

# Den åbne skole og det autentiske mellemrum mellem skolen og virkeligheden

Af Justine Grønbæk Pors

En af samtidens primære skolepolitiske bestræbelser er at integrere leg, bevægelse, og praktiske projekter med undervisning i en sammenhængende og alsidig hverdag. Det skal blandt andet opnås via øget samarbejde mellem skolen og det omgivende samfund. Som det formuleres af Undervisningsministeriet: 'Skolerne skal åbne sig overfor det omgivende samfund.' Hermed menes at skolen i langt højere grad skal samarbejde med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, musik- og billedskoler, ungdomsskolen, museer, biblioteker og lokale virksomheder.

Med idealerne om den åbne skole beskrives en opløsning af grænsen mellem skole og omverden som et potentiale for bedre læring. Dette er ikke nyt. Allerede i slutningen af 1980'erne var et af argumenterne for at decentralisere beslutningskompetence fra kommunen til den enkelte skoles ledelse og bestyrelse, at dette ville åbne skolen op mod dens lokale omverden. Dengang var formålet at skabe mere lokal debat om folkeskolens udvikling samt at give børn og unge et større indblik i samfundsmæssige problemstillinger (Pors 2014). I dag er det primære formål med at åbne skolen op at skabe mere læring og trivsel for det enkelte barn. Som Undervisningsministeriet skriver:

Et åben skole-samarbejde skal give værdi til både den fagopdelte og den understøttende undervisning. Samarbejdet skal give størst mulig kvalitet og effekt på elevernes læring, trivsel og motivation. (uvm.dk)

I dag er der flere konkrete forventninger til, hvad der skal komme ud af samarbejdet med eksempelvis de lokale frivillige foreninger i form af øget læring, variation i undervisningen samt ressourceoptimering. Som Kommunernes Landsforening (KL) formulerer det:

Når eleverne møder virkeligheden uden for skolen i form af andre læringsrum og andre aktører i undervisningen, er der altså en god mulighed for, at eleverne får et større fagligt udbytte, og at elevernes trivsel og alsidige udvikling forbedres (KL, 2015, 7)

Med ideen om den åbne skole er der meget politisk håb investeret i, hvad der skal komme ud af samarbejdet med kulturinstitutioner, lokale foreninger etc. Reformen søger at finde nye læringsressourcer ved at nedbryde grænser mellem skole på den ene side og ungdomsklubber, frivillige foreninger eller lokale virksomheder på den anden. Det betyder, at der sættes en produktiv spænding mellem skolen og det, der i reformsemantikken kaldes 'den virkelige verden.' Det er et centralt element i reformen, at eleverne skal lære mere ved at



forholde det der skal læres til den virkelige verden. 'Virkeligheden skal ind i skolen, og skolen skal ud i virkeligheden', som det hedder i Fredensborg kommune. Aktiviteter uden for den 'normale' undervisning skal ikke længere blot være afbrydelser fra undervisningen, men integreres i meningsfulde og eksperimenterende læringsaktiviteter i og uden for skolens fysiske rammer.

Denne artikel viser, hvordan en spænding mellem skolen og den 'virkelige verden' er blevet en ressource, som skolen skal udnytte. Jeg er interesseret i, hvordan den åbne skole dukker op som en forestilling om, at der ligger et potentiale for mere og bedre læring og venter i mellemrummet mellem skolen og virkeligheden. Jeg arbejder ud fra den tese, at den åbne skole er en drøm om en særlig atmosfære af autentisk læring og viser, hvordan det kan gøre den åbne skole til et drilsk sted at arbejde. Den åbne skole er nemlig baseret på den paradoksale antagelse, at man netop ved at overskride almindelig målstyring kan finde nye muligheder at bidrage til målopnåelse. Igennem mit fokus på autenticitet og atmosfære identificerer jeg de udfordringer som kendetegner arbejdet med den åbne skole. Jeg konkluderer, at den åbne skole er et sted, hvor man forventes hele tiden at *se* nye muligheder og *overse* umuligheder.

Den åbne skole er lige nu under konstruktion. Artik-

len er et øjebliksbillede midt i en række kampe om, hvordan den åbne skole skal se ud i lokale tilfælde. På den måde er den åbne skole flere steder end et. Der er en række forskellige forventninger, historikker og krav som spiller ind på, hvordan stedet 'den åbne skole' kan dukke op. Jeg behandler en række karakteristika ved den åbne skole, men man kunne uden tvivl blive ved – især med afsæt i de mange projekter der lige nu udspiller sig rundt omkring i kommuner og på skoler – og tilføje en række andre den åbne skole er også, og også, og også. Der er altså ingen endegyldig repræsentation af, hvad den åbne skole kan være. Særligt ikke lige nu, hvor skiftende regeringer lægger til, trækker fra og modificerer, hvad der politisk menes med den åbne skole.

Artiklen er baseret på et arkiv bestående af Undervisningsministeriets og KLs kommunikation om den åbne skole. Det drejer sig om reformdokumenter, inspirationskataloger, best practice eksempler m.v. Derudover inddrager artiklen empiri i form af skriftligt materiale og samtaler med projektledere og deltagere fra tre projekter. Det første er Fredensborg kommunes projekt om 'skolen i virkeligheden'. En hjørnesten i dette projekt er en portal på nettet, hvor foreninger, virksomheder, museer, biblioteker m.fl.

byder ind med korte beskrivelser af sig selv. Ideen er, at skoler her kan få kontakter og skabe partnerskaber og projekter. Det andet er et projekt om 'museet i den åbne skole.' Og det tredje projekt er Ungdomsringens udviklingsprojekt om fritidspædagogisk ledelse, et projekt der skal understøtte, at ungdomsskoler samt fritids- og ungdomsklubber bliver en del af den nye varierede skoledag og lader fritidspædagogikkens særlige muligheder og kompetencer gøre gavn i skolen.

Mit ærinde med denne artikel er ikke at argumentere imod den åbne skole. Tværtimod. Den åbne skole åbner mange muligheder for meningsfulde pædagogiske projekter og aktiviteter. I stedet er artiklens argument, at selvom den åbne skole ofte formidles som sund fornuft og som en ukompliceret affære, følger der nogle temmelig komplekse forventninger med. Artiklen handler ikke om, hvad god læring er og hvad man skal gøre for at skabe gode læreprocesser. Snarere kortlægger jeg betingelserne for at samarbejde om den åbne skole, og viser hvordan den åbne skole kan være et drilsk rum med mange modsatrettede ambitioner og succeskriterier. Jeg håber på den måde at kunne tilbyde indsigt i de spændinger og paradokser, der skal håndteres, hvis samarbejder om den åbne skole skal lykkes.

I det følgende giver jeg først lidt kontekst til ideen om den åbne skole i form af den fortsat aktuelle skolereform og dens fokus på læring og i særdeleshed på grænseoverskridende læringsprocesser. Derefter beskriver jeg, hvordan den åbne skole er baseret på en ide om autenticitet som en måde at optimere læring. Dernæst foreslår jeg, at den åbne skole kan ses som en drøm om en særlig pædagogisk atmosfære ladet med muligheder og potentiale. Til sidst diskuteres jeg de udfordringer som de politiske forventninger til den åbne skole skaber for de aktører, der skal omskabe idealer til gode samarbejder og rige læringsprocesser.

## LÆRING

I disse år fokuserer nationale og kommunale børne- og ungepolitikker næsten entydigt på *læring*. Den aktuelle reform beskrives som en læringsreform. Det er en reform der vil sætte det enkelte barns læring og potentiale i centrum.

Mange kommuner og skoler har i flere år arbejdet i den retning og tager i dag afsæt i en forståelse af læring som noget, der foregår på tværs af skole, daginstitution og fritidshjem samt skole, fritid og hjem.

Rundt omkring i landet handler børne- og ungepolitikkerne om 'Læring uden grænser' og der arbejdes med et begreb for læring, der betoner, at læring foregår 24 timer i døgnet, 7 dage om ugen og i alle sociale situationer. Det betyder, at skolens organisering skal gøres mere fleksibel for i højere grad at blive tilpasset til individuelle læreprocesser. Der efterspørges fleksibel holddannelse og personalebemanding og lærernes arbejde forventes tilrettelagt, så læringsprocessen hele tiden er afgørende for valget af undervisningsmetoder og organisationsformer (Pors, 2014a, 2015; Pors og Andersen, 2015).

På den ene side er den aktuelle skolereform bygget på den antagelse, at *flere* undervisningstimer vil føre til bedre læring. Derfor øges antallet af undervisningstimer. Men samtidig indeholder reformen også en vis skepsis overfor traditionel undervisning og en stærk tro på, at en varieret skoledag og en bred vifte af forskellige læringsformer er nøglen til bedre læring. Det betyder, at situationer, der overskrider undervisningssituationen, som vi kender den (et klasseværelse, en lærer ved en tavle og børn på stole ved borde) ses som særlige velegnede for læring. Begreber som klasse og klasseundervisning kritiseres for at lukke muligheder ved for specifikt og på forhånd at have defineret en aktivitet (læreren står ved tavlen, elever sidder på stole med ansigtet mod tavlen etc.). Når skolens organisering skal være fleksibel, bliver begrebet klasseundervisning for ladet med indhold. Kritikken lyder, at der er alt for meget specificitet med hensyn til roller, handlinger og synsretninger knyttet til begrebet. Hvis der tages udgangspunkt i klasseundervisning har man på forhånd besluttet, at elever skal sidde på stole på rækker og kigge i (samme) retning af tavlen og læreren, og at læreren skal stå foran tavlen og forklare dagens pensum. Begreber som situationsbestemt holddannelse eller fleksible læringsfællesskaber gør i modsætning hertil det muligt ikke at tage udgangspunkt i en på forhånd defineret og fast klassestørrelse, men i stedet arrangere undervisningen fleksibelt (se f.eks. KL, 2010).

Med de aktuelle tanker om læringscentreret skole bliver skolens kerneopgave individuelle læreprocesser, som ikke nødvendigvis holder sig inden for skolens rammer af lektioner, fag, skema, årsplan, klasseværelser og matrikel. Dermed får vi også idealet om den åbne skole som et forsøg på at sprænge undervisningens rammer og skabe mulighed for, at læring kan udspille sig i børns fysiske aktiviteter, i leg og i fritid. Det handler om at opdyrke og inddæmme den læringsparathed eller potentielle læring som kan skabes eller udspille sig udenfor selve undervisningslektionerne.

Undervisningsministeriet har oprettet en hjemmeside, hvor reformens delelementer præsenteres i et let forståeligt sprog, og hvor der gives et væld af konkrete eksempler og opskrifter på, hvordan man kan arbejde med reformen og dens intention om at åbne skolen op i praksis. Eksemplerne skal belyse, hvordan skoler, lærere og ledere kan udvikle og omskabe undervisning og skolegang. Arbejdet med reformen beskrives som det at skabe nye undervisningsformer og læringsituationer, så ”eleverne i højere grad undervises uden for skolens fire vægge.” I en kort videofilm beskriver en lærer eksemplarisk, hvordan det handler om at lave ”mindst muligt sid-på-numsen.” I et andet eksempel beskrives det, hvordan lærernes udfordring er at få ”flere sanser og flere oplevelser på det eleverne skal lære.” Forventningen til den åbne skole er at der kan produceres mere læring, hvis skolens undervisning og hvad der betegnes teori kobles til virkeligheden og dens praksis. KL skriver:

I den åbne skole kan teori kobles med praksis, og eleverne kan producere ting, løse problemer i praksis etc. Det skaber flere veje ind i læringen, så alle elever får et fagligt udbytte gennem det at opleve, handle og forstå. Det giver også mulighed for at fremme elevernes nysgerrighed og lyst og evne til at eksperimentere. (KL 2015, 7)

Den åbne skole er således en del af de aktuelle bestræbelser på at sætte læring i centrum i børn og unges hverdagsliv samt at optimere læringsudbyttet ved at nedbryde grænser mellem skole og omverden, teori og praksis, undervisning og oplevelse. Ideen om den åbne skole er kædet sammen med en forestilling om, at der kan skabes nye muligheder for mere effektiv læring ved at opsøge og udnytte potentialet i mellemrummet mellem skolen og skole-eksterne organisationer (Pors, 2014b; Bjerg og Staunæs, 2015).

### DEN ÅBNE SKOLE SOM ET AUTENTISK LÆRINGSRUM

På undervisningsministeriets hjemmeside beskrives Frensborg kommune som en case på, hvordan man kan tilbyde skoler ”nem kontakt til autentiske læringsmiljøer.” Den åbne skole beskrives således som et sted, hvor voksne og børn er eller kan være autentiske. KL skriver:

Den åbne skole giver mulighed for at anvende autentiske, troværdige læringsrum og personer med erfaring og ekspertise inden for forskellige fag og områder. Den åbne skole kan give undervisningen større troværdighed, og netop troværdighed

har stor betydning for elevernes læring ifølge den new zealandske forsker i læring, John Hattie. Han har undersøgt 100 indikatorer for læring, og kommer frem til, at underviserens troværdighed er den fjerde vigtigste indikator for læring. (KL 2015, 8)

Den åbne skole er altså særligt faciliterende for læring, fordi det er et troværdigt rum. Som citatet viser, gives sammenhængen mellem troværdighed og læring en videnskabelig aura med en reference til en af tidens store læringsguruer, John Hattie og hans meta-studier af kriterier for effektiv læring. Men hvordan konstrueres denne forestilling om den åbne skole som et rum, hvor børn og voksne kan være autentiske og der kan foregå autentisk læring? Lad os tage eleven først. Den åbne skole beskrives som et sted, hvor eleven kan være autentisk i sin læreproces. Hvad menes med det?

Theoretisk kan man beskrive autenticitet som et fravær af en forskel mellem rolle og person (Andersen 2012). Man er ikke autentisk hvis man blot performer en rolle som ikke er i overensstemmelse med ens person. Man er derimod autentisk ved at være præcis som man er: Ved at være en identitet, der er identisk med sig selv. Når den åbne skole beskrives som et sted, hvor eleven kan være autentisk i sin læring, er dette baseret på en forestilling om, at den åbne skole afmonterer en forskel mellem barnet eller den unge som person og rollen som elev. ’Normal’ undervisning dukker op som noget der tvinger et barn ind i en rolle som elev med specifikke forventninger om at agere på en særlig måde i en undervisningssituation, være strategisk omkring læringsmål og navigere efter hvad man skal kunne i en eksamenssituation. I modsætning hertil beskrives den åbne skole som et særligt produktivt læringsrum, fordi børn og unge her tilbydes at arbejde med virkelige og praktiske problemer. På Undervisningsministeriets hjemmeside beskrives, hvordan produktive læringsrum er rum, der ’i højere grad inddrage[r] situationer fra dagligdagen som eleverne genkender, og derfor oplever som relevante og interessante.’ Og i oplægget til skolereformen finder vi, at ”Mathias fra 4. klasse er særligt glad for, at han kan se, at det han laver i skolen kan bruges i den virkelige verden” (Regeringen 2012, 30). Hermed dukker almindelig undervisning op som en lidt kunstig situation, hvor problemer og viden ikke er virkelige, men er blevet kunstigt skabt til en undervisningssituation. I modsætning hertil er den åbne skole et praksisnært læringsrum. KL skriver:

Den åbne skole giver god mulighed for, at eleverne oplever en mere praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning, og at eleverne praktisk kan erfare og fordybe sig i det, de skal lære i undervisningen. Den åbne skole udvider læringsrummet og kan tilgodese, at børn lærer forskelligt. Børn lærer bedst, når de får viden på mange forskellige måder. (KL 2015, 7)

Den åbne skoles autentiske læringsrum er karakteriseret ved, at "[s]anserne tages i brug og bøgernes teori kobles til rigtige oplevelser." I forbindelse med projektet i Fredensborg beskrives hvordan "[e]lever skal have jord under neglene og grøntsager i knolden – og det skal hjælpe dem til, at de lærer mere." Et projekt handler eksempelvis om at "gøre sundhed i stedet for bare at fortælle om det." Den åbne skoles autentiske læringsrum markeres således som forskelligt fra den almindelige undervisning som et sted hvor man 'gør' noget i stedet for at blive fortalt om noget; hvor man sanser, og hvor kroppen er en del af læringen. Fra et partnerskab mellem en skole og et museum berettes, hvordan det gør noget helt særligt ved eleverne, at det er rigtige arkæologiske genstande, som de rører ved, og at de skal påtage sig den samme slags handsker som arkæologer bruger, når de skal røre ved genstandene. Eleverne får en autentisk oplevelse, fordi de mærker på egen krop, hvordan det føles at være arkæolog i en udgravning. De læser ikke om madvaner i middelalderen, men oplever, hvordan det er at være med til at skabe viden om middelalderens madvaner via arkæologi-

ske udgravninger. Dermed bliver den åbne skole et sted, der skaber nysgerrighed og lyst til at lære. Som KL formulerer det:

I den åbne skole kan teori kobles med praksis, og eleverne kan producere ting, løse problemer i praksis etc. Det skaber flere veje ind i læringen, så alle elever får et fagligt udbytte gennem det at opleve, handle og forstå. Det giver også mulighed for at fremme elevernes nysgerrighed og lyst og evne til at eksperimentere. (KL 2015, 7)

Elevers mulighed for at være autentisk i den åbne skole beror således på en forskel mellem den normale undervisnings kunstige læring, hvor børn og unge sættes ind i en rolle som en elev, og den åbne skoles særlige læringsrum, hvor børn og unge kan være fuldt og helt tilstede i deres interesse og nysgerrighed for et emne. Der hvor de kan blive revet med uden at forholde sig til læringsmål, krav og regler for, hvordan en elev bør handle og agere. Den åbne skole er netop det sted, hvor undervisning ikke kommer i vejen for læring.

Det særlige ved den åbne skole som læringsrum er også, at børn og unge her møder autentiske voksne. I Fredensborg kommunes projekt beskrives, hvordan et centralt formål med partnerskaber mellem skolen og eksterne organisationer er at skabe møder mellem elever og såkaldt 'autentiske voksne.' I et inspirationskatalog udtaler projektlederen: "Vi kan tydeligt mærke, at der åbner sig nye ting for eleverne i mødet med de autentiske voksne. De lærer om det virkelige liv og får mange nye input." En vigtig egenskab ved den åbne skoles





særlige læringsrum er, at det ikke opleves som undervisning af eleverne, og til dette formål beskrives voksne, der ikke er lærere som særligt afgørende:

Udover læreren er der tre voksne til stede: en landmand, en kok og en naturvejleder. De er med til at give eleverne en anderledes, autentisk oplevelse. Landmanden hjælper eleverne i haven, mens naturvejlederen deler ud af sin viden til eleverne på en måde, så de ikke oplever det som decideret undervisning. (uvm.dk)

Det er en central del af tænkningen omkring den åbne skole, at voksne der ikke er en del af skolen kan tilbyde en særlig autenticitet, fordi de *er* den faglighed, de formidler. Hvor læreren beskrives som en der påtager sig en særlig rolle designet til da-

gens undervisning eksempelvis som en der ved noget om skovens økosystem, så beskrives eksterne parter som autentiske, fordi de *er* eksperter i det der skal læres. Fra projektet Museet i den åbne skole berettes, hvordan eleverne i mødet med museernes eksperter bliver helt forblændede af mødet med en der ved alt, hvad der er at vide om et særligt fænomen. Som en projektkoordinator udtaler:

Eleverne er fuldstændig – hold da op – der sidder en der ved så meget om et eller andet nørdet et eller andet. Det synes de bare er fedt. Altså der sker et eller andet i det der møde. At der bare står en og brænder igennem.

En anden projektkoordinator supplerer:

Måske er man ikke helt bevidst om hvordan man laver god undervisning. Det er en konsekvens af, at man er fagligt engageret. Man kommer bare til at fyre den af nogle gange. ... Virkelig står og bliver ellevild og brænder for en specifik faglighed. Og så begynder man bare at fortælle. Og glemmer at der var tre faglige pointer og så giver man meget mere.

Skole-eksterne voksne beskrives som autentiske, fordi deres identitet er identisk med den faglighed de formidler. De er ægte eksperter og deres ægte engagement kan smitte børn og unge. Som citatet også vi-



ser, er denne form for autenticitet i et (delvist) modsætningsforhold til lærerens almindelige målstyrede undervisning. Mødet med en autentisk fagperson er mere uforudsigeligt og tillader at man lader sig rive med af stemningen og øjeblikket og dropper sin planlægning. En projektkoordinator fortæller:

Jeg prøvede at fortælle underviserne (museets formidlere), at de skulle selvfølgelig prøve at disponere tiden – denne der halvanden time eller knap en time – og de måtte også gerne nå rundt omkring nogle ting, men hvis det er at de stopper ved et eller andet som de alle sammen bliver enormt optaget af. Så må de også give slip. Så er det det der blev udkommet den dag. Mere rigtigt skal det ikke være. En lærer har jo en helt anden plan for sin undervisning og skal nå igennem og sådan noget. Og det er jo også en stor forskel.

Ideen om den åbne skole er således baseret på en forskel mellem skole og undervisning på den ene side og virkelighed og autentiske voksne på den anden. Skolens yderside beskrives som et særligt potent læringsrum netop fordi det er noget andet end skolens mere målstyrede læringsrum, hvor undervisning opleves som undervisning. Læringsrummet uden for skolen er det sted, hvor elever kan lære på en særlig intensiv måde, fordi de lærer med sanserne, og fordi det handler om det virkelige liv snarere end, hvad der implicit fremstilles som kunstige undervisningsøvelser. Den åbne skole synes kendetegnet ved at være et sted, hvor man lærer uden at opdage at man bliver undervist – et sted hvor man er intenst og autentisk til på en måde, så man glemmer hvilke intentioner og projekter skole-systemet har med en.

Forestillingen om den åbne skole som et autentisk læringsrum eller som børn og unges møde med autentiske voksne skaber således en dobbelthed som hele tiden skal håndteres. På den ene side skal aktiviteter være målstyrede og tage afsæt i skolens læringsmål og på den anden side tilskrives kvaliteten af den åbne skoles særlige læring dens måde at bryde med målstyret undervisning. Muligheden for bare at være til stede, at blive revet med, skal hele tiden holdes i live ved at finde de rette balancer mellem målstyring og spontanitet, mellem planlægning og fleksibilitet, mellem roller som elever eller undervisere på den ene side og ægte interesse og autentisk væren på den anden.

## DEN ÅBNE SKOLE SOM EN SÆRLIG ATMOSFÆRE

For at præcisere de udfordringer, som de politiske ambitioner om den åbne skole skaber for de, der skal omsætte reformintentioner til pædagogisk praksis vil jeg i det følgende beskrive den åbne skole som en fantasi om en særlig atmosfære. I modsætning til skolens almindelige undervisningssituation og dens faste rytmer, procedurer og arbejde styret af læringsmål, beskrives projekter i den åbne skole som mere organiske og uforudsigelige læringsrum fyldt med muligheder. Den åbne skoles læringsrum er kendetegnet ved den helt særlige stemning, der skabes, når elever affektivt smittes af den voksnes ægte faglige engagement og bliver helt opslugt af en særlig situation.

### *Atmosfære*

I litteraturen defineres atmosfære som et særligt affektivt stemt socialt rum (Böhme, 2006, 16). Når man træder ind i dette rum, bliver man med det samme slået af, at her er en særlig stemning og som individ kan man ikke undgå at blive revet med, at blive smittet af den særlige atmosfære, at komme til at føle den samme stemning (se Brennan, 2004). Gerhart Böhme taler om 'æstetisk manipulation' (1995: 48; se også Borch 2009), og peger dermed på, hvordan æstetiske oplevelser fanger os ind med dets særlige affektive stemning. Det er dog kendetegnende for atmosfærer, at det ikke er et sæt af kendte regler eller procedurer, der sætter rummet, men snarere en affektiv stemning, som er svær entydigt at beskrive eller at attribuere til en eller flere personers intentioner.

I Andreas Philippopoulos-Mihalopoulos' (2014, 2013) arbejde med atmosfærebegrebet betoner han, at selvom atmosfærer ofte føles apolitiske og selvindlysende er der altid kræfter i spil til at iscenesætte en atmosfære på en særlig måde og udelade visse muligheder og visse spørgsmål fra at dukke op. Atmosfæren i et shopping center kan forekomme mild og indbydende med en let duft af parfume og måske også en duft af frisklavet kaffe fra den nærmeste barista. Behagelig musik i et afstemt lydniveau flyder fra allestedsnærværende højtalere, og indbydende sofaer i et hjørne signalerer, at her kan du tage en slapper væk fra arbejdslivets stress og jag. Men samtidig er en masse kræfter i spil for at iscenesætte dette rum som et særligt attraktivt sted at købe ting, og der skal ikke mange forkerte handlinger til, før man kan gøre sig uheldigt bemærket på et af de mange overvågningskameraer og venligt men bestemt blive kontaktet af en vagt. Atmosfærer virker netop ved at fremstå apolitiske samtidig med, at de er

baseret på en række politiske kræfter og beslutninger. Atmosfære er følelsen af mange muligheder og et fravalg af direkte ordrer, regler eller anvisninger. Men en række beslutninger er truffet for, at atmosfæren kan opleves på netop denne måde og en række muligheder er på forhånd ekskluderet. Philippopoulos-Mihalopoulos definerer atmosfære via tre karakteristika ved hjælp af hvilke, jeg vil udfolde ideen om den åbne skole som et særligt læringsrum.

En atmosfære konstitueres for det første gennem en markering af forskel mellem inderside og yderside. Som i Niklas Luhmann's systemteori (fx Luhmann, 2006) er pointen, at et system opbygger identitet ved at ekskludere en omverden. Kun ved at markere, hvad der ikke hører til kan systemets identitet dukke op. Grænsen mellem inderside og yderside er hverken selvfølgerlig eller naturlig, men tjener udelukkende systemets opbygning af identitet. Når man først er indenfor i et system, kan man ikke længere se udenfor. Et system har ikke adgang til dets omverden, men skaber selv forestillinger om omverden. Enhver beskrivelse af omverdenen er således en system-intern beskrivelse. Som beskrevet konstrueres den åbne skoles særlige læringsrum via en forskelsdragning mellem den almindelige undervisning og dens rytmer, målstyring, regler og vaner på den ene side, og autentiske møder og brud med målstyring og planlægning på den anden. Det betyder ikke, at der findes noget, der hedder traditionel undervisning, eller at undervisning på en skoles matrikel altid er målstyret, men netop at den åbne skole kun ved at markere sig som noget andet end den almindelige undervisning og kun ved hjælp af en helt specifik forestilling om hvad 'almindelig' undervisning er (faste rytmer, rutiner, målstyring, etc.) kan dukke op som en særlig atmosfære af autentiske møder og en smittende faglighed, der skaber nysgerighed og fordybelse. Den åbne skoles identitet som et særligt læringsrum er således baseret på en forestilling om den almindelige undervisning som ikke-autentisk, forudsigtelig og begrænsende.

For det andet er det karakteristisk for atmosfærer, at de tilbyder en illusion om syntese mellem inderside og yderside. Man kan få begge dele. Atmosfærer er kendetegnet ved en forestilling om, at modsætninger opløses i dette rum. Atmosfærer er sådan en slags 'all-inclusive,' hvor du kan få alt det bedste fra alle hylder uden at skulle give afkald på noget. Så på den ene side er ideen om den åbne skole baseret på en modstilling mellem den traditionelle undervisning og den åbne skoles autentiske læringsrum, men på den anden side er den åbne skole også ideen om, at man uproblematisk kan få begge

dele. Atmosfærer er dermed en form for omfavelse eller tæmning af modsætninger. Som andre fantasmer nedtoner eller skjuler atmosfærer de modsætninger som konstituerer sociale rum og identiteter (Bjerg & Vaaben, 2015, 323). Iagttaget som atmosfære er den åbne skole en særlig håndtering, kontrol eller organisering af et sæt modstillinger eller spændinger, eksempelvis mellem målstyring og spontanitet. Den åbne skole italesættes som det sted, hvor man kan målstyle sig til mere læring netop ved at give plads til spontanitet og de muligheder, som ikke kunne være blevet forudsagt og målsat.

For det tredje: For at fungere som en atmosfære må man glemme, at en atmosfære er designet og besluttet som et produkt af et politisk projekt med specifikke forventninger eksempelvis om mere 'value for money.' Når atmosfærer fungerer som sådan, river de os med, som om de ikke var designet til at rive os med – som om de ikke var konstrueret til et særligt formål. Atmosfærer fungerer kun, når vi i et eller andet omfang er villige til at lukke øjnene for de aspekter, der forstyrrer deres opretholdelse, nemlig i dette tilfælde forestillingen om, at man kan få det bedste fra alle verdener uden at give afkald på noget. At være en del af en atmosfære – at lade sig rive med af en stemning – er også ikke at lægge mærke til, hvordan atmosfæren fungerer, og hvordan den stiller nogle helt særlige betingelser op for at være med.

Endelig vil jeg tilføje, at atmosfære er en form for potentialitetslandskab. Indbygget i en velfungerende atmosfære er ideen om, at der altid er nye endnu ukendte muligheder, der vil kunne dukke op. Atmosfære er ikke simpelt summen af de måske lidt skuffende aktualiserede resultater. Det attraktive ved atmosfære er deres potentialitet – at alle muligheder er åbne.

Pointen med atmosfærer er altså, at de på den ene side er drømmen om åbenhed, uforudsigelighed, ubegrænsethed. Men at de på den anden side også er en særlig designet eller kontrolleret drøm om åbenhed. Atmosfære er på den måde en særlig tæmning af et socialt rum, så det forekommer åbent og fuld af endnu ikke udnyttede muligheder. Men dermed er der også noget, der ikke kan rummes, noget der gøres usynligt, eksempelvis det arbejde der skal til for at orkestrere, at modsætninger gnidningsfrit kan sameksistere. I det følgende vil jeg udfolde, hvad dette giver af udfordringer for de, der skal arbejde i den åbne skole.



### *Den åbne skoles udenforindenfor*

Den åbne skole kan blive en drilsk kombination af et målstyret og et uforudsigeligt rum. På den ene side beskrives de skole-eksterne aktører som et bidrag netop ved at bryde med den målstyrte undervisning. Men samtidig gøres dette brud til et middel til mere effektiv målopnåelse. At det kræver arbejde at få målrettethed og spontanitet til at spille uproblematisk sammen må hele tiden glemmes, hvis fantasien om den åbne skole som en ekstra endnu ikke udnyttet ressource, som ligger der og venter på at blive brugt, skal holdes i live. Spændinger mellem åbenhed (ikke på forhånd at afskrive nogle muligheder) og målrettethed (et særligt læringsoutput) bliver noget som den enkelte lærer, den enkelte pædagog, den enkelte fagperson fra et museum, den enkelte frivillige skal håndtere.

En første udfordring der melder sig, når man analyserer den åbne skole som en ambition om at skabe en særlig atmosfære handler om rolle og rollefordeling. Når den åbne skoles læringsrum beskrives som et alternativ til den almindelige undervisning, dukker de skole eksterne aktører op som nogle, der kan tilbyde ægte ekspertviden, autentiske oplevelser og læringsmuligheder ud over, hvad man på forhånd kan forestille sig. Skolens aktører bliver dermed castet som de, der er ansvarlige for læringsmål, som ikke er ægte eksperter og måske endda som traditionelle. Som deltager i et samarbejde skal man således for det første håndtere denne lettere forenkede casting. Kan museums fagpersoner og ungdomsklubpædagoger genkende sig selv som i udgangspunktet "ikke målstyrte"? Og kan skolens lærere genkende sig selv som traditionelle og ikke-autentiske? Risikoen for at nogle vil blive provokerede og ærgerlige over denne rollefordeling er temmelig høj.

Men derudover er den åbne skole også baseret på den ide, at der opstår flere og bedre muligheder for læring, når museer, klubber, frivillige foreninger, biblioteker genopdager og udvikler sig selv som læringsaktører. De der skal samarbejde med skolen inviteres altså ind i en særlig dobbeltrolle. På den ene side skal de performe ved at bryde med sædvanlig undervisning, læringsmål og planlægning, men samtidig skal de gætte og tilpasse sig skolens behov for nye læringsrum. Skolereformens invitation til museer, lokale foreninger, musikskoler og ungdomsklubber er en invitation til at komme og være med som sig selv, men samtidig skabe noget radikalt nyt. På den ene side kan man som museer, klubber, fore-

ninger m.m. vinde en plads i den reformerede skole ved at have en identitet som et værdifuldt alternativ, men samtidig er det først via villigheden til at genopfinde sig selv som et specifikt bidrag til skolen, at de eksterne parter kan dukke op som et bidrag. Ofte italesættes klare forventninger og afklaring af roller som veje til et godt samarbejde, især hvis det drejer sig om samarbejde mellem aktører fra vidt forskellige sfærer, der har forskellige syn på verden. Men det er ikke en simpel opgave, når vi taler om den åbne skole. Hele forestillingen om at museer, biblioteker, klubber og foreninger er en uudnyttet ressource, der bare ligger og venter på at blive brugt, hviler nemlig på et sæt af dobbelte forventninger. De skoleeksterne aktører skal både være sig selv og genopdage sig selv i det læringsspejl, skolereformen stiller op for dem. Invitationen lyder: 'Kom ind som jer selv, men tilpas jer vores behov.' De skal bidrage ved at overskride og være et alternativ til skolens måde at organisere undervisning, men de skal samtidig tilpasse sig skolens årsplan, skemaer, mødeplaner og læringsmål.

En anden udfordring der melder sig, hænger sammen med, hvordan atmosfærer er bygget på en forestilling om friktionsløs syntese mellem modsatrettede kræfter. På den ene side er den åbne skole et åbent rum, hvis værdi ligger i, at der kan opstå en masse endnu ukendte muligheder i mødet mellem skolen og dens omverden. Men på den anden side skal disse endnu ukendte muligheder resultere i en på forhånd defineret effekt, nemlig mere læring og trivsel. Den åbne skoles læringsrum tilskrives kvalitet, fordi det ved at overskride den almindelige undervisning kan formå at rive eleverne med. Men på den anden side skal denne overskridelse udnyttes og gøres til et middel til mere effektiv opnåelse af de på forhånd definerede læringsmål. Fantasien er, at man kan få alt det bedste både fra et intenst fokus på på forhånd definerede læringsmål og fra uforudsete muligheder, der dukker op undervejs.

Forestillingen om den åbne skole som et særligt potent læringsrum er altså baseret på en ide om, at to modsatrettede kræfter uden problemer kan sameksistere. Det kan de givetvis også i mange tilfælde, men ofte som et resultat af en masse overvejelser, koordineringsarbejde, møder og planlægning. Autenticitet og drømmen om atmosfære kan gøre den åbne skole til et sted, der kun kan dukke op som resultatet af en mærkelig koreografi, hvor en masse skal gøres, lægges til rette etc. men uden at det må kunne ses – uden at det må stå i vejen for spontanitet, det uforventede og det autentiske. At det kræver arbejde at få målrettethed og sponta-

nitet til at spille uproblematisk sammen må hele tiden glemmes, hvis fantasien om at den åbne skole er en ekstra, uudnyttet ressource, som bare ligger der og venter på at blive brugt, skal holde. Faren er, at det bliver let at glemme – måske særligt for de der skal bevilge ressourcer – at det kræver arbejde at få de modsatrettede ambitioner til at sameksistere. Det kan vanskeliggøre arbejdet med den åbne skole, hvis det ikke kan siges højt og være et legitimt argument, at 2 og 2 ikke altid giver 5. Hvis det bliver svært at tale om, at et vellykket forløb kræver ressourcer til koordinering, planlægning, transport etc.

Tilsammen skaber dette nogle udfordringer for arbejdet med den åbne skole, som kunne lyde:

- Hvordan holde liv i spontanitet og autenticitet, mens man målstyrrer og evaluerer målopnåelse?
- Hvordan forblive tro mod det man er og kan tilbyde, mens man tilpasser sig den anden?
- Hvordan afklare roller og opgavefordeling, mens man holder begge dele åbne i søgen efter nye muligheder?

Hvordan kan man være realistisk, når man vurderer og bevilger ressourceforbruget (tid og penge), når den politiske forventning er, at der undervejs vil dukke nye muligheder op for at gøre det hele bedre og billigere?

Der er få grænser for, hvad skolereformen forventer, at der kan komme ud af autentiske møder mellem skolen og virkeligheden. Men der er også meget arbejde, der skal gøres i de konkrete samarbejder for at indfri disse forventninger. Måske kan man sige, at arbejdet med den åbne skole kræver af sine aktører, at de hele tiden er villige til at se nye muligheder og overse umuligheder. Den åbne skole er et rum, hvor man forventes hele tiden at være på udkig efter endnu ukendte muligheder, samtidig med at man er villig til at se bort fra de udfordringer og vanskeligheder som ofte følger med.

Til sidst melder sig også et spørgsmål om, hvor langt vi som samfund vil gå i vores jagt på mere og bedre læring i flere og flere situationer og oplevelser uden for undervisningen. Med den åbne skole, er det så virkeligheden og autentiske læreprocesser, der inviteres ind i skolen, eller er det læringsimperativet, der koloniserer kulturelle og æstetiske oplevelser? Måske er det begge dele og måske er det ok. Ikke desto mindre ligger der et ansvar i hænderne på lærere, pædagoger, andre fagfolk og frivillige. De skal vurdere og afstemme, hvordan, hvornår og hvor meget børn og unge skal læringsmålstyres og læringsmålselvstyre.

#### REFERENCER:

- Andersen, N. Å. (2012). *Flygtige forhold. Om ledelse af medarbejdere mellem pædagogik, kærlighed og leg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerg, H. og Staunæs, D. (2015). Det forsvundne frikvarter: at lede efter læring i mellemrummene. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring*. København: Samfundslitteratur, s. 233-254.
- Bjerg, H. og Vaaben, N. (2015). Striden om tiden. Når tidsstyring griber ind i professionelles motivation og selvforståelse. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring*. København: Samfundslitteratur, s. 319-338.
- Borch, C. (2009). Organizational atmospheres: Foam, affect and architecture. *Organization*.
- Böhme, G. (1995) *Atmosphäre*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2006) *Architektur und Atmosphäre*. Munich: Wilhelm Fink Verlag.
- Brennan, T. (2004) *The Transmission of Affect*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Luhmann, N. (2006). System as difference. *Organization*, 13(1), 37-57.
- Philippopoulos-Mihalopoulos, A. (2013). Atmospheres of law: Senses, affects, lawscapes. *Emotion, Space and Society*, 7, 35-44.
- Philippopoulos-Mihalopoulos, A. (2014). *Spatial justice: Body, landscape, atmosphere*. London: Routledge.
- Pors, J. G. (2014a) *Støjende styring. Genopfindelse af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring. Frederiksborg*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Pors, J. G. (2014b). Mellemrummets potentialitet: Genopfindelser af folkeskolen efter reformen. *Unge Pædagoger*, 1, 89-96.
- Pors, J. G. (2015) Understøttende Undervisning. Potentielle mellemrum og autentiske møder. In C. Holm, J. Rasmussen & A. Rasch-Christensen (eds.): *Folkeskolen efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pors, J. G. & Andersen, N. Å. (2015): Kerneløse kerneopgaver. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring* København: Samfundslitteratur, s. 299-318.

*Justine Grønæk Pors er adjunkt, Ph.d., cand.soc., ved CBS Department of Management, Politics and Philosophy.*