

LÆRINGENS KRAV OM KOMPLEKSITET

Et kritisk blik på de muligheder og problematikker,
læringen skaber for de studerende i dag

The Complexity of the Demands of Learning

Politisk Kommunikation og Ledelse – Cand. soc. (PKL)

Kandidatafhandling

Stinna Kruse Sonnichsen

Liv Højland Børglum

Vejleder: Alexander Carnera

Copenhagen Business School – 29. april 2013

272.932 tegn / 120 normal sider

Indholdsfortegnelse

Abstract	8
 Kapitel 1: Indledning.....	10
1.1 Problemidentificering	12
1.2 Afhandlingens opbygning	14
 Kapitel 2: Analysestrategi	17
2.1 Analysestrategisk blik	17
2.1.1 Videnskabsteoretisk blik	19
2.2 Afhandlingens genstand	21
2.3 Læringen som begreb.....	22
2.3.1 Læring af viden	24
2.4 Afhandlingens blik for rum og arkitektur.....	24
2.4.1 Fysisk og relationelt rum.....	25
2.4.2 Det teoretiske fundament for afhandlingens rumlighed	26
2.5 Magt og styring	27
2.5.1 Individforståelse	28
2.6 Opbygning af arkiv.....	29
2.6.1 Indsamling af data	30
2.6.2 Arkivets udtryksværdi	30
2.6.3 Arkivets afgrænsning.....	32
 Kapitel 3: Læringens historiske brudflader	34
3.1 Den genealogiske historieskrivning	36
3.2 Læring som adlydelsesritual	38
3.2.1 Det kristne samfund	38
3.2.2 Kirkerummet	39
3.2.3 Den forkyndende belæringsrolle	40
3.2.4 Ritualets læringsform	41
3.3 Læring som videnstilegnelse	42
3.3.1 Lærerens position som vogter af viden	43
3.3.2 Læringsrummet i den sorte skole.....	44
3.3.3 Læring som videnstilegnelse	46
3.3.4 Det lærende subjekt	48

3.4 Den kritiske læring	48
3.4.1 Velfærdsstat.....	49
3.4.2 Fra vertikal til horisontal læring.....	49
3.4.3 Det kritiske universitets rum	52
3.4.4 Det kritiske subjekt	55
3.5 Den performative læring og kreativitetsskabelse	56
3.5.1 Neoliberalismen og den økonomiske rationalitet.....	56
3.5.2 Strategisk selvlæring	57
3.5.3 Viden.....	63
3.5.4 Den autoritetsløse konsulent	64
3.5.5 Læringens forventninger til subjektet.....	66
3.5.6 Den senmoderne lærings indhold og subjektiveringsformer.....	67
Kapitel 4: Det senmoderne læringsrum	69
4.1 Den rumlige vending	70
4.1.1 Det immaterielle samfunds vending mod rummet	70
4.1.2 Rummets betydning	71
4.2 Nedslag 1: IT-Universitetet som senmoderne læringsrum.....	72
4.2.1 Stedet finder sted.....	73
4.2.2 Det højteknologiske læringsrum.....	74
4.2.3 Mødested	75
4.2.4 Affekt og stemning i ITU's læringsrum	78
4.2.5 Læreren på ITU.....	81
4.2.6 Transparensens rumlige styring	81
4.2.7 ITU's lærende subjekt	82
4.3 Tendenser ved det institutionelle læringsrum	83
4.3.1 Problematisering af det senmoderne læringsrum.....	84
4.4 Alternative læringsrum.....	84
4.4.1 Museets erfaringsskabende læringsrum.....	85
4.4.2 Kirken som læringsrum.....	93
4.4.3 Læringsrummets værdifulde alternativ	99
4.5 Gentænkning af det senmoderne læringsrum	99
Kapitel 5: Kritik af senmodernitetens læring.....	101
5.1 Kritik af subjektiveringen i den senmoderne læring	102
5.1.1 Det entydige, neoliberale subjekt.....	102
5.1.2 Kreativitetsskabelse	106
5.1.3 Individets tomhed ved autoritetens fald.....	109
5.1.4 Motivation af det lærende individ.....	111
5.1.5 Komplexiteten i det senmoderne, lærende individ.....	111
5.2 Gentænkning af det senmoderne institutionelle læringsrum	112
5.2.1 Alternativ organisering	112
5.3 En ny senmoderne læringsforståelse	115
5.3.1 Den sproglige vending	117
5.4 Opsummering	119

Kapitel 6: Konklusion	120
------------------------------------	------------

Kapitel 7: Perspektivering: Virksomheder som senmoderne læringsinstitutioner	125
---	------------

Litteraturliste	128
------------------------------	------------

Bilag 1

Abstract

Present Master's Thesis examines how learning today is perceived to be central in value creation and foundation for the future of our society. Capitalism and neoliberal rationalities dominate the understanding of learning by quantitative and economic incentives, but fail to include and consider all the necessary qualitative aspects of learning which society demands. Meanwhile, other understandings of learning make the qualitative aspect take centre. Thus, learning today exists in a field of tension between these competing understandings, each failing to include all necessary aspects of the complexity that defines learning today. This creates a serious and imminent crisis if learning is the only way for our society and culture to ensure the future. The thesis is a reaction to this problematic situation. The purpose of this thesis is to engage in a critical study of the concept and the organization of learning in its complexity, with the aim of being able to point out why and how certain tendencies in understanding and organizing learning need to be reshaped in order to ensure the creation of complex, valuable and creative learning subjects that society demands.

Through a genealogically based study inspired by Michel Foucault, the thesis commences the examination of learning through a series of significant alterations in the way learning is perceived and practiced. Through the study of the concept of learning, the aim of the thesis is to unfold the contingency of learning to be able to intervene in the regimes of meaning and truth dominating society today. The study starts by examining learning as it was practiced by the Church before the first Danish School Law of 1814, where learning was a necessity, because the ability to read the bible was required to become a good Christian and thus, a premise for existing in society. During the industrial period, the concept of learning changed as it focused on professional knowledge and the fulfilling of a certain function and was taught by educated teachers in worldly institutions. The student protests in the 1960's challenged the traditional learning regime and demanded influence on the curriculum

and courses. The purpose of learning then became forming independent, politically active and critically minded individuals with the ability to make changes. In society today, learning is dominated by neoliberal and economic rationalities that perceive learning as a strategic process with the purpose of gaining extraordinary achievements in as short a time as possible. At the same time educational institutions are expected to shape creative and innovative individuals, with a deeply rooted, qualitative knowledge.

The thesis is theoretically founded in phenomenology, and an analysis of the architectural space, in which learning takes place, is necessary to understand the process of creating learning subjects today. In the analysis, we examine the IT-University of Copenhagen through philosophers and writers as Juhani Pallasmaa and Richard Sennett. The analysis concludes that the IT-University supports the strategic and neoliberal understanding of learning and creativity through transparent architecture, performative and fast-paced environment and room for constant interaction between students. Thus, the subjects are created with competencies for working in a high achieving environment, but space for creativity and knowledge through silent contemplation are not created here. As examined, these factors are considered to be necessary for learning, and a problematic tendency is discovered. This requires the thesis to examine alternative organizations of learning to understand how the missing aspects can be formed. The conclusion of the analysis points to a necessary reshaping of the architecture of universities, if the creative, knowing and innovative individuals that society demands are to be formed.

Ultimately, the thesis discusses the consequences of the undifferentiated, strategic and economic understanding and organization of learning. It is pointed out that in the way we understand and spatially organize learning today, certain elements have to change if the demands of society are to be met. To achieve that end, it is necessary to create a new premise for talking about and understanding learning, in order to recognize and consider different and more complex solutions to forming creative, knowledge-intensive and innovative learning individuals. The interventional potential in the Master's Thesis lies in the creation of a new voice in the debate that can challenge the accepted regime of meaning and premises for both understanding and organizing learning.

Indledning

Uddannelse og læring er et velkendt, politisk debateme, som trods skiftende regeringer har høj prioritet. Med det fremtidige fokus for Danmark i et globalt perspektiv, og i forhold til den nuværende finanskrisens udfordring af den danske økonomi, er fokus på læring ikke blevet mindre. Dette fremgår klart af udsagn fra ministeren for forskning, innovation og videregående uddannelser, Morten Østergaard, idet han udtaler: ”[S]varet på en verden i forandring er uddannelse, uddannelse og uddannelse” (FIVU 2012). Den politiske vision er, at de danske uddannelser skal ”skabe den lyst til at lære, der gør, at alle unge får sig en uddannelse for livet – en uddannelse, som kan sikre deres og vores fremtid” (UVM 2012). Således er der ifølge minister for børn og undervisning, Christine Antorini, allerede fra folkeskolen fokus på, at alle skal have en uddannelse, som de kan bruge hele livet. Læringen opfattes altså som grundlaget for at sikre vores økonomiske fremtid. Med denne vision må studerende gennem læring søge innovative og kreative løsninger for at skabe den værdi, der kan gøre landet konkurrencedygtigt. ”Danmarks konkurrenceevne er ikke lave lønninger. Det er en veluddannet og forandringsparat arbejdsstyrke” (FIVU 2012). Det er altså gennem uddannelse, læring og udvikling af ny viden, at vi skal overleve som samfund, hvorfor uddannelse og læring står som fundamentet for det danske samfund.

Samtidig står uddannelse og læring overfor en udfordring, da læringsformen ikke synes forenelig med samfundets krav til individerne. ”We are probably at the death of education's right now. I think the structures and strictures of school, of learning from 9 until 3, working on your own, not working with others. That's dead or dying. And I think learning is just beginning” (Networked Society 2012:01.30). Dette udsagn peger på, at den klassiske forståelse og organisering af læring og uddannelse ikke længere er tilstrækkelig ifølge den aktuelle debat. Altså hersker en idé om, at vi ikke

kan bruge de 'forældede' klasselokaler og undervisningsmetoder med forventningen om, at der opstår kreativitet og læring for nutidens generation af børn og unge, som er opfostret med iPad og sociale medier. For at skabe innovation og kreative løsninger, der kan sikre samfundets fremtid, må der med denne tanke skabes nye måder at *lære* på og nye rumlige omgivelser, der støtter op om den ønskede læring.

Samfundet står således i dag overfor den problematik, at den nuværende uddannelsesform ikke kan løfte behovet for kreativitet og innovation, og derfor ikke kan give Danmark en føring globalt set og på kort bane føre landet ud af den økonomiske krise. Det bliver derfor centralt at spørge til, hvordan der skabes en forståelse og organisering af læringen, der kan underbygge de studerendes evne til at gøre Danmark konkurrencedygtigt på langt sigt. Hvis uddannelsernes form er utidssvarende, må der være et behov for forandring, men hvilken retning skal vi bevæge os i for at opnå den ønskede viden, kreativitet og innovation?

Uddannelsesfeltet i Danmark er inden for de seneste år blevet mål for nye, politiske og økonomiske krav. Flere unge skal have en uddannelse, og de skal gennemføre den hurtigt. *"Den overordnede ambition er en løsning, der bringer de studerende bedre og hurtigere gennem studierne uden at sænke kvaliteten"* (FIVU 2013a). Ideen er, at der kvantitativt skal flere igennem på kortere tid, og samtidig skal der sikres en høj kvalitet. De politiske incitamenter er klare: Økonomi og innovation, og således stilles der store krav til både uddannelsesinstitutionerne og de studerende. Den danske uddannelsespolitik er præget af at få de studerende hurtigt igennem uddannelsessystemet, så de kan deltage på arbejdsmarkedet og skabe værdi. Dette afspejles af, at uddannelsesinstitutionerne belønnes (og straffes!) økonomisk efter deres evne til at sikre dette. Gennem et kapitalistisk og økonomisk organiseringsprincip forsøges uddannelserne altså forkortet og effektiviseret ved for nogle at fjerne muligheden for det såkaldte 'fjumreår' med uddannelsesstøtte. Ved at betegne det ekstra år som netop et 'fjumreår', sender politikkerne samtidig et klart signal om, at læring og uddannelse skal være hurtigt, effektivt og rationelt (Børsen 2013). Læringen skal ikke indeholde søgen, opdagelse eller være på afveje, men skal foregå strategisk og fokuseret fra folkeskolen frem til de videregående uddannelser. På denne måde er læring blevet en *økonomisk* problematik, der i dag styres efter kvantitative rationaler frem for et spørgsmål om et menneskeligt *dannelsesprojekt*.

Det senmoderne samfund¹ presser i retning af den selvstyrende, performende uddannelseskultur, der har fokus på kvantitative resultater. Heroverfor står, at Danmark samtidig skal have de kvalitativt bedste skoler og universiteter, som er effektive, opkvalificerende og former individer, der kan tænke kreativt og skabe innovation og dermed efter endt uddannelse kan bidrage til værdiskabelse for samfundet (FIVU 2013b). Vi undrer os over, hvordan uddannelse og læring italesættes som kvalitative begreber, der indeholder fordybelse, refleksion og dannelse samtidig med, at de udelukkende synes styret gennem kvantitative og økonomiske principper. Det skal være *billigere* for samfundet at uddanne studerende samtidig med, at der skal skabes *flere* veluddannede, vidende, kreative og innovative unge mennesker. Dette kan virke som svært kompatible krav.

Vi iagttager som udgangspunkt for afhandlingen, hvordan et kvantitativt og økonomisk rationale støder sammen med en immateriel, kvalitativ og subjektiv læringsforståelse og skaber det prekære spændingsfelt, som læringen står i i dag. Læringen står altså i en prekær situation, idet *fundamentalt* forskellige opfattelser konkurrerer om at dominere forståelsen og styringen af læring. Prekariteten opstår, idet læringen ikke umiddelbart placerer sig under kun én af de konkurrerende opfattelser. Læring har som begreb hermed et iboende paradoks, idet den på den ene side styres af kvantitative og økonomiske strukturer, og på den anden side italesættes kvalitet og kreativitet som vigtige parametre i læringen. Dette forståelsesmæssige paradoks synes ikke at blive adresseret i samtiden. Hvis læring skal skabe værdi, finder vi det nødvendigt at adressere netop dens prekære situation, hvilket kalder på et nyt, kritisk blik – et blik, der kan skabe nye måder at organisere og forstå læring. Heri finder denne afhandling sin primære berettigelse.

1.1 Problemidentificering

Vi undrer os over, hvordan prekariteten i læringsforståelsen er opstået, samt hvad der politisk set forventes af læringen i dag og derfor fremstår som værdifuldt. Desuden er vi nysgerrige på, hvilke lærende individer der skabes i det senmoderne samfund, og

¹ Vi betegner samtidens samfund som 'det senmoderne samfund' med Geir Karlsens betragtninger om senmoderniteten som en udvikling frem for en afvikling af moderniteten. Senmoderniteten fanger "*en samtidstendens av frisetting, hvor individets søken etter subjektivitet preger kommunikasjon og oppdragelsesforhold*" (Karlsen 2002:33f). Således ønsker vi at forholde os åbent til den senmoderne tid og læring.

hvorvidt de lever op til de forventninger som samfundet og erhvervslivet har til dem. Hvilke problematikker og muligheder skaber læringsforståelsen for individet? Vi undrer os endvidere over, hvordan læringen organiseres på læringsinstitutioner, og hvordan disse fysiske og spatiale rammer er medskabere af en bestemt adfærd hos individerne. Hvilken betydning har arkitekturen og indretningen for styringen af individerne og deres muligheder? Kan vi udfordre organiseringen af læringen, så den bliver endnu bedre? Med den prekære situation, som læringen befinder sig i, undrer vi os desuden over, om det overhovedet er muligt at motivere individer til at tage en lang uddannelse udelukkende med brug af økonomiske incitamenter – og hvilke individer der i så fald skabes? Vi er nysgerrige på, hvorvidt det økonomiske præmis for den politiske italesættelse af læring er frugtbart, eller om selve fundamentet for *forståelsen* skal ændres.

Læringens prekære situation antages at have omfattende konsekvenser for samfundet, fordi læringen² betragtes som fundament for måden, hvorpå vi som mennesker udvikles, erfarer og forstår verden. Vi vil derfor undersøge, hvordan læringens organisering og forståelse er problematisk for den værdiskabelse, samfundet efterspørger. Med dette udgangspunkt bliver det endvidere centralt at undersøge, hvordan der er sket ændringer og skred i læringsforståelsen gennem tiden, for herved at få en forståelse for, hvordan læringsbegrebet træder frem i dag. Vi iagttager rum som de fysiske rammer, der organiserer læringen, og som derfor er med til at skabe og styre individer. Derfor bliver det væsentligt for vores analyse at se på, hvordan læringen udfoldes i disse rum og skaber muligheder og problematikker for de individer, der færdes i dem. I afhandlingen bliver rummet således fundamentet for, at vi kan pege på bestemte problematikker i skabelsen af individet og i læringsforståelsen og derved skabe grobund for en mere frugtbar udvikling. Vi finder det vigtigt at være kritiske overfor relationen mellem forståelsen og den rumlige organisering i skabelsen af det lærende individ for at se, hvordan individet kan leve op til både politiske og samfundsmæssige forventninger. Med en undersøgelse af dette læringsbegreb ønsker vi at forholde os kritiske til begrebets betydning for organiseringen af læringen og skabelsen af subjekter og herigennem skabe et potentiale for en *ny* forståelse. Med baggrund i dette vil afhandlingen rette blikket

² I afhandlingen betegnes læringen som den akademiske læring, der foregår på dertil indrettede undervisningsinstitutioner, såsom universiteter og videregående uddannelser.

mod *læringen i relation til rummet og denne relations betydning for det lærende subjekt.*

Dette leder os frem til følgende problemformulering:

Hvordan er læringens prekære situation historisk opstået, hvilken forståelse hersker af begrebet i dag, og hvordan organiseres læringen rumligt?

Hvilke konsekvenser har læringsforståelsen og -organiseringen for de lærende individer, og hvordan kan der skabes en ny, spatial organisering og en ny forståelse af læring, der indeholder læringsbegrebets kompleksitet samt kan forme de lærende individer, som samfundet efterspørger?

Afhandlingen er hermed et fundamentalt *kritisk* projekt, der har til formål at problematisere de tendenser, der præger det senmoderne samfunds forståelse og styring af læringen. De tendenser, der præger læringen i dag, nødvendiggør, at vi stopper op og reflekterer over, hvad der er på spil i tiden lige nu, og hvilke muligheder og løsninger der stilles til rådighed med de nuværende meningsregimer. Med dette kritiske blik bliver afhandlingens potentiale at se, hvordan relationen mellem læring som begreb og den rumlige organisering af læring har konsekvenser for det lærende individ. Interventionen ligger i vores udfordring af den senmoderne lærings spatiale organisering og en ny italesættelse af læringsbegrebet, der indfanger begrebets iboende kompleksitet.

1.2 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er inddelt i 7 kapitler. **Kapitel 1** indleder afhandlingen og identificerer afhandlingens problematisering.

Kapitel 2 omfatter afhandlingens analysestrategi. Kapitlet indledes med en analysestrategisk og videnskabsteoretisk afklaring, hvor afhandlingens blik,

iagttagelsesposition og genstand klargøres. Herefter afklarer vi de væsentligste begreber, der danner baggrund for afhandlingen: læring, rum, magt og individ og det teoretiske fundament. Kapitlet afsluttes med at fremlægge arkivet.

Vi inddeler herefter afhandlingen i to analytiske afsnit, der adresserer den første del af problemformuleringen. **Kapitel 3** undersøger læringsforståelsen og læringens prækaritet i dag via en genealogisk diagnose af læringens historiske brudflader. Først undersøger vi udviklingen og de centrale forskydninger, læringen har gennemgået siden dens institutionelle begyndelse i kirken, for derigennem at diagnosticere læringsforståelsens kompleksitet i dagens senmoderne samfund. Her vil vi have fokus på samfundets organisering, læringsrummet, læreren og det lærende individ.

I **Kapitel 4** samler vi op på diagnosticeringen af samtidens læringsforståelse, men har fokus på, hvordan denne forståelse kommer til udtryk og understøttes i læringsrummet. Vi finder det nødvendigt at analysere rummet for læring for at se, hvordan læringen organiseres rumligt i læringsinstitutioner, og hvordan denne organisering styrer og former individerne. Her iagttager vi derfor først IT-Universitetet (ITU) som et senmoderne, institutionelt læringsrum og analyserer dets muligheder og problematikker. For at udfordre dette institutionelle læringsrums organisering og de problematikker, der ligger heri, undersøger vi endvidere museums- og kirkerum, som spatiale organiseringer af en alternativ læringstanke.

Kapitel 5 indeholder afhandlingens diskussion, hvor vi stiller os kritiske overfor den måde, det lærende individ skabes gennem den undersøgte læringsforståelse og organisering af læringsrummet. Her udfordrer vi det institutionelle læringsorganisering ved at hente inspiration fra andre opbygninger i alternative organiseringer af læring. Sluttelig vil vi søge en ny forståelse af læring, der kan indfange læringens kompleksitet og hermed skabe mulighed for fremkomsten af det lærende individ, som efterspørges i det senmoderne samfund.

Afhandlingens konklusion findes i **Kapitel 6** og efterfølges af en perspektivering i **Kapitel 7**, hvor vil vi vise, hvordan læringens problematikker rækker ud over læringsinstitutionernes rammer og indskriver sig som et vigtigt element i

erhvervslivets subjektskabelse, hvorfor erhvervslivets forståelse af læringsrummets indflydelse er essentiel.

Analysestrategi

I dette kapitel klargøres afhandlingens analysestrategiske sigte. Analysestrategien er vores strategi for, hvordan vi former vores blik: Et blik for blikke. Vi bruger den analysestrategiske tilgang til forskel fra en metodisk tilgang grundet dens videnskabsteoretiske natur (Esmark, Laustsen og Andersen 2005a:10f). I analysestrategien vil vi forklare og reflektere over afhandlingens blik, det videnskabsteoretiske grundlag og heraf klargøre muligheder og begrænsninger for undersøgelser og konklusioner. Desuden vil vi specificere afhandlingens genstand samt forståelsen og brugen af centrale begreber og teoretikere. Vi afslutter kapitlet med en beskrivelse af konstruktionen af opgavens arkiv og overvejelser om arkivets udsagnskraft.

2.1 Analysestrategisk blik

Afhandlingen er præget af en strategi for, hvordan vi iagttager vores objekt. Vi iagttager altså med et bestemt analytisk blik, som vi er bevidste om, hvilket udgør analysestrategien. Analysestrategien medfører en række konsekvenser og begrænsninger for, hvordan afhandlingen kan undersøge og konkludere. Med strategien bliver vi altså bevidste om, hvad vi kan og ikke kan iagttage. Den analysestrategiske tilgang er kontingent, hvorfor den virkelighed, vi skriver frem, er unik og afhænger af netop de valg, vi træffer. Således skriver vi os ind i den analysestrategiske forståelse, at ingen viden er iagttagelsesuafhængig (Esmark, Laustsen & Andersen 2005a:10). Iagttageren eksisterer altså ikke før iagttagelsen, men bliver til i kraft af denne.

Afhandlingens iagttagelser ledes af *"en strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (organisationer eller systemers) iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.p. at beskrive hvorfra de selv beskriver"* (Andersen 1999a:14). Udgangspunktet er hermed at iagttage iagttagelser som iagttagelser – også kaldet anden ordens iagttagelser (Andersen 1999a:15). Vi vil for eksempel iagttage, hvordan læring iagttages af andre gennem eksempelvis film og tekster. Vores iagttagelser bliver af deres iagttagelser som netop subjektive iagttagelse – anden ordens iagttagelser. Selvom vores blik er af anden orden, fraskriver vi os ikke at iagttage på første orden. Eksempelvis inddrager analyserne af rum første ordens iagttagelser tillige med anden ordens iagttagelser. Når vi for eksempel iagttager ITU som en studerendes iagttagelse og konstruktion, er vi på anden orden, og når vi iagttager, hvordan ITU som bygning (objekt) træder frem på billeder og film, er vi på første orden. Når vi er på anden orden, er vi således bevidste om, at objektet tillægges egenskaber og altså konstrueres subjektivt afhængig af iagttageren. Når vi er på første orden, ser vi, hvordan visse ting eksisterer og udformer sig som fysiske former og objekter. Vi bruger dermed anden ordens iagttagelserne til at iagttage ikke blot egenskaber ved genstanden, men til at undersøge, hvordan genstanden – i dette tilfælde læring og læringsrum – tilskrives mening, forståelse og egenskaber.

Afhandlingen udarbejdes efter epistemologiske principper og har som udgangspunkt derfor et tomt ontologibegreb³. I Niels Åkerstrøm Andersens optik er den ontologiske videnskabsteori gennem metodeafhængighed og produktion af genstandens selvfølgelighed med til at lægge analysen død fra start, idet det interessante for samfundsvidenskaben er, under hvilke betingelser og hvilken meningsfuldhed et system består (Andersen 1999a:13f). I stedet for at have en fast forståelse af læring og rummet for læring vælger vi at spørge ind til kategorien og sætte spørgsmålstegn ved det, der opfattes som selvfølgeligt. Vi spørger altså ind til den 'naturlige' opfattelse af læringen i dag.

³ Dog er vi bevidste om, at et tomt ontologibegreb kan synes umuligt, idet man antages altid at have en formodning eller forestilling om tingene på forhånd. Vi tilstræber derfor en tomhed i ontologien for at forholde os åbne til, hvordan læringen træder frem og konstrueres subjektivt.

2.1.1 Videnskabsteoretisk blik

Den videnskabsteoretiske retning definerer, *hvorfra vi ser*, og vi har valgt en socialkonstruktivistisk poststrukturalistisk tilgang, dvs. en tilgang, der kombinerer disse retninger. Dette gør vi ud fra en ide om, at socialkonstruktivismen og poststrukturalismen hver især bidrager med vigtig erkendelse. Vi opfatter socialkonstruktivismen og poststrukturalismen som to selvstændige traditioner, der begge har et selvstændigt potentiale (Esmark, Laustsen & Andersen 2005a:8, 2005b:8). Alligevel har de mange lighedspunkter og *"kommer frem til deres pointer ad delvist parallelle – men ikke desto mindre forskellige – spor"* (Esmark, Laustsen & Andersen 2005a:8). Det kan opfattes som et kritikpunkt, at vores blik ledes af to videnskabsteoretiske retninger, men vi vægter et fokus på, hvordan de komplimenterer og styrker hinanden, hvilke fællestræk de besidder, samt hvilket erkendelsespotentiale de bidrager med i afhandlingen. Vi lader altså de to retninger samarbejde frem for at konkurrere (Andersen 1999a:180).

Med socialkonstruktivismen skriver vi os ind i den sociale virkelighed med et blik for muliggørende og begrænsende strukturer og refleksive subjekter, der kan både undvige og ændre strukturerne (Esmark, Laustsen og Andersen 2005b:10f). Afhandlingen opererer fra det socialkonstruktivistiske udgangspunkt med en forståelse af, at objekter og subjekter i sig selv er meningsløse og først tilskrives mening i den sociale virkelighed (Esmark, Laustsen og Andersen 2005b:17). Det er således ikke muligt at overskride den sociale virkelighed og blive blot et eksisterende subjekt, da al form for menneskelig aktivitet er bundet til den sociale virkelighed. Subjektet tilskrives altså relationistisk mening gennem sine omgivelser (Esmark, Laustsen og Andersen 2005b:18). Vores erkendelsesinteresse med den socialkonstruktivistiske tilgang er at iagttage, hvordan det sociale bliver til og skaber sig selv, samt hvordan der skabes mening i relationen mellem subjekter og i relationen mellem subjekter og objekter (Esmark, Laustsen og Andersen 2005b:12,19). Når vi betragter læringen som begreb, har vi med den socialkonstruktivistiske tilgang blik for, hvordan læring konstrueres og gives mening i relationerne mellem de individer, der indgår i læringsrum og -diskurs. Med denne tilgang ser vi, hvordan læring og det lærende subjekt opstår og tilskrives forskellig mening og sandhed afhængigt af tid, kontekst og relationer.

Poststrukturalismen har ligesom socialkonstruktivismen fokus på den sociale dimension, idet den går ud fra tanken om, at det reelle og det imaginære kan iagttages som selvstændige dimensioner, men når de bringes sammen, sker det i den symbolske orden (Esmark, Laustsen og Andersen 2005a:14). Afhandlingens poststrukturalistiske iagttagelser åbner altså for et kritisk blik på læringsbegrebets historiske kontinuitet. Hermed kan vi spørge til, om der er sket brud og diskontinuiteter, og med Foucaults ord *"få en singularitet til at træde frem, dér hvor man ville være fristet til at henvise til en historisk konstant"* (Esmark, Laustsen og Andersen 2005a:35). Poststrukturalismen giver os desuden et blik på subjektet som ikke blot socialt konstrueret, men også underkastet magt gennem styringsteknologier og social formning – subjektivering (Esmark, Laustsen og Andersen 2005a:30). Med den poststrukturalistiske tilgang har afhandlingen blik for, hvordan den mening og virkelighed, der konstrueres omkring læringen og læringens rum, ikke blot er neutral, men samtidig former og styrer de individer, der skabes som subjekter. Erkendelsesinteressen gennem den poststrukturalistiske tilgang ligger således i kontingens og magtstrukturer med subjektet i centrum.

Vi benytter de to teorier og dertilhørende analysestrategier ud fra en forståelse af, at begge teoriers videnskabsteoretiske udgangspunkt er enige om en række fundamentale udsagn. De er for det første fælles om at tænke teorien som program for iagttagelser af anden orden (Andersen 1999a:15). For det andet er både socialkonstruktivismen og poststrukturalismen fælles om det tomme ontologibegreb, hvor virkeligheden ikke tilskrives noget bestemt på forhånd, men er et åbent empirisk spørgsmål. For det tredje arbejder både socialkonstruktivismen og poststrukturalismen udover den ontologiske og epistemologiske diskussion med et tredje domæne, nemlig det sociale. Denne tredeling bunder i samme erkendelse, som kendes fra Lacan, om sondringen mellem det reelle, det imaginære og det symbolske (Esmark, Laustsen og Andersen 2005a:13).

Dette videnskabsteoretiske fundament giver os mulighed for at drage bestemte konklusioner og gøre særlige iagttagelser. Vi kan iagttage kontingente, historiske opfattelser af læringens selvfølgelighed samt den spatiale organiserings styring og formning af subjektet. Samtidig kan vi undersøge den sociale virkeligheds indflydelse på relationerne mellem subjekter samt mellem subjekter og objekter og sluttelig,

hvordan den sociale virkelighed udøver magt over subjekterne gennem strukturer. Med dette fundament drager afhandlingen ikke positivistiske konklusioner, kommer med politiske anbefalinger eller ser efter, *hvem* der styrer. Dermed forholder vi os ikke til om noget er sandt eller falskt. Afhandlingen forholder sig dog normativt i et begrænset omfang, fordi vi i diskussionen i Kapitel 5 tager den holdning, at nogle former for og elementer ved læring i dagens samfund fremstår mere hensigtsmæssige end andre. Med afhandlingens kritiske blik peger vi dermed på, hvordan der gennem opprioritering af visse elementer i den spatiale organisering og i italesættelsen af læringsforståelsen kan skabes en mere frugtbar læring. Vores erkendelsesinteresse ligger derfor i en iagttagelse af konsekvenserne af den nuværende læringsforståelse og -organisering samt de lærende subjekter gennem en iagttagelse af dens kontingens: Hvordan kunne læringen se anderledes ud, og hvilken betydning vil det have?

2.2 Afhandlingens genstand

Afhandlingens genstand er begrebet læring. Vi vil derfor iagttage læringsbegrebets udvikling og brud, siden læringen før skolelovens indførelse i 1814 fandt sted i kirkens institutioner (Bregnsbo 2004). Afhandlingen vil hele tiden have blik for læring i relation til andre elementer – rummet og subjektet, som vil være afhandlingens underordnede genstande. Rummet som organisering af en særlig læringstanke bliver genstand for afhandlingens analyse i Kapitel 4, hvor forholdet mellem læring, arkitektur/kunst/indretning og subjekt vil blive undersøgt. Her benytter vi en række arkitektoniske nedslagspunkter: universitet, museum og kirke. Vores første nedslagspunkt er universitetet *ITU* (HLA 2010; ITU 2013c; ITU 2011), hvilket er valgt da det på forskellige områder fremstår som et nyere, senmoderne institutionelt læringsrum. Idet vi har ønsket at fokusere på den akademiske læring i samtiden, har vi fundet det relevant at iagttage et nyere universitet som et rum, hvori denne type læring foregår. Andet nedslagspunkt er museer; hvor vi iagttager *Daniel Libeskind's* museer *Imperial War Museum North* og *Dansk Jødisk Museum* (Bendsen 2012; Jørgensen 2012) gennem forskellige betragteres gennemgang, bevægelser og oplevelser af disse. Libeskind's museer er valgt, da rummene indeholder de særlige træk, museumsrummet tilbyder, nemlig forundring, fordybelse og arkitektur, der vil noget særligt. Tredje nedslagspunkt er kirker, hvor vi betragter *Jørn Utzons Bagsværd Kirke* (Utzon & Bløndal 2005). Bagsværd kirke er valgt, fordi det er en nyere

moderne kirke, og derfor både indeholder de traditioner og den indretning, der former et kirkerum, men samtidig er en fortolkning af, hvad kirkerummet kan i dag, til forskel fra hvad, det skulle kunne førhen. Vi har altså valgt et arkitektonisk fokus på museer og kirker, da vi iagttager dem som institutioner, der rummer og organiserer særlige, anderledes og nødvendige principper for læring. Museet som erfaringsskabende, fordybende og sanselig læring og kirken som organiserende for en læring, der er traditionel, refleksiv og opmærksomhedssamlende gennem ritualer. Valget er således truffet ud fra en forventning om, at disse rum skaber andre og nødvendige aspekter ved læringen, der kan udfordre og inspirere universitetets institutionelle rumlige organisering. Nødvendigheden og grundlaget for analysen af de to alternative organiseringer af læringen – museet og kirken – bliver begrundet i analysen (jf. Kapitel 4). Med blik for de forskellige rum kan vi se et potentiale for en bred læringsforståelse og –organisering og kan forholde os kritiske og tilbyde en ny læringsforståelse. De tre typer af rum vil ikke blive iagttaget i deres fysiske helhed, men som organiseringer af en særlig læringsforståelse. Ligeledes gælder for subjektet, hvor vores genstand ikke bliver et bestemt subjekt, men subjektet som det formes i relation til læring og til rummet.

2.3 Læringen som begreb

Afhandlingens hovedgenstand er, som tidligere beskrevet, læring som begreb. Underordnet vil afhandlingen iagttage rum som organisering af læringstanken gennem arkitektur og indretning. Ligeledes vil afhandlingen iagttage subjektet i dets relation til læring og til rum, hvor vi vil have blik for, hvordan subjektet skabes. Vores formål er ikke at definere et læringsbegreb eller den sande forståelse af læring. Formålet er derimod at undersøge, hvordan læring som begreb er under opbrud, og hvordan forståelsen af begrebet har indflydelse på, hvordan læring praktiseres og organiseres i samfundet. Vi betragter således læring som et historisk kontingent begreb, der fremtræder på forskellige måder til forskellige tider afhængig af de meningsregimer, det knytter sig til. Hermed er vi bevidste om, at vores blik for læring i afhandlingen er subjektivt og kontingent, og at vi ikke står udenfor kontekst og diskurs (Esmark, Laustsen & Andersen 2005a:10). Derfor ønsker vi indledningsvist at klargøre afhandlingens blik for læring.

Vi betragter i afhandlingen læring som et flertydigt begreb. Overordnet forstår vi læring som begrebsliggørelsen af en *proces*, hvor individet skal tilegne sig viden, kompetencer, forståelse, erfaringer, inspiration, innovation og kreativitet. Vi betragter læring som akademisk og boglig læring, der foregår på dertil indrettede læringsinstitutioner, og afskriver os dermed fra at betragte læring som eksempelvis et praktisk håndværk. Dette blik for læring har vi påtaget os, fordi det er den videnstunge og akademiske læring, som fra politisk side italesættes som det, der skal skabe fundamentet for det danske informationssamfund og den innovation, som i fremtiden skal bære samfundet. Det er altså denne form for akademisk læring, vi ser, står i en prekær situation. Vi differentierer ikke mellem begrebet for undervisning og læring, men betragter undervisning som et udtryk for en del af læringsprocessen. Endvidere betragter vi, med blik for den senmoderne fortolkning af læring (jf. afsnit 3.5), innovation som en del af læringsforståelsen og betragter derfor udelukkende begrebet i relation til læring. Afhandlingen differentierer ikke bevidst mellem innovation og kreativitet, men iagttager begge som knyttet til den senmoderne læringsforståelse.

I afhandlingen kropsliggøres læring ved med et fænomenologisk blik at iagttage det som en internalisering i kroppen hos subjektet (jf. afsnit 2.4.1). Herved bliver læring tilskrevet en fysisk dimension som kropslig sansning og erfaring. Vi iagttager på denne måde læring som indskrevet i bestemte læringsrum og har i afhandlingen i særlig grad blik for læring på videregående uddannelser. Vi afskriver os hermed også fra at iagttage den læring, der foregår en lang række andre steder som eksempelvis i hjemmet, i virksomheder og organisationer eller gennem medier. Afhandlingen retter sit blik mod, hvordan læringsinstitutioner samt udvalgte alternative læringsrum forstår, producerer og praktiserer læring, og således iagttager vi rummene som organiserende dispositiver (jf. afsnit 2.4.1). Vores blik for læring er hermed forsøgt differentieret, så vi kan forstå den kompleksitet, der opstår omkring læringens situation i dagens samfund og de problematikker, udfordringer og muligheder, dette medfører.

2.3.1 Læring af viden

Idet vi iagttager og undersøger læring, vil vi kort forholde os til, hvordan vi iagttager viden, da videnstilegnelse og –forståelse er en central del af læringen. Viden er ikke i sig selv genstand for afhandlingens blik, men kan iagttages som et delelement i læring og i vores magtforståelse. Vi benytter tre forståelser af viden: viden som objekt, viden som subjektiv proces og viden som grundlag for en styringsteknologi. Viden som objekt betragter vi som konkret viden (erfaring) om en given ting, der tilegnes gennem læring (*knowlegde*). Med viden som subjektiv proces iagttager vi viden som en flydende, kontinuerlig tilegnelse, der ikke som et objekt kan færdiggøres eller besiddes, men som deles og er tilgængelig (*knowing*). Tilegnelsen af en viden bliver således en subjektiv handleviden, der indlejres i det enkelte subjekt og skaber et subjektivt videnspotentiale i relation til den viden, subjektet i forvejen har. Med en foucaultsk forståelse af tredelingen mellem viden, magt og subjekt forstår vi sluttelig viden som de argumenter og forståelser, der ligger til grund for en særlig styringsteknologi (Jensen 2005:42; Mik-Meyer & Villadsen 2007:21). For eksempel bygger det økonomiske rationale på en bestemt vidensform i form af statistikker, beregninger og ekspertvurderinger. Intuition, følelse og subjektiv vurdering betragtes ikke som 'viden' i denne rationalitetsdiskurs og kan dermed ikke bruges som argument.

Med disse forståelser af viden afskriver vi os fra at iagttage viden som andet end knyttet til læringsprocessen enten som objekt, som subjektiv proces eller som grundlag for en styringsteknologi. Hermed er vi altså bevidste om, at viden er en mangesidet størrelse, men grundet vores fokus på læring, iagttager vi kun viden i relation hertil.

2.4 Afhandlingens blik for rum og arkitektur

Vores forståelse af den kontekstuelle og rumlige dimension i læringen henter vi fra det fænomenologiske udgangspunkt. ”*Enhver perspektivistisk fremtrædelse implicerer ikke blot noget som fremtræder, den forudsætter også nogen som den fremtræder for*” (Zahavi 2011:145). Vi iagttager gennem det fænomenologiske blik rummet og omgivelserne som i konstant udveksling med det individ, der agerer i dem. Hermed bliver både rum og individ konstrueret og meningstilskrevet i gensidig udveksling.

Sansningen og derved den fysiske krop opfattes som vores adgang til verden, og det er gennem kroppen, vi opfatter og erkender virkeligheden. For Edmund Husserl, som opfattes som fænomenologiens grundlægger, forudsætter enhver perspektivistisk fremtrædelse, at *"det erfarende subjekt selv er givet i rummet"* (Zahavi 2011:145). Hermed mener Husserl, at *"kroppen er en mulighedsbetingelse for andre objekter (...) og at enhver verdenserfaring er formidlet og muliggjort af vores kropslighed"* (Zahavi 2011:146). Dette perspektivistiske blik for sansning karakteriserer afhandlingens forståelse af virkningen mellem krop og rum. En genstand kan hermed aldrig fremtræde i sin totalitet, men må erfares af et subjekt. Såvel som subjektet erfarer rummet, konstitueres kroppen af rummet – eksempelvis gennem berøring. Den rumlige, arkitektoniske og sanselige organisering har betydning for, hvordan vi opfører os, hvordan vi opfatter, forstår og berører verden og derfor, hvordan vi *lærer* og skabes som *lærende subjekter*. Når vi iagttager læring som en proces, der organiseres og praktiseres på forskellige måder, kan vi således ikke komme uden om at iagttage det rum, hvori læringen finder sted.

Derfor har vi som inspiration for afhandlingens emne selv bevæget os i de analyserede rumtyper⁴ som fænomenologiske subjekter. Herved har vi fået en forståelse for rummenes påvirkning af kroppen og er blevet inspireret til at fokusere vores analyse på netop disse typer af rum.

2.4.1 Fysisk og relationelt rum

Når vi iagttager rum, betragter vi forskellige dimensioner. Vi kan se de fysiske bygninger, rammer, vægge og vinduer; altså det synlige rum. Samtidig kan vi også betragte rummet ud fra dets usynlige kræfter med den fænomenologiske pointe om påvirkning af kroppene, der indtræder i rummet – altså rummet som det, der 'gør noget' ved subjektet. Det, vi ser efter i rummet, er både det fysiske, synlige rum, og det relationelle, usynlige rum – den rumlige påvirkning af individerne i deres relation til hinanden og i deres relation til selve rummet. Rummet, som en organisering af en læringstanke, øver fysisk og relationel indflydelse på mulighedsrummet for individernes adfærd. Det læringsrum, vi iagttager, er et atmosfærisk rum, der

⁴ Vores egne betragtninger omfatter ITU, Vor Frue Kirke, Sankt Jacobs Kirke og Louisiana Museum of Modern Art.

konditioneres af, hvem der træder ind i rummet, hvordan relationen mellem rum og krop påvirker os som individer, samt hvordan individerne gensigt former rummet (Bjerre & Fabian 2010; Zournazi 2002:212ff). Således iagttager vi eksempelvis, hvordan ITU formes som læringsinstitution gennem individers meningstilskrivning samtidig med, at ITU som læringsinstitution skaber subjekterne som studerende.

Med en foucaultsk forståelse af et dispositiv som *”en regelmæssig og systematisk måde at planlægge adfærd på (...) et styresystem (...) som noget der muliggør og ansporer visse former for social udveksling og forhindrer eller besværliggør andre”* (Jensen 2005:37), betragter afhandlingen de forskellige læringsrum som netop dette: Dispositiver. Rummene opfattes som en organisering af en særlig læringstanke ved i arkitekturen at installere et norm- eller regelsæt for, hvordan vi ser, sanser og tænker; en måde at disponere fremtidige handlingsmuligheder. Et dispositiv er ikke determinerende for handling, men installerer et udfaldsrum, der gør, at visse handlinger og adfærd bliver mere sandsynlige (Jensen 2005:44). Vi betragter udelukkende rum som en organisering af en læringstanke og det er derfor ikke de fysiske rums egentlige væren, vi ser efter, men udelukkende deres måde at organisere og give betydning til en læringsform.

Vi påtager os altså et blik for, hvordan rummets arkitektoniske og kunstneriske organisering er bestemmende for, hvordan subjekter skabes, styres og agerer i deres læring.

2.4.2 Det teoretiske fundament for afhandlingens rumlighed

Det teoretiske udgangspunkt for den spatiale organisering af læringen er eklektisk, idet vi bruger mange forskellige blikke og tilgange for at iagttage og forstå, hvad der er på spil i relationen mellem individet og rummet. Vi bruger Brian Massumis blik (Zournazi 2002) for affekt og magt. Walter Benjamins (Reeh 2006), Steen Eiler Rasmussens (1957), Peter Greeaways (Thau & Troelsen 1995) samt Olafur Eliassons (Pedersen et al 2004) tanker om kunst, atmosfære og arkitektur som styrende for tanker, handlinger og forståelser inddrages i analysen. Teoretikernes potentiale for afhandlingen bliver udfoldet, som de bliver brugt i Kapitel 4. I Kapitel 5 bruger vi endvidere den foucaultske diskursforståelse til, i samspil med Slavoj Zizeks tanker, at

forholde os kritisk til subjektskabelsen samt selvfølgheden i læringsforståelsen (Jensen 2005:36f; Zizek 2011, 2012). Zizeks tanker og potentiale samt afhandlingens brug af diskursforståelsen udfoldes i Kapitel 5.

Arkitekten og filosofen Juhani Pallasmaa (2011, 2009) samt forfatter og professor i sociologi, Richard Sennett (2009) udgør et af afhandlingens centrale teoretiske fundamenter. Sennetts tanker er værdifulde for afhandlingen, idet han beskæftiger sig med, hvordan læring, erfaring og udvikling formes og begrænses gennem praksis, forståelser og organiseringer i dagens samfund. Pallasmaa inddrages i afhandlingen, idet han som erklæret fænomenolog opfatter arkitektur, kunst og rumlighed som grundlaget for, hvordan individer sanser, erfarer og derved *lærer*. Hans tanker om sansning, erfaring og vidensgrundlaget i det nutidige samfund bliver værdifulde i undersøgelsen og nuanceringen af læringens udfordringer og potentiale. I analysen af læringens rum, Kapitel 4, inddrages han som arkitektonisk teoretiker, og hans særlige værdi for denne analyse vil derfor blive nuanceret og udfoldet i dette kapitel.

Med disse forskellige blikke på rum, individer og læring vil vi iagttage, hvordan læring træder frem på forskellige måder i forskellige rum og med forskellige konsekvenser og muligheder til følge

2.5 Magt og styring

For at forstå, hvordan læring gennem både fysisk rum og sproglige begreber former og styrer individer som subjekter, påtager vi os et særligt blik for magt og styring, som vi henter i Foucaults teori (Jensen 2005). Vi ser ikke magt som undertrykkende og kontrollerende, men som en produktiv og relationel størrelse. *”Er der ikke frihed, er der ikke tale om ledelse og heller ikke om magtudøvelse, men om tvang eller vold”* (Jensen 2005:192). Magt finder hermed udelukkende sted, når individer opfattes som frie. Den knytter sig ikke til en person, som kan udøve magt over en anden, men ligger i relationerne; ikke blot i relationer mellem forskellige individer, men også i individers relationer til rum og samfund (Jensen 2005:40f). Gennem disse relationer skabes og styres individerne som subjekter. Det er ifølge Foucault ikke kun interessant at iagttage det sigelige, men også det synlige (Jensen 2005:87f), hvormed magten knytter sig til fysiske objekter i dens omgivelser. Hermed knytter vi Foucaults

teori til vores fænomenologiske blik. Magt må med et foucaultsk blik tænkes som produktiv og skabende, idet den skaber individer som subjekter, der via magten tilkendes særlige egenskaber (Jensen 2005:46f). En lærer skabes eksempelvis som subjektet 'lærer', idet han træder ind i skolens rum og tilskrives egenskaber som autoritet og viden. Dette åbner for særlige handlemuligheder, adfærd og et ansvar for at handle i overensstemmelse med netop disse tilskrevne egenskaber. Magt og styring er ikke en udefra påvirkende kraft, men derimod en kraft, der ligger latent i relationerne og internaliseres i det enkelte individ gennem en indskrivning i individet af, hvad der opfattes som naturligt og sandt. På denne måde bliver styring og magt svært at få øje på og rette kritik imod og denne form for internaliseret magt resulterer således i *selvstyring*, idet: *"Power doesn't just force us down certain paths, it puts the paths in us, so by the time we learn to follow its constraints we're following ourselves"* (Zournazi 2002:223). Altså tvinger magten ikke subjektet, men skaber et rum for subjektet, hvor bestemte handlinger og adfærd er mere sandsynlige end andre (Jensen 2005:44; Zournazi 2002:218f).

2.5.1 Individforståelse

Afhandlingen fokuserer på, hvordan individet indtræder i rummet og bliver påvirket af rummet, og hvordan sammenspillet mellem læringsforståelsen og læringsrummet kan have konsekvenser for individet. Vi benytter en række teoretiske tilgange i afhandlingen, som bruger en række forskellige benævnelser såsom mennesket, håndværkeren, individet og subjektet (Reeh 2006; Sennett 2009; Zahavi 2011; Jensen 2005). Vi vælger ikke at skelne mellem disse begreber, men lader dem alle betegne det lærende individ. Disse betegnelser dækker derfor over den person og den krop, der skal undergå en læring, og som skal indtræde i læringsrummet. Individet bliver således både et abstrakt begreb til brug for politiske visioner og en konkret krop, der kan træde i relation til rum og andre individer.

Med det styringspotentiale, vi iagttager i læringsforståelsen og læringsrummet, vil afhandlingen endvidere have blik for den foucaultske subjektivering af individet. Denne subjektiveringsproces står helt centralt i afhandlingen. *"[Magten] producerer også former for individualitet – såkaldte subjektiveringer – som mennesket frivilligt lader sig blive til for at kunne koble sig på styrersystemerne, for at kunne være sin*

tids samfundsmenneske” (Jensen 2005:267). Denne subjektivering skaber særlige handle- og mulighedsrum således at forstå, at visse handlemuligheder, begrænsninger og positioner bliver mere sandsynlige end andre – men der er aldrig tale om, at handling og adfærd er determineret (Jensen 2005:192). Når den lærende træder ind i et klasseværelse, altså indtræder i en særlig rumlige organisering, vil et mulighedsrum og bestemte egenskaber knyttes til ham. Den lærende har eksempelvis en bestemt plads i auditoriet og har tilknyttet bestemte restriktioner i form af tale og bevægelse, som læreren ikke har. Det lærende individ bliver altså skabt som subjekt gennem dette rumlige dispositiv. Et subjekt er således ikke en prædefineret tilstand, hvor al handling er determineret på forhånd, men subjektet handler ifølge de normer, der er indskrevet i det og opfattes som den naturlige og indiskutable sandhed.

Med denne forståelse af magt, styring og individet får afhandlingen blik for bestemte relationer mellem læring, læringsrum og lærende individ. Vi vil iagttage, hvordan individet bliver skabt på bestemte måder, så det tilskrives et særligt mulighedsrum for handling, tanke og tale. Det er altså *subjektiveringsprocessen*, hvormed individet styres til bestemte handlinger og adfærd, vi finder interessant for på denne baggrund at diskutere konsekvenser, udfordringer og muligheder for det lærende subjekt i det senmoderne samfund.

2.6 Opbygning af arkiv

I tråd med resten af analysestrategien henviser dette afsnit til, at også den indsamlede empiri er forbundet med valg og derfor forbundet med særlige konsekvenser (Andersen 1999a:184). Da afhandlingens genstand er læring – og læringsrum – har vi søgt empiri, der forholder sig til, beskriver, fortæller om, kritiserer eller på anden måde giver os et blik for læring fra forskellige perspektiver. Afhandlingen er baseret på kvalitative data, og arkivet består derfor af en blanding af primær empiri, som eksempelvis interview med rektor for Frederikssund Gymnasium (FG) eller filmsekvenser om ITU udgivet af ITU, og af sekundær empiri, som eksempelvis artikler og film om læringsrum eller artikler om læringsbegrebet (Ankersborg 2007:57f). De forskellige former for empiri giver adgang til forskellige blikke og undersøgelser og i sidste ende forskellige konklusioner og resultater. Vi vil i dette

afsnit gennemgå valg af empirisk materiale, brugen af dette, samt hvordan det former muligheder og begrænsninger.

2.6.1 Indsamling af data

Afhandlingens arkiv består af en række tekster i form af teoretiske bøger og artikler, empirisk observerende bøger, artikler, tidsskrifter etc. Vi benytter desuden billeder, videoklip og film, der indeholder refleksioner, observationer, syn på og oplevelser af de rum og de menneskelige relationer, vi beskæftiger os med. Denne empiri skaber et blik for læringen i de forskellige institutioner og giver os til brug for analysen et subjektivt blik på individernes brug af, adfærd i og forståelse af de forskellige læringsinstitutioners rum.

For at få en indsigt i den senmoderne læringsrelation mellem lærer og lærende, samt i ændringer i rummet i forhold til den senmoderne læring, har vi foretaget et interview med rektor for FG, Sussie Staun Pallesen. Vi benytter her en kvalitativ undersøgelse, som *”opererer med et fleksibelt design, fordi de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af undersøgeren på forhånd. Tværtimod udvikler kategorierne sig som en funktion af selve undersøgelsesarbejdet”* (Dahler-Larsen 2008:29). Interviewet er foretaget som et semistruktureret og narrativt inspireret interview, hvor vi har søgt at afdække en række temaer og samtidig har forholdt os åbne overfor den interviewedes svar og fortælling og ladet vores spørgsmål følge disse (Kvale 1997:129). Interviewet giver afhandlingen mulighed for at bidrage med den senmoderne lærers og skoleleders blik på læringsrelationen til den lærende og på læringsrummet ud fra personlige og subjektive oplevelser heraf. Interviewet er transskriberet og vedlagt som Bilag 1.

2.6.2 Arkivets udtryksværdi

Vi opfatter ikke arkivet som objektive beskrivelser. I vores brug af interview og litteratur er vi bevidste om ikke at opfatte det som sand virkelighed, men som et subjektivt blik på virkeligheden. Det er netop gennem iagttagelser af disse iagttagelser, som iagttagelser, at vi iagttager på anden orden og derfor ikke undersøger, om noget er sandt eller rigtigt, men derimod kan spørge ind til kategorierne. Beskrivelserne af de forskellige, historiske brudflader iagttages som

subjektive blik på perioden, som suppleres af andre subjektive blikke. Således får vi mulighed for at skabe en undersøgelse af opfattelser og normer for læring i den givne tid. I analyserne af rummets læringsorganisering opfatter vi ligeledes ikke billeder eller tekster som objektive syn på rummet, men som subjektive opfattelser, der giver indblik i rummets muligheder, atmosfære og affekt. Netop dette skaber baggrunden for at diskutere rummets påvirkning og betydning for individerne. De subjektive blikke understøtter derfor afhandlingens formål og skaber iagttagelser, som efter vores opfattelse ikke ville have været mulige gennem et forsøg på en objektiv fremstilling af læringsrummet.

Fiktive film som empiri

Film som medie kan berøre os som mennesker og åbne op for nye potentialiteter og muligheder (Thau & Troelsen 1995:62f). *”Filmen er i sig selv en visuel læreproces og tillader publikum at indhente den optiske erfaring. På en legende måde leder den os til forståelsen af, at en udviklet form for fornuft er forbundet med andre måder at se på, nye se-vaner”* (Thau & Troelsen 1995:95). Filmen giver mulighed for at erfare, sanse og derved handle på nye måder. Med filmmediet får vi altså adgang til en særlig måde at *tænke og forstå*. Filmen som empiri indeholder samtidig iagttagelser som både billeder, adfærd og rum.

I afhandlingens genealogiske afsnit benyttes fiktive film som empiri. ’Det forsømte forår’ (DFF) (Schrøder 1993) og ’Dead Poets Society’ (DPS) (Weir 1989) afspejler begge skolen under industrialiseringen, som vi har valgt at betegne ’den sorte skole’⁵. Vi kan i disse film iagttage læringsrummet, læringens organisering og relationen mellem lærer og lærende subjekt. Samtidig afspejler DPS også et brud med og en kritik af den sorte skoles læringsform og bevæger sig således over i den kritiske og senmoderne læring. Når vi benytter disse film som empirisk fundament, er det med en erkendelse af, at indholdet er netop fiktion. Vi iagttager filmene som et billedligt og subjektivt blik for tidens læringsform; en særlig kritisk fortælling om opfattelsen af læringen. På samme måde som historiske dokumenter giver filmene ikke adgang til virkeligheden, men til et blik for, hvordan virkeligheden på denne tid blev iagttaget.

⁵ Vi har valgt at kalde skolen i denne periode for ’den sorte skole’, da det er et både brugt og provokerende udtryk til at kendetegne denne periodes undervisningsform. Vi bruger ikke udtrykket i en negativ sammenhæng, men for at indstifte et særligt blik i læseren om, at det er netop denne type læring vi undersøger og udfolder i dette afsnit.

Når lektor Blomme således i DFF fremstilles som en sadistisk og onskabsfuld latinlærer, vil vi ikke benytte dette som den endelige sandhed om lærerens rolle på denne tid, men derimod som et billede, der illustrerer og symboliserer, hvordan læreren opfattes i denne periode. De fiktive film giver os et blik på tendenser og opfattelser af disse perioder.

Billedets subjektive udsagnskraft

Når vi benytter billeder i afhandlingens visuelle udtryk, har vi for øje, at billeder ofte opfattes som *"virkelighetsminiaturer som alle og enhver kan skape"* (Sontag 2004:12); altså som uddrag af, eller dele af *virkeligheden*. Når vi derimod beskæftiger os med en tekst i form af for eksempel en artikel, er der forståelse for, at det er forfatterens *blik* på virkeligheden (Sontag 2004:14). Når vi benytter billeder, fastholder vi blikket for, at billeder ligeledes er en subjektiv fremstilling af virkeligheden. Samtidig iagttager vi billedernes udsagnskraft som vigtige for afhandlingens fokus på rumlighed, der kommer til udtryk på en særlig måde i billeder (og film). Vi inddrager billeder for at fokusere læserens visuelle forestilling om de rum, vi analyserer.

2.6.3 Arkivets afgrænsning

Arkivet skaber en række begrænsninger og muligheder for afhandlingen og dens erkendelsespotentialer. Vi kan ikke fremstille en endelig sandhed om læring, læringsrum eller lærende subjekter. Afhandlingens arkiv indeholder mange typer af empiriske medier og giver dermed adgang til forskellige subjektive blikke, fortolkninger og iagttagelser af læring og læringsrummet. Vores fremstilling vil altid være et blik for arkivets blikke. Vi kan heller ikke konkludere generaliserende for alle læringsinstitutioner eller lærende subjekter, da vores arkiv ikke favner alle disse (hvilket også synes umuligt). Med et fokus på kvalitative frem for kvantitative data vil vi ikke lave statistiske undersøgelser og give sandsynligheder for, at virkeligheden forholder sig, som vi fremstiller den, og vi vil ikke give en positivistisk forklaring på, hvordan noget er eller skal være. Til gengæld vil vi med vores konklusioner pege på tendenser og forståelser, der kan udfordre de gældende, og vi kan vise, hvordan visse tendenser synes mere frugtbare end andre. Den virkelighed, vi iagttager, er en subjektiv virkelighed (som læseren må tage højde for), hvilket dog ikke gør den

mindre relevant eller brugbar. Med dette subjektive arkiv kan vi gøre opmærksom på, at faste strukturer kunne være anderledes og eventuelt gøres mere frugtbare.

Læringens historiske brudflader

Af indledningen fremgår det, hvordan læring som begreb i dag står overfor en række udfordringer. Læring er i det senmoderne samfund sat i centrum som det, der skal skabe værdi i form af kreative og innovative individer. *"Innovation har længe været et mantra for erhvervslivet, men nu skylder der også en bølge af innovationstænkning ind over uddannelsessystemet"* (Mehlsen 2011:8). På samme tid er læringen blevet et problem, idet den konstrueres som værdifuld, men ikke lader sig styre, forstå og organisere med den økonomiske rationalitet, som det senmoderne samfund organiseres ved (Kristensen 2008:90). Idet *studium* etymologisk betyder 'iver' og 'undersøgelse' (Studium 2009; Lindhardt 2008), er det interessant at iagttage, hvordan læring som begreb er forbundet med *lyst* og *funderet* i *nysgerrighed* og *undersøgelse*. Ordet *pædagogik* stammer fra det græske ord *paidagogia*, som betyder *"den som leder barnet"*, altså den, der har ansvar for barnets opførsel og dannelse (Lindhardt 2008; Pædagogik 2005). Læring knyttes dermed til lyst, nysgerrighed, undersøgelse og dannelse. Hvordan kan denne forståelse af læring rummes i det økonomiske rationales læringsforståelse?

Med baggrund i det økonomiske rationales organisering bliver forståelsen af læring som erfaring, fordybelse i og omgang med materialet⁶, som en udviklingsproces, udfordret i dagens samfund (Pallasmaa 2011:15; Sennett 2009:285). Læringsbegrebet er sat under pres fra forskellige sider og karakteriseres af forskellige forståelser og nye udfordringer, der igen forplanter sig eller forskydes til andre samfundsmæssige problematikker (Kristensen 2008:90ff), hvormed man må overveje, hvordan der skabes værdi i samfundet, hvordan vi organiserer et arbejdsmarked baseret på viden og immaterialitet, og hvordan vi skaber vi en kreativ og innovativ kultur i

⁶ Materiale kan forstås som fysiske genstande (træ, sten, metal) eller i immateriel forstand som omgangen med et vidensfelt, teorier og tanker.

erhvervslivet. Læringen kan forstås som selve det fundament, der gør os i stand til at tale om og forstå emner som vækst, innovation og økonomi (Karlsen 2002:3; Kristensen 2008). Det drejer sig ikke længere om *"at producere varer ved hjælp af varer, men nye erkendelser ved hjælp af andre erkendelser"* (Boutang 2011:111). Læringen og dermed vores måde at forstå og erkende er med denne tanke det udgangspunkt, ud fra hvilket vi forstår og taler om andre politisk vigtige emner.

Brudfladerne i læringsfeltet kan iagttages på forskellig vis, og i afhandlingen skriver vi os ind i den forståelse, at læring som begreb altid har været under udvikling og forandring samtidig med, at den har dannet fundament for det at være menneske, at forstå og give mening til verden (Olsen 2010:290). Forståelsen og organiseringen af læring, viden og erkendelse afspejler og afspejles i det omgivende samfund, dets diskurs og organiseringsformer. Der opstår derfor et dilemma i læringens situation i dag mellem den kvantitative organisering af læringen overfor forventningen om et højt niveau af kvalitet og undersøgelse. Eksempelvis skal vi kunne interagere og lære i grupper, og samtidig skal vi kunne udvikle os selvstændigt og have meninger, holdninger og tanker (Bilag 1:15; Olsen 2010:290f). Læringen står hermed i en prekær situation mellem forskellige forståelsesregimer, der konkurrerer om at dominere feltet. For at forstå og håndtere prækariteten anser vi det for nødvendigt at udfolde læringsbegrebets udvikling og brud for derved at få blik for dens kompleksitet. Vi må altså iagttage både måden, vi taler om læring, og måden, den organiseres på (Boutang 2011:111).

For at udfolde og begribe den prekaritet, der præger læringen, samt konsekvenser og betydninger heraf, vil vi iagttage, hvordan læringsforståelsen tidligere har været under udvikling og opbrud. Kapitlet vil undersøge de historiske brudflader, vi iagttager i læringens udvikling: Fra et kirkeligt anliggende med det formål at skabe gode kristne; til et verdsligt anliggende i den sorte skoles læring; videre mod studenteroprørets opgør med professorvældet og dannelse af kritiske individer; frem mod dagens senmoderne samfund, hvor der sættes fokus på kreativitet, selv læring og performance. Disse brud er valgt ud fra en empirisk iagttagelse af, at der her er sket væsentlige forandring i forståelsen og organisering af læring. Vi har valgt at indlede den genealogiske undersøgelse med læringen i kirken før skolelovens indførsel, da vi anser kirken for at være det første institutionelle læringsrum. Vi anser den sorte skoles

læring som et brud, idet læringen her overgår til at foregå i verdslige læringsinstitutioner og er knyttet til faglighed og funktionalitet. Omkring studenteroprøret iagttager vi endnu et brud i læringsformen, da læringen her bliver kendetegnet ved at være politisk og ved de studerendes indflydelse på læringsform og indhold. Dette leder frem til læringen i dagens senmoderne samfund, der har fokus på kreativitet og innovation, og som synes at have en væsentlig anden og kompleks karakter end tidligere.

3.1 Den genealogiske historieskrivning

For at iagttage og forstå de historiske brud, læringsbegrebet har gennemgået, og som leder frem til den prekære situation, læringen står i i dag, bruger vi Foucaults genealogiske metode (Karlsen 2008). Med den genealogiske historieskrivning får vi et skarpt blik for, hvordan historiske forskydninger har betydning for de brudflader og forandringer, begrebet står overfor i dag. Herigennem vil det blive iagttaget, hvordan læringsbegrebet træder frem ved forskellige historiske og kulturelle regimer og diskursive formationer. Kapitlets genealogiske diagnose trækker som nævnt på Foucaults genealogibegreb og hans tilgang til den genealogiske metode, som er en særlig form for historieskrivning, der handler om at afselvfølge vedtagne sandheder (Karlsen 2008). Den sætter *”spørgsmål ved tingenes selvfølgelighed for at løsne tingene så meget fra deres historiske sammenhæng, som enhver historisk periode betragter som ahistorisk natur og fornuft, at både historien og nutiden kan bringes til bevægelse”* (Jensen 2005:26). Genealogien kan nærmere *”beskrives som en form for historieskrivning der forsøger at problematisere vores opfattelse af de institutioner og vidensformer, der i samtiden tages for givet. Det gør genealogien ved at vise at disse institutioner og vidensformer har historiske rødder som i tid og rum er langt fra det man i samtiden forbinder det med, at de rummer elementer og problemstillinger der stammer fra andre historiske og institutionelle sammenhænge og som nu gentages på ny”* (Karlsen 2008:31). Foucault kalder også sin genealogi for nutidshistorie, da den *”tager afsæt i erkendelse af at vores erkendelse altid er indlejret i og medbestemt af et specifik historisk konstitueret nu”* (Karlsen 2008:36). Udgangspunktet for genealogien er de historisk kontingente strukturer, der foreskriver, hvad der i den givne periode opfattes som sandt. Da historien har en usikker og kontingent karakter, udgør den en mulighed for at problematisere

samtidens selvfølgeligheder. Genealogien undersøger de diskontinuiteter, der sker mellem forskellige tiders sandheder. Formålet med denne form for historieskrivning er derfor at indsamle viden for dernæst at bruge denne viden til at intervenere i allerede eksisterende politiske spil, hvorigennem den produceres og administreres (Karlsen 2008:35).

Med den genealogiske metode vil vi betragte, hvordan læringsbegrebet før har været under opbrud, samt hvilke forståelser, meningsregimer og praksisformer det har været præget af. Afhandlingen vil undersøge, hvorledes læringsbegrebet og dets rumlige dimension iscenesættes og organiseres i forskellige perioder, samt hvordan der opstår brud og forskydning, hvor mening defineres og redefineres som historisk betingede sandheder. Kapitlet vil vise, hvordan læringsbegrebet i sin udvikling etablerer egne faste strukturer og lovmæssigheder, der brydes og etableres på ny. Forskellige sandheder, værdier og formål knyttes til begrebet og påvirker den måde, hvorpå det operationaliseres og skaber praksis i samtiden. På denne måde får vi et kritisk blik på samtidens læring. Vi vil problematisere nutidens forståelse, organisering og meningsdannelse omkring læringen samt intervenere ved at stille spørgsmål og forholde os kritisk til den virkelighed og sandhed, der hersker omkring læring i det senmoderne samfund.

Vi betragter diskontinuitet som brud, der udgør en væsentlig grund til alle de tilsyneladende kontinuerte sammenhænge, der i dag opfattes som givne (Foucault 2005:21). Genealogien giver os dermed et skarpt blik for, hvordan læringen har gennemgået forskellige brud og forandringer. Det er aldrig genealogiens (eller afhandlingens) intention at undersøge begrebets sandhed, men derimod hvordan en forståelse af begrebet som selvfølgeligt og sandt er opstået til forskellige tider. Vores genealogiske diagnose bliver en intervention, idet den træder ind i og blander sig i feltets etablerede sandheder. Den genealogiske interventions formål er *”at skabe røre i og rokke ved selvforståelsen inden for den vidensdisciplin der intervenseres i”* (Karlsen 2008:34). Med den genealogiske metode vil vi for eksempel få blik for det skred, der sker i individets rolle fra i den sorte skole at skulle tilegne sig en bestemt viden for at varetage et bestemt erhverv til at skulle agere politisk og forholde sig kritisk til samfundet efter studenteroprøret. Styrken ved den genealogiske tilgang ligger i, at vi ved denne måde at problematisere på skaber ny sammenhæng mellem

problem og løsning. Dette sker ved at få blik for, hvordan der i forskellige perioder skabes en kobling mellem problem og løsning, som afhænger af de dominerende meningsregimer og forståelser (Jensen 2005:19-23). Ved at udfolde bruddene og få en rigere forståelse af prekariteten, får vi mulighed for at stille os kritiske overfor den senmoderne læringsforståelse og organisering. Ved med den genealogiske historieskrivning at iagttage de strømninger, der har skabt forskydninger i begrebets forståelse, kan vi problematisere den ensidige tilgang til og italesættelse af læring og bevidstgøre læringens komplekse facetter. Dermed skaber den genealogiske metode et rum for forandring ved at give mulighed for at diskutere læringens problematik under nye vilkår.

Den genealogiske undersøgelse sker gennem iagttagelser af de enkelte perioders brudflader, hvor meninger, organiserings- og fremtrædelsesformer defineres og redefineres, med den begrundelse, at det er i de nævnte brud og forskydninger, at potentialet for samtidens senmoderne læringsforståelse opstår. For hvert brud vil vi undersøge læringens formål, placering i samfundet, lærerens rolle, læringsrummet samt det lærende individ.

3.2 Læring som adlydelsesritual

Den genealogiske undersøgelse tager afsæt i den læring, der foregik i kirken før Skolelovens indførsel i 1814 (Bregnsbo 2004), idet vi iagttager den kirkelige organisering som den første institutionalisering af læringen. Som borger skulle man på dette tidspunkt gå i kirke og lytte til præstens prædiken samt lære at læse biblen for at blive en god kristen. Læring af visse kundskaber blev hermed en nødvendighed for at skabe kristne individer. På denne måde organiseredes læringen i en institution, som i forvejen havde en tæt anknytning til borgerne, og som derfor var med til at udbrede viden og kundskaber. Vi iagttager således kirken både som den første institution for læring og som det første institutionelle læringsrum.

3.2.1 Det kristne samfund

Kirken havde i 1660 været med til at indføre enevælde i Danmark (Danmarkshistorien.dk a). Den lutherske kirke leverede igennem teologi og beretninger en begrundelse for den enevældige konges ret til magten. Kongen var

Guds repræsentant på Jorden, og det var indskrevet i loven, at han havde pligt til at sørge for, at landets befolkning blev opdraget i den rette lutherske lære. Det at opføre sig og leve i overensstemmelse med de kirkelige doktriner var af stor vigtighed i denne tids samfund, idet ulykker og uheld blev tilskrevet 'Guds straf'. At være en god kristen var derfor et vilkår for at overleve. Således var en loyalitet og underdanighed overfor Gud centralt i struktureringen af samfundet (Danmarkshistorien.dk a). Samfundet var organiseret som et landbrugssamfund med små landsbyer under ansvar af for eksempel en godsejer. Faglig viden var ikke et hverdagsbehov, men tilhørte præsterne og de velhavende. Hen imod 1700-tallet blev det normen for den kristne kirke, at individet måtte finde sin egen relation til Gud, og derfor blev det vigtigt at kunne læse biblen. Af denne grund indførtes den første faglige undervisning i læsning og skrivning (Vestergaard 2006). Selvom der på denne tid var stor forskel på mulighederne for for eksempel godsejerbørn og bøndernes børn, blev 'skolegang for alle' som tradition startet her (Bregnsbo 2004). Det at kunne læse og skrive opstod hermed som et religiøst behov i samfundet og ikke et erhvervsmæssigt behov. Læringen var på dette tidspunkt et eksistentielt behov, fordi det var et nødvendigt fundament for at blive et 'rigtigt', kristent menneske.

3.2.2 Kirkerummet

Står man bagerst i klasselokalet eller auditoriet, kan man se rummet brede sig ud. De lige rækker af sæder med tilhørende borde vender sig mod tavlen og bliver kun brudt af enkelte gange fra den bagerste platform ned mod katederet. Ved katederet står en underviser, som prædiker visdom og læring for de studerende (AU 2011b). Stiller man sig bagerst i en kirke, viser sig et lignende syn. En gang omgivet af lige rækker af bænke fører op mod alteret, bag hvilket der hænger billeder og udskæringer af Jesus korsfæstelse med korset som symbolet på kristendommen i midten. Ved alteret står præsten og prædiker for at skabe religiøs erkendelse og læring hos menigheden. *"Med lutherdommen fik kirken status af at være en slags skolestue og ikke et helligt rum på samme måde, som man kendte det fra den ortodokse kirke. Det var meningen, at menigheden skulle høre og lære Guds ord"* (Vestergaard 2006).



Vor Frue Kirke i København og auditorium på Syddansk Universitet

Det kirkelige rum er på ydersiden præget af storhed og væld – et konkret billede på Guds magt. Når man træder ind i en kirke, mødes man ligeledes af store rum, hvor selv små lyde runger, og dermed opfordres man implicit til at være og bevæge sig stille (Larsen 2010). Loftet kan være udsmykket med billeder fra bibelske historier, og bænkeene vender mod alteret og en afbildning af Kristus eller et kors (Andersen 1999b:23). På bænkeene må man under gudstjenesterne sidde stille og lytte og tænke, mens præsten prædiker, da al form for snak, lyd eller handlen let forstyrrer. Med kirkerummet er der altså tale om et *stillerum*, hvor man lyttede og modtog præstens ord og velsignelse. Under bestemte seancer af gudstjenesten skulle man rejse sig eller sætte sig, hvilket stillede et krav til kirkegængerens kendskab til de kristne traditioner samt til opmærksomhed på gudstjenesten for ikke at fremstille en upassende adfærd (Larsen 2010). Kirkerummet opfordrede generelt – med sine autoritetsafbilleder af Kristus og religiøse symboler – til underdanighed hos det enkelte individ. Desuden var der forskellige rumlige remedier (for eksempel prædikestolen, der var hævet op over resten af bænkeene, alteret i centrum af rummet, hvor præsten havde sin plads), der tilsammen skabte opmærksomheds- og handlemønstre og installerede en særlig praksis og styring af individets handlinger (Larsen 2010). Gennem sin position ved alteret og på prædikestolen understøttede remedierne således præstens naturlige autoritet og position.

3.2.3 Den forkyndende belæringsrolle

Læringen og undervisningen af det danske folk i færdigheder som skrivning, regning og kristendom blev før 1814 udført præsterne, der stod for prædikerne i kirken, mens

degnene fungerede som undervisere på klosterscholerne og senere som støtte for latinskolerne (Degnbol 2004:15). Således var kirkens mænd de lærde, der forkyndte viden til sognet. Ved at fremstå som Guds repræsentant og forkynder på Jorden havde præsten en autoritet i kraft af sit embede, som var essentiel for læringen. Hans autoritet var en ekstern foranstaltning, der udelukkende knyttede sig til hans embede og ikke hans personlige kundskaber eller evner. *"Om autoriteten kan det generelt siges, at den er (...) et forsøg på at give betingelserne for kontrol og indflydelse en betydning ved at definere et billede af styrke"* (Sennett i Jensen 2006:144). For at der er tale om autoritet frem for tvang eller overtalelse, må der forekomme en frivillig underkastelse og accept af den andens position (Arendt i Jensen 2006:153). Med Sennetts ord kan autoritet forstås som en *"aflæsning"* eller *"foregribelse"* af magtforhold, og *"behovet for autoritet er grundlæggende"* (Jensen 2006:144,155). Præstens autoritet var på mange måder en nødvendighed og til alles fordel, idet den sikrede stabilitet og mulighed for menneskelig udvikling (Jensen 2006:152). Autoritet skal altså forstås som et komplekst begreb, der træder frem og knytter an til forskellige forståelser og meningsregimer, og som ikke må forstås entydigt negativt eller positivt, men gennem sin fremstilling i en kontekst. Med præstens rolle fremkommer en pastoral styring af læringen (Jensen 2005:204ff), hvor præsten med sin autoritet påtager sig ansvaret og rollen som hyrde, der skal lede menigheden på den rette vej.

3.2.4 Ritualets læringsform

Den kristne kirkes rum skabte en bestemt adfærd hos det kristne individ og læringsformen afspejlede sig i kirkerummet. Med en undervisningsrelation, hvor præsten var den videnskæssigt overlegne, var der ikke fokus på opnåelse af mening og forståelse i dialog, men om envejskommunikation fra præsten (Larsen 2010). Læringens formål var med denne forståelse at skabe gode, kristne individer frem for faglig viden hos den enkelte. Reglerne i de kristne rum fordrede lydighed og havde fokus på den 'rigtige' opførsel: Respekt for præstens ord og kendskab til biblens fortællinger, som gjorde borgeren til en god kristen (Danmarkshistorien.dk a). Der er altså i denne læringsform tale om en disciplinerende og pastoral styring (Jensen 2005:232), hvor normer og regler indskrives i de kristne subjekter gennem underkastelse og ritualer. Med kirkens praksis blev i individerne indskrevet den

rigtige opførsel for, for eksempel hvordan man bad til Gud, og hvor ofte man gik i kirke. Præsten og kirken var en central del af landsbysamfundets hverdag, og gennem den læring, der foregik i kirken, skabtes subjekter, der anerkendte og agerede i overensstemmelse med en i samfundet allestedsnærværende autoritet – Gud – eller i mere praktisk forstand præsterne som hans repræsentanter på jorden. Med denne disciplinerende styring formedes subjekterne som lydige, kristne kroppe, der gennem subjektivering fik tildelt et mulighedsrum for handling. Ansvar for subjektets frelse lå ikke kun hos den enkelte, men derimod hos præsten (Jensen 2005:208-212). At adlyde og bekende sin skyld kunne fritage den enkelte fra skylden og hermed ansvaret. Magten trådte altså frem som pastoral ledelse og disciplinering af de kristne kroppe.

Læringen i denne periode indebar en recitation af bestemte ord (for eksempel fadervor) og underkastelse for en fjern autoritetsfigur frem for faglig videnstilegnelse (Larsen 2010). Gennem denne læringsform fik individet, udover klare regler for opførsel, også en fundamental erfaring med, hvad det i kirkens tanke vil sige at være en god kristen. Der var dermed tale om en eksistentiel læringsform, der organiseredes gennem pastorale og disciplinerende styringsprincipper (Jensen 2005:208-212, 232). Det var en læringsproces med det klare formål at subjektivere det enkelte individ som en god kristen ved gennem den kristne læring at installere normer for korrekt adfærd i det enkelte subjekt.

3.3 Læring som videnstilegnelse

Med skolelovens indtrædelse i 1814 og industriperiodens fremkomst i 1800-tallet organiseredes læringen på nye måder (Danmarkshistorien.dk a). I industrisamfundet var det ikke Gud eller kongen, men Staten, der var bestemmende. *”Den industrielle kapitalisme var således karakteriseret ved sin investering i og akkumulation af maskiner, af masseproduceret materiel rigdom samt af bestemte objektive og videnskabelige organisations- og ledelsesformer”* (Kristensen 2008:100). Landbrugssektoren og fabrikker efterspurgte maskiner og teknologi, og dermed opstod arbejderklassen, der blev betragtet som hænder, tid og færdigheder – ikke som hele mennesker. Industrisamfundet var struktureret af hierarkisk klasseopdeling med en ressourcесvag arbejderklasse overfor en privilegeret borgerskabselite, der gennem

uddannelse og faglighed indtog magtfulde positioner i samfundet (Danmarkshistorien.dk a). Uddannelse, boglig læring, kompetencer og faglighed var således af stor værdi for den enkelte i industrisamfundet. Skønt der på denne tid fandtes en statsligt organiseret uddannelse for alle, var det forbeholdt eliten at få en fagligt tung uddannelse på gymnasium og universitet. Kapitalismens fremkomst, industrialiseringen og skoleloven medførte altså et brud med den kristne tilgang og organisering af læringen, der nu skulle tilpasses og understøtte en ny samfundsorganisering.

3.3.1 Lærerens position som vogter af viden

I den sorte skole blev undervisningen og læringen ikke længere håndteret af degne, men af verdslige lærere, hvorved der opstod et brud. I den sorte skole handlede læringen om at opnå en fagspecifik viden som for eksempel latin, matematik og retskrivning, som læreren formidlede, og som blev opnået gennem flid, repetition og hårdt arbejde (Poulsen 2010). Lærerens rolle var central for læring, idet han besad den viden, der skulle videregives, og dermed konstrueres han som en 'vidensvogter'. *"Låste døre (...) tilkendegiver tydeligt, hvem der har kontrollen. Det har nemlig dén, der har nøglen. Skolen er en adfærdsregulerende bygning, og personen med nøglen er ofte læreren"* (Lauritsen 2011). Skønt voldsomt karikeret rammer lektor Blommes fremstilling af en lærer i den sorte skole (DFF 1993:19.15) det billede, eftertiden har af lærerens funktion som en *"reaktionær pædagogisk undertrykkelse af elever"* (Poulsen 2010). Når læreren trådte ind i rummet, rejste de studerende sig, læreren blev endvidere tiltalt Hr. og styrede al kommunikation og interaktion i rummet (DFF 1993:23.30). Synet på læring som en proces for vidensoverførsel, hvor læreren besad noget, den studerende forventedes at opnå, etablerede læreren som autoritetsfigur i læringen og læringsrummet, og den viden, han besad, blev iagttaget som sand og indiskutabel. På denne måde blev autoriteten hos læreren også dét, der gjorde, at eleverne lavede lektier og herigennem tilegnede sig den nødvendige viden. Læreren kunne gennem sin autoritet øve indflydelse på de studerendes adfærd og tankemønstre, og autoriteten var derfor et vigtigt virkemiddel i denne læringspraksis (Jensen 2006:142). Når læreren var til stede, var han en autoritet og de studerende måtte forholde sig tavse, så det var lærerens tale, der kunne høres (DFF 1993:48.35). Lærerens formål i klasselokalet var altså at reproducere sin egen viden i eleverne. I

lærerens autoritet ses et skred fra præstens autoritet som allestedsnærværende og knyttet til embedet, da lærerens autoritet i den sorte skole udelukkende knyttedes til positionen i klasseværelset og altså ikke var allestedsnærværende i samfundet.

*”Han indskrev sit had på hver drengebag,
med mesterligt udførte spanskrørsslag
der svirpede over kujon og helt
som var han domptør i et cirkustelt”*
(Halfdan Rasmussen 1977)

Lærerens rolle understøttedes af de disciplineringsformer, der blev brugt på denne tid. *”Barndommen var tidligere en ret foragtet alder (...) Indlæringsmetoderne omfattede især udenadslæren og til tider også korporlig afstraffelse, idet mange ting måtte bankes ind i barnet”* (Lindhardt 2008). I kraft af sin position havde læreren fysisk kontrol over elevernes kroppe (DFF 1993:23.40), idet han vurderede, hvornår afstraffelse var på sin plads, og om læring fandt sted. Det var ikke et spørgsmål om lærerens undervisning, men om elevens flid. Det var en lærers *ret* at disciplinere og afstraffe eleverne. Som Lektor Blomme udtrykker det: *”Lad dem kun hade, når blot de frygter”* (DFF 1994:43.25). Afstraffelsen og frygten for denne var altså et legalt styrings- og opdragelsesværktøj, der handlede om fremtid eller ingen fremtid. Hermed tenderer magtformen altså en suveræn magt, ikke til at *”dræbe eller lade leve”*, men fordi læreren netop havde indflydelse på om eleverne fik en ’fremtid eller ikke en fremtid’ (Jensen 2005:240f). Også karakterbogen agerede som disciplineringsredskab for skolen, idet eleverne var klar over, at de konstant blev vurderet i denne bog og måtte stå til ansvar for denne vurdering overfor deres forældre (DFF 1993:52.05). I den sorte skole ses altså en disciplinerende magtform (Jensen 2005:244), hvor magten internaliseredes i de lærende subjekter gennem foreskrevne normer og forskrifter for adfærd.

3.3.2 Læringsrummet i den sorte skole

Rummet var et traditionelt klasseværelse med små træborde til eleverne, hvor de sad på rækker vendt mod kateder og tavle (Juelskjær 2010:11). Møblerne var af hårdt træ og kunne ikke nemt flyttes, og på elevbordene var der ikke plads til andet end

lærebøger og skrivesager. Selvom de sad sammen, var rummet ikke indrettet med henblik på samarbejde, men på opmærksomhed på læren (DFF 1993:19.21,25.24). Der var ingen planter, billeder, tegninger eller anden form for pynt eller kunstneriske indslag.



Klasseværelse fra DFF

Vinduerne var placeret, så man måtte vende sig for at kunne se ud og fornemme den omverden, man var afskåret fra (DFF 1993:25.24), og hermed understreger de kontrasten mellem friheden udenfor og styringen inde i lokalet. Rummet fortæller en historie om funktionalitet og formål. Her var man stille og tog imod viden (Juelskjær 2010:11). Det var et *lytterum*, hvor man måtte lytte opmærksomt og koncentreret til lærerens ord og ikke et rum for leg og fritid (bortset fra i den korte pause mellem timerne, hvor læreren ikke var til stede).

Alle rummets yderligere muligheder som kort, modeller, tavlen og kridt var i lærerens besiddelse (Lauritsen 2011). De studerende havde kun adgang til redskaberne på lærerens præmisser, og måtte ikke uden lærerens tilladelse tale eller flytte sig fra deres pladser. I rummet foran tavlen indtog læreren sin plads ved katederet, hvor mod alle borde vendte (Juelskjær 2010:11). Katederet var lærerens at betrede og bestemme over (DFF 1993:19.30), og var derfor kun for de studerende, når de blev kaldt op til tavlen, hvorfra fejl og mangler kunne udstilles (DFF 1993:19.25). Rummet underbyggede både i sin konstruktion og sin organisering lærerens autoritære rolle og de studerendes rolle som underdanige.

Klasseværelset som *læringsrum* var bundet til lærerens og de studerendes tilstedeværelse. Rummets funktion og konstruktion som læringsrum ophørte, hvis læreren ikke var til stede. Når læringen ophørte i en pause mellem timerne, havde de studerende i stedet fokus på leg og indbyrdes forhold frem for læring (DPS 1989:12.15). Rummet i sig selv skabte altså ikke læring. Fandtes der ingen studerende, der skulle modtage læring, var der således heller ikke tale om et *læringsrum*.

3.3.3 Læring som videnstilegnelse

Vi kan iagttage, hvordan der sker et brud i forståelsen, så læringen nu træder frem som en tilegnelse af faglig viden. Viden blev i industrisamfundet forstået som det objekt, der skulle opnås gennem læring. Lærerne besad en viden, der skulle videregives, og den betragtedes som en indiskutabel sandhed. Der blev ikke stillet spørgsmål til læreren, fordi det stod fast, at han vidste bedst. En opnået viden blev læringens konkrete formål – ikke processen eller vejen dertil.

Som det blev vist i de foregående afsnit, betragtes læringen som en lineær proces for vidensoverdragelse fra lærer til elev. Læringen var derfor i industrisamfundet et videnstilegnelsesprojekt frem for karakterdannende. Læringen skete med et bestemt formål: Skulle man være ingeniør, måtte man for eksempel opnå viden inden for fag som matematik, og fysik. Læringen tog form som *faglighed* og dermed en ekstern tilegnelse til forskel fra at være et *eksistensgrundlag*, som da den foregik i den kristne kirke. Hermed var læringen knyttet til en særlig *funktionalitet*, og holdninger eller stillen spørgsmål ansås ikke for videre værdifulde egenskaber (DFF 1993:14.05). Læring og viden havde stor betydning i samfundet, idet viden og uddannelse gjorde, at man kunne bevæge sig op ad stigen i det hierarkisk opdelte samfund. Læring i industrisamfundet fremtræder således som et *privilegium*; noget man burde være taknemmelig over at have adgang til (Johannesskolen 2013; DPS 1989). Opnåelse af den nødvendige viden var en langsommelig og hård proces, der krævede tid, fordybelse og hårdt arbejde af det lærende individ (Poulsen 2010). Læringsprocessen var funktionsbestemt med det formål at gøre de lærende subjekter i stand til at varetage en bestemt position i samfundet.

Læringens dannelse og opdragelse

Ifølge Lars-Henrik Schmidt, professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet (AU), kan dannelse forstås som ”en *selvforsikrende selvoverskridelse. Du skrider ud af dig selv, men i udskridningen af dig selv, bliver du dig selv. Det er ikke et tab af selvet, men det er en måde, hvorpå du vinder dig selv. Du bliver til ved at blive til for andre, så man bliver kun til ved at blive mere end en selv*” (Øhrstrøm 2007). Med dannelse skal individet kunne sætte sig udover sig selv for at kunne betragte egne handlinger med et kritisk blik. Opdragelse derimod knytter sig til et bestemt formål eller et bestemt ideal for dydig adfærd (Opdragelse 2012).

Læringens fokus på dannelse kan blandt andet iagttages i Folkeskoleloven af 1958 § 1: *"Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber"* (Danmarkshistorien.dk 2012). Her iagttages skolens opgave som det at skabe en samfundsborger, og den indebærer en dannelsesproces og en udvikling som *menneske*. I den nye Folkeskolelov af 2010 er ordlyden anderledes § 1: *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse"* (Retsinformation 2010). Her kan altså iagttages et skred i selve fundamentet for forståelsen af læringens rolle, idet læringen fra politiske side ikke længere skal *danne* de lærende individer, men skal *foreberede* dem til videre uddannelse, hvilket ligger i tråd med den kvantitative, neoliberale rationalitet. Med dette brud i læringsforståelsen forskydes læringen fra en menneskelig dannelsesproces til at være rettet mod forberedelse til videreuddannelse og i sidste ende en plads i erhvervslivet.

I den sorte skole var det at skabe lydige og konforme individer særdeles vigtigt, og opdragelse var et centralt aspekt *"The origins of traditional education lie inside the military to a large extent. They needed identical people (...) When the industrial evolution happened, they too wanted identical people in their assembly lines, even in their consumers. They wanted consumers to be identical so that everybody would buy the same things"* (Networked Society 2012:01.13). Læringen i skolen betragtedes som en proces for opdragelse, der skulle reproducere strukturer og traditioner i individerne, og læringsprocessen var præget af stor traditionalisme (DFF 1993:43.01). Med denne styringsform producerede læringsinstitutionerne et særligt normsæt i de lærende subjekter, der blev regulerende for deres adfærd. Kreativitet, nytænkning og det at skille sig ud fra mængden var ikke en velset del af læringen. Dette illustreres i DFF, hvor en elev flyttes til en højskole, for *"der kan han slå sine trommer (...) sine digte, og det er du jo vældig god til"* (DFF 1993:05.59). Opfattelsen af den sorte skole som en traditionsbunden institution, hvor poesi, originalitet og musik ikke opfattedes værdifuldt, illustreres her. Læringen handlede om at opdrage individer, der i kraft af deres faglige uddannelse skabte produktivitet og værdi for samfundet. I den sorte skole var læringen både som begreb og proces altså knyttet til en samfundsmæssig værdiproduktion og ikke til interesse, glæde og nysgerrighed. Læringen på de højere læreanstalter, det at være uddannet til at tænke frem for at lave praktisk og fysisk arbejde, var et *privilegium* for eliten.

3.3.4 Det lærende subjekt

Læringen og organiseringen i den sorte skole skabte et konformt subjekt, der ikke nødvendigvis udviklede egen holdning og mening, men skulle kunne huske, gentage og indordne sig. Subjekterne formedes gennem en reproduktion af den etablerede viden og struktur, som læringen organiseredes med, og som samfundet hvilede på. Når læring var et privilegium, blev de lærende subjekter formet som en del af de få heldige, som burde være taknemmelige og stolte. I forlængelse af magtformer i læringsforståelser og -praksisser formedes det traditionelle lærende subjekt som disciplineret, dannet, vidende og stabilt og som et, der formåede at agere inden for de på forhånd givne rammer og traditioner.

Den sorte skoles læringsform havde altså tre formål: en videnstilegnelse hos de studerende, en reproduktion af tradition og strukturer samt opdragelse af studerende, så de formåede at agere tilpasset disse strukturer.

3.4 Den kritiske læring

Med begrebet 'den kritiske læring' kan iagttages en politisering af læringen⁷. Det var ikke længere nok at uddanne individer, der indordnede sig. De skulle også være politiske samt kunne tale magten og de etablerede værdier imod. Læringen blev med dette brud en politisk aktivitet med fokus på at uddanne kritiske og politiske individer, der turde kræve forandring. Som Karl Marx udtrykker det: *"Filosofferne har kun fortolket verden forskelligt, men hvad det kommer an på, er at forandre den"* (Andersen 1995). Med begrebet 'den kritiske læring' forstår vi det skift, der opstår, idet læringen nu blev forbundet med at skabe forandring.

Studerenteroprøret, der tog sin begyndelse på Berkeley University i 1964, gjorde op med de traditionsprægede undervisnings- og læringsformer. Studenterleder ved Berkeley University, Mario Savio, indledte oprøret med disse ord: *"[V]i er ikke en råvare, som blot skal forarbejdes til et færdigt produkt, og som til sidst skal sælges til erhvervslivet. Vi er mennesker (...) Der kommer et tidspunkt, hvor denne*

⁷ Her forstås politisk ikke nødvendigvis som partipolitisk, men som en kritisk stillingtagen til de etablerede strukturer og værdier i samfundet.

universitetsfabrik bliver så frastødende – gør dig så syg i hjertet, at du ikke længere kan deltage, ikke en gang passivt. Og så må du kaste din krop ind i maskineriet og tvinge den til at standse" (Socialistisk arbejderavis 1995). Det var ikke længere nok for de studerende at lære noget i et funktionsbestemt øjemed. De ville anerkendes som mennesker, der kunne tænke, mene og forholde sig kritisk til de etablerede samfundsværdier. Hermed gik starten til et oprør, der brød med de traditionelle læringsformer og –strukturer på den sorte skoles tid, hvor professoren tog en udvalgt skare af elever under sin vinge for at lære dem fagets evige sandheder.

3.4.1 Velfærdsstat

Efter Anden Verdenskrig og op gennem 1950'erne blev velfærdsstat et stedse mere brugt udtryk (Danmarkshistorien.dk a). Bag udtrykket gemmer sig tanken om, at alle i samfundet skulle have mulighed for at erhverve økonomiske midler. Dette blev understøttet politisk af Socialdemokratiet, som var det ubestrideligt største parti, og hvis tanker om økonomisk og social lighed prægede samfundet. Tidens lighedstanker kan iagttages i organiseringen af fagbevægelser og oprettelse af diverse statslige sikkerhedsnet for eksempel plejehjem og folkepension. Man mente, at mennesker pr. definition havde visse rettigheder, for eksempel adgang til uddannelse og læring, og disse var man parat til at kæmpe for. Den enkelte skulle ikke begrænses af sin tilfødte plads, men kun af sine evner. At gøre oprør mod et uretfærdigt, hierarkisk opdelt samfund og kæmpe for sine rettigheder lå således i samfundets generelle tanker og diskurs på denne tid (Danmarkshistorien.dk a).

3.4.2 Fra vertikal til horisontal læring

Indtil nu havde professorers forskning på universiteterne været personlige projekter. Forskningen var *"for forskningens – og traditionens – skyld"* (Jørgensen & Jensen 2008:187), og videnskaben var til glæde for en særligt udvalgt del af samfundets elite; ikke nødvendigvis for at løse samfundsmæssige problemer (Jørgensen & Jensen 2008:181). I det nittende århundredes første halvdel havde danske universiteter leveret videnskab på højeste niveau, hvor nobelpristagere som for eksempel Niels Bohr bedrev banebrydende forskning. Men den videnskabelige udvikling var stoppet blandt andet som et resultat af, at studerende strømmede til universiteterne, hvormed

den administrative byrde overskyggede forskning og udvikling på de videnskabelige områder (Frei 2008:241). I Danmark bliver det de psykologistuderende på Københavns Universitet (KU), der i 1968 indledte oprøret mod professorvældet, og de blev epicenteret for studenteroprøret i den begyndende periode.

Fra traditionel læring til kritisk læring – et opgør med professorvældet

Den sorte skoles traditionelle læringsform prægede på denne tid stadigvæk undervisningslokalerne (jf. afsnit 3.3.2). Da uddannelse og læring, og i særlig grad universitetsuddannelsen, traditionelt set var forbeholdt eliten og derved de få, var undervisningslokalerne små og kunne ikke rumme de mange studerende, der efterhånden kom til universiteterne. Med studenteroprøret var det *”som om de studerende pludseligt opdagede, at professorernes faglige autoritet ikke hvilede på evige sandheder, men på en tradition, der kunne argumenteres for og imod. Ikke mindst opdagede de, at de selv var i stand til både at argumentere og få ret. Studenterne var ikke længere tilhørere, der sad stuvet sammen i lange rækker for at modtage lærdom oppefra; de kunne sagtens tale med på lige fod”* (Jørgensen & Jensen 2008:185). “Bryd professorvældet – medbestemmelse nu” var slagordene, da de psykologistuderende på KU indledte studenteroprøret i Danmark (Frei 2008:247). De studerende krævede nu medbestemmelse, hvilket betød, at professorernes rolle og forskningens karakter måtte ændres, og der opstod altså her en diskontinuitet i forhold til lærerens rolle fra den sorte skoles tid. Desuden var der blandt de studerende et ønske om, at forskning og undervisning skulle bindes op på samtidige, samfundsmæssige problemstillinger. Læringens formål blev hermed en kritisk stillingtagen til samfundet udenfor undervisningsinstitutionens murer og brød dermed med den sorte skoles læring, som rettede sig mod reproduktion af en etableret viden. De studerende ville have indflydelse på, *hvad* de skulle lære og knyttede an til en tro på at kunne forandre de vedtagne strukturer.

Med studenteroprøret kan vi iagttage et historisk brud, da læringen gik fra at være et *privilegium* til at være en *ret*, som man var parat til at kæmpe for. Universiteter og professorer måtte indordne sig under dette pres. Læring, undervisning og uddannelse blev i Danmark iagttaget som en samfundsmæssig og menneskelig *ret*, som ikke var styret af den enkelte professors interesse, men blev planlagt ud fra generelle strukturer for at kunne indeholde og rumme de nye studerende og deres krav.

Med erkendelsen af, at professorerne ikke længere havde eneret på sandheden, iagttages de første spor mod det tab af autoritet, man taler om i dag (jf. afsnit 3.5.4). Under både kirken som læringsinstitution og den sorte skole var autoriteten en central figur i læringsrummet og essentiel for indlæringsmetoden, som kunne betragtes at afhænge af lærerens tilstedeværelse og autoritet (jf. afsnit 3.2.3 og 3.3.1). Ved studenteroprøret iagttages derfor et væsentligt brud, idet der blev stillet *spørgsmålstegn*, ikke blot ved professorernes og lærernes ret til sandheden, men også ved den autoritet, de før havde fået tilkendt i kraft af deres position. *”Ungdomsoprøret havde et klart antiautoritært sigte (...) som et varigt produkt af ungdomsoprøret er den antiautoritære holdning blevet hængende. Den er blevet til en kulturel norm”* (Jensen 2006:134f). Denne forskydning i autoriteten mellem lærer og elev medførte, at alting stod til diskussion, og at stabiliteten og fastheden forsvandt som en præmis for denne nye frihed for individerne. Med friheden fulgte altså et ansvar for den enkelte, idet *selvet* langsomt trådte ind og blev den autoritet, der knyttedes an til (Jensen 2006:136). Her skete altså et væsentligt skred i læringen fra den kristne og sorte skole, hvor ansvaret for læringen ikke kun lå hos individet, men også hos præsten og læreren som autoritet.

Samtidig med, at læringen til forelæsningerne ændrede sig fra en stejl vertikal undervisningsform til en mere horisontal dialog, skabtes udenfor forelæsningerne en horisontal læring, hvor de studerende interagerede med hinanden i faglig øjemed. Også ældre studerende tilbød alternativ undervisning til de officielle forelæsninger (Jørgensen & Jensen 2008:185). Der opstod en underskov af læregrupper, studiekredse og anden form for alternativ undervisning, som satte læringen fri til at finde sit eget indhold og form. Læringen ændrede dermed karakter fra mesterlæreform⁸ til at være et socialt anliggende, hvor de studerende kom i besiddelse af viden gennem samtale og interaktion med andre. Mesterlæren forkastedes på denne måde som den eneste læringsform til fordel for et bredere spektrum af muligheder for viden og erkendelse. Bruddet, der finder sted i denne periode, sætter hele forståelsen af, hvad læring og viden er, på spil. Viden og sandhed er nu til diskussion, hvorved lærerens og professorens position rystedes som rummets ubestridte autoritet. Der blev

⁸ Begrebet afspejler læringen fra mester til elev i håndværksfag. Her forstås professoren som mesteren, der besidder den indiskutable sandhed og viden, som de studerende som eleven må tilegne sig.

brudt med den autoritære og suveræne magtform, idet individet blev mere frit, og magten virkede gennem internalisering af samfundets normer i det enkelte subjekt. Her opstod det første skridt på vejen til en læringsform, hvor den enkelte leder sig selv gennem selvledelse i forhold til en internaliseret forståelse af 'rigtigt' og 'normalt' (Jensen 2005:244). De menneskelige og subjektive aspekter som for eksempel meninger og holdninger trådte her frem og blev centrale for magtens udøvelse (Jensen 2005:194f). Den enkelte formedes som lærende subjekt med rettigheder, og muligheder, der med selvledelsen havde ansvar for at lede sig selv til en kritisk, stillingstagende læring.

Rektor for KU, Mogens Fog, var langt hen ad vejen enig med de studerende i deres krav. *"I samfundet arbejder vi i grupper, men under studietiden har studenterne været isolerede og inaktive modtagere af den lærdom, der måtte komme fra katedret"*, udtalte Fog i 1969 og ønskede, at universiteterne udbød en variation af fag og mulighed for at sammensætte sin egen uddannelse (Møller 2009:148). Disse tanker blev videreført til Roskilde Universitetscenter (RUC) og Aalborg Universitetscenter (AAU), som blev oprettet i kølvandet på studenteroprøret og havde inkorporeret mange af de forandringer, oprøret førte med sig.

3.4.3 Det kritiske universitets rum

I løbet af 1960'erne strømmede studerende til universiteterne i Danmark og i årene 1962-1968 blev antallet af studerende tredoblet (Frei 2008:241). Alligevel tog det tid, før de fysiske rammer for læringen ændrede sig. På KU måtte man vente på en udvidelse indtil 1971, hvor et midlertidigt universitetsbyggeri på Amager blev påbegyndt (Møller 2009:148). De mange studerende måtte indtil da nøjes med den plads, der var tiltænkt de få fra den sorte skoles tid. Denne pladsmangel tilskriver Fog en stor betydning for læringen: *"Jeg har ikke indtryk af, (...) at der i offentlighed og blandt politikere er fuld forståelse af, hvor indeklemmt dette alsidigt udbyggede lærested er af en kvælningsskade, som kan blive til ubodelig skade for vort lands kulturelle standard. Og samtidig forøde både fortids og nutids investeringer i langsomt opbygget viden og kundskabsformidling"* (Møller 2009:146f). De små lokaler var ikke nok til at rumme skaren af nye studerende og måtte derfor udbygges. Samtidig med, at læringsforståelsen ændrede sig til at tilfalde mængden, mistede lærer

og studerende nærkontakten, idet den enkelte underviser måtte kommunikere til mange på én gang. Selvom diskussion og dialog kom på dagsordenen, sprang dette ikke en i øjnene, idet læringen foregik i store auditorier (RUCb). Rummet kan dermed opfattes som et *tænkerum*, idet en stillingtagen og forståelse var i fokus for læringen. På mange måder er de store auditoriers organisering af læringen en rekonstruktion af den sorte skoles klasseværelse og kirkerummets opbygning blot i et større format. Disse store auditorier er stadig synlige på universiteterne i nutidens for eksempel på Copenhagen Business School (CBS).

De nye universitetsbyer

Bygningen af universitetscentrene RUC og AAU skete i forlængelse af studenteroprøret (i hhv. 1972 (RUC a) og i 1974 (AAU a)) og har inkorporeret mange af de nye tanker om læring og undervisning i arkitektur og indretning. På universitetscentrene blev der, udover en række auditorier, opført mindre lokaler til undervisning og



RUC's campus

møder for de studerende (RUC 2010). Hermed fik de studerende mulighed for på deres studiested at diskutere viden og deltage i gruppeorienterede projekter. Arkitekturen understøttede således den nye forståelse af læring og uddannelse. Både den rumlige organisering, forståelsen og formen på læringen var således under forandring i denne periode.

Både RUC og AAU ligger udenfor hhv. Roskilde og Aalborg. Det har givet plads til at samle alle bygningerne og skabe et udendørsareal ved begge universitetscentre (RUC b; AAU b). Man kan iagttage dem som universitetsbyer eller campusser, hvor arkitekturen fordrer, at læringen er en del af det sociale liv (RUC 2010). Modsat dette står bygningen af eksempelvis KU, der blev bygget i Københavns centrum (KU). Et campus, der ligger væk fra andre sociale muligheder, som Roskilde og Aalborg måtte tilbyde, antages at være med til at forandre en social sammenknytning mellem de

studerende. Dette er i tråd med tankerne i tiden omkring studenteroprøret om fællesskabet mellem studerende som videns- og læringsfremmende.

Eksempelvis har RUC haft fokus på at organisere fællesarealer for de studerende. På RUC findes 'huse' (RUC 2010:5), der fungerer som de studerendes 'hjem' på campus, hvor grupper af studerende er tilknyttet et hus med køkken og opholdsrum, hvor de studerende samles til sociale og faglige arrangementer. Disse lokaler blev således ikke blot organiseret med funktionalitet for øje. Hvor den sorte skoles klasselokale var skabt som et rum til at modtage læring og ikke indbød til ophold i fritiden, var disse nye rum skabt for at motivere de studerende til at mødes som mennesker og dyrke de sociale aspekter ved læringen. Endvidere findes særlige grupperum på RUC, som de studerende kan benytte til gruppe- og projektarbejde (Oliver, Ventaja, Boix, Schmidt & Kisantal 2010). Disse rum understøtter således tankerne fra studenteroprøret om læring i fællesskab blandt studerende. RUC's spatiale opbygning fordrede således læringstanker fra studenteroprøret, hvor læring som en faglig udvikling i ligeså høj grad fandt sted udenfor undervisningslokalerne som i dem.

Der er altså tale om, at en del af universitetsverdenen organiseredes på ny, som en følge af kravet om at kunne rumme flere og kravet om en ny undervisningsform, der tog højde for interaktion og dialog som en politiseret læring.

Den kritiske tankes kritik af læringsrummet

De traditionelle læringsrum ændrede også karakter i måden, hvorpå de blev brugt. I DPS ser vi en kritik af den sorte skoles læring og den måde læringsrummene her ikke fordrer læring gennem interesse og lyst. Den nye lærer, Mr. Keaton, der forsøger at gøre op med den traditionelle læringspraksis, tager eleverne med ud på gangen eller uden for bygningen for at undervise og illustrere sine budskaber (DPS 1989:13.00). Når de befinder sig i det klassiske læringsrum, lader han dem træde op på bordene fordi *"you have to look at it in new way"* (DPS 1989:38.48). På denne måde breder han læringsrummet ud og inddrager arealer, der før intet havde med læring at gøre. De traditionelle positioner og adfærdsmønstre ophæves, idet de studerende må bevæge sig anderledes, betragte anderledes, bryde grænser og netop *stille spørgsmålstegn* og *forholde sig kritisk* til det, de før har lært at tage for givet (DPS

1989). DPS illustrerer hermed, hvordan der sker et brud i rum og organisering af læringen fra det traditionelle til det kritiske.

3.4.4 Det kritiske subjekt

Ved studenteroprøret ændrede det lærende subjekt karakter. I og med at uddannelse og læring ikke længere var forbeholdt eliten, men nu skulle inkludere en bredere mængde af befolkningen, måtte læringsform, –organisering og –rum også indeholde en højere grad af diversitet. De studerende iagttog sig selv som en del af fællesskabet og læringen som en *ret*; en ret som krævede handling, stillingtagen og deltagelse af den enkelte. Tidligere var den studerende tilhører til en forelæsning og godtog lærdommen som den sande viden. Bruddet ændrede ved karakteren af viden, der nu krævede en kritisk stillingtagen fra det lærende individ. Viden kan på denne måde i højere grad iagttages som en subjektiv proces, idet den var præget af den enkelte studerende perspektiv på den opnåede erfaring. Læringens fornemmeste opgave blev forskudt fra et fokus på tilegnelse af en faglighed til en uddannelse af kritiske subjekter som *samfundsborgere*, der måtte skabe forandring i samfundet.

Ved studenteroprøret ændrede læringen sig, så subjektet lærte gennem interaktion og deltagelse. Med gruppearbejde og studiekredse kunne de studerende søge læring udenfor de traditionelle læringsrum, og læringen foregik i højere grad som dialog og på de studerendes præmisser. Med grundlag i studenteroprøret opstod således blandt de studerende et stort fokus på organisationsdannelse og faglige organisationer med det formål, at de studerende gennem en demokratisk organisering fik indflydelse på undervisningens faglige indhold (Leksikon 2004). Læringens subjektiveringsproces formede hermed kritiske, aktivt deltagende, politiske subjekter, der turde ytre sig, gå i dialog, deltage, være nysgerrige, havde egne holdninger og meninger. Et lærende subjekt under den kritiske læringsperiode iagttog sig selv som havende *retten* til at modtage læring samt indflydelse på læringens indhold. Her skabtes altså kimen i læringsfeltet til at betragte subjekterne som hele mennesker samt til at værdsætte og fordre meningsdannelse, holdninger og kritisk stillingtagen.

3.5 Den performative læring og kreativitetsskabelse

I dag kan vi iagttage endnu et brud i læringsbegrebet. I læringen er installeret et krav om kompleksitet hos det lærende individ, som må have fokus på en række forskellige elementer for at leve op til de forventninger, som samfundet stiller til det. Læringen forstås stadig som indeholdende faktorer som opdragelse, disciplin og kritisk stillingstagen, men samtidig tillægges individet nye dimensioner for at kunne agere i det senmoderne samfunds organisering.

3.5.1 Neoliberalismen og den økonomiske rationalitet

Med neoliberalismens dominans sker ifølge Wendy Brown et ideologisk skred med et skift fra en politisk ideologi til en økonomisk rationalitet (Brown 2011:142). Karakteristisk for neoliberalismen er, at samtlige mellem menneskelige relationer domineres af en konkurrencementalitet: ”[neoliberalismen] innebærer at markedets verdier overføres til alle sociale institutioner og handlingsområder” (Brown 2011:141f). Det konkurrencestyrende parameter konstruerer en moralsk ideologi, idet alle aspekter af livet forstås med en konkurrence- og markedsrationalitet. Statens rolle bliver ”at frambringe kalkulerende subjekter ved hjælp af politikk som fremmer en slik kalkulerende holdning” (Brown 2011:145). Neoliberalismen iagttages derfor som et projekt, der konstruerer og installerer en konkurrence og økonomisk mentalitet i alle aspekter af sociale og private sfærer. Således styres subjekterne i kraft af deres frihed (Brown 2011:142-145). Der sker altså et skift fra en ydre magt til en internalisering af magten i den enkelte (Madsen 2011:103; Zournazi 2002:223), hvormed der ikke stilles spørgsmål til den økonomiske rationalitet, men udelukkende fra den: ”Nyliberalismen som en ideologi er etter hvert blitt så fremtredende at dens tankesett også påvirker hverdagslivets diskurs og den common sense måten mennesker rundt om i verden forstår og fortolker seg selv og omverdenen på” (Madsen 2011:95). I den vestlige verden argumenterer selv antikapitalister og venstre fløjstilhengere med udgangspunkt i denne økonomiske forståelse og rationalitet (Brown 2011:147f; Žižek 2011:161). Med neoliberalismen søges de bedst mulige betingelser for kapitalakkumulation skabt, uanset de konsekvenser det måtte have for den sociale velfærd (Harvey 2011:125). Med det senmoderne samfund forsøges eksempelvis læring, sundhed, meninger og smag kapitaliseret og styret. Det er således menneskelige, affektive, æstetiske aspekter, som værdisættes og forsøges

udnyttet i denne økonomiske rationalitet. Det er hele mennesket, der må investeres i samfundet, med holdninger, smag og sansning, idet det er de eksistentielle, menneskelige facetter, der i det senmoderne samfund produceres som værdifulde (Kristensen 2008). ”’[S]ubjectivity’ has now become the centre of modern labour” (Carnera 2012:70).

En af konsekvenserne af den neoliberale tænkning kan iagttages hos subjekterne. Den neoliberale forståelse konstruerer de enkelte som rationelle aktører og sætter en økonomisk rationalitet lig moralsk ansvarlighed, så individerne må være rationelt handlende i alle sfærer af livet for at blive betragtet som moralsk ansvarlige. Dette indebærer, at *”indvidet har det fulle ansvaret for konsekvenser av sine handlinger, uansett hvor sterke begrensninger det måtte være underlagt”* (Brown 2011:144). Det er individets eget ansvar at planlægge og styre sit liv samt realisere sine ambitioner og drømme. Opnåelsen af disse bliver grundlaget, hvorpå individets succes måles. Den enorme byrde for dette senmoderne subjekt bliver således *”vissheten om at alt er mulig, samtidig som man selv ikke klarer å oppnå det”* (Madsen 2011:109). Det problematiske og udfordrende ved neoliberalismen ligger altså ikke i en begrænsning af den enkeltes frihed, men i selve den frihed, der fordrer, at den enkelte alene bærer ansvaret. Denne magtform bygger altså på et uendeligt frit subjekt, hvori magten internaliseres som et særligt handlingsrum og normer formet som idealer i forhold til den ’gode’ studerende eller den ’gode’ medarbejder (Carnera 2012:99).

3.5.2 Strategisk selvlæring

I afhandlingen betegner vi den senmoderne læringsform som ’strategisk selvlæring’, da vi iagttager denne læringsform som karakteristisk for det senmoderne samfunds lærende subjekter. Vi ser læringen som strategisk, idet den agerer i et samfund præget af neoliberale tanker om rationelle valg og ansvar for opnåelse af succes. Subjektet er nødt til at agere strategisk for at opnå succes i en tempofyldt hverdag. Med den neoliberale baggrund er det nærliggende at iagttage denne strategiske ageren med et foucaultsk fokus på, hvordan subjektet gennem selvstyring strukturerer sine muligheder. *”Selv-styring og selvteknologier handler om, hvordan mennesket gør sig selv til genstand for sin egen styring. Dette arbejde af selvet på selvet kræver diverse teknologier og procedurer, som kan isolere bestemte aspekter ved et subjekt og dets*

adfærd som styringsproblemer, der kan handles på” (Mik-Meyer & Villadsen 2007:23). Hermed konstrueres mennesket som et ’selv’ med særlige betydninger, muligheder og mål. Selvledelse skal forstås som en måde at strukturere muligheder og udfaldsrum – altså at tilrettelægge sine handler (Jensen 2005:192ff).

Med disse forestillinger om strategisk selvledelse iagttages læringen i det senmoderne samfund som *strategisk selvlæring*. Rektor på FG beskriver læring og uddannelse som noget, der er blevet hårdere takket være for eksempel øgede krav til de lærende individer om abstraktionsevne, udvikling og selvstændighed samt det store fokus på højere uddannelse og flest muligheder (Bilag 1:15). Også Dekan for uddannelser på CBS, Jan Molin, bemærker dette: *”Studielederne har helt atypisk opsøgt mig, fordi flere studerende nærmest er truet af deres egne ambitioner. Deres præstationsbehov betyder ofte, at de isolerer sig fra de andre på studiet. Men det ulyksalige er, at netop den reaktion får deres læringskurve til at falde”* (Richter 2012). Der er konsekvenser ved denne strategiske selvlæring og selvstyring, der pålægger den enkelte ansvaret for præstation og succes. Læring skal med den senmoderne læringsstruktur ske gennem interaktion, tempo og tværfaglige projekter, hvilket sender den lærende ud i en selvstændiggørelsesproces, og for mange bliver dette en kamp for ikke at mislykkes. Det er ikke nok for det lærende subjekt kun at tage en uddannelse. Man må også være strategisk i valg af uddannelsesretning, fag og læring. Den enkelte må tage *”ansvar for egen læring”* (Dam 2010) og lede sin egen læring – hermed *selvlæring*.

Med kravet om strategisk tilgang til læring følger også et krav om tværfaglighed (Bilag 1:21, Poulsen 2010), hvormed det kræves af den enkelte, at han kan befinde sig på metaniveau ved for eksempel at sætte et fag eller en teori i spil på andre fagområder (Poulsen 2010). De studerende skal altså med tværfagligheden kunne se sammenhænge og konsekvenser mellem forskellige faglige sfærer og områder. Opmærksomheden skal altså ikke fokuseres på et enkelt fag, men på sammenhæng, refleksion og perspektiver. Den studerende skal endvidere engagere sig socialt i læringen og kunne indgå i team, samarbejde samt formå at iscenesætte sig selv som socialt engageret. Individet må ligesom på arbejdsmarkedet engagere sig som et helt menneske i sin læring (Carnera 2010:72). Der kan hermed iagttages et implicit krav til den studerende om at agere strategisk og rationelt. Samarbejde og netværk er endvidere vigtige egenskaber, idet der hersker en forventning om, at dette er måden at

skabe innovation og kreativitet (FIVU 2013). At skabe sociale og faglige mødesteder, hvor samarbejde, tempo og interaktion fordres, bliver derfor væsentligt med den senmoderne læringsforståelse.

Læringens substansløshed og performance

I forlængelse af den immaterielle tankegang træder performancebegrebet frem som centralt i det senmoderne samfund. Når værdi i stigende grad skabes gennem oplevelse og subjektivitet, må vi *"recognize that (...) work is theatre"* (Pine & Gilmore 1999:109). Performance handler om, hvordan det store fokus på iscenesættelse og ydre fremtræden medfører, at sociale relationer præges af, at individet må påtage sig en rolle og *performe* i overensstemmelse med forventningerne – også i læring og uddannelse. *"[N]år sproget og virkeligheden taber i substans, kan teatret [performance red.] overtrumfe virkeligheden"* (Thau & Troelsen 1995:182). Performance er ikke nødvendigvis en bevidst handling, men noget samfundets stigende fokus på form og ydre medfører. Autenticitetsbegrebet står i kontrast til performance, idet autenticitet handler om at være ægte: *"[I]n a world increasingly filled with deliberately and sensationally staged experiences – an increasingly unreal world (...) Business today, therefore, is all about being real. Original. Genuine. Sincere. Authentic"* (Pine & Gilmore 2007:1). Der søges efter det ægte og det nye, men med autenticiteten, der netop er svær at (gen)finde, indtræder et implicit krav om performance og om at *fremstille* sig selv som autentisk. Med denne performance, der altså forventes i det senmoderne samfund, besværliggøres skabelsen af autenticitet hos individet (Pine & Gilmore 2007:1). Mellem performance og samfundets efterspørgsel efter innovation og autenticitet opstår altså et spændingsfelt, som individerne må navigere i.

Denne senmoderne læring tenderer en substansløshed i læringen, da det ikke længere er indholdet, der tæller, *"for [skolen] er sådan set ligeglad med, om det er fakta, den lærer børnene. Alle fag skal tilpasse sig skolens dagsorden, som skifter mere eller mindre for hver ny regering, der kommer til"* (Lindhardt 2008). Når det for den studerende handler om at gennemføre studiet indenfor en bestemt tidsramme og med gode karakterer, prioriteres ofte strategisk i overensstemmelse med den dominerende læringstanke: Kvantitet frem for kvalitet. Det bliver rationelt at vælge de fag, der kan

excelleres i og som trækker flest ECTS-point, idet det på papiret ser godt ud. At være besat af præstationer og resultater kan anses problematisk, idet dette ikke frembringer noget værdifuldt i sig selv (Han 2010:24ff). Med presset om hastighed installeres endvidere ifølge Sennetts en vurdering af den langsomme proces som dårligere end den hurtige, og dermed fjernes fokus fra resultatets kvalitet (Sennett 2009:252f). Der ligger endvidere i læringsfeltets fokus på karakterer en implicit forståelse af disse som værende af yderste vigtighed. ”Så de bryder jo helt sammen, hvis de ikke får 12-taller på stribe” (Bilag 1:15). Dette fokus på karakterernes betydning kan iagttages at ligge i forlængelse af den senmoderne tanke om at ”sortere folk stramt efter evnerne. Jo bedre man er til noget, jo færre er der af ens slags” (Sennett 2009:269). Indholdet bliver mindre betydningsfuldt med en prioritering af kvantitet frem for kvalitet, og i stedet træder performativitet frem som centrum for læringen. Høje karakterer er et krav for at få den uddannelse, man ønsker, for karriere, fag og ikke mindst for at kunne iagttage sig selv som succesfuld. Karakterernes evalueringssystem bygger hermed på en forståelse af læring som kvantificerbar og målbar, og dette kendetegner ”[e]t økonomisk regime, der sætter pris på hurtigt gennemførte studier og overfladisk viden” (Sennett 2009:285). Hermed bliver det strategiske, performative element det centrale på bekostning af indhold og substans i læringen.

Den teknisk producerede viden og remedier er blevet en uundgåelig faktor i det senmoderne samfund. De sorte kridttavler er skiftet ud med elektroniske tavler, Facebook bruges i undervisning til at dele filmklip og materialer (Bilag 1:10), og



Ørestad Gymnasium

klasselokaler brydes op til fordel for store, åbne fællesrum. På eksempelvis Ørestad Gymnasium bruges der ikke længere bøger, men ”de nye elever vil få udleveret iPad’en til låns ved studiestart. Gymnasiet mener simpelthen at iPad er den bedste elektroniske gadget til at erstatte skoletasken” (Ørestad Avis 2013:6). Med den

tekniske dimension skal de studerende performe sig selv i sociale medier, og den private sfære kan ikke længere adskilles fra undervisning, læring og senere hen arbejde. På denne måde er det den enkeltes identitet og personlighed, der bringes i spil i læringen. Ifølge Pallasmaa er de tekniske muligheder også problematiske, idet

de resulterer i at læse-, skrive-, og koncentrationsevner bliver dårligere, idet fordybelsen og betydningen af indhold og substans udfases (Pallasmaa 2011:15).

I det senmoderne samfund er det ikke længere læringens indhold, de lærende individer ønsker indflydelse på. ”[F]ør i tiden snakkede man meget om, at eleverne skulle have indflydelse på undervisningen, men det snakker man ikke så meget om mere. Og eleverne er heller ikke så opsatte på det. Det, de gerne vil have indflydelse på, det er den måde, der bliver undervist på” (Bilag 1:12). Hermed kan iagttages et skred i de studerendes ønske om indflydelse og medbestemmelse siden den kritiske lærings indtræden. Det er nu læringens *form* der har interesse, og hermed er det igen læringens ydre forhold og ikke det kvalitative indhold, der er i fokus. ”As a teacher of architecture I have witnessed the negative impact of easily available but fragmentary information that tend to lay out numerous facts but often lack an understanding of the essence of the subject. Information is replacing knowledge” (Pallasmaa 2011:15). Det neoliberale krav om læring tenderer en substansløshed i læringen, hvor det ikke er en dybere forståelse og fortrolighed med emnet, men derimod overfladisk kendskab og læringens ydre, der tilskrives værdi.

Glæde og nysgerrighed er den strategiske selvlærings alternativ

Fra politisk side ønskes uddannelse fremmet både kvantitativt og kvalitativt. Der ønskes skabt et fokus på kreativitet og innovation hos de lærende individer, da disse aspekter skal sikre landets fremtid (FIVU 2013). Dog er det kompliceret at sikre en kvalitativ opprioritering, fordi kvalitet er svært at gennemskue og måle økonomisk. I DPS kan iagttages en kritik af den strategiske tilgang til læring. I filmen udfordres læring som en kvantitativ proces, hvor det handler om at opnå et godt karaktergennemsnit. Mr. Keaton opfordrer de studerende til at rive sider med kvantitative vurderingsmetoder af kunst ud af bøgerne og i stedet *leve kunsten* (DPS 1989:21.50). Han motiverer deres nysgerrighed, der kan betragtes som opmærksomhedssamlende (Sennett 2009:279f), for på denne måde at skabe kreativ læring. Mr. Keaton forsøger med sin reorganisering af læringen at få eleverne til at lade sig inspirere indefra og opnå oprigtig glæde, interesse og tilfredsstillelse gennem udforskning og fordybelse i materialet. Med denne forståelse hentet fra DPS er læringen ikke en strategisk og præstationskrævende, kvantificerbar tilgang, men

derimod en proces, der tager udgangspunkt i indre motivation og nysgerrighed. Fra politisk side er det også netop denne nysgerrighed og motivation, der ønskes fordret (UVM 2012). Læringen kan i tråd med dette forstås mere som en sanselig erfaring med materialet gennem fordybelse (Sennett 2009:290f) og dermed ikke noget, der kan opnås gennem overfladisk berøring. Aspekterne omkring kreativitet, nysgerrighed og motivation bliver dog ikke ekspliciteret i samme grad, som de strategiske, kvantitative og performende aspekter gør, i den senmoderne læringsforståelse.

Disse tilstande som ro og fordybelse iagttages altså som mangelfulde i den senmoderne læringsforståelse. Samfundet karakteriseres i stedet af hastighed og præstation, og dette kan anses som problematisk, fordi der blandt andet i ro og kedsomhed opstår den kvalitative kreativitet som samfundet efterspørger (Han 2010:30f; Pallasmaa 2009:79ff). Forståelsen af læring og kreativitet som en kvalificerende og langsommelig proces, der indebærer fordybelse, er ikke en del af den strategiske læringsforståelse. Ifølge Sennett er det netop, når man keder sig, at man *"ser (...) sig om efter andre muligheder for at bruge de forhåndenværende redskaber"* (Sennett 2009:273f) og hermed skaber nyt. Disse aspekter ved læringen rummes ikke i den strategiske selvlæring eller i den samfundsdebat, der tager udgangspunkt i denne forståelse.

Den strategiske selvlærings problematikker

Den strategiske selvlæring fordrer en særlig læringsforståelse og organisering af læringen, men læringens substans er i fare for at forsvinde som følge af disse krav og strukturer, der ikke formår at fordre den nysgerrighed, kreativitet og interesse, der, som det fremgår ovenfor, er umulig at adskille fra læringen. Så hvordan kan der bygges bro mellem disse to modsatrettede forståelser af læring i det senmoderne samfund? Kan der skabes et læringsrum, der indfanger de faste rammer og kravet om måling og kvantitet, samtidig med, at der er fordybelse, kreativitet og uforudsigelighed til stede? Og hvilke konsekvenser har denne læringsforståelse for de lærende subjekter i det senmoderne samfund? Hvordan undgås det, at kravet om læring blot fører til substansløshed med et flot ydre? Dette vil vi analysere i Kapitel 4 og diskutere i Kapitel 5.

3.5.3 Viden

I det senmoderne samfund præges vidensbegrebet af den store tilgængelighed af information (og viden), som massemedierne tilbyder. *"Man iklæder sig isolerede videnspartikler på samme måde, som man vælger solbriller, dyre ure og baseballkasketter (...). Disse unge har forstået at tilegnelse af viden ikke forbereder til livet, men til quiz programmer"* (Sloterdijk 2004:65). Viden er offentligt tilgængeligt – et 'alle mands eje'. Massemedierne skaber er væld af information, som vi skal sortere i, forholde os til og vurdere (Thau & Troelsen 1995:16). Mediernes billeder (fotografier og film) opfattes endvidere som viden og virkelighed, skønt de på samme måde som malerier og litteratur har en forfatter og er medierede (Sontag 2004:14f).

Ideerne fra studenteroprøret om at give de lærende individer et kritisk blik for videnskabens sandheder dominerer altså stadig læringsfeltet (Karlsen 2002:140). Den 'sande' viden eksisterer ikke, men er til diskussion. *"The notion of 'reality' has been totally relativised; we need to specify whose reality, and in which context, we are talking about"* (Pallasmaa 2011:16). Det relative element kommer for eksempel til udtryk i innovationsfetichismen, hvor innovationen bliver iagttaget som det der fremstår nyt lige nu, og som umiddelbart kan omsættes, effektiviseres og implementeres, men ikke nødvendigvis har sammenhæng med kvalitet og forankret værdi (Rehn & Vacchani 2006:312). Der er tale om en relativisering af begrebet innovation, hvilket står i skarp kontrast til Sennetts forståelse af kreativitet og innovation som en fortløbende kritisk, afprøvende og kvalificerende proces (Sennett 2009). Viden har i senmoderniteten desuden karakter af henfald: For at bevare relevans må den konstant genopfindes. Det er derfor ikke muligt for den lærende at opnå en viden for så at stoppe der, da der altid forude vil ligge en ny viden, der kan opdages og opdateres. Viden må vedblive at læres og opnås. Således er viden i det senmoderne samfund at sammenligne med mode som noget, der mister sin værdi for de høje klasser, så snart mellemlagene har taget den til sig (Benjamin 2007:89). Viden bliver mindre værd, så snart alle kender den. Man må vedblive at forny sig, hvilket er svært i en tidsalder, hvor udbredelse af budskaber gøres lettere gennem nye kommunikationsmidler (Benjamin 2007:89).

Det senmoderne læringsprog

Den måde sproget i læringsdebatten i det senmoderne samfund er styret, har stor betydning for, hvilke muligheder og forståelser der stilles til rådighed i læringen. *"[Today] the image often dominates or replaces reality.(...) The reality of politics today is most often based on carefully controlled imagery rather than any historically authenticated truth"* (Pallasmaa 2011:16). Politik reduceres ifølge Pallasmaa til *imagery* forstået som økonomiske koder og termer for eksempel effektivisering, optimering, dokumentation og evaluering. Virkeligheden begrænses gennem et billedligt kodesprog, der inkorporerer det strategiske element og sætter de økonomiske og rationelle udsagn som *præmisser* for langsigtede planer for læringen. Det økonomiske kodesprog er altså den eneste måde, vi har til at tale om læring, og dermed det eneste udgangspunkt for at tænke fremtid. Den politiske debat om læringsområdet er dermed reduceret til at dreje sig om besparelser, økonomiske incitamenter, effektivisering, evaluering og optimering.

3.5.4 Den autoritetsløse konsulent

Det senmoderne samfunds krav til læringen har også sat lærerrollen under pres (Karlsen 2002:138). De traditionelle autoritetsfigurer i hjemmet forsvinder, og styring og struktur internaliseres i det enkelte individ. Forældrenes evne *"til at si 'nei' er svekket fordi den ikke er like selvfølgelig, som før basert på overordnede prinsipper"* (Madsen 2011:108). Dette manglende autoritetsforhold præger også læringssituationen, hvor individerne, som ikke anser lærerens position som en autoritet, stiller sig kritiske. *"Både lærernes metoder og strategier, så vel som selve kunnskapsgrunnlaget utfordres og det kreves en fortløpende begrunnelse og legitimering"* (Karlsen 2002:139). Ligesom forældrene svækkes lærerens autoritet, og hun må gennem argumentation og begrundelse søge at legitimere den viden, hun vil videregive. Rektor på FG formulerer forholdet mellem lærer og elev i dag som *"lidt mere uhøjtidelig måske"* (Bilag 1:9), og forholdet bærer således i mindre grad karakter af et autoritetsforhold. Med autoritetens svækkelse sker altså et brud i relationen mellem lærer og elev siden kirkens læringsinstitution og den sorte skole, hvor var autoriteten var knyttet til disciplinering af individerne. I den kristne skole udgjorde præsten autoriteten, som guds forlængede arm, og i den sorte skole knyttede autoriteten sig til lærerens position, der sørgede for, at den studerende læste lektier og

fulgte undervisningen (Poulsen 2010). *"De gamle kultures autoriteters rolle og myndighed er formindsket i takt med de kulturelle systemer, som de repræsenterede, uanset om vi taler familiens, kirkens, universitetets eller statens autoriteter"* (Jensen 2006:142).

Autoritet kan iagttages som en kvalitetsbevidsthed, knyttet til et indgående forhold til faget (Pallasmaa 2011:14-20), hvormed den virker styrkende på det lærende forhold. I det senmoderne samfund er autoriteten ikke længere knyttet til læreren i kraft af hans position, men er afhængig af argumentation og anerkendelse af erfaring og kendskab til området – samt ikke mindst evnen til at formidle (Bilag 1:11). På denne måde bliver lærerens autoritet knyttet til hans *person* og ikke blot hans rolle. At læreren skal finde sin autoritet qua sin personlighed kan iagttages at være en byrde, idet *"den lærer eller pædagog, der trækker på sin personlige autoritet – som er smartere end den smarte elev, hurtigere end den hurtige, som hele tiden skal 'vinde respekt' – kan aldrig slippe af"* (Qvortrup 2009). Autoriteten anses både naturlig og nødvendigt for at stabilisere relationer og forståelser af verden (Jensen 2006:152-155). Når autoriteten betragtes som en nødvendighed, og ikke længere findes i objektive og kulturelle strukturer, må den konstrueres andre steder, og i det senmoderne samfund iagttages den knyttet til individet, som må agere sin egen autoritet. Hermed træffes valg og vurderinger ud fra, hvordan man *"lige har det med det"* (Jensen 2006:136). Manglen på autoritet, og derved moralsk referenceramme, er et problem for læringen og samfundet generelt, når valg og vurderinger bliver relative frem for universelle og fælles (Jensen 2006:136).

Læringsformen i senmoderniteten har fokus på projektarbejde og tværfaglighed frem for udenadslære og repetition som i den sorte skole (Poulsen 2010). Læreren skal derfor ikke længere fungere som autoritet, der indgyder respekt og har svaret, men derimod som vejleder eller *konsulent*, der som en del af gruppen af studerende søger at frembringe udvikling og det bedste i de lærende, så de kan klare eksamen. *"Samtidig forvandles læreren til en konsulent, (...) læreren reduceres til endnu en deltager i rundkredsen frem for en faglig kapacitet, man kan trække på"* (Dam 2010). Den nye undervisningsform og tabet af autoritet indfører et nyt behov eller krav til lærerrollen: Læringspædagogikken. I den senmoderne læring stilles altså krav til, *hvordan* man skal lære, og læreren må nu derfor også tage den lærendes læring og

hermed læringsformen på sig. ”For 20 år siden, der talte man slet ikke om læring. Der talte man bare om undervisning. (...) Nu tænker vi jo meget mere på, hvad eleverne kan få ud af undervisningen” (Bilag 1:2). Der findes hermed et fokus på indlæringsformen frem for blot det lærte (Funch 2010). Lærerens ansvar overskrider undervisningen og retter sig mod, at de studerende lærer pensum og kan klare eksamen. Med den indiskutable autoritets forsvinden stilles nye krav og forventninger til både det til- og fralærende individ. Læringen finder sted i en proces og en dialog mellem to ligestillede.

Fra kald til karriere

Forsvinder kaldet til lærerrollen i takt med, at autoriteten ikke længere knyttes til positionen, men til den enkeltes person? Kaldstanken kan forstås med udgangspunkt i Weber som en akkumulering af evner og viden, der medfører en overbevisning om, at man må bruge sit liv på dette (Sennett 2009:265). I kristendommen forstås kald i relation til præsteembedet som et udefrakommende kald, og en naturlig anerkendelse og respekt var dermed knyttet til dette. Et kald ses her som en personlig forpligtelse og derfor som en *dedikation* til en opgave eller værdier (Sennett 2009:266). Lærerens kald er knyttet til viden og dannelse, og Andersen og Aaltonen udtrykker i forlængelse af det en bekymring for, at lærerens kald erstattes af en fortælling om desillusionerede lærere (Andersen & Aaltonen 2008). En problematik kan opstå, hvis lærerrollen bliver en karrierevej frem for et kald, da den dybe dedikation hermed kan forsvinde, og rollen bliver drevet af et strategisk valg frem for indre motivation. Det resulterer i en *fremtræden* som dedikerer lærer frem for at *være* dedikeret. Hvis læreren ikke ledes af sit kald, må man da være bekymret for, om dette kan få konsekvenser for den læring, der udøves.

3.5.5 Læringens forventninger til subjektet

Med den senmoderne lærings fokus på strategi, kvantitet og ydre fremtræden formes en forventning til subjektet. Som det fremgår af afsnittet, forventes det, at de lærende individer er tværfaglige, metatænkende, reflektive, rationelle, netværksorienterede, socialt engagerede, vidende, besidder en stærk faglighed og, ikke mindst, er kreative. Et lærende subjekt må for at leve op til de neoliberale standarder, efter hvilke læringen italesættes i det senmoderne samfund, agere strategisk, rationelt samt opnå

de bedste resultater og præstationer. Det neoliberale lærende subjekt må *fremstå* succesfuld gennem performance. Med kvantitative organiseringsprincipper er vejen til at opnå egenskaber som kreativitet og stærk faglighed dog ikke klar.

Den senmoderne læringsforståelse indeholder et *krav* til individet om læring, der øges ved neoliberalismens konkurrence og værdisætning. Med samfundets fokus på at skabe værdi til markedet (jf. afsnit 3.3.3) fremmes kravet til læring, idet der må skabes kompetente subjekter. Læring og uddannelse betragtes som det fundament, hvorpå Danmark kan skabe en fremtid (jf. Kapitel 1), og derfor skal så mange som muligt have en uddannelse. Læringsbegrebet har gennemgået en række brud fra kristen *nødvendighed* til den sorte skoles *privilegium*, over den kritiske lærings *ret*, for i det senmoderne samfund at være et *krav*. For at blive et værdifuldt – og ikke mindst succesfuldt – individ, skal man *lære at lære*. Med den kompleksitet, vi har vist, ligger i læringsbegrebet i dag, opstår prekariteten altså, idet læringen forsøges styret efter udelukkende neoliberale principper, men ikke lader sig indfange af dette princip alene.

3.5.6 Den senmoderne lærings indhold og subjektiveringsformer

Læringens form og praksis er, som det fremgår ovenfor, influeret af den tekniske tidsalder, hvorved den lærendes vidensmuligheder er væsentlig anderledes end førhen. Undervisnings- og læringsformerne, forståelsen af læring samt lærerens rolle har ændret sig. Hvis rummet for læring i dag skal understøtte den forandrede læringsform, må dette også have ændret sig. Så hvordan organiseres et senmoderne læringsrum i dag? I Kapitel 4 vil vi analysere den rumlige organisering af læring i en senmoderne læringsinstitution.

Den genealogiske analyse af læringens historiske brud har vist, at individet har ændret sig siden kirkens dominans, industrisamfundet og studenteroprøret. Som konsekvens af senmodernitetens rationelle, økonomiske frihedstænkning er individet nu overladt til sig selv. "*Om man lykkes eller mislykkes sosialt, tolkes derfor som udtryk for personlig innsats og initiativ*" (Harvey 2011:128). Det tempofyldte samfund og den senmoderne læringsforståelse stiller nye krav til individet, der med sin spredte opmærksomhed og mange projekter ikke kan stoppe op og kede sig. Spørgsmålet er,

om det netop er i roen og fordybelsen, at nyskabelse og kreativitet opstår? I Kapitel 5 vil vi diskutere, hvilke konsekvenser den senmoderne læring og krav har for senmodernitetens lærende individ. Hvordan kan kravet om kvantitet forenes med kravet om kvalitet og kreativitet? Hvordan skabes glæde og nysgerrighed frem for en frygt for at mislykkes i læringen?

KAPITEL 4

Det senmoderne læringsrum



Læringsrum: ITU, en kirke og et senmoderne museum

Dette kapitels fokus er på den arkitektur og rumlighed, under hvilken læringen foregår i det senmoderne samfund. Det er nødvendigt at iagttage den rumlige organisering af læringen grundet afhandlingens fænomenologiske præmis om en grundlæggende gensidighed mellem rum og subjekter (jf. afsnit 2.4.1). I kapitlet er det ikke det fysiske rums empiriske væren, der er i fokus, men den måde hvorpå læring som *form* og *tanke* organiseres i arkitektur og indretning. Vi vil derfor iagttage, hvordan arkitekturen på forskellig vis former rammer for læring, kreativitet og innovation, samt hvordan disse kan være begrænsende eller udviklende for subjektet. Vi vil berøre forskellige blikke på rummets stigende betydning for individ og samfund, analysere et konkret, senmoderne, institutionelt læringsrum, ITU, samt iagttage læringen, som den organiseres i alternative rum: Et museum og en kirke⁹.

4.1 Den rumlige vending

Med rum forstår vi i afhandlingen både arkitektur, bygninger, konkrete rum og rummets indretning. Indledningsvis vil vi klargøre afhandlingens nærmere spatiale forståelse.

4.1.1 Det immaterielle samfunds vending mod rummet

Af den genealogiske undersøgelse kan vi se, hvordan der er sket en vending mod immaterielle værdier i det senmoderne samfund (se Kapitel 3). Faktorer som æstetik, smag, sansning og holdning er centrale, og den neoliberale, økonomiske tanke søger at profitere herfra. Samtidig kan der iagttages et intensiveret blik for den spatiale dimension. ”*Det handler om kroppens, sansernes og situationens betydning for det, vi oplever og forstår, om stedernes betydning for vores selvforståelse og erindring; og erindringens for stederne*” (Bjerre & Fabian 2010:12). I det senmoderne samfund synes den materielle, rumlige dimension at understøtte det immaterielle. ”*Analysen af ideer, ord og tegn informeres af analyser af deres placering og materialisering i rummet*” (Bjerre & Fabian 2010:9). Med afhandlingens fænomenologiske tilgang betragter vi individer som indskrevet i et rum og en kontekst, hvorigennem de tilskrives mening, samtidig med at rummet tilskrives mening via individet (Zahavi 2011:145f). Vi iagttager derfor læring som knyttet til såvel det lærende subjekt som

⁹ Begrundelsen for at vende blikket mod museums- og kirkerum følger i afsnit 4.3 og 4.4.

læringsrummet. Den rumlige dimension er dermed central i en diskussion af de lærende subjekters situation.

4.1.2 Rummets betydning

Med den rumlige vending i det senmoderne samfund tilskrives arkitekturen en central rolle. I den forbindelse inddrager vi Pallasmaa, der som arkitekt betragter arkitektur som noget, der former og resonerer med de fundamentale måder, vi som mennesker lærer at se og skabe erfaring på. *"The task of architecture is to strengthen our experience of the real in the spheres of perception and experience, as well as in cultural and social interaction"* (Pallasmaa 2011:23). Hans tanker og forfatterskab er særligt værdifulde for kapitlet, idet han kvalificerer forholdet mellem rum, sansning og erfaringsdannelse. Vi bruger ham til at forstå og kvalificere, hvordan arkitektur og indretning organiserer læring forskelligt og skaber muligheder for læring, handling og erfaring for de individer, der færdes i det. Pallasmaa problematiserer endvidere tendenser i senmoderne arkitektur og kultur, som vi har blik for i forhold til læringsrummet for eksempel det store fokus på teknik og transparens (Pallasmaa & Zumthor 2012:65).

I analysen af læringsrummet inddrages endvidere Benjamin og Rasmussens tilgang til arkitektur og bevægelse. Benjamins blik er væsentligt for opgaven, idet han grundlæggende forstår arkitektur som *"rammer for praksis og erfaringsdannelse"* (Reeh 2006:85) og har en fænomenologisk tilgang, der sætter bevægelsen og oplevelsen i fokus. Vi benytter Rasmussens tanker om arkitektur som en måde at skabe orden og sammenhæng i de menneskelige omgivelser og hans forståelse af arkitektur gennem kropslig erfaring (Rasmussen 1957). Hermed skriver han sig også ind i den fænomenologiske tanke. Med Benjamin og Rasmussen får afhandlingen et værdifuldt blik for, hvordan arkitektur former særlig adfærd og opleves gennem bevægelse og tempo og herved skaber muligheder for subjekterne i rummet.

Arkitekturens potentiale

Arkitekter sætter deres eget præg på arkitekturen og måden, hvorpå den opleves. I Daniel Libeskind's øjne rækker arkitekturens rolle ud over ytringer via form, billeder og sprog, *"så betragteren i mødet med bygningen bliver vækket følelsesmæssigt og*

ledes i retning af egne erindringer og erfaringer” (Bendsen 2012:61). Arkitekten Jørn Utzon har ligeledes fokus på, hvordan lyset og materialerne skaber bestemte virkninger og følelser hos betragteren i rummet (Utzon og Bløndal 2005:161). Libeskind og Utzons arkitektoniske udformninger udgør de læringsrum, der vil blive stillet som alternativ til ITU i slutningen af analysen (jf. afsnit 4.4). Arkitektens rolle er i sin essens at skabe og forme et rum for menneskelig livsudfoldelse og dermed et rum for erfaring og erkendelse (Rasmussen 1957). Arkitekturen har ikke længere kun en praktisk eller forskønnende rolle, men skal skabe stemning, følelse, erindring og erfaring hos betragteren, så arkitekturens eget udtryk indlejres i betragteren og rækker ud over arkitektens budskab. *”Architecture frames, structures, re-orient, scales, refocuses and slows down our experience of the world and makes it an ingredient of the embodied sense of our own being”* (Pallasmaa 2011:100). Arkitekturen skaber altså de ydre rammer for udvikling og læring for de indtrædende individer. Forskellige arkitektoniske bygninger og rum skaber dermed forskellige muligheder og kan både åbne og lukke for potentiel læring og udvikling.

4.2 Nedslag 1: IT-Universitetet som senmoderne læringsrum

I dette afsnit vil vi analysere ITU som et konkret senmoderne, institutionelt læringsrum. Vi iagttager ITU som et sådant ud fra de tanker, der ligger bag konstruktionen (HLA 2010), ud fra opførselsdatoen i starten af det enogtyvende århundrede (ITU 2011), samt fordi universitetet søger en afspejling og inkorporering af samtidens tanker om læring (jf. afsnit 3.5), som vi viste i den genealogiske undersøgelse. Analysen af ITU er altså en konkret analyse af et læringsrum, der skal vise, hvordan læring i det senmoderne samfund finder sted i rummet som et organiserende dispositiv. Det er dermed ikke ITU’s empiriske væren, vi har blik for, men måden hvorpå læringen her organiseres efter særlige principper. I afsnittet vil vi forholde os kritiske over for, hvorvidt ITU’s læringsrum lykkes med at understøtte de læringsaspekter, man ønsker at skabe, samt hvilke konsekvenser rummet har for læringsmuligheder og det lærende subjekt.



ITU's ydre og indre udformning

ITU's bygning er med sit moderne udseende, skarpe linjer og høje facade en naturlig del af området, som er præget af nyopførte bygninger som DR og Tietgens Kollegium, samt et miljø af planlagte kanaler, flisebelagte gangstier og åbne pladser. Bygningen er udformet i glas og hvidt materiale, der skaber lys og transparens og en følelse af det nye, moderne og strømlinede. ITU's indre præges af ét stort centralt rum: Atrium. Arbejdspladser, grupperum og cafeen er alle integrerede dele af atrium, da de enten er adskilt af glasvægge eller fordi, der simpelthen ingen vægge er. ITU kan således tilnærmelsesvis opfattes som ét rum.

4.2.1 Stedet finder sted

Med bygningen af ITU kunne det iagttages, hvordan et område blev forvandlet til et sted. Gennem menneskelig indblanding rejste bygningen sig fra grunden og skabte et sted, hvor studerende lærer. Et sted er med Heideggers tanker en begivenhed – noget, der finder sted. *"Rigtignok findes der, før broen står der, mange områder (Stellen) langs floden, der ville kunne blive besat af noget. Et blandt dem viser sig at være et sted og netop i kraft af broen. Sådan kommer broen altså ikke først hen at stå på et sted, men på grund af broen selv opstår først et sted"* (Ringgaard 2010:27). Med Heideggers tanker bliver ITU til et sted, der rettes ind til et formål gennem arkitekturen. Bygningen danner rammerne for stedet, og indretningen af bygningen skaber retning for rummet.

Med den fænomenologiske tankegang forudsætter rummet en krop til at erfare det (Zahavi 2011:145), og da tilskrives ITU først mening, idet individer træder i relation til bygningen. *"We are in a constant dialogue and interaction with the environment,*

to the degree that it is impossible to detach the image of the self from its spatial and situational context” (Pallasmaa 2011:125). ITU konstrueres hermed med blik for Pallasmaa som en læringsinstitution *i kraft af* de tilstedeværende individer – studerende, undervisere og forskere – samtidig med, at individerne gennem arkitekturen konstrueres som subjekter. Selve arkitekturen og rummet *gør noget* ved ikke blot bygningens formål, men også subjekternes selvforståelse. ITU er arkitektonisk udformet med et bestemt strategisk blik for læring og de lærende individer, og herved kan et problematisk forhold opstå, som vi vil analysere i dette kapitel og diskutere i Kapitel 5. Har ITU i sin arkitektoniske udformning blik for at rumme alle de facetter, der kendetegner et senmoderne lærende subjekt (jf. afsnit 3.5)? Hvilke konsekvenser har bygningens arkitektoniske fokus for individets subjektiveringsprocesser?

4.2.2 Det højteknologiske læringsrum

ITU's forståelse af IT og dets betydning for innovation og læring (ITU 2010b:0.16), er central for institutionen og udformningen af ITU som bygning: *”The first thing that I noticed when I came into the atrium at ITU was the impressive architecture. (...) I almost thought I was on the set of Star Trek”* (HLA 2010:01.07). Således understøtter ITU's indretning institutionens iscenesættelse som et IT-Universitet og de centrale læringstanker, som institutionen bygger på ved at inkorporere det nye, effektive og digitale i sin udformning. Gennem sit hypermoderne udtryk med blandt andet farvet laserlys på væggene (ITU 2013b), bruges arkitektur og indretning som en måde at brande institutionen som en senmoderne og højteknologisk læringsinstitution, og denne iscenesættelse bliver en del af læringsforståelsen (ITU 2013c). *”IT-Universitetet har fingeren på pulsen, og det vil sige, at man bliver nødt til at kommunikere med hele verden”* (Studerende i ITU 2013:02.37). Med sin hypermoderne og højteknologisk selvfremstilling giver ITU et indtryk af at være med på beatet og konstant ligge i front både i Danmark og internationalt. Det arkitektoniske fokus på teknologi og effektivisering sætter samme værdier for de individer, der færdes her. Hermed organiseres en læring med fokus på at skabe nyt, være kreativ og eksperimentere for at blive effektiv og konkurrencedygtig, hvilket er nødvendigt for individet i det senmoderne, tempofyldte samfund. En tendens ved denne teknologiske arkitektur er, at det *”tends to degenerate into pure technological*

rationality (...) All meaningful architectural images speak of the continuum of human culture and life, not merely of technology, reason or distinct aesthetic preferences” (Pallasmaa 2011:57). Arkitekturen kan altså blive problematisk, hvis teknologi og digitale medier bliver en udvikling for udviklingens skyld og ikke funderes i en læringsmæssig og menneskelig værdi. Med denne tanke må ITU med sin arkitektoniske udformning og højteknologiske fokus tage sig i agt for ikke at forfalde til et tomt arkitektonisk billede.

4.2.3 Mødested

Begrebet *møde* som interaktion mellem individer er væsentligt i den strategiske læringsforståelse¹⁰ og formes på ITU gennem den transparente arkitektur. Møde iagttager vi som et komplekst begreb, der kræver en nuanceret forståelse og ikke i sig selv er ubetinget positivt eller negativt. Vi ser mødet som *relationer* eksempelvis mellem individer eller mellem individ og arkitektur. Mødet kan organiseres som et



ITU's atrium som mødested

kvalificerende møde mellem individer, der inden for en ramme af gensidig forpligtelse og uforudsigelighed kan rumme et potentiale for skabelsen af kreativitet og kvalitativt (Karlsen 2002:170ff). Begrebet er væsentligt, idet det sammen med transparens og åbenhed står centralt for arkitekturforståelsen i det senmoderne samfund, særligt det der omhandler etablering af læringsinstitutioner og skoler (Forster 2012:21f,31; Juelskjær 2010:11). Rektor for ITU fortæller ivrigt, at bygningen er tænkt, så konstante møder er uundgåelige, og arkitekten bag bygningen beskriver det nye i arkitekturen som *”dette her særlige netværksområde, hvordan kan vi skabe den her særlige synergi i det her midterområde”* (HLA 2010:03.58). Selve ITU's bygning er således tænkt i transperante former, der skaber møder og rum for interaktion af både faglig og social karakter – *”et sted, hvor du skal føle dig godt tilpas”* (ITU 2013a). Det store atrium, der udgør bygningens centrum, skaber samlingssted for alle individerne på ITU, fordi alle veje fører hertil, og man derfor ikke kan undgå at være en del af rummet og

¹⁰ Mødet som en del af læringsprocessen blev dog allerede centralt ved den kritiske læring (jf. afsnit 3.4).

massen og i bogstaveligste forstand 'støde på andre' (ITU 2013:02.00). Med Benjamins forståelse kan vi iagttage, hvordan atrium med sine arkitektoniske former søger at skabe en særlig form for adfærd og færden, der skaber *erfaring* hos individerne, gennem spontane møder, som skal skabe tværfaglighed og videndeling (Reeh 2006:85).

Læring gennem sociale koblinger

"Vi var meget inspirerede af selve processoren i en computer, det her med, at man har en masse informationer, en masse individer, og så ideen om, at man ligesom kan krydse det" (HLA 2010). Arkitekterne bag ITU's arkitektur iagttager de lærende individer som informationsbærende partikler, der må krydses og kobles på strategisk vis. I bygningen og udformningen af ITU's lærende rum kan hermed iagttages en strategisk og optimerende tanke om at skabe mest mulig information gennem flest mulige koblinger konkretiseret i mødesteder mellem individerne. Arkitekturen skal altså gennem bevægelsesformer skabe information og viden. Ifølge en studerende på ITU *"støder man ind i hinanden på gangene, og man kan nærmest ikke undgå hinanden, og det skaber en god dynamik, fordi folk snakker sammen"* (ITU 2013c). De studerende på ITU iagttager altså rummet på ITU som et rum for tempo og interaktion. Hermed lykkes det gennem de åbne rum at skabe et senmoderne læringsmiljø med dynamik og tempo. Ifølge Pallasmaa er dette netop et kendetegn ved samtidens arkitektur: At sanserne koloniseres og søges brugt til at kontrollere og influere adfærd (Pallasmaa 2011:20). Overføres disse tanker til ITU's arkitektur, kan det iagttages, hvordan de studerende gennem denne arkitektur konstruerer interaktioner som værdifulde. ITU skriver sig ind i den neoliberale læringstanke, hvor læring og kreativitet opstår i møder, i tempo, i interaktion og i konstant fremadskridende bevægelse (jf. afsnit 3.5). Arkitekturen på ITU danner altså en konkret ramme, der skaber en særlig interaktiv læringsforståelse og erfaringsdannelse hos de deltagende individer.

Rummet i bevægelse

I atrium eksisterer en gennemsigtighed. *"The space is so open that you can really see and interact with other people"* (HLA 2010:02.30). Med dette er formålet at skabe en følelse af fællesskab mellem de studerende ved at lade rummet virke som et sammenhængende hele. Der er ikke tænkt i opdeling og isolation, men i åbne rum og i

materialer som glas, der med transparensen giver indtryk af, at man er en del af helheden (HLA

2010). Som rektor for ITU bemærker: ”Der er studerende fra gulv til loft. Det er ikke sådan, at de studerende er gemt af vejen, adskilt fra



ITU's transparente arkitektur

resten af organisationen” (HLA 2013:02.48). Atrium må opleves både taktisk og optisk, idet stedet forandres fra forskellige positioner og etager (Reeh 2006:102). ”Man ser nemlig ikke gaden og kirken fra et bestemt sted, men opfatter dem idet man bevæger sig hen gennem gaden. I stedet for et gadebillede faar man et indtryk af en hel stad og dens særpræg” (Rasmussen 1957:40). At betragte arkitektur og rum kræver en bevægelse af kroppen for at opleve, hvordan arkitekturen påvirker bevægelsen, kroppen og subjektet. ITU som læringsinstitution opleves forskelligt, om man er på vej til forelæsning, sociale events eller eksamen, skønt de fysiske rammer ikke forandres. Med eksempelvis de åbne trappers invitation til gennemgang skabes bestemte strømninger af bevægelse gennem rummet. Arkitekturen er som Pallasmaa udtrykker det ”fundamentally an invitation for action” (Pallasmaa 2011:43). Gennem arkitekturens transparens installeres et potentiale for handling og bevægelse, og på ITU betyder det, at individerne tvinges til at anerkende hinandens tilstedeværelse og potentialet for interaktion, hvilket præger oplevelsen af rummet. Fra mødelokaler og grupperum, der som firkantede glasbokse strækker sig ud i atriums rum (HLA 2010), kan man se og ses af alle i atrium. I atriums bund kan de studerende mødes til sociale aktiviteter for eksempel en øl i studenterbaren. Atrium fordrer med det transparente element fra gulv til loft både det faglige og det sociale møde mellem individerne, studieretningerne og skaber et fællesskab om at være lærende på ITU.

Gennem transparensen, mødeskabelsen, tempo og bevægelse i rummet skabes også et potentiale for kreativitet. I et senmoderne læringsrum som ITU bliver kreativitet forbundet med aspekter som højt tempo, interaktion, møder og opmærksomhedstiltrækning. Ved at stå forskellige steder i atrium fordres forskellige blikke, og gennem møder med andre studerende fra andre studieretninger kan der for

den lærende skabes nye perspektiver på en problematik. Kreativiteten skabes på ITU således gennem ydre påvirkninger, der fordrer en nytænkning for individet, for eksempel gennem de konstante møder og muligheden for at udveksle viden. Denne tanke og arkitekturform adskiller sig fra de ældre, danske universiteter som Aarhus Universitet (AU) og KU, hvor institutterne samler sig om sig selv og ligger i forskellige bygninger (AU 2011; KU). De studerende her møder derfor ikke dagligt studerende fra andre studieretninger, men samler sig inden for retninger og fag og lukker læringen om sig selv.

Transparensen skaber mulighed for møder og interaktion, og herigennem skaber den potentialet for en ydre kreativitet. I selve den transparente arkitektur ligger dog også et problematisk fokus på form frem for indhold som en tendens i moderne arkitektur (Pallasmaa & Zumthor 2012:67). Der kan iagttages at opstå en konstant kamp om og splittelse af opmærksomheden, hvilket vil blive uddybet i afsnit 5.1.1.

4.2.4 Affekt og stemning i ITU's læringsrum

Med afhandlingens blik for sammenhængen mellem perception, rum og læring bliver begrebet affekt centralt for at forstå dynamikken og konsekvenserne af ITU som læringsrum. Vi vil derfor kort udfolde begrebet. Affekt er *"ways of connecting, to others and to other situations. (...) affect is simply a body movement looked at from the point of view of its potential – its capacity to come to be, or better, to come to do"* (Zournazi 2002:214f). Den særlige opfattelse, stemning, følelse, sansning eller forståelse af en begivenhed og et rum kan ikke tilskrives en enkelt faktor. Det er samspillet mellem mange forskellige objekter, faktorer og det fysiske møde mellem kroppe, der skaber en bestemt affekt i rummet. Affekten er altså ikke blot en følelse eller en subjektiv opfattelse, men er bestemt af de faktorer, vi alle oplever (som vægge, farver, møbler og veje) i kombination med et subjektivt blik (Zournazi 2002:213). Affekt er et relativt og forandrende fænomen, der hverken er konstant eller opleves ens, men som alligevel deles og opfanges af os i fællesskab. Vores affektive oplevelse forandres, idet erfaringer og omgivelser ændrer sig. Den affektive læring ligger derfor i de potentialiteter og nye muligheder for at fornemme, sanse, forholde sig til eller handle, som individet tilbydes i mødet med rummet. Hermed skriver affekten sig ind i den spatiale og fænomenologiske tankegang (Zournazi 2002:212f).

Med affektbegrebet får afhandlingen blik for, hvordan fysiske rammer påvirker subjektets forståelse og handlingsmuligheder. Med det affektive begreb iagttager vi *”et subjektivt rum, dvs. en slags ramme, vi lægger ned over verden for overhovedet at kunne erkende noget”* (Bjerre & Fabian 2010:11). Hermed har vi blik for, at når der erkendes, sanses, forstås eller læres, sker det *et sted fra*, og dette sted har betydning for, hvad der *kan læres* (Fabian 2010:19).

Den senmoderne læring i bevægelse

”Man kan mærke, at de studerende er meget engagerede herude, fordi der er utrolig mange initiativer, og der er altid folk herude, der er altid liv herude. Folk vil gerne være på IT-Universitetet” (ITU 2013c:00.15). De studerende iagttager altså ITU som forbundet med tempo og aktivitet. Rummet skaber hermed et affektivt indtryk hos de lærende individer, der ikke kan knytte disse udsagn til konkrete elementer, men beskriver det som for eksempel en *”dynamik”* (ITU 2013c). Rummets affektive stemning skaber hos individerne et bestemt mulighedsrum, hvor bevægelse, interaktion og tempo bliver de normer, efter hvilke handling og adfærd forstås. Samtidig er den affektive følelse af fællesskab med til at skabe den intime fornemmelse af at være sammen – et *’vi’* adskilt fra *’dem’* (ITU 2013c).

Oplevelsen af undervisning, social interaktion, færden i atrium, gruppearbejde langs gangene og det høje tempo bliver altså en samlet oplevelse af det at være studerende på ITU. Hermed bliver arkitekturen og rummet i sig selv en metafor ved at strukturere og give mening til, hvad det indebærer at være et lærende individ på ITU (Pallasmaa 2011:68,120). Arkitekturen omsætter de mange forskellige oplevelser og indtryk til ét samlet billede: Sådan er man studerende på ITU. Rummet opfordrer til et aktivt engagement, deltagelse og investering af sig selv, og de studerende påtager sig en rolle og selvscenesættelse som et aktivt, engageret og skabende individ. På denne måde virker rummet gennem et affektivt indtryk som den subjektive ramme, ud fra hvilken det enkelte individ må iagttage sig selv.

Når der i udsagnene om ITU iagttages at sættes lighedstegn mellem engagement, tempo, initiativer og liv (ITU 2013c), bliver sproget om ITU i sig selv en affekt – fordi det *gør noget* ved individet. Det transformerer individerne på ITU gennem

sproglige relationer og former en *realitet* hos individet, et særligt tanke- og forandringspotentiale om, hvad det vil sige at være studerende på ITU.

Opmærksomhedens splittelse

Med arbejdspladserne på de åbne gangarealer skabes endvidere et mønster for adfærd i læringen. Der kan iagttages at opstå en splittelse i opmærksomheden mellem koncentration om det faglige arbejde og potentialet for det sociale møde (HLA 2010). Arbejdspladserne skaber ikke koncentreret fordybelse, men en opmærksomhed, der også retter sig mod omgivelserne, hvor den lærende er konstant tilgængelig (ITU 2013c). Idet de studerende oplever det konstante potentiale i rummet, skaber affekten dem som opmærksomme på de omkringværende. Rummet formår *ikke* at skabe et punkt, der kan samle opmærksomheden og tillade fordybelse, ophold og koncentration. Ifølge Ole Lauridsen, læringsekspert fra AU, er *”der er nogle, der kan det der med at koble fra, lige tage noget andet, og så gå tilbage til det de sad med (...) men for andre er det en belastning uden lige”* (DR 2013:04.56). At rummet kun fordrer den splittede opmærksomhed, skaber hermed en belastning for nogle af de senmoderne lærende individer. Der er altså på ITU kun skabt plads til de individer, der formår at koncentrere sig, præstere og lære i konstant skiftende og tempofyldte omgivelser.

Med rummets transparens skabes en opfordring til individet om at have opmærksomheden rettet mange steder hen og være *på*. Læringens faglige indhold er blot ét opmærksomhedspunkt blandt mange (HLA 2010) og læring bliver dermed et spørgsmål om selektion i en overflod af påvirkninger og informationer (Boutang 2011:111). Rummets affektive potentiale installerer endvidere et krav i subjektet om effektivitet, tempo og aktivitet samt et implicit krav om performance. Grundet rummets transparens må individet nemlig hele tiden, for at fremstå engageret og aktivt, performe for at skildre den succes, der bliver forbundet med rummets tempo og puls. Med en arkitektur og indretning, der udelukkende fordrer tempo og performance i de lærende individer, er der andre nødvendige aspekter ved læringen, som eksempelvis fordybelse (jf. afsnit 4.3), der ikke skabes, og rummet risikerer at forme et mangelfuldt, lærende subjekt, der ikke opfylder de krav som samfundet stiller.

4.2.5 Læreren på ITU

På ITU mødes studerende og undervisere i deres daglige gang i bygningen. *"Man render ind i dem hele tiden, og man sidder og spiser frokost med dem (...) Det gør, at man får et uformelt forhold til underviserne"* (ITU 2013c). De studerende kommer hermed tættere på underviserne og får mulighed for at interagere med dem i mindre formelle omgivelser. Disse uformelle møder understøtter den senmoderne lærers rolle som konsulent, hvor autoriteten i kraft af positionen er forsvundet. Tavlen, der oprindeligt har fungeret som en 'helle'¹¹ for læreren i læringsrummet er, sammen med den positionsbestemte autoritet, på vej væk i det senmoderne læringsrum. Der eksisterer ikke længere samme position og ophøjethed omkring katederet. I det senmoderne læringsrum må læreren, ligesom de lærende, performe som på en scene og vinde sit publikums begejstring (Bilag 1:11). Samtidig er lærerens plads ikke er bundet til katederet og han kan derfor bevæge sig rundt i rummet. Hellen og opmærksomheden følger hermed lærerens *person* og ikke hans profession. Med ligestillingen mellem de studerende og læreren færdes de i rummet på samme præmisser, og i mødet med læreren som konsulent er der ingen *"forventning om at skulle kunne alt muligt"* (ITU 2013c). Mødet bliver hermed uforpligtende, og det er usikkert, om det formår at skabe det nødvendige fokus for opmærksomhed og kvalitativ værdiskabelse. Det lærende subjekt, der formes gennem ITU's organisering af læringen, er i overensstemmelse med den strategiske læringsforståelse uforpligtet overfor eksterne autoritetsfigurer. Det har selv ansvar for at opnå en kvalificeret læring og viden.

4.2.6 Transparensens rumlige styring

Gennem den store transparens i ITU's indretning og udformning er individet konstant synlig og *på* på en særlig måde (HLA 2010). Den strategiske selvscenesættelse som engageret, aktiv og social studerende med styr på tilværelsen (læs: rationelt tænkende og ansvarlig) er konstant påkrævet. Samtidig er transparensen med til at styre de lærende individer. *"At bringe orden og sammenhæng i de menneskelige omgivelser, det er arkitekturens opgave"* (Rasmussen 1957:34). Med blik for Foucaults tanker om arkitekturen som disciplinerende kan ITU's indretning iagttages som et moderne

¹¹ Som en helle i trafikken, hvor man på én og samme tid befinder sig i midten af tempo og strømninger og samtidig er afskåret herfra (Jensen 2005:87).

panoptikon (Jensen 2005:232f), idet transparensen skaber muligheden for, at man konstant iagttages. ”Vi er forenede i én bygning, og det er en åben bygning, hvor man hele tiden kan se hinanden” (ITU 2013c:01.50). Med denne synlighed er der ikke tale om overvågning fra én position, som i panoptikons oprindelige tanke, men fra mange. Muligheden, for at andre studerende iagttager, skaber en bestemt adfærd hos individet, der må agere og fremstille sig selv i overensstemmelse med normer og forventninger til et senmoderne lærende subjekt. Gennem bygningens åbenhed og transparens internaliseres således en disciplinerende styring i form af bestemte normer i den enkelte. Hermed skabes individet som et subjekt med bestemte handlingspotentialer. Transparensen understøtter den senmoderne lærings fokus på ydre fremtoning og opsplitning af opmærksomheden, da adfærd transformeres til en (overfladisk) performance med et strategisk element i disse transparente læringsrum. De store krav og manglen på konkrete referencerammer i ITU’s bygning resulterer i, at det bliver vigtigere at *fremstå* vidende og engageret end at *være* det.

4.2.7 ITU’s lærende subjekt

Gennem rummets indretning og affekt skabes individerne som subjekter, der formår at agere strategisk og rationelt og kan performe sig som en del af fællesskabet – eller endog skille sig positivt ud. Samtidig fordres tværfaglighed og metatænkning hos de lærende individer, som mødes på tværs af faggrænser og positioner for at udveksle viden og erfaring. Det senmoderne lærende subjekt skabes i ITU’s læringsrum som socialt og aktivt og gennem bygningens fokus på transparens fordres evnen til at dele opmærksomheden mellem mange forskellige faktorer i omgivelserne på én gang. Læringen bliver med ITU’s arkitektoniske organisering et personligt anliggende og et selvrealiserende projekt, der knyttes til hele den lærendes identitet, og derfor kan det have store konsekvenser, hvis det ikke lykkes. Med performance og transparens skabes et implicit fokus på ydre fremtoning frem for en dybere udvikling af identitet, viden, karakter og menneskelighed. Med ITU’s arkitektoniske styring af adfærd i retning af en strategisk iscenesættelse iagttages en tendens mod at skabe et subjekt, der ikke blot har svært ved at fordybe sig, men som muligvis finder det ligegyldigt!

4.3 Tendenser ved det institutionelle læringsrum

I analysen af ITU har vi vist, hvordan det institutionelle læringsrum er organiseret, så det afspejler særlige karaktertræk ved forståelsen af læring, viden, erfaring og kreativitet. I dette afsnit fremhæver vi tendenser ved det senmoderne læringsrum og sætter fokus på de problematikker, læringsrummet skaber i relation til læringsforståelsen.

I arkitekturen og indretningen af det institutionelle læringsrum fremstår det transparente element som en organiserende faktor, der former læring som noget, der foregår i konstant kamp om opmærksomhed og gennem performance. Transparensen internaliserer en styring i subjekterne, der peger i retning af performance, idet de konstant må fremstå succesfulde overfor andre tilstedeværende. Gennem transparens fordres en splittelse i opmærksomheden, der kendetegner netværkssamfundets hyperaktivitet og som besværliggør ro, tilstedeværelse og fordybelse for det lærende individ i dette rum. Det arkitektoniske fokus på mødestedet fremstiller selve mødebegrebet og interaktion som udelukkende positivt og fordrende for læring og kreativitet, selvom mødezonerne ikke opfordrer til ophold og forpligtelse. Lærerens rolle som autoritet har ændret sig, men læringen er stadig tæt knyttet til lærerens tilstedeværelse. Læringen installeres først, idet læreren træder ind i lokalet (Bilag 1:11), og auditoriet som rum er altså ikke læringsfordrende på samme måde som eksempelvis den senmoderne læringsinstitutions mødested, der skaber en læring udenfor undervisningen. Med den arkitektoniske organisering formes læring og kreativitet i det senmoderne institutionelle rum som noget, der finder sted i højt tempo, i flygtige, uforpligtende møder og interaktion, i tekniske medier, og som resultat af præstationskrav og kamp om opmærksomheden. Den ydre og performende læring skabes med en spatial organisering, der understøtter den neoliberale og strategiske læringsforståelse. Det institutionelle læringsrum er altså et *talrum*, hvor læringen handler om at promovere sig selv i et rum, hvor alle på én gang står på den samme scene og forsøger at tilegne sig et publikum blandt de andre performere. Det er ikke udelukkende talens *indhold*, der er i fokus, men selve det at være i centrum og *tiltrække opmærksomhed*.

4.3.1 Problematisering af det senmoderne læringsrum

Hermed opstår en problematik, idet visse nødvendige og fundamentale aspekter ved læring ikke udfoldes og skabes i det institutionelle læringsrum. I den transparente og tempofyldte organisering skabes ikke rum for ophold, refleksion, fordybelse i et materiale, kvalitative og forpligtende møder samt erfaring og læring som en kvalitativ og langsommelig forarbejdelse eller som en forundrende, søgende og inspireret proces, hvor opmærksomhed og koncentration samles frem for splittes. Med Pallasmaas blik for arkitekturens evner til at modulere menneskelig forståelse ved at rumme spor af både fremtid og fortid, opstår et problem ved denne type senmoderne læringsarkitektur (Pallasmaa 2011:62f,67f). Med det højteknologiske, innovationsfetichistiske og hypermoderne fokus, viser bygningen ikke spor af levet liv eller af menneskelig kultur og historie. Det er rum, der peger ind i en performende og accelererende fremtid til et netværks- og projektsamfund, men ikke formår at forankre menneskelig historie og eksistentielt grundlag og hermed tanken om kreativitet og udvikling i indholdsmæssig kvalitet og fordybelse.

Det problematiske opstår i rummets *entydige* organisering af læringen som strategisk, transparent og tempofyldt. I det senmoderne læringsrum gives ikke mulighed for den kompleksitet, vi har vist, at det senmoderne samfund har en forventning om (jf. afsnit 3.5.5). Hermed bliver det nødvendigt at vende blikket mod alternative rum, der i deres arkitektur og rumlighed formår at organisere en læring, der indeholder de fundamentale elementer, der ser ud til at gå tabt i de institutionelle læringsrum.

4.4 Alternative læringsrum

Med analysen af det senmoderne læringsrum blev det påpeget, hvordan de institutionelle rum ikke formår at indeholde alle de nødvendige og komplekse aspekter, som læringsbegrebet indeholder. Vi så altså en problematisk tendens til, at læring og kreativitet som en indre, eksistentiel og inspirerende udviklingsproces er i fare for at gå tabt. Dette nødvendiggør, at vi udfolder kompleksiteten og disse grundlæggende elementer ved at rette blikket mod læringsrum, der formår at udfolde og organisere læring med disse aspekter. Afhandlingen vil derfor betragte museums- og kirkerummet som to forskellige organiseringer af læring, der indeholder de andre elementer, som er fundamentale for læring i det senmoderne samfund. Vi ser i tråd

med det foucaultske dispositivbegreb disse rum som en måde at organisere en særlig forestilling eller tanke om læring (Jensen 2005:232f). Kirken og museet betragter vi hermed som rum, der vil og kan noget særligt: Museumsrummet, der med hele sin udformning forsøger at ryste, provokere og tvinger individet til at tænke og mærke; og kirken, der med sin monumentale arkitektur stadfæster en fornemmelse af autoritet, tilstedeværelse og hermed samling af opmærksomhed.

Både museets og kirkens rum fungerer som en prisme, der kan udfolde og krystallisere de komplekse aspekter, som vi har vist er nødvendige for at læringen kan efterleve samfundets forventninger, hvilket fremstår som en mangel i de institutionelle læringsrum. Det er ikke museet og kirkens fysiske rum, der står centralt, men rummet som et dispositiv, der organiserer og styrer gennem et særligt normsæt for, hvordan vi ser og sanser. Rummet abonnerer altså i sin organisering på en bestemt forståelse af læring og erfaring. Denne alternative organisering af en læringsforståelse kan udfordre og komplimentere, den forståelse og arkitektoniske styring, der findes i de institutionelle læringsrum. I og med, at museer og kirker som dispositiver ikke knytter an til den neoliberale forståelse, gives her også et ståsted for en kritisk betragtning af de grundlæggende, arkitektoniske tendenser, der præger det senmoderne samfund. Med analyser af disse organiseringer af læring kan vi udfordre og gentænke en alternativ organisering af de institutionelle læringsrum.

4.4.1 Museets erfaringskabende læringsrum

Vi iagttager museet gennem analyser af to af Daniel Libeskinds museer, Imperial War Museum North og Dansk Jødisk Museum (Bendsen 2012; Jørgensen 2012), som er valgt grundet arkitekturens erfaringspotentiale (jf. afsnit 2.2). Den konkrete analyse af Libeskind's museer er en eksplicitering af, hvordan museumsrummet organiserer og former adfærd, stemning og hermed skaber nyt læringspotentiale gennem erfaringsdannelse. Vi



Imperial War Museum North, Manchester

betragter altså museet og kunsten, fordi det som dispositiv inkarnerer særlige modi for opmærksomhed, erfaring, sansning og bevægelse, der kan udfordre og kvalificere en nytænkning af de neoliberalt prægede, institutionelle læringsrum. Med *kunst* differentierer vi ikke mellem forskellige kunstarter som for eksempel installationer og malerier, men vi forstår kunst som noget, der *gør noget* ved beskueren, og hermed adskiller vi kunst fra pynt, der blot har til formål at forskønne og pynte.

I analysen af museet som læringsrum inddrager vi kunstneren Eliassons tanker om kunst, arkitektur og atmosfære (Pedersen et al 2004) samt Greenaways forståelse af kunst (Thau & Troelsen 1995). Eliasson er relevant, idet han beskæftiger sig med atmosfære, sanselighed, historisk og kulturel betydning samt rumlighed i kunsten. *"Eliassons værker spænder et større felt op, som består af hele den fysiske, kulturelle og sociale kontekst"* (Thau 2010:468). Han har blik for, hvordan kunsten berører individer, skaber muligheder og kan stille spørgsmål og bidrager derfor i afhandlingen med et skarpt blik for kunstens erfaringsskabelse og læringspotentiale. Greenaway er værdifuld at inddrage primært grundet hans tanker om kunst som noget, der skaber tankevirksomhed, refleksion og læring hos dem, der iagttager det. Med Eliasson og Greenaway vil vi betragte, hvordan museets rum organiserer en værdifuld form for indre læring.

Kunstens rolle i erfaringsskabelsen

På museet er læringen ikke blot ét sted for enden af rummet som i undervisningslokalet, men i mødet med billederne, der omgiver en, og kunstinstallationen i midten af rummet. Den kunstneriske læring, som knytter sig til oplevelse og sanselig erfaring, findes både i rummets affektive indtryk samt i de enkelte kunstværkers evne til at påvirke og forandre iagttagerne. I mødet med museets kunst og arkitektur opstår netop mødet som en kvalitativ stoppen op og refleksion. En gensidighed, der kan åbne for nye muligheder (Thau & Troelsen 1995:79).

"Perciperer man kunst, deltager man i – og medfremstiller således ikke blot sig selv, men også og den situation, der omgiver det" (Pedersen et al 2004:49). Det at beskue kunst er en aktivitet, hvor man er meddeltagende i selve skabelsen af kunstværket. Kunsten kræver noget af beskueren og bliver først til i en gensidig proces mellem iagttageren, kunstværk og omgivende rum. Kunsten virker affektivt ved at skabe en

særlig opfattelse, adfærd og mulighedsrum, og erfaringen er derfor fysisk og sanselig. *”Både erindringen om fortiden og forventningen om fremtiden er til stede i nuet (...) kan der opstå en form for fællesskab, når mennesker med hver deres historie engagerer sig i samme værk. Man skal (...) også undersøge, hvordan de enkelte deltagere interagerer med hinanden”* (Pedersen et al 2004:63). Hver enkelt museums- eller kunstdeltager deltager i rummet og former oplevelsen og læringen gennem deres særlige blikke og i mødet med kunsten. Ifølge Benjamin er disse brudfyldte oplevelser, der overskrider og rykker ved hverdagens forståelse, dét, der skaber læring og udvikling (Reeh 2006:110-113). Det er ved at mærke, sanse og erfare på sin egen krop, at den læring, der bliver indlejret som en del af individet, finder sted. Kunsten aktiverer således nye muligheder for at tænke, forstå og forholde sig til verden.

Kunst kan med Greenaways blik endvidere forstås som forskelligt fra dekoration og underholdning: *”Når man ser på et [maleri], begynder man ikke at grine uhæmmet og man bryder heller ikke sammen i krampegråd; dét man oplever i den forbindelse er noget dybere, noget der har mere med tankevirkksomhed at gøre”* (Thau & Troelsen 1995:28). Kunst skal få os til at tænke. Det rører os; ikke blot så vi reagerer emotionelt, men får os til at reflektere og opdage nyt. Ved at gøre betragteren til deltager i kunsten, stilles også et krav om opmærksomhed og refleksion. Museets kunst giver ikke et alternativt svar, men et alternativt sted at spørge fra (Thau & Troelsen 1995:62f). *”Meningen med de enkelte billeder opvejes af driften efter at finde en mening, som anspores hos publikum. Selve den refleksive proces kan siges at være budskabet”* (Thau & Troelsen 1995:79). Man opnår en læring om sig selv, der er intens og unik og som udspringer fra den gensidige udveksling i mødet med kunsten. At iagttage kunst på museet, bliver en iagttagelse af sig selv som iagttager. Det er en indre, udviklende og erfarende læring, frem for en ydre, strategisk proces.

Kunstens særlige læringspotentiale

Kunsten kan provokere os ved at rykke opfattelsen af virkeligt og uvirkeligt, muligt og umuligt. Den tilbyder nye blikke, men bestemmer ikke ét rigtigt blik. Hermed skaber kunsten en diversitet af lærdom, der opstår spontant og uden planlægning. *”I have grown to believe that a really intelligent man makes an indifferent painter, for painting requires a certain blindness – a partial refusal to be aware of all options”* (Thau & Troelsen 1995:75). Faktorer som intelligens og rationalitet, der af

neoliberalismen fremstilles som ønskeværdige i subjektet, anses i kunstverdenen for at virke bremsende for kreativ udfoldelse. Med kunsten tilbydes altså et helt nyt idealistisk meningsregime, der kan udfordre samfundets indiskutable værdier og rationelle argumentationsstrukturer, da det anderledes, alternative og kritiske bliver muligt.

Museets arkitektur

Museets arkitektur danner ifølge Eliasson rammerne for iscenesættelsen af kunst, da det er den kontekst, hvorigennem beskueren oplever kunsten (Pedersen et al 2004:25). *"[Museet] var kort sagt en udstillingsmaskine, som indeholdt en mængde intentionaliteter, der ville påvirke oplevelsen af mit værk"* (Pedersen et al 2004:19f). Museet som bygning skaber en rumlig organisering af læringen, der har fokus på at tildele et bestemt *blik* snarere end et bestemt *resultat*, som var formålet i det institutionelle læringsrum. På den måde er museets arkitektur, rum og indretning med til at forme den oplevelse, erfaring og hermed læring, der sker i mødet med kunsten. Selve kunstinstitutionen er *"medproducent af værkerne, idet den mytologiserer, mystificerer eller afmystificerer, medierer osv."* (Pedersen et al 2004:21). Det lærings- og erkendelsesrum, som museet udgør, bliver betydningsfuldt for fortolkninger, forståelser og erkendelser. Arkitekturen organiserer altså særlige potentialer for læring.

Nedslag 2: Libeskinds museer som læringsrum i det senmoderne samfund

Dette afsnit slår ned på Libeskind's to museer, Imperial War Museum North og Dansk Jødisk Museum gennem subjektive iagttagelser for at vise museernes erfaringspotentiale (Bendsen 2012; Jørgensen 2012).

Museets arkitektoniske udformning

I mødet med Imperial War Museum North, der ligger ved havnen i et gammel industriområde, beskriver Jannie Bendsen arkitekturens ydre som mindende om *"en kæmpe bølge eller en underligt formet fisk, der er skyllet op på*



Imperial War Museum Norths ydre arkitektur

strandbredden, og hvis skæl reflekterer sollyset” (Bendsen 2012:66). Med baggrund i Rasmussens tanker om at opleve arkitektur i bevægelse går Bendsen rundt om bygningen med en konstatering af, at man fra intet sted kan overskue bygningen, og at den skifter form afhængigt af solens og betragterens position (Bendsen 2012:68). I tråd med Pallasmaas tanker om arkitekturens rolle som forstærker og formgiver af vores oplevelse (Pallasmaa 2011:121) giver Libeskind's museum betragteren en særlig måde at opleve og *forstå* på. Betragterens placering i forhold til bygning og lys giver sig udtryk i forskellige indtryk og erkendelser, og dermed er bygningen, som Eliasson også påpeger, ikke en neutral skueplads, men skaber mulighed for forskellige subjektive erkendelser. Der er således i bygningens udformning skabt en åbning for, at både beskuer og omgivelser kan interagere og indgå i gensidig udveksling med arkitekturen. Gennem denne udveksling med for eksempel lyset og de tilstedeværende skabes en særlig stemning og opmærksomhed på bygningen, man er *meddeltager*. På denne måde får museets arkitektur en affektiv betydning: Oplevelsen af bygningen er i konstant forandring i forhold til iagttagerens bevægelse, omgivelserne og lyset. Det er en unik oplevelse, der er knyttet til situation og iagttager og ikke blot den iagttagne genstand selv. Formens uforståelighed *kræver* noget af betragteren, en overvejelse, undersøgelse og refleksion, en tankemæssig forståelse, som også Greenaway taler om i sine kunstværker (Thau & Troelsen 1995:79). I mødet med Libeskind's museumsarkitektur skabes en forundring og læring som en fysisk erfaring, der medfører nye måder at tænke på. En indre erfaringsskabelse: Der kan stilles spørgsmål på nye måder.

Museets indre erfaringsskabelse

Ligesom den ydre form på Imperial War Museum North er svær at overskue, er også Libeskind's Dansk Jødisk Museums indre ifølge Nanna Dissing Jørgensen svært at finde en sammenhæng i. Dansk Jødisk Museums ligger i Galejhuset i København, hvor bygningens traditionelle ydre brydes af dens skæve indre. Museets



Dansk Jødisk Museum indre indretning

indretning retter sig mod sin betragters sanser og opmærksomhed, idet der ikke er ét sted, hvorfra man kan overskue hele museet eller én rute (Jørgensen 2012:275).

Museets udformning stiller altså krav til betragteren om at bevæge sig, undersøge og skabe erfaring. I selve arkitekturen ligger en uforudsigelighed og mulighedsrum, der åbner for, at fysisk færden – og måske også tanker – kan bevæge sig i uforudsete retninger. Den rigtige vej er ikke givet, og det bliver op til betragteren at skabe sin egen rute, drage egne erfaringer, erkendelse og erindringer. Også på Imperial War Museum North træder læringens potentiale frem i mødet med arkitekturen, som en uforudsigelighed i en forpligtende ramme (Reeh 2006:109f). Museets hovedrum brydes af siloer placeret som søjler ned igennem rummet, imellem hvilke der er opstillet kunstinstitutioner (Bendsen 2012:68f). Siloerne fungerer som aflukkede rum, hvor betragteren lukkes inde for at få mulighed for ro og fordybelse i mødet med kunsten – og lukke den omkringliggende verden ude. Med et benjaminsk blik kan det iagttages hvordan, der skabes en mulighed for erfaring eller oplevelse, der trænger ind i den enkelte ved at afskærme fra de konstante signaler andre steder fra (Reeh 2006:109ff).

I Dansk Jødisk Museums spatiale læringsorganisering skabes den form for fysisk tilstedeværelse og deltagelse i værket, som med Sennetts forståelse kendetegner kvalitativ læring (Sennett 2009:165f), da Libeskind har brudt med ideen om normale, horisontale gulve og vertikale vægge, ved at lade gulvet være skævt og væggene skråne (Jørgensen 2012:275). Jørgensen associerer i sin skildring af museet den svimmelhed og ubalance, der er hos betragteren, med jødernes transport i fiskekuttere over Øresund under Anden Verdenskrig eller jødernes manglende orientering under deres flugt fra nazisterne (Jørgensen 2012:275f). Her giver museets arkitektur en fysisk og sanselig måde at lære på, der påvirker den fysiske tilstedeværelse og dermed kræver, at vi stopper op for at mærke og tænke.

Læring gennem resonans og forundring

Iagttager man kunst på museer, er det som genstande, der indeholder specielle potentialer. *"Resonans angår 'den udstillede genstands magt til at nå ud over sine egne formelle grænser til en større verden og til at vække de komplekse, dynamiske kulturelle kræfter som det kommer fra, i betragteren'"* (Ringgaard 2010:19). *"Forundring er 'den udstillede genstands magt til at standse betragteren i hans eller hendes spor, til at blottlægge en frapperende fornemmelse af særegenhed, til at vække en eksalteret opmærksomhed'"* (Ringgaard 2010:19). Gennem kunstens resonans og

forundring stopper betragteren op, og der skabes noget nyt hos betragteren netop som følge af kunstværket eller udstillingen. Dansk Jødisk Museums arkitektur skaber denne forundring og resonans hos betragteren eller deltageren, da museet formår at åbne op for et element af uforudsigelighed gennem sine skæve gulve og vægge samtidig med, at det indeholder de faste rammer for mødet. Det kan hermed iagttages, hvordan Libeskinds museer skaber en bestemt subjektiv ramme, der kvalificerer en ny måde at opleve, forstå, fortolke og dermed *tænke* på (Pedersen et al 2004:50f). Den læring og erkendelse, der finder sted i denne type læringsrum, formår i tråd med Eliasson på én gang at fastholde et særligt blik – det er kunsten, der er i centrum – og samtidig et uforudsigeligt element, der medfører, at nye fortolkninger, meninger og betydninger og derved *ny læring* kan opstå – uden forventningen om et bestemt resultat. Gennem museets måde at placere kunsten som centrum for rummet, og dens evne til at skabe resonans og forundring, formes en autoritet i de enkelte værker, som kalder på iagttagernes opmærksomhed. Der tilbydes, til forskel fra det institutionelle læringsrum, både en opmærksomhed på de mange faktorer – kunsten i sin helhed – og på det enkelte kunstværk, som et samlingspunkt for opmærksomheden. I mødet med kunst fordres et engagement fra iagttageren i værket uden, at der stilles krav til præstation. Kunsten berører, og udfordrer den enkelte og tilbyder hermed en ny måde at se og erfare.

Museernes læringspotentiale

Skal arkitektur give en aktiverende oplevelse, må betragteren udfordres med nye konstellationer af former. ”*Det er i modsætningerne, at der skabes en ny betydning i arkitekturen, fordi der sættes spørgsmålstejn ved det kendte. Formgivningen handler ifølge Rasmussen om aktivere og (måske) provokere betragteren*” (Bendsen 2012:65). Idet Bendsen betragter Imperial War Museum North som en bølge eller en underligt formet fisk, sætter hun spørgsmålstejn ved arkitekturen og *forundres* over form og betydning. De skæve gulve og skrånende vægge på Dansk Jødisk Museum åbner ligeledes betydningsrammerne for Jørgensen ved at undre og provokere hende. Således bliver erfaring og erkendelse aktiveret gennem museernes arkitektur, hvor mødet med det anderledes og uforventede skaber en ny læringshorisont.

Til forskel fra ITU's højteknologiske bygning indeholder Libeskind's museum spor af en menneskelig kultur, historie og levet liv, der anses for nødvendig for en

kvalificerende indtræden i arkitekturen (Pallasmaa 2011:67f). Her skabes en dybdegående erfaring, der kan bygges videre på og skabe grobund for kvalitativ udvikling. På museerne tilbydes både en *faglig* læring, gennem en særlig fortalt historie i kunstværkerne, og en *fysisk* læring i betragterens krop, der henvender sig til en indre erfaring og erkendelse snarere end en ydre planlagt og strategisk læring. På Libeskind's museer berøres det lærende individ gennem oplevelse og deltagelse, og læringen giver med de faste rammer en ny måde at skabe *mening* på, sammen med elementerne af uforudsigelighed, der ikke kræver et bestemt *resultat*. På denne måde bliver læringen et holistisk foretagende og et tilbud til den enkelte om at udvide sin forståelse, erfaring og tankemæssige horisont. At *lære* nyt ved at blive provokeret, forundret, opdage og opleve.

Museet som læringsinstitution

Den læring, der organiseres i museumsrummet, er knyttet til oplevelse, erfaring, viden og tanke. At indtræde i et museumsrum er derfor en sanselig oplevelse, der erfares gennem kropslig tilstedeværelse og bevægelse. Læringen er nøje planlagt fra både kunstner og museums side, og alligevel præget af uforudsigelighed. Erfaring og læring i det kunstneriske rum har ikke et bestemt strategisk formål eller krav om præstation. Alligevel *kræver* kunsten noget af iagttagerne: Åbenhed, deltagelse og fortolkning – den *forpligter* (Pedersen et al 2004:50; Thau & Troelsen 1995:26-29). Læring i museumsrummet handler altså om gennem sanselig og affektiv oplevelse at blive berørt, forandret og åbnet for nye muligheder og måder at tænke, se og forstå verden på. ”Nu er det ikke længere tilstrækkeligt, at et museum er historisk belærende – det skal tillige engagere og motivere til refleksion” (Jørgensen 2012:280). Læring i museumsrummet foregår som en personlig og udviklende proces, i mødet med kunst, arkitektur og de andre tilstedeværende individer. Mødet bliver i denne forbindelse et autentisk nærværende og forpligtende møde (Karlsen 2002:170), en oplevelse, der tvinger til opbremsning og refleksion, og som derved kan skabe et varigt potentiale for forandring. Museumsrummet og kunsten tilbyder som organiserende dispositiv et fristed, hvor læring, viden og autentisk oplevelse er tilgængelig uden at være styret af strategi og præstation. Hermed bidrager denne rumlige organisering med elementer og aspekter, der ikke kunne rummes i den institutionelle udformning. Læring er med museumsrummets organisering sanselig, fysisk og erfaringsskabende ikke med

neoliberale effektivitetsstrategier, men gennem rolig fordybelse; en provokerende fremstilling af det umulige som muligt. Der formes her aspekter, der er grundlæggende og nødvendige for en kvalitativ forankret læring, og som altså ikke blev skabt i de institutionelle rum. Analysen tydeliggør, hvordan en opprioritering af disse aspekter kan skabe ro og fordybelse, forundring og nysgerrighed.

4.4.2 Kirken som læringsrum

Afhandlingen vender blikket mod kirken¹², fordi tendenser og særlige modi for opmærksomhed, tilstedeværelse, fordybelse og ritualer, der manglede i det senmoderne læringsrum, udfoldes i kirkens rum. Som med museet, er det ikke kirkens faktiske, værende rum, der vil blive analyseret, men derimod kirken som et dispositiv, der organiserer den menneskelige opmærksomhed og fordybelse og hermed en særlig læringsform. Det empiriske nedslag i form af en beretning om Bagsværd Kirkes arkitektur er relevant som en analyse af, hvordan den arkitektoniske organisering i et kirkerum former og samler opmærksomhed og tilstedeværelse og hermed skaber potentiale for en indre læring som refleksion og erkendelse. Vi har valgt at iagttage Bagsværd Kirke grundet Utzons simple og stemningsfyldte fortolkning af kirkerummet (jf. afsnit 2.2). Kirkens organisering af læring tilbyder altså værdifulde og uundværlige aspekter, der kan udfordre og problematisere det institutionelle læringsrum og de neoliberale principper for organisering af læring.

Kirken og kunsten

I mødet med kirken tårner det kristne symbol sig op på kirkepladsen. *"Iconic buildings, also exude an imposing or awe-inspiring air, as the material work invites one's full awareness into an imaginative, spiritual reality"* (Pallasmaa 2011:84).



Vor Frue Kirke, København

Kirken som ikonisk arkitektur er altså skabt med henblik på at give iagttageren en oplevelse af ærefrygt og vælde, der allerede inden man træder ind i kirken indstifter et særligt handlings- og tankemønster (Pallasmaa

¹² Når vi i dette afsnit vender blikket mod kirken som rum for læring, er det ikke dens historiske rolle, der har interesse, som i afsnit 3.2, men derimod dens arkitektur og organisering af læring i det senmoderne samfund.

2011:101). Der er hermed i mødet med kirkens rum en bestemt følelse af adskillelsen mellem udenfor og indenfor. Ved indtræden i rummet tilbyder kirken en særlig tærskelerfaring, en træden ud af samfundets hastighed og performance, og ind i en verden af ro, ritualer og eksistentiel fordybelse. Når man træder ind i kirken, udfolder rummet sig med rækker af sæder, der vender mod alteret og Kristus omgivet af guld (Andersen 1999b:23). Forskellige kirker kan se vidt forskellige ud og have forskellige udtryk, men samtidig iagttages som ens, idet organiseringen af et kirkerum foregår efter samme principper, symboler, indretning og rumlige linjer. Der skabes en atmosfære, en særlig affekt og relation til rummet som type. Således bliver mødet med en ny kirke både en ny og bekendt oplevelse (Andersen 1999b:23; Rasmussen 1957:44).

"En udsmykning sætter sit præg på kirkerummet. (...) Den gør kirken til et roligt, venligt sted, en 'audienssal', hvor Kristus mødes med sit folk" (Andersen 1999b:27). Kirkerummets egenskaber ligger med denne tanke i symbolerne såvel som arkitekturen. De er tilsammen skabere af det kristne kirkerum, som knytter an til en tidløs genkendelighed, der er medskaber i den særlige oplevelse, det er at indtræde i et kirkerum. Med de tidløse symboler knytter rummet an til både en indre oplevelse og forestilling samt en fysisk og sanselige oplevelse. Her skabes altså en sammenhæng mellem tanke, sansning og tilstedeværelse i rummet, der også samler opmærksomheden på dette sted i tid og rum (Pallasmaa 2011:93). Et centralt element i den kristne kirkes udsmykning er korsets symbol på kristendommen. *"Det ægte symbol (...) kan åbne for dybder i vores eget sind. De fleste af os har opdaget, at symboler (...) både kan give os indblik i nye facetter af menneskelivet og åbne for ukendte afgrunde i vort eget væsen"* (Andersen 1999b:34f). Ved synet af korset i kirken skabes både genkendelighed og bekendthed, og der åbnes for en adgang til en eksistentiel forståelse af meningen med livet og *"erfaringen af noget større (...) der taler til vores behov for mening og dybde i alt det flade"* (Hansen 2012). Gennem indretning fortælles en historie gennem et bestemt perspektiv, hvilket fordrer en bestemt læring (Andersen 1999b:39f).

"At træde ind i en dansk sognekirke kan føles som at træde ind i et fremmed land" (Larsen 2010). Det er en særlig oplevelse at træde ind i et kirkerum, der ikke kan reduceres til et enkelt element. Det er en affektiv atmosfære og stemning, der er svær

at beskrive med ord og derfor må opleves og erfares gennem fysisk færd og sansning (Zournazi 2002:213f). Den stærke sansemæssige oplevelse, det er at træde ind i et kirkerum, skaber en anderledes erkendelse og læring hos individet. Gennem krav om særlig adfærd og ritualer (for eksempel stilhed under præstens prædiken, stå op under evangeliets oplæsning) samles individets opmærksomhed på et sted og skaber en koncentration om tilstedeværelsen nu og her. En tilstand, der ikke fordres mange steder i det tempofyldte senmoderne samfund (Han 2010:30). Indlejret i kirkerummet kan iagttages bestemte budskaber og fortællinger, men ingen faste planer, præstationsforventninger og krav til individets læring.

Kirkerummets læringsskabelse er uafhængigt af forkynnderen

Ligesom læreren står præsten foran en gruppe håbefulde individer, der har vendt sig til ham for at finde retning og vejledning. Selvom præstens rolle dermed har ændret sig siden den kristne læring (jf. afsnit 3.2.3), tiltænkes han alligevel stadig en betydningsfuld rolle qua sin autoritet, der er knyttet til hans embede. Kirkerummets erkendelsesmæssige og eksistentielle læring kan også finde sted uafhængigt af præstens tilstedeværelse. I kirkerummet skaber selve rummets affektive indtryk hos den lærende mulighed for læring som refleksion og fordybelse. Her findes en atmosfære, der i sig selv inspirerer og fordrer en særlig adfærd og tankevirkksomhed, der også findes, når præsten ikke er til stede. Præstens rolle er at være en autoritet¹³, der styrer ritualerne, snarere end at besidde en konkret viden, der skal formidles.

Nedslag 3: Bagsværd Kirke og Lyset fra oven

Dette empiriske nedslag er en subjektiv oplevelse af Bagsværd Kirkes arkitektur og rum (Utzon & Bløndal 2005). Det er en analyse, der skal vise og konkretisere, hvordan den kirkelige organisering skaber en bestemt form for læring og erkendelse hos det enkelte subjekt. Fokus er altså ikke på, hvilket empirisk potentiale Bagsværd Kirkes rum indeholder, men på hvordan det som et kirkerum organiserer og fordrer særlige læringsaspekter.

¹³ Dog er præstens autoritet ikke længere allestedsnærværende, men udelukkende knyttet til hans position i kirkensrum.

Utzons kirke er en moderne, nordisk fortolkning af det traditionelle kirkerum, hvor de kristne symboler er få (Utzon & Bløndal 2005:88f). I kirken ses et alter med lys og et



Bagsværd Kirke

spinkelt kors hængende bagved som de umiddelbare tegn på Guds og Kristus nærvær – noget større end en selv (Utzon & Bløndal 2005:88f). Fokus er i dette rum på arkitektur og materialer frem for de kristne symboler og billeder. *"Utzons overvejelser retter sig imod en indsigtfuld brug af almindeligt kendte materialer og byggemetoder. Eksempelvis bruges beton og træ, traditionelle former fra arkitekturhistorien – og som det allermest kendte, dagslys"* (Utzon & Bløndal 2005:164). I stedet for at pryde kirken med kunst er selve kirkens arkitektur kunsten.

Med denne tilgang skabes et rum, der ikke

kun er et religiøst monument, men som åbner for eksistentielle og menneskelige overvejelser. Dette henvender sig til den senmoderne kirkegænger, der ikke kun søger en religiøs overbevisning, men et kulturelt rum med plads til overvejelser og refleksion (Hansen 2012; Vincent 2010). Kirken skaber med sin arkitektur en fortolkning eller relation mellem *"the cosmic and human dimensions, eternity and present, gods and mortals"* (Pallasmaa 2011:19). Der skabes altså et rum, hvori en formidling mellem det menneskelige og noget større, kan rummes. Bagsværd Kirkes rum er ikke blot et religiøst rum, men et rum, hvor man kan opnå erkendelse, ro og refleksion; et sted, hvor læringen ikke er planlagt eller påtvungen (Hansen 2012). Her samles opmærksomheden i nuet gennem den simple, men genkendelige, monumentale arkitektur og indretning.

I Utzons værk beskrives lyset som en organisator og lysstrategien som *"fundamentalt nordisk, udført enkelt og virkningsfuldt og dybt personligt reflekteret"* (Utzon & Bløndal 2005:161). Kirkens skib har ingen vinduer, hvor man bliver mødt med direkte lys, men lader i stedet lyset skinne ind i kirken gennem vinduer i højden, hvor lyset hele året indfanges og reflekteres på kirkeloftets buede former (Utzon & Bløndal

2005:160f). De buede former kan iagttages som en abstraktion af skyerne på himlen, hvorpå sollyset skinner (Utzon & Bløndal 2005:163). Det bløde lys, de buede former og naturligheden i materialerne i kirken skaber en ro og lader kirkegængerne befinde sig i selvfordybelse og trosfordybelse. *"Bagsværd Kirkes indadrettethed knytter sig til en almindelig kirkearkitektonisk tradition, hvor man forvandler dagliglivet til en mere indadvendt og afgrænset åndelig verden med fokus på det evige"* (Utzon & Bløndal 2005:161). Den forståelse af læring, som Bagsværd Kirkes arkitektur hviler på, er således en indre, selvrefleksiv fordybelse. Gennem symbolerne forenes det genkendelige og det nye i et rum med en fast norm for adfærd. Der er ikke fokus på et bestemt resultat, eller bevis for, at en læring har fundet sted, idet læringen her forstås som en personlig udvikling, der gør nye tankemæssige forståelser og horisonter mulige. Læringen er både personlig og indre, samtidig med, at den foregår i relation til noget, der ligger uden for individet, en ydre autoritetsfigur. Dette tilbud om en ydre autoritetsfigur, der giver begivenheder og forståelser en ny meningshorisont, iagttages som et behov hos mange senmoderne individer (Hansen 2012).

Symbolerne, lyset, materialerne og de indlejrede fortællinger i Bagsværd Kirke skaber tilsammen en affekt hos kirkegængerne, der ligger som en særlig stemning eller tone i rummet og ikke kan henvises til enkelte elementer, men som ikke desto mindre findes og opleves. Gennem affekten formes en særlig intens oplevelse af rummet, en berøring af noget dybere, en samhørighed, med både de andre tilstedeværende og sig selv (Hansen 2012). Denne oplevelse deles af de tilstedeværende samtidig med, at det opleves forskelligt. Man åbner sig med andre ord op for en anden form for påvirkning, end man gjorde, hvis man havde været denne affektive oplevelse foruden (Zournazi 2002:212). På samme måde som i museumsrummet, skaber kirkerummets unikke stemning gennem affekt, en særlig oplevelse, der berører og forandre det enkelte subjekt, ved at give mulighed og potentiale for at udvikle sig *indefra*.

Bagsværd Kirke er endvidere indrettet ud fra tanken om, at *"menigheden er deltagere – ikke tilskuere. Alteret tænkes derfor som bordet, der ikke står i fjern ophøjethed som på en scene, men rykket frem mod menigheden, således at præsten har mulighed for at stå 'bag' alteret vendt mod menigheden"* (Utzon & Bløndal 2005:141). Der kan her iagttages en ny tanke i kirkeindretningen, da menigheden involveres i rum og ritualer og samtidig gives plads til personlig erkendelse og eksistentielle refleksioner, uden at

der bliver krævet en særlig præstation af kirkegængerene. ”[Kirkerummet] er det eneste rum i vores hastige og flade hverdag, der er totalt hævet over nytte- og markedstænkning, og hvor ingen forlanger noget af os” (Hansen 2012).

I Bagsværd Kirke indeholder arkitekturen og rummet hermed et potentiale for læring gennem indre refleksion, fordybelse og ro i fællesskab med de andre tilstedeværende og alligevel adskilt fra dem. Rummet er ikke kun skabt for de dybt religiøse, men tilbyder en fortolkningsramme og en tro på noget større end os selv. I Bagsværd Kirke skabes et rum, der knytter an til en indre personligt udviklende og inspirerende læring, en tærskelerfaring, og som samtidig tilbyder en autoritetsfigur, en koncentration af opmærksomheden, en ydre referenceramme og en fastlagt praksis gennem ritualer og tydelige normer for rigtigt og forkert. I dette rum er der plads til andre og nødvendige aspekter af det lærende individ end de, der fordres i et institutionelt senmoderne læringsrum som ITU.

Kirkens læring

Den læring, der foregår i det senmoderne kirkerum, er en indre og eksistentiel læring, der skabes gennem særlige modi for tilstedeværelse og samling af opmærksomheden. Gennem kirkens organisering skabes en tærskelerfaring, idet man træder *ud* af samfundets fokus på overflade, tempo og præstation og *ind* i et rum, hvor ritualen skaber erfaring og koncentration. I kirken er det mødet med rummets arkitektoniske form og stemningen her, der samler opmærksomheden omkring en indre eksistentiel fordybelse (Hansen 2012). Arkitekturen og rummet former en stemning og atmosfære, som en særlig tone, der ligger mellem alle de tilstedeværende elementer og individer, og som opfordrer til refleksiv tænkning. Som det blev iagttaget i analysen af Bagsværd Kirke, er arkitekturen og indretningen i et kirkerum skabt med en anderledes forståelse af læring end det institutionelle læringsrum. Erkendelse og læring opstår i kirkerummets dispositiv gennem den affektive og kropslige oplevelse som et tilbud om at lade sig påvirke, opsluge og forandre; som en tilstedeværelse og samling af opmærksomheden gennem fysiske ritualer. Denne type læringsrum skaber eksistentielle refleksioner, der rammer et behov for at adressere aspekter, der opleves som mangelfulde i de neoliberalt organiserede, institutionelle læringsrum. På denne måde bliver kirkens arkitektur og rum som organisering af en læringstanke værdifuld,

idet det kan udfolde en anden kompleksitet af læringen, end det institutionelle læringsrum formår. Læring produceres i kirkerummet som en inspireret, indre, personlig og fordybende proces, der ikke indeholder krav om et bestemt resultat. Kirkens læring kan altså udfordre og revurdere de tendenser, der blev fremanalyseret i de institutionelle læringsrum.

4.4.3 Læringsrummets værdifulde alternativ

Afsnittet har betragtet museums- og kirkerummet som to forskellige dispositiver, der på hver sin måde organiserer en særlig forståelse af læring. Rummenes organisering indeholder elementer, som er nødvendige for at rumme læringsbegrebets kompleksitet og dermed skabe den læring og de lærende subjekter, der ønskes i samfundet. Begge dispositiver former altså værdifulde aspekter, som ikke findes i de institutionelle læringsrum. På museet en sanselig erfaringsdannelse gennem fordybelse i et kunstværk, potentiale for nye tankemønstre og refleksioner gennem provokation og forundring. I kirken som tilstedeværelse, ro, indre refleksion og udvikling gennem en samling af opmærksomheden. Med disse dispositiver skabes altså en anden og mere kompleks form for læring end i det institutionelle rum, idet det ikke udelukkende organiseres med udgangspunkt i den neoliberale rationalitet. I museums- og i kirkerummet er læring og viden ikke et krav, som individet påtager sig, idet det træder ind i rummet. I stedet ligger læring i form af en personlig erkendelse og erfaring som et tilbud i rummets organisering og affektive stemning og rettes ikke imod en bestemt performativ fremstilling. I disse alternative læringsrum findes aspekter ved læring og det lærende individ som for eksempel fordybelse, forandring, ro, samling af opmærksomheden, koncentration og personlig, indre udvikling, der iagttages som særdeles nødvendige og værdifulde for den senmoderne læring og alligevel ikke findes i institutionelle læringsrum.

4.5 Gentænkning af det senmoderne læringsrum

Den strategiske læring, som organiseres og styres med det neoliberale rationale, dominerer, som vi viste i analysen (jf. afsnit 4.2), den måde, hvorpå institutionelle læringsrum organiseres og subjekter formes, og disse neoliberale elementer er vigtige for individets ageren og succesfulde optræden i det senmoderne samfund. I de institutionelle læringsrums organiseres læring gennem et arkitektonisk fokus på

tempo, interaktion og transparens, der skaber splittelse og kamp om opmærksomheden hos individerne. De transparente organiseringsformer opfattes samtidig som problematiske, idet nødvendige aspekter ved læringen ser ud til at være i fare for at gå tabt med denne entydige neoliberale organiseringsform. Læring som fordybelse, som kvalificerende og udviklende proces, som tilstedeværelse og samling af opmærksomheden, som langsommelighed og ro er ikke elementer, der fordres i de institutionelle læringsrum. Dette kalder på en iagttagelse af alternative organiseringer af læring, der formår at udfolde og skabe de nødvendige aspekter. I analysen af museet og kirkens arkitektoniske organiseringer af læringen kan vi se, hvordan de førnævnte fundamentale aspekter træder frem og herved skaber den nødvendige kompleksitet og dybde i læringsbegrebet. De alternative organiseringer frembringer værdifulde aspekter, der kvalificerer en nytænkning af de institutionelle læringsrum. Med udgangspunkt i analysen af museums- og kirkerummet kan vi pege på elementer, der med fordel kan opprioriteres for at opnå den fornødne kompleksitet og frugtbarhed i læringen: fordybelse, ro, tilstedeværelse, autoritative ritualer, samling af opmærksomheden; elementer, der udfordrer, provokerer og hermed skaber potentiale for at tænke nyt. Den neoliberale transparente, tempofyldte og opmærksomhedssplittende arkitektur kan ikke alene skabe rum for læringens kompleksitet og forme kvalificerede og kreative lærende subjekter. For at det kvalitative innovationsprojekt i læringen skal lykkes, kræves altså en fundamental omprioritering af de arkitektoniske og rumlige elementer, der udgør de institutionelle læringsrum.

Så hvordan skal et sådan læringsrum organiseres? Hvilken betydning har den nuværende entydige organisering af læringen for de enkelte lærende individer og for samfundet? Hvilke præmisser er der behov for at adressere og ændre, hvis vi skal skabe muligheden for en organisering og forståelse af læring, der indeholder potentialet for skabelsen af de individer, samfundet ønsker og efterspørger? Disse spørgsmål søger vi svar på i diskussionen i Kapitel 5.

Kritik af senmodernitetens læring

Vi kan med udgangspunkt i vores analyse og genealogiske diagnose konstatere, at der i dagens samfund hersker et skel mellem den type lærende individer, samfundet ønsker at skabe og de individer, der skabes. Den genealogiske undersøgelse viste, at samfundet og det politiske niveau efterspørger kreative, tværfaglige, netværksorienterede, opmærksomme, veluddannede subjekter, der har tilegnet sig en kvalificeret og dybdegående viden. Samtidig organiseres læring efter kvantitative og økonomiske principper (jf. afsnit 3.5), og gennem arkitektoniske elementer som transparens, tempo og interaktion, men synes at glemme et fokus på den ønskede kreativitet, ro og fordybelse i det faglige materiale. Hvilke udfordringer og konsekvenser produceres for det lærende individ i spændet mellem et flertydigt krav om læring og en entydig organisering af læringen? Hvordan kan læringen organiseres spatialt og forståelsesmæssigt for at efterkomme ønsket om kompleksitet i læringen hos individet?

Kapitlet vil udgøre afhandlingens diskussion, som tager udgangspunkt i en kritik af læringens subjektsskabelse. Her vil vi diskutere, hvordan de senmoderne læringsinstitutioners dominerende arkitektoniske elementer – transparens, tempo og interaktion – har indflydelse på, hvordan opmærksomhed, koncentration og kreativitet kan skabes. Afhandlingens intervention ligger således i at foreslå en ny spatial organisering af læring og en ny sproglighed i forståelsen af læringsbegrebet for at fordre den kompleksitet, der kan skabe de subjekter, samfundet efterspørger. Diskussionen er af almen og samfundsmæssig karakter, da hensigten er at røkke ved det fundament af vedtagne sandheder og nødvendigheder, som læringens forståelse og organisering bygger på. Det gør vi ved at pege på problematiske tendenser og mulige forandringsgrundlag. Til at nuancere denne kritik inddrager vi Zizeks kritik af det neoliberale markedsrationalitet samt hans tanker om kreativitet (Zizek 2011, 2012).

Zizek er relevant at inddrage i kapitlet, fordi han har blik for, hvordan der for at skabe forandring må stilles spørgsmålstejn ved ideologien for styring og forståelse.

5.1 Kritik af subjektiveringen i den senmoderne læring

Med den manglende overensstemmelse mellem forventningerne til individet og den læring, der tilbydes, vil vi diskutere individets muligheder. Hvordan skabes individet gennem den senmoderne læring og de institutionelle læringsrumms fokus på transparens, interaktion og tempo? Hvilke aspekter ved læringen formes ikke i individet, og hvilke konsekvenser medfører dette?

5.1.1 Det entydige, neoliberale subjekt

De lærende subjekter i det senmoderne samfund skabes i spændingsfeltet mellem forståelsen af læring, de krav denne stiller til dem, og den rumlige organisering af læringstanken. I Kapitel 4 analyserede vi, hvordan den institutionelle organisering af læringsrummene byggede på *transparens* i arkitekturen for dermed at skabe åbenhed, fællesskab, tempo og ikke mindst møder og interaktion. Med transparens i konstruktionen indtræder et implicit ønske om at 'have hinandens opmærksomhed', hvilket med den strategiske læringstanke opfattes som fordrende for den interaktion og det tempo, der skaber en ydre påvirket kreativitet. Den overvældende transparens i ITU's rum medfører dog samtidig en konstant *splittelse* af opmærksomhed hos de studerende. Det er derfor nærliggende at spørge, om der i konstruktionen af de institutionelle læringsrum er overvejet de risici, det transparente element medfører for opmærksomhed, fordybelse og derved *kreativitetsskabelse*. Når der på det politiske niveau hersker et ønske og forventning om, at vi gennem uddannelsessystemet skaber *hele* mennesker, som er dygtige, og som formår at tænke nyt og være innovative (FIVU 2012), må man forvente, at arkitektur og rum understøtter dette.

Transparens og subjektsskabelse

Hvad bringer den senmoderne læringsarkitekturs overvældende fokus på transparens læringsrummet og det lærende individ? Transparensen bliver controlsættende, idet der skabes et læringsrum, hvor individerne konstant skal være *på* på en særlig måde, og herved fremkommer gennem transparensen et *krav* om performance. Det institutionelle læringsrumms rationelle og strategiske påvirkning gennem

transparens-elementet skaber i subjekterne et fokus på den ydre selvfremstilling i relationen til deres omgivelser. Det performende element er vigtig og nødvendig i den strategiske læring, men kan også anses som problematiske, hvis det medfører, at individerne prioriterer den ydre form af læring – det strategiske og synlige – frem for dybde, viden og faglighed. Performance er hermed ikke til at komme udenom i organiseringen af læring, men må alligevel ikke tage overhånd og alene dominere.

Med Hans forståelse af Nietzsche kan vi forholde os kritiske til, hvorvidt tendensen hen imod konstant performance og umiddelbar reaktion, som den transparente arkitektur former, faktisk passiviserer individerne. Han taler om, hvordan hyperaktiviteten slår over i hyperpassivitet, hvor subjektet ukritisk åbner sig og reagerer på alle impulser (Han 2010:44). Dermed kan man overveje om det, som også Zizek slår fast, er i selve *negativiteten* – i barrierer, tøven og ophold – at kvaliteten og potentialet opstår; og altså ikke i den konstant performende *aktivitet*. Ifølge Zizek er det netop, når vi begrænses, lider og kæmper for (eller imod) noget, at det værdifulde potentiale for læring og nytænkning opstår (Zizek 2012:0.30). Hermed installerer den ubegrænsede åbenhed i rummets transparens også et problem for læring og potentialet for kreativitet. Med udgangspunkt i ovenstående argumentation mener vi derfor, at man bør overveje, hvorvidt rummets transparens reducerer individets evne til at være kritisk ved at passivere dem gennem konstant aktivitet og overfladisk fokus.

Det senmoderne, institutionelle læringsrum genspejler samtidens tendens til et overfokus på tempofyldte møder, som er i risiko for at blive flygtige og uforpligtende. Transparensen skaber i de institutionelle læringsrum et fokus på interaktion og *mødesteder*, hvor opmærksomheden rettes mod videndeling, netværk, projekter, tværfaglighed og en bevidsthed om de andre tilstedeværende individer. Ifølge Geir Karlsen kan det overdrevne fokus på mødet og interaktionen ende med at blive et overfladisk, kortsigtet fokus, der ikke formår at forme en forpligtelse eller resonans, der skaber kvalitet og værdi i mødet (Karlsen 2002:13,171). Hvordan kan der i arkitekturen i de institutionelle læringsrum skabes forpligtelse eller rammer for interaktionen, der kan sikre en kvalitativ værdiskabelse? Store åbne rum, som findes på ITU, skaber uomtvisteligt en *mulighed* for at mødes og interagere og hermed muligheden for at videndele og skabe tværfaglighed. I det senmoderne samfund er muligheden for at mødes samt individets evne til at agere i projekter og netværk

værdifuld. Arkitektur og organisering på ITU former hos individerne en bevidsthed om, at interaktion og møder er positive. Det, der bør overvejes i de institutionelle læringsrum, er, hvordan, der forankres kvalitet og forpligtelse i møderne mellem individerne. *Potentialet* er til stede i rummets transparente arkitektur, og individerne synes bevidste om, at de *bør* interagere. Det spørgsmål, der står tilbage, er hermed ikke, *om* der skabes interaktion, men *hvordan* interaktionen mellem individerne resulterer i værdi i form af tværfaglighed og kreativitet, frem for flygtige møder.

Strategisk kvalitet

Det transparente element i læringsrummet bringer særlige egenskaber og potentialer frem, men samtidig forsvinder andre nødvendige og fundamentale aspekter i læringen, som individet også forventes at opnå. Splittelsen i opmærksomheden skaber lærende individer, der kan have mange projekter, møder og formål på samme tid. Ud fra en kvantitativ betragtning kan dette synes positivt, fordi flere sideløbende fag og projekter giver flere point og resultater. Sammen med samfundets fokus på succesfuld fremtræden i forhold til den kvantitative bedømmelse af den studerende bliver det også hurtigt 'tallet', altså det ydre resultat, og ikke læringsprocessen, som kommer i fokus for den enkelte. Den studerende som lærende subjekt skal foretage strategiske valg om, hvilket fag der har den rette titel til karakterbladet og kan give en god karakter, frem for at vælge fag baseret på indhold (jf. afsnit 3.5). Det kvantitative fokus i læringen ser altså også ud til at skabe et kvantitativt fokus hos det lærende individ, som transparensen og kravet om konstant iscenesættelse blot forstørrer. Dette kvantitative fokus er vigtigt for individet for at kunne indgå i det senmoderne samfund og agere på dets præmisser. Alligevel må man overveje med blik for Sennetts tanker om kvalitet gennem fordybelse, om ikke kvaliteten af læring er på spil, hvis der hovedsageligt skabes et kvantitativt fokus hos subjektet (Sennett 2009:285f). Man kan herudfra diskutere, om den dybdegående, kvalitative viden ophører som mål for det lærende individ, mens en selviscenesættende performance vinder frem. Selvom performance er væsentlig for individet i det senmoderne samfund, formodes et fravær af kvalitativ viden at have konsekvenser for værdiskabelse i både læring, erhvervsliv og samfund. Hvis der i organiseringen af læring ikke formes subjekter, der kan lære gennem en fordybende, krævende og langsommelig proces eller ikke har lært at samle opmærksomheden og koncentrere sig, hvordan skabes så fordybelse og koncentration i et fremtidigt arbejde? I dette

henseende bliver det relevant at spørge til, om individet *skal* kunne fordybe sig i et fremtidigt arbejde, eller om performance skal dominere i et samfund, der synes præget af netværk og projekter. Det virker dog ikke sandsynligt, at der på sigt kan skabes værdi gennem læring og viden uden et kvalitativt og fagligt indhold. Begge elementer, kvantitet og kvalitet, må dermed i samspil indtænkes og vægtes i læringsprocessen.

Med blik for performance stiller vi os derfor kritiske overfor, hvilke fremtidige udfordringer den entydigt strategiske tænkning har for subjektet i form af kortsigtede performative strategier frem for langsigtede, kvalitative strategier. En strategisk læringsproces, der udelukkende har fokus på at *fremstå* værdifuld, får med blik for Sennetts tanker om kvalitetsfuld læring gennem fordybelse (Sennett 2009) konsekvenser i fremtiden, hvor individet skal stå til regnskab for mangler og uvidenhed. I diskussionen af individets muligheder for fordybelse i et fagligt materiale kan man da spørge, om ikke valget om at fordybe sig i et fagligt materiale kan udgøre en langsigtet strategi? Dette valg indebærer en samling af opmærksomheden og en fordybelse i visse processer frem for andre, der vil komme individet til gode, fordi en fordybelse i et materiale nu kan underbygge faglige handlinger senere (Sennett 2009:280). På denne måde kan man forestille sig, at evnen til at agere strategisk og være til stede i mange projekter på én gang skabes gennem et solidt, kvalitativt vidensfundament. Med udgangspunkt i Sennetts tanker bliver det nødvendigt at diskutere, om ikke det strategiske valg bør indeholde både et kortsigtet valg om performance samt et langsigtet valg om fordybelse, hvis individet skal agere strategisk i det neoliberale samfund. Det synes at være i samspillet mellem de forskellige aspekter ved læringen, at det mest frugtbare potentiale findes.

Opmærksomhedens splittelse og begrænsede kapacitet

Individets kapacitet tænkes at være begrænset, og når de mange indtryk, der konstant rammer individet gennem det transparente rum, kæmper om individets opmærksomhed, så fjernes denne fra andre dele af læringen. Med sit blik for pulsen i den europæiske bevidsthed og sit billede af flanøren som den moderne intellektuelles kamp om opmærksomheden beskriver Hallberg det senmoderne samfund således: *”[T]empoet er blevet et andet. Det er sørgeligt, for der er meget der er gået tabt i og med det. Til sidst er der ingen refleksioner længere, kun reflekser”* (Hallberg

2000:24). Når opmærksomheden med rummets transparente indretning splittes mellem de mange indtryk og signaler, forsvinder den fokuserede opmærksomhed fra eksempelvis fordybelsen og kreativiteten. ”*Multitasking er ikke en evne, som alene mennesket i det senmoderne arbejds- og informationssamfund bemestrer. Det drejer sig snarere om regression (...) Der er tale om en opmærksomhedsteknik, der er afgørende for at overleve i vildnisset*” (Han 2010:28). Splittelse af opmærksomheden kan hermed opfattes som en instinktiv overlevelsesteknik og altså ikke nødvendigvis et tegn på nytænkning, innovation og udvikling. Det store fokus på transparens, åbenhed og netværk i arkitekturen kan synes mindre gennemtænkt, da det ikke lader til at skabe den læring, der ønskes. Skønt multitasking og en splittelse af opmærksomheden er nødvendige evner at besidde for at begå sig i den hyperaktive samfundsorganisering, kan evnerne opfattes som værdiløse, hvis de ikke kobles til indhold, faglighed og dybde.

Dermed kan det diskuteres, om organisering via transparensen ’skyder sig selv i foden’, idet der ikke med denne organisering opnås det, som egentlig efterstræbes. Der skabes med transparensen projekt- og netværksorienterede, performende subjekter, men der skabes ikke den nysgerrighed, kreativitet og de nybrud, der egentlig søges. Med den entydigt transparente organisering forsvinder andre arkitektoniske former, der samler opmærksomheden og derfor kan skabe for eksempel temposænkning og fordybelse. Hvis der ikke ekspliciteres et krav om en kvalitativ og fordybet faglighed samt en fokusering af opmærksomhed både i italesættelsen af læring og i læringsrummet, bliver det forefaldende for individet at sætte disse aspekter i baggrunden for at fokusere på kvantitet og performance, som det får direkte respons på i det senmoderne samfund. Hvordan fordres den kvalitet, der ikke kan skabes gennem subjektets ydre, men derimod gennem indre, fordybelse og ro? Udgør synligheden en barriere for skabelsen af kreative og innovative lærende subjekter?

5.1.2 Kreativitetsskabelse

I senmodernitetens institutionelle læringsrum fordres kreativitet og nytænkning gennem transparent arkitektur, tilfældige møder, sporadiske netværk og højt tempo. Den opmærksomhedssplittelse, der skabes med det transparente rum, danner et kreativitets- og læringspotentiale gennem *ydre* faktorer som møder og

metaperspektiver. Men er der tale om en kvalitativ kreativitet og innovation eller tenderes den innovationsfetich, der blev problematiseret i afsnit 3.5.3? Kan kreativitet og innovation skabes gennem flygtige møder og transparent arkitektur? Tager vi udgangspunkt i Sennett og Benjamins¹⁴ betragtninger, kan vi diskutere, hvorvidt kreativiteten alene kan forstås som udefrakommende, eller om der samtidig er brug for en alternativ kreativitetsskabelse, der kommer fra det enkelte individ gennem fordybelse i faget og i sig selv (Han 2010:29-33; Sennett 2009:280). Dette er en kreativitet, der som også Zizek foreslår, sker gennem frustrationsfyldt og hårdt arbejde (Zizek 2012). Hermed kræves en fokusering af opmærksomheden, der medfører, at vi må forholde os kritiske til det overvældende fokus på transparens og interaktion i læringsarkitekturen. Disse teoretikere bidrager med et kritisk blik på kreativitetsskabelsen, der foregår på de senmoderne læringsinstitutioner, samt et nyt potentiale for kreativitet.

Ifølge Sennett skabes kreativitet og læring gennem kendskab til håndværket, en vekselvirkning mellem hånd og hoved – praksis og tænkning. Kreative evner skabes gennem et i kendskab til og en opmærksomhed på materialet og kræver derfor *tid* at erhverve (Pallasmaa 2009:79-82). Det kan ikke fremskyndes via økonomiske incitamenter eller krav, da *"[ø]nsket om at gøre noget godt for dets egen skyld kan undergraves af konkurrencepres"* (Sennett 2009:19). Den personlige kreativitet kræver derimod rutiner, dybere forståelse og intimt kendskab til fag og materiale før nye ideer og tanker opstår. Hastigheden i det senmoderne samfund bliver problematisk, idet: *"Urimelige sammenligninger baseret på hastighed har forvrænget kvalitetsmålet. (...) [i] denne besættelse af konkurrence, mister man let værdien af og formålet med arbejdet af syne"* (Sennett 2009:253). Med denne tanke skal der altså prioriteres *tid* for at sikre kreativitet og kvalitet. Adjunkt på Institution for Ledelse, Politik og Filosofi på CBS, Helle Hedegaard Hein, kritiserer endvidere den manglende respekt for fagligheden i læringen i dag (DR 2010:25.40), idet hun ikke mener, vi har tid til faglighed. Ønskes en fornyet værdiskabelse i det danske samfund, en innovationens vej ud af krisen, må der ifølge Hein skabes tid til opmærksomhed, fordybelse og respekt omkring fagligheden. Kaster vi kort et blik på en anden type

¹⁴ Her benytter vi Benjamins tanker om, hvordan kreativitet og læring skabes under særlige forståelser og præmisser, hvormed vi får blik for alternative måder at forme erfaring og kreativitet (Han 2010:30f).

læringsinstitution, som lever af at performe på en scene, kan vi se, hvordan denne performance kobles til faglig fordybelse og derigennem en kreativitetsskabelse. Det Kongelige Teaters balletmester, Nikolaj Hübbe, har opmærksomheden rettet mod fagligheden. *"Det er faglighed, og det er ekspertise. (...) Man er nødt til at have super faglighed og en enorm trang til også dygtiggørelse og nyfikenhed og en opdagelsestrang"* (DR 2010:08.06). Faget er noget, man kan sætte sig fri fra, så fagligheden kommer før kreativiteten. Her opstår, ligesom i kirkens organisering af læringen, en samling af opmærksomheden på en særlig form for bevægelse eller faglighed, for at skabe kreativitet eller refleksion. Hübbe iagttager kreativitet som skabt gennem sammenspil mellem mennesker og gennem faglig fordybelse og koncentration (DR 2010:07.20,10.15). Hermed understreges Zizeks pointe om, at det ikke er i opnåelsen af resultatet eller tilfredsstillelsen, men på vejen dertil, at kreativiteten opstår (Zizek 2012). Med Hübbes tanker bliver det relevant at diskutere, hvordan der på de akademiske læringsinstitutioner kan organiseres rum, der både fordrer evnen til at splitte opmærksomheden og interagere med andre, men samtidig formår at samle opmærksomheden og fokusere på fagligheden. I stedet for at italesætte et krav om kreativitet kunne måske et krav om faglig opmærksomhed og et krav om interaktion gennem transsparens træde frem.

Med Benjamins forståelse funderes kreativitet i kedsomhed. *"Den rent hektiske adfærd frembringer intet nyt. Den reproducerer og accelererer det allerede foreliggende"* (Han 2010:30). Kedsomheden opstår som hos flanøren (Hallberg 2000) via en stillestående tilstand, hvor man for øjeblikket ikke ved, hvor man er på vej hen. Ved at bevæge sig uden formål opstår muligheden for en opmærksomhed på og et øje for helt anderledes og nye ting (Pallasmaa 2009:11f). Den evindelige målorientering samt manglen på kedsomhed og ophold kan derfor blive problematisk. I det tempofyldte senmoderne læringsrum, hvor mødet i det transparente rum hele tiden lur, hvor der er en konstant spænding og puls, udebliver en sådan kedsomhed. Det lærende individ kan ikke nå at kede sig på læsepladserne langt atriums væg på ITU, for i selve den arkitektoniske transparens kæmpes en konstant kamp om at tilegne sig opmærksomhed. Man er i denne synlighed en del af fællesskabet og aldrig alene. Det senmoderne samfund og institutionelle arkitektur lader ikke plads og tid til kedsomhed, men er i konstant bevægelse og hastværk.

Den senmoderne læring og læringsrum med sin nuværende form mangler altså, som nævnt, væsentlige elementer for at skabe kreative og innovative subjekter, hvilket får konsekvenser for samfundet, hvis uddannelse skal være 'vejen ud af krisen'. Med den nuværende entydige organisering af læringen, forhindres den kreativitet, som efterspørges, idet kravet om kvantitet og det transparente rum retter opmærksomheden på overfladiske bevægelser og sporadisk interaktion frem for den indre, fordybende kreativitet. Søges det hele, lærende subjekt, som blev fremanalysedes i Kapitel 3, må der i den institutionelle organisering af læringen skabes plads til refleksioner og fordybelse på lige fod med strategi, tværfaglighed og performance.

5.1.3 Individets tomhed ved autoritetens fald

Det senmoderne samfund producerer en frihed hos det lærende individ (jf. afsnit 3.5), men hvorvidt denne frihed er en reel *frihed*, eller den fungerer som en begrænsning, kan diskuteres. Med Hans ord *"[er præstationssubjektet] fri for en ydre herredømmeinstans (...) Men herredømmeinstansens bortfald fører ikke til frihed. Fraværet lader snarere frihed og tvang falde sammen i et. Således overlader præstationssubjektet sig til den tvingende frihed eller den fri tvang"* (Han 2010:26). Ved at frigøre individet produceres et implicit krav til den enkelte om at forholde sig til og agere strategisk i forhold til de mange muligheder og indtryk, det bliver mødt med i læringen. Således opstår et paradoks i samfundets frihedsskabelse (Han 2010:27). De krav, der stilles til dette individ, kommer ikke fra eksterne, konkrete autoritetsfigurer, men internaliseres i den enkelte, og ansvaret for at opnå det højest mulige resultat vendes dermed indad. Individet bliver således i *kraft af sin frihed ufrit* og står alene med ansvar for at vælge rigtigt og opnå succes. Herved kan individets frihed være en begrænsning. Som studerende fortæller studierådgiver: *"Drømmen om at være perfekt fylder i bevidstheden og dominerer forestillingen om det gode liv. Det betyder, at der er dårlig plads til fejltagelser. Fejl betragtes nærmest som en synd. Det gælder såvel i studielivet, som i privatlivet"* (Studenterrådgivningen 2003). Læringen bliver en personlig og kritisk proces, hvor fejl kan resultere i dyb krise. Disse aspekter forstørres blot af arkitekturens fokus på synlighed.

Begrænsninger – et mere ufrit individ – kan derimod skabe frihed hos individet. *"[D]er ligger jo en enorm restriktion i den benhårde træning, fordi det er så svært*

(...). *Men netop i det, i restriktionen, ligger friheden*” (DR 2010:10.28). Med denne tanke om frihed gennem ufrihed kan autoritetens forsvinden iagttages at være skæbnesvangert for det lærende individ. Den ufrihed, som autoriteten medfører, skaber en *frihed* hos individet. Autoriteten samler opmærksomheden og giver én retning, hvorimod de uendelige muligheder, i overensstemmelse med den arkitektoniske transparens, splitter opmærksomheden, og kræver orientering i mange retninger. På den ene side er det svært at argumentere for individets ufrihed, fordi der i samfundet implicit ligger en tanke om at frihed er positiv. På den anden side ser vi, hvordan et tab af autoritet og retning skaber det problem for individet i det senmoderne samfund, at det har for *meget* frihed. I det institutionelle og transparente rum skabes frihed i de mange mulige handlinger, interaktioner og fokuspunkter for opmærksomheden, hvorimod der i kirken og museets organisering fandtes fokuspunkter, der kaldte på én retning for opmærksomheden: En bevægelse og færden i fællesskab, fordi man bevæges i samme retning og med samme formål, frem for et kaotisk, retningsløst og tempofyldt fællesskab. I det senmoderne samfund bliver der ikke stillet konkrete krav til individet, som det kan forholde sig til. Alle retninger er på sin vis ’lige gode’ (Jensen 2006:136). Der er ingen, der kræver noget konkret af individet og dermed skaber noget hos det (DR 2010:19.25). Kravene til individet stilles i uspecificeret metaform som ’kravet om uddannelse’ eller ’kravet om at tænke kreativt’, men individet skal selv skabe en forståelse af, *hvordan* disse krav konkret imødekommes. Fraværet af læreren som opmærksomhedssamlende punkt giver plads til, at transparensen kan installere en ny kontrol, hvor performance og ikke fordybelse i viden er i centrum. I denne sammenhæng bliver også lærerrollens forandrede karakter problematisk, når det (jf. afsnit 3.5.4) ser ud til, at rollen som lærer opfattes som karriere frem for kald. Når respekten for fagligheden og hermed for lærerens rolle forsvinder i takt med autoriteten, kan det altså overvejes om læreren er *dedikeret* på samme måde til udførelsen og værdierne i læringsprocessen, eller om det ender med – i tråd med markedsrationaliteten – blot at handle om at varetage en funktion. En grundlæggende forandring i opfattelsen af lærerrollen i retning af et kald kunne derfor være ønskværdig. Læreren som autoritet anses i hvert fald central for, at individet kan efterleve samfundets forventninger. I det senmoderne samfund, hvor autoriteten er en forsvindende figur og synes svær at geninstallere, kan det overvejes, hvorvidt andre elementer i organisering kan erstatte denne autoritet og give retning

for det lærende individ, så det ikke står alene med ansvaret for at være succesfuldt og leve op til samfundets krav.

5.1.4 Motivation af det lærende individ

Den politiske uddannelsesretorik er præget af uspecificerede metakrav. De unge *skal* uddanne sig, de *skal* være kreative og innovative, de *skal* skabe værdi i samfundet. Samtidig stilles også implicit et krav om, at individet skal agere rationelt og strategisk. Men hvis ikke læringen bliver drevet af lyst og interesse, hvorfra skal motivationen til at excellere, udvikle sig og skabe innovation så komme? Hvis individerne i uddannelserne styres gennem hårde krav og økonomiske incitamenter, får de da lysten til og motivationen for faget og deres senere arbejde? I tråd med Sennetts (2009:279ff) forståelse af det at stille spørgsmål og være nysgerrig som drivkraften i en kvalitativ proces, giver Hübbe udtryk for, at man har brug for *nysgerrigheden* til at drive fagligheden: ”*[H]vis man fuldstændig kun er stringent og hele tiden kun går på sin faglighed (...) Det er derfor man har brug for nysgerrighed*” (DR 2010:09.37). Det skal derfor være nysgerrighed og lyst, der driver værket og skaber retning og formål for individet i uddannelsen. Kravet om uddannelse kan skabe bevidsthed og incitament, men hvis det er selve *læringsprocessen*, der skaber værdi, må en indre motivation alligevel antages at være nødvendig. Vi kan ikke blot forlade os på økonomisk straf og performance, hvis der ønskes kompetente vidensarbejdere, der forstår at skabe innovation. Derfor må det overvejes, hvordan der sikres en *indre* motivation og interesse for faget hos individet, og hvordan motivation og nysgerrighed bringes på banen i læringsdebatten, idet dette synes nødvendigt for at skabe kvalitet i læringen.

5.1.5 Komplexiteten i det senmoderne, lærende individ

I den evindelige kamp om opmærksomheden, som det transparente element installerer, synes kreativitet og fordybelse at have tabt til performativitet og overflade. For at installere kreativitet og fordybelse i læringsrummets organisering må der derfor spørges til, hvordan der skabes balance mellem de mange modsatrettede forståelser, strategier og organiseringer mellem performativitet, kvantitet og splittet opmærksomhed overfor substans, kvalitet og opmærksomhedsfokusering. Vi vil derfor diskutere, hvordan der kan skabes en rumlig organisering af læringen, der

fremmer et subjekt, der formår at agere på en strategisk og rationel scene, men samtidig forstår læringen som en opmærksomhedskrævende og faglig proces, der skaber menneskelig udvikling og kreativitet.

5.2 Gentænkning af det senmoderne institutionelle læringsrum

Det er med udgangspunkt i subjektsskabelsen blevet diskuteret, hvordan den rumlige organisering i sig selv udgør både et potentiale og en begrænsning for læringen. ITU's transparente arkitektur understøtter læringens tanker om tempo, interaktion, tværfaglighed og strategisk selvscenesættelse. Gennem rummets fokus på at skabe mødezoner, åbenhed og transparens skabes fornemmelsen af hele tiden at være sammen, synlig og hermed et krav om at performe sig selv som en engageret og 'god' studerende. Fra den kristne lærings stillerum, til den sorte skoles lytterum og den kritiske lærings tænkerum er vi nu endt i et rum, hvor det er *talen* og *selvfremstillingen*, der er i centrum. Med denne arkitektur er der fokus på en deling af opmærksomheden frem for en fokusering og koncentration.

Ses dette læringsrum i forhold til de krav, samfundet stiller til de lærende individer (jf. afsnit 3.5.5), fremkommer visse inkonsistenser. Med denne rumlige organisering kan det iagttages som svært, hvis ikke umuligt, for det lærende subjekt at leve op til den kompleksitet af krav, der stilles fra politisk side, og derfor må andre elementer i læringsorganiseringen altså opprioriteres. Samtidig med en transparent organisering skal der i arkitekturen også indtænkes fordybelse, tid, ro og fokuseret opmærksomhed. I den rumlige organisering skal der altså skabes et fokus på det hele og komplekse, lærende subjekt.

5.2.1 Alternativ organisering

Da transparensen, som nævnt, skaber vigtige faktorer for den senmoderne læring, skal den ikke fjernes, men blot indgå som en *del* af den rumlige organiserings kompleksitet frem for at stå som den altdominerende faktor. For at indfange kompleksiteten udfordrer vi endvidere organiseringen af det institutionelle læringsrum med arkitektoniske udformninger hentet fra de analyserede museums- og kirkerum.

I kirkerummets arkitektur kan man eksempelvis finde inspiration til afskærmede, rolige rum, hvori stilhed kræves. Med udgangspunkt i analysen må det overvejes, om kirkens karakter er skiftet i det senmoderne samfund, hvor den ses som værende et *tænkerum* – et rum, hvor man kan trække sig ud af samfundets pulserende liv og reflektere – og således ikke længere kun et stillerum. Kirkens læringsorganisering kunne tilbyde en *frizone* fra synlighed og tempo. Med blik for Benjamin og Rasmussens tanker om, at arkitekturen skal skabe retning og sammenhæng i de menneskelige omgivelser, finder vi det ligeledes nødvendigt at diskutere, hvordan der kan ske en opprioritering af et tydeligere *regelsæt* for adfærd i de institutionelle læringsrum, hvor mødesteder og bevægelse for eksempel konkretiseres i forhold til et særligt formål uden at være så rammesat, at al impulsiv handling afskrives. Stillezoner kan til dels også iagttages på ældre universiteter, hvor der flere steder findes læsesale, hvor individerne ikke må tale, skal bevæge sig stille, og hvor der således implicit ses et regelsæt for adfærd i lokalet. Med tanker fra kirken og ældre universiteter, kan der fordres den ro og fordybelse, som ikke finder sted i det senmoderne, institutionelle læringsrum. I stillezonerne er der mulighed for en mere monumental og kulturel arkitektur, der ikke blot forsøger at inkorporere fremtiden, men også fortiden. Gennem fysiske og traditionsprægede ritualer skabes en koncentration af opmærksomheden, hvilket ligesom i kirkens organisering sætter tanker og forestillinger fri. Den ufrihed, der formes gennem ritualer, skaber således en potentiel frihed til at fordybe sig i ro og faglige materialer. Ved en installation af stillezoner i det senmoderne læringsrum skal man dog også være opmærksom på, at der kan ske en opdeling mellem individer, der altid foretrækker de stille zoner, overfor de, der trives i det høje tempo. Individet vil hermed stå overfor et valg om, hvilket læringsrum det ønsker at indgå i til forskellige tider. En styrke ved kirkens spatiale organisering ligger endvidere i dens tilbud om at adressere de menneskelige og eksistentielle aspekter og i, at den gør plads til det hele menneske, der ikke konstant skal performe.

I læringsrummets indretning og organisering skal endvidere fremmes den nysgerrighed, inspiration og indre motivation, der synes at være vigtig for den kvalitative læringsproces. Med blik for Eliasson kan inspiration hertil hentes i museets arkitektur og kunst (Pedersen et al 2004). I museets organisering af læringen

ligger fokus på at skabe ny tankemæssighed og erfaring gennem forundring, provokation og indre inspiration. Med museumsrummets samtidige fokus på klare rammer, der former blik og oplevelse samt plads til uforudsigelighed, omfatter denne arkitektoniske udformning de elementer, der efterspørges i den senmoderne læring. Vi finder det derfor nødvendigt, at der i arkitekturen formes en *retning* for tanke, blik og opmærksomhed, der ikke forsøger at tvinge ét 'rigtigt' resultat frem. I mindre rum kan der eksempelvis skabes plads og ro til at nærstudere et objekt (viden eller billede) fra en række perspektiver med et nuanceret blik og i fællesskab inden for samme ramme og forståelse. Ved at betragte arkitekturen som ramme for, hvad vi kan se og forstå (Pedersen et al 2004:19ff), må vi overveje, om organiseringsstankerne fra museet kan oversættes i det institutionelle læringsrum. Ser vi eksempelvis på ITU, kunne man rette de studerendes blikke mod IT som begreb frem for mod interaktion, for dermed at tilbyde en indholdsmæssig retning for læringen. Endvidere kan det diskuteres, hvordan der med inspiration fra museet kan hentes en tankemæssig uforpligtende forpligtelse hos de individer – altså en *forpligtelse*, der får dem til at gøre noget, have fokus rette ét bestemt sted hen, men samtidig installerer en *åbenhed* overfor et subjektivt resultat. Hermed kan der skabes en organisering, der fordrer den (indre) kreativitet, som samfundet ønsker hos individet.

Det kan samtidig overvejes, hvorvidt læringsrummet kan danne ramme for provokerende kunstværker og former, der kan få de lærende til at stoppe op og tænke sig om; for eksempel kunstværker, der kan ryste de lærende i deres tempofyldte hverdag og skabe nyt udgangspunkt for tanker og erfaring. Vil ikke en kopi af Michelangelos Davidskulptur i atrium på ITU skabe nysgerrige blikke, diskussioner og perspektiver, og for en stund trække opmærksomheden væk fra den konstante performance? Måske kunst, der som på museer, udskiftes med noget nyt efter et stykke tid? En rumlighed, der kan fokusere opmærksomheden, om end for en kort tid, vil skabe et supplement til det transparente rum og kampen om opmærksomheden. I installationen af kunst i det institutionelle rum kræves altså, med udgangspunkt i analysen af museets kunstinstitutioner, en bevidsthed om, at kunst *ikke* må blive til pynt, men at dens rolle er at provokere, forundre, berøre, og skabe tanker og

refleksion¹⁵. Kunsten skal 'gøre noget' ved de studerende for at skabe et nyt potentiale. Dog finder vi, at det må overvejes, om læring faktisk har behov for at blive udfoldet i andre rum end det institutionelle, og man derfor skal prioritere de lærende individers færden i rum som kirker og museer, der adskiller sig fra det institutionelle rum.

Inden for de arkitektoniske tendenser til transparens, tempo og interaktion søges altså skabt detaljer, der kan organisere landskabet for de individer, der færdes der. I både kirken og museet kan vi se rum, der skaber et fokus hos individet. Overføres dette til læringsinstitutionen kan man overveje, om transparens-elementet kan kvalificeres ved at skabe en opdeling i særlige rum, der afskærmes fra resten for eksempel rum for fordybelse. Hermed kan arkitekturen også opfylde den rolle, som den med Pallasmaas og Rasmussens tanker *bør* have (Rasmussen 1957:34; Pallasmaa 2011:23); at skabe en organiserende ramme, der former tanker, refleksioner og derved læring. Der skal altså i den arkitektoniske organisering af læringen fremstå retning og formål samt tilbydes muligheder og stilles krav til, at der også bruges tid på fordybelse, refleksion og ro. Hermed skabes arkitektur og organisering, der rummer både indre og ydre læring og dermed er til gavn for samfundet, der efterspørger kreative individer.

I både kirkens og museets organisering er der en klar forskel fra de institutionelle rum, fordi det konstante pres og krav om synlige præstationer ikke eksisterer. Hermed skabes en læring, der ikke presses ned over individet som et krav, og som ikke skal kunne 'bevises', men kan stilles tilfreds med, at der foregår en indre mere udefinerbar udvikling. Kan en sådan organisering, der ikke kræver en præstation, fordres i de senmoderne læringsrum? Der ønskes altså en rumlig indretning, der hos individerne skaber et fokus på læring*processen*, der ikke udelukkende skal kunne stå på mål for kvantitativ målbarhed.

5.3 En ny senmoderne læringsforståelse

Vi har vist, hvordan den kompleksitet, der ses i læringsbegrebet (jf. Kapitel 3), ikke understøttes i den spatiale organisering af læringen, og vi har peget på et behov for en

¹⁵ Vi er bevidste om at der findes 'kunstværker' ophængt på væggene i ITU, men de synes mere at være pynt, da de ikke provokere og *gør noget* ved individerne.

ny rumlighed. Der opstår en problematik i dag, idet samme kompleksitet heller ikke indeholdes i debatten om læring. Der er altså behov for også *sprogligt* at udvikle kompleksiteten. For at ændre det meningsregime, der knyttes an til, må vi spørge ind til selve kategorien for læring. Dette gør vi med blik for det foucaultske diskursbegreb (Jensen 2005:36f; Villadsen 2006:96f) og Zizeks kritik af det neoliberale markedsrationale (Zizek 2011:161ff). Vi forstår diskurs som et regelsæt, der styrer og ordner den måde hvorpå, vi kan *tale* om et fænomen (Mik-Meyer & Villadsen 2007:23-26). *"Talen indgår altid i en tvingende orden, som den samtidig er medskaber af"* (Mik-Meyer & Villadsen 2007:25). Diskursen er altså en ordning af mulige udsagn, der danner udgangspunktet for viden, forståelse og magtform inden for et givent felt. For at ryste og ændre ved den måde vi forstår og taler om læring på, må vi altså stilles spørgsmål til diskursen.

Når læring og herved kreativitet og innovation udelukkende forstås gennem den neoliberale markedsrationalitet, fremstår nogle handlinger og aspekter som antagonistiske umuligheder (Zizek 2011:165). Det virker med denne forståelse fuldstændigt umuligt at tænke læring uden at tænke i målbarhed, kvantitet og økonomiske termer – som vi også så med Pallasmaas tanker i afsnit 3.5.3 – idet det er disse argumenter den neoliberale diskurs tilbyder. Men samtidig står det klart med udgangspunkt i ovenstående diskussion, at kreativitet og læring ikke altid kan måles og styres med disse rationaler. Der ligger altså en fundamental begrænsning i at betragte læring udelukkende med neoliberalismens kvantitative blik, idet der er vigtige aspekter, der bliver umulige at få øje på og skabe. En diskurs viser særlige problemer og tilbyder særlige løsningstyper, men kan derfor ikke betragte problemet fra andre vinkler og se alternative løsninger (Jensen 2005:36f). Med et entydigt blik for læring skabes også entydige sammenhænge mellem forståelsen af problemer og udfordringer i læringen og de mulige løsninger. Hvis ikke problemet kan forstås og fremsættes i sin kompleksitet, bliver løsningsmulighederne også herefter. Med dette udgangspunkt finder vi det nødvendigt at udfordre læringsforståelsens neoliberale entydighed for dermed ryste den herskende læringsdiskurs og tilbyde en ny måde at tale om læring på. Hermed kan der skabes et nyt blik for læringens problematikker og løsninger.

Vi stiller os således kritiske overfor udgangspunktet i den neoliberale rationalitet, hvormed læring forstås. Det skal eksempelvis ikke tages for givet, at læring er mere værd, hvis den foregår på kortere tid. I stedet kan man forestille sig, at det at tage sig god tid og fordybe sig er værdifuldt. Der må tages stilling til, om der kan opsættes mål for læringen, med udgangspunkt i kvalitative processer frem for kvantitative resultater, og således udfordre individets kompetencer, nysgerrighed og motivation for faget. Der kunne eksempelvis kræves en reflektiv stillingtagen til et fags *indhold* frem for, hvordan det kan bruges til at skabe karriere og resultat, og gives belønning til uddannelsessteder og individer for at finde inspiration og engagement frem for at opnå et resultat i form af et tal. Evnen til innovation og *nytænkning* frem for evnen til performance kunne belønnes. Læringens begreb skal altså skabe en grundlæggende, ny forståelse af læring som noget, der både indeholder strategisk og rationel iscenesættelse og ageren på en konkurrencepræget scene, og samtidig kræver og belønner en fordybende og kvalificerende proces, som tager tid og kræver ro, opmærksomhed og hårdt arbejde. Læringsforståelsen skal underbygge både det strategiske og det kreative subjekt.

5.3.1 Den sproglige vending

Der kræves altså med baggrund i denne argumentation en ny diskurs og sprogligt præmis, ud fra hvilket læringen kan diskuteres, planlægges og organiseres. Vi foreslår en sproglig vending, forstået som en begrebslig udfoldelse af de aspekter og facetter, som ikke kan formuleres og forstås med udgangspunkt i den neoliberale rationalitet alene. Gennem et nyt sproggreb vil en eksplicitering af læringsbehovets kompleksitet kunne håndteres.

For individet vil en ny sproglighed reducere usikkerheden ved at tydeliggøre, hvorfor og hvordan det kan efterleve samfundets krav og prioritere både en ydre og indre læring. Der må ikke med denne sproglighed kunne tolkes et valg om *enten* rationel ageren *eller* faglig fordybelse. Gennem tydelighed i sproget kan der formes en retning og klarhed for det lærende individ. Med en eksplicitering af behovet for kompleksitet i læringen antages performance også at kunne udfordres gennem et tydeligt krav om fokus på indhold. Der kan med en ny kompleksitet i sprogligheden omkring læring skabes tydelighed i forhold til, at ikke kun det overfladiske og strategiske element bør

prioriteres, men at refleksioner og fordybelse i videnstilegnelse er vigtige parametre for at få de ønskede kompetencer hos individerne, der skal sikre den fremtidige udvikling af samfundet.

Det første skridt handler derfor om at stille andre forståelser af læring, kreativitet og innovation til rådighed, så det bliver muligt at diskutere læringen ud fra andet end blot økonomisk rationalitet. Der skal bygges bro mellem modstridende logikker, da den kompleksitet, de tilsammen skaber, er central for subjektskabelsen i det senmoderne samfund. På samfunds niveau kan et mere nuanceret sprog og argumentation udfordre det økonomiske styringsrationale og argumentationsstrukturer som effektivisering og optimering (Jensen 2005:25f). Vigtigheden af såvel kreativitet gennem interaktion, strategi og tempo samt kreativitet gennem fordybelse, kvalitativ faglighed og langsommelighed kan pointeres og dermed kan løsninger og strategier, der tager hensyn til denne kompleksitet, formes. Læringsdebatten kan desuden, med et mere komplekst sprog, tage udgangspunkt i nødvendige og værdifulde elementer, som med den nuværende læringsorganisering og -forståelse er i fare for at gå tabt. Der kræves altså en sproglighed, der gør det muligt at forstå læringsinstitutioner som mere end produktionfabrikker, nemlig som dannelses- og udviklingsinstitutioner. Dette sprogreb kan italesætte behovet for ikke udelukkende at skabe ensrettede individer, der kan varetage en plads i erhvervslivet, men hele mennesker, der kan realisere samfundets krav. Samtidig skal det være et sprog, der kan eksplicite og argumentere for nødvendigheden af disse anderledes prioriteringer i organiseringen af læring, hvis vi for alvor ønsker, at viden og innovation skal bære landets fremtid.

Vi kan altså pege på behovet for et nuanceret sprog med nye ord og billeder, et nyt præmis at diskutere læringen ud fra for at få blik for nye og alternative måder at organisere læringens udfordringer, problematikker og løsninger. Vi finder således, at fremtiden må byde på en diskussion af læring og uddannelse, der forener økonomisk rationalitet og fordybende, kvalitativ, karakterskabende erfaringskabelse – og dermed bygger bro mellem de forskellige, paradoksale forståelser af læring.

5.4 Opsummering

I kapitlet har vi stillet os kritiske overfor de af Kapitel 3 og 4 fremanalyserede pointer, og vi har diskuteret deres konsekvenser og muligheder for individet. Vi har stillet os kritiske overfor den entydige subjektskabelse i den senmoderne, transparente læringsinstitution, når læringsforståelsen kræver en kompleksitet i individet. Endvidere diskuterer vi individets situation og mulighed for at opfylde samfundets forventninger, når fordringen af motivation og kreativitet synes manglende, og ved Benjamin og Sennetts tanker om kreativitet hhv. kedsomhed og faglig fordybelse har vi foreslået måder at genskabe kreativitet hos individet. Samtidig har vi været kritiske overfor autoritetens forsvindende rolle i læringsrummet, som ved ikke at skabe konkrete krav stiller individet i en situation af begrænsende frihed.

Dernæst har vi diskuteret læringsrummets transparente organisering og dets betydning for individet. Vi har stillet os kritiske overfor den entydigheden i skabelsen af individet og foreslået aspekter fra museer og kirker som alternative læringsrum, hvorfra man kan hente inspiration til at skabe den kreativitet og fordybelse, som Benjamin og Sennett foreslår. Sluttelig har vi, med udgangspunkt i Zizeks kritik og det foucaultske diskursbegreb, forholdt os til selve læringsforståelsen i det senmoderne samfund. Med den stigende kompleksitet i læringen og hos det lærende individ, og har vi diskuteret behovet for samt foreslået at skabe en sproglig vending i italesættelsen af læringen i det senmoderne samfund, så både kravet om performance, interaktion og økonomisk rationalitet og kravet om fordybelse, kvalitet og kreativitet tilgodeses.

Konklusion

Vi har i afhandlingen undersøgt, hvordan læringsforståelse og -organisering er problematisk i forhold til den værdiskabelse, samfundet efterspørger. Vi har undersøgt, hvordan læringen har udviklet sig for at nå frem til en diagnose af læringen i dagens senmoderne samfund og dens prekære situation samt analyseret, hvordan senmoderne læringsinstitutioners rumlighed skaber bestemte lærende subjekter. Vi har endvidere diskuteret og kritiseret subjektiveringsprocessen, den spatiale organisering samt behovet for en ny sproglighed omkring læringsbegrebet.

I afhandlingens **Kapitel 3** har vi undersøgt, hvordan læringsforståelsen historisk har været under opbrud, og hvordan disse brud har formet det grundlag og potentiale, læringsforståelsen i dag hviler på og hermed dens prekære situation. Læringen i den kristne kirke startede som en *nødvendighed* for, at den enkelte kunne læse biblen og dermed finde sin relation til Gud, kunne formes som en 'god' kristen og underkaste sig Gud, som en allestedsnærværende autoritetsfigur. Individet lærte at styre sin adfærd og tilværelse ud fra den kristne doktrin. Med industrialiseringen skiftede læringen karakter og blev et verdsligt foretagende, der baserede sig på *tilegnelsen af faglig viden* med det formål at udfylde en særlig funktion og blive værdifuld for samfundet. Bruddet formede læringen som et *privilegium* for de få, der kunne bevæge sig opad i det hierarkiskopdelte samfund. Skolen havde samtidig til opgave at forme individer, der lærte at indordne sig under de strukturer, samfundet var funderet på. Med studenteroprøret skete et brud i forståelsen af læring, som nu skulle være for alle; en *ret*, man måtte kæmpe for. Hermed blev læringen et politisk foretagende, der handlede om at forme subjekter, der formåede at række ud over uddannelsen og stille sig kritiske overfor etablerede samfundsnormer og tale magten imod. Læring handlede da om en tro på, at man kunne skabe *forandring*.

I dagens senmoderne samfund er læringsforståelsen tæt knyttet med ambitionen om at skabe *kreativitet* og *innovation*, men forstås med rationelle og økonomiske termer. Viden er ikke alene læringens formål, men nu er det i højere grad det at skabe kreativitet. Læring forstås som en værdifuld samfundsressource – faktisk som samfundets fremtidssikring – og forsøges med kapitalistiske og neoliberale idealer styret kvantitativt. Hermed bliver læring og kreativitet fordret gennem tempo, interaktion og fokus på *performance* og selviscenesættelse. Idet den ydre fremstilling tillægges stor betydning, mindskes fokus på *substans* og indhold, og læringsprocessen bevæges i retning mod en strategisk og rationel proces, hvorigennem man tager valg, der giver det bedste kvantitative resultat, frem for valg baseret på nysgerrighed, indhold og kvalitet. Belønner og vurderer man udelukkende kvantitativt resultat og rationalitet, er det også udelukkende disse områder, der produceres som vigtige hos individerne – og altså ikke en kvalitativ og udviklende proces. Dette lever ikke op til samfundets forventning om lærende individer, der besidder kvalitativ, fagligt stærk og værdifuld viden.

Med læringens udvikling gennem de nævnte brud er vi endt med et læringsbegreb, der rummer en sådan *kompleksitet* af viden, faglighed, eksistentiel og menneskelig udvikling, karakterdannelse, koncentration og fordybelse i et materiale, at det økonomiske styringsrationale ikke formår at indfange og styre det i dets fulde kompleksitet. Hermed opstår den prekære og dilemmafyldte situation, hvor læringen som forståelse og form befinder sig i et spændingsfelt af konkurrerende forståelser, der ikke formår at organisere og skabe den læring og de lærende, mangefacetterede individer, der er behov for i samfundet. Vi kan på baggrund af den genealogiske diagnose og undersøgelse af den senmoderne læringsforståelse konkludere, at de mange modsatrettede krav skaber et svært navigerbart felt for det enkelte individ. Samfundets tendenser til at bevæge læringen i en udelukkende rationel og strategisk retning er problematisk, da de gør det svært, hvis ikke umuligt, at forme og skabe muligheden for de hele, veluddannede og komplekse kreative subjekter, som samfundet efterspørger.

I afhandlingens analyse af det senmoderne læringsrum i **Kapitel 4** viste vi, hvordan den strategiske forståelse af læring influerer arkitektur og indretning af de institutionelle rum, hvori læringen foregår i det senmoderne samfund. På ITU viste vi,

hvordan en *transparent* arkitektur former en særlig adfærd og styring hos de lærende individer, der er funderet i interaktion, tilfældige møder, synlighed, tempo og *splittelse af opmærksomheden*. Hermed er den læring, der finder sted på ITU, en læring, der foregår i tempo, i dialog, i møder og har fokus på fremstilling og performance; altså en læring, der understøtter den senmoderne lærings overflade og strategi frem for fordybelse og indre inspiration. Der produceres på ITU kompetente, tempofyldte subjekter med nødvendige egenskaber for at kunne navigere i det senmoderne hyperaktive samfund, men langt fra alle nødvendige aspekter af læringen udfoldes og skabes hos individerne og er derfor i fare for at gå tabt.

Omvendt viste vi i analysen af museer og kirker, at museet organiserer en læringstanke, der inkorporerer indre og fysisk erfaringsdannelse baseret på fordybet opmærksomhed, forundring og provokerende, forandrende, affektiv berøring af både kunst og arkitektur, der skaber nyt potentiale for at forstå og tænke, og dermed for at skabe løsninger og muligheder. I kirken organiseres læring som en selvrefleksiv, indre proces og som en tilstedeværelse, hvor opmærksomheden fokuseres gennem ritualer og autoritet samt den arkitektoniske udformning, der fordrer et 'stillerum' hos individet. Med den organisering af læring, der findes i kirkerummet, skabes der plads til ro og *fordybelse* samt til at mærke noget større end sig selv, at stille spørgsmål og undersøge eksistentielle aspekter. I kirkerummets rituelle læringsorganisering og krav om stilhed, tvinges individet til at stoppe op og *samle opmærksomheden* et enkelt sted og derved være rigtigt tilstede. I de alternative læringsrum organiseres altså en anderledes læring og kreativitet, som indeholder mange af de nødvendige træk, der ikke rummes i de institutionelle læringsrums organisering. Vi kan konkludere, at der er et behov for '*både og*'. Dermed sagt, at andre elementer end de strategiske, transparente, tempofordrende og økonomiske rationelle må opprioriteres, hvis der skal skabes den kompleksitet og kreativitet, der efterspørges i individerne i dag. En entydig spatial organisering af læring slår ikke til i skabelsen af de komplekse, kreative, hele og værdifulde subjekter, der er behov for.

Endelig har vi i **Kapitel 5** diskuteret, hvordan både læringsforståelse samt arkitektur og indretning af læringsrum har indflydelse på udfordringer og konsekvenser for det enkelte, lærende subjekt. Vi har diskuteret, hvordan den senmoderne læringsforståelse og transparente organiserings entydige anknytning til den neoliberale rationalitet,

skaber individet på en entydig måde, der medfører en performance, fordi det ikke er muligt at leve op til samtlige krav og forventninger, der stilles. På baggrund af dette stillede vi os kritiske overfor den manglende kreativitet og motivation, der blev skabt hos individet, og det tomrum individet står i uden autoritetens konkrete krav.

Afhandlingens interventionspotentiale findes i diskussionen af en ny læringsorganisering gennem rum og gennem sprog. Her kom vi med forslag til, hvordan organiseringen af læringen kan ændres gennem en opprioritering af elementer, der ikke knytter an til de neoliberale, strategiske forståelser; men derimod immaterielle og eksistentielle elementer, som kan skabe indre læring gennem fordybelse, langsommelighed og fokusering af opmærksomheden. Kun gennem en opprioritering af disse fordres den kompleksitet, der ønskes i det lærende individ. Vi foreslog en brug af de alternative læringsrums organisering for at skabe et øget fokus på fokuseret opmærksomhed, fordybelse, tankemæssighed og inspiration hos individet. Netop et *sammenspil* mellem disse forskellige organiseringsformer kan fremme kompleksiteten i individet, så det kan både performe *og* fordybe sig.

Sluttelig stillede vi os kritiske overfor den senmoderne læringsforståelse gennem en eksplicitering af, at læring ikke kun skal rumme neoliberale tanker om strategi og rationel iscenesættelse samt ageren på en international konkurrencepræget scene. Læringen må også indebære en krævende proces med behov for fordybelse, opmærksomhed og hårdt arbejde. Hermed peger vi på et behov for en ny *forståelse* af læringsbegrebet – en ny *sproglig vending*. Med denne skal læring kunne diskuteres og forstås, så både de kvantitative, neoliberale rationaler og de kvalitative, opmærksomhedfokuserende værdier italesættes. Med afhandlingen foreslår vi altså en ny måde, hvorpå man kan tænke og forstå læringens rumlighed og italesættelse, så læring ikke anses som entydig, men nødvendigvis må forstås, organiseres og diskuteres med den kompleksitet, der kaldes på.

Med afhandlingens resultater kan vi altså konkludere, at der er behov for ændringer i både indretningen, organiseringen og forståelsen af læring. Andre elementer og aspekter, som ikke nødvendigvis knytter an til og kan forstås med det neoliberale og strategiske rationale, må udfoldes i læringsrummet og -forståelsen, hvis den ønskede

kvalitet, fordybelse og dermed *kreativitet* skal formes i læringen og i det lærende individ i dag.

Perspektivering: Virksomheder som senmoderne læringsinstitutioner

Vi har i afhandlingen vist, hvordan der i læringsfeltet i dag findes en prekaritet, idet krav, forståelser, strategier og organiseringsmetoder ikke stemmer overens med eller fordrer den nødvendige kompleksitet. Det er ikke nok at have et økonomisk, markedsrationelt eller strategisk fokus for øje, når man planlægger og organiserer læring og uddannelse. Andre elementer end de strategiske og økonomiske rationelle må opprioriteres for at fordre kvalitet, kreativitet og værdi i læringen. En ny kompleksitet samt nye præmisser og vilkår må skabes for den spatiale organisering af læringsrum og for at tale om læring i det hele taget. Hvilken betydning har afhandlingens fund og tendenser for den læring og udvikling, der foregår i resten af samfundet?

Læringen opfattes som grundlæggende fundament i samfundet, da det er herigennem de individer formes, der senere skal træde ud i samfundet og varetage en plads både i erhvervs- og privatlivet. Læring og udvikling er hermed ikke forbeholdt uddannelsesinstitutionerne, men rækker ud over disse og er også vigtige begreber i resten af samfundet. Derfor kan afhandlingens fremviste tendenser ligeledes medføre problematikker på erhvervslivets arbejdspladser. Her er det altså også relevant, hvordan arbejdspladserne forstår, organiserer og tilgår deres medarbejdere. Udtryk som employability (DJØF 2004) og livslang læring (UVM 2007:1) er eksempler på begreber, der indebærer en vedvarende læring og udvikling af evner og kompetencer, også når individerne forlader de traditionelle læringsinstitutioner. At skabe en kontinuerlig udvikling hos den enkelte medarbejder antages derfor at være vigtigt i erhvervslivet, både for arbejdspladser og for medarbejderen selv. Ordene livslang læring og employability kan i sig selv installere et implicit krav i individet om

konstant at måtte forny og udvikle sig for at forblive værdifuld for arbejdspladsen. Hvordan organiseres og planlægges så disse processer? Hvis begreberne som livslangs læring og employability forstås med ord som effektivisering og optimering (UVM 2007:1) eller handler om at *”synliggøre mine kompetencer overfor min arbejdsplads”* (DJØF 2004) snarere end at udvikle kvalitative evner, så knyttes der tydeligvis an til den økonomiske rationalitet og strategiske performance. Dette peger i retning af, at der i erhvervslivet findes de samme problematiske tendenser, som vi så prægede den akademiske læring. Det bliver hermed relevant at overveje, hvorvidt erhvervslivet på denne måde falder i samme fælde, som vi iagttog i læringsinstitutionen: At man udelukkende taler, organiserer og forstår livslang læring, kompetenceudvikling og ikke mindst innovationsskabelse med en strategisk og økonomisk rationalitet. Mon der i erhvervslivet med livslang læring og kompetenceudvikling åbnes for, at individet kan tilbringe tid og fordybelse i fag og kompetencer, der drives af lyst og inspiration, eller træffes udelukkende valg baseret på et strategisk rationale om, hvad der bedst betaler sig.

Også den spatiale dimension kan med blik for afhandlingens resultater ønskes gransket med et kritisk blik. Mange senmoderne virksomheder har ligesom den senmoderne læringsinstitution opbygget deres rum med storrumskontorer, hvor grupper af medarbejdere sidder sammen, og hvor gange går gennem kontorerne (KL 2007). Samtidig er mødelokaler opdelt af glasvægge, der støder op til befærdede gange, hvor medarbejdere og kunder konstant vandrer fordi. På denne måde afspejler også erhvervslivet i sin rumlige organisering de senmoderne strategiske tanker om transparens, videndeling og kreativitet gennem mødesteder og hermed skabes implicite krav om performance, og splittelse af opmærksomheden. Vi kan altså iagttage, hvordan samme problematik kan opstå i erhvervslivet, som opstod i læringsinstitutionerne, idet der med den spatiale organisering ikke formes rum hvor fordybelse, ro og fokusering af opmærksomhed kan finde sted. Ønskes der i erhvervslivet kreative og innovative individer, der skaber kvalitative resultater med langvarig værdi, må der derfor også på arbejdspladserne gøres op med de entydige tanker om transparens, konstante møder og netværk og gøres plads til ro, fokuseret opmærksomhed og fordybelse. Det handler ikke om at fjerne alt og gå tilbage til små aflukkede kontorer, men om også at tilbyde de mennesker, der færdes på en arbejdsplads, mulighed for at finde ro, fordybelse og inspiration, uden at de er

tilgængelige og synlige for resten af organisationen. Vi kan derfor på baggrund af vores resultater sætte spørgsmålstejn ved den rumlige organisering, hvor storrumskontorer, glasvægge og transparens synes at være altdominerende, da dette ikke alene udgør løsningen på en værdiskabende virksomhed. Der er også i erhvervslivet brug for en forståelse af, at udvikling, erfaring og kreativitet – og således værdiskabelse – ikke kan tvinges frem i flygtige møder og i tempo, men derimod nogle gange må fremkomme gennem langsommelighed, ophold og endog kedsomhed.

Hvis ikke der i erhvervslivet på samme måde som i læringsfeltet, opstår en spatial organisering og sproglighed, der indeholder en større kompleksitet, så antages kvalitet og værdi at have svære forudsætninger. Der må skabes et blik og en forståelse for, at der er tale om netop *hele* mennesker, der ikke udelukkende kan forstås og styres gennem økonomi og rationalitet. En erkendelse af, at et langsommere resultat, ikke nødvendigvis er dårligere end et hurtigt, hvis det vel og mærke er det *kvalitative indhold*, man ønsker at fremme og ikke blot en hurtig proces. For at skabe en kvalitativ værdi og udvikling og fordre den innovative udvikling, erhvervslivets søger, må vi ikke blot på læringsområdet, men også i resten af samfundet stille nye spørgsmål, der ikke tager udgangspunkt i en økonomisk rationalitet, men også kan vurderer med andre meningsregimer til rådighed. Der må skabes rum og sproglige vilkår for at udfolde og udfordre andre aspekter som nysgerrighed, glæde og indre fordybelse, hvis der i erhvervslivet ønskes en værdifuld og kvalitativ udvikling af hele, erfarne og kompetente mennesker.

Afhandlingens resultater giver hermed anledning til nye spørgsmål og undersøgelser snarere end konkrete anvisninger. Hvordan kan vi diskutere forhold omkring læring, udvikling og kreativitet? Hvordan bringes synlighed og afskærmethed i spil sammen? Hvordan vurderer og organiserer vi læringen, men også arbejde og værdiskabelse, uden kun at forholde os til rationalitet og økonomi? Hvilke konsekvenser vil eksempelvis den foreslåede heldagsskole have for kvaliteten af læring og skabelsen af kreative og nytænkende børn og unge?

Litteraturliste

Andersen, Michael Asgaard & Schelde, Jeanne Rank (2012): 'Arkitektur giver form til vores tilværelse' i *New Nordic, arkitektur og identitet*. Louisiana Museum of Modern Art. København.

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999a): *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, Lisbeth Smedegaard (1999b): *Mytens forladte huse*. København: Samlerens Forlag A/S.

Andersborg, Vibeke (2009): *Kildekritik i et samfundsvidenskabeligt perspektiv*. 1. udgave, 2. oplag 2009. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bendsen, Janne Rosenberg (2012): 'Om at opleve Libeskind's Imperiale War Museum North med Steen Eiler Rasmussen' i *Rumlig Kultur* (red. Reeh, Bendsen, Steiner og Svarre). København: Museum Tusculanums Forlag.

Benjamin, Walter (2007): *Passagenetværket*. Bind 1. Rævens sorte bibliotek.

Bjerre, Henrik Jøker & Fabian, Louise (2010): 'Rummet finder sted, redaktionelt forord' i *Vendingen mod rummet*. Slagmark, Tidsskrift for idéhistorie. Nr. 57. Gylling

Boutang, Yann Mouliere (2011): 'Pollenarkitektur og Pollenbyer'. I *LIVING*. Louisiana

Bregnsbo, Michael (2004): 'Skoleloven af 1814 – refleksioner over dens baggrund i 1700-tallet' i *Skole Kirke Arkiv* (red. Larsen, Larsen og Skovgaard-Petersen). Selskabet for Danske Skole- og Uddannelseshistorie og Syddansk Universitetsforlag.

Brown, Wendy (2011): 'Økonomisk liberalisme, politisk liberalisme, og det nye i nyliberalismen' i *Agora, Journal for Metafysisk spekulasjon – Nyliberalismen*. Nr. 1. Oslo.

Carnera, Alexander (2010): *Magten over livet og livet som magt. Studier i den biopolitiske ambivalens*. CBS. Institut for Ledelse, politik og filosofi.

Carnera, Alexander (2012): 'The affective turn: The ambivalence of biopolitics within modern labour and management'. I: *Culture and Organization*. Routledge.

- Dahler-Larsen, Peter (2008): *At fremstille kvalitative data*. 2. udgave. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Degnbol, Lejf (2004): 'Fra degn til lærer' i *Skole Kirke Arkiv* (red. Larsen, Larsen og Skovgaard-Petersen). Selskabet for Danske Skole- og Uddannelseshistorie og Syddansk Universitetsforlag.
- Ehlers, Søren (2004): 'I 1900-tallet kom vi for alvor i skole' i *Skole Kirke Arkiv* (red. Larsen, Larsen og Skovgaard-Petersen). Selskabet for Danske Skole- og Uddannelseshistorie og Syddansk Universitetsforlag.
- Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge & Andersen, Niels Åkerstrøm (2005a): *Poststrukturalistiske Analysestrategier*. 1. udgave. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge & Andersen, Niels Åkerstrøm (2005b): *Socialkonstruktivistiske Analysestrategier*. 1. udgave. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Fabian, Louise (2010): 'Spatiale forklaringer – Da den geografiske tænkning kom på den humanvidenskabelige dagsorden' i *Vendingen mod rummet. Slagmark, Tidsskrift for idéhistorie*. Nr. 57. Gylling
- Forster, Kurt W. (2012): 'Lyset tændes i natlandene' i *New Nordic, arkitektur og identitet*. Louisiana Museum of Modern Art. København.
- Foucault, Michel (2005): *Vidensarkæologien*. Aarhus: Forlaget Philosophia.
- Foucault, Michel (2001): *Talens forfatning, Résumé des cours, Nietzsche genealogien historien*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frei, Norbert (2008): *1968. Ungdomsrevolte og global protest*. Ellerkær.
- Hallberg, Ulf Peter (2000): *Flanørens blik*. Roskilde: Batzer & Co / Roskilde Bogcafé.
- Han, Byung-Chul (2010): *Trætheds samfundet*. MØLLER.
- Harvey, David (2011): 'Nyliberalismen og gjenoprettelsen av klasseherredømmet'. I *Agora, Journal for Metafysisk spekulasjon – Nyliberalismen*. Nr. 1. Oslo
- Jørgensen, Nanna Dissing Bay (2012): 'Dansk Jødisk Museum – et erindringssted' i *Rumlig Kultur* (red. Reeh, Bendsen, Steiner og Svarre). København: Museum Tusculanums Forlag.
- Jensen, Anders Fogh (2005): *Mellem ting. Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Jensen, Henrik (2006): *Det faderløse samfund*. Gylling: Narayana Press.

Jørgensen, Thomas Ekman, og Jensen, Steven L. B. (2008): *1968 – og det der fulgte*. Gyldendal.

Karlsen, Geir (2002): *Motets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Karlsen, Mads Peter (2008): *Pastoralmagt – om velfærdssamfundets kristne arv*. Frederiksberg: Forlaget ANIS.

Kristensen, Jens Erik (2008): 'Kapitalismens nye ånd og hamskifte' i *Dansk Sociologi*. Nr. 2.

Kvale, Steiner (1997): *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Ole Jacob (2011): 'Nyliberalismens socialpsykologi. Dany-Robert Dufours kritikk av nyliberalismen' i *Agora, Journal for Metafysisk spekulasjon – Nyliberalismen*. Nr. 1. Oslo.

Meillassoux, Quentin (2011): 'History and event in Alain Badiou' i *Parrhesia*. Nr. 12.

Mik-Meyer, Nanna og Villadsen, Kaspar (2007): *Magtens former*. 1. udgave. 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Møller, Morten (2009): *Mogens Fog. Den røde rektor*. Gyldendal.

Olsen, Jens Skou (2010): 'Creativity and Learning' I *CHARA – Journal of Creativity, Spontaneity and Learning*. Vol. 1, No. 3

Pallasmaa, Juhani (2009): *The Thinking Hand – Existential and Embodied Wisdom in Architecture*. John Wiley & Sons Ltd, West Sussex, United Kingdom

Pallasmaa, Juhani (2011): *The Embodied Image – Imagination and Imagery in Architecture*. John Wiley & Sons Ltd, West Sussex, United Kingdom

Pedersen, E. et al (2004): *At se sig selv sanse. Samtaler med Olafur Eliasson*. Informations forlag.

Rasborg, Klaus (2005): 'Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi' i *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. 2. udgave 2004, 2. oplag 2005. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen, Halfdan (1977): *Og det var det*. Det schønbergske Forlag.

Rasmussen, Steen Eiler (1957): *Om at opleve arkitektur*. Aarhus: Forlaget Archi Tegn.

- Reeh, Henrik (2006): 'Walter Benjamin. Blik i brug – Walter Benjamin og erfaringens arkitektur'. I *Filosofi og Arkitektur*. Kunstakademiets Arkitektskole, Århus.
- Rehn, Alf & Vachhani, Sheena (2006): 'Innovation and the Post-Original: On Moral Stances and Reproduction' i *Creativity and Innovation Management*, vol. 15 nr. 3. Blackwell Publishing.
- Ringgaard, Dan (2010): *Stedssans*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sennett, Richard (2009): *Håndværkeren*. Hovedland.
- Sloterdijk, Peter (2004): 'Cellebyggeri, Egosfærer, Selvcontainer' fra uddrag af 3. bind af *Sphären*.
- Sontag, Susan (2004): *Om fotografi*. Oslo. Pax Forlag.
- Thau, Carsten (2010): *Arkitekturen som tidsmaskine*. Kunstakademiets Arkitektskoles Forlag.
- Thau, Carsten og Troelsen, Anders (1995): *Filmen som verdensteater – omkring Peter Greenaway*. Århus: KLIM
- Utzon, Jørn og Bløndal, Thomas (2005): *Jørn Utzon. Logbog. Vol. 2*.
- Villadsen, Kasper (2006): 'Genealogi som metode – Fornuftens tilblivelseshistorier' i *Sociologiske metoder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Zahavi, D. (2011): *Husserls fænomenologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Zizek, Slavoj (2011): 'Permanent økonomisk unntakstilstand'. I *Agora, Journal for Metafysisk spekulasjon – Nyliberalismen*. Nr. 1. Oslo.
- Zournazi, M (2002): 'Navigating Movements. A conversation with Brian Massumi' i *Hope*. GB Routledge.
- Ørestad Avis (2013): *Ørestad Gymnasium vælger iPad*. Nr. 3, 23. marts 2013.

Hjemmesider og elektroniske artikler

- Aalborg Universitet (AAUa): *Aalborg Universitets Historie*. Lokaliseret d. 12. marts 2013 på URL: <http://www.aau.dk/Om+AAU/Historie/>.
- Aalborg Universitet (AAUb): *Campuskort Aalborg*. Lokaliseret d. 12. marts 2013 på URL: http://www.aau.dk/digitalAssets/62/62051_campuskortdec2012-aalbpdf.pdf.
- Aalborg Universitet (AAU) (2012): *Åbent Hus på Aalborg Universitet*. Lokaliseret d. 6. januar 2013 på URL: http://www.youtube.com/watch?v=Aj_YnXpY-M0.

- Aarhus Universitet (AU) (2011a): *Universitetes Historie*. Lokaliseret d. 18. marts 2013 på URL: <http://www.au.dk/om/profil/historie/historie/>.
- Aarhus Universitet (AU) (2011b): *Arkitekturen på Aarhus Universitet*. Lokaliseret d. 3. april 2013 på URL: <http://www.au.dk/om/profil/arkitektur/soundslide/>.
- Andersen, Jørn (1995): *Teser om Feuerbach, Karl Marx 1845*. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på URL: <http://www.marxists.org/dansk/marx/45-feuer.htm>.
- Andersen, Frans Ørsted & Aaltonen, Kristina (2008): *Finske lærere er gladere end deres danske kolleger*. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på URL: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr43november2008/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-43-oktober-2008_20081022131714_asterisk_43_s16-17.pdf.
- Arbejderen (2012): *Strid om lærernes arbejdstid*. Lokaliseret d. 5. april 2013 på URL: <http://arbejderen.dk/indland/strid-om-l%C3%A6rernes-arbejdstid>.
- Børsen (2013): *Regeringen ændrer studerendes fjumreår*. Lokaliseret d. 27. marts 2013 på URL: http://borsen.dk/nyheder/politik/artikel/1/252216/regeringen_aendrer_studerendes_fjumreaar.html.
- Dam, Pelle (2010): *Hvis folkeskolen skal være bedst*. Lokaliseret d. 18. januar 2013 på URL: <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE1112517/hvis-folkeskolen-skal-vaere-bedst/>.
- Danmarkshistorien.dk (a): *Perioder*. Lokaliseret d. 29. november 2012 på URL: <http://danmarkshistorien.dk/perioder/>.
- Danmarkshistorien.dk (2012): *Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen, 18. juni 1958*. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på URL: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-af-lov-om-folkeskolen-18-juni-1958/>.
- DJØF (2004): *Employability*. Lokaliseret d. 8. april 2013 på URL: <http://www.djoef.dk/blade/tillidsposten/artikelarkivet/tillidsposten2004/tillidspostennr12004/employability.aspx>.
- DR (2010): *Kreativitet, ledelse og cool cash*. Lokaliseret d. 28. marts 2013 på URL: <http://www.dr.dk/P1/Eksistens/Udsendelser/2010/06/19094809.htm>.
- Funch, Sanne Maja (2010): *Fokus på faglighed bremser læring i folkeskolen*. Lokaliseret d. 3. december 2012 på URL: <http://www.information.dk/231065>.
- Gyldendals Forlag (2012): *Forfatterprædiken med Ursula Andkjær Olsen*. Lokaliseret d. 18. marts 2013 på URL: http://www.youtube.com/watch?v=RYF_ny_NCrE.
- Jessen, Bodil (2013): *20 års kamp om lærernes arbejdstid*. Lokaliseret d. 5. april 2013 på URL: <http://www.b.dk/nationalt/20-aars-kamp-om-laerernes-arbejdstid>.

Hansen, Jan Maintz (2012): *Hvad kun kirken kan*. Lokaliseret d. 13. marts. 2013 på URL: <http://www.information.dk/320098>.

Højsgaard, Morten Thomsen (2010): *Den typiske kirkegænger er ikke så typisk*. Lokaliseret d. 11. marts 2013 på URL: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/389599:Kirke---tro--Den-typiske-kirkegaenger-er-ikke-saa-typisk>.

IT-Universitetet (ITU) (2013a): *Studerende på ITU*. Lokaliseret d. 13.marts 2013 på URL: <http://itu.dk/da/Uddannelser/Studieliv>.

IT-Universitetet (ITU) (2013b): *Elektronisk kunstværk i bygningen*. Lokaliseret d. 13. marts 2013 på URL: <http://itu.dk/da/Om-IT-Universitetet/IT-Universitetets-bygning/Elektronisk-kunstvaerk-i-bygningen>.

IT-Universitetet (ITU) (2011): *IT-Universitetets bygning*. Lokaliseret d. 13. marts 2013 på URL: <http://www.itu.dk/da/Om-IT-Universitetet/IT-Universitetets-bygning>.

IT-Universitetet (ITU) (2010a): *Pædagogiske principper*. Lokaliseret d. 13. marts 2013 på URL: <http://itu.dk/da/Om-IT-Universitetet/Nogle/Genomsigtighed-og-Aabenhed/Paedagogiske-principper>.

Johannesskolen (2013): *100 år på skolebænken – Pædagogikken 1950-1960*. Lokaliseret d. 18. januar 2013 <http://www.xn--johannesskolen100r-lub.dk/1950---19603>

Juelskjær, Malou (2010): 'Find selv fred og ro'. I *Ro og Skolebyggeri*. Lokaliseret d. 7. februar 2013 på URL: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/asterisk51februar2010/udgivelser_asterisk_20100222194911_asterisk_51_s10-12.pdf.

Jørgensen, Marie Louise Bruun (2012): *Prædikener skal skabe relationer mellem Gud og kirkegængerne*. Lokaliseret d. 11. marts 2013 på URL: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/451683:Kirke---tro--Praedikenen-skal-skabe-relationer-mellem-Gud-og-kirkegaengerne>.

KL (2007) *Et populært og udskældt rum*. Lokaliseret d. 8. april 2013 på URL: <http://www.kl.dk/ledelse/Et-populart-og-udskaldt-rum-id40015/>.

Københavns Universitet (KU): *Universitetshistorie*. Lokaliseret d. 9. december 2012 på URL: <http://universitetshistorie.ku.dk/>.

Larsen, Lea Braüner (2012) *Guide: På vandring gennem kirkerummet*. Lokaliseret d. 11. marts 2013 på URL: <http://www.kristendom.dk/artikel/378118:Guide-til-folkekirken--GUIDE--Paa-vandring-gennem-kirkerummet>.

Lauritsen, Helle (2011): *De voksne bestemmer*. Lokaliseret d. 9. december 2012 på URL: <http://www.folkeskolen.dk/9258/de-voksne-bestemmer>.

Leksikon (2004) *Uddannelsesprotester i Danmark efter 1960*. Lokaliseret d. 9. december 2012 på URL: <http://www.leksikon.org/art.php?n=4994>.

Lindhardt, Jan (2008): *Ansvar for egen læring – Hvor ligger det?* Lokaliseret d. 30. oktober 2012 på URL <http://www.information.dk/153376>.

Mehlsen, Camilla (2011): *Farvel til fabriksundervisning, goddag til fremtidens fleksible læring*. Lokaliseret d. 3. december 2012 på URL: http://www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/Bedre_folkeskole/innovation_i_skolen.pdf.

Ministeren for Børn og Undervisning (UVM) (2012): *Rejs Hjem! I skaber jo unger, der kan tænke selv*. Lokaliseret d. 15. november 2012 på URL: <http://www.nynordiskskole.dk/Om-Ny-Nordisk-Skole/Rejs-hjem-I-skaber-jo-unger-der-kan-taenke-selv>.

Ministeren for Forskning Innovation og Videregående Uddannelser (FIVU) (2012): *Uddannelse er regeringens svar på krisen*. Lokaliseret d. 15. november 2012 på URL: <http://fivu.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/2012/uddannelse-er-regeringens-svar-pa-krisen>.

Ministeren for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (FIVU) (2013a): *Frihed og forventninger til universiteterne*. Lokaliseret d. 7. februar 2013 på URL: <http://fivu.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/2013/frihed-og-forventninger-til-universiteterne>.

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (FIVU) (2013b): *Innovationsstrategi*. Lokaliseret d. 18. marts 2013 på URL: <http://fivu.dk/aktuelt/temaer/innovationsstrategi>.

Netmba.com: *Management*. Lokaliseret d. 30. november 2012 på URL: <http://www.netmba.com/mgmt/scientific/>.

Opdragelse (2012): *I Den Store Danske*. Lokaliseret d. 3. december 2012 på URL: http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/opdragelse?highlight=opdragelse.

Oliver, Cristina; Ventaja, David; Boix, Ivanna F.; Schmidt, Michael & Kisantal, Xenia (2010): *International Student at Roskilde University*. Lokaliseret d. 6. januar 2013 på URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Zl0QHf1Gyhk>.

Poulsen, Sten Clod (2010): *Undskyld, vi tog fejl*. Lokaliseret d. 18. januar 2013 på URL: <http://politiken.dk/debat/ECE1046319/undskyld-vi-tog-fejl/>.

Pædagogik (2005): *Pædagogik*. Lokaliseret d. 3. december 2012 på URL: <http://www.leksikon.org/art.php?n=2003>.

Qvortrup, Lars (2009): *Autoritetens professionalisering*. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på URL: <http://www.information.dk/201068>.

- Retsinformation (2010): *Bekendtgørelse om lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 22. mart 2013 på URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039#K1>.
- Richter, Lise (2012) *Uddannelser kæmper med overambitiøse studerende*. Lokaliseret d. 18. januar 2013 på URL: <http://www.information.dk/314606>.
- Roskilde Universitet (RUCa): *RUC's historie*. Lokaliseret d. 12. marts 2013 på URL: <http://www.ruc.dk/om-universitetet/rucs-profil/rucs-historie/>.
- Roskilde Universitet (RUCb): *Kort over RUC's campus*. Lokaliseret d. 12. marts 2013 på URL: <http://www.ruc.dk/om-universitetet/ankomst-til-ruc/kort-over-ruc/>.
- Roskilde Universitet (RUC) (2010): *Velkommen til Roskilde Universitet, RUC*. Lokaliseret d. 12. marts 2013 på URL: <http://www.e-pages.dk/roskildeuniversitet/40/5>.
- Studenterrådgivningen (2003): *Refleksioner*. Lokaliseret d. 8. april 2013 på URL: <http://www.srg.dk/Default.aspx?ID=810>.
- Studium (2009): *I Den Store Danske*. Lokaliseret d. 3. december 2012 på URL: http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/sp-s%C3%A5/studium?highlight=studium.
- Sørensen, Jørgen Skov (2010): *Hvorfor daler interessen for kirke og tro?* Lokaliseret d. 11. marts 2013 på URL: <http://www.kristendom.dk/artikel/369633:Spoerg-om-tro-og-tvivl--Hvorfor-daler-interessen-for-kirke-og-tro>.
- Socialistisk arbejderavis (1995): *1968: Da studerende rystede systemet*. Lokaliseret d. 8. december 2012 på URL: <http://www.socialister.dk/avis/visartikel.asp?art=11944>.
- Undervisningsministeriet (UVM) (2007): *Danmarks strategi for livslang læring, Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Lokaliseret d. 8. april 2013 på URL: <http://pub.uvm.dk/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>.
- Vestergaard, Charlotte K. (2006): *Kirken er et skib*. Lokaliseret d. 13. januar 2013 på URL: <http://www.religion.dk/artikel/248327:Undervisning--Kirken-er-et-skib>.
- Vincent, Claus (2010): *Kirkegængere er storforbrugere af kultur*. Lokaliseret d. 11. marts 2013 på URL: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/389626:Kirke---tro--Kirkegaengere-er-storforbrugere-af-kultur>.
- Øhrstrøm, Daniel (2007): *Du danner dig selv i mødet med andre*. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på URL: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/5181:Liv---Sjael--Du-danner-dig-selv-i-moedet-med-andre>.

Film

DR (2013): 'Vidensbrunch på Café Hack - Læringstile' i *Danskernes Akademi*. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på URL: http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/20100106123819.htm.

Henning Larsen Architects (HLA) (2010): *Ny film om IT-Universitetet*. Lokaliseret d. 30. oktober 2012 på URL: <http://da.henninglarsen.com/nyheder/nyhedsarkiv/2010/08/ny-film-om-it-universitetet.aspx>.

IT-Universitetet (ITU) (2013c): *Film om studielivet på IT-Universitetet*. Lokaliseret d. 30. oktober 2012 på URL: <http://www.itu.dk/da/Uddannelser/Studieliv>.

IT-Universitetet (ITU) (2010b): *Unik definition af IT*. Lokaliseret d. 2. februar 2013 på URL: <http://itu.dk/da/Om-IT-Universitetet/Grundprincipper/Unik-definition-af-it>.

Schrøder, Peter (1993): *Det forsømte forår*.

Networked society (2012): *The Future of Learning, Networked Society* - Ericsson. Lokaliseret d. 3. januar 2013 på URL: <http://topdocumentaryfilms.com/networked-society/> (4. film på afspilningslisten).

Zizek, Slavoj (2012): *Why Be Happy When You Could Be Interesting*. Lokaliseret d. 10. oktober 2012 på URL: <http://www.youtube.com/watch?v=U88jj6PSD7w>.

Weir, Peter (1989): *Dead Poets Society*.