet om at være synligt lærende. Men andre ord udvikler eleverne sig ikke blot til synligt lærende elever som følge af et ydre pres, men vil også selv føle et indre behov for at konstruere sig selv som en sådan og agere i overensstemmelse med det.

Dette er grunden til, at Biesta hævder, at: "*Læring er derfor snarere at forstå som et 'pres' indefra end som en 'indre skat', således kan man sige, at læringspolitikken får næring fra vores tilsyneladende vilje til at lære*" (Biesta, 2014: 98), og det kan også i forlængelse heraf siges, at det behov for at vide, *hvad der skal til for at få 12* og behovet for at vide, *hvad er, så godt som jeg kan*, som chefkonsulenten pegede på i ovenstående citatuddrag, kan siges at være et behov skabt af det system, det er en del af. Det tilsyneladende behov for at vide, *hvad der skal til for at få 12*, og *hvad er så godt som jeg kan*, legitimerer og nærer således den politik, der bliver ført, herunder projektet: "Læring der kan ses". Systemet har legitimeret sig selv. Systemet avler således sit eget eksistensgrundlag.

Opsamling: Begrænsningsdispositivet

Vi har i denne analysebid vist, at den læringsmålorienterede kultur er en kultur, hvis logikker kan siges at have en negativ virkning på ønskværdige formål indenfor subjektifikationsdomænet. I den læringsmålorienterede kultur skal eleverne *have at vide*, hvad de skal. De skal have at vide *hvordan* og *hvorfor*, og dette er beskrevet og defineret af *en anden*. Vi har vist, hvordan den læringsmålorienterede kultur i høj grad definerer, hvad og hvem, der kan og bør komme til syne, og med Biesta har vi peget på, hvordan læringssproget slører, at der snarere er tale om en tæmning af mennesker frem for en emancipation af mennesker. Vi har vist, hvordan den læringsmålorienterede kultur stiller sig tilfreds, når elever kan genfortælle og reproducere, samt hvordan der konstrueres en ideel elev, der er *synligt lærende*. Vi har med Foucault peget på, hvordan dette ideal kan få indvirkning på elevernes identitetsforståelse, og vi kan på den måde sige, at projektet "Læring der kan ses" kan forstås som en styringsteknologi, hvis magt rækker helt ind i elevernes egne følelser og forståelser af sig selv. Projekt "Læring der kan ses" kommer dermed også til at fungere som en selvteknologi, hvori ydre styring bliver til indre styring af individet, og eleverne bliver herigennem subjektiveret til *synligt lærende elever*. Sidst men ikke mindst har vi peget på, at der således skabes næring og legitimitet til den politik, der føres. Systemet legitimerer og skaber således grundlag for sig selv.

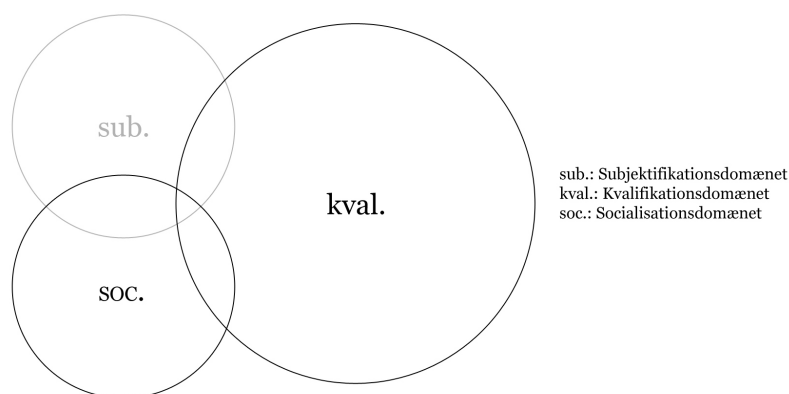
Undervejs i denne analysebid er der desuden opstået en række spørgsmål. Vi har stillet spørgsmålstegn ved, hvordan dette kan siges at passe sammen med de ønsker om innovation og kreativitet, som chefkonsulenten giver udtryk for. Vi har også stillet

spørgsmålstegn ved, hvordan det hænger sammen med ord og sætninger fra folkeskolens formålsparagraf: *Åndsfrihed, demokrati, fantasi, virkelyst, tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* (folkeskolens formålsparagraf stk. 2 og 3). Sidst men ikke mindst er det fortsat uafklaret, hvorvidt, og i så fald hvordan, man i den læringsmålorienterede kultur kan arbejde med demokratisk dannelse? Disse spørgsmål vil vi tage op igen i vores diskussion.

Delkonklusion

Denne anden del af vores analyse havde til hensigt at svare på anden del af vores problemformulering: Hvilke muligheder og begrænsninger har kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale under rammerne for Åben skole-samarbejdet på Frederiksberg? Vi har fremhævet tre dominerende dispositiver indenfor dette samarbejde, som vi har argumenteret for har en indflydelse på, hvorledes det er muligt at arbejde med kulturinstitutionernes særlige potentiale, som det er beskrevet i analysen første del. På baggrund af denne analysedel kan vi således tegne et billede af den balance mellem de tre domæner, som rammerne for Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg disponerer.

Figur 6
Det rammerne disponerer



Figuren viser, hvordan rammerne overvejende disponerer et fokus på kvalifikationsdomænet, men samtidig får dette den virkning, at ønskværdige formål indenfor subjektivitetsdomænet begrænses, som vi her har illustreret med en svag tone i subjektivitetsdomænets ring. Vi har vist, hvordan Markedsdispositivet, i form af den dominerende forståelse af læringsbegrebet samt organiseringen af samarbejdet i obligatoriske forløb, disponerer kulturinstitutionerne for at forstå sig selv i rollen som producenter af en vare (læring). En vare som defineres - og hvis

kvalitet vurderes af kunden (skoleforvaltningen) på baggrund af spørgsmål om metode og effektivitet fremfor spørgsmål om indhold. Dermed disponeres kulturinstitutionerne for at imødekomme krav fra skoleforvaltningen, såfremt de ønsker at være en del af Åben Skole-samarbejdet. Kravene fra skoleforvaltningen udspringer af de officielle tekster omkring skolereformen og Åben Skole-tiltaget, som igen udspringer af OECDs PISA-resultater, hvor det forstås, at de danske skoleelever har utilstrækkelige færdigheder. Der stilles således krav til, at kulturinstitutionernes undervisningsforløb udformes i overensstemmelse med den læringsmålorienterede kultur i Frederiksberg Kommunes udviklingsprojekt "Læring der kan ses", samt at undervisningen tager udgangspunkt i de forenklede Fælles Mål. Dette, har vi vist, disponerer et fokus på kvalifikationsdomænet. Ved vores analyse af Læringsbørsen så vi, hvordan dette konkrete ideudviklingsarrangement havde to konkurrerende dispositiver til stede. Der var logikker om samskabelse og ligeværdighed mellem partnerne i samarbejde, men vi så også, hvordan Markedsdispositivets logikker, der positionerer parterne i et ulige og økonomisk forhold, var til stede og dominerede det ligeværdige Samskabelsesdispositivet gennem arrangementets forskellige anordninger og konfigurationer. Således disponeredes denne helt konkrete ideudvikling af fremtidige Åben Skole-undervisningsforløb med kulturinstitutioner for at tage udgangspunkt i kvalifikationsdomænet. Slutteligt viste vi, hvordan logikkerne i projektet "Læring der kan ses", udover at disponere et fokus på kvalifikationsdomænet, *også* disponerer en begrænsning af ønskværdige formål indenfor subjektifikationsdomænet – mere specifikt kan projektet siges at indeholde logikker, der decideret *begrænser* subjektifikationens begivenhed. Dermed er der opstået et spørgsmål om, hvorvidt disse logikker disponerer en praksis, der er i strid med dele af folkeskolens formålsparagraf.

Kapitel 4: Diskussion

Diskussionen vil tage udgangspunkt i en undren, som er opstået i forbindelse med analysen og vi vil her blandt andet inddrage Biestas begreb ***accountability***, ligesom vi vil komme ind på Biestas betragtninger omkring begrebet ***emancipation***.

Diskussion

I vores diskussion ønsker vi at diskutere to spørgsmål, der er opstået undervejs i vores specialeundersøgelse. Først vil vi tage fat på spørgsmålet om, hvorvidt *det skønne ubeskrivelige andet* overhovedet er ubeskriveligt? Og hvis ikke, hvorfor bliver det så italesat som ubeskriveligt? Til dette inddrager vi Biestas analyse af samfundets *accountabilitykultur* og hans betragtninger af den dominerende logik i *accountability*begrebet. Dernæst diskuterer vi spørgsmålet om, hvilke rammer, der ville være optimale for kulturinstitutionernes særlige potentiale? Til dette inddrager vi et citat fra vores empiri, samt Biestas betragtninger om begrebet *emancipation*, og om hvorvidt og hvordan uddannelse kan føre til menneskelig frihed.

Vores intention med undersøgelsen var som sagt at forsøge at indfange kulturinstitutionernes særlige potentiale, som undervejs blandt andet er blevet italesat som *det skønne ubeskrivelige andet* og som noget, der lå i en *sfære udover det økonomisk drevne rationalerum*. Men hvordan skulle vi indfange noget ubeskriveligt med ord? Hvordan skulle vi beskrive det ubeskrivelige? Og ikke mindst; Hvad ville der ske med det ubeskrivelige, når vi insisterede på at beskrive det? Det var derfor en overraskelse at opdage, at både medarbejdere og ledere fra kulturinstitutionerne talte både passioneret og ubesværet om kulturens særlige potentiale. De kunne levende forklare, eksemplificere og beskrive, hvordan kulturen kan udgøre et værdifuldt og uundværligt bidrag til menneskers liv generelt, men også til den opgave, der ligger i uddannelsen af vores børn og unge, som det er formuleret i folkeskolens formålsparagraf. Det ubeskrivelige var måske ikke så ubeskriveligt endda? Blandt andet så vi i vores interview med leder af Storm P. Museet, Iben - at hun ubesværet beskrev, hvordan kunsten kunne åbne rum for en *refleksion over egen eksistens og det samfund, vi har sammen*. I vores interview med leder af Musikhøjskolen, Ole - så vi, hvordan han formulerede, at den *kunstneriske oplevelse kunne vende ting på hovedet og udgøre en modvægt, et fristed og en udfordring til den mere formelle verden*. Egenskaber som vi i vores undersøgelse pegede på, er relevante i forhold til folkeskolens formål om at forberede elever til deltagelse og medansvar i et samfund med frihed og folkestyre (folkeskolens formålsparagraf stk. 3). Vi hørte vicebibliotekschef Helle fortælle, hvordan litteraturen kunne give *perspektiv, lag og mestring i eget liv*, som, vi argumenterede for, var relevant i

forhold til folkeskolens formål om at “...*skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne får [...] tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*” (folkeskolens formålsparagraf stk.2). Vi fandt formuleringer af potentialet hos fokusgruppen, der kunne forstås som et demokratisk potentiale, ligesom de talte om mulighed for *nulstilling* og mulighed for at bryde ud af vante roller. Dette relaterede vi til folkeskolens bestemmelser om, at skolens virke skal være præget af åndsfrihed og ligeværd (folkeskolens formålsparagraf stk.2).

Ifølge vores analyse er det særlige potentiale altså *ikke* ubeskriveligt, og der er heller ikke tale om et potentiale, der *ikke* er relevant i forhold til skolens opgave, som den er formuleret i formålsparagraffen. Det synes tvært imod at være et potentiale, der er i fin overensstemmelse med folkeskolens formål. Men hvorfor fornemmer vi under hele undersøgelsen, at dette potentiale er under pres? Hvorfor kræver dette potentiale tilsyneladende et forsvar? Hvad får leder af Musikhøjskolen, Ole, til at føle sig nødsaget til at opfinde begrebet *det skønne ubeskrivelige andet*? Og hvad får vicebibliotekschef, Helle, til at adskille det særlige potentiale fra skolens primære opgave, når det de fremhæver som kulturinstitutionernes særlige potentiale, ifølge formålsparagraffen, netop *er* en af skolen primære opgaver? Hvad får leder af Musikhøjskolen, Ole, til at frygte, at det særlige potentiale bliver *spist til morgenmad* eller *ryger ud med badevandet*?

For at komme nærmere svar på disse spørgsmål vender vi nu tilbage til det, som i vores undersøgelse bliver omtalt som skolens nye måde at tænke på; projektet ”Læring der kan ses”. Der er med ”Læring der kan ses” ikke tale om en metode, men derimod en kultur. En kultur, hvor man skal tænke om uddannelse på en bestemt måde og en kultur, hvor elevernes læring - som vi med Biesta kan forstå som *normative vurderinger af ønskværdige forandringer* - skal kunne ses, følges og sikres. Netop Biesta taler i relation til dette om en dominerende accountabilitykultur. Ved at trække på engelske professor Bruce G. Charltons redegørelse af accountabilitybegrebet (Charlton, 2002 i Biesta, 2011) viser Biesta, hvordan dette begreb er et “...*uhåndgribelig retorisk term*”, med *mindst to centrale distinkte betydninger...*” (Charlton og Biesta i Biesta, 2011: 62). Den generelle betydning af begrebet har at gøre med ansvarlighed, som det at stå til ansvar for noget, mens den anden betydning - som Biesta kalder en *teknisk-ledelsesmæssig* betydning af

accountabilitybegrebet - handler om en pligt til at aflægge regnskab, der kan underkastes revision (Biesta, 2011: 62). Denne teknisk-ledelsesmæssige betydning af accountabilitybegrebet har rod i en finansiell kontekst, men fordi distinktionen mellem de to betydninger af accountability er udvisket i den dominerende forståelse af accountability, er denne finansielle revisions logik “...ganske simpelt overført til den ledelsesmæssige kontekst uden den store refleksion over spørgsmålet om, i hvilket omfang denne logik er hensigtsmæssig i relation til ledelsesmæssige formål” (Biesta, 2011: 63). Det vil altså sige, at accountabilitybegrebet har knyttet sig til ledelse i det hele taget, og i stedet for at tilpasse revisionsprocessen principper til de særlige karakteristika og betingelser, en given kontekst måtte have, har dette således ført til den tendens, at andre kontekster (end den finansielle) må tilpasse sig revisionsprocessens principper (Biesta, 2011: 63).

“Transparente organisationer er mulige at underkaste revision, og organisationer, der er mulige at underkaste revision, er mulige at lede - og vice versa. Derfor skal organisationer gøres mulige at underkaste revision.” (Charlton i Biesta, 2011: 63).

Samtidig medfører sameksistensen mellem de to forståelser af accountability, at det er meget vanskeligt at argumentere *imod* accountability, idet det er svært at forstå dette som andet end en opfordring til *uansvarlig handling*. Det medfører en situation, hvor det altså kan betragtes som uansvarligt *ikke* at tilpasse - i vores tilfælde - de uddannelsesmæssige praksisser revisionsprocessens principper. Således får vi en forklaring på det behov for synliggørelse og sikring af læring, som vi i analysen kunne pege på omkring projektet ‘Læring der kan ses’. For at handle som og være et ansvarligt uddannelsessystem/uddannelsesorganisation må man kunne præsentere evaluerbare redegørelser for alle sine praksisser og aktiviteter og ikke mindst effekten af dem. Kan det tænkes, at man i accountabilitykulturens logik har tilpasset - eller er undervejs i en proces om at tilpasse - skolens aktiviteter og dermed også formål til noget, der kan synliggøres og sikres? Og risikerer vi i den forbindelse at reducere skolens opgave til de synlige og målbare elementer? Accountabilitybegrebet er ifølge Biesta ledsaget af *kvalitetssikringskulturen*, der typisk koncentrerer sig “... om processers effektivitet og virkningsfuldhed, ikke om hvad der er intentionen at disse processer skal føre til” (Biesta, 2011: 66). Dermed tilbyder det en forklaring til den logik, vi så bag projekt “Læring der kan ses”, om, at den målorienterede kultur kunne legitimeres ved det, at den ville føre til *mere læring*.

Men betyder det, at skolens opgave må afgrænses fra de ting, der ikke lader sig kontrollere, måles eller sikres? For hvis man skal måle og sikre *alting* i accountabilitykulturens logik, hvordan kan man så legitimt arbejde med eller fokusere på de ting, der ikke kan ses og måles? Med andre ord; Hvordan arbejder man med noget, man ikke kan sikre, hvis man skal kunne sikre det, man arbejder med?

Hvis skolens formål udelukkende bestod af elementer, der kunne måles og sikres, synes det logisk nok at tale om den målorienterede kultur som en form for *best practice*. Men skolens opgave er kompleks og består også af mange elementer, man ikke kan måle og sikre, hvilket Biesta hjælper os med at få øje på gennem begrebsrammen for uddannelsens tre domæner. Som vores egen undersøgelse viser, findes der, ifølge folkeskolens formål, ønskværdige formål inden for subjektifikationens domæne, som ikke lader sig sikre eller producere. Disse formål må vi, ifølge Biesta, nøjes med at *skabe muligheder for* og herefter satse på, at det går godt. Men er der plads til denne usikkerhed i kvalitetssikringskulturen? Er der plads til, at vi blot krydser fingre og håber på det bedste, når det handler om visse elementer af folkeskolens formål? Med redegørelsen af accountabilitybegrebets sammenblandede betydninger peger Biesta og Charlton på, at dette ville være synonym med uansvarlig handling. Men hvad gør man så med de elementer af uddannelse, som ikke lader sig kontrollere eller sikre? I vores undersøgelse viser vi ved hjælp af Keld Skovmand, hvordan den læringsmålstyret undervisning disponerer, at man beskæftiger sig med elementer inden for kvalifikationsdomænet. Det bliver således meget svært legitimt at beskæftige sig med elementer inden for subejktifikationsdomænet. Det er dét, der har fået leder af Musikhøjskolen, Ole, til at opfinde betegnelsen *det skønne ubeskrivelige andet*. Ikke fordi det *er* ubeskriveligt, men fordi det ikke er legitimt at arbejde med og fokusere på inden for logikken af accountabilitykulturen og derfor heller ikke i en uddannelsesmæssig sammenhæng i Åben Skole. I og med accountabilitykulturen dominerer uddannelsesområdet, og fordi vi med Foucault og Biesta kan sige, at “...det – eller de – sprog der står til rådighed for pædagogikken, har en høj grad af indflydelse på, hvad man sige og gøre, og også på hvad man ikke kan sige og gøre” (Biesta, 2009: 25), så kan det forklares, hvorfor Ole er nødsaget til at betegne det som ubeskriveligt. Det skønne ubeskrivelige andet lader sig ikke formulere med det sprog, der står til rådighed

under de dominerende logikker for pædagogik og for uddannelse. Vi kan således pege på, at aktørerne i Åben Skole-samarbejdet er disponeret for at fokusere på det, Biesta betegner som kvalifikationsdomænet, idet det ganske enkelt svært legitimt at tale om og fokusere på andet.

I vores analyse af logikkerne bag projekt "Læring der kan ses" argumenterede vi for nogle uhensigtsmæssige virkninger inden for subjektifikationsdomænet. Dette, når det gælder ønsket om at udvikle elevernes kreativitet og innovative evner, ligesom vi stillede spørgsmålstejn til samspillet mellem disse logikker og dele af folkeskolens formålsparagraf. Ved en simpel Googlesøgning, står det klart, at projekt "Læring der kan ses" ikke er et enestående projekt for Frederiksberg Kommune, men derimod et eksempel på en generel logik, der kendetegner udviklingsprojekter for kommuner over hele landet¹¹. I vores analyse kan vi se, hvordan denne måde at tænke læring og uddannelse på - nu også har fået en kanal ind til kulturinstitutionerne via Åben Skole-samarbejdet, og hvordan den vinder indpas i deres måde at tænke undervisning og uddannelse på. Dermed rejser der sig et spørgsmål om, hvorvidt de elementer fra folkeskolens formål, vi med vores undersøgelse kan pege på, er under pres i Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg, ligeledes er under pres i uddannelsessystemet i det hele taget? Dette ud fra en betragtning af, at de logikker som skaber dette pres netop stammer fra det, der i vores undersøgelse bliver italesat som *skolens sprog*, altså logikker som kommer fra skolen. Men andre ord rejser der sig et spørgsmål om, hvorvidt de dominerende logikker, der præger forståelsen af uddannelse, kan siges at adskille praksis i skolen fra dele af folkeskolens formål?

Uddannelsesforsker Keld Skovmand, som vi har refereret til i vores undersøgelse, kritiserer, i forlængelse af ovenstående, både omskrivningen af skolens læseplan (de forenklede Fælles Mål) og den læringsmålstyrede undervisning. Skovmand kalder det udtryk for en læringsideologi, der kun interesserer sig for overflademål, idet det er dem, der er lettest at få øje på - at gøre synlige, hvilket medfører, at vi stiller os tilfredse, når overflademålene nås (egne noter¹²). En lignende kritik finder man hos

¹¹ Ved en Googlesøgning på ordene: '*målstyret undervisning*' *kommune* eller '*Synlig Læring*' *kommune* fås henholdsvis 11.400 og 168.000 søgehits, og de første mange sider vidner om, at dette ikke er en enkeltstående tendens i Frederiksberg og Københavns Kommune.

¹² Disse noter er taget fra et oplæg Keld Skovmand holdte ved en debataften på Microsoft Lyngby, arrangeret af Skolerådet i Lyngby-Taarbæk Kommune, 13.april, 2016

lektor Brian Degn Mårtensson¹³, som hævder, at skolen og samfundet i øjeblikket kommer til ikke-intentionelt at fokusere på skolens *biproduktet* og refererer her til færdighedsdelen (egne noter¹⁴). Filosofen Peter Kemp kalder, i sin pamflet ”Løgnen om dannelse”, den nye folkeskolereform for et udtryk for halvdannelse (Kemp, 2015). Kemp angriber de dominerende tendenser for at *“...reducere dannelse til et spørgsmål om færdigheder og viden, som man sammenfatter i et begreb om kompetence...”* (Kemp, 2015: 18) og hævder, at det sociale aspekt af dannelsen derved forsvinder. Der synes i den forbindelse at være en sammenhæng mellem det både Kemp, Mårtensson og Skovmand fremhæver som værende uddannelses primære opgave, (som de altså kritiserer den generelle tendens for at glemme) og det, Aftaleteksten fremhæver som værende skolens styrke. Folkeskolen er *“...blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere og til at give dem gode sociale kompetencer”* (bilag 9: 1), og folkeskolen *“fremmer elevernes evne til at forstå og deltage i demokratiske processer”* (bilag 9: 1). Det fremgår ligeledes, at *“...eleverne er godt rustet til deres fremtidige liv som samfundsborgere”*, og *“...de danske elever (har) gode samarbejdsevner, og debatkulturen og det sociale klima på skolen og i klasserummet er generelt godt”* (bilag 9: 1). Dette skal vi ifølge Kemp netop forstå som et resultat af lang dannelsesstradition i vores folkeskole, og han advarer kraftigt imod forestillingen om, at fordi sansen for det ægte demokrati allerede eksisterer i samfundet, så behøver uddannelsesinstitutionerne ikke at tage sig af det. *“Man forestiller sig, at demokratiet stadig vil bestå, selvom man ikke mere kæmper for det. Det er uhyre naivt”* (Kemp, 2015: 59).

“...en sådan halvdannelse, der viser sig at kunne marchere i takt til konkurrencestatens krav, er kun en dannelse til teknisk og videnskabelig dygtighed; den implicerer intet social samfundssyn, intet forsvar for den enkeltes frihed, ingen ide om socialt ansvar, ingen forestilling om opretholdelse af det demokrati, som alene kan legitimere politiske handlinger. Derfor vil den desværre være lige så forsvarsløs over for demokratiets undergravere, som det tyske demokrati efter 1. verdenskrig [...] var det over for nazismen.” (Kemp, 2015: 58).

Der kan altså, ifølge Kemp, være alvorlige konsekvenser ved et ensidigt fokus på viden og færdigheder, eller det vi i vores undersøgelse med Biesta betegner som et ensidigt fokus på elementer og formål inden for kvalifikationsdomænet. Mens Kemp

¹³ Brian Degn Mårtensson er cand. i pædagogisk filosofi, forfatter, aktiv debattør indenfor emnerne pædagogik og uddannelse

¹⁴ Disse noter er taget under et oplæg, Brian Degn Mårtensson holdt ved Tænk tanken Sophias konference om dannelse, Århus 3. juni, 2016

sætter konsekvensen på spidsen og drager parallel til nazismens historie, er der hos Biesta i stedet en række analyser af forskellige forhold ved den aktuelle måde at forstå og gøre uddannelse på, der belyser væsentlige problematikker. Problematikker vi ligeledes har fået øje på gennem vores undersøgelse af Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg. Det synes på denne baggrund derfor ikke at være en urimelig antagelse, at Peter Kemp kan have en pointe i sin markante udmelding. Spørgsmålet bliver således, om vi qua et kyklopisk blik på uddannelsens formål og indhold, er ved at save den gren over, vi selv sidder på? Biesta understreger netop vigtigheden af, at vi i vores ønske om at optimere på elementer inden for kvalifikationsdomænet må have øje for, hvordan denne optimering kan tænkes at virke inden for de to andre domæner; socialisation og subjektifikation. For det er, ifølge Biesta, muligt at skabe synergi mellem ønskværdige formål inden for de tre domæner, men det er i den forbindelse en forudsætning, at vi betragter spørgsmålet om god uddannelse i relation til alle tre domæner. *“Undervisningens kunst består netop i at finde den rette balance mellem de tre dimensioner, og dette er en fortløbende opgave, og altså ikke noget, som forskningen på forhånd kan programmere eller regne ud”* (Biesta, 2014: 198).

Vi har med vores undersøgelse peget på en række problematikker relateret til rammesætningen af Åben Skole-samarbejdet med kulturinstitutionerne på Frederiksberg. Det nærliggende spørgsmål bliver da, hvordan de optimale rammer for kulturinstitutionernes særlige potentiale så skulle se ud? Dette spørgsmål vil vi behandle som afslutning på denne diskussion, og til det vil vi inddrage et citat fra vores interview med leder af Storm P. Museet, Iben. Dette gør vi for at lade Iben som fagperson på Storm P. Museet og med viden om, hvilke særlige muligheder for ønskværdige formål for uddannelse kunstens rummer, give sit bidrag til diskussionen af dette spørgsmål.

“...det handler hos os rigtig meget om, at vi ikke skal fortælle dem (eleverne): Det er det her, I skal vide, og det er det her, I skal lære. Det handler om at gå ind i en dialog og få dem til at sætte nogle ord på, hvad de ser i billederne. Og hvordan de kan relatere det til deres egen virkelighed. Det er noget, vi arbejder meget på, og noget som skal gå igen i det hele. De skal selv italesætte og sætte ord på deres oplevelser, så der kan ske den her dobbelt loop learning. Vi ved jo noget, som de ikke ved, men hvis vi bare står og fortæller det, kan vi ikke forvente nogen resonansbund i det. Derudover kan vi hjælpe med at facilitere og give dem nogle værktøjer ” (bilag 1, 15.02).

Fra dette citat kan vi sige, at Iben ville tilrettelægge en undervisning med vægt på, at eleverne *selv sætter ord på, hvad de ser i billederne*. Vi kan se i citatet, at Iben naturligvis er bevidst om, at de (underviserne) ved noget, som eleverne ikke ved, men at det ikke vil være optimalt i forhold til undervisningens formål *bare* at fortælle eleverne dette. Det vil altså i dette tilfælde ikke være den rette tilgang til undervisningen at fortælle eleverne på forhånd, hvad de skal lære eller fokusere på. For at diskutere dette nærmere, vil vi inddrage Biestas betragtninger om spørgsmålet om god uddannelse gennem begrebet *emancipation*.

Biesta ønsker at se nærmere på spørgsmålet om, hvorvidt, og i så fald hvordan, uddannelse kan bidrage til subjektets frihed. Hvis uddannelse skal føre til individets emancipation, til uafhængighed og selvstændighed, synes det paradoksalt, at dette skal ske gennem en intervention udefra. Hvordan skal tvang føre til frihed? Dette problem skyldes, ifølge Biesta, de logikker, der ligger i den moderne forståelse af emancipation. I denne moderne emancipationslogik forstås selve emancipationen som noget, der sker som følge af en intervention *udefra*. Emancipationen skal altså *gøres* af nogen (Biesta, 2014: 117). Dette medfører en pædagogik, hvor læreren har en viden, som eleven endnu ikke har, og dermed bliver det lærerens opgave at forklare eleven, hvordan verden hænger sammen (Biesta, 2014: 117). Men dette, hævder Biesta, har grundlæggende modsætninger til ideen om menneskelig frihed.

For det første vil denne pædagogik medføre en afhængighed: *“Den, der skal emanciperes, er jo afhængig af emancipatorens intervention, en intervention, der er baseret på viden, der grundlæggende set er utilgængelig for den, der skal emanciperes.* (Biesta, 2014: 118). For det andet er denne forståelse baseret på en grundlæggende ulighed mellem emancipatoren og den, der skal emanciperes. I denne logik positioneres emancipatoren således overlegen den, der skal emanciperes: *“Det kan endda hævdes, at emancipatorens overlegenhed reelt kræver, at den der skal emanciperes, er underlegen”* (Biesta, 2014: 118).

Ved at trække på den franske filosof Jacques Ranciéres betragtninger om emancipation, foreslår Biesta en anden måde, hvorpå vi kan forstå emancipation i relation til uddannelse. For Ranciére fører en lærers forklaring muligvis til viden, men forklaring fører aldrig til emancipation, eftersom det at forklare nogen noget er

ensbetydende med at vise denne, at han ikke kan forstå det selv (Biesta, 2014: 130). Derimod hævder Ranciére, at en undervisning, der kan føre til emancipation, er en undervisning med udgangspunkt i intelligensers lighed (Biesta, 2014: 130):

“Det eneste, der er behov for er at opfordre andre mennesker til at bruge deres intelligens, hvilket er ensbetydende med at bekræfte “den principielle lighed mellem talende væsener”. Det er trods alt sådan, at “det der forummer folket, ikke er manglen på undervisning”. Det eneste, der er behov for, er at fortælle mennesker, at de kan se og tænke selv og ikke er afhængige af andre, der ser og tænker for dem.” (Ranciére og Biesta i Biesta, 2014: 132).

Biesta knytter endvidere denne måde at forstå emancipation på sammen med subjektifikationens begivenhed. En tilgang til undervisning med udgangspunkt i intelligensers lighed er en tilgang, der netop holder sfæren for subjektifikationens begivenhed åben (Biesta, 2014: 130). Med andre ord kan vi argumentere for, at det Iben formulerer om tilgangen til undervisningen på museet, kan forstås som en tilgang til undervisning med et grundlæggende udgangspunkt i intelligensers lighed. Dette stemmer godt overens med vores analyse af museets potentiale for uddannelse, der viste sig at kunne placeres inden for subjektifikationsdomænet. Men er dette ensbetydende med, at undervisning på museet *ikke* bør indeholde forklaring eller formulerede mål? Nej, dette er hverken Biestas eller Ranciéres pointe - eller for den sags skyld ej heller vores. Som sagt kan forklaring føre til mere viden, som igen kan udgøre redskaber, som eleven med fordel kan anvende i sin selvstændige tænkning. Dette er Iben selv inde på til slut i citatet, hvor hun formulerer, at *de* (underviserne) *derudover kan hjælpe med at facilitere og give dem* (eleverne) *nogle værktøjer*. Ranciére og Biesta kritiserer derimod *“...enhver situation, hvor forklaring fremstår som nøglen til emancipation”* (Biesta, 2014: 138) og hævder, at det er langt mere interessant at undersøge, hvad uddannelse med udgangspunkt i intelligensers lighed kan føre til, og *“...hvad en intelligens kan, når den anser sig selv for at være lige med enhver anden, og anser enhver anden for at være lige med sig selv”* (Ranciére i Biesta, 2014: 132).

Svaret på vores spørgsmål om, hvilke rammer der er de bedste i forhold til kulturinstitutionernes særlige potentiale, bliver altså et spørgsmål om en balancegang - den balancegang, som Biesta kalder undervisningens kunst (Biesta, 2014: 198), som man fortløbende må forholde sig til ved først og fremmest at

forholde sig til spørgsmålet om *hvad*, eleverne skal lære, og til hvilket *formål*, de skal lære det – først herefter bliver det relevant at stille spørgsmålet om, hvilken tilrettelæggelse af undervisningen eller hvilken metode, der så er den mest effektive og hensigtsmæssige måde at opnå målet på (Biesta, 2011).

Men hvordan er samspillet mellem den læringsmålorienterede kultur og forestillingen om intelligensers lighed i en undervisningssammenhæng? Skaber vi med implementeringen af denne kultur et undervisningsrum, hvor der netop disponeres for, at udgangspunktet bliver intelligensers *ulighed*? Og vil det i så fald være i strid med, at vi med folkeskolen formål ønsker og er forpligtet til at “...*skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst...*”, så eleverne blandt andet udvikler “...*tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle...*” (folkeskolens formålsparagraf stk. 2). Eller i strid med, at skolens virke skal “...*være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*” (folkeskolens ormålsparagraf stk. 3)? Det kan i hvert fald diskuteres, hvorvidt der synes at være konsensus mellem det, vi siger, vi gerne vil (folkeskolens formål) og det vi gør (den praksis, der disponeres gennem rammerne for vores uddannelse). Problemet i forhold til denne manglende konsensus opstår i vores optik ikke med ønsket om at sætte mål for undervisning og uddannelse. Problemet opstår med ønsket om den totale kontrol og med ønsket om at sikre *alting*. Således vil vi afslutte denne diskussion med et citat af Gert Biesta, hvor han netop italesætter denne problemstilling.

“Det, der burde være et gradsspørgsmål - spørgsmålet er trods alt ikke, hvorvidt man i forbindelse med uddannelse skal opnå noget eller ej, eller hvorvidt uddannelsesmæssige rum bør være sikre eller ej, men hvad man ønsker at opnå i forbindelse med uddannelse, og i hvilken omfang dette på forhånd kan specificeres, og hvilken form for sikkerhed der er ønskværdig, og hvornår ønsket om sikkerhed strider mod uddannelsens formål - har udviklet sig til et ‘enten-eller’, hvor læreres mulighed for at bruge deres dømmekraft og foretage et skøn så at sige er forsvundet.” (Biesta, 2014: 16).

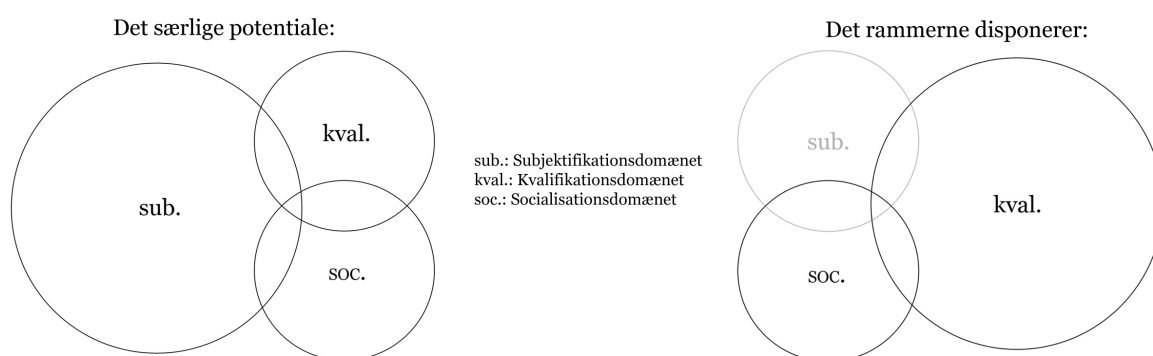
Kapitel 5: Konklusion

Vi vil i dette kapitel vende tilbage til de erkendelser, vi gjorde os i forbindelse med selve analysen. I konklusionen vil vi sammenfatte de to delkonklusioner fra vores analysearbejde for derigennem at svare på vores problemformulering.

Konklusion

Hvad er kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale i relation til folkeskolens formål? Og hvilke mulighedsbetingelser har dette potentiale under rammerne for Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg? Således lyder problemformuleringen for dette speciale.

Formålet med første del af vores undersøgelse var, at sige noget generelt om kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale? Med andre ord hvordan kan et kunstmuseer, et litteraturmuseum, et bibliotek, et filmværksted og en musikhøjskole *bidrage til folkeskolens formål*, som det er formuleret i Aftaleteksten for folkeskolereformen (bilag 9: 9). Og hvorledes er samspillet mellem dette potentiale og rammerne for Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg? Nedenstående figur er udarbejdet på baggrund af vores undersøgelse og illustrerer til venstre den balance mellem uddannelsens tre domæner, som vi har fremanalyseret på baggrund af kulturinstitutionernes ledere og medarbejderes egne formuleringer og beskrivelse af deres fag og kulturinstitutions særlige uddannelsesmæssige potentiale. Til højre illustreres den balance mellem uddannelsens tre domæner, som vi har fremanalyseret, at rammerne for Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg disponerer.



Således kan vi konkludere, at kulturinstitutionernes ledernes og medarbejderes formuleringer og beskrivelser af kulturinstitutionernes særlige potentiale kan placeres indenfor subjektifikationsdomænet. Både kvalifikationsdomænet og socialisationsdomænet er også repræsenteret, hvilket vi med Biesta kan forstås som en selvfølge, da al uddannelse bevæger sig indenfor alle tre domæner. Det afgørende i

denne sammenhæng er, at både ledere og medarbejdere italesætter elementer indenfor kvalifikationsdomænet, som et middel til at opnå noget andet, noget større. Rammerne omkring Åben Skole-samarbejdet disponerer derimod overvejende kulturinstitutionerne for at arbejde med og fokusere på elementer indenfor kvalifikationsdomænet, og endvidere disponerer rammerne *også* en begrænsning af elementer indenfor subjektifikationsdomænet. Således disponerer rammerne for Åben Skole ikke blot et andet fokus end det, kulturinstitutionerne betegner som deres særlige potentiale. Rammerne kan ligefrem siges at disponere en begrænsning af kulturinstitutionernes særlige potentiale.

Hermed tilbyder undersøgelsen forklaringer på de spørgsmål, der vagte vores nysgerrighed i starten af denne specialeproces. Når nogle af kulturinstitutionerne står med en følelse af, at de må *prostituere sig*, hvis de vil være med i Åben Skole-samarbejdet, så kan det forklares i, at de må gå på kompromis med deres faglighed og det, de forstår, som deres kulturinstitutionens særlige potentiale. Når vi har fornemmet gennem vores indledende arbejde og senere gennem vores interviews, at det særlige potentiale er under pres, og at det konstant må forsvares, så er det fordi, at det netop *er* stærkt under pres under rammerne af Åben Skole-samarbejdet på Frederiksberg. Men ikke kun er det under pres qua rammerne i Åben Skole-samarbejdet, det er generelt under pres i de dominerende logikker og tendenser i uddannelsessystemet, og i det sprog, der står til rådighed for pædagogik og for uddannelse i vores samtid. Derfor ser vi nødvendigheden af netop at italesætte potentialet *det skønne ubeskrivelige andet*. Risikerer vi at gå glip af eller helt at miste værdifulde uddannelsesmæssige potentialer, som man ellers netop søgte at forløse med skolereformen og tiltaget Åben Skole? Svaret vil være - i og med at der kan rejses et spørgsmål om, og i så fald i hvilken grad, de dominerende tendenser og forståelser af læring og undervisning er i strid med dele af folkeskolens formålsparagraf - at det er vi i hvert fald disponeret for.

Det paradoksale er, at alle synes at kunne blive enige om, at det skønne ubeskrivelige andet er både skønt, men *også* relevant i forhold til formålet med folkeskolen. Den afgørende vanskelighed, som danner grobund for dette tilsyneladende paradoks, kan vi ifølge Biesta forstå i samfundets manglende risikovillighed. Men når det gælder uddannelse og læring, så må vi nødvendigvis slippe kontrollen i nogle sammenhænge.

Der er her ikke tale om uagtsomhed eller uansvarlighed, men blot om en konstatering af, at der er centrale elementer i uddannelse, som vi ikke kan sikre. Vi kan ikke kontrollere dem, vi kan ikke producere dem, og vi kan ikke sikre dem. Derimod kan vi let begrænse dem og måske ligefrem helt forhindre dem i vores trang til at styre og kvalitetssikre. Foucault har vist os, at det er ikke muligt at tænke alle ting til alle tider, og denne lære skal minde os om, at være opmærksomme på, at vi ikke ender med at gøre det umuligt løbe en risiko, når det gælder uddannelse.

For problemet opstår netop, når vi ikke tør eller måske slet ikke *kan* løbe *den smukke risiko ved det skønne ubeskrivelige andet*.

Kapitel 6: Perspektivering

Perspektiveringen tager ligesom diskussionen afsæt i en række spørgsmål, som har præsenteret sig undervejs i undersøgelsen og gennem analysen: ***Hvordan påvirker OECD & PISA uddannelsessystemet? Hvad gør de andre kommuner? Hvad er fokus på læreruddannelsen? Og hvordan er samspillet mellem et fagligt fokus og pædagoger i skolen?*** Således kan perspektiveringen ses som en kort behandling af nogle af de spørgsmål, vi i vores egentlige undersøgelse har afgrænset os fra. Samtidig kan perspektiveringen ses som en form for efterrefleksion.

Perspektivering

Vi vil med vores perspektivering tage udgangspunkt i en række spørgsmål, som alle har præsenteret sig i løbet af vores undersøgelse: *Hvordan påvirker OECD & PISA uddannelsessystemet? Hvad gør de andre kommuner? Hvad er fokus på læreruddannelsen? Og hvordan er samspillet mellem et fagligt fokus og pædagogernes nye rolle i skolen?* Fælles for disse spørgsmål er, at de har holdt ved, og at det alle er spørgsmål, som vi i større eller mindre grad har afgrænset os fra i selve undersøgelsen. Vi vil her i perspektivering udfolde vores overvejelser i relation til disse spørgsmål.

Hvordan påvirker OECD & PISA uddannelsessystemet?

Med vores undersøgelse kan vi se, hvordan rammerne for Åben Skole disponerer et fokus på det, vi med Biesta betegner som kvalifikationsdomænet. Altså et spørgsmål om færdigheder. Men hvor stammer dette fokus fra? Vi kan i vores undersøgelse vise, hvordan Aftaleteksten for folkeskolereformen sætter fokus på faglighed og hvordan argumentet for dette fokus i Aftaleteksten synes at være Danmarks dårlige placering på OECDs rangliste.

“[...] den danske folkeskole står også over for store udfordringer. Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen” (bilag 9: 1)

Der bliver således konstateret, at det faglige niveau er for dårligt, eller i hvert fald *ikke tilstrækkeligt høj*. En betragtning som bliver forbundet direkte med en gennemsnitlig vurdering i OECD på baggrund af de danske 15-årige skoleelevers resultater i PISA-undersøgelserne. Men hvad er fokus i PISA-undersøgelserne? Hvad er det, de danske elever bliver målt på? I vores undersøgelse beskæftiger vi os ikke med det uddannelsesmæssige fokus, OECD er med til at skabe. Dog er vi bevidste om, at mange af de logikker, vi peger på i forbindelse med vores undersøgelse - og her særligt de officielle tekster, kan spores tilbage til netop OECD og PISA. Og at disse af mange menes at have en afgørende betydning for uddannelsessystemer rundt omkring, også i Danmark. Der har i den forbindelse været en del kritik af netop PISA,

men dette til trods kan PISA-testens resultater alligevel siges at have dannet grundlag for en række tiltag og reformeringer af skolesystemet frem til i dag, som det eksempelvis fremgår af Aftaleteksten. Men hvad er det PISA, måler eleverne på? Hvad er fokus i disse tests? Margareta Serder og Marlin Ideland viser, hvordan PISA kan siges at influere på, hvad der anses for vigtige færdigheder, og hvordan der i skolesystemet i stigende grad gives mere og mere opmærksomhed til de tre såkaldte PISA-fag (matematik, sprog og naturfag) på *”...bekostning af fx praktiske og æstetiske fag og fokus på individets og gruppens udvikling som helhed”* (Serder og Ideland: 129). Netop dette fokus ser vi afspejlet i vores undersøgelse, hvor rammerne for Åben Skole disponerer et fokus på færdigheder og det, vi med Biesta kalder kvalifikationsdomænet. Dette fokus kan således spores tilbage til OECD. Men hvorfor dette fokus? Her er grundtanken, at nationers fremtidige vækst og sociale velfærd hænger uløseligt sammen med dets borgers viden og færdigheder. Således kan PISA betragtes som et instrument til at sammenligne de forskellige skolesystemer med henblik på, at lære af hinanden og optimere (Serder og Ideland: 123). Derfor skal sandheden om, hvilken type viden der er vigtig for den fremtidige borger, ifølge Serder og Ideland, ses som en konstruktion, som PISA i høj grad har bidraget til.

Men hvad er så det problematiske i det? Serder og Ideland peger på, at det er problematisk, at PISA ikke har et uddannelsesvidenskabeligt, men et økonomisk-politisk sigte: *”... forskere vil bruge sammenligninger til at finde mønstre i menneskers forståelse, hvorimod det politiske samfund efterspørger enkle svar og hurtige løsninger”* (Ibid.: 131). Biesta peger i relation til dette på, at målingskulturen, herunder PISA, har fået stor betydning for vores skolepraksis og peger på, at:

“Fremvæksten af denne målingskultur inden for uddannelsesområdet har haft stor indflydelse på den uddannelsesmæssige praksis, fra de højeste niveauer på nationalt og overnationalt niveau til de lokale skolars og underviseres praksis” (Biesta 2011:23)

Både Biesta, Serder og Ideland peger således på, at der er direkte sammenhæng mellem målingskulturen og den måde, vi tænker og praktiserer uddannelse på.

I det hele taget har PISA-undersøgelse været udsat for en del kritik. Eksempelvis anfægtes rationalet i, at man gennem en 2 ½ timers test kan måle et skolesystems

samlede kvalitet og at den efterfølgende *"rangering skulle kunne gælde som mål for et lands fremtidige økonomiske vækst og udvikling"* (Sommer og Klitmøller 2015: 16). Ikke desto mindre ses PISA testen i den danske uddannelsesdebat som en god og troværdig indikation på skoleelevers færdigheder (ibid.), og kritikere rejser således spørgsmålet om, hvorvidt det *"... er mere betryggende at bruge et kompas, der viser forkert end slet ikke at have noget at navigere efter. Denne "evidens" kan så i det mindste opretholde politikere og offentlighedens illusion om, at der er helt styr på skolens kurs"* (ibid: 16).

Hvad gør de andre kommuner?

Vi er undervejs i processen blevet opmærksomme på, at Åben Skole-samarbejdet er organiseret forskelligt fra kommune til kommune. Aftaleteksten sætter i sagens natur en overordnet ramme for tiltaget, men indenfor denne ramme kan kommunerne frit forvalte samarbejdet. Gennem vores undersøgelse har vi vist, hvordan Frederiksbergprincipperne sætter en mere specifik ramme for samarbejdet og hvordan disse rammer disponerer, at man fokuserer på Biestas kvalifikationsdomæne. Men er denne praksis enestående for Frederiksberg? Ville kulturinstitutionernes særlige uddannelsesmæssige potentiale ligeledes være under pres i eksempelvis København, Kerteminde eller Hjørring Kommune? Tilbyder andre kommune bedre vilkår for kulturens særlige potentiale? Da mange af de logikker og tendenser, som peger i retning af et fokus på færdigheder og kvalifikationer kommer fra centralt politisk hold, kan vi argumentere for, at visse dele af rammerne i sagens natur må være ens.

Hvad er fokus på læreruddannelsen?

Vi har med denne undersøgelse vist, hvordan rammerne omkring Åben Skole-samarbejdet disponerer underviserne til at fokusere på elementer af uddannelse, som vi placerer inden for kvalifikationsdomænet. Men er det nu også det, underviserne *i virkeligheden* fokuserer på i deres praksis? En ting er jo, hvad man er disponeret for, og en anden ting er, hvad man gør. Rigtig mange af de lærere, som til dagligt står for undervisningen på folkeskolerne over hele landet, har fået deres pædagogiske uddannelse i en tid uden *Synlig læring*, uden PISA og uden målstyringskulturen. Betyder det, at de ikke i samme grad er disponeret for at efterleve det fokus, som

uddannelsessystemet sætter? Og hvad med de nyuddannede lærere som har fået deres pædagogiske opdragelse i det, Biesta kalder målingens tidsalder? Hvor meget fylder Synlig læring og målstyring i læreruddannelsen? Hvor meget fylder John Hattie måde at tænke undervisning på? Hvor meget fylder *læringssproget*? Og hvilken undervisningspraksis er en nyuddannet lærer qua sin uddannelse disponeret for at praktisere?

Hvordan er samspillet mellem et fagligt fokus og pædagogernes nye rolle i skolen?

Med folkeskolereformen fulgte en række forandringer og nye tiltag, hvor Åben Skole, som vi i dette speciale har beskæftiget os med, er et af mange. Et andet tiltag, som har fyldt en del i både medierne og på skolerne, er spørgsmålet om den understøttende undervisning. Pædagogerne skal med den nye folkeskolereform have en mere fremtrædende plads i skolen og spiller en afgørende rolle i forhold til den understøttende undervisning. I Aftaleteksten kan man under overskriften: *“Lærere, pædagoger og andre medarbejdere med relevante kompetencer”* (bilag 9: 18) læse, hvordan det, er *“Lærerne (der) skal sikre sammenhæng i undervisningen, og at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet.”* (bilag 9: 18). Det nye er dog, at *“På alle klassetrin kan pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer inddrages i undervisningen i en understøttende rolle ved at løse opgaver inden for deres kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt”* (bilag 9: 18). Det, vi i denne sammenhæng gerne vil fremhæve, er, at det handler om *at løse opgaver inden for deres kompetencer og de pågældende kvalifikationer*. En formulering som går igen i Aftaleteksten, når det fremgår, at pædagogerne i indskolingen *“[...] kan [...] varetage afgrænsede undervisningsopgaver inden for deres kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt.”* (bilag 9: 18). Men hvad kendetegner pædagogers faglighed? Hvad er *inden for deres kompetence og kvalifikationer i øvrigt*, når det gælder folkeskolens formål? Det fremgår ikke af Aftaleteksten, hvad det præcist er, pædagogerne skal bidrage med. Dog fremgår det, at *“De [...] vil kunne varetage understøttende undervisning alene med eleverne. Der vil [...] være tale om opgaver, som ikke i samme omfang kræver lærerens professionskompetence.”* (bilag 9: 18). Således kan pædagogerne varetage undervisning, som ligger indenfor *deres*

kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt og undervisning, som ikke kræver lærerens *professionskompetence*.

Kan der være en sammenhæng mellem den rolle, pædagogerne får tildelt i forhold til understøttende undervisning, og den kulturinstitutionerne får tildelt under rammerne for Åben Skole på Frederiksberg? Kan vi antage at pædagogernes særlige uddannelsesmæssige potentiale - *deres kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt* - ligesom kulturinstitutionerne, ikke placeres inden for kvalifikationsdomænet? Og kan vi derfor forstå pædagogernes særlige potentiale indenfor subjektifikationsdomænet? Hvis dette er tilfældet, vil pædagogerne i så fald stå i samme situation som kulturinstitutionerne, hvor *deres* faglighed er under pres i et uddannelsessystem, der har tendens til at fokusere på kvalifikationsdomænet? Et fokus som understreges af selv samme reform, som søger at bringe pædagogerne i spil under overskriften *et fagligt løft*. Og kan der være en sammenhæng mellem de udfordringer, kulturinstitutionerne har i forhold til at tale *skolens sprog*, og de udfordringer, pædagogerne har med at finde sig til rette på deres nye plads i skolen?

Litteraturliste

Agampen, Giorgio (2012): *"Hvad er et dispositiv? – og to andre essays"* Forlaget Slagmark

Biesta, Gert (2001): *"God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati"*. Forlaget Klim.

Biesta, Gert (2009): *"Læring retur"* Forlaget Unge Pædagoger og forfatteren.

Biesta, Gert (2014): *"Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik"*. Forlaget Klim

Biesta, Gert (2014): *"Når 'hvad der virker' stadigvæk ikke virker: Fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning"*, Kap 2 i Tanggaard, Rømer og Brinkmann (red): *Uren pædagogik*,. Forlaget Klim

Biesta, Gert (2014): *"Vi får ikke altid det, vi ønsker os: et ikke-arkaisk syn på uddannelse, demokrati og dannelse"* s. 110 – 124 i Lundgaard et. al. *Museer – viden, demokrati og transformation*. Kulturstyrelsen.

Biesta, Gert (2015): *"Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og om dialogen mellem barnet og verden"* Kap.5 i Sommer og Klitmøller (red): *Læring, dannelse og udvikling – Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend og Tangaard, Lene (2015): *"Kvalitative metoder"*. Hans Reitzels Forlag

Chemi, Tatiana (2012): *"Kunsten at integrere kunst i undervisningen"* Aalborg Universitetsforlag

Esmark, Anders, Bagge Laustsen, Carsten & Åkerstrøm Andersen, Niels (2005): *"Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion"* i Esmark, Anders, Bagge Laustsen, Carsten & Åkerstrøm Andersen, Niels (2005): *"Poststrukturalistiske analysestrategier"* (2005), 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag

Chemi, Tatiana, Interview i Fagbladet Folkeskolen, (2.feb. 2016): *"Forsker – Åben Skole er en enestående chance"*.

Foucault, Michel (1982): *"The subject of power"*, Critical Inquiry vol. 8 (4), (pp 777-795) i *"Kompendium til modulet Organisatorisk Læring"*, Aalborg Universitet, København

Foucault, Michel (2008): *"Sikkerhed, territorium, befolkning. Forelæsninger på Collège de France 1977-78"*, Hans Reitzels forlag. (Oversat af Peer F. Bundgård)

Foucault, Michel (2009): *"Biopolitikkens fødsel. Forelæsninger på Collège de France 1978-79"*, Hans Reitzels forlag. (Oversat af Peer F. Bundgård)

Hattie, John (2013) *"Synlig læring - for lærere (Undervisning og læring)"*, Dafolo

Hedegaard, Maria Louise Larsen (2015): *"Mest mulig læring"* semesterprojekt 9. semester, Læring of forandringsprocesser, Aalborg universitet.

Holm, Claus (2013) *"Kend jeres virkning – interview med John Hattie"* s. 2-5 i Flexible Læring, skoleportalen.dk

Hyllested, Trine (2007): *"Når læreren tager ud af skolen"*, Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jensen, Anders Fogh (2013) *"Mellem ting"* Forlaget TPH

Jungk, Robert og Müller, Norbert R, (1984): *"Håndbog i Fremtidsværksteder"*. Politisk revy.

Kemp, Peter (2015) *"Mennesket er mere end et samfundsmaskineri"* s. 28 -44 i Det relationelle menneske – Personalisme i perspektiv, Karen Lumholt og Jonas Norgaard Mortensen (red.) Forlaget Vindelsti og forfatterne
Kemp, Peter (2015): *"Løgner om dannelse – Opgør med halvdannelsen"* Tiderne skifter

Mårtensson, Brian Degn (2015) *"Konkurrencestatens pædagogik – en kritik og et alternativ"*. Århus universitetsforlag.

Raffnsøe, Sverre & Gudmand-Høyer, Marius (2005): *"Dispositivanalyse – en historisk socialanalytik hos Foucault"* i Esmark, Anders, Bagge Laustsen, Carsten & Åkerstrøm Andersen, Niels (2005): *"Poststrukturalistiske analysestrategier"* (2005), 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag

Sattrup, Lise (2015): *"Jamen, hvad skal vi kigge efter? – En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab"* Ph.d. afhandling, Statens museum for Kunst og Roskilde Universitetet – Institut for Samfund og Globalisering.

Serder, Margareta og Ideland, Marlin (2015): *"PISA: problemet med en metaundersøgelse"*, kap 6 i Sommer og Klitmøller (red.) *Læring, dannelse og udvikling – Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag

Skovmand, Keld (2016): *"Uden mål og med"*, Hans Reitzels Forlag

Sommer, Dion og Klitmøller, Jacob (red.), (2015) *Læring, dannelse og udvikling – Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag

Spradley, James P. (1979): *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Villadsen, Kaspar (2013): *"Michel Foucault"* i Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (2013): *"Klassisk og moderne samfundsteori"*, Hans Reitzels forlag

Internetkilder:

- Den Danske Ordbog: Ordnet.dk

- Gyldendal – Den store danske: denstoredanske.dk
- Kulturtjenesten, Frederiksberg Kommune: Frederiksberg.dk
- Open Space Institut: Openspace.dk
- Harrison Owen, Open Space World: openspaceworld.com

- Storm P. Museet
<http://www.stormp.dk/Storm-P/frederiksbergmuseerne.html>

- Undervisningsministeriet, Den åbne skole
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole>

- Skoletjenesten Sjælland
(<http://www.skoletjenesten.dk/OmSkoletjenesten>)

- UCC professionshøjskolen
<https://ucc.dk/aktuelt/nyheder/skoleprojekt-goer-didaktik-konkret-o>

- Bakkehusmuseet
<http://www.bakkehusmuseet.dk/om-bakkehusmuseet.html>

Hvad med det skønne ubeskrivelige andet?

Rasmus Jon Nielsen & Maria Louise Larsen Hedegaard
Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet, København

Abstract

Denne artikel handler om uddannelse. Hvad ønsker vi at få ud af den uddannelse, vi gennem folkeskolen vi tilbyder vores børn og unge? Er der konsensus mellem det, vi siger, vi gerne *vil* og det, vi *gør*? Artiklen udspringer af en vores speciale, som viser, hvordan rammerne et Åben Skole-samarbejdet med kulturinstitutioner, disponerer et fokus, som er afskåret fra dele af folkeskolens formål. Dette til trods for at formålet med Åben skole-samarbejdet netop er at understøtte folkeskolens formål. Ydermere argumenteres der i undersøgelsen for, at dette ikke blot kan siges at være et problem i Åben Skole-samarbejdet, men et generelt problem på uddannelsesområdet. Artiklen tager afsæt i en række spørgsmål, som rejste sig i løbet af vores undersøgelse, som knytter sig tæt til et projekt ved navn "Læring der kan ses", og det hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta betegner som en dominerende *accountabilitykultur*.

Undersøgelsen i korte træk

Det skønne ubeskrivelige andet er en betegnelse hentet fra vores speciale. Betegnelsen er en metafor for det, som en musikskoleleder betegner som kulturens særlige uddannelsesmæssige potentiale. Denne metafor vil vi vende tilbage til. Netop spørgsmålet om kulturens uddannelsesmæssige potentiale aktualiseres med tiltaget Åben Skole (ÅS), et tiltag som kom til verden med Folkeskolereformen i 2014. ÅS gør det obligatorisk at indgå samarbejder med skolens omverden. Reformens Aftaletekst¹ tilbyder imidlertid et klart svar på, *hvad* det præcist er kulturinstitutionerne skal bidrage med i relation til folkeskolens formål². Ambitionen med specialet blev således at undersøge, hvorvidt det er muligt at sige noget generelt om kulturinstitutionernes uddannelsesmæssige potentiale i relation til netop folkeskolens formål. Dette med henblik på at undersøge hvilke mulighedsbetingelse dette særlige potentialet har under rammerne for det ÅS, vi undersøgte.

¹ Aftaleteksten beskriver aftalen mellem den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

² Folkeskolens formål er en del af folkeskoleloven, som beskriver folkeskolens formål. Formålsparagraffen fik sin nuværende form i 2006.

³ Projekt 'Læring der kan ses' er en del af et kompetenceløft, som er igangsat på skoleområde i Frederiksberg Kommune. 'Læring der kan ses' er et samarbejdsprojekt mellem Frederiksberg Kommune, København Kommune, UCC, Metropoli og Danmarks Evalueringsinstitut

² Folkeskolens formål er en del af folkeskoleloven, som beskriver folkeskolens formål. Formålsparagraffen fik sin nuværende form i 2006.

Dels viser vores undersøgelsen, at det særlige potentiale afgjort kan siges, at være forbundet til formålsparagraffen (Nielsen & Hedegaard, 2016). Undersøgelsen viser også, hvordan rammerne for ÅS disponerer et fokus på elementer af uddannelse, som ikke er en del af dette særlige potentiale. Ikke blot disponerer rammerne et andet fokus, rammerne lægger pres på og virker direkte begrænsende på dette potentiale (ibid.).

Men hvordan opstår dette pres? Og hvorfor opstår presset, når vores undersøgelsen viser, at det særlige potentiale konstitueres af elementer af uddannelse, som er i tråd med folkeskolens formål? Vi vil i den forbindelse rette fokus imod det, Gert Biesta betegner som en dominerende *accountabilitykultur* og i den forbindelse også projektet ”Læring som kan ses”³, som i korte træk går ud på at implementere en såkaldt læringsmålorienteret kultur i kommunens skolesystem. En kultur, hvor man skal tænke om uddannelse på en bestemt måde, og hvor elevernes læring skal kunne ses, følges og sikres (ibid.).

Læring der kan ses i accountabilitykulturen

Ved at trække på engelske Professor Bruce G. Charltons redegørelse af accountabilitybegrebet (2002) viser Biesta, hvordan dette begreb accountability er et *“...uhåndgribelig retorisk term”, med mindst to centrale distinkte betydninger...*” (Biesta, 2011: 62). Den generelle betydning af begrebet har at gøre med ansvarlighed, som det at stå til ansvar for noget, mens den anden betydning - som Biesta kalder en teknisk-ledelsesmæssig betydning af accountabilitybegrebet - handler om en pligt til at aflægge regnskab, der kan underkastes revision (Biesta, 2011: 62). Denne teknisk-ledelsesmæssige betydning af accountabilitybegrebet har rod i en finansiell kontekst, men fordi distinktionen mellem de to betydninger af accountability er udvisket i den gængse forståelse af accountability, er denne finansielle revisions logik *“...ganske simpelt overført til den ledelsesmæssige kontekst uden den store refleksion over spørgsmålet om, i hvilket omfang denne logik er hensigtsmæssig i relation til ledelsesmæssige formål”* (Biesta, 2011: 63). Dvs. at accountabilitybegrebet har knyttet sig til ledelse i det hele taget, og i stedet for at tilpasse revisionsprocessen principper til de særlige karakteristika og betingelser, en anden kontekst måtte have, har dette således ført til den tendens, at andre kontekster (end den finansielle) må tilpasse sig

³ Projekt 'Læring der kan ses' er en del af et kompetenceløft, som er igangsat på skoleområde i Frederiksberg Kommune. 'Læring der kan ses' er et samarbejdsprojekt mellem Frederiksberg Kommune, København Kommune, UCC, Metropol og Danmarks Evalueringsinstitut EVA. Det har til formål at "løfte mellemtrinnet på skolerne på Frederiksberg og i København. Om projektet kan man læse på UCCs hjemmeside, at det *“...bygger på ny forskning af blandt andet John Hattie, der peger på, at, tydelige mål, fagligt fokuseret feedback og evaluering giver elever større læring”*. (ucc.dk)

revisionsprocessens principper (Biesta, 2011: 63).

“Transparente organisationer er mulige at underkaste revision, og organisationer, der er mulige at underkaste revision, er mulige at lede - og vica versa. Derfor skal organisationer gøres mulige at underkaste revision.” (Charlton i Biesta, 2011: 63).

Samtidig medfører sameksistensen mellem de to forståelser af accountability, at det er meget vanskeligt at argumentere imod accountability, idet det er svært at forstå dette som andet end en opfordring til uansvarlig handling. Det medfører en situation, hvor det altså kan betragtes som uansvarligt ikke at tilpasse de uddannelsesmæssige praksisser revisionsprocessens principper. Således får vi en forklaring på det behov for synliggørelse og sikring af læring, der kendetegner logikkerne i projekt ”Læring der kan ses”. For at handle som og være et ansvarligt uddannelsessystem må man kunne præsentere evaluerbare redegørelser for alle sine praksisser og aktiviteter og ikke mindst effekten af dem. Kan det tænkes, at man i accountabilitykulturens logik har, eller er ved at tilpasse, skolens aktiviteter og formål til noget, der kan synliggøres og sikres? Risikerer vi i den forbindelse at reducere skolens opgave til de synlige og målbare elementer? Accountabilitybegrebet er ifølge Biesta ledsaget af kvalitetssikringskulturen, der typisk koncentrerer sig *“... om processers effektivitet og virkningsfuldhed, ikke om hvad der er intentionen at disse processer skal føre til”* (Biesta, 2011: 66). Dermed tilbyder det en forklaring til den logik, vi ser bag projekt ”Læring der kan ses”, om, at den målorienterede kultur kunne legitimeres ved det, at den ville føre til mere læring.

Men betyder det, at skolens opgave må afgrænses fra de ting, der ikke lader sig kontrollere, måles eller sikres? For hvis man skal måle og sikre alting i accountabilitykulturens logik, hvordan kan man så legitimt arbejde med eller fokusere på de ting, der ikke kan ses og måles? Med andre ord; Hvordan arbejder man med noget, man ikke kan sikre, hvis man skal kunne sikre det, man arbejder med?

Hvad med det skønne ubeskrivelige andet?

Hvis skolens formål udelukkende bestod af elementer, der kunne måles og sikres, synes det logisk nok at tale om den målorienterede kultur som en form for best practice. Men skolens opgave, som den er formuleret i folkeskolens formål, er kompleks og består også af mange elementer, man ikke kan måle og sikres. Med andre ord rejser spørgsmålet sig om, hvorvidt

de dominerende logikker, der præger forståelsen af uddannelse, kan siges at adskille praksis i skolen fra dele af folkeskolens formål?

”Læring der kan ses” ikke er et enestående projekt men derimod et eksempel på en generel tendens, der kendetegner udviklingsprojekter for kommuner over hele landet. Men vil det sige, at de elementer fra folkeskolens formål vi med vores undersøgelse kan pege på, er under pres i ÅS, ligeledes er under pres i uddannelsessystemet i det hele taget? Dette ud fra en betragtning af, at de tendenser som skaber dette pres netop stammer fra det, der i vores undersøgelse bliver italesat som *skolens sprog*, altså logikker som kommer fra netop skolen (Nielsen & Larsen 2016). Uddannelsesforsker Keld Skovmand kritiserer både omskrivningen af skolens læseplan (de forenkede Fælles Mål) og den læringsmålstyrede undervisning. Han kalder det udtryk for en læringsideologi, der kun interesserer sig for *overflademål*, idet det er dem, der er lettest at få øje på (Skovmand, 2016). Lektor Brian Degn Mårtenssen hævder ligeledes, at skolen og samfundet kommer til at fokusere på *skolens biproduktet* (Mårtensson, 2015). I tråd med dette kalder Peter Kemp den nye folkeskolereform for et udtryk for halvdannelse (Kemp, 2015). Han angriber de dominerende tendenser for at “[...]reducere dannelse til et spørgsmål om færdigheder og viden, som man sammenfatter i et begreb om kompetence[...]” (Kemp, 2015: 18) og hævder, at det sociale aspekt af dannelsen derved forsvinder.

Der synes at være en sammenhæng mellem det både Kemp, Mårtenssen og Skovmand fremhæver som værende uddannelses primære opgave, og det Aftaleteksten fremhæver som værende skolens styrke. Folkeskolen er “[...]blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere og til at give dem gode sociale kompetencer” (Aftaletekst 2013: 1), og “fremmer elevernes evne til at forstå og deltage i demokratiske processer” (ibid.). Det fremgår ligeledes, at “[...]eleverne er godt rustet til deres fremtidige liv som samfundsborgere”, og “[...]de danske elever (har) gode samarbejdsevner, og debatkulturen og det sociale klima på skolen og i klasserummet er generelt godt” (ibid.). Men dette skal vi, ifølge Kemp, netop forstå som et resultat af lang dannelses tradition, og han advarer imod forestillingen om, at fordi sansen for det ægte demokrati allerede eksisterer i samfundet, så behøver uddannelsesinstitutionerne ikke at tage sig af det. “Man forestiller sig, at demokratiet stadig vil bestå, selvom man ikke mere kæmper for det. Det er uhyre naivt” (Kemp, 2015: 59), og spørgsmålet bliver således, om vi med denne enøjede uddannelseskultur, er ved at save den gren over, vi selv sidder på?

Hermed tilbyder undersøgelsen forklaringer på de spørgsmål, der vakte vores nysgerrighed i starten af denne specialeproces. Fornemmelsen af, at det særlige potentiale er under pres, i rammerne af ÅS, kan siges at være udtryk for et generelt under pres som opstår på uddannelsesområdet. Et pres som opstår gennem de dominerende logikker og tendenser i uddannelsessystemet, og måden hvorpå vi søger at sikre og producere indholdet af uddannelse. Det paradoksale er imidlertid, at alle aktører i vores undersøgelse er enige om, at 'det skønne ubeskrivelige andet' er både skønt, men *også* relevant i forhold til formålet med folkeskolen. Dette paradoks, kan vi ifølge Biesta forstå som et udtryk for manglende risikovillighed og han siger, at når det gælder uddannelse og læring, så må vi nødvendigvis slippe kontrollen i nogle sammenhænge (Biesta, 2014). Der er her ikke tale om uagtsomhed eller uansvarlighed, men blot om en konstatering af, at der er centrale og vigtige elementer i uddannelse, som vi ikke kan sikre. Vi kan ikke kontrollere dem, vi kan ikke producere dem, og vi kan ikke sikre dem. Derimod kan vi let begrænse dem og måske ligefrem helt forhindre dem i vores trang til at styre og kvalitetssikre. Således opstår problemet, når vi ikke tør eller måske slet ikke *kan* løbe *den smukke risiko ved det skønne ubeskrivelige andet*.

Litteraturliste

Biesta, Gert (2011): *"God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati"*. Forlaget Klim.

Biesta, Gert (2009): *"Læring retur"* Forlaget Unge Pædagoger og forfatteren.

Biesta, Gert (2014): *"Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik"*. Forlaget Klim

Biesta, Gert (2014): *"Vi får ikke altid det, vi ønsker os: et ikke-arkaisk syn på uddannelse, demokrati og dannelse"* s. 110 – 124 i Lundgaard et. al. *Museer – viden, demokrati og transformation*. Kulturstyrelsen.

Kemp, Peter (2015) *"Mennesket er mere end et samfundsmaskineri"* s. 28 -44 i *Det relationelle menneske – Personalisme i perspektiv*, Karen Lumholt og Jonas Norgaard Mortensen (red.) Forlaget Vindelsti og forfatterne

Kemp, Peter (2015): *"Løgner om dannelse – Opgør med halvdannelsen"* Tiderne skifter

Mårtensson, Brian Degn (2015) *"Konkurrencestatens pædagogik – en kritik og et alternativ"*. Århus universitetsforlag.

Nielsen, Rasmus Jon og Hedegaard, Maria Louise Larsen: *Den smukke risiko ved det skønne ubeskrivelige andet*. Speciale, Læring og Forandringsprocesser, Aalborg universitet.

Skovmand, Keld (2016): *"Uden mål og med"*, Hans Reitzels Forlag