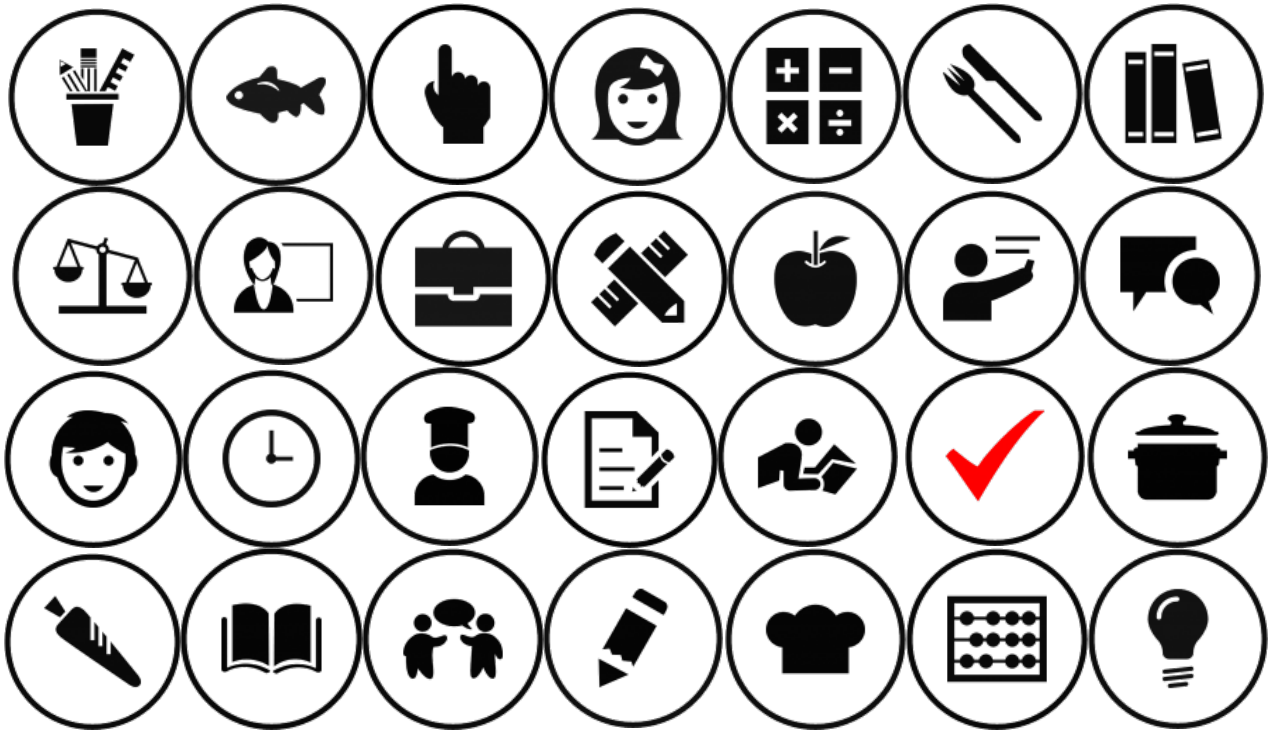


"DET SKAL IKKE VÆRE FOLKESKOLEAGTIGT"

- ET CASESTUDIE OM LÆRINGSSPROGETS INDTAGELSE
AF DET OFFENTLIGE RUM



SPECIALEAFHANDLING AF RIANNE LARSEN

KANDIDATUDDANNELSE I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER

AALBORG UNIVERSITET, KØBENHAVN

AUGUST 2016

Forsideillustration af Rianne Larsen

Ikoner fra www.flaticons.net

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Rianne Larsen	20131647	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	1. august 2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	<i>"Det skal ikke være folkeskoleagtigt" – et casestudie om læringsprocessens indtagelse af det offentlige rum</i>	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 tegn med mellemrum (svarende til 80 sider)	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale: 167.363 tegn med mellemrum (svarende til 69,7 sider) + Artikel: 9970 tegn med mellemrum (svarende til 4,1 sider) I alt: 177.333 tegn med mellemrum (svarende til 73,8 sider)	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Susanne Murning	

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

In 2013, a number of parties, both inside and outside of the Danish government, agreed on new school reform measures. Danish public schools have undergone major changes since the implementation of the reform, which came into force in August 2014. As a part of the programme, the concept of an 'Open School' was introduced. The law requires public schools and their surrounding communities to collaborate on student learning. The schools must reach out to their local communities, and local associations, companies and other actors should play an increasing role in the education and daily lives of the children.

This thesis aims to explore the opportunities and challenges involved in these cooperative relationships. The thesis centres on a case study and analysis of one of the actors, Børnenes Madhus' (Children's food house) and its cooperation with public schools in Copenhagen. The thesis intends to investigate this relationship and to explore the importance of cooperation and development in a place like Børnenes Madhus. Based on a qualitative approach, I collect empirical data from a series of documents, three semi-structured interviews and two focus group sessions.

The focal point of the thesis' theoretical basis is the work of Gert J. J. Biesta, a professor of Education. In recent years, he has examined the impact the neoliberal form of government has had on education. In this thesis, I want to question the purpose of education. The question seems trivial, and yet, according to Biesta, it is exceedingly hard to answer. In recent years, neo-liberal governance has emerged, which has led to a greater focus on evidence-based research and on 'what works'. From a political point of view, the desire is to deliver the most effective education, while students learn the most at the lowest possible cost. In this pursuit of knowledge, the debate about what 'good' education is disappears (Biesta, 2011). What do we want students to learn inside and outside the classroom? Is it the academic element of education, the social element or the personal element? Will the prioritisation of one element exclude other elements?

The analysis is divided into two sections. In the first, I identify the education policy agenda in the year 2016, as outlined in the public school reform in terms of different approaches to or rationales for learning. This is done to create a basis for the analysis' second section, where I explore how they work in Børnenes Madhus, and how this correlates with the fundamental ideas of learning on which Danish schools are based.

The thesis concludes that the development of teaching programs in Børnenes Madhus has taken place in a contradictory environment. On one side, it is expected that Børnenes Madhus will offer students something different – something schools cannot offer. On the other hand, there is a requirement to provide something the educational system has pre-defined, based on their specific logic of learning. According to Biesta's concepts of learning, as well as my findings, Børnenes Madhus must be careful not to be solely focused on the academic elements of education. Education Language should return, which means that the key is to reflect on the purpose of teaching. My findings show that, if Børnenes Madhus does not adopt this position, it risks losing the unique learning space that it provides and the schools seek from the collaborative relationship.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1 - INDLEDNING	2
PROBLEMFELT	3
TILGANG TIL PROBLEMFELTET	4
DESIGNET AF SPECIALET	5
STATE OF THE ART	6
KAPITEL 2 - GENSTANDSFELT	8
FOLKESKOLEREFORM	8
ÅBEN SKOLE	9
BØRNEENES MADHUS	10
KAPITEL 3 - VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT	12
SOCIALKONSTRUKTIVISME	12
HERMENEUTIK	13
KAPITEL 4 - METODE OG FREMGANGSMÅDE	15
DOKUMENTANALYSE	16
INTERVIEW	18
FOKUSGRUPPEINTERVIEWS	22
RELATION TIL FELTET	23
FORSKER I EGET FELT	24
ETISKE OVERVEJELSER	25
ANALYSESTRATEGI	26
KAPITEL 5 - TEORI - GERT BIESTA	28
FRA UDDANNELSE TIL LÆRING	28
DE TRE DOMÆNER	31
LÆRERENS DØMMEKRAFT	33
OPSAMLING	33
KAPITEL 6 - ANALYSE	35
DEL 1. HVILKET RUM EFTERLADER DEN UDDANNELSESPOLITISKE DAGSORDEN TIL BØRNEENES MADHUS?	35
FOLKESKOLENS OVERORDNEDE FORMÅL	36
FOLKESKOLEREFORMENS BETYDNING	38
KVALIFIKATION – FAGLIG DANNEELSE	38
SOCIALISATION – SOCIAL DANNEELSE	41
SUBJEKTIFIKATION – PERSONLIG DANNEELSE	42
OPSAMLING	42
DEL 2. BØRNEENES MADHUS	43
UDVIKLINGEN I BØRNEENES MADHUS – ET FOKUS PÅ MANGLENDE RETNING	44
HVORDAN UNDERVISES DER I BØRNEENES MADHUS?	46
VIDEN OG FÆRDIGHEDER – FAGLIG DANNEELSE	47
NORMER OG VÆRDIER – SOCIAL DANNEELSE	52
DET RISIKOFYLDTE – PERSONLIG DANNEELSE	55
OPSAMLING	56

HVORDAN HÆNGER BØRNEENES MADHUS' MÅDE AT ARBEJDE PÅ SAMMEN MED DE LÆRINGSLOGIKKER, FOLKESKOLEN LÆGGER VÆGT PÅ?	57
OPSAMLING	60
KAPITEL 7 - DISKUSSION - HVOR ER BØRNEENES MADHUS PÅ VEJ HEN?	61
HVAD BETYDER ITALESÆTTELSEN FOR, HVOR BØRNEENES MADHUS ER PÅ VEJ HEN?	61
HVAD BETYDER UNDERVISERNES DØMMEKRAFT FOR, HVOR BØRNEENES MADHUS ER PÅ VEJ HEN?	64
OPSAMLING	65
KAPITEL 8 - KONKLUSION	66
KAPITEL 9 - PERSPEKTIVERING - ET ANDET LÆRINGSRUM	69
LITTERATURLISTE	71

BILAGSOVERSIGT

- Bilag 1. Interviewguide 1+ 2+ 3
- Bilag 2. Transskriberet interview med Rasmus Gøtsche
- Bilag 3. Transskriberet interview med Trine Ring
- Bilag 4. Transskriberet interview med Claus Poulsen
- Bilag 5. Transskriberet fokusgruppeinterview 1
- Bilag 6. Transskriberet fokusgruppeinterview 2
- Bilag 7. Samtykkeerklæring
- Bilag 8. Mailkorrespondance med Åben Skole

KAPITEL 1

Indledning

Specialets indledende kapitel indeholder først en generel indføring i vores aktuelle samfund, hvorefter et mere konkretiseret problemfelt og undersøgelsens problemformulering vil blive præsenteret. Dernæst følger en præcisering af specialets hovedformål og ambition samt specialets design. Kapitlet afsluttes med et state of the art-afsnit, hvor jeg præsenterer relevant forskning inden for specialets problemfelt.

Jeg vil indlede mit speciale med Ove Kaj Pedersens beskrivelse af vores aktuelle samfund (Pedersen, 2011). Han benytter ordet *konkurrencestat*, der er blevet et populært begreb til at betegne den danske stat, og som henviser til måden at styre landet på. Konkurrencestaten adskiller sig fra det, vi kender som velfærdsstaten, ved at tage sit udgangspunkt for styringen af staten i en optimering af nationens internationale konkurrenceevne. Omdrejningspunktet for velfærdsstaten lå i borgernes rettigheder og velfærd i bred forstand. Med konkurrencestaten er det særligt blevet den enkeltes pligt og ansvar, der er i fokus. Det gælder for eksempel pligten til at uddanne sig, pligten til at leve sundt, pligten til at stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet og pligten til at bidrage og fungere som en aktiv borger, der tager ansvar for eget liv (ibid.).

De ændrede ideologier betød, at konkurrencestaten fik nye opgaver, blev organiseret på nye måder og udviklede nye måder at styre og kontrollere på. I kapløbet om den nationale konkurrencedygtighed betragtes uddannelse som et vigtigt parameter og har derfor været et centralt område for politiske beslutninger og reformeringer regering efter regering (ibid.).

Den nuværende skolekultur er stærkt præget af konkurrencestaten, hvor den globale markedskonkurrence er den fremherskende. Skolekulturen bygger således på det, min valgte hovedteoretiker Gert Biesta beskriver som neoliberale værdier, hvor det altoverskyggende bliver at skabe mere uddannelse og mere læring (Biesta, 2011). Fra dette perspektiv er konkurrencestatens formål med folkeskolen at danne eleverne til fremtidige borgere, der kan bidrage til samfundets konkurrenceevne på det globale marked. Denne forestilling betyder ligeledes, at læreren kan betragtes som leverandør af undervisninger – og eleven som forbruger (ibid.). Som følge af denne udvikling er der i folkeskolen blevet sat stor fokus på kvalitet samt elevernes viden, idet dette bliver betragtet som et centralt konkurrenceparameter. Den individualistiske præstationsideologi synes fremtrædende. Nationale og internationale test sætter pres på folkeskolen, hvor kvalitet og faglige præstationer sættes i højsædet.

Denne udvikling i skolekulturen danner baggrund for min case, mit valgte problemfelt og problemformulering.

Problemfelt

"Danmark har en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre" (Undervisningsministeriet, 2013, B).

Sådan indledes aftaleteksten for regeringens folkeskolereform anno 2013 – Danmarks folkeskole er god, men den skal være bedre. Uddannelse betragtes i disse dage af politikere som et af de vigtigste råstoffer i landet og har derfor været et centralt område for politiske beslutninger. Politisk var der også bred enighed om folkeskolereformen, som regeringen i et forlig med Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti indgik. Den trådte i kraft i august 2014 med et overordnet ønske om at styrke fagligheden (Undervisningsministeriet, 2013, B).

I forbindelsen med folkeskolereformen samt det øgede fokus på elevernes faglige niveau synes det interessant at spørge ind til, hvad folkeskolens overordnede formål er? Hvad er uddannelse til for? Skal folkeskolen skabe dannede, demokratiske medborgere, eller skal den snarere skabe konkurrenceorienterede borgere, der kan sikre fremtidens vækst? Og udelukker det ene nødvendigvis det andet?

Grundlæggende kan pædagogik ifølge Biesta siges altid at være en *indgriben* i et menneskes liv med den forestilling, at det kan forbedre eller gøre et menneskes liv mere meningsfyldt (Biesta, 2009, 15). Pædagogik handler altså grundlæggende om at ville og gøre noget med nogen. Det at have retten til en indgriben i andre menneskers liv må være det, der netop skaber den store interesse og debat om uddannelse. For hvad er det, man anser som *godt* og *meningsfuldt* for menneskers liv? Jeg ønsker gennem specialet at sætte spørgsmålstejn ved, hvad uddannelse er til for.

Som en del af reformen blev tiltaget Åben Skole indført. En ændring, der ved lov pålægger skolerne og det omkringliggende samfund at skulle samarbejde om elevernes læring (Undervisningsministeriet, 2016, B). Med tiltaget bliver det derved også relevant at undersøge, hvad formålet er med at bringe eleverne uden for skolen? Ønskes den samme undervisning her, eller er det noget andet, der særligt efterspørges, når en klasse tages ud af de gængse rammer? Hvad er det for et læringstilbud, der søges uden for skolens fysiske rum?

Jeg har valgt Børnenes Madhus som case for denne problemstilling, da det synes interessant at undersøge, hvilken indflydelse samarbejdet med Åben Skole har for et tilbud som Børnenes Madhus. Hvilken undervisning tilbydes der i Børnenes Madhus, og hvorvidt kobler det sig med den undervisning der præsenteres i skolen? Hvilken betydning får samarbejdet for Børnenes Madhus?

Børnenes Madhus er vokset ud af Københavns Madhus, der er et projekt- og forandringshus, som er sat i verden for at forandre og forbedre spisekulturen (Københavns Madhus, 2016). Børnenes Madhus tilbyder undervisningsforløb med et omdrejningspunkt omkring maden for blandt andet skoleklasser og er dermed et af de mange steder, en klasse kan vælge at tage hen i forbindelse med Åben Skole-tilbuddet.

Overstående leder mig frem til følgende problemformulering:

Hvilke muligheder og udfordringer åbner der sig for Børnenes Madhus i samarbejdet med folkeskolen gennem Åben Skole? Og hvilken betydning har det for, hvor Børnenes Madhus er på vej hen?

Til besvarelse heraf har jeg udformet følgende arbejds spørgsmål:

- Hvilket rum efterlader den uddannelsespolitiske dagsorden til Børnenes Madhus?
- Hvordan arbejdes der i Børnenes Madhus, og hvordan hænger dette sammen med eller ikke sammen med de logikker, der ligger i uddannelsessystemets læringsforståelse?
- Hvordan håndterer Børnenes Madhus de muligheder og udfordringer, de står overfor?
- Hvor er Børnenes Madhus på vej hen?

Tilgang til problemfeltet

Jeg vil undersøge problemformuleringen og de dertilhørende arbejds spørgsmål med afsæt i den kvalitative tilgang, hvor min empiri er indsamlet gennem en række dokumenter, tre semistrukturerede interviews samt to fokusgruppeinterviews. Omdrejningspunktet for specialets teoretiske udgangspunkt er uddannelsesteoretikeren Gert J. J. Biesta (f. 1957). Med udgangspunkt i Biestas kritiske analyse ønsker jeg gennem specialet at sætte spørgsmålstejn ved, hvad uddannelse er til for.

Analysen er delt op i to, hvor jeg i første del har forsøgt at finde frem til den uddannelsespolitiske dagsorden anno 2016, som den kommer til udtryk i folkeskolereformen i form af læringslogikker. Dette for at skabe et grundlag for analysens anden del, hvor jeg ønsker at undersøge, hvordan der arbejdes i Børnenes Madhus, samt hvorledes dette hænger sammen med de læringslogikker, den danske folkeskole bygger på.

Jeg har valgt Børnenes Madhus som case for min problemstilling, da det synes interessant at undersøge, hvilken indflydelse samarbejdet med Åben Skole har for et tilbud som Børnenes Madhus. Jeg finder det desuden relevant, da et sted som dette ser ud til at kunne noget andet i forhold til skolens mere traditionelle læringslogikker.

Designet af specialet

I dette afsnit præsenterer jeg måden, hvorpå jeg har opbygget specialet. Afsnittet har således til formål at give læseren et overblik over, hvordan specialet er bygget op.

I kapitel 2 præsenteres det genstandsfelt, der ligger omkring mit problemfelt. Først præsenteres skolereformen i grove træk, dernæst tiltaget Åben Skole samt Børnenes Madhus, der er valgt som case i specialet.

I kapitel 3 redegør jeg for, hvilke videnskabsteoretiske antagelser og forståelser, der ligger til grund for dette speciale. Jeg vil både præsentere min overordnede tilgang, ligesom jeg præsenterer, hvordan jeg bruger videnskabsteorien som værktøj til bearbejdning af empirien. Først præsenteres min socialkonstruktivistiske tilgang, dernæst brugen af hermeneutikken.

Herefter følger kapitel 4, hvori specialets metodiske fremgangsmåde præsenteres. Der redegøres og argumenteres for de valgte metoder, jeg har anvendt til indsamling af min empiri. Først redegøres der for dokumentanalysen, dernæst det semistrukturerede interview og endelig fokusgruppeinterviewet. Afslutningsvis beskrives min rolle i feltet, hvilke etiske overvejelser jeg har haft i processen samt min valgte analysestrategi.

Inden selve analysen fremstilles specialets teoretiske refleksionsrum i kapitel 5. Gert Biesta er valgt som hovedteoretiker, hvorved udvalgte begreber præsenteres. Ifølge Biesta er det centralt at anerkende, at uddannelse er et sammensat spørgsmål. Denne ramme vil fungere som teoretisk analyseapparat med henblik på at opnå en større og bedre forståelse i analysen.

I kapitel 6 udfoldes analysen, hvori jeg forsøger at besvare specialets problemformulering. I den første del har jeg forsøgt at finde frem til den uddannelsespolitiske dagsorden, som den kommer til udtryk i folkeskolereformen i form af læringslogikker. Dette for at skabe et grundlag for analysens andet del, hvor jeg ønsker at undersøge, hvordan der arbejdes i Børnenes Madhus, samt hvorledes dette hænger sammen med de læringslogikker, den danske folkeskole bygger på.

I kapitel 7 diskuteres udvalgte fund fra analysen, samt hvor Børnenes Madhus er på vej hen.

Med udgangspunkt i analysens fund vil jeg i kapitel 8 besvare specialets problemformulering, hvorefter jeg afslutningsvis i kapitel 9 perspektiverer specialet, i forhold til hvilken betydning et andet læringsrum har for elevernes læring.

Litteraturhenvisninger vil i opgaven angives ud fra American Psychological Association (APA) referencesystem. Ved henvisning til citater fra interview vil der henvises til transskriberinger, som er vedlagt på en USB-nøgle (Bilag 2-6). Interviewguider, samtykkeerklæring og mailkorrespondance med Åben Skole er ligeledes vedlagt på en USB-nøgle (Bilag 1 + 7-8).

State of the art

Formålet med nærværende afsnit er at give et indblik over den forskning, som finder, eller har fundet sted, inden for det problemfelt, som specialet udspringer af. Indledningsvis skal det nævnes, at dette område er relativt uudforsket, og at der derfor ikke findes særlig meget akademisk litteratur. Folkeskolereformen trådte i kraft i august 2014. Det betyder, at dette område i medierne er blevet debatteret voldsomt, men at det endnu er sparsomt med undersøgelser, evalueringer og akademisk litteratur. Min metode og tilgang til litteratursøgningen har været at søge på dansk i en bloksøgning, hvor jeg har taget udgangspunkt i de 5 w'er: what, where, word, work og wow (Zins, 2000). Jeg har valgt denne tilgang, da området er meget nationalpolitisk orienteret. Den danske folkeskole er politisk forankret, og undersøgelsesfeltet lægger sig op ad den nye folkeskolereform. Det ville derfor ikke give mening at orientere mig i den internationale skolelitteratur.

Først vil det politiske felt i relation til folkeskolen samt forskning vedrørende dette ridses op. Derefter vil jeg indkredse fokus på den forskning, der relaterer sig til Åben Skole. Afslutningsvis redegøres der for, hvordan jeg med dette projekt placerer mig i forhold til den eksisterende forskning.

Politisk har der de seneste år været stort fokus på folkeskolen. Senest folkeskolereformen, der blev indgået den 13. juni 2013. Herefter har debatten som sagt været stor. Både tilhængere og skeptikere har vist deres flag i den meget farvede debat. Et af debattemnerne har været, hvad skolens overordnede formål er: uddannelse eller dannelse? Peter Kemp har i bogen "Løgnen om dannelse – opgør med halvdannelse" kritiseret den nye reform for ikke at have fokus på elevernes sociale og globale ansvarlighed samt dannelse for alle (Kemp, 2015). I bogen "Folkeskolen efter reformen" fra 2015 debatterer en række førende eksperter ligeledes, hvad der ligger bag det politiske rationale, samt hvilke muligheder og udfordringer reformen har afstedkommet. Bogen gennemgår den videnskabelige viden inden for fagområderne og diskuterer de nye tiltag såsom målstyring, De forenklede Fælles Mål, evaluering og styrket skoleledelse (Rasmussen, 2015).

Åben Skole er et nyt tiltag i folkeskolereformen. Jeg vil starte med at fremhæve Trine Hyllestedes ph.d.-afhandling "Når læreren tager skolen ud af skolen" fra 2007, der undersøger lærerens formål med at tage skolen ud af skolens rammer samt lærernes interaktion med eleverne i forhold til at op-

timere betingelserne for elevernes læring. Denne undersøgelse er udarbejdet inden reformen, men viser, hvorledes uformelle læringsmiljøer påvirker udbyttet af undervisningen, hvorfor jeg mener, at undersøgelsen kan relateres til tiltagene i Åben Skole. De uformelle læringsrum adskiller sig på en række positive punkter i forhold til det formelle læringsrum, skolen præsenterer. Hyllested mener i forlængelse heraf, at pædagogikker og undervisningsmetoder fra det formelle læringsmiljø ikke ureflekteret skal overføres til de uformelle læringsrum (Hyllested, 2007).

Jeg vil desuden fremhæve rapporten "Elevernes læring i den åbne skole" udgivet af Mette Pless og Kira Kofoed fra Center for Ungdomsforskning (Pless & Kofoed, 2015). De centrale pointer fra dette forskningsprojekt peger på, at samarbejdet mellem skole og det omkringliggende samfund bidrager positivt til elevernes læringsudbytte og trivsel. Undervisningen i autentiske læringsmiljøer gør brug af et bredt læringsbegreb, som indebærer et fokus på udviklingen af faglige, sociale, personlige og demokratiske kompetencer. Forskningen viser desuden, at forløbene bidrager positivt til elevernes indbyrdes relationer og det sociale læringsmiljø på skolerne. Med reformen har Åben Skole-udbyderne, i denne undersøgelse ungdomsskolen, fået en central rolle som samarbejdspartner for folkeskolen. I dette samarbejde viser det sig, at ungdomsskolen har behov for et særligt fokus på, hvordan man kan arbejde med folkeskolens læringsmål og krav, samtidig med at respekten for den særlige læringstradition og -tilgang, der præger ungdomsskolen, fastholdes (ibid.).

De konklusioner og pointer, som overstående forskning fremhæver, er relevante for dette speciale, da jeg ligeledes beskæftiger mig med folkeskolereformen og Åben Skole samt de muligheder og udfordringer, der er forbundet hermed.

Specialet placerer sig omkring de problematikker, der opstår, når skolen og det omkringliggende samfund gennem Åben Skole-indsatsen skal samarbejde om elevernes læring. Jeg beskæftiger mig dermed ikke med elevernes læring, men nuancerer de muligheder og udfordringer, der ligger i samarbejdet mellem skole og det omkringliggende samfund. Mit perspektiv skal bidrage til en fornyet interesse omkring, hvad uddannelse er til for. Derudover fremanalyseres et kritisk perspektiv på Åben Skole-tilbuddet, da dette ikke kun kan opfattes som et tiltag, der skaber øget trivsel og et større læringsudbytte, men også kan have en modsatvirkende effekt. Samarbejdet kan betyde en overførsel af skolens snævre læringssyn til de mere uformelle læringsrum, som i bund og grund skal og kan noget andet end det, skolen kan tilbyde.

KAPITEL 2

Genstandsfelt

Jeg vil i dette afsnit præsentere genstandsfeltet for min valgte case. Først præsenteres skolereformen, dernæst Åben Skole-tiltaget og afslutningsvis Børnenes Madhus, der er valgt som case.

Først vil jeg præsentere folkeskolereformen, der blev indført i august 2014. Dette for at give læseren indblik i, hvilke overordnede ændringer der har været. Denne præsentation følges op i analysens første del, hvor den uddannelsespolitiske dagsorden analyseres.

Dernæst præsenterer jeg Åben Skole for at få et kendskab til de visioner og mål, der ligger bag dette tiltag. Københavns Kommune har prioriteret indsatsen i folkeskolereformen, hvor Åben Skole er iværksat som et organ under Børne og Ungdomsforvaltningen, og som formidler læringstilbud mellem skole og omverdenen. Jeg vil kort præcisere, hvad dette organ er, for dernæst i min analyse at kunne fremanalysere, hvilke muligheder og udfordringer der er i et samarbejde mellem Åben Skole og Børnenes Madhus.

Sidst i afsnittet præsenterer jeg Børnenes Madhus, der er et af de konkrete læringstilbud, der ligger under Åben Skole.

Folkeskolereform

Den 13. juni 2013 udkom SRSF-regeringen sammen med Det Konservative Folkeparti, Venstre og Dansk Folkeparti med en lov om reformændring af den danske folkeskole. Den nye skolereform har medført to konkrete lovændringer:

- Lov nr. 1640 af 26. december 2013 – Indførelsen af en længere og mere varieret skoledag
- Lov nr. 406 af 28. april 2014 – Forenkling af regelsættet Fælles Mål, kvalitetsrapporter og elevplaner samt opfølgning på mål for folkeskolen m.v. (Undervisningsministeriet, 2014, A).

Lov nr. 1640 omhandler indførelse af en længere og mere varieret skoledag. Dermed indføres der et minimumstimetalt samt et vejledende timetal til alle fag (Undervisningsministeriet, 2013, A). Dette medfører flere timer til dansk og matematik, fremmedsprog på lavere klassetrin samt en række valgfag fra og med 7. klasse (Undervisningsministeriet, 2013, A). Det timeantal, der ikke afsættes til fagopdelt undervisning, skal bruges på understøttende undervisning, der skal støtte og supplere den

almindelige, fagopdelte undervisning og dermed sikre, at eleverne lærer mere (Undervisningsministeriet, 2012). Skolerne skal desuden inddrage mere aktivitet og idræt, således at det udgør cirka 45 minutter hver dag (Undervisningsministeriet, 2013, A). Indsatsen den Åbne Skole betyder et krav om, at folkeskolerne samarbejder med det omkringliggende samfund samt andre skoler, hvorigennem eleverne opbygger et kendskab til samfundets erhvervs- og foreningsliv (Undervisningsministeriet, 2013, B). Med skolereformen blev der også indført tre overordnede mål:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. (Undervisningsministeriet, 2013, B)

Den nye skolereform har altså til hensigt at give eleverne en længere og mere varieret skoledag. I forlængelse af dette bliver der i reformen sat fokus på undervisningens kvalitet. Den daglige undervisning skal i højere grad møde eleverne der, hvor de er (Undervisningsministeriet 2014, B). Dette kommer til udtryk gennem målstyret undervisning, hvor Undervisningsministeriets Fælles Mål (Undervisningsministeriet, 2016, C) og de tre nationale mål (Undervisningsministeriet, 2013, B) præciseres og forenkles, så de bliver til såkaldte læringsmål, hvori der tydeliggøres, hvad eleverne skal opnå af læring. Med de nye, forenkledte Fælles Mål bliver der fra ministeriets side sat fokus på, hvad eleverne skal opnå af læringen. Det forsøges dermed gjort tydeligt for såvel lærere som pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig (ibid.).

Med reformen bliver der også sat fokus på det, som regeringen kalder for et "kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere". Fra Christiansborg er der afsat en milliard kroner til at kunne styrke den faglige undervisning samt øge de ansattes kompetencer indenfor det pædagogiske område. Dette indføres for at kunne ruste de ansatte til at imødekomme folkeskolens nye målsætninger (Undervisningsministeriet 2013, B). Den sidste ændring, jeg vil fremlægge, er på ledelsesniveau, hvor den enkelte skoleleder får et større ansvar og mere indflydelse på den daglige styring af skolen. (ibid.).

Åben Skole

Med folkeskolereformen blev samarbejdet med de lokale organisationer et lovmæssigt krav, hvilket betyder, at skolerne i højere grad skal åbne sig over for det omgivende samfund. Dette omfatter det

lokale idræts-, kultur- og foreningsliv, men også for eksempel virksomheder og ungdomsuddannelser. De kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler er også forpligtet til dette samarbejde. Der er således tale om en gensidig forpligtelse til at samarbejde. Samarbejdet skal bidrage til elevernes læring og trivsel samt styrke deres kendskab til foreningsliv og samfund. (Undervisningsministeriet, 2016, B).

Den Åbne Skole bliver ofte kaldt et af reformens store nybrud. Mange elever har dog gennem tiden mødt virkeligheden uden for skolen i form af en gæstelærer, en udflugt eller et virksomhedsbesøg. Grunden til, at den Åbne skole er et nybrud, er dels, at elevernes læring og trivsel er omdrejningspunkt for samarbejdet, og at undervisningen skal være målstyret (ibid.).

Åben Skole-indsatsen i København

Åben Skole-indsatsen i København blev til, før der var noget, der hed skolereform. Claus Poulsen fra Børne- og Ungdomsforvaltningen forklarer i et interview, hvordan han og en kollega oplevede forskellige foreninger og tilbud:

(...) lider af det der Thomas Helmig-syndrom. Det er mig, der står derude og banker på, men skolerne lukker os overhovedet ikke ind. (...) det må vi gøre noget ved, og så lavede Helle og jeg sådan et koncept, vi kaldte Kulturmotorvejen. (Claus, Bilag 4, s. 1).

Kulturmotorvejen blev dermed til, fordi kommunen kunne se, at der var en række tilbud fra foreningerne, men at mange lærere ikke benyttede sig af disse. Claus forklarer ydermere, at Kulturmotorvejen blev til en portal, hvor de samlede alle de tilbud, der er i København, på en hjemmeside-portal. Før dette initiativ var der over 11 portaler, som lærere skulle holde øje med, når de ønskede at tage ud af huset. Kulturmotorvejen er sidenhen blevet til det, Københavns Kommune kalder for Åben Skole-indsatsen, og dette navneskift skete i forbindelse med udrulningen af folkeskolereformen. Claus uddyber det således: "Så kom Christine Antorini og den nye folkeskolereform, og så var der de dér fire linjer om Åben Skole, så overnight omdøbte vi Kulturmotorvejen til Åben Skole." (Claus, Bilag 4, s. 2).

Børnenes Madhus

Børnenes Madhus er vokset ud af Københavns Madhus (Københavns Madhus, 2016) og etableret i samarbejde med Københavns Kommune og Åben Skoles læringstilbud. De har til formål at udbyde et fysisk sted ved siden af Musikskolen, Billedskolen og Teaterbutikkens Teaterskole i Kødbyen, hvor børn kan lave mad. Børnenes Madhus fik deres første bevilling i efteråret 2014, men blev først

for alvor en realitet i januar 2015 (Rasmus, Bilag 2, s. 2). De tilbyder aktiviteter og kurser for fritidshold, skoleklasser, daginstitutioner og SFO/fritidshjem, og tilbuddet har trods den korte levetid udviklet sig til et sted med mange undervisere, mange assistenter, en administration samt mange besøgende (Rasmus, Bilag 2, s. 3).

De ansatte i Københavns Madhus har mange arbejdsopgaver, og de ansatte i Børnenes Madhus er derfor også involveret i andre projekter. Derudover er der mange med studiejob i Børnenes Madhus, hvilket ydermere betyder, at antallet af ansatte er stigende. Et godt bud på antallet af medarbejdere er dog omkring 30, hvoraf mange kun er i Børnenes Madhus et par dage om ugen. Det, at Børnenes Madhus bliver kommunalt støttet, medfører, at de må genforhandle budgetter og aftaler samt konkurrere med andre udbydere løbende. Børnenes Madhus har altså ikke monopol på dette område og er dermed heller ikke sikret som institution i fremtiden (Københavns Madhus, 2016).

Børnenes Madhus ønsker at bidrage til madoplevelser og udvikling af madhåndværk for børn og unge. Visionen er, at børn og unge fra hele byen og alle samfundslag skal have et sted, hvor de kan hakke, snitte, smage, dufte og nyde sig gennem kortere eller længere forløb med køkkenhåndværk, råvarer og måltider (Børnenes Madhus, 2016). På deres hjemmeside beskrives forløbene, de tilbyder, således:

Forløb i Børnenes Madhus har som mål at give et fagligt input til projektarbejde, madkundskab, natur/teknik, historie, fysik/kemi, biologi og geografi. Samtidig kan tilbuddet anvendes som en del af den understøttende undervisning.

Med en anerkendende tilgang og et klart fokus på faglig, praktisk undervisning inden for nedstående fire områder skaber Børnenes Madhus fundamentet for nye oplevelser med mad og måltider:

- Råvarekendskab – hvor kommer råvarerne fra, årets sæsoner og naturens kredsløb.
- Madhåndværk – at kunne navigere i et køkken og have kendskab til køkkenets forskellige discipliner.
- Smag og grundsmag – fundamentet for forståelsen af velsmag og udvikling af din egen smag.
- Sproget om mad – styrke evnen til at udtrykke sig om blandt andet smag og konsistens er med til at styrke din evne til at træffe valg fremadrettet (Børnenes Madhus, 2016).

KAPITEL 3

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

I følgende kapitel vil jeg redegøre for, hvilke videnskabsteoretiske antagelser og forståelser, der ligger til grund for dette speciale. Jeg vil både præsentere min overordnede tilgang, ligesom jeg præsenterer, hvordan jeg bruger videnskabsteorien som værktøj til bearbejdningen af empirien. Først redegøres for min socialkonstruktivistiske tilgang samt beskrives, hvordan denne er relevant i forhold til specialet. Dernæst vil jeg belyse brugen af hermeneutikken, som er valgt som værktøj til bearbejdelsen af den indsamlede empiri. Denne ramme understøtter specialets problemformulering, metodiske fremgangsmåde, mit valg af teori samt min efterfølgende analyse og diskussion.

Socialkonstruktivisme

Det overordnede socialkonstruktivistiske udgangspunkt for specialet er, at verden er socialt konstrueret. Socialkonstruktivismen er kendetegnet ved, at viden opfattes som afhængig af konteksten samt som noget, der påvirkes af de mennesker, der er til stede i netop den pågældende kontekst. Viden er altid defineret af konteksten samt sociale relationer og sproglige forhold, og dermed ses viden som en subjektiv sandhed. Sproget har i socialkonstruktionismen stor betydning, da det er gennem ord, sætninger og historier, vi fortæller og beskriver os selv ud fra. Det er den betydning, vi tildeler hændelser i vores dagligdag, der skaber virkelighed og mening. Dermed er vi også selv medskabende af de sociale verdener, vi lever, kommunikerer og danner mening i, da de tanker, som i første omgang er socialt konstrueret, også virker tilbage på verden. Det betyder altså, at: "Hvis de samfundsmæssige fænomener i sidste ende er skabt af menneskers handlinger, så kan de også forandres af selv samme menneskers handlinger" (Fuglsang, Bitsch & Rasborg, 2004, s. 349). Derved kan man sige, at alle sociale fænomener og processer er socialkonstruktivistiske, da de er et produkt af menneskelig praksis (ibid.).

Verden er dermed ikke objektiv, og vi skal derfor ikke ukritisk godtage, at verden og os selv er, som den er. Vi må udfordre os selv og de omgivelser, vi er en del af, og her har sproget en stor betydning. Min ontologiske forståelse er således, at verden er et felt i bevægelse. Et felt, som aktivt skabes i og af de mennesker, der er en del af det, hvor disses forståelser af verden er afhængige af både aktuel viden og tidligere erfaringer. Dermed ser jeg både på det, der er nu, og det potentielt mulige.

Min epistemologiske forståelse bygger også på, at skabelsen af viden sker gennem social interaktion. Dette skal forstås således, at vores allerede eksisterende viden, erfaringer og forståelser påvirker den sociale interaktion, hvormed der skabes ny viden, og nye former for praksis udvikles. I de nye praksisformer skabes der igen ny viden, og dermed ændres erkendelsen af verden således hele tiden, i takt med at feltet bevæger sig (ibid.).

Ud fra min socialkonstruktivistiske tilgang vil de analyser og konklusioner, jeg kommer frem til, være subjektive og bearbejdet ud fra min måde at anskue den indsamlede viden på. Ydermere betyder dette, at de resultater, jeg opnår, ikke er universelle, da det må antages, at der altid er en anden viden at få – og derved andre resultater at opnå. Jeg søger således ikke en endegyldig sandhed, men søger at forstå verden ved at udforske den gennem interaktioner og relationer, hvor nye virkeligheder og værdier kan stå frem (ibid.).

Hermeneutik

Jeg har udover min socialkonstruktivistiske tilgang til specialet også valgt at inddrage hermeneutikken. I hermeneutikken kommer fortolkninger og forståelser før forklaringer. De fænomener, der undersøges, vil altid være påvirket af en fortolkning af forskeren, da alle udsagn og handlinger må fortolkes for at kunne forstås. Udfaldet af eksempelvis en analyse vil dermed altid bære præg af fortolkerens egen måde at observere og fortolke på (Højbjerg in Fuglsang, Bitsch & Rasborg, 2004).

Min tilgang til både dokumentanalysen samt mine interviews har været hermeneutisk. Tilgangen betyder, at jeg har en fortolkende tilgang til de to tekster i dokumentanalysen. Jeg er således bevidst om, at jeg undervejs i specialeprocessen har opnået ny viden og indsigt, hvorved jeg gennem fortolkning heraf vil danne nye forståelser (ibid.). Som forsker bidrager jeg endvidere selv til feltet og interaktionen med deltagerne med mine egne forforståelser og fortolkninger af verden, hvilket jeg vil uddybe i metodeafsnittet.

Et andet princip i hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel, som betegner den vekselvirkning, der foregår mellem del og helhed. For at leve op til de hermeneutiske interviewprincipper er det afgørende undervejs i interviewet, at begge parter (for)forståelse revideres og løbende overvejes gennem interviewet (ibid.). I mine interviews kommer dette til udtryk ved, at jeg løbende er opmærksom på informanternes udtalelser, samler dem op og impulsivt kommer med nye spørgsmål på baggrund af den nye viden, jeg netop har erhvervet (Kristensen i: Fuglsang, Hagedorn-Rasmussen & Bitsch, 2007). Det er altså som forsker umuligt at forholde sig neutralt og dermed undlade at bringe sig selv i spil. Det vil sige, at forskeren spiller en aktiv rolle i fortolkningsprocessen, idet det

ikke er muligt at fortolke en del uafhængigt af den begrebsverden, man selv fortolker og forstår på baggrund af.

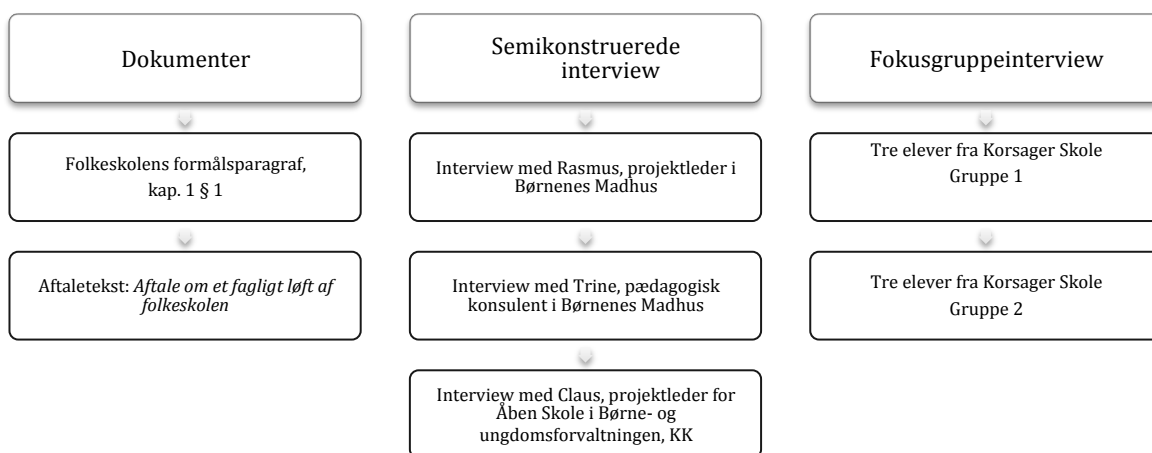
Hermeneutikken er ydermere kendetegnende ved, at der ikke findes én endegyldig sandhed, hvormed det altid vil være muligt at opnå andre resultater (Højbjerg i: Fuglsang, Bitsch & Rasborg, 2004). Dette princip er i tråd med socialkonstruktivismen. Begge videnskabsteoretiske tilgange er således kontekstuelle, og dermed er hermeneutikken et godt supplement til socialkonstruktivismen.

KAPITEL 4

Metode og fremgangsmåde

Følgende kapitel præsenterer den metodiske fremgangsmåde, som er anvendt ved indsamlingen og udarbejdelsen af det empiriske grundlag for specialet. I det følgende vil jeg således redegøre for indsamlingen og bearbejdelsen af både dokumenter og interview samt disses anvendelse i analysen. Jeg vil desuden beskrive min egen rolle i feltet, samt hvilke etiske overvejelser jeg har haft i processen. Afslutningsvis præsenteres min valgte analysestrategi.

I overensstemmelse med min socialkonstruktivistiske og hermeneutiske tilgang har jeg valgt at anvende den kvalitative undersøgelsesmetode. Den kvalitative metode er i tråd med det socialkonstruktivistiske og hermeneutiske paradigme, da man i dette kan opnå forståelser for og mening i menneskelige handlinger, oplevelser og erfaringer (Fuglsang, Bitsch & Rasborg, 2004). Jeg har benyttet mig af triangulering, idet min empiri både består af dokumenter og interviews. De forskellige metoder er ikke valgt for at zoome ind på *sandheden* gennem forskellige metoder, men for at skabe et rigere billede (Alvesson, 2003). Jeg har nedenfor udarbejdet en model, der anskueliggør mit materiale.



Jeg vil redegøre og argumentere for de tre valgte metoder, der er blevet brugt til indsamling af min empiri. Først redegøres der for dokumentanalysen, dernæst det semistrukturerede interview og afslutningsvis fokusgruppeinterviewet.

Dokumentanalyse

Første del af analysen består af en dokumentanalyse (Lynggaard i: Tanggaard & Brinkmann, 2010). Dokumenterne er valgt ud fra et formål om at kunne give et indblik i den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden for at kunne vise, hvilket rum der efterlades til Børnenes Madhus. Jeg vil først præsentere de to valgte dokumenter, hvorefter jeg definerer dokumentanalyse som metode, samt hvorledes de valgte dokumenter er blevet brugt.

	Dokument	Publicering	Afsender	Type
1.	Bekendtgørelse af lov om folkeskolen Særligt kapitel 1. §1: Folkeskolens formålsparagraf (Undervisningsministeriet, 2016)	Sidst redigeret d. 15. december 2015 Folkeskolens formålsparagraf er fra 2006	Staten: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling	Lovtekst
2.	Aftaletekst: <i>Aftale om et fagligt løft af folkeskolen</i> (Undervisningsministeriet, 2013,1)	7. Juni 2013	Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti	Aftaletekst

1. Folkeskoleloven kap 1. § 1 Folkeskolens formålsparagraf

Første valgte dokument er folkeskoleloven, hvor jeg særligt benytter kapitel 1, §1 *Folkeskolens formålsparagraf* fra 2006. Denne del af folkeskoleloven angiver, hvilket overordnet formål der fra politisk side er for folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2016, A):

Folkeskolens formål i folkeskoleloven, i daglig tale ”folkeskolens formålsparagraf”, beskriver visionen for folkeskolen og udstikker mål og idealer, som skal være ledende for skolens dagligdag. Folkeskolens formålsparagraf, som den ser ud i dag, blev formuleret i 1975 og er blevet præciseret i 1993 og senest i 2006 (EMU, 2016, 1).

Jeg har udvalgt denne del af loven, da den præciserer skolens overordnede formål, hvilket i første omgang er relevant for mit problemfelt, idet jeg ønsker at undersøge, hvorledes dette udgangspunkt giver Børnenes Madhus mulighed for at kunne samarbejde med skolen. Den øvrige del af folkeskoleloven omhandler blandt andet folkeskolens struktur og indhold (Undervisningsministeriet, 2016, A). Disse dele af dokumentet berører jeg kun kort, da jeg som udgangspunkt kommer omkring dette ved at arbejde med området i den aftaletekst, der er valgt som andet dokument.

2. Aftaletekst. Aftale om et fagligt løft af folkeskolen

Aftaleteksten *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen* mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) i et forlig med Venstre, Dansk folkeparti og Det Konservative Folkeparti er valgt som andet dokument (Undervisningsministeriet, 2013, B):

Aftalen er grundlaget for den reform af folkeskolen, der trådte i kraft ved skolestart i august 2014. Aftalen indførte blandt andet en længere og mere varieret skoledag (Undervisningsministeriet, 2016, E)

Dette dokument ligger til grund for de ændringer, der med den nye folkeskolereform blev skrevet ind i folkeskoleloven. Lovændringer, som dokumentet er grundlaget for, trådte i kraft i folkeskoleloven i forbindelse med folkeskolereformen i august 2014. Dette dokument udspecificerer, hvad der ligger til grund for reformen samt ændringerne i folkeskoleloven. Dokumentets status som aftaletekst har ikke samme placering som en lovtekst. Når dette dokument alligevel er valgt, i stedet for folkeskolelovens øvrige kapitler, skyldes det, at der fra politisk side udfoldes flere tanker og visioner omkring folkeskolen i dette dokument (Undervisningsministeriet, 2013, B).

Kvalitetsbedømmelse af dokumenterne

Jeg har valgt at benytte de fire kriterier, der ifølge Scott med fordel kan bruges, når kvaliteten af et dokument skal bedømmes (Scott i: Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 147-150). Disse er: autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og mening. Jeg vil i det følgende vurdere de to dokumenter ud fra disse kriterier (ibid.).

Med autenticitet henvises der til, om dokumentet stammer fra en pålidelig kilde. De to dokumenter stammer fra staten og er desuden begge af kategorien sekundære. Det vil dermed sige, at de er tilgængelige for alle og er tidsmæssigt tæt på den begivenhed eller situation, de refererer til. De to dokumenter er offentligt tilgængelige for alle, der måtte have interesse i dem (ibid.).

Når jeg vurderer dokumenternes troværdighed, ser jeg på, om dokumenterne indeholder fejloplysninger eller forbrejninger af sandheden. Ved at benytte dokumenter produceret af staten er det centralt at være opmærksom på, at indholdet kan være ensidigt og farvet. Derfor er det vigtigt at sætte spørgsmålstejn ved materialets troværdighed. For mit vedkommende er det forhold, at materialet er farvet, det, der gør det interessant. Materialerne dokumenterer ikke én virkelighed, og dermed findes der andre fortolkninger end mit perspektiv (ibid.).

Det særlige ved at benytte dokumenter som empirisk grundlag er, at de som oftest er produceret med et andet formål i sigte end undersøgelsen, de bliver en del af. Modsat for eksempel et inter-

view, som bliver til i forbindelse med en undersøgelse, har jeg som forsker ikke selv været med til at producere de dokumenter, som analyseres. Jeg skal derfor være opmærksom på, at de er blevet til med et andet formål i sigte (ibid.).

Det tredje kriterie er repræsentativitet, som omhandler, hvorvidt dokumentet er typisk eller atypisk for dets art. De to dokumenter er som udgangspunkt meget typiske i deres opbygning, struktur og indhold (ibid.). Det sidste kriterie går på, om meningen i dokumentet fremstår klar, og om dokumentet fremstår tydeligt og let forståeligt. Netop dette vil jeg i min første analyse se nærmere på (ibid.).

Interview

Anden del af analysen er bygget op omkring tre semistrukturerede interviews. To af informanterne, Rasmus og Trine, er fra Børnenes Madhus. Sidste informant, Claus, arbejder i afdelingen Åben Skole under Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. Jeg vil i nedenstående komme med en uddybende præsentation af de tre informanter samt gennemgå det semistrukturerede interview som metode. Dernæst vil jeg fremlægge mine overvejelser omkring mine interviewguider, samt hvorledes de er blevet kodet og transskriberet.

Præsentation af informanter

Indledningsvis vil jeg anføre, at de tre informanter alle er indforståede med, at de medvirker i dette speciale med deres fulde navn. Dette er mundtligt og/eller skriftligt aftalt (Bilag 7).

- Rasmus Gøtsche arbejder som projektleder for Børnenes Madhus. Rasmus er rådgiver og iværksætter i Københavns Madhus og ansvarlig for Børnenes Madhus i Københavns Madhus. Rasmus har tidligere arbejdet med skolemadskonceptet EAT, hvor han var ansvarlig for udvikling af flere maddannelsesinitiativer, herunder efteruddannelse af madkundskabslærere. Han har været ansat i Københavns Madhus siden 2008. Rasmus har en baggrund som folkeskolelærer fra Blaagaard Seminarium samt en uddannelse som forvaltningsassistent og statonom. Den fulde transskribering af interviewet med Rasmus fra den 31. marts 2016 findes i Bilag 2.
- Trine Ring arbejder som pædagogisk konsulent i Københavns Madhus. Trine blev ansat som forandringsagent i Københavns Madhus og arbejdede ligesom Rasmus i begyndelsen med skolemadskonceptet EAT. I dag har hun en blandet stilling, hvor hun både underviser i Bør-

nenes Madhus samt er med til at udvikle konceptet. Trine har været ansat siden 2009. Trine har undervist i folkeskolen i mange år, men er uddannet i filosofi fra Københavns Universitet. Den fulde transskribering af interviewet med Trine fra den 8. april 2016 findes i Bilag 3.

- Claus Poulsen arbejder i afdelingen Åben Skole under Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. Han er kommunens mand, der skal sikre samarbejdet mellem skoler og institutioner samt sikre et højt fagligt og varieret niveau blandt udbydere. Ligeledes er det hans opgave at informere lærerne om måden, hvorpå de kan benytte tilbuddene. Den fulde transskribering af interviewet med Claus fra den 15. april 2016 findes i Bilag 4.

Fordelen ved at anvende kvalitative interviews er at give mig som interviewer mulighed for at forstå verden, som informanten oplever den. Ligeledes er interviews velegnet til dataindsamling i casestudier, hvilket Børnenes Madhus skal ses som kendetegnende for (Thisted, 2011).

Interviewguider

Inden interviewene undersøgte jeg måden, hvorpå der bliver undervist i Børnenes Madhus samt indsatsen Åben skole for at have en bred viden, hvilket er afgørende for interviewets resultat (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Interviewene blev foretaget som semistrukturerede interviews med udgangspunkt i udarbejdede interviewguider (Bilag 1). De to guider bestod af allerede fastlagte tematikker og hertil formulerede interviewspørgsmål. Dette betød, at interviewene var struktureret i deres opbygning, samtidig med at interviewpersonerne fik mulighed for at svare forholdsvis frit (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewguiden blev opdelt i forsknings- og interviewspørgsmål. Først formulerede jeg en række forskningsspørgsmål, som kunne klargøre og afgrænse det, jeg gerne ville vide noget om. Herefter formulerede jeg selve interviewspørgsmålene; det vil sige de spørgsmål, som jeg ønskede at stille til Rasmus, Trine og Claus (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 41-42). Forskningsspørgsmål kan virke abstrakte for informanterne, og derfor udarbejdede jeg som nævnt konkrete interviewspørgsmål:

Årsagen til opdelingen mellem forsknings- og interviewspørgsmål er, at et godt og relevant forskningsspørgsmål sjældent fungerer som et godt interviewspørgsmål. Interviewspørgsmål bør være langt mere mundrette, ligefremme og livsverdenstætte, end et forskningsspørgsmål kan være (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 40).

I udarbejdelsen af interviewspørgsmålene var jeg meget opmærksom på, at spørgsmålene skulle være korte og præcise – og ikke mindst, hvorledes de ville blive forstået af informanterne (ibid.). I det kvalitative interview er det tilladt, at interviewpersonerne bevæger sig væk fra de egentlige spørgsmål og derigennem kommer ind på områder, de selv mener er relevant viden inden for genstandsfeltet. Dette forekom i alle tre interviews. Mit ansvar var dermed at sørge for, at interviewet holdt sig inden for temaerne samt sikre, at vi stadig kom omkring de spørgsmål, jeg i mine interviewguider ønskede at få berørt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønskede altså at komme så tæt på informanternes fortællinger som muligt og stillede derfor åbne spørgsmål samt fik informanterne til at uddybe deres fortællinger med spørgsmål som: *"Kan du uddybe det", "Hvordan påvirker det dig?", "Når du siger ... hvad mener du så?"* (ibid.) (Bilag 2 + 3 + 4). For at hæve validiteten har jeg forsøgt ikke at udarbejde ledende interviewspørgsmål, således at informanterne kunne give deres oprigtige oplevelser og holdninger til kende. I kraft af at de tre informanter ikke er anonymiseret, hvilket de som nævnt på forhånd var indforståede med, kunne der opstå tematikker, som informanten ikke ønskede at svare ærligt på. Dette var dog ikke noget, jeg lagde mærke til skete (ibid.). Jeg har udarbejdet to interviewguider, en til Rasmus og Trine, hvor det semistrukturerede interview tillod mig at tilpasse interviewspørgsmålene til den enkelte interviewsituation, hvilket betød, at der var plads til deres individuelle fortællinger (ibid.). Det samme gjaldt for interviewet med Claus. Her udarbejdede jeg dog en anden interviewguide, da spørgsmålene til ham – i kraft af hans arbejdes karakter samt en anden stilling – var nogle andre end dem til Rasmus og Trine.

Min interviewguide til Rasmus og Trine bestod af følgende tematikker:

- Faktuelle oplysninger
- Udviklingen af Børnenes Madhus
- Børnenes Madhus som læringsrum
- Påvirkninger udefra – folkeskolereform, Åben Skole
- Fremtid

Min interviewguide til Claus bestod af følgende tematikker:

- Faktuelle oplysninger
- Åben Skoles krav til de forskellige udbydere
- Særlige aftaler med Børnenes Madhus
- Definition af *læringstilbud*
- Evaluering af indsatsen

Kodning og transskribering

I bearbejdningen af mine interviews har jeg været bevidst omkring, at den information, de oplevelser og fortællinger, jeg har fået fra informanterne, er en del af en helhed. Rasmus, Trine og Claus' tilgange til problemstillingen er subjektive og påvirkes af deres egne måder at opfatte verden på. Dette medfører, i kraft af min hermeneutiske tilgang, en forståelse af, at den information, jeg har fået gennem interviewene, skal ses som en del af en større helhed. Dermed indgår mine interviews i samspil med den øvrige empiri for at skabe et rigere billede (Alvesson, 2003).

Efter udførelsen af de tre interviews transskriberede jeg dem umiddelbart efter. Jeg besluttede en række retningslinjer for transskriberingen, eksempelvis at interviewene skulle transskriberes i deres fulde længde, men at jeg ikke behøvede at medtage egne tilkendegivelser til informanten. Hermed forstås for eksempel de mange bekræftende ja'er, der blev sagt under interviewene (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 47). Ved at læse de tre transskriberede interviews opstod der nogle temaer, jeg derefter inddelte interviewene i:

- Udviklingen af Børnenes Madhus
- Manglende retning i Børnenes Madhus
- Undervisningen i Børnenes Madhus
- Italesættelsen – sproget fra uddannelse til læring
- Læringskrav til Børnenes Madhus
- Modsigelser angående ønsket om at styrke eller ikke styrke samarbejdet med folkeskolen.

Min tilgang til interviewmaterialet har været en kombination af den induktive og deduktive tilgang. På forhånd lagde jeg mig ikke fast på, hvilke koder jeg ville "lede" efter, men lod i stedet interviewene fortælle, hvad der var relevant (ibid.). Temaerne opstod dog ikke ud af den blå luft, da jeg med mine interviewguider stillede bestemte spørgsmål, som naturligvis har haft en stor betydning for temaerne i interviewene. Processen med at kode interviewene gav mig et stort overblik over den indsamlede empiri, og kodningen skabte grundlag for det videre analytiske arbejde (ibid.).

I interviewet med Rasmus gik min diktafon i stykker, og jeg har dermed ikke fået optaget hele interviewet. De første 15 minutter blev optaget, og de yderligere ca. 40 minutters interview er efterfølgende blevet rekonstrueret. Denne rekonstruktion fandt sted dagen efter, da jeg opdagede fejlen. Jeg har sendt rekonstruktionen til Rasmus, således at han kunne melde tilbage, hvis han havde nogen indsigelser. Dette havde han ikke. Jeg har alligevel valgt kun at benytte den del af interviewet, der blev optaget, således at jeg kan citere ham direkte. Dette var muligt, da Trine udfolder meget af

det samme som Rasmus, hvorved jeg har kunnet benytte hendes udtalelser i stedet. I Bilag 1 findes de første 15 minutters direkte transskribering samt de efterfølgende 40 minutters rekonstruktion af interviewet med Rasmus.

Fokusgruppeinterviews

Jeg har valgt at kombinere min dokumentanalyse og de tre semistrukturerede interviews med to kvalitative fokusgruppeinterview med elever fra en 5. klasse. Klassen deltog i et fisk- og skaldyrsforløb i Børnenes Madhus den 15.-18. marts 2016. Jeg valgte at interviewe eleverne, da det synes relevant også at få deres perspektiv og fortællinger om undervisningen i Børnenes Madhus. Fokusgruppeinterviewet som metode er desuden valgt ud fra et ønske om at skabe tryghed for eleverne, da de ikke kendte mig særlig godt. Derudover kan børnene i et gruppeinterview:

(...) blive bevidste om, at der er forskellige måder at tænke på, fordi de her bliver delagtiggjort i kammeraternes tanker og refleksioner. Det kan føre til, at nogle af børnene kommer til at forstå tingene på en anden måde, end de gjorde før (Dovenborg & Samuelsson, 2003, s. 51)

Det forløb, jeg valgte at interviewe elever fra, var et fire dages fisk- og skaldyrsforløb. Jeg deltog selv tre af dagene. På dag tre var eleverne på besøg på en muslingefarm, hvor jeg ikke havde mulighed for at deltage. Jeg har dog været ude på muslingefarmen tidligere, og ved derfor, hvad eleverne bliver præsenteret for. De to første dage observerede jeg fra sidelinjen samt lærte eleverne at kende. Den fjerde og sidste dag foretog jeg de to fokusgruppeinterviews. Dette medførte, at jeg havde oparbejdet en lille relation til eleverne i klassen samt præcis vidste, hvordan de var blevet undervist, samt hvordan de havde arbejdet i løbet af ugen. Disse oplysninger brugte jeg i min udarbejdelse af interviewguiden, hvor jeg spurgte specifikt ind til undervisningen samt elevernes arbejde (ibid.).

Mange af de overvejelser, jeg har haft med hensyn til mine semistrukturerede interviews, går igen i mine fokusgruppeinterviews. Det gælder blandt andet mine overvejelser omkring interviewguide, hvor jeg også i mine fokusgruppeinterviews har udarbejdet forsknings- og interviewspørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 41-42). Spørgsmålene i min interviewguide er således formuleret i et børnevenligt sprog, så de afspejlede børnenes forståelsesramme (Petersen & Blok, 2010 s. 52-53). Det er vigtigt at skelne mellem de to typer af spørgsmål, da undersøgelsesspørgsmålene ofte er formuleret i et abstrakt og fagligt sprog, som kan være svært at forstå for børnene (ibid.).

Jeg ønskede også i mine fokusgruppeinterviews at komme så tæt på informanternes fortællinger som muligt og stillede derfor også eleverne åbne spørgsmål, ligesom jeg fik dem til at uddybe deres fortællinger ved yderligere at stille opfølgende spørgsmål (Bilag 5+6). I interviewene med eleverne var jeg også særligt opmærksom på ikke at stille ledende spørgsmål, da børn kan have tendens til at svare det, de tror interviewer ønsker, hvilket ville svække validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brugte derfor også her god tid på at rammesætte interviewene. Dette således at eleverne forstod, at der ikke var noget, der var mere rigtigt end andet, og at de bare skulle svare det, der faldt dem ind, samt at alles meninger var vigtige. Inden interviewet overvejede jeg desuden længden af interviewene. Evnen til at kunne koncentrere sig er vidt forskellig fra barn til barn. De børn, jeg har interviewet, er 11-12 år gamle, hvilket betød, at jeg vurderede, at 20-30 minutter var passende (Petersen & Blok, 2010, s. 53). Jeg valgte at anonymisere eleverne, hvilket de fra start fik at vide, da jeg ikke mener, det er relevant at benytte deres oprindelige navne i dette speciale (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte at spørge klassen, der var på besøg i Børnenes Madhus, om nogen havde lyst til at deltage i et fokusgruppeinterview. Først var de lidt tøvende, men derefter var der tre, der meldte sig. Da jeg skulle foretage mit andet fokusgruppeinterview, havde de tre første informanter fortalt deres kammerater, at det var sjovt. Så var der pludselig mange, der gerne ville deltage, og jeg måtte derfor udvælge tre tilfældige. Begge grupper bestod af tre børn. Gruppe 1 bestod af to piger og en dreng. Gruppe 2 bestod af to drenge og en pige.

Undervejs i interviewene var jeg meget bevidst omkring at være anerkendende over for elevernes perspektiver og fortællinger. Jeg gav eleverne god tid til at tænke over deres svar og ventede med at stille det næste spørgsmål, til jeg kunne fornemme, at de ikke kunne komme på mere at sige.

I et fokusgruppeinterview er intentionen, at de deltagende diskuterer med hinanden (Petersen & Blok, 2010), hvilket ikke var tilfældet i mine fokusgruppeinterviews. Eleverne havde forskellige meninger og holdninger, men "diskussionen" døde hurtigt ud, og jeg måtte holde samtalen mere i gang, end jeg havde forventet. Jeg vurderer dog, at dette ikke havde den store betydning, da jeg kom hjem med et rigt materiale og mange gode udsagn fra eleverne.

Fokusgruppeinterviewene med eleverne vil blive brugt til at understøtte fund i andel del af analysen samt i min diskussion.

Relation til feltet

Jeg valgte at interviewe Rasmus, Trine og Claus for at få et indblik i, hvordan de oplever samarbejdet mellem Børnenes Madhus og folkeskolen gennem Åben Skole. To af informanterne, Rasmus og

Trine, arbejder i Børnenes Madhus og er personer, jeg i forvejen kendte, da jeg indtil for nyligt har haft studiejob i Børnenes Madhus. Rasmus fungerede da som min chef, Trine som min kollega. Jeg er bevidst omkring, at dette både kan have positive og negative konsekvenser. Disse vil blive udfoldet i afsnittet *Etiske overvejelser*.

Sidste informant, Claus, arbejder i afdelingen Åben Skole under Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. Claus kendte jeg ikke fra tidligere. Jeg blev sat i forbindelse med Claus, da jeg skrev en mail til indsatsen Åben Skole i Københavns Kommune den 19. marts 2016. Denne mail sendte jeg dels for at skabe en kontakt, dels for at få dem til at sende materiale, der kunne være relevant for dette speciale. Mailkorrespondancen er vedlagt som Bilag 8.

Forsker i eget felt

I kvalitativ forskning kan man som forsker med fordel vurdere forskningens kvalitet ud fra Tove Thagaards tre kvalitative begreber: troværdighed, bekræftbarhed og overførbarehed (Thagaard, 2004). Som forsker styrker jeg troværdigheden ved at redegøre for, hvordan dataene er fremkommet. Det indebærer blandt andet, at jeg skelner mellem de informationer jeg har indsamlet under feltarbejdet, og mine egne vurderinger (Larsen, 2016). Troværdigheden kan desuden styrkes ved, at jeg redegør for min relation til feltet og informanterne (Thagaard, 2004. s. 176-177).

Specialet er udarbejdet med min viden – mine (for)forståelser og fordomme, som blandt andet er skabt og opnået gennem min uddannelse som folkeskolelærer, mit arbejde som lærer på en folkeskole og mit tidligere studiejob ved Københavns Madhus. Jeg har arbejdet som assistent på skoleforløbene i halvandet år og har derfor et stort kendskab til virksomheden, særligt undervisningsdelen i Børnenes Madhus. Min forforståelse har været en drivende kraft i valget af emne for dette speciale. Da jeg fik kendskab til, at Børnenes Madhus ønskede at revurdere, hvad de stod for, og måske tilpasse sig skolens læringsmål, skærpedes min interesse, hvilket udviklede sig til problemstillingen i nærværende speciale. Mit store kendskab til Børnenes Madhus har øget mit fokus på de mange selvfølgeligheder, jeg selvsagt måtte støde ind i. Jeg vedkender mig min forforståelse, men er samtidig meget bevidst om, at den ikke må forhindre mit udsyn:

(...) kunsten at kunne gå på to ben – man må være i feltet samtidig med, at man er udenfor for dermed at undgå at blive en del af selvfølgeligheden og den sociale og kulturelle logik (Ambrosius Madsen, 2003, s. 78).

Jeg bestræber mig på at imødekomme dette ved at forholde mig analytisk ved hjælp af de valgte teorier. Bekræftbarhed omhandler: "(...) en vurdering af de tolkninger, undersøgelsen fører til"

(Thagaard, 2004, s. 177). Min position til det studerende felt har således betydning for de tolkninger, jeg når frem til. Jeg har valgt at vurdere tolkningerne i forhold til de betingelser, de er opstillet på. Jeg analyserer min empiri teoretisk ved hjælp af særligt Biesta. Hans teoretiske ramme danner dermed grundlag for min analyse samt mine tolkninger, hvorved teorien bruges til at fremskaffe ny viden. Jeg kan desuden styrke bekræftbarheden ved, at der er andre undersøgelser, der siger noget af det samme som mine analytiske fund (Jf. State of the art).

Overførbarhed omhandler den forståelse samt de resultater, der udvikles i projektet. Her er det afgørende at se på, om en tolkning baseret på undersøgelser foretaget i én sammenhæng også har relevans i andre sammenhænge (ibid.). Målet for projektet er ikke en generalisering af resultaterne, og empirien er derfor ikke valgt ud fra et sådant kriterie. Jeg har i stedet ønsket at opnå det bedst mulige indblik i, hvilke muligheder og udfordringer der er ved, at en ekstern udbyder samarbejder med folkeskolen gennem Åben Skole. Derfor har jeg benyttet Børnenes Madhus som case, hvorigennem problemstillingen undersøges. Casestudier bliver ofte kritiseret for ikke at give videnskabelig viden, fordi de ikke kan række ud over den konkrete case. Bent Flyvbjerg har problematiseret denne opfattelse og argumenterer for, at dybdestudiet af en enkelt case kan betyde lige så god viden at handle på som mere kvantificerbare metoder. Flyvbjerg uddyber: "Formel generalisering er imidlertid overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens "eksemplets magt" er undervurderet" (Flyvbjerg i: Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 473).

Den viden, som casestudiet skaber, er erfaringsrelateret og kontekstspecifik og kan derfor ikke overføres direkte til en anden kontekst. Problemstillingen og den viden, der skabes, kan dog være et afsæt for andre, der ønsker at beskæftige sig med eller forske inden for samme felt. Dermed kan specialet danne grundlag for inspiration for andre, der finder dette felt og undersøgelsesområde interessant (Larsen, 2016).

Etiske overvejelser

Når man undersøger et felt, som omhandler og inddrager mennesker i almindelighed, er det vigtigt at gøre sig nogle etiske overvejelser. I overensstemmelse med gængse retningslinjer for god forskningsetik har jeg blandt andet indledningsvist informeret alle deltagere skriftligt og/eller mundtligt om formålet med specialet og håndteringen af datamaterialet (Bilag 7). Som opstart rammesatte jeg interviewene. Jeg fortalte informanterne, at jeg var interesseret i deres oplevelser og fortællinger, og at der derved ikke var nogen svar, der var mere rigtige end andre. Jeg forklarede informanterne, at interviewet var frivilligt, og at de til enhver tid kunne afbryde interviewet, hvis de ikke længere havde lyst til at deltage (Kvale & Brinkmann, 2015). Herudover fortalte jeg dem, hvor længe jeg forestillede mig, at interviewene ville vare. Jeg informerede endvidere om, at alle interviewene blev

optaget på en diktafon og derefter transskriberet. Dette for at fastholde det, der blev sagt, og dermed have mulighed for at citere direkte (ibid.).

Jeg har endvidere gjort mig nogle tanker om, hvordan min undersøgelse kunne påvirke de informanter, som jeg valgte at interviewe (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Ønsket om et godt samarbejde er gensidig for både Børnenes Madhus og Åben Skole, og de har åbenlyst ikke været interesseret i at skabe kontroverser i dette samarbejde. Claus fra Åben Skole beskriver Børnenes Madhus således:

Jamen altså, jeg mener, at Børnenes Madhus de er et unikt tilbud ... altså, i det hele taget Københavns Madhus er en fantastisk institution, altså ... kompetente og dygtige medarbejdere ... altså, der er kun godt at sige om dem (Claus, Bilag 4, s. 9).

De to parter har i interviewene omtalt hinanden i meget positive vendinger, da de begge har et ønske om et godt samarbejde, hvilket er et forhold, jeg også medtænker i min videre analyse.

Med hensyn til Rasmus og Trine har de tidligere været henholdsvis min chef og kollega. Dette forhold har medvirket til en kammeratlig tone i interviewene samt en umiddelbar stor tillid i interviewene. Jeg har været meget opmærksom på ikke at risikere at miste denne tillid. Særligt Trine stod som underviser på forløbene i Børnenes Madhus i en position, hvor hun ønskede at være ærlig omkring nogle ændringer, hun mener kan optimeres, samtidig med at hun gerne vil være loyal over for sin arbejdsplads. Jeg har derfor været meget bevidst omkring ikke at udstille eller fejltolke de udtalelser, hun har fremlagt for mig. Rasmus og Trine har stået for udviklingen af Børnenes Madhus og er dermed ansigtet udadtil, hvilket jeg er bevidst om har en betydning, i forhold til hvorledes de ønsker at få Børnenes Madhus til at fremstå. Jeg har forsøgt at bevæge mig ind på dette felt med den største respekt for både Børnenes Madhus, Åben Skole og mine informanter.

Analysestrategi

Til at besvare min problemformulering benytter jeg Gert Biestas teoretiske begreber om uddannelsespraksis. Jeg benytter særligt hans begreber omhandlede uddannelsessproget og læringsproget samt de tre domæner *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2014, s. 173). Dette særlige perspektiv betyder, at jeg stiller særlige spørgsmål i mit undersøgelsesfelt. Biesta åbner op for, at jeg kan stille spørgsmål ind til forståelsen af uddannelsens formål, både på uddannelsespolitisk plan samt i Børnenes Madhus, og derefter få hjælp til at nuancere, hvilken betydning samarbej-

det og læringssproget har for, hvor Børnenes Madhus er på vej hen. Valget af Biesta betyder dog ydermere, at jeg indsnævrer mig til disse spørgsmål og derfor eksempelvis ikke kan sige noget om elevernes læring og udbytte af undervisningen.

Jeg ønsker at understrege, at jeg overordnet ser, at alle vil eleverne det bedste. Det skal dermed ikke forstås sådan, at staten og de politikere, der har vedtaget skolereformen, er de onde, der ikke ønsker eleverne det godt. Tværtimod er reformen udarbejdet ud fra et ønske om at ville alle folkeskolens elever det allerbedste samt tilbyde de bedst mulige forløb gennem Åben Skole. Når de forskellige agendaer kan synes meget forskellige, skyldes det forskellen i diskurser, i sproget, i ideologierne og logikkerne, hvilket jeg vil vise ved hjælp af Biestas karakteristik af udviklingen fra et uddannelsessprog til et læringssprog.

Efter undersøgelsen af specialets problemformulering står jeg desuden tilbage med en følelse af at mangle et lærerperspektiv. Både jeg som forsker og Børnenes Madhus mangler at spørge lærerne, hvad de ønsker sig af Børnenes Madhus. Hvad er deres forventninger, og hvorfor vælger de at tage deres klasse dertil? I min analyse fremgår det, at Trine eksempelvis ikke tror, at lærerne har særlig høje faglige forventninger og dermed ikke vælger Børnenes Madhus af faglige grunde, men primært "bare" for at komme på tur. Om dette er den sande forklaring, vides dog ikke, og jeg står derfor tilbage med en nysgerrighed i forhold til lærernes perspektiv.

KAPITEL 5

Teori – Gert Biesta

Dette kapitel udgør specialets teoretiske refleksionsrum. Først præsenterer jeg den holandske uddannelsesteoretiker Gert J. J. Biesta (f. 1957), som er valgt som hovedteoretiker. Dernæst præsenteres udvalgte begreber. Dette teoretiske afsæt anvendes som fundament for den senere analyse og diskussion i bestræbelserne på at besvare specialets problemformulering.

Gert J. J. Biesta har i sine udgivelser de seneste 10-15 år været eksponent for en kritisk analyse af neoliberale styringsformer i et opgør mod tidens målingskultur. Han beskæftiger sig med uddannelse, pædagogik og undervisning som autonomt felt, der for at kunne udfolde sig og forstås må beskæftige sig med sine egne begreber og praksisser. Biesta er blandt andet inspireret af Hannah Arendt og John Dewey, hvis begreber jeg i analysen ligeledes vil benytte mig af (Biesta, 2011).

For specialet er Biesta først og fremmest valgt, da han kan åbne for kompleksiteten og udviklingen af forståelsen for, hvad den gode uddannelse er. Han kan derudover hjælpe mig med at forstå den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden. Hvad er det for en uddannelse, der fra politisk side vægtes, og hvad har det i sidste ende af betydning for Børnenes Madhus?

Jeg vil først præsentere udviklingen fra uddannelse til læring, hvilket må ses som rammesættende for Biestas teori. Dernæst redegør jeg for Biestas teoretiske apparat med de tre ovennævnte uddannelsesmæssige formål *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2014, s. 173). Disse tre domæner er de bærende i min analyse. Afslutningsvis præsenteres lærerens dømmekraft, som er afgørende i forhold til at kunne foretage kvalificerede skøn og vurderinger af, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt i relation til de tre domæner (ibid.).

Fra uddannelse til læring

Biesta mener, at uddannelsesverdenen oversvømmes med teoretiske begreber og logikker, der er hentet fra ikke-uddannelsesmæssige felter. Han fokuserer derfor på at udvikle et sprog, som er primært uddannelsesmæssigt. Et sprog, hvor frihed, normativitet og etik altid bør være pejlemærker for pædagogisk tænkning og praksis. Uddannelse har for Biesta altid at gøre med subjektets forhold

til sig selv, andre og verden, og dermed bliver subjektifikation og politisk frihed centrale emner i hans analyser og teoriudvikling (Biesta, 2014).

Ifølge Biesta er den øgede målingskultur og det politisk ønske om evidens for "hvad der virker" et udtryk for en sproglig forandring. Internationale komparative studier som eksempelvis OECD's Program In International Students Assessment (PISA), hvor målet er at sammenligne, hvordan de nationale uddannelsessystemer klarer sig i forhold til andre, er steget betydeligt – og hvorfor så det? Den evidensbaserede uddannelsespraksis har sine rødder i den medicinske verden, hvor udviklingen af en kausal årsags-virknings-viden primært tilvejebringes gennem randomiserede, kontrollerede forsøg, har medført en række positive fremskridt i den medicinske verden. Det evidensbaserede paradigme blev hurtigt det primære paradigme i klinisk praksis og kliniske beslutningsprocesser, men denne begrebsramme kan ifølge Biesta ikke uden videre overføres til uddannelsesområdet, da den ikke er *neutral* (Biesta, 2011). For det første er det at være studerende ikke det samme som en sygdom, ligesom undervisning ikke kan sammenlignes med det at få en *helbredende behandling*. For det andet kan undervisning ikke betragtes som en kausal proces, hvor en bestemt undervisningsmetode resulterer i et bestemt resultat med en given effekt, der kan betragtes som en indikator for processens kvalitet (ibid., s. 44-45):

Trods mange forsøg på at transformere undervisning og uddannelse til en kausal teknologi (ofte baseret på forestillingen om, at vi blot behøver mere forskning for at finde og i sidste instans kontrollere alle de faktorer, der bestemmer læring), viser den simple kendsgerning, at uddannelse ikke er en –'push-pull -proces' – eller med systemteoriens sprog: At uddannelse er et åbent og rekursivt system – at det er selve umuligheden af en uddannelsesmæssig teknologi, der gør uddannelse mulig (Biesta, 2011, s. 45-46)

Biestas pointe er, at uddannelsespraksis og undervisningspraksis handler om meget mere end blot anvendelse af teknikker og metoder i realiseringen af bestemte mål. For at forklare dette lægger Biesta sig op ad den pragmatisk orienterede filosof og pædagog John Deweys erkendelsesbegreb. Erkendelse betragtes dermed som noget, der sker i *forholdet* mellem vores handlinger og deres konsekvenser. Set fra Deweys perspektiv er handling udgangspunktet for vores erfaringer. Det betyder, at vi godt kan handle uden en viden om verden, men at vi i takt med vores handlen i verden opnår erfaringer. (Dewey i: Biesta, 2011) Ifølge Dewey består erfaring af en aktiv del og en passiv del. Det aktive element omhandler selve handlingen. Det passive element er, når disse handlinger gennemgås, hvorefter vi underkaster os konsekvenserne af vores handlinger (Dewey, 2005, s. 157).

Ifølge Dewey lærer vi ved at prøve os frem, ved at eksperimentere. Her skelner Dewey mellem det, han kalder at eksperimentere 'blindt' og eksperimentere på baggrund af refleksion og tænkning, hvilket han kalder 'intelligent handlen' (Biesta, 2011, s. 51). Dette er en vigtig pointe i forhold til Biestas egne teori, da vores eksperimenter "(...) ikke giver os viden om verden 'derude', men blot viden om mulige forhold mellem handlinger og konsekvenser" (ibid., s. 52). Randomiserede, kontrollerede forsøg giver os viden om, hvad der *virkede*, men ikke om, hvad der *virker* (ibid.).

Det er derfor problematisk, at den forskning, som prioriteres og anvendes i det aktuelle uddannelsespolitiske system er den, som ensidigt fokuserer på opgaven om at tilvejebringe instrumental og teknisk viden (ibid., s. 56):

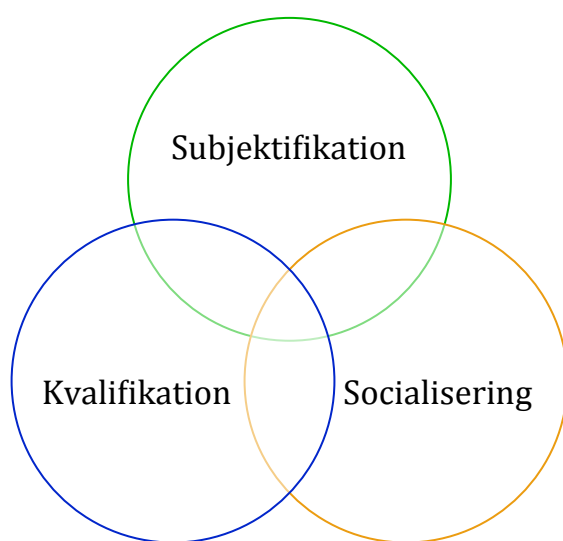
(...) nogle gange kan uddannelsesmæssige processer, der ikke er effektive, for eksempel fordi de giver elever muligheder for at udforske deres egen måde at tænke, gøre og være på, rent faktisk være mere ønskværdige end dem, der effektivt forsøger at realisere forudbestemte mål. I stedet for blot at argumentere for effektiv uddannelse er vi derfor altid nødt til at spørge "Effektiv til hvad?" Og eftersom det, som er effektivt for en bestemt elev eller gruppe af elever, ikke nødvendigvis er effektivt for andre individer eller grupper af elever, ikke nødvendigvis er effektivt for andre individer eller grupper, er vi altid nødt til at spørge "Effektiv for hvem?" (Biesta, 2011, s. 25)

Ifølge Biesta er sproget om uddannelse og spørgsmålet om, hvad god uddannelse er, helt forsvundet i debatten om uddannelse (ibid.). Biestas pointe er, at spørgsmålene om indhold og formål må bringes tilbage i centrum, for således at kunne nuancere effektivitetsspørgsmålet til, hvad der er effektivt *til hvad?* og effektivt *for hvem?* I denne beslutningsproces kan forskning inddrages som redskab til intelligent beslutningstagen, hvilket Biesta kalder for evidensoplyst praksis (ibid.).

Mens uddannelsessproget synes forsvundet, peger Biesta på, at det i stedet er erstattet med et læringsprog. Biesta mener, at der er to problemer med læringsbegrebet. For det første er begrebet 'læring' grundlæggende et individualistisk begreb. Det refererer til, hvad der sker hos det enkelte individ, hvilket står i kontrast til begrebet 'uddannelse', der altid indebærer et forhold (ibid.). Det nye sprog om læring faciliterer en økonomisk forståelse af uddannelsesprocessen, hvor den lærende forudsættes at vide, hvad han eller hun vil have, og hvor udbyderen ganske enkelt er der for at opfylde den lærendes behov – tilfredsstille kunden (Biesta, 2009). For det andet er begrebet 'læring' i bund og grund et *procesbegreb*, hvilket Ifølge Biesta betegner begrebet processen og aktiviteten, men står åbent for selve indholdet og retningen af læringen (Biesta, 2011, s. 28).

De tre domæner

Biesta præsenterer et teoretisk apparat med tre uddannelsesmæssige formål. Disse kalder han for domæner, og de består som ovenfor nævnt af henholdsvis *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2014, s. 173). Ifølge Biesta er det afgørende at spørge ind til formålet med uddannelse og dermed se på de tre domæner, der ifølge ham gør uddannelse til et sammensat spørgsmål. Det at gøre uddannelse er dermed centraliseret omkring de tre domæner, der hverken kan eller bør løsri-
ves fra hinanden (ibid.). Overlapningen er vigtig, fordi dette på den ene side indebærer muligheden for synergi, mens det på den anden side kan hjælpe os med at få øje på potentielle konflikter mellem de forskellige dimensioner (ibid.).



Figur 1. Uddannelsesdomæner (Biesta, 2014, s. 173)

Kvalifikation – faglig dannelse

Kvalifikation omhandler den måde, hvorpå uddannelse kvalificerer mennesker til at gøre ting. Det vil sige de kvalifikationer, mennesker udstyres med, hvad angår viden og færdigheder. Dette domæne kan sammenlignes med faglig dannelse. Denne funktion er især, men ikke udelukkende, forbundet med økonomiske logikker, der har betydning for den rolle, uddannelsen spiller i forhold til at forberede eleverne på at kunne varetage et job i fremtiden, hvorved uddannelse spiller en rolle i forberedelse af arbejdsstyrken og dermed økonomisk udvikling og vækst. Kvalifikationsfunktionen udgør dog også viden og færdigheder i forhold til andre aspekter af livet som for eksempel kulturel kompetence samt den viden og de færdigheder, der kræves for at kunne agere medborgerligt og demokratisk. Dette leder over til den næste funktion (Biesta, 2011).

Socialisering – social dannelse

Dette domæne har at gøre med, hvordan vi bliver en del af bestemte sociale, kulturelle og politiske ordener. Eleverne bliver i denne funktion indført i eksisterende måder at være på og gøre tingene på. Fra uddannelsespolitisk side formuleres bestemte normer og værdier, i relation til videreførelsen af kulturelle traditioner eller med henblik på erhvervslivet og demokratisk socialisation. Socialisation kommer til syne i det stof, der undervises ud fra, de metoder der anvendes, det relationelle samspil samt de forventninger, vi har til hinanden (ibid.). Dette domæne kan sammenlignes med, hvad jeg vil betegne som social dannelse.

Subjektifikation – personlig dannelse

Subjektifikation kan bedst forstås som det modsatte af socialisering. I stedet for ordens-indordning handler det om, hvordan vi så at sige kan eksistere uden for sådanne ordener. Det har således at gøre med handling hvori den enkelte kan *komme til syne* og ses som *unik*. Dette domæne adskiller sig derfor fra de to forrige ved at beskrive et aspekt af mennesket, der overskrider det ordensindordnede eller samfundsindførende grundlag for uddannelse, som ligger i kvalifikation og socialisation (Biesta, 2011, s. 32-34).

Domænet handler om menneskelig frihed, hvilket dernæst også har at gøre med spørgsmålet om, hvad vi kan forstå ved menneskets *personlige dannelse*. Hvad der ligger i betydningen af at *komme til syne* og være *unik*, er grundlæggende for Biestas teoretiske perspektiver, og jeg vil derfor præcisere disse begreber. Begreberne er en udvidelse af Hannah Arendts handlingsbegreb, hvor handling skal forstås som det at begynde noget nyt: "(...) det, der gør hver af os unik, er vores potentiale til at gøre noget, der ikke er blevet gjort før" (Arendt i: Biesta, 2011, s. 95).

Begrebet unikhed fortæller noget om, hvordan subjektivitetens begivenhed finder sted, og hvorfor subjektiviteten hos hvert eneste mennesker er vigtig (Biesta, 2011). Biesta udvider Arendts handlingsbegreb til også at være noget, der kan komme til syne i uddannelsen. For Biesta er det pædagogisk ikke så interessant at beskæftige sig med, hvad barnet skal udvikle sig til – for ham handler det i højere grad om det, der præsenterer sig selv som en ny begyndelse. Betingelsen for nye begyndelser og det at komme til syne er, at andre forholder sig til menneskets begyndelser. Dette medfører dog også, at disse begyndelser forstyrres, da andre netop bør have friheden til selv at bestemme, hvordan de vil forholde sig hertil. Dette leder frem til Biestas 'forstyrrelsespædagogik', hvor Arendts begreb om pluralitet også bliver centralt for Biesta. Kun under pluraliteten kan alles begyndelser komme til syne: " – ... i det øjeblik vi fjerner andres andethed ved at forsøge at styre og kontrollere, hvordan de reagerer på vores initiativer – fratager vi andre deres handlinger og deres frihed" (Arendt i: Biesta, 2011, s. 96). Biesta kalder det 'at komme ind i verden'. Denne begivenhed

kan kun finde sted i en verden baseret på pluralitet og forskellighed (Biesta, 2011, s. 97). Biesta er dermed fortalende for en forstyrrelsespædagogik, hvor skolens mest centrale formål er at danne eleverne til subjekter. Det vil sige, at det aldrig på forhånd kan bestemmes eller kontrolleres, hvad resultatet af uddannelsen er for den enkelte. Det betyder, at uddannelse aldrig kan ses som noget sikkert og forudsigeligt, og at det derfor handler om at turde løbe en risiko (Biesta, 2014, s. 15-19).

Lærerens dømmekraft

Biesta pointerer et behov for, at læreren foretager situerede skøn og vurderinger af, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt i relation til de tre domæner via deres dømmekraft (Biesta, 2014). Ved at betragte uddannelse gennem de tre domæner åbnes der op for en mulig synergi, men også for et potentiale for konflikt mellem de tre dimensioner (Biesta, 2011). Denne flerdimensionelle karakterisering af uddannelse medfører, at læreren konstant må afveje og vurdere, hvordan de tre dimensioner skal afbalanceres i forhold til hinanden (Biesta, 2014). Læreren skal dermed foretage en vurdering af, hvad der er det rette at gøre i henhold til formål og situation. Denne vurdering handler om at finde den rette balance samt den rette afvejning mellem forbedringer og forringelser, hvilket altid vil være situationsbundne skøn. Disse skøn kan ikke foretages på uddannelsespolitisk niveau, da de har at gøre med, hvad der sker i klasselokalet samt det forhold, der er mellem lærere og elever. Dermed kommer dømmekraften til at udgøre noget ganske særligt for undervisningen. Ifølge Biesta bør læreren aldrig anse uddannelse som et arbejde eller en fremstilling, der bygger på en videnskab, hvor de producerer elever med forudbestemte mål. Læreren uddanner eleverne til at være mennesker, som skal være frie gennem handling (ibid.).

Opsamling

Uddannelsens formål har at gøre med måden, hvorpå vi tilegner os kvalifikationer, viden og færdigheder til at kunne handle. Ligeledes omhandler det, hvordan vi bliver socialiseret ind i bestemte normer og værdier og ikke mindst den proces, der handler om at blive til et subjekt. Med inspiration fra Biesta er det netop den personlige dannelse, hvor det handler om måden at være på og blive til på, der gør det muligt at komme til syne i verden – det, der gør os unikke og mere uafhængige i tænkning og handling (Biesta, 2011).

Pointen i dette kapitel har været at fremlægge Biestas begreber samt pege på, at uddannelse skal ses som et sammensat spørgsmål, der inkluderer betragtninger vedrørende både kvalifikation, socialisering og subjektifikation. Det er ifølge Biesta centralt at spørge ind til uddannelsens formål og dermed indlede en diskussion om, hvad der konstituerer god uddannelse. På baggrund af overstående

skulle det gerne fremstå klart, at uddannelse, pædagogik og undervisning for Biesta ikke kan reduceres til en teknik, da dette umuliggør det at blive til og *komme til syne* gennem uddannelse, hvilket skal ses som skolens mest grundlæggende opgave. På den måde kan det undgås, at der udviskes enhver form for pluralitet, diversitet og personlig dannelse.

KAPITEL 6

Analyse

I dette kapitel udfoldes analysen. En vekselvirkning mellem det teoretiske begrebsapparat og citater fra empirien danner grundlag for min undersøgelse af, hvilke muligheder og udfordringer der åbner sig for Børnenes Madhus i et samarbejde med folkeskolen gennem Åben Skole. Indledningsvis præsenterer jeg analysens struktur.

Jeg har valgt at dele min analyse op i to. I første del tages der udgangspunkt i, hvad der fra politisk side konstitueres som skolens primære opgave. Jeg ønsker at undersøge de læringslogikker, der er i dagens folkeskole, samt hvorledes folkeskolen på mange måder kan ses som et produkt af konkurrencestaten. Denne del af analysen vil være en dokumentanalyse, hvor jeg tager afsæt i to dokumenter, der fremfører, eksekverer og viser en udvikling i formålet for folkeskolen. Følgende arbejds spørgsmål danner grundlag for analysen: Hvad er skolens primære formål set ud fra den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden?

Anden del af analysen har til formål at undersøge, hvordan Børnenes Madhus arbejder. I kraft af samarbejdet med Åben Skole er de underlagt nogle af de samme læringslogikker, der ses i folkeskoleregiet. Analysen er empirisk og består af interviews med informanter fra Børnenes Madhus og Åben Skole samt materiale fra Børnenes Madhus og Åben Skoles hjemmeside. Denne analyse tager afsæt i følgende arbejds spørgsmål: Hvordan arbejdes der i Børnenes Madhus, og hvordan hænger dette sammen med eller ikke sammen med de logikker, der ligger i uddannelsessystemets læringsforståelse?

Del 1. Hvilket rum efterlader den uddannelsespolitiske dagsorden til Børnenes Madhus?

Dette afsnit har til formål at analysere, hvilket rum den uddannelsespolitiske dagsorden efterlader til Børnenes Madhus. Med henvisning til min problemformulering og designet i specialet vil jeg i en dokumentanalyse undersøge, hvad der fra politisk side særligt er fokus på i forbindelse med undervisningen i folkeskolen. Dette for at få indblik i, hvor samarbejdet med Børnenes Madhus gøres muligt. Hvor er det i reformen, der særligt gøres plads til et tiltag som Børnenes Madhus?

Jeg vil i det følgende først analysere kapitel 1, § 1, i folkeskoleloven, hvor folkeskolens overordnede formål præsenteres. Dette for at analysere, hvilke overordnede versioner der ligger bag folkeskolen. Dernæst vil jeg grave et spadestik dybere ved at analysere folkeskolens struktur og indhold efter folkeskolereformen. Her benytter jeg den aftaletekst, der ligger til grund for de lovændringer, der blev skrevet ind i folkeskoleloven. Aftaleteksten benyttes som tidligere nævnt, da det i denne bliver udspecificeret, hvad det er, folkeskolen ønsker at lægge vægt på (Jf. Dokumentanalyse).

Jeg vil i kapitlet anvende de tre domæner *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2011) til at diskutere, hvad der i den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden får tyngde, og hvordan domænerne kommer til syne. Domænerne skal desuden fungere som teoretisk diskussionspartner og kvalificering af, hvad der forstås ved den gode uddannelsesorden. Inddragelsen af de tre begreber skal således forstås som parametre, der danner rammen for diskussioner om uddannelsens formål.

Folkeskolens overordnede formål

I den nuværende folkeskolelov kapitel 1, § 1, udstikkes et bredt syn på skolens opgave. Formålsparagraffen angiver, hvilket formål der fra politisk side overordnet er for skolen. Den aktuelle formålsparagraf fra 2006 lyder som følger:

§ 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 (Folkeskoleloven, 2016, kapitel 1, §1).

I folkeskolens formålsparagraf, stk. 1, kan *kundskaber og færdigheder* forstås som det, Biesta betegner som kvalifikationsdomænet. De kan betragtes således, da de to begreber lægger sig op ad viden og omhandler måden, hvorpå uddannelse skal kvalificere eleverne (Biesta, 2011). Kundskaber og færdigheder kobles i dette afsnit til at *forberede* eleverne *til videre uddannelse*. Fra Biestas perspektiv er det mest centrale formål at danne eleverne til subjekter, hvorved formålet ifølge ham er, at eleverne tilegner sig viden for deres egen skyld, hvilket ikke nødvendigvis medfører, at eleverne ønsker at uddanne sig videre (ibid.). Videre uddannelse kan både forstås som noget, der gaver den enkelte, subjektet, og dermed det, der set fra Biestas perspektiv er centralt. Det kan dog også forstås som noget, der er til gavn for samfundet, hvilket er en positiv dimension, når videre uddannelse fastholdes også at gavne den enkelte (ibid.).

I stk. 3 i formålsparagraffen vil begreberne *åndsfrihed, lighed og demokrati* med reference til Biesta kunne betegnes som socialisering, da begreberne ifølge paragraffen er nogle, eleverne skal forberedes til at kunne *deltage* i og føle *medansvar* i forhold til. Disse formuleringer peger i retning af bestemte normer og værdier, eleverne skal indføres i, samt eksisterende måder at tænke at gøre tingene på, som ifølge Biesta netop er kendetegnende ved den sociale del af dannelsen (ibid.).

Af stk. 2 fremgår, at eleverne skal få *tillid til egne muligheder*, samt at de skal *tage stilling og handle*. Disse begreber kan med reference til Biesta ses som subjektifikationsdomænet, da dette domæne netop omhandler elevens frihed samt det, Biesta betegner som det risikofyldte, i positiv forstand. Skolen og underviseren kan ifølge Biesta ikke på forhånd kontrollere, hvad den enkelte i sidste ende vælger og handler ud fra, hvilket netop skal ses som en forudsætning for god undervisning samt den enkeltes mulige udvikling (Biesta, 2014).

Biesta fremhæver, at en god undervisning ikke kan reduceres til, hvad den enkelte elev skal opnå, men at man i stedet bør kigge på, hvilke interesser der byder sig til i en uddannelsesteori. I formålsparagraffen kan jeg ud fra Biestas perspektiv se en nuanceret forståelse af dannelse, svarende ret nøje til formålsparagraffens tredeling. Paragraffen er inddelt således, at stk. 1 omhandler det, jeg med reference til Biesta vil betegne som kvalifikationsdomænet, stk. 2 omhandler subjektifikationsdomænet, og stk. 3 refererer på samme vis til det, Biesta betegner som socialisering. Derved er alle tre domæner med henvisning til Biesta repræsenterede, og skolens overordnede opgave må derved ses som et sammensat spørgsmål (Biesta, 2011). Det overordnede formål for folkeskolen præsenterer altså et rum, der umiddelbart giver Børnenes Madhus plads til at se uddannelsens formål som sammensat. Endvidere bliver det dog relevant også at undersøge, hvorledes de tre komponenter med

henvisning til Biesta optræder i den nye folkeskolereform, da vægtningen her ikke er den samme. Den ændrede fokusering har stor betydning for det rum, Børnenes Madhus i samarbejdet med skolen skal kunne tale sig ind i, hvilket derfor undersøges i det følgende afsnit.

Folkeskolereformens betydning

I reformen er der ligesom i formålsparagraffen nuancer, i forhold til hvad der fra politisk side vægtes, men i modsætning til fordelingen i formålsparagraffen er langt hovedvægten i reformen på det, jeg med reference til Biesta vil betegne som kvalifikationsdelen. Jeg vil betegne hovedvægtningen på den faglige del af dannelsen, da undervisningen er målstyret, og fagundervisningen tildeles flere timer (Undervisningsministeriet, 2013, B).

I aftaleteksten for reformen, hvor man kunne tro, at indholdsdelen særligt blev udfoldet, tales der ikke meget om indhold og formål, men om mål og kompetenceudvikling. Det overordnede mål i reformen er, at folkeskolen: "(...) skal udvikles, så den bliver endnu bedre" (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 1). Dette via et *fagligt løft* (ibid.). Jeg vil derfor med henvisning til Biesta begynde med at analysere, hvor meget kvalifikationsdomænet fylder i reformen, da netop dette domæne ser ud til at være fremtrædende.

Kvalifikation – faglig dannelse

Aftaleparterne ønsker at: "fastholde og udvikle folkeskolens styrker og faglighed" ved et øget fokus på mål (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 2). I aftaleteksten opstilles der tre overordnede mål:

- 1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- 3) Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 2).

Argumentet for at fokusere så meget på mål er at finde på ministeriets hjemmeside, hvor der står: "(...) at den internationale forskning viser, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring" (Undervisningsministeriet, 2016, C). I kvalifikationsdomænet er begreberne viden og færdigheder centrale (Biesta, 2011). Disse begreber bliver ifølge Biesta ofte forbundet med et politisk ønske om evidens for "hvad der virker". Uddannelse kan ifølge Biesta dog ikke betragtes som en *kausal proces*, hvor en bestemt undervisningsmetode resulterer i et bestemt

resultat eller mål med en given effekt, der derefter kan sige noget om processens kvalitet (ibid.). Biesta nuancerer problemstillingen således:

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 det perfekte match mellem 'input' og 'output', er mulig eller ønskværdig (Biesta, 2014, s. 15).

Fra politisk side ønsker man at effektivisere skolen ved at arbejde med de tre overstående mål og dermed efter sigende øge elevernes læring: "Eleverne skal blive så dygtige de kan" (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 2). Der henvises her til elevernes viden og færdigheder, og der er vel næppe nogen, der vil modsige dette. Problematikken ligger ifølge Biestas begreber i, at denne dygtiggørelse skal målsættes og formaliseres. Dette underbygges i følgende citat fra aftaleteksten: "Det er centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence" (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 1). Det centrale bliver dermed, at Danmark kan følge med i det internationale kapløb. Ifølge Biesta er det dog ikke altid de uddannelsesmæssige processer, der er de mest effektive, der giver eleverne de bedste muligheder for at lære (Biesta, 2011). Biestas pointe er, at uddannelsespraksis og undervisningspraksis ikke blot handler om anvendelse af teknikker og metoder i realiseringen af bestemte mål. Det er derfor problematisk, at den uddannelsespolitiske forskning, der prioriteres samt anvendes, er den, der udelukkende fokuserer på at tilvejebringe instrumental og teknisk viden (ibid.). Uddannelse skal ifølge Biesta ikke ses som en fysisk interaktion, men som en fortolkning og bearbejdningsproces foretaget af den enkelte selv (ibid.).

Biesta påpeger, at det ikke er hensigtsmæssigt at indtage den holdning, at: "forskning i 'hvad der virker', kan erstatte normative, faglige vurderinger" (Biesta, 2011, s. 48). Man kan og bør ikke sætte lighedstegn mellem 'input' og 'output'. Derved bliver det ensidige syn på 'output', altså målet, et for snævert syn på uddannelse, da dette ikke siger noget om 'input', formålet. Argumentationen for at fokusere så meget på mål bliver derved tom, da det understreger et manglende fokus på indholdet – Hvad er det, eleverne skal lære? (Biesta, 2014).

Som lærer kan man forholdsvis nemt undervise i udenadslæren, som sandsynligvis også vil vise gode resultater i de nationale test, da det netop er sådanne færdige algoritmer, den form for test kan evaluere (Undervisningsministeriet, 2016, D). Men hvis det er ønsket, at eleverne skal få en dybere forståelse og måske endda lære at tænke selv, tage stilling og samarbejde, er det en langt mere *langsom og proces* (Biesta, 2011, s. 49). Det er derfor ifølge Biesta centralt at spørge ind til *effektivt*

til hvad? og derefter *effektivt for hvem?* (ibid., s. 25). For udenadslæren er helt klart effektiv i forhold til de nationale test, men ikke for elevernes bagvedliggende forståelse. Derudover er udenadslæren effektivt i forhold til de resultater, man ønsker at sammenligne sig med på nationalt og globalt plan, men måske ikke for den enkelte elev, der sandsynligvis meget hurtigt vil komme til at glemme den viden, der er blevet lært udenad. Desuden lærer elever meget forskelligt, og der findes derfor ikke én måde, der er effektiv for alle (Biesta, 2011).

I arbejdet med at målrette undervisningen skal lærerne tilrettelægge undervisningen efter internationale standarder hentet i PISA-undersøgelserne. Lærerne skal ifølge Undervisningsministeriet anvende de nationale test som et pædagogisk redskab til at vurdere elevernes *kompetenceniveau og progression* i forhold til de fastsatte mål for fagene (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 23). Lærerne må derved opgive deres vurdering af, hvorledes undervisningens indhold skal planlægges, da det er de nationale test, der skal omlægges til pædagogisk redskab. Med reference til Biesta bliver overstående målstyring et for snævert blik på uddannelsen. Testresultater kan ikke bruges til at sige noget om, hvad der virker fremadrettet. De kan bruges til at vejlede den enkelte lærer og dermed gøre den enkelte lærers planlægning af undervisning mere *intelligent* (Biesta, 2011, s. 51). Men ifølge Biesta er det centralt kun at se test som et værktøj, der kan give os viden om: "hvad der virkede, ikke af, hvad der vil virke" (ibid., s. 53). På samme vis skal vidensportaler også ses som noget, lærerne kan bruge som vejledning, i forhold til hvad der har virket for andre, men ikke som noget, der med garanti kan kopieres direkte. Dette modsiger, hvad der fra politisk side argumenteres for i aftaleteksten: "Den nye vidensportal [EMU] skal give et overblik over den viden, de metoder og redskaber, der er dokumentation for virker" (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 11). Her argumenteres der altså for viden, metoder og redskaber, der virker, uden at tage højde for de forskellige forudsætninger, der også spiller ind på undervisningen i kraft af eksempelvis underviser, elever og midler.

For Biesta er uddannelse et sammensat spørgsmål, hvor det er afgørende at medtænke alle tre domæner. I folkeskolereformen er der med henvisning til Biestas teori et stort fokus på den faglige del af dannelsen. Jeg vil nu gå videre for at undersøge, om der i reformen også lægges vægt på den sociale og personlige del af dannelsen, da dette må ses som afgørende for, at Børnenes Madhus kan spille ind i skolen som et tilbud, der lægger vægt på en bred uddannelsesforståelse (jf. Genstandsfelt).

Socialisation – social dannelse

Når jeg med Biesta ser efter socialisationsdomæne i aftaleteksten for folkeskolereformen, er dette område mere snævert og mere styret end det, jeg kunne finde i folkeskolens formålsparagraf. De elementer, der peger i retning af en social dannelse – den understøttende undervisning, den mere alsidige skoledag og den Åbne Skole – er ikke nok i sig selv. De udgør elementer, der skal bidrage til at hæve det faglige niveau og dermed være med til at gøre eleverne dygtigere. Dermed kommer elementerne til at fremstå som midler til den faglige udvikling og ikke som mål i sig selv (Undervisningsministeriet, 2013, B).

Med tiltaget Åben Skole er det tænkt, at skolerne i højere grad skal åbne sig over for det omgivende samfund (jf. Genstandsfelt). Samarbejdet skal styrke folkeskolens fag og formål, men også: "(...) fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad stifter bekendtskab med foreningslivet og de muligheder, som foreningslivet rummer" (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 9). Dette element i reformen åbner således særligt op for et tiltag som Børnenes Madhus. Reformens sigte er med dette tiltag både at fremme folkeskolens fag og formål samt at præsentere eleverne for eksempelvis Børnenes Madhus og *de muligheder*, som dette tiltag *rummer*. Det kan være noget fagligt, ligesom det kan være stedets normer og værdier, hvilket er elementer, der taler sig ind i det, Biesta betegner som socialisation (Biesta, 2011).

Åben Skole-tiltaget kan dog også tolkes som en måde, hvorpå man fra politisk side ønsker at udvide skolens beføjelser. Dette således at eleverne ikke kun skal uddannes på skolen inden for den snævre uddannelsespraksis, jeg har forsøgt kortlagt, men også uden for skolens fysiske rammer, altså i det omkringliggende samfund. Det tiltag, der ellers først kunne pege i retningen af socialisationsdomænet, kan da vise sig helt modsat, hvis skolens snævre fokusering på viden og færdigheder overføres som gældende også uden for skolens fysiske rammer. Dette vil jeg udfolde i analysens anden del. Det generelle billede er dermed, at den sociale del af dannelse ikke fylder meget i reformen. Forklaringen på den manglende sociale del af dannelsen ligger måske i det følgende citat:

Regeringen finder det afgørende, at der sker et løft af folkeskolen. Et løft, der samtidig bør bygge videre på folkeskolens nuværende styrker, herunder at folkeskolen er god til at forberede eleverne til at være samfundsborgere og til at deltage i demokratiske processer mv. (Undervisningsministeriet, 2012, s. 8)

Forklaringen lyder således, at skolen i forvejen er god til den sociale del af dannelsen, og at den derfor ikke yderligere behøver at lægge vægt på dette område. Problematikken i dette er, at det øge-

de pres på at tage test og bestå eksamener måske er en effektiv måde at styrke den faglige del af dannelsen på, men har en modsatvirkende effekt på den sociale del af dannelsen. Hvis eleverne eksempelvis lærer, at konkurrence altid er bedre end samarbejde, lærer eleverne ikke den sociale del af dannelsen. Dette da konkurrence, når det eksempelvis kobles til de nationale test, må ses som noget meget individuelt, hvilket ifølge Biesta er problematisk (Biesta, 2014).

Subjektifikation – personlig dannelse

Det, Biesta betegner som subjektifikationsdomænet, angår overordnet den enkeltes frihed. At eleverne lærer at tage stilling, være kritiske, og at undervisningen skal være risikofyldt, er ikke at finde nogen steder i reformen. Når alt skal måles og vejes, og undervisningen skal bygges op omkring, hvad der efter sigende er evidens for, efterlades der ikke megen mulighed for at turde løbe en risiko. For Biesta er det ellers det, der udgør det helt centrale i forhold til uddannelse. At dannes til subjekter er for Biesta skolens mest centrale formål, hvilket betyder, at det aldrig på forhånd kan bestemmes eller kontrolleres, hvad der i sidste ende kommer ud af uddannelse for den enkelte (Biesta, 2011). Biesta formulerer det således: "(...) det er selve umuligheden af en uddannelsesmæssig teknologi, der gør uddannelse mulig..." (Biesta, 2011, s. 45-46). At denne del slet ikke er at finde i aftaleteksten, gør dermed selve uddannelsen umulig set ud fra dette perspektiv (Biesta, 2011).

Opsamling

Jeg har i dette afsnit forsøgt at finde frem til den uddannelsespolitiske dagsorden. Den primære pointe, med inddragelse af Biesta, er at indlede en diskussion om, hvad der konstituerer god uddannelse. Ifølge Biesta er essentielt at anerkende, at uddannelse er et sammensat spørgsmål, der inkluderer betragtninger vedrørende både kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Det vil betyde dermed, at beslutningstagere bliver nødt til at anerkende uddannelsens forskellige funktioner og dens forskellige potentielle formål, når man indleder en diskussion om, hvad god uddannelse er.

Det overordnede formål for folkeskolen præsenterer et rum, der umiddelbart giver Børnenes Madhus plads til at se uddannelsens formål som sammensat. Når der dykkes dybere ned i folkeskolereformen, er der dog kun fokus på det, Biesta betegner som kvalifikationsdomænet, altså den faglige del af dannelsen. Pointen er således, at dér, hvor indholdet og formålet for skolen særligt skulle være udfoldet, præsenteres der primært mål- og kompetenceudvikling. Politisk prøves der at tilvejebringes en viden om, "hvad de virker" – dette ved eksempelvis at vægte de nationale test meget

højt. Disse test skal ikke alene teste eleverne i deres færdigheder, men også bruges som pædagogisk redskab i lærernes planlægning (Undervisningsministeriet, 2013, B).

Når fokuset er så meget på den faglige del af dannelsen, bliver det hurtigt primært denne, der tillægges værdi. Det skyldes måske også, at det er denne værdi, der kan måles. Det er nemmere at have fokus på det, der kan testes, og der, hvor der kan fremvises resultater. De nationale test kan dog ikke teste alt og viser dermed et meget lille område af, hvad eleverne kan. Dermed indsnævres folkeskolens succeskriterium, som det udlægges politisk, til den faglige del af dannelsen.

Forklaringen lyder, at skolen i forvejen er god til at understøtte den sociale del af dannelsen, og at skolen derfor ikke behøver at lægge yderligere vægt på dette område (Undervisningsministeriet, 2012). Argumentationen for den manglende personlige del af dannelsen er ikke at finde. Det øgede fokus på faglighed, test og måltal kan dog ikke undgå at blive på bekostning af socialisations- og subjektifikationsdomænet. Særlig subjektifikationsdomænet er under pres, da det er svært, om end umuligt, at udføre en risikofyldt undervisning, der skaber mulighed for den enkeltes frihed til at bryde ud, når alt fokus er på det, der skal kan måles og vejes. (Biesta, 2011)

Kravet om Åben Skole er en åbenlys mulighed for et samarbejde mellem Børnenes Madhus og skolen. Dette tiltag kan ses som et rum, Børnenes Madhus kan tale sig ind i. Modsat kan det også ses som en måde, hvorpå folkeskolen kan udvide sine beføjelser til eksempelvis Børnenes Madhus, og dermed præge deres tilgang til undervisning i retning af reformens fokusering på den faglige del af dannelsen. Jeg vil derfor i anden del af analysen undersøge, hvorledes der undervises i Børnenes Madhus, samt hvordan dette hænger sammen eller ikke hænger sammen med skolens læringskrav.

Del 2. Børnenes Madhus

Omdrejningspunktet for anden del af analysen er at undersøge, hvordan der arbejdes i Børnenes Madhus, og derefter, hvorledes dette hænger sammen med de læringslogikker, jeg har skitseret i første del af analysen. Jeg vil undersøge de dilemmaer, der er forbundet med, at Børnenes Madhus skal sælge deres forløb til skolerne. Dette medfører, at Børnenes Madhus taler sig mere og mere ind i skolens læringssprog med et fokus på den faglige del af dannelsen. Denne udvikling er ifølge Biestas begreber ikke den mest fordelagtige, da de selv, tillige med Åben skole, har et ønske om at kunne tilbyde noget andet, end skolen kan. Et sted, hvor oplevelsen og det at kunne handle og erfare er centralt, dvs. et sted, hvor den sociale og personlige del af dannelse også vægtes.

Børnenes Madhus skal således finde ud af, hvordan de ser sig selv som samarbejdspartner i det rum, folkeskolen åbner op for. Først vil jeg analysere den udvikling, Børnenes Madhus har været igennem med henblik på at nuancere, hvad de pt. står overfor. Jeg vil dernæst undersøge, hvilken retning de ønsker for deres undervisning, samt hvilke muligheder og udfordringer dette medfører. Afslutningsvis vil jeg se på, hvad samarbejdet med skolen har af betydning for, hvor Børnenes Madhus er på vej hen. Denne del følges også op i mit diskussionsafsnit.

Som nævnt i mit metodiske afsnit vil denne del af analysen tage udgangspunkt i tre interviews med henholdsvis Trine og Rasmus fra Børnenes Madhus (Bilag 2+3) og Claus fra Åben Skole (Bilag 4). Der inddrages desuden materiale fra Børnenes Madhus og Åben Skoles hjemmeside samt fra mine fokusgruppeinterviews med eleverne (Bilag 5+6).

Udviklingen i Børnenes Madhus – et fokus på manglende retning

Børnenes Madhus har udviklet sig meget trods deres korte levetid (Jf. Genstandsfelt). Trine og Rasmus beskriver, at det har udviklet sig fra, at de var nogle få, der fik en ide, til at der i dag er mange, der byder ind (Trine, Bilag 3 + Rasmus, Bilag 2). Rasmus uddyber det således:

(...) det er gået fra at være en god ide, som der var nogle få mennesker, der havde, til at være en aktiv del af mange menneskers arbejdsliv. Der er lige pludselig rigtig mange undervisere, der er rigtig mange assistenter, der er en administration, der er en bevidsthed, og der er mange kunder i butikken og så videre, og det er jo gået rigtig stærkt rigtig hurtigt (Rasmus, Bilag 2, s. 3).

Udviklingen af Børnenes Madhus er gået rigtig stærkt, og de er i dag et stort sted med mange ansatte. Det, at der er mange medarbejdere til at sætte deres præg på stedet, er ifølge Trine *positivt* (Trine, Bilag 3, s. 2), men også noget, der skaber nogle udfordringer. Trine forklarer, at visionerne for Børnenes Madhus: "(...) måske ikke er så nedskrevne, men at de er der da nok i vores allesammens sjæl (...)" (Trine, Bilag 3, s. 3). Det er altså særligt det, at der ikke er så meget på skrift, der medfører nogle udfordringer. Trine uddyber her, hvorledes den manglende skriftlighed betyder, at de ikke har en fælles retning:

Det er noget, vi fornemmer, og så gør vi det. Men jeg gør det lidt på min måde, og Rasmus gør det lidt på sin måde, og alle gør det lidt på deres egen måde og ... Det kan der også være nogle gode ting ved, men det kan også give rigtig mange retninger (Trine, Bilag 3, s. 3).

(...) det kan give mange nuancer, men det kan i lige så høj grad forvirre eller forplumre billedet af, hvor vi går hen. Og der tror jeg, at man bliver stærkere, hvis man går sammen eller stort set samme retning (Trine, Bilag 3, s. 4).

Trine efterlyser en fælles retning, da hun mener, det kan styrke Børnenes Madhus. Hun beskriver, at en øget skriftlighed kunne være: "(...) en måde at skabe fællesskab, en samhørighedsfølelse omkring, hvilken vej vi går" (Trine, Bilag 3, s. 4). For Trine kunne det altså se ud til, at mere skriftlighed kunne medføre en tydeligere retning, således at det ikke var noget, hun skulle fornemme, men at der var en tydelig retning for, hvordan hun skulle undervise. Hun beskriver endvidere, at der er *gode ting* ved at undervise på forskellige måder, samt at dette kan skabe *nuancer*, uden hun dog yderligere uddyber dette. Den manglende skriftlighed er en delvis bevidst handling fra Rasmus' side:

(...) der [er] ikke særlig meget tekst på den update, vi har lige nu. Der kan jeg så heller ikke altid finde ud af, om det er en styrke eller en svaghed. (...) Det, vi har nu, der er rigtig meget handling, rigtig meget aktivitet og knap så mange ord (Rasmus, Bilag 2, s. 3).

Rasmus og Trine har dermed en forståelse af, at de ikke har meget på skrift. Noget har de dog, hvilket vil blive præsenteret i næste afsnit. Trine efterlyser mere skriftlighed og dermed en tydeligere retning, mens Rasmus er mere dvælende og ikke ved, om mere skriftlighed er en *styrke eller en svaghed*. Undervisningen i Børnenes Madhus bygger således ikke på egentlige skriftlige læringsmål som de, der kendetegner folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2016, C). Og spørgsmålet er, om det er dette, Trine og Rasmus efterlyser? Selvom Rasmus ikke ved, om det vil gavne eller svække Børnenes Madhus, mener han alligevel, at næste skridt er at opdatere Børnenes Madhus' visioner:

"(...) tiden er inde til, at man tager den videre og så siger, okay nu er vi her, og det er også et mål for 16. (...) vi skal have opdateret, hvad Børnenes Madhus er for et sted" (Rasmus, Bilag 2, s. 3).

Af overstående citat fremgår det tydeligt, at der er sket en udvikling i Børnenes Madhus, og at Rasmus derfor ønsker at opdatere det, Børnenes Madhus står for. Børnenes Madhus skal altså i gang med et arbejde, hvor de skal styrke den fælles retning og opdatere deres formål. Spørgsmålet er, om de i dette arbejde også ønsker at sætte læringsmål på deres forløb, og hvad dette ville få af

konsekvenser for Børnenes Madhus. Ifølge Biesta handler undervisningspraksis ikke om at finde de bedste metoder til at nå de bedste resultater i forhold til fastsatte kompetence- og læringsmål. Han mener ikke, at fastlagte kompetence- og læringsmål er gavnlige for undervisningen, men modsat, at de fjerner pædagogikken fra underviserens arbejde og gør didaktik til noget, der handler om valg af metode (Biesta, 2011). Udarbejdelse af læringsmål betyder en mindre risikofyldt undervisning, hvilket måske først kan lyde som netop det, Børnenes Madhus efterspørger. Ved at opstille læringsmål for undervisningen i Børnenes Madhus, mister de dog det særlige, de netop kan, og som skolen ikke længere formår (jf. Analyse 1): en risikofyldt undervisning, hvor eleverne kan bryde ud og lære at tænke selv.

En undervisning, der vægter både faglig, social og personlig dannelse er ifølge Biesta en proces, som har til formål at give eleverne mulighed for at handle og komme ind i verden. Uddannelse handler om at turde løbe en risiko (Biesta, 2009). Måske er det netop dette, Rasmus frygter: Hvis de får mere på skrift, forsvinder de pædagogiske overvejelser samt elevernes mulighed for at handle.

Børnenes Madhus har således en oplevelse af at mangle en retning og ønsker derfor at opdatere, hvad det er, Børnenes Madhus kan og vil. Det er i arbejdet med at opdatere Børnenes Madhus, at det med reference til Biesta bliver interessant at sætte ord på den undervisning, der foregår i Børnenes Madhus. Hvilket indhold og hvilken retning ønsker de for deres undervisning? Børnenes Madhus står overfor at skulle præcisere et formål, hvilket de ifølge Biestas teori med fordel kan gøre ved at se på hans tre domæner (Biesta, 2014).

Hvordan undervises der i Børnenes Madhus?

Jeg vil i det følgende analysere, hvad Børnenes Madhus lægger vægt på i deres undervisning, samt hvilken *opdatering* de ønsker for Børnenes Madhus. Det skal ses som to niveauer: Hvad er det, de gør, og hvad er det, de ønsker at gøre? Jeg vil tage udgangspunkt i teksten om Børnenes Madhus på deres hjemmeside (Børnenes Madhus, 2016) samt det, Trine og Rasmus i de to interviews beskriver som ønskværdigt. Jeg vil igen anvende Biestas tre komponenter kvalifikation, socialisation og subjektifikation til at analysere, hvad Børnenes Madhus særligt vægter i deres undervisning, samt hvad de forstår som god uddannelse (Biesta, 2011). Børnenes Madhus har ikke meget på skrift. Dog har de fire områder, som Rasmus ønsker at holde fast i samt videreudvikle fra: "Vi har de her fire ben som hedder råvarekendskab, madhåndværk, sproget om mad og om smag og så det, der hedder smag og grundsmag (...)" (Rasmus, Bilag 2, s. 4). Rasmus uddyber:

(...) jeg gerne have at alle dem, der er en del af Børnenes Madhus, sætter os ned sammen og tager sådan en session, hvor vi får kogt ind og sagt, okay, hvad er vi for et sted, hvad skal vi med vores undervisning, og hvor vil vi gerne hen. Sådan så man også har en mulighed for en udvikling. Fordi det tror jeg kan stille os stærkt. Men de her fire parametre dem kan jeg egentlig godt lide at referere til for der ... man kan altid sidde og fabulere over, hvad det er, vi gør, men det her er sådan ... okay, det er de ting, vi skal holde fast i. (Rasmus, Bilag 2, s. 3-4).

De fire områder bliver udspecificeret på deres hjemmeside, hvor der står følgende:

Fagligheden:

Med en anerkendende tilgang og et klart fokus på faglig, praktisk undervisning inden for nedstående fire områder skaber Børnenes Madhus fundamentet for nye oplevelser med mad og måltider:

- Råvarekendskab – hvor kommer råvarerne fra, årets sæsoner og naturens kredsløb.
- Madhåndværk – at kunne navigere i et køkken og have kendskab til køkkenets forskellige discipliner.
- Smag og grundsmag – fundamentet for forståelsen af velsmag og udvikling af din egen smag.
- Sproget om mad – styrke evnen til at udtrykke sig om blandt andet smag og konsistens er med til at styrke din evne til at træffe valg fremadrettet (Børnenes Madhus, 2016).

Teksten på hjemmesiden kan ligesom dokumenterne i foregående analyses analyseres med forskellige briller. Med Biestas blik kan den indledende del læses som formålet for forløbene i Børnenes Madhus. De ønsker at være *anerkendende* i deres tilgang samt skabe *fundament for nye oplevelser med mad og måltider*. De fire efterfølgende områder kan herefter læses som det indhold, Børnenes Madhus ønsker for deres *faglige og praktiske* undervisning. Jeg vil tage udgangspunkt i de fire områder, da de pt. må ses som udgangspunktet for indholdet af den undervisning, der udspiller sig i Børnenes Madhus. Det er derfor også disse områder, der skal arbejdes videre ud fra, når Børnenes Madhus ønsker at *opdatere og videreudvikle* deres undervisningsforløb.

Viden og færdigheder – faglig dannelse

Overskriften på teksten fra Børnenes Madhus hjemmeside er *faglighed* (Børnenes Madhus, 2016), hvilket taler sig ind i det domæne, jeg med henvisning til Biesta vil betegne som kvalifikationsdo-

mænet, da dette netop omhandler viden og færdigheder. Jeg tolker dog ikke alle de fire områder derhen, at de udelukkende lægger sig tæt op ad den faglige del af dannelsen.

Det første område, der fortæller noget om indholdet for undervisningen, omhandler *råvarekendskab*, der har fokus på, at eleverne skal tilegne sig nogle færdigheder omkring *råvarer, årets sæsoner og naturens kredsløb* (Børnenes Madhus, 2016). Der er altså tale om en måde, hvorpå eleverne skal uddannes til at kunne gøre ting i kraft af viden, færdigheder og dispositioner (Biesta, 2014). Det næste område, Børnenes Madhus lægger vægt på, er *Madhåndværk*. Dette skal også ses som en færdighed, eleverne skal tilegne sig, således at de kan *navigere i et køkken* (Børnenes Madhus, 2016). Under et af forløbene på hjemmesiden uddybes, hvad dette eksempelvis kunne være: "Vi steger, koger, skræller, hakker, river" (Børnenes Madhus, 2016). Alt sammen færdigheder, der skal gøre eleverne i stand til at navigere i et køkken. De nævnte eksempler viser et fokus på viden og færdigheder, dvs. den faglige del af dannelsen, men ifølge Trine stiller skolerne ikke særlig store krav til denne del af indholdet:

(...) jeg føler, at selv når jeg har leveret den dårligste præsentation, dårligst tænkelige præstation i forhold til kvalitet og niveau og altså ... i vidensformidling, så synes jeg stadig, at de har været tilfredse og glade og synes, at det var vildt godt, så det er også ... så jeg tænker, kravene er også lave (Trine, Bilag 3, s. 7).

Disse manglende krav i forhold til det faglige indhold kan skyldes, at det ikke er dette, lærerne efterspørger, når de kommer på besøg i Børnenes Madhus. Skolens store fokus på viden og færdigheder betyder måske netop, at de ønsker noget andet, når de bevæger sig ud af skolens rammer. Måske er det netop de to øvrige domæner, med reference til Biesta, skolerne efterspørger, når de vælger at besøge Børnenes Madhus. Claus fra Åben Skole nuancerer denne problemstilling ved at beskrive forløbene som nogle, der skal kunne noget, skolen ikke kan i forvejen:

Det [forløbet] skal kunne noget, som læreren ikke kan i forvejen, og det er ligesom, når man går ud og spiser. (...) så bliver det ikke kylling og pasta vel ... så bliver det noget, man ikke selv kunne have lavet, ikke også, og på samme måde vil vi også gerne se det her som noget, der ligger ud over det, man selv kunne have lavet (Claus, Bilag 4, s. 6).

Viden og færdigheder er dermed et område, som Børnenes Madhus gerne vil lægge vægt på. Det er desuden det område, der vægtes allermest i folkeskoleregi (jf. Analyse 1). Det viser sig dog, at læ-

terne og Claus efterspørger noget andet – noget, som skolerne ikke i forvejen kan. På trods af Claus' udtalelse om, at forløb uden for skolen skal kunne noget andet, kan jeg på Undervisningsministeriets hjemmeside finde specifikke, målbare krav, der går meget på et indhold med fokus på viden og færdigheder:

Tilbuddene [i Åben Skole] skal først og fremmest være læringstilbud. Hvilket vil sige, at vi skal kunne se på tilbuddet, at man har målrettet det, så det passer ind i folkeskolens Fælles Mål og læringsmål (Undervisningsministeriet, 2016, B).

De mål, der henvises til, kan eksempelvis være De forenklede Fælles Mål for faget madkundskab. I disse er der opstillet *færdigheds- og vidensmål* for fagets fire *kompetencemål*: mad og sundhed, fødevarebevidsthed, madlavning og måltid samt madkultur (EMU, 2016). Der bliver her igen fokuseret på et læringssprog, som gør det vanskeligt for Børnenes Madhus at tale sig ind i folkeskolen uden at give afkast på et mere nuanceret syn på uddannelse, hvis fokus ikke kun er på færdigheder, viden og kompetencer (Børnenes Madhus, 2016). Ud fra citatet mener Undervisningsministeriet, at Børnenes Madhus skal målrette deres forløb ud fra folkeskolens forenklede Fælles Mål og læringsmål, altså det, der kan betegnes som den faglige del af dannelsen. Hvilket modsiger det, Claus fra Åben Skole udtalte omkring, at forløbet skulle tilbyde noget, lærerne ikke i forvejen kunne. Selvfølgelig har Børnenes Madhus også en faglig viden på dette område, som ligger ud over, hvad den enkelte lærer højst sandsynligt kan tilbyde. De kan dog supplere denne faglige del af dannelsen ved at tilbyde det, folkeskolen ikke har fokus på (Jf. Analyse 1), nemlig den sociale og personlige dannelse.

Trine sammenligner flere gange Børnenes Madhus med folkeskolen og fortæller blandt andet her, hvorledes hun synes, at Børnenes Madhus kan lære noget af skolens struktur: "(...) folkeskolen er meget mere struktureret i deres tilgang til undervisning, end vi er ... og det kan være godt og skidt. (Trine, Bilag 3, s. 6). Trine understreger, at der både kan være fordele og ulemper ved at arbejde meget fokuseret og struktureret. Hun giver udtryk for lægger dog op til at hun ser flest fordele ved den fokuserede måde, som folkeskolen ifølge hende arbejder ud fra:

(...) folkeskolen er mere fokuseret, og det er selvfølgelig også i forhold til målstyring (...) De er fokuseret på, at der skal være et outcome, at der skal være en ... altså, vi bliver nødt til at komme igennem de her ting ... øhm, og det tænker jeg godt, at vi kunne lære lidt af. Det er ikke, fordi jeg synes, vi skal forvandle os til en folkeskole, det synes jeg ikke, at vi skal, men ...

struktur kunne vi godt lære af folkeskolen ... og en tanke om, hvad skal de dog lærer ... hvad skal de have med hjem (Trine, Bilag 3, s. 6).

Trine ser en struktur i folkeskolen, som hun godt kunne tænke sig at overføre til Børnenes Madhus. Samtidig er hun opmærksom på, at Børnenes Madhus ikke skal forvandles til en folkeskole. Trine fortæller, at de i Børnenes Madhus har talt om, at forløbene: "(...) skal ikke være folkeskoleagtige" (Trine, Bilag 3, s. 4). De er altså opmærksomme på, at de skal og vil noget andet end det, de kan i folkeskolen. Trine uddyber dog problemstillingen:

(...) men jeg synes, at hele det perspektiv [målstyret undervisning] er vigtigt for ... også for os, for jeg tror, det er med til at gøre, at vi kan overleve som formidlingsinstitution ... undervisningsinstitution (Trine, Bilag 3, s. 4)

Børnenes Madhus er dermed splittet i på den ene side ikke at ville være for folkeskoleagtige og på den anden side føle, at de bliver nødt til at tale skolens læringssprog og dermed også målstyre deres undervisning for at konkurrere og dermed overleve som undervisningsinstitution. Det, at Børnenes Madhus bliver økonomisk støttet (Jf. Genstandsfelt), betyder, at de ikke kan være sikre på at have monopol på dette område, og at de konstant må konkurrere med andre udbydere for at bibeholde deres position og eksistens. Dette taler sig ind i det konkurrencesamfund, Børnenes Madhus også er en del af. Et samfund, der stiller krav til, at Børnenes Madhus er omstillingsparate og effektive, samt et sted, der kan tilbyde den bedste undervisning til den billigste pris (Pedersen, 2011). Igen taler dette sig ind i det læringssprog, hvor alt skal kunne måles og vejes.

Ifølge Biesta er der forskel på at have et formål for undervisningen og det at kunne måle noget. For Biesta er uddannelse en praksis, der konstant må forholde sig til spørgsmålet om, hvad dens indhold og formål er, og først herefter stille spørgsmål om, hvad der så er den mest effektive måde at opnå formålet på. Biestas syn på uddannelse er først og fremmest en interaktion mellem mennesker. Man kan ikke gå til eleverne, som om de er objekter, som man udefra kan give den form, man ønsker, blot gennem den rette disciplinering. Eleven må tværtimod anses som et subjekt, der altid kan handle og med tiden får ansvar. Dette betyder, at uddannelse aldrig kan ses som noget sikkert, forudsigeligt og risikofrit, der kan måles og vejes, som konkurrencestaten kræver det (Biesta, 2014). Det, der besluttet, at eleven skal lære, dvs. indholdet og formålet med undervisningen, kan ikke nødvendigvis måles efterfølgende. Når folkeskolen og samfundet generelt taler om læringsmål og om det mest effektive, reducerer de sproget til at omhandle den enkelte elev. Dette står i kontrast til begrebet *uddannelse*, der altid indebærer et forhold (Biesta, 2011). Ud fra Biestas begreber om uddannelse

og læring bør Børnenes Madhus holde fast i et uddannelsessprog og derved forholde sig til indholdet og formålet med de forløb, de tilbyder, og dermed undgå konkurrencestatens snæversynede læringssprog, hvor det kun kommer til at handle om metode og effektivitet (ibid.).

I det følgende fremgår det tydeligt, at Rasmus og Trine også er præget af denne samfundsudvikling, hvor opmærksomheden går på, hvorledes de kan sælge forløbene i Børnenes Madhus:

Jeg kunne godt tænke sådan en fortælling om Børnenes Madhus, som så starter oppefra – har en vision, går ned og bliver – og har nogle mål, en målsætning, har nogle delmål for undervisningen, som vi så også i højere grad kan hænge os selv op på. Noget, vi kan sælge os selv på (Rasmus, Bilag 2, s. 4).

Det skulle være for skolernes skyld, men det skulle også være for vores skyld, på den måde at vi bliver skabere på, hvad vi kan, og hvad vi kan tilbyde, og hvorfor man skulle vælge os frem for alt muligt andet (Trine, Bilag 3, s. 8).

Rasmus taler her om at målsætte undervisningen som en retning og et narrativ, ligesom Trine her giver udtryk for (og tidligere har givet udtryk for), at målstyret undervisning er måden, hvorpå de kan *overleve som undervisningsinstitution*. For at kunne konkurrere og få skolerne til at vælge Børnenes Madhus ønsker de altså at målsætte forløbene mere, end de gør i dag, hvor de kun har de fire områder at arbejde ud fra (Børnenes Madhus, 2016).

Biesta mener, at definitionen af uddannelse, der "tæller" i skolesystemet, går på det, der kan testes, eksempelvis gennem de nationale test og PISA (Biesta, 2014). Rasmus og Trine føler, at de bliver nødt til at målsætte forløbene og dermed særligt øge fokuset på den faglige del af dannelsen. Da det er denne del, der "tæller" i konkurrencen. Ifølge Biestas begreber er dette bare ikke den rigtige løsning. Han mener, at ethvert forsøg på at reducere pædagogik til teknik udgør en trussel mod selve muligheden for at blive til og komme til syne gennem uddannelse, hvilket vil betyde, at man udvisker enhver form for pluralitet, diversitet, forskellighed og personlig dannelse (ibid.).

Ifølge Biesta er det som nævnt vigtigt at forholde sig til formålet med undervisningen. Det betyder, at Børnenes Madhus godt kan blive skarpere på dette område samt på fortællingen om Børnenes Madhus. De skal blot passe på med ikke kun at tale sig ind i et narrativ, hvor de kun fokuserer på den faglige del af dannelse i håb om, at det er dette, der "tæller" og dermed medfører, at de kan konkurrere med de andre udbydere. De skal præsentere et narrativ, hvor formålet for forløbene er alle tre dannelsesområder, trods den usikkerhed og risiko, der ligger i ikke at vide, hvad eleverne så reelt får ud af forløbene. De bliver nødt til at acceptere, at de ikke kan sælge sig selv som et sted,

der kan garantere, at eleverne opnår det ene eller det andet. De kan præsentere et nuanceret formål for undervisningen, men kan ikke konkurrere på en måde, hvorpå de opstille garanti for udbyttet.

Rasmus og Trine og selve Børnenes Madhus står i et dilemma, hvor de på den ene side er præget af tidens læringssprog og føler sig nødsaget til at tale sig ind i dette for at kunne konkurrere. På den anden side vil et snævert læringssprog reducere selve muligheden for det at blive til og komme til syne gennem uddannelse (Biesta, 2014). Jeg vil nu bevæge mig videre og undersøge, om det kun er den faglige del af dannelsen, Børnenes Madhus lægger vægt på i deres undervisning, eller om de også er opmærksomme på den sociale og personlige del af dannelsen.

Normer og værdier – social dannelse

I forhold til området madhåndværk fra Børnenes Madhus' hjemmeside skal eleverne ikke kun have *viden og færdigheder* til at kunne navigere i et køkken, men også kendskab til *køkkenets forskellige discipliner* (Børnenes Madhus, 2016). Dette kan med henvisning til Biesta ses som de normer, der er i et køkken, som Børnenes Madhus ønsker at præsentere eleverne for. Det har dermed at gøre med de måder, hvorpå vi gennem uddannelse bliver en del af eksisterende sociale, kulturelle og politiske praksisser og traditioner (Biesta, 2014). *At kunne navigere i et køkken* kan også forstås som måden, hvorpå vi navigerer i forhold til hinanden. Altså en måde, hvorpå Børnenes Madhus også ønsker et indhold, hvor de arbejder med elevernes samarbejdsevner, og dermed deres sociale dannelse (Biesta, 2014). Ud fra elevernes perspektiv er netop samarbejdet noget, de særligt har fået ud af forløbet i Børnenes Madhus:

Interviewer: Hvad er det vigtigste, I vil tage med herfra?

Elev 1: Samarbejdet.

Interviewer: Okay, hvordan har det været?

Elev 2: Altså, jeg tror aldrig, at vi har arbejdet sammen i klassen før, det har altid bare gået op i diskussioner. Så det tror jeg har været lidt nyt for alle

Interviewer: Okay, synes I andre også det?

Elev 3: Ja, vi er blevet bedre til at samarbejde.

Interviewer: Hvorfor tror I, at det er her i Børnenes Madhus, I bliver gode til at samarbejde?

Elev 1: Fordi vi laver noget nyt, vi arbejder på en anden måde, end vi gør i skolen (Bilag 5, s. 4-5).

For eleverne er det altså særligt samarbejdet, der for dem er nyt, hvilket ser ud til at have mere gunstige forhold i Børnenes Madhus, fordi der her arbejdes på en anderledes måde, end eleverne er vant til fra skolen. Trine beskriver her, hvordan hun oplever, at de i Børnenes Madhus har mere gunstige forhold for deres undervisning:

Vi har nogle helt andre rammer. Det er lettere rammer at være i og undervise i ... synes jeg, end eksempelvis et klasselokale (...) man er ikke bundet fysisk til sin plads. Børn er bare ikke særlig gode, når de sidder ned, det er ikke rart (Trine, Bilag 3, s. 5).

(...) og så tror jeg også, at de har godt af at bevæge sig og ... De nyder, at de har en frihed, som de måske ikke har i et klasserum. Der er også meget mere plads, altså, så det er også bare et spørgsmål om, at der ikke er burhønsetilstande, som der er i et klasselokale (Trine, Bilag 3, s. 5).

I forhold til de fysiske lokaler har Børnenes Madhus altså ifølge Trine bedre forhold. Hun forklarer derudover, at det for hende er vigtigt, at eleverne får en fornemmelse af en større helhed. Hun kommer med et eksempel i forhold til økologi. Økologi handler for Trine ikke kun om, hvorvidt det er noget, man i øjeblikket har lyst til eller ej, men også om at give eleverne en forståelse for, hvad det: "... vi putter i munden, betyder for resten af vores verden ..." (Trine, Bilag 3, s. 4). Hun uddyber det således:

(...) min pointe er faktisk, at de skal få en fornemmelse af, at der er et større billede end bare dig og dine lyster lige nu, og det tror jeg nok er det, der er mit primære mål. (...) og dine valg som individ de betyder utrolig meget for, hvordan verden ender, og hvordan verden formes for andre end dig selv så ... Det er nok det, jeg altid forsøger at formidle til børn og tænker, at det er det, der er vigtigt at få ud til børnene (Trine, Bilag 3, s. 4).

Trine taler sig her ind i et socialt dannelsesperspektiv samt det, jeg med reference til Biesta vil betegne som socialisation, hvor det handler om at klæde eleverne på til at kunne træffe nogle fornuftige valg i forhold til eksisterende normer og værdier i samfundet (Biesta, 2014). I det fjerde område, *sproget om mad*, er indholdet netop at styrke elevernes *evner til at træffe valg fremadrettet* (Børnenes Madhus, 2016). Indholdet kan både læses og forstås, som hvad der har betydning for den enkelte, og hvad der har betydning for det omkringliggende samfund. Ses det som et samfundsperspektiv, ønsker Børnenes Madhus at tage del i det ansvar, det er at klæde eleverne på til at blive gode sam-

fundsborgere, der kan *træffe valg*, som styrker det fælles samfund. Trine beskriver dette som et yderligere formål: "Vi skal danne dem til samfundsborgere (...)" (Trine, Bilag 3, s. 4). Dannelses-tænkningen kan dermed ses som en dobbelt funktion, der både har en dannende virkning for individet og for samfundet. Det at kunne træffe valg fremadrettet kan altså også ses som noget mere personligt, hvor den enkeltes frihed kommer i spil. Her bevæger vi os over i personlig dannelse, hvilket jeg vil uddybe i næste afsnit. Det viser dog, hvorledes de forskellige domæner er viklet ind i hinanden og ikke kan ses som adskilte.

Et andet fokusområde i Børnenes Madhus er de mest udsatte børn, da det ifølge Trine og Rasmus er her, Børnenes Madhus kan gøre den største forskel. De ønsker altså ikke kun, at det er de mest ressourcestærke skoler og klasser, der benytter Børnenes Madhus, men også at de kan gøre en forskel for dem, der har mest brug for det:

Så målet, tænker jeg set med mit blik, er, at alle københavnske folkeskoler kender Børnenes Madhus og reelt får muligheden for at booke forløb, så det ikke bare er nu, hvor det mest er de ressourcestærke skoler og de ressourcestærke lærere, der bruger det (Trine, Bilag 3, s. 3).

Både Trine og Rasmus har blik for de mest udsatte og ønsker særligt, at disse børn kan få en oplevelse i Børnenes Madhus. Rasmus beskriver et hold, der selv samme dag var på besøg i Børnenes Madhus:

I dag ude i gården har vi igen haft en modtagerklasse, og det varmer mig sgu mit lille sociale hjerte, at vi gør det. For jeg ved, at der er nogle af dem derude, der har fået noget med hjem, de ellers overhovedet ikke ville komme i nærheden af (Rasmus, Bilag 2, s. 2).

Dette taler sig ind i et af de såkaldte *nationale mål* fra aftaleteksten, jeg skitserede i min første analyse: "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater" (Undervisningsministeriet, 2013, B, s. 2). Vægtningen er dog ikke helt den samme, da regeringen ønsker at mindske uligheden for at styrke de faglige resultater. Politisk er det vigtigst dermed fagligheden. Modsat Børnenes Madhus, hvor fokuset oprindeligt er på dem, som har det svært. Trine definerer i følgende citat, hvem det er, hun definerer til at have mest brug for forløbene:

(...) min egen vision med det er nok, at jeg ville gerne ramme nogle flere, som vi for eksempel har haft i dag. Vi har haft en skole fra Nørrebro, hvor nogle havde svært ved at smage på en gulerod (Trine, Bilag 3, s. 3).

Her er det ikke i forhold til noget andet, at man ønsker at mindske uligheden. Her er det for at gøre en forskel for dem, som har allermest brug for det. Med Biestas begreber er regeringens fokus igen meget snævert modsat Børnenes Madhus, der ikke kun fokuserer på den faglige del af dannelsen, men her også på den sociale del.

Det risikofyldte – personlig dannelse

I forhold til de to områder, Børnenes Madhus på deres hjemmeside præsenterer som *smag og grundsmag* og *sproget om maden*, ønsker de at styrke *elevernes smag* samt evner til at *udtrykke sig om blandt andet smag og konsistens* (Børnenes Madhus, 2016). Dette arbejde skal lede hen imod at styrke elevernes *evner til at træffe valg fremadrettet*, hvilket jeg tidligere var inde på havde betydning for deres sociale dannelse, men også kan forstås som en mere subjektiv form for dannelse (Biesta, 2011). Det, at den enkelte skal kunne udtrykke sig samt kunne træffe valg giver plads til elevernes *handling, nye begyndelser*, og dermed deres *personlige dannelse og frihed*. Handling er at begynde noget nyt: "(...) det, der gør hver af os unik, er vores potentiale til at gøre noget, der ikke er blevet gjort før" (Arendt i: Biesta, 2011, s. 95). Dette fokus taler sig ind i det, Biesta betegner som subjektifikationsdomænet, hvor der åbnes op for det risikofyldte, da det vil være meget forskelligt, hvad den enkelte elev opnår ved at blive undervist i sproget om maden. Det risikofyldte skal altså forstås som noget positivt samt som noget, der er afgørende for elevernes læring. Det risikofyldte overskrider det samfundsindførende grundlag, der er for uddannelse (Biesta, 2011). Det knytter sig til forståelsen af, at det er gennem det at turde gøre noget andet, at eksperimentere, at man får erfaringer og dermed erkendelser (Dewey i: Biesta, 2011).

En betingelse for, at den enkelte kan *komme til syne*, er, at andre forholder sig til menneskets begyndelser. Dette medfører også, at begyndelserne forstyrres, fordi man ikke kan eller skal bestemme, hvordan andre forholder sig til disse begyndelser. Det handler om, at vi ifølge Biesta ikke på forhold må gribe ind i andres begyndelser – eller med andre ord – ikke på forhånd må bestemme, hvilke begyndelser der er de mest hensigtsmæssige. Det handler således om at turde og give plads til at løbe en risiko, fordi uddannelse: "(...) ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål" (Biesta, 2014, s. 15).

Trine beskriver, hvorledes hun arbejder med at flytte elevernes madmod, samt hvordan hun i dette arbejde er med til at påvirke eleverne, hvilket ifølge Biestas begreber har at gøre med menneskelig frihed (Biesta, 2011):

(...) jeg tænker, man får mange ting med, hvis man får flyttet noget madmod, for så lige pludselig så åbner du for nogle ting. I det øjeblik, du får flyttet dit madmod, får du mulighed for at få nogle oplevelser, der gør, at du realt lærer noget. (...) Så jeg tror ikke, at målet i sig selv er, at de blevet mere madmodige, men det, som det kan være et fundament for, kunne være målet (Trine, Bilag 3, s. 3).

Trine beskriver her, at det ikke er det at arbejde med madmod, der er målet, men at det kan åbne op for noget i eleverne. Noget, hun som sådan ikke kan definere, hvad er. Hun løber altså her en risiko, idet hun ikke ved, hvad eleverne får ud af at arbejde med madmod, blot at det kan være en betingelse for, at den enkelte kan komme til syne. Trine prøver dermed ud fra Biestas begreber at tænde et bål hos eleverne, som de derefter kan arbejde videre ud fra. Det er netop denne del, som Børnenes Madhus ifølge Biestas begreber særligt skal holde fast i. Eleverne får nye oplevelser med mad og måltider, prøver sig frem, og derigennem skabes mulighed for, at den enkelte kan gøre sig nogle erfaringer (Biesta, 2011).

En elev beskriver her, hvordan hun i starten syntes, det var lidt svært at røre ved fiskene, men at hun fik overvundet sin frygt:

Jeg lavede også sild. Det var sådan lidt svært i starten, da det ikke er så tit, jeg rører ved fisk. Så jeg synes, det var lidt svært at røre ved de der fisk, men så gjorde jeg det bare" (Elev 3, Bilag 5, s. 4).

Eleverne har alle deres individuelle opfattelser af, hvordan det eksempelvis er at arbejde med en hel fisk, og overstående elev syntes for eksempel, det var lidt svært. Men ved at prøve sig frem opnåede hun nye erfaringer og oplevelser med fisken, som hun senere kan arbejde videre ud fra.

Opsamling

Jeg har i ovenstående forsøgt at tegne et billede af, hvorledes der arbejdes i Børnenes Madhus. Børnenes Madhus ønsker at opdatere, hvad de står for. De har ikke meget på skrift, og dog har de en hjemmeside, hvor de blandt andet præsenterer et formål og et indhold for deres undervisning. Måden, hvorpå der undervises i Børnenes Madhus, tager udgangspunkt i både faglig, social og person-

lig dannelse. Børnenes Madhus mener dog, at de for at kunne konkurrere og få kunder i butikken særligt må styrke den faglige del af deres undervisning. Det kan synes naturligt, da det er denne del, der i folkeskolereformen også lægges mest vægt på. Ifølge Biestas begreber om uddannelse og læring bør Børnenes Madhus holde fast i et uddannelsessprog. Det betyder, at de skal forholde sig til indholdet og formålet med de forløb, de tilbyder, og dermed undgå at overtage skolens snæversynede læringssprog, hvor det kun kommer til at handle om metode og effektivitet (Biesta, 2011).

Ifølge Biestas begreber skal Børnenes Madhus passe på med ikke udelukkende at fokusere på den faglige del af dannelsen, hvilket også er et fokus, Trine selv er inde på, idet hun beskriver, at de ikke skal være *folkeskoleagtige*. De skal passe på med ikke at komme til at ligne skolen, men opretholde det særlige, de kan, som skolerne på grund af blandt andet folkeskolereformen har svært ved, nemlig tilbyde eleverne en risikofyldt undervisning, hvor den enkelte elev får plads til at opleve, eksperimentere og erfare (ibid.).

Hvis Børnenes Madhus skal udvikle på deres forløb, bør flere tage del i udviklingen end kun Rasmus, der har forfattet Børnenes Madhus' formål og indhold. De, der til dagligt arbejder med at undervise eleverne, kunne med fordel byde ind. Dette kunne dermed skabe en større samhørigheds- og ansvarsfølelse, som er begreber, Trine tidligere også efterspurgte (Trine, Bilag 3). Når der udvikles – og særligt når formålet og indholdet skriftliggøres – skal Børnenes Madhus være meget opmærksomme på ikke at tænke i læringsmål, da disse hurtigt kommer til at pege i en retning med ensidigt fokus på den faglige del af dannelsen, hvilket ifølge Biesta ikke er ønskværdigt (Biesta, 2011).

Ifølge Biestas begreber er det afgørende, at Børnenes Madhus udnytter den fortolkning af Åben Skole, som Claus præsenterer: et sted, der tilbyder meget mere end bare faglokaler og faglig dannelse. Jeg vil i det følgende afsnit udspecificere, hvorledes særligt Claus spiller en afgørende rolle i forhold til det rum, som Børnenes Madhus kan tale sig ind i, når de ønsker at samarbejde med skolen.

Hvordan hænger Børnenes Madhus' måde at arbejde på sammen med de læringslokker, folkeskolen lægger vægt på?

Skolereformen kan ved første øjekast virke til at åbne mere op for et sted som Børnenes Madhus, særligt gennem Åben Skole-tiltaget. Men skolereformens store fokus på viden og færdigheder, dvs. alt det målbare, betyder, at arbejdet med den sociale og personlige dannelse sker i forhold til den faglige dannelse (Jf. Analyse 1). Det altoverskyggende er, at eleverne bliver dygtigere, samt at denne udvikling kan måles. Problematikken ved dette er blot, at skolesystemet kommer til at måle det,

de med lethed kan måle, i stedet for at måle det, de værdsætter (Biesta, 2011). Ifølge Biesta handler det om at generobre undervisningsbegrebet fra "læringsgørelsen" (Biesta, 2011), så skolesystemet kan begynde ikke blot at fokusere på den faglige del af dannelsen, men også på den sociale og personlige del. Den faglige del af dannelsen er afgørende, men bestemt ikke det eneste, undervisningen skal forholde sig til. Formålet med undervisningen må ifølge Biesta på dagsordenen igen (ibid.).

Den del af reformen, som omhandler Åben Skole, er som tidligere nævnt en åbenlys mulighed for Børnenes Madhus, da skoleklasserne her kan møde nye læringsrum og dermed virkeligheden uden for skolen. Dette tiltag kan derfor umiddelbart ses som et rum, Børnenes Madhus kan tale sig selv ind i. Det, Børnenes Madhus skal være opmærksomme på, er, om Åben-Skole tiltaget er en måde, hvorpå skolen kan udvide sine beføjelser til også at gælde uden for skolen. Dette således at skolens syn på læring kan overføres til eksempelvis Børnenes Madhus. Når Undervisningsministeriet skriver, at: "tilbuddene skal først og fremmest være læringstilbud" (Undervisningsministeriet, 2016, B), kan Børnenes Madhus nemt foranlediges til at tro, at de bliver nødt til at gå i denne retning, men Claus fra Åben Skole åbner en anden vej. Han mener for det første, at Børnenes Madhus allerede har læringsmål for deres forløb:

(...) Børnenes Madhus, de er jo prof til det der. De kan godt finde ud af det der at forholde det til læringsmål (...) Børnenes Madhus de er sgu bare straight by the book (Claus, Bilag 4, s. 4).

Spørgsmålet er, hvilke læringsmål Claus her refererer til. Det kan muligvis være teksten med formål og de fire indholdsområder fra Børnenes Madhus' hjemmeside (Børnenes Madhus, 2016). Og hvis dette er kravet fra Åben Skole og det, der gør dem *straight by the book*, er problematikken måske ikke så stor. Claus uddyber sin forståelse af, hvilke krav der er til Børnenes Madhus ved at beskrive det, han kalder merværdien:

(...) merværdien for klassen skal være større end besværet. Det er rule number one (...) det [forløbene] skal også have kant, formmæssigt, tematisk kant og intensitet. Det skal kunne noget, som læreren ikke kan i forvejen (Claus, Bilag 4, s. 6).

Denne merværdi er tydeligvis ikke det, der betegner faglig dannelse. Merværdien er noget, der ifølge Claus er noget intenst med formmæssig og tematisk kant, som lærerne ikke kunne have undervist i. Claus uddyber det således:

(...) hvis det [forløbene] bliver brugt rigtigt, så kan det noget, som de ikke kan ellers (...) altså, så kan det noget mere læring og ... og nogle af dem, hvis vi er rigtig heldige, så bliver det den vigtigste læringsoplevelse, de får på et skoleår. (Claus, Bilag 4, s. 7).

Claus udtrykker det som noget "mere læring", samt at nogle forløb kan blive elevernes vigtigste *læringsoplevelse*. Claus giver altså ikke udtryk for, at Børnenes Madhus skal se deres undervisning ud fra et snævert læringsperspektiv. Han benytter godt nok ordet læring i stedet for undervisning, men idet han taler om merværdi, mere læring og læringsoplevelse, må det læses som et bredt dannelsesbegreb, hvor der ikke kun fokuseres på den faglige del af dannelsen. For ham skal Børnenes Madhus netop tilbyde det, som skolen ikke selv formår, hvilket må være en blanding af alle tre dannelsesformer: den faglige, den sociale og den personlige. Det, der med Biestas begreber vil betegne alle tre domæner (Biesta, 2014).

Denne udmelding fra Claus åbner således op for, at Børnenes Madhus kan tage udgangspunkt i en dynamisk forståelse af undervisningsstof og indhold og dermed vise og lade eleverne opdage verdens mangfoldighed og uforudsigelighed. Dette med en undervisning, hvor det ikke handler om "metoder, der virker", da enhver situation opfattes som unik (Biesta, 2009). I en sådan undervisningspraksis handler det ikke om at finde de bedste metoder til at nå de bedste resultater i forhold til fastsatte kompetence- og læringsmål. I en sådan undervisning vil der slet ikke være fastsatte kompetence- og læringsmål. Omvendt skal det ikke forstås sådan, at der i Børnenes Madhus slet ikke skal være et fokus på kundskaber og færdigheder, men blot at dette skal ses som ét element i dannelsen (ibid.). Oplevelserne med mad og måltider, det at prøve sig frem, at lære at samarbejde og eksperimentere er områder af dannelsen, der er mindst lige så vigtige og dermed områder, der bør prioriteres af Børnenes Madhus. Trine sætter her ord på, hvorledes hun ser, at Børnenes Madhus kan tale sig ind i folkeskolen:

(...) at give lærerne noget, der ikke bare sparker ind i madkundskab, men sparker ind i (...) folkeskolens helhed, det kunne være både inden for de forenklede Fælles Mål inden for de forskellige fag, men også inden for, hvad skal folkeskolen nå i forhold til dannelse af individet og på samfundsplan. (Trine, Bilag 3, s. 10).

I dette citat giver Trine udtryk for vigtigheden af den faglige dannelse i forhold til at tilbyde lærerne noget, der *sparker* ind i den faglige del af madkundskab. Derudover har hun blik for, at forløbene i Børnenes Madhus kan noget mere i forhold til personlig og social dannelse. Trine lægger i citatet

vægt på alle tre komponenter i relation til Biestas begreber. Biestas pointe er, at spørgsmålene om indhold og formål må bringes i centrum. Børnenes Madhus kan og skal holde fast i uddannelsessprog også i samarbejdet med folkeskolen, trods deres mere begrænsede udfoldelse i læringsbegrebet. Børnenes Madhus skal se sig selv som værende noget andet end skolen. Et sted, der præsenterer eleverne for forløb med fokus på alle tre komponenter.

Opsamling

Omdrejningspunktet for andel del af analysen har været at undersøge, hvordan der undervises i Børnenes Madhus, og derefter hvorledes dette hænger sammen med de læringslogikker, jeg har skitseret i første del af analysen. Jeg har undersøgt de dilemmaer, der er forbundet med, at Børnenes Madhus ønsker at sælge deres forløb til skolerne. Dette medfører, at Børnenes Madhus taler sig mere og mere ind i skolens læringssprog med et fokus på faglig dannelse. Denne udvikling har dog vist sig ikke at være den mest fordelagtige, da de selv – og også Åben Skole – har et ønske om at kunne tilbyde noget andet end det, skolen kan. Et sted, hvor oplevelsen omkring maden og måltidet er i centrum, og et sted, hvor eleverne eksperimenterer, handler og derigennem gør sig nogle erfaringer. Børnenes Madhus skal altså holde fast i de områder, Rasmus også selv italesætter som centrale, da der i disse præsenteres et bredt syn på læring. Når Børnenes Madhus ønsker at udvikle deres forløb, skal de derfor passe på med ikke at komme til at tale sig ind i skolens læringssprog, men holde fast ved, at de er og kan noget andet end folkeskolen: De er et sted, hvor eleverne kan få en oplevelse og bliver præsenteret for både den faglige, sociale og personlige del af dannelsen.

KAPITEL 7

Diskussion: Hvor er Børnenes Madhus på vej hen?

I dette kapitel samler jeg op på de centrale pointer fra min analyse og diskuterer disse for at finde frem til, hvor Børnenes Madhus er på vej hen. Særligt italesættelsen ser ud til at have en stor betydning for udviklingen af Børnenes Madhus, hvilket derfor er et område, jeg ønsker at diskutere. En yderligere central pointe er lærerens dømmekraft, hvilket også må ses som afgørende for udviklingen af Børnenes Madhus samt for måden, hvorpå uddannelsessproget kan tilbageerobres og dermed erstatte det snævre læringsprog. Dette er derfor også et område, jeg nedenfor vil nuancere.

Hvad betyder italesættelsen for, hvor Børnenes Madhus er på vej hen?

En pointe fra min analyse er dilemmaet i, at Børnenes Madhus ikke ønsker at være for *folkeskoleagtige*, samtidig med at de gerne vil kunne sælge deres forløb til folkeskolen. Børnenes Madhus overvejer at opstille læringsmål for deres forløb for derigennem at tale sig mere ind i skolens dagligdag. Udviklingen af undervisningsforløbene i Børnenes Madhus sker i et modsætningsfyldt felt. På den ene siden forventes det, at de kan tilbyde noget andet – noget, skolerne ikke kan tilbyde (Claus, Bilag 4). På den anden side er der et krav om at levere noget, uddannelsessystemet på forhånd har defineret på baggrund af deres særlige læringslogik. Det virker til, at det kun er på grund af Claus' brede tolkning af de målbare krav i Åben Skole-indsatsen at Børnenes Madhus kan få plads til at udbyde et alternativ til folkeskolens måder at undervise på. Det betyder altså, at det i høj grad afhænger af måden, hvorpå Claus tolker samarbejdet, samt hvorledes han ekspliciterer dette.

Ud fra Biesta har jeg problematiseret læringsbegrebets betydning i uddannelsessystemet, samt hvorledes det ydermere bliver problematisk, hvis dette læringsbegreb også kommer til at dominere forløbene i et tilbud som Børnenes Madhus. Hvis man fra politisk side også ønsker at styre undervisningen, samt hvis Børnenes Madhus i konkurrencen om samarbejdet – med forestillingen om, at det ønskes, at de styrker deres faglighed og dermed tager udgangspunkt i folkeskolens formålsparagraffer – hvad er så det særlige ved Børnenes Madhus? Vi risikerer at miste det særlige et tilbud, som Børnenes Madhus står for. De nye oplevelser med mad og måltider – det at prøve sig frem, eksperimentere og derigennem skabe mulighed for, at den enkelte kan gøre sig nogle erfaringer. Spørgsmålet er, om uddannelse blot skal ses som et mål om at indføre, socialisere og disciplinere eleverne

ind i den eksisterende verden, eller om vi ønsker at se uddannelse som en skabende proces, hvor der i højere grad gives plads til at skabe nyt i den eksisterende verden?

Det synes omvendt at være nemt at forstå, at uddannelsessystemet har behov for at sikre, at de tilbud og de samarbejder, skolerne gør brug af, passer ind i uddannelsessystemets tænkning om, hvad der er den rigtige måde at forme undervisningsforløb på. De forsøger derfor med eksempelvis Åben Skole-initiativet samt læringsmålene at sikre en vis kvalitet.

De besøgende i Børnenes Madhus vælger dog ifølge Trine ikke forløbene ud fra et fagligt perspektiv, men snarere for at komme på tur: "(...) jeg tror, der er en del, der kommer bare for at komme på tur" (Trine, Bilag 3, s. 8). Trine beskriver ydermere, hvorledes hun oplever, at mange lærere efterspørger kvantitet frem for kvalitet:

(...) de vil i virkeligheden nok bare have mere. Altså kvantitet – kan vi få flere forløb. Det er mest det, de spørger om, og ikke krav til kvaliteten (Trine, Bilag 3, s. 7).

Dette er selvsagt Trines udlægning. Der tegner sig dog et billede af, at Børnenes Madhus kæmper med en italesættelse, hvor de ikke blot ønsker at blive valgt ud fra en argumentation om, at en klasse kan komme på tur, men også ud fra deres faglighed, da denne af samfundet tillægges værdi.

Den mulighed, som Børnenes Madhus har for at blive fagligt anerkendt af samfundet samt få flere kunder i butikken, bliver derved samtidig deres udfordring. Der er et dilemma forbundet med, at Børnenes Madhus for det første ønsker at blive anerkendt, hvilket i det nuværende samfund betyder høj faglig dannelse, samtidig med at de gerne vil have kunder i butikken og derfor også ønsker at lette lærerens arbejde i forhold til en forestilling om, at de ønsker læringsmål. Det betyder, at Børnenes Madhus skal passe på med ikke at miste deres grundlæggende værdier, hvor fokuset i undervisningen ikke blot er på den faglige del, men i mindst lige så høj grad er på den sociale og den personlige del af dannelsen (Biesta, 2011).

I min analyse skitserede jeg, hvorledes Børnenes Madhus, som de fremstår i dag, både lægger vægt på den faglige, den sociale og den personlige del af dannelsen. Problemstillingen opstår, hvis skolerne primært vælger Børnenes Madhus ud fra den sociale og personlige del af dannelsen, da det er disse områder, der på skolen er svære at indfri. Det betyder en forskydning, som Børnenes Madhus har svært ved at acceptere på grund af deres faglige stolthed, som jo i udgangspunkt er anderledes end skolens syn på faglighed. De ønsker at præsentere eleverne for den sociale og personlige dan-

nelse, men ønsker også at blive anerkendt for deres faglighed. Dette betyder, at de (jf. Analysen) yderligere trækker i en faglig retning, hvor de overvejer at indføre læringsmål for forløbene for således at blive anerkendt for deres faglighed. På den måde kan skolerne tydeligt se, hvilke læringsmål et forløb i Børnenes Madhus kan bidrage med:

(...) hvis vi nu giver dem den liste [med læringsmål for et forløb i Børnenes Madhus], så kan de sådan set gå hjem og lave et hak i deres årsplan ud for rigtig mange ting. (Trine, Bilag 3, s. 5).

Deres søgen efter at blive anerkendt kan dog også ændre på deres faglighed, da deres forståelse forskubber sig, når de skal tale sig ind i skolens læringssyn. Det kan dermed betyde, at de går ind på skolens præmisser og derved giver slip på deres egen definition god undervisning. Læringsmål er altså en vej, Børnenes Madhus overvejer, for således at tydeliggøre over for skolerne, at de kan mere end *bare* social og personlig dannelse. Jeg har i min analyse skitseret, at det er den faglige del af dannelse, der tillægges værdi i skolen. Hele tanken om årsplaner, med konkrete mål, eleverne skal måles ud fra, lægger sig op ad den faglige del af dannelsen og er grundlæggende forkert ud fra Biestas tankesæt. For det første reducerer det sproget til at være et individualistisk begreb, for det andet står læringsbegrebet åbent over for selve indholdet af læringen (Biesta, 2011). Grundlæggende er det hele italesættelsen, der ifølge Biesta skal sættes på dagsordenen. Uddannelsessproget må genindføres, før det igen bliver muligt at holde fokus på det, der er uddannelsens mest centrale opgave, nemlig at danne eleverne til subjekter (ibid.). Børnenes Madhus bør holde fast i deres idealer i stedet for at sælge sig selv gennem brug af skolernes læringssprog.

Børnenes Madhus skal selvfølgelig ikke godtage at blive sat i en bås som et sted, hvor man *bare* komme, når der ønskes en pause fra skolens målræs. Ifølge Biestas begreber er det afgørende, at Børnenes Madhus holder fast ved alle tre komponenter i deres undervisning, hvilket selvfølgelig skal italesættes til lærerne på skolen. Den struktur, som mine informanter i analysen efterspørger, omhandler måske i højere grad et behov for en italesættelse udadtil. Dette således, at skolerne kan få en større forståelse for, hvad de er for et sted, samt få italesat, at det for Børnenes Madhus er centralt at præsentere eleverne for ikke blot den sociale og personlige del af dannelsen, men også den faglige. Dermed kunne begge fejlfortolkninger måske kommes i forkøbet. Både den, at Børnenes Madhus *bare* er et sted, hvor man kan tage hen for at komme på tur, samt den, at Børnenes Madhus føler sig nødsaget til at målsætte deres forløb, således at lærerne kan sætte hak i deres årsplaner.

Problematikken omkring, at Børnenes Madhus føler sig nødsaget til at skrue op for retorikken i forhold til den faglige del for at følge med i konkurrencen og for i det hele taget at blive anerkendt, kan ydermere ses i et større perspektiv. Claus fra Åben Skole fortæller, hvordan han af de andre afdelinger i kommunen er blevet italesat som "gøglerkontoret" (Claus, Bilag 4, s. 7). De områder, der ikke har deres overordnede fokus på den faglige del af dannelsen, bliver altså ikke på samme måde anerkendt. De betragtes stadig anno 2016 som områder, der ikke er lige så vigtige. Claus beskriver her, hvordan han er meget uenig i denne påstand:

Jeg synes ikke, at det handler om at jonglere med tre kegler eller at sluge ild (...) hvis det er kvalitet, og det sørger jeg for (...) og hvis det bliver brugt rigtigt, så kan det noget, som de [skolen] ikke kan ellers (Claus, Bilag 4, s. 7).

De elever, jeg interviewede, gav generelt også udtryk for, at det at arbejde i Børnenes Madhus var meget anderledes end det, de var vant til i skolen, samt at de var rigtig glade for denne måde at arbejde på:

Altså, ovre i skolen skal man bare sidde ned på sin stol, og så skal man lave lektier. Men her i Børnenes Madhus er det meget sjovere (Elev 1, Bilag 5, s. 5).

Der sker noget helt nyt her. Det er meget anderledes her, der får vi lov til at stå med en fisk i hånden i stedet for bare at sidde med en blyant (Elev 2, Bilag 5, s. 5).

Eleverne italesætter dermed også Børnenes Madhus som noget andet, noget *anderledes*, i en positiv forstand, samt et sted, der er *sjovere*. Det, der *er anderledes*, skal måske forstås, i forhold til at de i skolen ikke er vant til at blive præsenteret for alle tre dimensioner – undervisning, der både består af et fagligt indhold samt den sociale og personlige del af dannelsen.

Hvad betyder undervisernes dømmekraft for, hvor Børnenes Madhus er på vej hen?

Hvis uddannelsessproget skal bringes tilbage som det centrale i forhold til elevernes dannelse, handler det ifølge Biesta om at få ansvaret for undervisningen tilbage til dem, der reelt har med undervisningen at gøre. Trine, der selv har arbejdet i folkeskolen i mange år, efterspørger, at der blandt hendes kollegaer og generet i Børnenes Madhus er et større fokus på det didaktiske, og dermed at reflektere over undervisningen: "Jeg synes slet ikke, at vi er skarpe nok på refleksionen. På hvad vil vi formidle og hvordan-delen" (Trine, Bilag 3, s. 6). Trine uddyber dette ved at beskrive, at

de i skolen er meget bedre til at stille sig selv disse reflekterende spørgsmål, der for hende er centrale for undervisningens kvalitet:

Lærere er jo pisse gode til at stille sig selv spørgsmålet, for jeg formidler det her stof ved hjælp af den her metode, og det er Børnenes Madhus pisse dårlige til (Trine, Bilag 3, s. 6).

Vurderingen fra læreren i skolen og underviseren i Børnenes Madhus om, hvad der skal gøres, må altid foretages med henvisning til undervisningens formål. Det er grunden til, at læringssproget ikke er hjælpsomt, eftersom det ikke er et sprog, hvor spørgsmålet om formål er let at stille, formulere og besvare. Da spørgsmålet om uddannelsens formål er et flerdimensionelt spørgsmål, må den vurdering, der foretages, også være flerdimensionel og tage højde for, at en ændring i forhold til én dimension kan være ensbetydende med en forringelse i forhold til en anden dimension. Således er der behov for at underviserne i Børnenes Madhus træffer en vurdering af, hvad der så at sige er den rette balance mellem de tre domæner (Biesta, 2013). At foretage sådanne vurderinger og skøn er ikke noget, der kan gøres på det skolepolitiske niveau. Det må foregå i undervisningslokalet, hvad enten dette er i Børnenes Madhus, hvor det således er underviseren, der foretager disse skøn, eller om det er i klasselokalet på skolen, hvor læreren foretager disse skøn (ibid.). For at få uddannelsessproget tilbage til Børnenes Madhus samt generelt må de ansvarlige for undervisningen erhverve deres dømmekraft tilbage. Dette skal ses som et fælles ansvar, da problemstillingen ikke kun findes i Børnenes Madhus, men også særligt bag skolens mure, hvor formålet med undervisningen pt. indskræmpes til noget, der er politisk bestemt. Kun de, der underviser og står overfor eleverne, kan tilrettelægge en undervisning, der rammer elevers unikke faglige, sociale og personlige dannelse.

Opsamling

Italesættelsen har stor betydning for udviklingen af Børnenes Madhus. Børnenes Madhus står i et dilemma, hvor de ikke ønsker at være for *folkeskoleagtige*, samtidig med at de gerne vil kunne sælge deres forløb til folkeskolen. Dette modsætningsfyldte felt er for Børnenes Madhus svært at navigere i. Børnenes Madhus overvejer at opstille læringsmål for deres forløb for derigennem at tale sig mere ind i skolens dagligdag. Biesta mener dog modsat, at de skal holde fast i et uddannelsessprog, da dette er en forudsætning for at kunne se uddannelse ikke blot fra det faglige perspektiv, men også fra et socialt og personligt. Hvis dette skal lykkes, må ansvaret for undervisningen tilbage til dem, der reelt har med undervisningen at gøre. Uddannelsessproget skal genindføres og bringes tilbage til undervisernes og lærernes dømmekraft, da det kun er således de rette spørgsmål om undervisningens formål kan stilles.

KAPITEL 8

Konklusion

Dette er specialets næstsidste kapitel, hvor jeg fremsætter en konklusion på baggrund af analysens hovedpointer.

Formålet med dette speciale har været at besvare følgende problemformulering:

Hvilke muligheder og udfordringer åbner der sig for Børnenes Madhus i samarbejdet med folkeskolen gennem Åben Skole? Og hvilken betydning har det for, hvor Børnenes Madhus er på vej hen?

Første del af analysen har forsøgt at finde frem til den uddannelsespolitiske dagsorden ved hjælp af Biestas begreber. Den primære pointe, med inddragelse af Biesta, er at indlede en diskussion om, hvad der konstituerer god uddannelse. Ifølge Biesta er det centralt at anerkende, at uddannelse er et sammensat spørgsmål, der inkluderer betragtninger vedrørende både kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Det vil dermed sige, at man bliver nødt til at anerkende uddannelsens forskellige funktioner og dens forskellige potentielle formål, når man indleder en diskussion om, hvad god uddannelse er.

I den nye reform er der et stort fokus på den faglige del af dannelsen. Politisk prøves der at tilvejebringes en viden om, "hvad der virker". Det øgede fokus på faglighed, test og måltal kan ikke undgå at blive på bekostning af den sociale og personlige del af dannelsen. Særlig subjektifikationsdomænet er under pres, da det er svært – om end umuligt – at udføre en risikofyldt undervisning, hvor den enkelte elev får plads til at opleve, eksperimentere og erfare, når alt fokus er på det, der kan måles og vejes.

Omdrejningspunktet for anden del af analysen har været at undersøge, hvordan der arbejdes i Børnenes Madhus, og derefter hvorledes dette hænger sammen med de læringslogikker, jeg har skitseret i første del af analysen. Måden, hvorpå der arbejdes i Børnenes Madhus, tager udgangspunkt i både faglig, social og personlig dannelse. Børnenes Madhus er dog af den opfattelse, at de for at kunne konkurrere og få kunder i butikken særligt må styrke den faglige del undervisningen. Jeg har undersøgt de dilemmaer, Børnenes Madhus står i, hvor de ikke ønsker at være for *folkeskoleagtige*, samtidig med at de gerne vil kunne sælge deres forløb til folkeskolen. Dette modsætningsfyldte felt er for Børnenes Madhus svært at navigere i. Børnenes Madhus ønsker at opdatere, hvad de står for.

De har ikke meget på skrift, og dog har de en hjemmeside, hvor de blandt andet præsenterer et formål og et indhold for deres undervisning. Børnenes Madhus overvejer at opstille læringsmål for deres forløb for bedre at kunne tale sig ind i skolens læringssprog med et fokus på faglig dannelse. Denne udvikling er forståelig, da det er denne del, der i folkeskolereformen også lægges mest vægt på, og som generelt tillægges den største værdi.

Læringsmål er dog ifølge Biestas begreber samt min analyse ikke det mest fordelagtige, da Børnenes Madhus og også Åben Skole har et ønske om at kunne tilbyde noget andet, end skolen kan tilbyde sine elever. Et sted, hvor oplevelsen og erfaringerne omkring maden og måltidet står i centrum. Ifølge Biestas begreber om uddannelse og læring samt mine analytiske fund bør Børnenes Madhus holde fast i et uddannelsessprog og dermed undgå at overtage skolens snæversynede læringssprog, hvor det kun kommer til at handle om metode og effektivitet. Børnenes Madhus skal passe på med ikke udelukkende at fokusere på den faglige del af dannelsen. De skal passe på med ikke at komme til at ligne skolen, men opretholde det særlige, de kan, som skolerne på grund af blandt andet folkeskolereformen har svært ved, nemlig at tilbyde eleverne en risikofyldt undervisning, hvor den enkelte elev får plads til at opleve, eksperimentere og erfare.

Udviklingen af undervisningsforløbene i Børnenes Madhus sker i et modsætningsfyldt felt. På den ene side forventes det, at de kan tilbyde noget andet – noget, skolerne ikke kan tilbyde. På den anden side er der et krav om at levere noget, uddannelsessystemet på forhånd har defineret på baggrund af deres særlige læringslogik. Den mulighed, Børnenes Madhus har for at blive fagligt anerkendt af samfundet – samt ønsket om at få flere kunder i butikken – bliver derved samtidig deres udfordring. Der er forbundet et dilemma hermed. På den ene side ønsker de at blive anerkendt, hvilket i det nuværende samfund betyder høj faglig dannelse. På den anden side vil de gerne have, at flere benytter deres tilbud, hvorfor de overvejer læringsmål. Det betyder, at de skal passe på med ikke at miste deres grundlæggende værdier, hvor fokuset i undervisningen ikke blot er på den faglige del, men i mindst lige så høj grad på den sociale og den personlige del af dannelsen.

Kravet om Åben Skole er en åbenlys mulighed for, at Børnenes Madhus kan ses som samarbejdspartner med folkeskolen. Dette tiltag kan ses som et rum, Børnenes Madhus kan tale sig ind i. Modsat kan det også ses som en måde, hvorpå folkeskolen kan udvide sine beføjelser til eksempelvis Børnenes Madhus og dermed præge deres tilgang til undervisning over imod reformens fokusering på den faglige del af dannelsen. Ifølge Biestas begreber om uddannelse er det afgørende, at Børnenes Madhus udnytter den tolkning af Åben Skole, som Claus præsenterer. Som et sted, der tilbyder meget mere end bare faglokaler og faglig dannelse. Italesættelsen har derved stor betydning for ud-

viklingen af Børnenes Madhus. At holde fast i et uddannelsessprog er en forudsætning for at kunne se uddannelse ikke blot fra det faglige perspektiv, men også fra et socialt og personligt. Uddannelsessproget må genindføres og bringes tilbage til undervisernes og lærernes dømmekraft, da det kun er således, de rette spørgsmål om undervisningens formål kan stilles.

KAPITEL 9

Perspektivering – Et andet læringsrum

Slutteligt præsenterer jeg en perspektivering, der skal bidrage med en fremadrettet idé til, hvordan man kan arbejde videre med de aktuelle resultater.

En pointe i specialet er, at Børnenes Madhus må holde fast i uddannelsessproget for derigennem nuanceret at kunne se på, hvilket formål de ønsker at præsentere eleverne for. Spørgsmålet, jeg her efter står tilbage med, er, hvad et tilbud som Børnenes Madhus særligt kan?

Et bud kan findes i Trine Hyllesteds ph.d.-afhandling "Når læreren tager skolen ud af skolen" fra 2007. Hun der peger på, at undervisning, der foregår et andet sted end i skolen – i det, hun kalder et uformelt læringsrum – adskiller sig på en række positive punkter i forhold til det formelle læringsrum, skolen repræsenterer. Hyllested fremhæver, at de uformelle læringsmiljøer har et særligt potentiale (Hyllested, 2007). Hyllested benytter sig af den australske uddannelsesforsker Janette Griffin. Hendes vigtigste pointe er, at den pædagogiske metode, der anvendes i undervisningen i det uformelle læringsmiljø, påvirker udbyttet af undervisningen i en positiv retning. 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: "Læreren må udnytte det uformelle miljø til en anden type undervisning baseret på elevernes egne valg og ansvar for egen læring" (Griffin i: Hyllested, 2007, s. 57). I dette perspektiv vil det altså være problematisk at overføre de samme undervisningsmetoder, man gør brug af i folkeskolen, til undervisningsforløbene uden for skolen. Børnenes Madhus skal dermed ses som eksempel på den udvikling, der er ved at ske i vores samfund. Læringsbegrebet vinder ikke blot ind i folkeskolen, men også uden for skolens rammer, hvilket ikke er hensigtsmæssigt. Åben Skole kan ses som en sprække for, at skolerne kan slippe ud af det snævre læringssyn, der flourer inden for skolens rammer. Den kan dog samtidig være en måde, hvorpå netop læringsbegrebet overføres til ikke blot at gælde skolen, men også det omkringliggende samfund.

De andre omgivelser end dem, skolen kan tilbyde, ser ud til at have stor betydning for undervisningen samt elevernes udbytte af forløbet. Det, at eleverne bliver taget ud af skolens rammer, ser ud til at betyde meget for den måde, der arbejdes på. Det er med til at skabe variation i undervisningen. Det gælder både i relation til det faglige indhold såvel som i forhold til den sociale og personlige del. I konkurrencestaten er særligt samarbejde og det at gøre ting sammen under voldsomt pres,

fordi vi bliver målt og vejlet individuelt på alle måder og kanter. Forskning viser, at elever fremhæver, at de har brug for et frirum – et ånderum: "(...) fra en presset skolehverdag, med fokus på præsentation og bedømmelse" (Pless & Kofoed, 2015, s. 9). Her synes tilbuddene uden for skolen at kunne tilbyde andre typer af undervisning, hvor der lægges vægt på "det oplevelsesorienterede, undersøgende, og afprøvende" (Pless & Kofoed, 2015).

Det ser dermed ud til, at selve det at flytte undervisningen ud fra skolen skaber et åndehul, hvor den sociale og personlige del af dannelsen får helt andre gunstige forhold end dem, der kan tilbydes, når eleverne arbejder i klasselokalet. Det er derfor nogle, der skal holdes fast i. Undersøgelser viser desuden, at undervisning uden for skolen har positiv betydning i forhold til elevernes fysiske aktivitet, motivation, trivsel og læring (ibid.), hvilket er de selvsamme pejlemærker, reformen blev iværksat ud fra (Undervisningsministeriet, 2013, B). Der synes dermed absurd, at udviklingen i folkeskolen, hvor der primært fokuseres på den faglige del af dannelsen, ser ud til at have bedre forhold uden for skolen, hvor ikke bare det faglige, men også motivationen, trivslen og den fysiske aktivitet ser ud til at blomstre (Pless & Kofoed, 2015).

Trods en del eksisterende forskning i undervisning uden for skolen kunne det være interessant at undersøge, hvorfor denne måde at undervise på ser ud til at virke for eleverne, samt hvorfor man fra ministeriets side ikke benytter sig af denne viden som redskab til en intelligent bestemmelse af den skolepolitiske dagsorden.

I skrivende stund er der flere forsknings- og ph.d.-projekter i gang med fokus på undervisning uden for skolen, blandt andet Tryk Fondens udeskole-forskningsprojekt, TEACHOUT (Teachout, 2016). Desuden har Undervisningsministeriet og Miljøministeriet igangsat projekt *Udvikling af udeskole*, som har til formål at udvikle og formidle praksisnær viden om udeskole (Undervisningsministeriet, 2014, C). Det bliver interessant at følge resultaterne af denne forskning. Det bliver ydermere interessant at se, om disse resultater vil blive inddraget som redskab til en intelligent beslutningstagen omhandlende skolens overordnede formål.

LITTERATURLISTE

BØGER OG PUBLIKATIONER

- Alvesson, M. (September 01, 2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education : the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 46, 2, 167-193.
- Ambrosius, M. U. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J., & Unge Pædagoger. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Kbh: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J., & Joachim Wrang. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J., & Joachim Wrang. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: Uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.
- Fuglsang, L., Hagedorn-Rasmussen, P., & Bitsch, O. P. (2007). *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fuglsang, L., Bitsch, O. P. & Rasborg, K (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hyllested, T. (2007). *Når læreren tager skolen ud af skolen: En analyse af naturskolebesøg og andre ud af skolen aktiviteter med fokus på lærerens formål med at tage ud og deres interaktion med eleverne i forhold til at optimere betingelserne for elevernes læring* : Ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kemp, P. (2015). *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen : en pamflet*. Kbh.: Tiderne Skifter.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Larsen, R. (2016) *Erfaringsmæssige og æstetiske udtryksformer – et casestudie omhandlende elevers forløb med et madteater*. København: Aalborg Universitet

- Mårtensson, B. D. (2015). Konkurrencestatens pædagogik: En kritik og et alternativ. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Pedersen, O. K., Forlagsbureauet, & Ole Klitgaard. (2011). Konkurrencestaten. Kbh.: Hans Reitzel.
- Petersen, A., & Blok, J. M. (2010). Den lille bog om metode: Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv. Århus: ViaSysteme.
- Pless, M & Kofoed, K. (2015). Elevernes læring i den åbne skole. Kbh.: Center for Ungdomsforskning
- Pramling, S. I., & Doverborg (2003). At forstå børns tanker: Børneinterview som pædagogisk redskab. Kbh: Hans Reitzel.
- Rasmussen, J., Holm, C., & Rasch-Christensen, A. (2015). Folkeskolen – efter reformen. Kbh.: Hans Reitzel.
- Sørensen, N.U., Katznelson, N., Hutter, C. & Juul, T.M. (2013): Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, P. L., Brinkmann, S., Ole Thornye, & Tom Havemann. (2010). Kvalitative metoder: En grundbog. Kbh.: Hans Reitzel.
- Thagaard, T. (2004). Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Thisted, J. (2012). Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik. Kbh.: Munksgaard Danmark.
- Zins, C. 2000. Success, a structured search strategy: rationale, principles, and implication. Journal of the American Society for Information Science

INTERNET

- Børnenes Madhus, 2016
<http://www.børnenesmadhus.dk>
- EMU, 2016: Forenklede Fælles Mål - Madkundskab
<http://www.emu.dk/modul/madkundskab-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>
- EMU, 2016, 1: Folkeskolens formålsparagraf
<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formålsparagraf>
- Folkeskoleloven, 2016
<http://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=176327>

- Københavns Madhus, 2016
<http://www.kbhmadhus.dk>
- TEACHOUT, 2016
<http://teachout.ku.dk>
- Undervisningsministeriet, 2012: Gør en god folkeskole bedre - et fagligt løft
<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Dec/121204-Goer-en-god-skole-bedre-et-fagligt-loeft-af-folkeskolen>
- Undervisningsministeriet, 2013, A: Lov nr. 1640 af 26. december 2013 - Indførelsen af en længere og mere varieret skoledag
<http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/140321-Lov-1640.ashx>
- Undervisningsministeriet, 2013, B: Aftale om fagligt løft af folkeskolen
<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>
- Undervisningsministeriet, 2014, A: Love og regler
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Vejledning-om-love-og-regler/Love-og-regler>
- Undervisningsministeriet, 2014, B: Lov nr. 406 af 28. april 2014 - Forenkling af regelsættet fælles mål, kvalitetsrapporter og elevplaner samt opfølgning på mål for folkeskolen m.v.
<http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/April/140430-Lov-406.ashx>
- Undervisningsministeriet, 2014, C: Udeskole
<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Apr/140422-Projektet-Udvikling-af-Udeskole-bliver-skudt-i-gang>
- Undervisningsministeriet, 2016, A: Nationale test
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>
- Undervisningsministeriet, 2016, B: Åben skole
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole>
- Undervisningsministeriet, 2016, C: Fælles mål og folkeskolens fag og emner
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetale-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal>
- Undervisningsministeriet, 2016, D: Om nationale mål
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal>
- Undervisningsministeriet, 2016, E: Politiske oplæg og aftaler om folkeskolen
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Politiske-oplaeg-og-aftaler>

ARTIKEL

Når læringssproget indtager det offentlige rum

Rianne Larsen

Stud.mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet, København

Vejleder: Susanne Murning

Anslag: 9970/4,1 side

Denne artikel vil med udgangspunkt i min specialeafhandling "Det skal ikke være folkeskoleagtigt" belyse fund i forhold til de muligheder og udfordringer, der ligger i samarbejde mellem skole og det omkringliggende samfund. I artiklen sættes der fokus på den betydning, det har, når skolens måde at facilitere undervisningen på rykkes uden for skolen mure.

Indledning

Med skolereformen, der trådte i kraft i august 2014, fulgte kravet om Åben Skole, hvori skolerne forpligtes til at inddrage det omgivende lokalsamfund i undervisningen og dermed samarbejde om elevernes læring. En af disse samarbejdsaktører er Børnenes Madhus. Denne artikel omhandler en undersøgelse af, hvilke problematikker en undervisningsinstitution står overfor, når kravene fra det skolepolitiske område influerer på måden, hvorpå de gør undervisning.

Skolereformen er en tid af det samfund, Ove Kaj Pedersen betegner som en konkurrencestat (Pedersen, 2011). Udviklingen har medført et øget fokus på læring, samt "hvad der virker". Fra dette perspektiv er konkurrencestatens formål med folkeskolen at danne eleverne til fremtidige borgere, der kan bidrage til samfundets konkurrenceevne på det globale marked.

I forbindelse med folkeskolereformen samt det øgede fokus på elevernes faglige niveau synes det interessant at spørge ind til, hvad folkeskolens overordnede formål er? Hvad er uddannelse til for? Skal folkeskolen skabe dannede, demokratiske medborgere eller snarere konkurrenceorienterede borgere, der kan sikre fremtidens vækst. Og udelukker det ene nødvendigvis det andet?

Det empiriske grundlag for undersøgelsen tog afsæt i en kvalitativ tilgang. Min empiri bestod af interview med informanter fra Børnenes Madhus og Åben Skole. Desuden har jeg analyseret doku-

menter, der belyser det uddannelsespolitiske udgangspunkt. Disse blev valgt, da jeg ønskede at få en forståelse af formålet med undervisningen i skolen samt i Børnenes Madhus, og hvorledes disse korresponderer.

Omdrejningspunktet for specialets teoretiske udgangspunkt er uddannelsesteoretikeren Gert J. J. Biesta, der gennem de seneste år har undersøgt de neoliberale styringsformers påvirkning på uddannelsesområdet. Jeg ønskede i specialet at sætte spørgsmålstejn ved, hvad uddannelse er til for. Spørgsmålet virker banalt, og alligevel bliver det ifølge Biesta stadig sværere og sværere at svare på. Gennem de senere år er neoliberale styringsformer vokset frem, hvilket betyder et større og større fokus på evidensbaseret forskning og på "det, der virker". Fra politisk side ønskes den mest effektive uddannelse, hvor eleverne lærer mere til færrest mulige midler. I denne jagt forsvinder debatten om, hvad god uddannelse er (Biesta, 2011).

Analysefund

Den primære pointe, med inddragelse af Biesta, er at indlede en diskussion om, hvad der konstituerer god uddannelse. Ifølge Biesta er det centralt at anerkende, at uddannelse er et sammensat spørgsmål, der inkluderer betragtninger vedrørende både kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2014, s. 173). Det vil betyde dermed, at man bliver nødt til at anerkende uddannelsens forskellige funktioner og dens forskellige potentielle formål, når man indleder en diskussion om, hvad god uddannelse er.

Det overordnede formål for folkeskolen præsenterer et rum, der umiddelbart giver Børnenes Madhus plads til at se uddannelsens formål som sammensat. Når der dykkes dybere ned i folkeskolereformen, er der dog kun fokus på det, Biesta betegner som kvalifikationsdomænet, altså den faglige del af dannelsen. Pointen er, at der, hvor indholdet og formålet med skolen særligt skulle være blevet udfoldet, præsenteres der primært mål- og kompetenceudvikling. Politisk prøves det at tilvejebringe en viden om, "hvad der virker", dette ved eksempelvis at vægte de nationale test meget højt. Disse test skal ikke alene teste eleverne i deres færdigheder, men også bruges som pædagogisk redskab i lærernes planlægning (Undervisningsministeriet, 2013, B).

Når fokuset i så høj grad er på den faglige del af dannelsen, bliver det hurtigt primært dette, der tillægges værdi – måske også, fordi det er dette, der kan måles på. Det er nemmere at have fokus på det, der kan testes, og hvor der kan fremvises resultater. De nationale test kan dog ikke teste alt og

viser dermed et meget lille udsnit af, hvad eleverne kan. Dermed indsnævres folkeskolens succeskriterium, som det udlægges politisk, til den faglige del af dannelsen.

Måden, hvorpå der undervises i Børnenes Madhus, tager udgangspunkt i både faglig, social og personlig dannelse. Børnenes Madhus er dog af den opfattelse, at de for at kunne konkurrere og få kunder i butikken særligt må styrke den faglige del af deres undervisning. Ifølge Biestas begreber om uddannelse og læring samt mine analytiske fund bør Børnenes Madhus holde fast i et uddannelsessprog. Det betyder, at de skal forholde sig til indholdet og formålet for de forløb, de tilbyder, og dermed undgå at overtage skolens snæversynede læringssprog, hvor det kun kommer til at handle om den faglige del af dannelsen (Biesta, 2011).

Særligt italesættelsen ser ud til at have en stor betydning for udviklingen af Børnenes Madhus. Børnenes Madhus står i et dilemma, hvor de ikke ønsker at være for *folkeskoleagtige*, samtidig med at de gerne vil kunne sælge deres forløb til folkeskolen. Dette modsætningsfyldte felt er for Børnenes Madhus svært at navigere i. Børnenes Madhus overvejer at opstille læringsmål for deres forløb for derigennem at tale sig mere ind i skolens dagligdag. Biesta mener dog modsat, at de skal holde fast i et uddannelsessprog, da dette er en forudsætning for at kunne se uddannelse fra ikke blot et fagligt perspektiv, men også fra et socialt og personligt. Hvis dette skal lykkes, må ansvaret for undervisningen tilbage til dem, der reelt har med undervisningen at gøre. Uddannelsessproget skal genindføres og bringes tilbage til lærernes dømmekraft, da det kun er således, de rette spørgsmål om undervisningens formål kan stilles (Biesta, 2011).

Udviklingen af undervisningsforløbene i Børnenes Madhus sker i et modsætningsfyldt felt. På den ene side forventes det, at de kan tilbyde noget andet – noget, skolerne ikke kan tilbyde. På den anden side er der et krav om at levere noget, uddannelsessystemet på forhånd har defineret på baggrund af deres særlige læringslogik. Den mulighed, Børnenes Madhus har for at blive fagligt anerkendt af samfundet og for at få flere kunder i butikken, bliver derved samtidig deres udfordring.

Der er forbundet et dilemma hermed. På den ene side ønsker Børnenes Madhus at blive anerkendt, hvilket i det nuværende samfund betyder høj faglig dannelse. På den anden side vil de gerne have, at flere benytter deres tilbud, hvorfor de overvejer læringsmål. Det betyder, at de skal passe på med ikke at miste deres grundlæggende værdier, hvor fokuset i undervisningen ikke blot er på den faglige del, men i mindst lige så høj grad på den sociale og den personlige del af dannelsen.

Hvad skal vi være opmærksomme på?

Hvis uddannelsessproget skal bringes tilbage som det centrale i forhold til elevernes dannelse, handler det ifølge Biesta om at få ansvaret for undervisningen tilbage til de, der reelt har med undervisningen at gøre. Da spørgsmålet om uddannelsens formål er et flerdimensionelt spørgsmål, må den vurdering, der foretages, også være flerdimensionel og tage højde for, at en ændring i forhold til én dimension kan være ensbetydende med en forringelse i forhold til en anden dimension. Således er der behov for, at underviserne i Børnenes Madhus træffer en vurdering af, hvad der så at sige er den rette balance mellem de tre domæner (Biesta, 2013). At foretage sådanne vurderinger og skøn er ikke noget, der kan gøres på det skolepolitiske niveau. Det må foregå i undervisningslokalet hvad enten dette er i Børnenes Madhus, hvor det således er underviseren, der foretager disse skøn, eller om det sker i klasselokalet på skolen, hvor læreren foretager disse skøn i forholdet mellem lærer og elev (ibid.) For at få uddannelsessproget tilbage til Børnenes Madhus samt tilbage generelt må de ansvarlige for undervisningen erhverve deres dømmekraft tilbage. Dette skal ses som et fælles ansvar, da problemstillingen ikke kun er at finde i Børnenes Madhus, men også særligt bag skolens mure, hvor formålet med undervisningen pt. indskræpes til noget, der er politisk bestemt. Kun dem, der underviser og står overfor eleverne, kan tilrettelægge en undervisning, der rammer elevers unikke faglige, sociale og personlige dannelse.

En anden afgørende faktor at være opmærksom på kan findes i Trine Hyllesteds ph.d.-afhandling "Når læreren tager skolen ud af skolen" fra 2007. Her peges der på, at undervisning, der foregår et andet sted end i skolen – i det, hun kalder et uformelt læringsrum – adskiller sig på en række positive punkter i forhold til det formelle læringsrum, skolen repræsenterer. Hyllested fremhæver at de uformelle læringsmiljøer har et særligt potentiale (Hyllested, 2007). Hyllested benytter sig af den australske uddannelsesforsker Janette Griffin. Hendes vigtigste pointe er, at den pædagogiske metode, der anvendes i undervisningen i det uformelle læringsmiljø, påvirker udbyttet af undervisningen positivt. 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: "Læreren må udnytte det uformelle miljø til en anden type undervisning baseret på elevernes egne valg og ansvar for egen læring" (Griffin i: Hyllested, 2007, s. 57). I dette perspektiv vil det altså være problematisk at overføre de samme undervisningsmetoder, man gør brug af i folkeskolen, til undervisningsforløbene uden for skolen.

Referencer

- Biesta, G. J. J., & Joachim Wrang. (2011). God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2013). Demokratilæring i skole og samfund: Uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik. Aarhus: Klim.
- Hyllested, T. (2007). Når læreren tager skolen ud af skolen: En analyse af naturskolebesøg og andre ud af skolen aktiviteter med fokus på lærerens formål med at tage ud og deres interaktion med eleverne i forhold til at optimere betingelserne for elevernes læring: Ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Pedersen, O. K., Forlagsbureauet, & Ole Klitgaard. (2011). Konkurrencestaten. Kbh.: Hans Reitzel.
- Undervisningsministeriet (2013, B): Aftale om fagligt løft af folkeskolen.
<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Okttober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>