

Syddansk Universitet

# *Det Ny Merino*

#6

Institut for Sprog og Kommunikation

**Vi lukker Den åbne skole op**  
*- En empirisk forståelse og teoretisk undersøgelse  
af et co-production med selvstændige aktører*

My Gaarde Andreassen

Maj 2016

2. udgave

ISSN: 2445 – 6764

Copyright ©

Artiklen må bruges og genbruges under Creative Commons licens BY-NC-ND, hvilket betyder, at den må gengives og spredes elektronisk eller på anden måde, hvis det sker med klar kildeangivelse og/eller med link tilbage til den pågældende gengivelse.

Redaktion: Flemming Smedegaard & Wickie Irene Jensen

### **Præsentation af forfatteren:**



My Gaarde Andreassen

Specialestuderende, International Virksomhedskommunikation, Syddansk Universitet

Medlem i forskningsgruppen TRILO

# Vi lukker Den åbne skole op

*En empirisk forståelse og teoretisk undersøgelse af et co-production med selvstændige aktører*

**My Gaarde Andreassen**

## **Abstract**

*I denne artikel anvendes Jürgen Habermas' universalpragmatik og Niklas Luhmanns systemteori i et casestudie til at undersøge det fælles og det forskellige hos de kommunikative og organisatoriske aktører. Casens primære, kvalitative grundlag er børn og unges italesættelse af folkeskolen med særligt fokus på det element i Folkeskolereformen 2014, som betegnes Den åbne skole. Her skal skole, foreningslivet og eleverne sammen bidrage til et fælles formål; men ud fra forskellige identiteter og interesser. Artiklen søger at besvare spørgsmålet om, hvordan aktørerne kan indgå i det fælles projekt og bidrage til det fælles formål uden at afgive selvstændighed eller miste egen identitet. Analysen viser, at aktørerne bærer en stærk fælles interesse i at indfri målet om demokratisk dannelse af eleverne samt, at erfaringerne er gode, men at tilliden mellem dem gør det svært at etablere relationer grundet reduktion af indre kompleksitet.*

*Det mest markante problem er, at den ene aktør ikke anerkendes som en ligeværdig samtalepartner, til trods for at dette strider mod den fælles sandhed. Med afsæt i Habermas' tillid til fornuften og hermed samtalens virke i deliberation og med Luhmanns erkendelse af systemer som tilpasningsdygtige for egen overlevelses skyld kan det konkluderes, at det er grundlag for at skabe en fælles samtale om demokratisk dannelse uden, at aktørerne smelter sammen. En opgave som hviler på aktørerne og den fælles livsverden. Det gælder hvis, der tages hensyn til det moderne samfunds kompleksitet, aktørernes deltagelse i den fælles sandhed, hverdagssproget som systemintegration samt morfogenese.*

---

Perspektiver på dannelsen af den næste generation af mennesker findes der masser af. Pædagoger, lærere, sociologer (se f.eks. Knudsen & Jensen, 2010), politikere, borgere, og nu også en forsker i virksomhedskommunikation, blander sig i samtalen om grundskolen. Den åbne skole ændrer vilkårene for eleverne, foreningslivet og skolen – og det vil få betydning for aktørerne både inden for og uden for Folkeskolereformens rammer. I undersøgelsen betragtes Den åbne skole ud fra børn og unges perspektiv, hvilket udgør det empiriske grundlag for at undersøge, hvordan aktørerne: Skolen, Eleverne og Dansk Ungdoms Fællesråd (herfra DUF) kan indfri den lovmæssige forandring af grundskoleuddannelsen og fortsat bevare deres autonomi som organiserede og kommunikerende aktører i det moderne samfund.

Store samfundsteoretikere har tidligere bidraget med deres vurdering af uddanneles virke og formål, og det er i relation til disse, at indeværende undersøgelse finder sin placering. Den kritiske teoretiker Jürgen Habermas forskede, blandt meget andet, i *studerendes politiske bevidsthed og deltagelse* (Habermas, 2011 [1981]:7), og hans arbejder bygger på en idealistisk tro på fornuftens virke og på deliberation (Andersen, 2007:385ff). Samtidig med Habermas fremkommer juristen og systemteoretikeren Niklas Luhmann med sin teori om sociale systemer (Luhmann, 2000 [1984]), og efterfølgende dissekerer han uddannelsessystemet, hvis virke, han ser, bygger på en kollektivistisk intention om, at uddanne til at kunne forstå hinanden; altså et resultat, der ligger ud over individet (Luhmann, 2006 [2002]:65).

I Danmark har grundskolen længe haft funktion af at danne eleverne som deltagere i demokratiet, og i 1975 fik værdien plads i skolens formålsparagraf (de Coninck-Smith, Rasmussen, & Vyff, 2015:215). Vi er vant til forandringer på skoleområdet, så dannelsen af borgerne følger med samfundsudviklingen (ibid.:20). Folkeskolereformen fra 2014 er en sådan forandring, hvori indførslen af Den åbne skole indgår. Her skal skolen og foreningslivet sammen bidrage til at indfri skolens formål (Undervisningsministeriet, 2014: Den åbne skole). Denne forandring i forandringen udgør undersøgelsens fænomen, som belyses med fokus på aktørerne: Skolen, Eleverne og DUF. Sidstnævnte er dog ikke undersøgt som én samlet organisation, men med udgangspunkt i én medlemsorganisation under DUF-paraplyen, der er en service- og interesseorganisation for 72 børne- og ungdomsorganisationer med 600.000 medlemmer og 100.000 frivillige (DUF:Medlemmer). DUF's medlemmer har som fælles formål at *fremme unges aktive deltagelse i demokratiet og foreningslivet* (DUF:Værdier), og de enkelte medlemsorganisationer har herunder egne formål.

”Deltagelse i demokratiet” indebærer at ytre sig, og undersøgelsen lader derfor de unges fortælling være afsættet for forståelsen af fænomenet. Undersøgelsen består af tre kvalitative enkelt-interviews samt et gruppeinterview; alle med unge aktører, der har et dybdegående kendskab til skolen. De skelner ikke skarpt mellem den samlede skolereform og Den åbne skole, hvilket understreger præmissen om, at aktørerne ikke kan isolere co-production-initiativet fra deres øvrige aktiviteter, kendskaber og fordomme - også forstået som den fælles livsverden.

## Et aktuelt forandringsprojekt

Den danske grundskole er i forandring. Forandringen er determineret af en politisk beslutning, og da lovtæksten er et dokument med en såkaldt *tidsmæssig kompleksitet* (Lynggaard, 2015:155), er det sandsynligt, at dens indhold vil ændre sig over tid, og flere forandringer vil forekomme.

Aktørerne i Den åbne skole har traditionelt haft stabile omgivelser i form af et virke på uddannelses- og foreningsområdet med mange aktive subjekter (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2014:44f). En sådan traditionel organisering er udfordret i det moderne samfund, hvor selv højt specialiserede organisationer er del af integrationsløsningen på det, Thomas Ziehe, gengivet af Haste, betegner *abstraktionsforhøjelse i samfundet* (Haste, 2007:493).

## Demokratisk dannelse og deltagelse

Det særlige ved denne forandring er, at aktørerne ikke er uenige om metode og mål: demokratiske borgere, som udvikles via dannelse i barn- og ungdommen, og hvor dannelsen sker som aktiv deltagelse. Men trods disse samstemte intentioner peger forskning på, at fokus er på viden, frem for deltagelse: *Formelt set blev eleverne i periodens løb [under demokratiets indtog i den danske folkeskole] ligeværdige medspillere, men undersøgelser viste, at demokrati i skolens sammenhæng ofte handlede mere om at oplyse, end om, at eleverne fik mulighed for at øve indflydelse* (de Coninck-Smith et al., 2015:215), og *Langt de fleste danske såvel som internationale undersøgelser af folkeskolen fokuserer på elevernes teoretiske viden* (Jacobsen, Jensen, Madsen, Sylvestersen, & Vincent, 2004:13). Herved skal det forstås, at abstraktionsforhøjelsen, som organisationerne skal bidrage til, leder mod øget kompleksitet i co-production-initiativet. Relevansen tager altså sigte efter, at forandringen er iterativ i forandring og udmøntning.

Folkeskoleloven, herunder loven om Den åbne skole, indeholder krav om demokratisk dannelse af eleverne; et forhold som er determinerende for co-production-initiativet. I moderne demokratiteori kan demokratiet siges at have tre aspekter: det liberale demokrati, det republikanske demokrati og det deliberative demokrati (Henriksen, 2005:28), hvoraf sidstnævnte fremhæves i indeværende artikel. Denne prioritering skyldes, at det er i deliberationen, at samtalen får sin værdi som styringsredskab via den *tvangsløse tvang* (Habermas, 2001 [1971]:166). Hal Koch sætter lov og menneske sammen således: *Sagen er nemlig den, at demokratiet aldrig lever i kraft af love og paragraffer. Det lever i og ved levende mennesker* (Koch, 2015 [1945]:57). Vi behøver altså menneskelige aktører, for at Den åbne skole lever.

Undersøgelsen tager netop udgangspunkt i de levende unge menneskers oplevelser med skolen, idet de her gør sig den demokratiske erfaring; at de kan ytre sig (Jacobsen et al., 2004:61). Til trods for at erfaringen ofte blot bygger på informationer og ikke på deltagelse (de Coninck-Smith et al., 2015:215). Forskning har vist, at elever på ungdomsuddannelser retrospektivt også tillægger deres grundskoleuddannelse *stor betydning for deres politiske og demokratiske dannelse* (Almlund, 2015:27). Ydermere er der grundlag for en succesfuld åben skole, fordi uddannelsessystemet, ifølge Kristensen, kan stimulere til fortsat samfundsdeltagelse i kraft af dennes virke som *mini-arena* for politik og demokrati (Kristensen, 2015:77). Disse konklusioner drages på baggrund antologien *Tag del i fremtiden* (2015), som er udgivet af DUF selv.

Demokratisk dannelse som kvalitet kommer til udtryk i lovgivningen på skoleområdet, i DUF's vedtægter og i mine interviews med unge mennesker fra hhv. foreningen Danske Skoleelever (herfra DSE) og en af DUF's medlemsorganisationer. Professor i Statskundskab Kasper Møller Hansen kalder demokrati for *et hurra-ord ofte uden substans* (Hansen, 2003:41). Jeg vil dog afholde mig fra at betvivle den kollektive interesse i at prioritere demokratiet og de dertilhørende værdier i uddannelsen af eleverne.

## Vurdering af demokratiet

Vægtningen af værdier i et demokrati er katalysator for, hvordan det vurderes og evalueres (Hansen, 2003:41). I konkurrencedemokratiet er vægten på, at de folkevalgte skal have de nødvendige informationer via tilbagemeldingsmekanismer, så de ikke handler i blinde. Metoden er oftest kvantitativ med henblik på at udvikle styringsværktøjer. Forskellig herfra er målgruppen og hensigten i vurderingen af deltagelsesdemokratiet. Her vurderes borgernes deltagelse med en bottom-up tilgang, med henblik på erfaringsudveksling inden for læring, folkelig oplysning og samfundsmæssig ansvarlighed (ibid.:41ff). Hansen anvender betegnelsen ”deltagelsesdemokrati” om det demokratisyn, som Koch fremsætter i *Hvad er demokrati?* (1945), og han fremhæver Kochs budskab om, at det er processen og ikke afstemningen i sig selv, som er afgørende for et vellykket demokrati. Denne proces vil også være interessant ift. Den åbne skole, idet *Den danske undervisningssektor er domineret af deltagelsesdemokratiske tanker, hvilket blandt andet fremgår af folkeskolens formålsparagraf* (Hansen, 2003:48), hvorfor Hansens evalueringsmetoder her fremhæves. Ud fra disse opstår et krydspres mellem to videnforståelser:

- 1) Det eksterne krav til evaluering i form af dokumentation og kontrol.
- 2) Kulturen på skolerne hvor det er processen, frem for resultatet, som vurderes.

Krydspreset har to endestationer: den totale systematisering via instrumentale handlinger f.eks. via New Public Management (de Coninck-Smith, 2014:37), eller det totale anarki i lokale interaktioner. Det er disse to yderligheder af organiseringen af den nye folkeskole som co-production, som indeværende undersøgelse behandler.

## Co-production

Det er hverken nyt eller ualmindeligt, at det offentlige samarbejder med andre sektorer om at løfte samfundets opgaver; primært de sociale (Pestoff & Brandsen, 2010:223). Tendensen ses også i det frivillige foreningsarbejde, der gennem de seneste 20 år har oplevet en øget professionalisering (Wollebæk & Seller, 2002:227). Pestoff og Brandsen (2010) vurderer, at udviklingen inden for det tværsektoriske arbejde, på bl.a. uddannelsesområdet, vil fortsætte. Det gør de under termen ”governance”, som erstatter det tidligere anvendte ”government”, hvorved der gives plads til at arbejde på komplekse og relationelle processer, som organiseringsredskab og -udfordring. Effekterne ved co-production kan bl.a. være at modvirke legitimitetskriser og øget demokratisering (ibid.:224), hvilket i denne sammenhæng er ønskeligt. Det understreges dog, at man ikke må forvente, at det altid vil medføre fordele, ligesom det ekspliceres, at innovation ikke altid er bedre end status quo. Derfor bør man kun anvende co-production *where it has a clear added benefit in relation to democratization* (ibid.:226).

Den åbne skole som co-production er vedtaget og påbegyndt. Herved bliver opgaven, med at *forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre* (Undervisningsministeriet, 2014: *Folkeskoleloven*:§1 stk. 2) et tværorganisatorisk projekt. Demokratisk dannelse bliver således rekontekstualiseret, og flere organisationskonstellationer skal nu samarbejde om et mål. I co-production har aktørerne typisk forskellige forudsætninger for at bidrage til at indfri målet. Det moderne samfund, hvor mange er fuldtidsbeskæftigede, er her et af de forhold, som co-production må forholde sig til (Pestoff & Brandsen, 2010:230).

## Selvstændigt organiserede og kommunikerende aktører

Professor ved Damarks Pædagogiske Universitet Per Schultz Jørgensens ser grupperinger af subjekter som de, der deler kulturelle og identitetsmæssige træk (Jørgensen, 2010:80); her anskuet ud fra områderne *kommunikation* og *organisation*. Aktører anses af Jørgensen som interdependente og *bærere af en slags konstanter, noget bestående, noget der hæver sig op over det enkelte menneskes selvforståelse* (ibid.). I det modernes samfund er konstanter en metode til at skabe kontinuitet i individets identitetsdannelse; eller som her i grupperingen af aktører.

## Det moderne samfund

Skolen er en del af de samfundsmæssige og kulturelle forandringsprocesser (Kampmann, 2010:269). Herved forstås skolen som en del i helheden; samfundet, frem for en selvstændig repræsentation. Det moderne samfund skal ligeledes forstås som den proces, hvor humanismen trænger igennem i alle dele af samfundet, og individet opnår frihed som en forudsætning for demokratisk deltagelse (Vodsgaard, 2010:25f). Da processen endnu ikke er fuldendt, kan vi endnu ikke tale om det post-moderne samfund, hævder blandt andre Habermas gengivet af Vodsgaard (ibid.:24).

Habermas' bidrag til forståelsen af det moderne lader fornuftpotentialet udvide sig via uddifferentiering af rationalitetsformer, samtidig med at han gør opmærksom på, at dette har som konsekvens, at der sker en afkobling mellem livsverdenen og systemet. Det leder til, at livsverden bliver et objekt for offentlig forvaltning (ibid.). Vi kan altså opnå øget kommunikativ rationalitet, men dette refleksionsniveau kan lede til bureaukratisering. Luhmanns tese om det moderne samfund er, at det har dannet parallelle funktionssystemer, som hver styres af et medium (Thyssen 2012b:697); for indeværende "demokratisk dannelse" byggende på koden kompetent/inkompetent. Habermas' forståelse af fornuften som katalysator for det rigtige og Luhmanns opdeling i sameksisterende funktionssystemer fungerer rammesættende for, hvordan de her anvendes til at analysere fænomenet.

## Metode og empiri

Den åbne skole er kontingent, jf. lovgivningens tidskompleksitet, og den bliver for nuværende også konstitueret på forskellig vis på forskellige skoler (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014:23f). Fænomenet har altså i loven et normativt udgangspunkt; en fælles eksisterende virkelighed. Samtidig har fænomenet et pluralistisk virke i form af en virkelighed, som bliver konstrueret i lokale interaktioner, men som via den fælles livsverden ikke er en individuel og fri konstruktion. Fænomenologien og socialkonstruktivismen mødes her om forståelsen af kontekst, intersubjektivitet og betydningsskabelse, idet de to perspektiver anser verden som stabil og ustabil (Justesen & Mik-Meyer, 2010:30f). Skolen og lovgivningen er en stabil verden, mens eksekveringen heraf er ustabil.

Det er den ustabile eksekvering af det stabile fænomen, som undersøges. Hertil tages der afsæt i en demokrativurdering, som belyser deltagelsesdemokratiet via kvalitative, semistrukturerede narratologisk inspirerede interviews. Det empiriske korpus består af tre enkeltinterviews med regionsformænd fra DSE samt et gruppeinterview med to medlemmer af et ungdomsparti under DUF-paraplyen, som har været i kontakt med skolen på forskellig vis. Unge organisationsmedlemmer er desuden interessante aktører i Den åbne skole, fordi det forventes, at de er bekendt med de emner, som interesserer andre unge (Kosiara-Pedersen & Harre, 2015:119). Dette suppleres med Kochs *Hvad er demokrati?* fra 1945, genoptryk af DUF i 2015 og Folkeskoleloven til at give et indtryk af

den livsverden, som co-production-initiativet får sit virke i. Herudfra fokuseres der på aktørne: Skolen, Eleverne og DUF hvori der ligger det metodiske forbehold, at analysen ud fra disse systemer ikke er repræsentativ for det samlede system, da systemudtalelser på denne måde bliver lig subjektudtalelser, og generaliseringen er derfor forskerens egen meningskondensering på systemniveau – dog tilstræbt så direkte gengivelse som muligt grundet etiske overvejelser ift. til forskerens magtmonopol i fortolkningsprocessen.

### **Livsverden: Flere fortællinger om folkeskolen**

Skolens fortælling strækker sig ud over den matrikel, som undervisningen foregår på; via medieret debat, co-production mv. Hermed forstås det, at enhver analyse af et fænomen træder frem af en livsverden, og at forståelse derfor altid sker på en baggrund af noget allerede eksisterende (Sørensen, 2010:375). Denne livsverden er en fælles verden inden for den sociale, kulturelle og historiske kontekst, som er determinerende for den enkeltes tolkning: meningshorisonten (Justesen & Mik-Meyer, 2010:23). Livsverdenen skal dog ikke forstås som en objektiv virkelighed, men i stedet som med Berger og Luckmanns socialisationssyn: en *subjektiv virkelighed* (Berger & Luckmann, 2003 [1966]:9).

Den livsverden, som analyseobjektet træder frem af, er en massiv offentlig kritik af Folkeskolereformen, lærernes arbejdstidsregler, aktivitetstimer, den længere skoledag mv. (de Coninck-Smith et al., 2015:51). Dette trækker informanterne på i deres beskrivelser af den nuværende situation. De tre DSE-informanter italesætter alle deres meningshorisont, byggende på den fælles livsverden, vedrørende den nuværende offentlige debat om skolen således:

*Jeg synes meget, at folk, specielt lærerne og mange forældre, snakker dårligt om reformen. De synes, det er noget dårligt noget, og de synes, at eleverne har for lidt fritid, og der er lektier hele tiden, og lærerne der brokker sig over ikke at have nok forberedelsestid.*

*Jeg synes, at det er godt, at medierne får snakket om det, men de skal også huske, at de skal have alle synpunkter med - både positivt og negativt i stedet for bare at få det ud på den måde, for der er mange måder, folkeskolen den fungerer på.*

*Lige nu er der en fortælling i medierne om, at der kom den her reform, som gav flere timer, og fordi vi [eleverne] ikke kan lide flere timer, og fordi vi ikke kan lide at gå i skole, så er det meget slemt.*

### **Etiske overvejelser og mødet med virkeligheden**

I en hver kontekst er virkelighed og viden unik (Berger & Luckmann, 2003 [1966]:41), og her søges disse virkeligheder forstået via de grupperede subjekters italesættelse i relation til konteksten. Subjekterne er informanterne; børn og unge. I forskningssammenhænge tages særligt højde for parametre som udligning af magtbalance, interesseret lytning mv., når man interviewer netop denne gruppe (Eder & Fingerson, 2001). Kvantitativt er informanterne i indeværende undersøgelse i denne kategori, men kvalitativt er de nærmere elitepersoner vurderet på grundlag af deres rolle som eksperter på skoleområdet herunder en erkendelse deres funktions-, interesse- og videnniveau. En difference som informanterne selv er eksplicite omkring. Hermed fremsættes en kritik af den normati-



ve kvantificering af aktørgruppen, som gør sig gældende i forskningsmetodelitteraturen, og som også kommer til udtryk i aktørernes relation på skoleområdet. En DSE-informant fremsætter det således:

*Når de [voksne] tager kontakt til en, er det en af to grunde. Som nu, hvor de gerne vil høre et eller andet fra min side, det er typisk noget politisk. Ellers er det bare for at have os med. Så kan de sige bagefter "vi havde jo også eleverne med, vi havde jo også børnene med".*

Og han fortsætter med:

*Det er typisk fedest at få den første slags kontakt, fordi der kan man tale, som man plejer at tale. Her har man et billede af, at man er professionel og ikke er barn.*

To parametre gør sig gældende her. Først drejer det sig om oplevet utroværdig brugerinddragelse og dernæst om en infantilisering af en aktør, som af sig selv og i det deliberative demokrati erkendes som en samtalepartner af samme gyldighed – heri ligger altså en uoverensstemmelse. I stedet må informanterne forstås i relation til deres magtposition, hvorved de forventeligt har en bestemt motivation for at deltage i samtalen, og at deres rolle som talspersoner sætter rammer for deres deltagelse; altså genkendes de som elitepersoner (Odendahl & Shaw, 2001:299f).

Empirien er udvalgt og interviewene gennemført ud fra samme fejlslutning, som begås i forskningsmetodelitteraturen og i inddragelsen af eleverne i samtalen om egen skole. Det er blevet tydeligt via fortolkning af interviewene med inspiration fra den kritiske teoris arbejde med at lade teori og empiri være i dialog med hverandre (Nielsen, 2015:373). De etiske aspekter i fortolkning af interviews er underbelyste i litteraturen (Almlund, 2013:41; Mikkelsen, 2015:79), og grundet ændringen i præmissen for undersøgelsen over tid, bærer forskeren her et særligt ansvar for at fortolke ytringerne i relation til informantens intention. Fortolkningsmonopolet er udtalt i indeværende undersøgelse, hvilket kommunikationssynene hos de to anvendte hovedteoretikere bidrager til udligningen af. Habermas' fokus på tilliden til fornuften og deliberationen sætter hhv. krav til og tyngde i argumentation i undersøgelsen, mens vi med Luhmann holdes bevidste om, at tolkning af den enkelte informant ikke er mulig, idet vi kun kan observere kommunikationen.

## **Verden venter ikke på videnskabelig viden**

Den åbne skole er et nyt initiativ, hvorfor initiativet er præget af spredte initiativer, inkonsistente fortællinger og løbende forandringer. Siden indeværende undersøgelse blev gennemført i efteråret 2015 er ny forskning på området blevet frigivet (F.eks. Laursen, 2015), og DSE's monopol på at tale på elevernes vegne er blevet udfordret af andre elevorganiseringer, som er mere kritiske over for Folkeskolereformen. Sidste nævnte forudsiges i analysen af aktørenes indre og ydre kompleksitet og reduktion heraf, men var ikke kendt under udarbejdelsen heraf.

## **Sammen eller hver for sig?**

Fænomenet og aktørerne analyseres ud fra ovenstående begrundede betragtninger, som helt i undersøgelsen ånd er kontingente. De to overordnede teorier, som analysen baseres på, vil kort blive præsenteret i det følgende. Teorierne er begge samfundsmæssigt forankrede med fokus på kommunikation, hvilket er en forudsætning for at være kommensurable med tidligere forskning inden for unge

og demokratisk deltagelse, som har vist, at *det at blive politisk ofte er en social begivenhed* (Kristensen, 2015:88).

### **Universalpragmatikken – kort fremstilling**

Universalpragmatikken er konklusionen på Habermas' undersøgelse af *de nødvendige forudsætninger for kommunikation og forståelse* (Thyssen, 2012a:668), altså en idealiseret efterkonstruktion af de talehandlinger, som subjekter foretager (Habermas, 2001 [1971]:138).

Forståelighed, sandhed, gyldighed og oprigtighed som normativitet i samtalen går forud for, at subjekterne kan handle som følge af samtalen. Som samtalere har vi, ifølge Habermas, gensidige forventninger til vores kommunikative adfærd, som fører til, at vi naivt antager, at de fire normativer opfyldes i enhver samtale, og at vi handler derefter (Habermas, 2001 [1971]:149). Denne kommunikative handling er altså naivt forudsat i samtalen, og kan tilskrives Habermas' tiltro til fornuftens evne til altid at finde den rette vej (Thyssen, 2012a:662). Den kommunikative handling finder altså sted, når de fire planer efterkommes, og det er herudfra muligt at handle. Forstyrres den kommunikative handling, vil interaktionen blive afbrudt, og her vil den kommunikative handling overgå til at være diskurs (Habermas, 2001 [1971]:151).

Kommunikation og interaktion har en høj modtagelighed over for forstyrrelser (ibid.:150), og forstyrrelser sker netop i forandringer som f.eks. Den åbne skole. Analysen af informanternes fortællinger vil fokusere på de kriterier, som Habermas opstiller for den ideelle samtale; altså den uforstyrrede samtale, som kan lede til handling.

Analyse med afsæt i universalpragmatikken bidrager til at undersøge samstemtheden mellem aktørerne, samt den betydning samtalen i det moderne samfund har for co-production-initiativet.

### **Systemteorien – kort fremstilling**

Systemteorien er Luhmanns bud på en teori om samfundet, som er almen og universel (Luhmann, 2000 [1984]:13), og teorien bygger på forståelsen af verden som bestående af en adskillelse mellem system og omverden (ibid.:36f). Luhmann var ikke den første til at fremsætte en systemteori, men det karakteristiske ved luhmannske systemteorier er, at den som universel systemteori *ikke blot beskriver samfundet, men også sig selv* (Thyssen, 2012b:685).

Handling konstitueres via kommunikation (Luhmann, 2000 [1984]:178), som er det, et socialt system består af (Thyssen, 2012b:690). I kommunikationen sker desuden selektionsprocessen, hvor de autopoetiske systemer selekterer i information, meddelelse og forståelse, i nævnt rækkefølge, og efterfølgende kan afslutte med at knytte an til kommunikationen (Luhmann, 2000 [1984]:183). Tilknytningen er systemets ønske om egen-bevarelse, der kommer til udtryk i kompleksitetsreduktion (ibid.:136f) og selektionstvang med kontingens til følge (Thyssen, 1994:77).

Kommunikationen kan slå fejl, og det er nærmest forventeligt, at dette vil ske (Luhmann, 2006 [2002]:24). Ved udvælgelse af "information" kan afsender vælge at stille forkert eller usand information til rådighed for modtager – eller afsender kan vælge slet ikke at informere. Vælger afsender at "meddele sig", er der risiko for fiasko, selv om det må være en forudsætning, at begge parter ønsker succesfuld kommunikation. Ved at korrigere misforståelse når systemerne "forståelse", og kommunikationen lykkes hermed, hvorefter modtageren kan vælge "tilknytning" til det

meddelte, eller modtager kan vælge at gå i ”konflikt”. Alle disse selektioner skal altså gennemføres for at kunne skabe kommunikation og herved koordineret selektivitet (Thyssen, 1994:78ff).

Analyse med afsæt i systemteorien bidrager til at undersøge aktørernes kommunikative organisering, samt den betydning, de autopoetiske systemers selektion i det moderne samfund har for co-production-initiativet.

## **Den ideelle samtale: En analyse af hvordan vi er sammen, foretaget ud fra Habermas’ universalpragmatik**

*Det er sjovt at være med og tale med folk, men det er ikke altid, man får så meget sagt. Nogle gange har jeg det som om, at de ikke rigtigt taler med en.* Sådan fortæller en informant om de møder, han som regionsformand i DSE har med de øvrige interessenter på skoleområdet. Han uddyber det bl.a. således: (...) *hvis man kommer til at vise tegn mod, at man er et barn, så tænker de ”argh, det er bare et barn”, og så taler de børnesprog til barnet, og bagefter taler de normalt med de voksne* (DSE-informant). Det er forkert at møde informanter som børn, jf. den tidligere pointering om infantilisering. Informanten beskriver her en asymmetrisk samtale, som derfor kan bidrage til at opretholde skellet mellem aktørerne. Vi må altid anerkende vores samtalepartner som tilregnelig via egen idealisering – ved at betragte vores samtalepartner som et subjekt, på samme måde som vi betragter os selv (Habermas, 2001 [1971]:151). Ifølge professor ved DPU Ning de Coninck-Smith, er vi i bevægelse mod, at skolen bliver *alles interesse* (de Coninck-Smith, 2014), og det er derfor aktuelt, inden for rammerne af den moderne demokratiforståelse, at give alle aktører plads i samtalen.

### **Forståelighed; et værn mod forstyrrelser**

Habermas’ subjekt er i stand til at gøre sig forståelig over for andre subjekter gennem tale og handling, men det er først i samtalen, at subjekterne kan afgøre, om de forstår hinanden. Det må sættes forud for samtalen, at subjekterne har en gensidige forståelse, da fælles forståelsesvurdering forud for samtalen vil gøre det til en del af samtalen. For at samtalen kan fortsætte, skal samtalepartnerne altså forstå hinanden i samtalen ved at have gensidige forudantagelser og dermed samme sprog om samme fænomener. Ved at finde frem til uoverensstemmelser kan vi korrigere dem, og dermed indfri Habermas’ krav om forståelighed (Thyssen, 2012a:668). Forståelsen mellem aktørerne er herved første forudsætning for, at de kan pejle sig ind på fælles mål, og samtidig erkende hinanden som selvstændige aktører.

Overordnet fortæller DSE-informanterne om imødekommenhed og velvilje fra de voksne, som de møder gennem deres virke i DSE og som elever i almindelighed. Deres funktion bærer præg af at være en organiserede og kommunikerende aktør på vegne af andre ved at være *talsmand for eleverne på Fyn* og at *snakke, planlægge, ringe rundt, arrangere og spørge* (DSE-informant). DUF-informanterne fortæller samme historie om handlen i mødet med skolen og eleverne: det drejer sig om at holde oplæg, snakke, formidle. Der er altså tydeligt, at det er via kommunikation, at aktørerne mødes, og det er derfor her, at et samarbejde om demokratisk dannelse kan virke. Generelt fremstår aktørernes indgang til samtalen som funderet på forståelighed. Den fælles livsverden og forståelse af fænomenet som en forandring, der skal foretages, er erkendt, og aktørerne arbejder ud fra dette. Dette til trods er der variation i, hvordan aktørerne møder de andre i samtalen.

### **Fremtrædende forståelighed**

Fremtrædende gensidig forståelse imødegår forstyrrelser dog underlagt det vilkår, at der i den sproglige udveksling fortsat er høj modtagelighed over for forstyrrelser (Habermas, 2001 [1971]:150). Den fælles forståelse, som aktørerne går ind i co-production-initiativet med, skal være sammenfaldende ift. målet angivet i loven. Her træder den fælles forståelse hos aktørerne kraftigt frem via udtalelser som: *For mig handler det [at komme ud på skolerne] grundlæggende om almen dannelse* (DUF-informant), og en DSE-informant ser deres engagement som, at eleverne *lidt på den måde starter med at være aktive medborgere*, og hun ønsker at give dem lyst til *at blande sig i den politiske debat på skoleområdet (...) fordi vi både har ytringsfrihed og demokrati*. Her finder altså en solid gensidig forståelse sted, hvilket er essentielt for at kunne opnå den ideelle samtale.

En bekymring kunne her gå på, om aktørerne risikerer at eksekvere en horisontsammensmeltning, der er så udtalt, at de frastår sig muligheden for at fortsætte som selvstændige aktører. I filosofien Gadammers anvendelse af fænomenet ”horisontsammensmeltning” er processen hermeneutisk ved at have fokus på forståelsen, hvorved aktøren fortolker en tekst (Klausen, 1996:53), og han holder sig derfor en række temporale kulturvirkeligheder og -traditioner for øje. En sammensmeltning i forståelsen kan ifølge Gadammers aldrig lede til, at de oprindelige horisonter forsvinder eller konvergerer fuldt ud (Holm, 2011:92f), men bekymringen får her plads, grundet det i forvejen temporale kulturfællesskab, som aktørerne har: deres fælles forståelse af livsverdenen. Det kan medføre, at de forstyrrelser i samtalen, som skal lede til kommunikativ handlen eller afbrydelse af interaktionen, ikke bliver ekspliciteret, og at aktørerne derfor ukritisk enes om sandheder. Horisontsammensmeltningen kan derfor både fordre det fælles projekt, men også tangere en dekonstruktion af de selvstændige aktører, som følge af fundamental tillid til det fælles (Klausen, 1996:51).

### **Manglende forståelighed**

Det er en forhindring for samtalen, hvis aktørerne ikke tilgår samtalen gensidigt, fordi det udfordrer forståeligheden ved fortløbende at afkræve betydningsforhandlinger. Herved skabes forstyrrelser, som kan lede til, at interaktionen bliver afbrudt (Habermas, 2001 [1971]:150). Det gælder for det her undersøgte fænomen, at det ikke er muligt at afbryde samtalen, grundet lovgivning, og brud på forståeligheden identificeres derfor med henblik på, at skabe klarhed om de forstyrrelser, som på nuværende tidspunkt er præsent, og som aktørerne kan agere ift. som selvstændige aktører.

Informanterne fra ungdomspartiet fortæller, at Skolen er berøringsangst ift. at lade partipolitiske ungdomsorganisationer bidrage til undervisningen. De fortæller samtidig, at skolerne er rigtigt tilfredse med det bidrag, ungdomspartiet giver, når de møder skolerne. Det vidner om, at aktørernes indgang til samarbejdet ikke udelukkende rummer en gensidig forståelse, idet skolen foretager en ændring i sin forståelse, som følge af samtale med DUF-medlemmet. Det er dog ikke muligt ud fra empirien at identificere, om dette forhold skyldes forstyrrelser i forståelsen vedrørende aktørernes identiteter, eller om årsagen skal findes i forståelsen af fænomenet. Der er indikatorer, som trækker i begge retninger, som DUF-informanten her sammenfatter:

*Der er nogen [skoler], der mener, at hvis man skal ud [på skolerne], så skal man komme en repræsentant fra de fire største partier. Altså de er sådan meget bange for, at hvis nogen tror, at man tager parti, eller at man prøver at skole eleverne til et eller andet bestemt. De er åndssvagt bange for det der. Så man kan sige, at ide-*

*en med Den åbne skole er jo god, men jeg tror, det tager måske lige nogle år, før man stopper med at være så skide angst.*

Skolens berøringsangst ift. co-production-initiativet kan altså allerede i forståelsen være forstyrrende for samtalen, særligt der hvor forstyrrelsen resulterer i, at Den åbne skole ikke bliver valgt til. Den læringsproces, som ligger i forandringen, er på forskellige stadier på forskellige skoler (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014), og det er derfor værd for de øvrige aktører at overveje, hvor den gensidige forståelse er mere fremtrædende.

### **Sandhed; det skeptiske moderne**

Sproget gør det muligt for afsender at fremsætte påstande over for modtager. Hos Habermas er det iboende i samtalen, at sandheden går forud for løgnet (Thyssen, 2012a:668), og vi opfatter ytringer som assertoriske (Habermas, 2011 [1981]:200). En talehandling er hos Habermas sand, når den er gyldig for enhver, der måtte indgå i samtalen. Herved opstiller han en konsensusteori som opposition til de klassiske ontologiske sandhedsteorier, og han fremsætter sandhedssætningen: *Betingelsen for udsagns sandhed er den potentielle tilslutning hos andre* (Habermas, 2001 [1971]:156). Opnås der tilslutning til ytringen som følge af forståelse, er forståelsen herved altid virkelig – uagtet om ytringen er virkelig eller bedragerisk (ibid.:148). Aktørerne kan sprogligt samtale om fænomenet grundet deres fælles livsverden og den individuelle perception, hvilket nødvendiggør en konsensus om, hvad der er sandt. En DSE-informant oplever, at denne sandhed ikke altid er indlejret i samtalen:

*Nogle gange synes jeg måske, at det er lidt farvet, det de [lærerne] siger [om skolereformen]. De har deres baggrund med Arbejdstidsreformen, som de ikke er så glade for, og den bliver sat i forbindelse med Skolereformen. Så nogle gange kan jeg godt komme til at diskutere med dem (...).*

Trods flere afsvækkende modalitetsmarkører i ytringen, berettes her om, at aktørerne er bevidste om, at der ikke altid er konsensus om den ekspliciterede sandhed. Det tangerer til, at en aktør i det moderne samfund ikke forholder sig reflekteret til de ytringer, der fremsættes (Thyssen, 2012a:662). Men samtidigt gælder det, at mængden af ytringer er så omfattende, at noget må tages for givet og sandt, for at vi kan bevæge os (Thyssen, 1994:18f). Hertil kan antagelsen om sandhed i samtalen være et middel til kompleksitetsreduktion; den værdi finder Habermas i fornuftspotentialet (Habermas, 2011 [1981]:18).

### **Konsensus**

Den udprægede fælles forståelse af fænomenet giver fælles immanente sandhedsslutninger. ”Demokratisk deltagelse som det gode”, og ”negligering af faglig og social kvalitet i undervisningen som det onde”, er kontradiktoriske sandheder, som alle samtaleparter må forventes at tage afsæt i i samtalen. En informant fortæller om årsagerne til sit engagement i DSE: (...) *og selvfølgelig fordi jeg mener, at vi elever har krav på noget ordentlig undervisning og så videre*. Ytringen fremsætter en sandhed, som ingen af aktørerne forventeligt vil anse som en løgn, og ytringens budskab om fokus på høj undervisningskvalitet skaber næppe kontrære reaktioner noget sted i livsverdenen. Ift.

fænomenet er Eleverne og DUF positive i deres ytringer om potentialet, hvilket medfører, at de som aktører kan bevæge sig videre i samtalen.

Sandhederne behøver ikke at være kontradiktoriske for at være sande. Sameksistensen af åbenhed, demokrati og dannelse som elementer i co-production-initiativet ville kunne eksistere i andre kombinationer, f.eks. som hidtil med lærerfaglighed, demokrati og dannelse. Men idet samtalen omhandler netop de komponenter, den gør, må der blandt aktørerne eksistere en konsensus om, at dette er det sande. Nødvendigheden af at ekspliciterede sandhederne overfor tredje part, f.eks. politikere, forældre og i indeværende undersøgelse forskeren, vidner om en forståelse af, at sandheden er lokalt forankret hos aktørerne.

### Kontrær

Informanterne beskriver kontrære handlinger, som fremsætter, at den udprægede konsensus om fænomenet ikke bygger på aktørernes blinde tiltro til sandheden i ytringerne. Det drejer sig om en skepsis i forhold til de øvrige aktørers sandhedsbilleder, som ud fra empiri kan fremsættes således:

**Tabel 1: Skepsis i samtalen**

<b>Skepsis-forhold</b>	<b>Eksempel på ytring</b>
DUF's skepsis til Skolen	<i>Det handler bare om, at de virkelig er bange for at blive set som røde skoler eller blå skoler, tror jeg (DUF-informant)</i>
Skolens skepsis til DUF	<i>(...) altså de [skolerne] er sådan meget bange for, at hvis nogen prøver at tage parti, eller at man prøver at skole eleverne til et eller andet bestemt (DUF-informant)</i>
Elevernes skepsis til Skolen	<i>(...) de [voksne på skolerne] skal huske på, at vi har et liv uden for skolen (DSE-informant)</i>
Skolens skepsis til Eleverne	<i>Jeg synes lidt, at vi godt kan blive glemt, vi elever (DSE-informant) Her forstået at Skolen ikke knytter an til Eleverne</i>
DUF's skepsis til Eleverne	<i>Ja, de [eleverne] vil gerne være engagerede, men jeg tror bare, det er et lidt for stort skridt (DUF-informant)</i>
Elevernes skepsis til DUF	<i>Men fordi de [ungdomspartiernes medlemmer] er lidt ældre, er det sværere at relatere til dem (DSE-informant)</i>

Ytringerne er ikke symptomale for det generelle livsverdensbillede, som informanterne fremsætter, og tabellen bærer naturligvis præg af informanternes karakter. Man kan derfor argumentere for, at f.eks. Skolen bliver lagt ord i munden i forhold til skepsissen vedrørende eleverne. Skemaets funktion er, via nedslag, at rette fokus på, at alle aktører indgår i samtalen med nogle fordomme, som kan forhindre, at sandheden er apodiktisk.

Idet fordomme altid er en forudsætning for, at aktørerne kan nå forståelse (Holm, 2011:90), gælder både den positive og negative forforståelse af aktørerne og dermed det kommende samarbejde. At de, trods mange fælles sandheder, ikke ubetinget vil se hinanden som sandhedsgaranter, er forventeligt i det moderne samfund, hvor vi har rum til at være skeptiske (Habermas, 2011 [1981]:18), og det kan bidrage til, at aktørerne vedbliver med at være selvstændige. Men anskuet ud

fra kravet om sandhed i samtalen, bidrager det ikke til en fælles skabelse, men snarere til en fortsat identitetsdifferentiering hos aktørerne.

### **Gyldighed; konventioner til forhandling**

Når subjekterne mødes i den ideelle samtale, skal de handle inden for samme konventioner. Det omhandler omgangsformer og handlingsnormer, som gør, at man kan forvente, at de handler fornuftigt og dermed gyldigt (Habermas, 2001 [1971]:161). I den ideelle samtales normative ideal burde gyldighedskravet være universelt og funderet på rationelle vaner og konventioner. Habermas holder sig dog bevidst, at samfundsudviklingen er gået i retning af "kontekstualisme", og han er kritisk over for udviklingen med henvisning til, at hvis praktisk gyldighed har prioritet over teori, kan det i bedste fald lede til skepsis på fornuftens vegne (Habermas, 1987:55f). Hermed bliver det muligt, at gyldigheden kan variere fra kontekst til kontekst, men det er ikke fordrende for, at samtalen går til oprigtigheden. Når samtalerne skal vurdere gyldigheden, kan de vælge at anerkende eller afvise den. Ved at anerkende gyldigheden leder man samtalen mod kommunikativ handlen, hvor man intentionelt forstår og accepterer samtalsens betingelser. Afkræfter man gyldigheden, opstår der en forstyrrelse i samtalen, og aktørerne må forhandle vilkårene for samtalen for at undgå afbrydelse heraf; dette betegner Habermas som diskurs (ibid.:149f). At vi kan vurdere gyldigheden mv. i en samtale har et socialt perspektiv, i form af den kommunikative handlen, og et normativt perspektiv, i form af diskursen; evner som er udtryk for menneskets kommunikative kompetence (Habermas 2011 [1981]:9).

### **Kommunikativ handlen**

Kochs anskuelse: *Demokratiet kan aldrig sikres – netop fordi det ikke er et system, der skal gennemføres, men en livsform* (Koch, 2015 [1945]:18) fornemmes hos alle informanterne: herunder nødvendigheden af reproduktion af demokratiet som en socialiseringsproces, samtidigt med en løbende betydningstilskrivning til forståelse af demokrati muliggøres af informanterne. F.eks. via DSE's fokus på intern uddannelse og debat, og at de partipolitiske unge *tager vores folkeskoleelever seriøst* (DUF-informant).

Der er hermed overensstemmelse mellem gyldigheden i 1) den livsverden, aktørerne deler og ønsker at tilbyde eleverne via Den åbne skole, og 2) den livsverden, aktørerne sprogligt fremsætter. Demokratiets gyldighed i både interview-samtale og livsverden er understøttende for at afvise Habermas' bekymring om kontekstualisme. Den kulturelle determination af, hvordan vi skal samtale, er altså hos informanterne præget af den demokratiforståelse, som ligger til grund for deres eksistens. Aktørernes eksistens er grundlaget for at indgå i co-production-initiativet med fokus på fællesskabets gensidige kommunikative handlen af fællesgyldig karakter. Den fælles gyldighed i demokratisk handlen er derfor til gavn i det fælles projekt.

De konventioner, som en samtale bygger på, ekspliciteres normalt ikke, da det herved ville overgå til metakommunikation, eller med Habermas' (2001 [1971]) udtryk "diskurs" (:150). Informanterne skelner ikke skarpt mellem kommunikativ handlen og diskurs, hvilket abduktivt kan forklares med metoden. Interviewene implicerer politisk og kommunikativt stærke subjekter, som bliver bedt om at fremsætte deres oplevelse af livsverdenen for en ikke-indviet forsker, hvorfor de kan have fundet det aktuelt i større eller mindre grad at udpege konventioner; en slags kulturel service.

## Diskurs

I diskursen efterprøver aktørerne gyldigheden i samtalen (Habermas, 2011 [1981]:9), og her må det forudsættes, at der er enighed om noget; ellers var samtalen aldrig kommet videre end kravet om forståelse. Med Habermas' diskurs er vi nødsaget til at være eksplicite om, hvilke eksistenser vi antager, samt give anvisning af hvordan vi bør forholde os hertil (Habermas, 2001 [1971]:151). Erkendelsen af Den åbne skole er gældende for alle aktører, om end fænomenet ikke er gjort til objekt på alle skoler. Med afsæt i denne fælleserkendelse hos aktørerne, vil omfanget af diskurs forventeligt være begrænset.

Informanterne fremsætter dog en diskurs, der forholder sig til en forståelse af et objekt omhandlende en essentiel del af intentionen med Den åbne skole: inddragelse af eleverne i samtalen. Ved at eksplicite behovet for at tale om samtals gyldighed på så fundamentalt et niveau, som hvilke aktører der indgår/bør indgå, problematiserer informanterne et forhold, som er i strid med den sandhed, der er enighed om; demokratisk dannelse. Via DSE-informantudtalelser som: *Jeg synes ofte, det er os [elever], der bliver glemt (...) der er ikke så mange, der lige kommer ud og spørg' en elev, hvordan det er at gå i skole*, eller som det sættes på spidsen via en sammenligning mellem medarbejderne på en arbejdsplads og eleverne i skolen under en forandring:

*Jeg tror, det kræver for meget arbejde at høre os, også fordi det [folkeskolereformen] skete så hurtigt. Det må være noget med, at det må koste noget tid og nogle penge, ellers kan jeg ikke se, hvorfor vi ikke skal høres. Fordi vi er eleverne.*

Hvorvidt Eleverne blev inddraget i forandringsprocessen ligger ikke inden for indeværende undersøgelse at vurdere, men det forhold, at de italesætter deres manglende inddragelse, er hæmmende for gyldigheden af samtalen. Årsagen hertil skal findes i, at *tilregnelige subjekter altid kan træde ud af en problematiseret handlingssammenhæng og optage en diskurs* (Habermas, 2001 [1971]:152). Herved forstået, at hvis de øvrige aktører ikke deltager i diskursen, anerkender de ikke eleverne som tilregnelige subjekter. Diskursen kan lede til polarisering af aktørerne som hhv. vil vedkende sig det i diskursen problematiserede forhold, og de som ikke vil. Diskursen kan altså være grundlagt langt tidligere i samtalen end ved kravet om gyldighed. For at imødegå dette, må aktørerne optage diskursen og finde en passende forstyrrelse, der kan lede til kommunikativ handlen.

## Oprigtighed; hvis vi vil

Gennem samtalen skal vi kunne blive bevidste om, hvad vores samtalepartner mener og ikke mener. Når vi indgår i en samtale, er det ifølge Habermas altid med den forudsætning, at afsenderen af en ytring i sin fremsættelse er oprigtig. Men sproget gør det muligt for os at sløre vores mening (Thyssen, 2012a:668). Ved en sprogforståelse, som bryder med antagelsen om sproget som et medium til at meddele og erstatter det med gyldigheden af intersubjektive iagttagelser (Habermas, 2001 [1971]:51), bliver det yderligere kompliceret at vurdere oprigtigheden i afsenders ytring.

## Vurdering af oprigtighed

En saglig og konkret vurdering af oprigtigheden i samtalen mellem aktørerne er her ikke mulig, af flere grunde:



- 1) At subjektet hos Habermas bliver i stand til at handle via sproget, og herunder også at iagttage andre subjekter (Thyssen, 2012a:664f), giver det mulighed for at anlægge en diskurs på kravet om oprigtighed. Det er muligt at samtale om oprigtigheden i samtalen, men det kan have den effekt, som Thyssen fremsætter således: *Insisterer man på sin oprigtighed, vækker det mistanke om det modsatte* (ibid.:668).
- 2) Fænomenets karakter, som kan bevirke, at subjekterne kan have interesse i at arbejde bevidst med oprigtighedskriteriet. Henriksen kan bidrage med en overvejelse om den generelle problematik: *I politiske og pædagogiske drøftelser er vort engagement ofte så stort, at vi tænker mere på at overtale end på at overbevise* (Henriksen, 2005:29). ”En politisk og pædagogisk drøftelse” kan favne den samtale, der her knytter sig til fænomenet, hvorfor det er relevant at forholde informanternes ytringer til hensigtserklæringerne ”overtale” og ”overbevise”.
- 3) Teoriinternt er der det forbehold, at forholdet mellem kommunikativ handlen og diskurs kan sløre de konkrete oprigtigheder eller mangel på samme.

I stedet henvises der her til konklusionen vedrørende fremtrædende forståelse og sandhedskonsensus, og hertil kan tilføjes en historisk observation fra Henriksen: *Pædagogiske institutioner har ofte været demokratiske i den betydning, at man har kunnet tale sig til rette. Måske er dette ved at ændre sig (...)* (ibid.:28). Til trods for at Henriksen i sin efterfølgende argumentation er dogmatisk i sin kritik af den administrative udvikling med afvikling af demokratiet til følge, tages hans historiske observation her i betragtning som et udtryk for en egen-kulturforståelse hos aktørerne på det pædagogiske område, som uddannelsessystemet kan betragtes som en del af. En kulturforståelse, som signalerer en oprigtig ansvarsfølelse ift. at muliggøre demokratisk dannelse – et engagement, som Henriksen her deler med aktørerne.

### **Handlen; videre end samtalen**

Den ideelle samtale er rettet mod forståelse og i første omgang altså ikke mod noget, som ligger uden for samtalen, men mod et mål om enighed i samtalen (Thyssen, 1994:64f). Kravene til den ideelle samtale er ikke mulig at indfri, men vi handler, som om det var. Samtidigt må subjekterne i Habermas’ ideelle samtale forholde sig til, at der altid eksisterer en forudantagelse, og at samtalen derved altid allerede er i gang (Habermas, 2001 [1971]:169). Handlen er i den ideelle samtale et resultat af de gennemgåede fire samtidige betingelser; alle funderet på deliberation. Dermed er både samtalen og handlingen tvangsfri (ibid.:166f) med hjemmel i Habermas’ teori om kommunikation som handling. Mens Koch ser den deliberative samtale som principielt uendelig (Koch, 2015 [1945]:19), grundet synet på samtaledemokratiet som en livsform, er Habermas’ syn på den endeløse samtale, at (...) *når det gælder viden og værdier, duer den ikke, når der skal træffes beslutninger* (Thyssen, 2012a:680). Co-production-initiativet er ikke direkte en beslutning, men det er en kommunikativ handlen, som aktørerne skal udføre. Derfor anlægges her et pragmatisk perspektiv i vurderingen af to institutionelle betingelser, som virker på overgangen mellem Habermas’ system og livsverden: hverdagsproget og ekspertsproget.

### **Hverdagsprog**

Habermas’ udlægning af demokratiet er, at vi må huske at anvende sproget fra vores fælles livsverden, for ikke at give afkald på den demokratiske kontrol til fordel for den teknificerede ekspertkul-

tur, som han anklager Luhmann for at muliggøre (Thyssen, 1994:71). Det er hos Habermas muligt at imødegå denne udvikling ved at anerkende det handlingsdygtige subjekt, hvilket samtidig er en erkendelse af, at subjektet adskiller sig fra objektet ved ikke at være manipulerbart samt ved at være tilregneligt (Habermas, 2001 [1971]:151). I denne handling ligger en accept af, at subjekterne er i stand til at tilgå samtale på lige fod, hvorfor dette antages som principielt muligt for aktørerne i Den åbne skole.

Informanterne er bevidste om, at de fortæller en historie, som ikke er kendt for alle, og særligt fortællingen om deres engagement i systemet afføder anvendelse af dagligdagsprog. Ytringer som: *For mig er det bare det samme som at gå til fodbold* (DSE-informant) og *Det er jo lige som folk, der er glade for keramik, vil jo også gerne snakke om keramik* (DUF-informant) vidner om, at systemet legitimeres i livsverdenen. Den kommunikative handling, informanterne udfører, når de tilpasser sprogbrugen til anvendelsen, vidner om to fundamentale erkendelser iht. universalpragmatikken:

- Erkendelsen af andre subjekter som tilregnelige og fornuftige i samtalen.
- Erkendelsen af demokratiets fæste i livsverdenen, hvorfor vi via sproget samtaler her.

Informanternes vilje til, via kommunikativ handlen, at gøre sig tilgængelige, gør det muligt at handle ud fra Habermas' ideelle samtale på betingelse af, at alle de foregående krav er opfyldt.

### Ekspertsprog

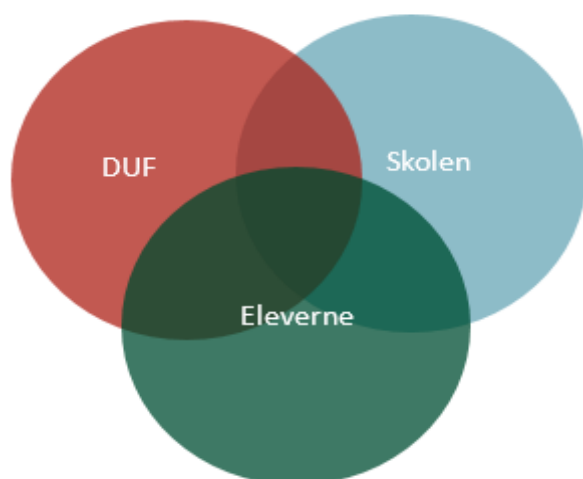
Den åbne skole er en kommunikativ handlen, som aktørerne kan tilgå i et hverdagsprog eller et ekspertsprog; en opdeling som Habermas kobler på hhv. livsverdenen og systemet (Habermas, 2011 [1981]:352). Han mener desuden, at udviklingen i den moderne verden har ledt til, at livsverden og system smelter sammen, hvilket udelukker de aktører, som ikke kan efterleve de skærpede kriterier for samtalen (Thyssen, 2012a:672f). At handle på baggrund af et højt videnniveau er et karaktertræk ved det moderne samfund, som bygger på forståelsen af viden som magt (Thyssen, 1994:41f), som Sørensen fremsætter det: *Både videnskabeligt og politisk er udbredelsen af viden vigtige bidrag til samfundets udvikling som et selvbevidst, demokratisk fællesskab af ligeværdige borgere (...)* (Sørensen, 2010:313).

Informanterne er eksperter, hvilket knytter dem til systemet. I deres sprogbrug er der flere eksempler på, at de anvender ekspertsprog, som knytter an til det system, hvori Den åbne skole får sit virke, og særligt brugen af udtrykket "vi elever" er fremtrædende i DSE-interviewene. Desuden anvender de bl.a. udtryk med semantiske relationer til demokratiet som f.eks. *samarbejde*, *ytringsfrihed*, og at *lytte på hinanden*, samt foreningsfaglige termer som *KKT-kurser*, *landskonference* og at være *repræsentant*. I alle interviewene indleder informanterne med at præcisere organiseringen, og livsverdenen skal derfor anskues ud fra systemets indledende fremtræden. Det er forventeligt, at informanterne vil starte deres fortælling i systemet, da det er den livsverden, som er årsagen til deres medvirken i interviewet. Ekspertsproget bliver det fælles udgangspunkt for viden til trods for, at emnerne i interviewene hører til i livsverdenen, og dermed burde der gøres brug af hverdagssproget. To af informanterne korrigerer forskerens brug af ordet "børn" til "elever". Herved understøtter de, at samtalen har hjemmel i ekspertsprog, uagtet at emnet virker i livsverdenen. Den magt, som knyttes til ekspertsproget, der knytter an til systemer, er informanterne bevidste om: *Vi bliver ikke rigtig*

*hørt, så jeg kæmper for vi elevers sag, og det gør jeg gennem en organisation, fordi jeg mener, at de har en masse redskaber, så vi kan blive hørt (DSE-informant).*

### **Altså er vi sammen ...**

Den ideelle samtale er kontrafaktisk, mens den her analyserede samtale er en instantiation af en faktisk fortløbende samtale. Samtalen er præget af udtalt gensidig forståelse, som kommer til udtryk i et fælles ekspertsprog, samt kulturel reproduktion i form af demokratisk dannelse som fælles gyldighed. Sammenholdt med en fælles sandhed om demokratiet som det gode og kvalitetsreduktion som det onde, er samtalen mellem aktørerne i co-production-initiativet overvejende i overensstemmelse med Habermas' ideal om *en kollektivt delt homogen livsverden* (Habermas, 2011 [1981] :331). At livsverdenen er præget af en samstemthed, kan være en del af den deliberation, som aktørerne både giver udtryk for i den sproglige fremstilling og i den kommunikative handlen. Optager aktørerne den ideelle samtale, er deltagelsen i co-production-initiativet en samlet og stærk fortælling, men det har som konsekvens, at samtalen ikke forstyrres. Herved optager aktørerne kun få diskurser, hvorved deres mulighed for selvstændighed indskrænkes. Dette kan fremstilles således:



**Figur 1: Co-production-initiativets konsekvenser for de selvstændige aktører, anskuet ud fra universalpragmatikken.**

Aktørerne overlapper ikke hinanden fuldt ud i figur 1, idet samtalen ikke er helt ideel. Nok er samtalen i alles interesse, men ikke alle interesserede erkendes som tilregnelige i samtalen, idet Elevernes deltagelse er en diskurs. De immanente fordomme, aktørerne har ift. hinanden, er en generel hindring i samtalen, hvilket leder til radikale forstyrrelser, som lokale usikkerheder i forståelse, og mere samfundssymptomale problemstillinger; som sandhedsskepsis. Hermed selvstændiggøres aktørerne, men det giver også forstyrrelser i samtalen, som kan tangere en afbrydelse.

De kontrære forhold leder dog til nødvendigheden af et hverdagssprog, som muliggør at aktørerne kan fremsætte livsverdenen uagtet magtmonopol. Inden for rammerne af samtaledemokratiet, kan deliberation herved gøre op med skellet mellem aktørerne.

## **Det fungerende system: En analyse af hvordan vi er hver for sig, foretaget ud fra Luhmanns systemteori**

Luhmanns anskuelse af funktionssystemet ”uddannelsessystem” bygger på en betragtning af et paradoks: *hvordan påvirker vi et individ til ikke at lade sig påvirke* (Luhmann, 2006 [2002]:16f). Det uddannelsessystem, som Luhmann betragtede, adskiller sig dog fra det uddannelsessystem, som her analyseres. Dels er der kun tale om grundskoleuddannelsen, dels er systemet under forandring. Sidstnævnte fænomen forudsætter hos Luhmann *relation til strukturer* (ibid.:403), og kan anskues enten som en proces eller som flere ukoordinerede hændelser.

Livsverdenen/omverdenen er den fælles kommunikative referenceramme, som kun kan iagttages fra de forskellige systemer. Iagttagelsen af de forskellige systemer foretages ud fra empiri; altså med afsæt i at informanterne som sociale systemer muliggør tilgængeligheden via kommunikation. Adskillelsen af systemerne sker hos Luhmann ved de kendetegn, som adskiller systemet fra omverdenen (ibid.:223), og følgende analyse vil tage afsæt i aktøropdelingen: Skolen, Elever og DUF.

### **Autopoietiske systemer; hvorfor åbne sig?**

Et system er autopoietisk, når det er selvrefererende ved at være i stand til at lukke sig om sig selv uden at gå til grunde (Maturana og Varela gengivet i Luhmann, 2000 [1984]:72). Det oprindeligt biologiske begreb får anvendelse i systemteorien, når selvreferencen og reproduktionen rækker ud over strukturer og opnår evnen til at konstituere sig inden for systemet (Luhmann, 2000 [1984]:73). Desuden opsætter Luhmann det som en definition, at reproduktion af systemet netop skal være en *reproduktion* – altså at systemets egen nye produktion skal være af samme type som hidtil (ibid.:74). Skolen skal altså fortsætte med at være skole, Elever skal fortsætte med at være elever, og DUF skal fortsætte med at være DUF, hvis de skal fortsætte som autopoietiske systemer eller med undersøgelsens betegnelse: selvstændige aktører. Begrundelsen for at indlede den systemteoretiske analyse med netop at anskue systemerne som autopoietiske er, at dette begreb bidrager til at forstå systemerne som komplekse, refleksive og selvorganiserende. At anerkende at systemer foretager disse processer, er en forudsætning for at kunne forstå dem inden for den moderne teori (Thyssen, 1994:47), hvilket her gælder.

### **System og omverden**

Det sociale systems opdeling i del og helhed betegner Luhmann som ”system” og ”omverden”. Systemet har, modsat hos Habermas, intet centrum, men består af kommunikation, som tillader systemet at afgrænse sig fra sin omverden (ibid.:53). Afgrænsningen er en lukning, og et autopoietisk system er per definition lukket (ibid.:74), men det (...) *forhindrer ikke samspil med omverdenen. Omvendt: kun fordi systemet er lukket kan det åbne sig mod omverdenen* (ibid.:51). Informationsudvekslingen mellem system og omverden sker som følge af systemets interesse og hvilke begivenheder, som finder sted (Luhmann, 2000 [1984]:79). Det omfatter her Skolereformen, og i mindre skala Den åbne skole, som finder sted i systemernes omgivelser.

Inden for systemet Elever sker en løbende selvrefererende proces, hvor relationen mellem elementerne opretholdes via kommunikation. Ved at regionsformændene fra DSE kommunikerer med de øvrige elever, afstemmer de handlingerne, som gør dem i stand til at bevare deres position som sy-

stem. Samtidig tager Eleverne del i egen reproduktionsproces ved at udnytte ændringerne i omgivelserne inden for eget interessefelt, som arbejder hen mod øget elevinddragelse og demokratisk deltagelse (de Coninck-Smith et al., 2015:213ff). Ved at være sensitiv over for informationer styrker Eleverne sin position i relationen til omgivelserne, hvilket vil bidrage til at øge den ydre kompleksitet, som igen leder til selektionstvang. Konsekvensen af at Eleverne reagerer på information kan herved blive et behov for reduktion i den indre kompleksitet og dermed skabe et mere uniformt system. DSE som en mere elitær og uniform organisering er en udfordring, de allerede prøver at imødegå ved at øge den indre kompleksitet. Det omtales således: *Så vi lytter ligesom hele tiden til eleverne og er hele tiden ude på dropin-besøg (...), for ligesom hele tiden at sørge for, at få inddraget eleverne, så vi ikke ender med bare at være eliten.* Forandring som et temporalt fænomen har hos Luhmann betydning for forandringens dybde (Luhmann, 2000 [1984]:403), og DSE gør herved klogt i at mindske denne kompleksitet.

Skolen som system skal gøre eleverne i stand til at begå sig i samfundet og bedømme deres forudsætninger herfor (Luhmann, 2006 [2002]:27). Begge er processer, hvor intentionen har fæste i en kollektiv erkendelse af det bedste for samfundet. Der har længe været fokus på demokrati i skolen (de Coninck-Smith et al., 2015:213), hvorfor det kan diskuteres, om det er en funktion i systemet, eller om det er en omverdensdefineret funktion, som systemet har måttet tilpasse sig for at overleve i det moderne samfund, hvor vi anser demokrati som det eneste rigtige (Hansen, 2003:41). Den kommunikation, som udgør Skolen, er selvforstærkende, idet det kulturelle fællesskab og reproduktion af blandt andet lærerfagligheden er høj (de Coninck-Smith et al., 2015:381). Herunder hører sproglige konstruktioner af systemet via reproduktiv kommunikation om problemerne med omverdenens interpenetration af systemet. I Skolens møde med DUF-medlemmet oplevede informanterne modvilje, blandt andet at lærerne *blandede sig helt vildt* i samtalerne ved debatarrangementer for eleverne på skolerne, og der suppleres med udtalelsen: *De var pisse bitre, hold nu kæft.* Her er det den sproglige selektion (Thyssen, 1994:57) i systemet, der er styrende for hvilke konnotationer, som det psykiske system kan foretage, og derved hvordan det sociale system reproducerer systemet. Kommunikationen er her ikke nået til forståelsen; eller Skolen har selekteret en anden forståelse ud fra princippet om kontingens.

Systemet DUF består i kraft af delsystemernes/DUF-medlemmets kommunikation, hvorfor DUF er afhængig af, at de kan reproducere sig selv. Delsystemer er afhængige af relationen til omverdenen grundet deres identitet som idé- og værdipolitiske systemer med virke inden for samtaledemokratiets rammer. Herved forstået, at de skal have et omverdenslegitimt virke, hvilket for institutioner bygger på viden forud for værdier (Berger & Luckmann, 2003 [1966]:132). Medfølgende er høj ydre kompleksitet for ikke at blive overflødiggjort, samtidig med at netop idé og politik er med til at opretholde systemet via afgræsning. Også her bliver reproduktionen af indre kompleksitet via kontingens nødvendigt for at muliggøre flest mulige potentielle koblinger og derved ruste systemet til at håndtere forandringer. En sådan proces sker, når DUF via det politiske ungdomsparti møder Skolen i form af en systemåbning som Den åbne skole, eller her hvor DUF-informanten omtaler Skolevalget: (...) *Men der skal man også have in mente, at man ikke bare kan snakke om ens eget parti.*

*Man er nødt til at snakke lidt bredt om, hvad det generelt handler om.* Delen determinerer helheden, og Skolen behøver omverdenen til at forstå det system, som de bliver præsenteret for; her et delsystem i DUF. Den høje ydre kompleksitet, som systemet håndterer, står i kontrast til den lavere indre kompleksitet, som informanterne giver udtryk for skabes. DUF-medlemmet reproducerer sig selv via stærke interne koblinger som venskab og kærester, og der er ydermere en bekymring for, hvilke konsekvenser en åbning vil få. Der fortælles om et 16 årigt medlem, som var *rystende nervøs* forud for sin første debat på en skole. Situationen kan tolkes som, at det autopoietiske system er bevidst om eget behov for relationen til omverdenen, hvilket viser, at det enkelte sociale system kan relatere til det samlede system. Hermed fremsættes en kritik af et system, som går på kompromis med sin indre kompleksitet, for at forfølge ydre kompleksitet – hvilket medfører at organisationen bliver mindre tilpasningsdygtig og svækker derved egen overlevelsesmulighed (Thyssen, 1994:52f).

### **Strukturelle koblinger**

Autopoietiske systemer og deres egenkompleksitet er utilgængelige for hinanden, men via ”interpenetration” kan de koble sig til hinanden uden at blive ét (Luhmann, 2000 [1984]:245). Begrebet ændrer Luhmann senere til ”strukturel kobling”, og hermed er hans hensigt fortsat at udvide systemers evne til at stille deres kompleksitet, i reduceret form, til rådighed for hinanden, men også at gøre sig sensible over for hinanden. De strukturelle koblinger består af udvekslinger af bevidsthed og kommunikation mellem systemerne. Processerne er interdependente og er forudsætningen for mening (Thyssen, 2012b:696f). Det er her relevant at præcisere, at mening i indeværende analyse forstås som et socialt konstrueret fænomen forstået ud fra en fælles livsverden, og at den metodiske vægtning er på meningsfortolkning. I en luhmannsk erkendelse forstås her, at vi aldrig kan få adgang til det psykiske system, men må forstå det ud fra kommunikationen mellem sociale systemer. Analysen af de strukturelle koblinger har her til hensigt at være en deskriptiv gengivelse af informanternes fremsatte forståelse, og den vil være en stræben efter at forstå den mening, de tilskriver disse interpenetrationer og deres senere tilskrevne sensibilitet.

Elev-systemet stiller sig til rådighed for andre systemer, omend i en meget kompleksitetsreduceret form, via DSE-organiseringen. En informant anser reduktionen for beklagelig, *men på den anden side, tænker jeg også, at det ville blive for besværligt, hvis det var alle* [som deltog på møderne om f.eks. Skolereformen]. Refleksionen vidner om en bevidsthed om, at en fuldbyrdet strukturel kobling ikke er mulig eller ønskelig, med hjemmel i egenkompleksiteten, og at kompleksitetsreduktionen derfor er en nødvendig realitet. Dette står i kontrast til Habermas’ intention om, at alle aktører deltager ligeværdigt i samtalen; her mødet. Elever er tvunget til at foretage koblinger til de øvrige systemer for at kunne opnå magt i det repræsentative demokrati, mens de øvrige systemer dér ikke behøver at koble an til elev-systemet for at legitimere sit virke som handlingssystem. Det har som konsekvens, at Elever, end ikke i kompleksreduceret form, nødvendigvis bliver tilkoblet de øvrige systemer. En anden DSE-informant fortæller: *Jeg synes ofte, det er os [elever], der bliver glemt. Så kæmper vi selvfølgelig for at få sagt noget, og ”husk os, ikke?”*, og han tilføjer, at DSE er de elever, som bliver hørt; altså de elementer i systemet, som knyttes an til af andre systemer. Når Luhmanns strukturelle koblinger tilfører sensibilitet til systemerne, som en udvikling af hans interpenetrations-

begreb, kan sensibiliteten i de strukturelle koblinger, som bliver foretaget, være givende for begge systemer – også selvom eleverne ikke oplever dette.

Skolen-systemet kan kun indfri sit formål om at uddanne gode demokrater og aktive medborgere, hvis det har strukturelle koblinger til Elever. Tilføres der ikke elever til Skolen, vil den være handlingstom. Ser vi bort fra dette åbenlyse tilførselsforhold, er en anden relevant faktor præsent. Skolen behøver Elever, men for at denne strukturelle kobling kan finde sted, må Skolen være tilgængelig for eleverne. Informanterne giver udtryk for, at lærerne og eleverne på skoler har et godt forhold til hinanden og taler sammen både om emner med relation til skolen og forhold uden for skolen. Denne komplekse relation indikerer, at den strukturelle kobling mellem systemerne tangerer en system-sammensmeltning frem for en tilgængelighed til hinandens systemer. Det giver derfor ikke mening at skille systemerne ad i udgangspunktet, da det er kommunikationen på tværs af dem, som oprettholder dem; altså at den ydre kompleksitet nærmere er en indre.

DUF-systemet er tidligere blevet defineret som det system, hvor den ydre kompleksitet er mest afgørende for det autopoietiske system. Skolevalget 2014 er et eksempel på, at de strukturelle koblinger mellem DUF, via medlemmerne, og de øvrige systemer ikke kun har skabt øget ydre kompleksitet, men også har påvirket omgivelserne via kommunikation. Projektet, hvor Statsministeren udskrev ”folketingsvalg”, ungdomspartierne førte valgkamp på skolerne, og eleverne stemte på mærkesager og partier, har vundet en kommunikationspris hos Dansk Kommunikationsforening (Folkeskolen.dk, 2015). Informanterne omtaler også projektet særdeles positivt, i relation til at foretage strukturelle koblinger til de øvrige systemer, f.eks.:

*Før i tiden har folk måske haft indtryk af, at ungdomspartierne var der ikke så mange af, og at de var nogle nobodies. Fred være med det, men efter vi har været ude på de her folkeskoler, og vi har været i de her debatter, har de indset, at vi har været til gavn.*

”Folk” og ”de” forstås her som de andre systemer, og at den etablerede forbindelse mellem dem har bidraget til systemet selv ved en forskel i forståelsen af genstanden som nobodies/ikke-nobodies.

### **Selektion; fører flere veje til Den åbne skole?**

I systemets reproduktion kan det, via kommunikationen, selekttere i måder at opnå samme virkning på. Selektionen er mulig, fordi både systemets indre og ydre kompleksitet er høj og derved indeholder flere tilstande og potentielle strukturelle koblinger, end det kan benytte. Dette giver et overskud af reproduktionsmuligheder, som igen giver selektionsmuligheder i systemet, der via kontingens kan lede til systemdifferentiering eller systemkompleksitet (Luhmann, 2000 [1984]:56f). Inden for et komplekst system ændrer begrebet ”selektion” karakter til ikke at kunne eksekveres af et subjekt eller dets handlinger, men må udløses af systemets egendifference samt omverdenensdifference (ibid.:70). Ændringerne på skoleområdet er en sådan difference, inden for et system, hvis egenkompleksitet er høj; både Skolen, DUF og Elever er heterogene systemer, hvor subjektet altså må virke inden for systemer og omgivelser.

### Udvalgte relationer

Fordi systemerne eksisterer i kompleksitet, jf. det moderne samfund, er de, ifølge Luhmann, påtvunget selektion for at reducere kompleksiteten og herved kunne mindske risikoen i selektionerne. Indre kompleksitet i de enkelte systemer leder til, at de forfordeler nogle relationer, mens ydre kompleksitet leder til kontingent selektion i systemets udvælgelsestilgang til den altid mere komplekse omverden (Thyssen, 1994:52). Da selektion er processen i kommunikationen, som udgør systemerne, kan de valg, systemet træffer, fortælle om, hvad de ønsker.

I systemet Elever udvælges relationer i systemet på baggrund af interesser. To af informanterne anvender betegnelsen ”nørd” om sig selv elaboreret ud fra, hvordan deres skolekammerater ytrer sig om DSE-engagementet. Denne sammenkobling kan betegnes en *selvrefleksion* (Berger & Luckmann, 2003 [1966]:68), hvor betydningen af tegnet hos informanten skabes via spejling i kammeraternes holdning. Ingen af informanterne vil aktivt påtage sig tegnet, men anerkender dets eksistens, og en informant fortæller desuden, at ”nørd” ikke er noget negativt hos DSE, og at de gerne vil have *de stolte nørder tilbage*. Hendes delte holdning til det at være nørd kan ses som et resultat af forskellige selektioner i systemet. Udvælgelsen af relationer i systemet skal i et luhmannsk perspektiv forstås som systemets egen-difference. Her betydende, at den indre selektion i forskellen ved genstanden nørder/ikke-nørder er en del af kommunikationen, hvor den sproglige handling er nået til tilknytning/konflikt i kommunikationen, men hvor forståelsen af meddelesen bygger på divergerende informationer om, hvad DSE-foretager sig. Det vil få betydning for den fremtidige mulighed for at fremsætte information, grundet problemet med dobbeltkontingens (Thyssen, 1994:79).

Den indre selektion af relationer bygger i Elever på en forestilling om identitet, og hvem man ønsker at være og ikke at være. En informant fortæller: *Jeg blev en del af fællesskabet i DSE, som i modsætning til skolen, var meget åbent over for forskelligheder*. Her omtales ”Skolen”, men i konteksten forstås det som ”eleverne i skolen”. En sådan selektion i identitetsdannelsen kan, med Erikson gengivet af Jørgensen, betegnes ”den sociale” eller ”den horisontale dimension” i identiteten, som står modsat ”den vertikale dimension”, hvor subjektet er i overensstemmelse med sig selv (Jørgensen, 2010:83). Gruppens vurdering prioriteres over individets i det moderne samfund, da det er en måde at imødegå turbulens (Giddens gengivet af Jørgensen:ibid.:85). Om turbulens vil Luhmann anvende betegnelsen forstyrrelser (Luhmann, 2000 [1984]:215), men essensen er den samme: alle må være sensible ift. meninger, som fremsættes i det komplekse system, for at kunne bidrage til dets overlevelse.

Hvis DSE ikke kender til informationen ”nørd”, fordi den ikke bliver meddelt, eller de nægter at forstå den, kan den indre selektion føre til at udvælgelsen af relationer ikke fører til tilknytning, og DSE vil ikke kunne indfri deres virke med at tale på elevernes vegne. Sker dette, vil de øvrige systemer miste interessen i at foretage strukturelle koblinger til Elever via DSE af en af to årsager: 1) Elever kan ikke længere tilgås i kompleks-reduceret form, eller 2) DSE er ikke tilknyttet Elever, og kan derfor ikke bidrage til de øvrige systemer. Derfor er en indre relationsfavorisering af subsystemerne i Elever afgørende for at bevare systemet, selvom kommunikationen er vanskeliggjort i selektionen, grundet forskellige forforståelser; her synliggjort via nørd-identiteten.



I systemet Skole favoriseres de systemer, som bevarer systemets egenkompleksitet, og som er direkte relaterbare til kendte og forståelige elementer. Her er bl.a. arbejdstidsregler og lærerfagligheden som indre kompleksitet, der skal bevares (de Coninck-Smith, 2014). Denne indre relation og opretholdelsen af den vertikale dimension i identiteten Skole vælges forud for relationer, som rækker ud over systemet selv. Herefter vælges relationen til Elever og dernæst DUF, jf. ovenstående analyse. En af de ungdomspolitiskaktive unge omtaler skolen som *en boks*, og hun fremsætter en hypotese om at årsagen til, at denne boks udvælger få relationer til øvrige systemer til, er, at *de [skolen] ikke har været klar over tilbuddet*. Hermed forstået, at udvælgelsen/tilknytningen til meddelelsen ikke foregår, fordi modtager/Skolen aldrig bliver præsenteret for informationen, fordi afsender/DUF og dets delsystemer ikke meddeler sig. Af andre årsager kunne være, at Skolen ikke forstår meddelelsen om tilbuddet, at misforståelsen ikke bliver opdaget, eller at overskuddet af informationsmuligheder, som knytter sig til både fænomen og livsverden leder til, at Skolen selekterer relationen til DUF's delsystemer fra for at optage den øvrige information.

I systemet DUF favoriseres de systemer, som bidrager til at bevare systemet f.eks. via medlemstilgang. DUF-informanterne angiver dette som den primære årsag til de relationer, som de udvælger, men fortællingen om deres politiske engagement, både i egen organisation og motivation for at have relationer til andre systemer, har flere årsager. Heriblandt egen glæde og at bidrage til almen dannelse af eleverne ved f.eks. at være rollemodeller. Det er altså ud fra en indre og ydre motivation, at DUF-medlemmernes psykiske systemer udvælger relationer til andre systemer. Her fortæller informanterne, at de i mødet med Skolen både har oplevet imødekommenhed, når de har henvendt sig med politiske bidrag til undervisningen, og at de også har oplevet *meget berøringsangst ift. politik, altså sådan helt til det hysteriske*. De ungdomspolitiske informanter har arbejdet med ungdomspolitik og folkeskoler i to forskellige kontekster og det forstås på deres ytringer, at de oplever forskellige reaktioner fra Skolen og ensartede reaktioner fra Elever, når de har udvalgt relationen og foretager strukturelle koblinger. Selektionens fordele bliver altså først tydeliggjort, når systemerne har haft adgang til hinandens systemer.

### **Oversættelse og forenkling**

Systemerne har forskellig information og motivation for at åbne systemet op, og i processen med at nå hinanden er en kompleksitetsreduktion nødvendig, hvortil kommunikation både kan være en hjælp og en udfordring (Thyssen, 2012b:694). Kompleksitetsreduktion vil medføre en forenkling af både system og meddelelse (Luhmann, 2000 [1984]:62), og da systemer aldrig kan tilgå hinanden fuldt ud eller udtømme hinanden, er oversættelse nødvendig. Det har som konsekvens, at informationen, som afsender fremsætter, er kontingent og derved ikke trofast, idet den fulde oversættelse ikke er mulig (Thyssen, 1994:57).

Systemerne er alle klar over den forenkling, som sker i oversættelsen, og for at kunne indgå i relationen, må de derfor indstille sig på *accept af uorden, uro og mangel på information* (ibid.). Det gælder f.eks., at Skolen skal håndtere berøringsangsten ift. politiske temaer i undervisning, at DUF og dets medlemmer ikke kan være sikker på medlemstilgang ved at deltage i Den åbne skole, og at Eleverne må indstille sig på en ændret relation til lærerne.

Hvis denne omstilling ikke skal blive for kompleks, fordi alle systemer vil have al information stillet til rådighed og selv udvælge relationer, må de have tillid til hinanden og acceptere den risiko, der medfølger (Luhmann, 2000 [1984]:179). Fordi det er muligt at informere, meddele og forstå på baggrund af det fælles sprog, er det også muligt at misbruge denne funktion til at lyve, og systemerne må derfor løbende tillidsteste kommunikationen (Thyssen, 2012b:692f).

### **Tilslutning til strukturforandring?**

Formålet med kommunikation hos Luhmann er øget sensibilitet i systemet; ikke konsensus (Luhmann, 2000 [1984]:215), som alligevel ofte vil vige for konflikt i et ligefrem proportionelt forhold med mængden af information (Thyssen, 2012b:693). Den sensibilitet gælder særligt den omtalte tillid til de øvrige systemer, som er ekstra udfordret i det moderne samfund, hvor informationsoverskud og mangel på fælles budskaber (Thyssen, 1994:15f) øger risikoen for konflikt. Er tilliden til stede, kan modtager vælge at tilknytte sig meddelelsen. Meddelelsen er her Den åbne skole, som går ind og forstyrrer de forventningsstrukturer, som virker i systemerne. Der er tale om en strukturændring af systemer, hvorfra det autopoietiske system tre mulige handlinger:

- a) Tilslutning til forandring inden for forventningsstrukturer.
- b) Tilslutning til forandring ud fra afvigelse af forventningsstrukturer.
- c) Systemet ophører med at reproducere sig selv.

Ønsker systemet at overleve, er mulighed c udelukket; samtidig er a og b inkompatible (Luhmann, 2000 [1984]:406). Idet det kun er muligt at *tale om forandring i relation til strukturer* (ibid.:403), og at disse strukturer er omfattet af temporaliseret kompleksitet, som står i kontrast til de enkelte hændelser, som strukturen består af, kan normative implikationer ikke bidrage til at træffe valget om tilslutning (ibid.). Forventningerne er tidsligt forankret, og systemet må derfor forholde sig til den nuværende tilgængelige information f.eks. strukturelle mønstre og hændelser, som sekventielt betinger hinanden, for at kunne tilpasse sig strukturforandringen. Det er i denne undersøgelse omverdenen, som foranlediger strukturforandringen. Det kan tolkes som en intervention, men hvis systemet ikke oplever disse vekslende krav til strukturforandringer i form af system/omverden-tilpasning, vil reproduktionen af systemet føre væk fra omgivelserne. Det vil lede til øget ydre kompleksitet og i yderste konsekvens til, at systemet ikke foretager fordringsfulde selektioner, og går til grunde (ibid.:409).

Hvorledes systemet agerer i sin tilslutning til strukturforandringen skal altså forstås på baggrund af forventningsstrukturer, som må vurderes i hver eneste difference i det autopoietiske systems tilslutning, eller ikke-tilslutning, til strukturforandringen.

### **Forventninger**

En forventning er det, som en meningsstruktur sætter i udsigt, og udviklingen i forventningen giver forventningsstrukturen. Ud fra af- og bekræftelser af mening i konkrete situationer dannes vores forventninger, og en løbende korrektion af generaliseringerne finder sted. Udover de kontekstbundne forventninger er de sociale systemer også underlagt symbolske generaliseringer, som bidrager til forventningsdannelsen. De symbolske generaliseringer er en systemfælles kompleksitetsreduktion, mens forventningerne er egen selektion, som et led i den kompleksitetsreducerende og selvreferen-

tielle proces mod systembevarelse, som kan lede til tilslutning (Luhmann, 2000 [1984]:136f). Temaet ”demokratisk dannelse” er her den primære symbolske generalisering, som alle systemer er tilsluttet, under strukturforandringen Den åbne skole. Det divergerende forhold i systemernes evne og vilje til at tilslutte sig strukturforandringen, er de forventninger, som leder den indre systemforandring.

For alle tre systemer gælder det, at forventningerne tager afsæt i den skole, som var før skolereformen, og forandringer vil derfor stå i forhold til denne mening. Luhmann angiver ikke, om tilslutningen inden for forventningsstrukturen, eller ud fra en afgivelse heraf, er mest fordelagtig, og han fremsætter heller ikke en vurdering af, hvilken betydning tilslutningstyperne har for den videre reproduktion i systemet. Derfor knyttes der her an til tilliden mellem systemerne, som får betydning for udvælgelsen af relationer. Herved forstået, at bevarelse af mening og forventning ikke er afgørende for det videre forløb, men at tilliden er. En DUF-informant omtaler det, at være politisk aktiv ung og have forventninger, som ikke bliver håndteret i overensstemmelse med den mening, som lå til grund for tilslutningen, således: *Man bliver jo lidt snydt, ikke? Fordi man tror, man kommer og ændrer det hele, og så får man bare med løg på.*

### **Tilpasning**

Forventningen, som det autopoietiske system benytter, vil blive mødt med modsigelser i mødet med andre systemer eller omverden, hvorfor det er nødsaget til løbende at tilpasse sig (Luhmann, 2000 [1984]:135). Trods at forventningerne i de tre systemer overordnet er sammenfaldende, er deres tilpasninger det ikke. Dette skyldes antageligt deres indre kompleksitet, herunder forskellige nødvendigheder for at knytte an til andre systemer, samt hvilken kompleksitetsreduktion de foretager eller bliver underlagt, når de knytter an til hinanden og omverdenen.

Luhmanns forandringsbegreb dækker over en ”omverdentilpasning”, som en art tilpasningsvang, og en ”selvtilpasning”, der er motiveret af systemets vilje til at fjerne interne vanskeligheder. Hertil tilføjer han ”morfogenese”, hvor systemet foretager løbende forandringer, som ikke er strengt nødvendige, men er en skabelse af nye strukturer (ibid.:409f). Der er ikke tale om forandringer for at opnå homeostase, men en handling i det autopoietiske system, som sikrer en løbende udvikling, under hensynstagen til den temporale kompleksitet, som differencen i handlingerne udgør. De tre tilpasningsbegreber forudsætter alle, at systemet kan forandre sig, men de adskiller sig ved at være motiveret hhv. indefra og udefra samt i selektionen. Omverden- og selvtilpasning har teleologisk funktion, hvor de er reflektive i selektionen. I morfogenese er dette ikke muligt. Skelnen mellem disse tre tilpasninger omtaler Luhmann således: *I det store hele forløber strukturforandringer altså enten ad hoc som tilpasninger eller ukontrolleret som i morfogenese* (Luhmann, 2000 [1984]:415).

Elev-systemet foretager løbende tilpasning, idet der kommer nye elever til, og gamle forlader systemet. Tilpasningen har karakter af at være selvtilpasning, fordi systemet er bevidst om de hændelser, som er knyttet til den temporale kompleksitet, der er immanent, grundet den høje gennemstrømning i systemet. Denne tilpasning sker ved løbende at afdække meningsstrukturer og gendanne tidssvarende interne forventninger. DSE tager rundt og besøger de nuværende elever på skolerne og hører dem om: *”Hvad synes I egentligt, om det her?”* og *”Hvad synes I, vi skal mene om det her?”*.

Den løbende selvtilpasning kan have betydning for de øvrige systemers forventninger til Elever, og at repræsentanter herfra kan bidrage til de øvrige systemer. En DSE-informant omtaler en sådan situation: *Jeg sidder med til de møder, fordi de logisk tænker mig som den rette. Sådan lidt business-minded, så skal de have en repræsentant for den her gruppe.* Repræsentant-funktionen kan ses som en omverdentilpasning, som Elever foretager for at nå sit mål om øget elevinddragelse, men det er samtidig morfogenese idet, at hændelserne leder til en ikke-tilsigtet konsekvens: at de fortsat først og fremmest anses som børn.

Selvtilpasningen i Elever stemmer overens med det generelle mål for systemets handlinger: *Men det er det, jeg kæmper for (...) altså at få eleverne med ind i demokratiet.* Udtalelsen vidner om en bevidsthed om en proces bestående af hændelser (at kæmpe) og et mål (elever i demokratiet). Hos Luhmann er kommunikation så uendeligt svært at få til at lykkes, at vi altid må forvente, at forløbet aldrig når forståelsen, og herved heller ikke tilknytning (Luhmann, 2006 [2002]:24). Samme usandsynlighed er gældende for DSE-informanten og hans medelevers kampe for demokratisk inddragelse af eleverne, og de er derfor henvist til at arbejde ad hoc og acceptere morfogenese og dermed først kunne se processen, når de når målet (Luhmann, 2000 [1984]:414f). Et sådant tilpasningsforløb virker dog stærkt forsimplet i det moderne samfund, hvor eleverne og derunder deres demokratiske virke, løbende er underlagt evaluering og debat. Så selvom hændelserne temporalt er kontingent, har systemet information til rådighed, som det kan vælge at knytte an til eller gå i konflikt med – og systemets selvtilpasning og indre kompleksitet muliggør kommunikationen trods differencer, som en anden DSE-informant fremsætter: *Bare fordi vi er børn, betyder det ikke, at vi skal lade os skræmme af Johanne Schmidt-Nielsen og Uffe Elbæk og alle de store politikere.*

Systemet Skole er over kort tid blevet mødt med flere tilpasningskrav fra omverdenen; herunder er Den åbne skole en forandring, som kræver omverdentilpasning. Skolen er et stærkt omverdenreguleret og kontingent system med en iboende temporal kompleksitet. Processen med at få elementer på tværs af system/omverden til at opnå de ønskede relationer har derfor været overordnet systemets selvtilpasning. Informanterne giver udtryk for, at Skolen har tilpasset sig forskelligt til strukturforandringen. F.eks.:

*På nogle skoler er lærerne rigtig rigtig glade for det, og det gør jo også, at eleverne bliver gladere for at gå i skole, når lærerne er glade for at gå på arbejde. Og så er der også nogle steder, hvor lærerne ikke er så glade. "Åh, jeg har ikke noget forberedelsestid", og de kommer fem minutter for sent, med en kop kaffe og kopiark under armen, og så er det ikke så fedt at gå i skole.*

Frustration, forsinkelse, kaffe og kopiark konnoteres her som Skolens udmøntning af ”ikke så fedt”, mens glade lærere leder til større skoleglæde hos Elever. Tages denne sondring for pålydende, er de skoler, hvor tilpasningen har fundet sted, bedre i stand til at knytte an til Elever og de forventninger, som eksisterer heri. Årsagen til tilslutningen til strukturforandringen benævnes ikke af nogen af informanterne, hvilket gør de første to faser i kommunikationen tavs i undersøgelsen. Det er herved først i tilknytningen; positiv handlen på baggrund af information, meddelelse og forståelse, at æn-

dringen bliver erkendt, og det er derfor først her, at systemerne vil kunne se resultatet af deres arbejde i Den åbne skole.

Systemet DUF er igen det system, som behøver kommunikationen mest for at kunne overleve. For at delsystemerne kan tage part i Den åbne skole, må der foretages store selvtilpasninger, da det, både i tid og sted, ikke er sammenfaldende med de øvrige systemer. Tilpasningen kan anskues:

- 1) Som et fortsat aktivitetstilbud til eleverne i deres fritid.
- 2) Som en del af Den åbne skole på eksternt fastlagte tidspunkter.

Element nr. 1 er en selvtilpasning, som følger af ændrede skoletider, med den konsekvens at (...) *nu har alle elever senere fri, og nu er det [fritidsaktiviteter] så bare lige rykket til lidt senere*. Hvorvidt denne tilpasning har været ”bare lige”, som DSE-informanten omtaler det, er ikke inde for rammerne af denne undersøgelse at vurdere, men modalitetsmarkøren understøtter den tidligere pointe om, at tilknytningen til ændringen bliver erkendt i systemerne. Element nr. 2 kræver omverdentilpasning, således at budskaberne, herunder også de politiske, kan opnå tilslutning på tværs af systemer. Hertil kommer temporale komplikationer i omverdentilpasningen, fordi de DUF-personer, der tager del i Skolen, selv forventes at være andetsteds, når de deltager i Skolen:

*(...) da jeg gik ned [til rektor] og spurgte om lov til, at jeg skulle have fri, fordi jeg skulle ud og debattere på nogle folkeskoler, der var der bål og brand i min retning. Så jeg fik fravær (...)* (DUF-informant)

DSE-informanterne er i samme situation; at de må bryde med Skolen for at varetage deres engagement i organisationen. Hermed møder omverdentilpasningen et paradoks i strukturforandringen: Det er nødvendigt at de unge deltager som både afsender og modtager i Den åbne skole, og samtidig er det ikke ønskeligt at fri dem fra nogen af forpligtelserne med tilknytning til målet i nogen af systemerne.

### **Altså er vi hver for sig ...**

Med hjemmel i systemteoriens holistiske tilgang (Thyssen, 1994:47), kan analysen kun fortælle historien om helheden, som er undersøgt; de autopoietiske systemers kommunikation som synlig i forandringen Den åbne skole og systemernes tilpasning hertil.

Tilliden er nødvendig for, at systemerne kan knytte an til forandringen, og for at fremtidige strukturelle koblinger kan muliggøres, hvilket på nuværende tidspunkt er udfordret. De autopoietiske systemer er selvorganiserende, byggende på legitimering af eksistens i omverdentilpasningen, som særligt for Skolen er mere fremtrædende end selvtilpasningen. Dette har konsekvenser for selektionen, hvor bevarelsen af den indre kompleksitet går forud for relationen til de øvrige systemer, og oversættelsen og forenklingen af informationen er herved stærkt kontingent.

Anskuer man aktørerne ud fra systemteoriens præmis om, at det er ved adskillelsen fra de øvrige systemer og omverdenen, at det autopoietiske system skal kendes, er deltagelsen i co-production-initiativet en fragmenteret og paradoksalt fortælling. Paradokset findes i, at den kollektive proces, at nå demokratisk dannelse, sker som selvstændige aktører, hvilket kan fremstilles således:



Figur 2: Co-production-initiativets konsekvenser for de selvstændige aktører, anskuet ud fra systemteorien.

Aktørerne er dog ikke helt adskilte, idet der er strukturelle koblinger i selektionen. Hvorvidt dette er et resultat af morfogenese, eller om det bygger på en tillid i system/omverden-relationen, er dog uvist. Men det er signifikant, at alle de autopoietiske systemer i reproduktionen deler meningsstrukturen ”demokratisk dannelse”, hvilket bliver bekræftet i et sådan omfang, at det tangerer en symbolsk generalisering.

## Kommunikative og organisatoriske handlemuligheder for aktørerne i Den åbne skole

På baggrund af analysen fremsættes her fem tiltagsforslag. Hensigten med disse er at forhindre to scenarier, som kan være resultatet af co-production:

1. At Den åbne skole fører til, at aktørerne smelter sammen til én aktør, hvorved fænomenet bliver mindre modstandsdygtigt.
2. At aktørernes selvstændighed er til hinder for at nå målet om demokratisk dannelse via Den åbne skole.

### Præmis

Scenarierne er udtryk for en anerkendelse af, at co-production-initiativet Den åbne skole er en systemforandring, som fortsat udvikles. Ligeledes er det en præmis, at hovedaktørerne Skolen, DUF’s medlemmer og Eleverne fortsat skal være centralt placeret i Den åbne skole.

Uagtet at Habermas kritiserer kontekstualismen i det moderne samfund, så betragtes samtalen om Den åbne skole som handlende i konteksten ”uddannelsessystemet”, hvilket determinerer dele af tiltagsforslagene. Netop den kontekst forstår Luhmann således: *Når der tales uddannelse, tænker man først på en intentionel aktivitet, som bestræber sig på at udvikle menneskers færdigheder og forøge deres sociale tilslutningsevne* (Luhmann, 2006 [2002]:43, egen understregning). Forforståelsen af fænomenet i omverden anlægger institutionelle krav, og her er demokratisk uddannelse, som færdighed og social tilslutningsevne, at medregne.

## Konkrete tiltagsforslag

Både Habermas og Luhmann vil hævde, at vi altid allerede er i en samtale, og Koch vil tilføje, at samtalen principielt aldrig slutter. Eleverne er altså principielt i gang med den demokratiske (ud)dannelse. Hidtil har selektionen i samtalen udmøntet sig i en tilknytning, der kan skitseres således:



**Figur 3: Co-production-initiativets konsekvenser for de selvstændige aktører, anskuet ud fra nuværende selektion i samtalen.**

Skolen udgør relationen, som DUF har måttet udvælge for at kunne knytte an til eleverne, til trods for at Eleverne og DUF har en høj fælles forståelse, og at de som autopoietiske systemer accepterer samme konventioner for gyldighed. Den store fejlkilde er indlejret i forståeligheden mellem DUF, repræsenteret ved medlemsorganisationerne, og Skolen, hvor manglende forståelse er gældende for de samtaler, hvori strukturel kobling virker som interpenetration. I denne samtale er der tendens til, at Eleverne bliver det tredje subjekt, hvortil tiltagsforslag nr. 1. fremsættes.

### Skab ligestilling i samtalen

#### Tiltagsforslag nr. 1:

De immanente fordomme leder til skepsis. Det kan imødekommes ved at optage diskursen om aktørernes umarkerede anerkendelse af Eleverne som tilregnelige i samtalen. Herved vil samtalemokratiet, som aktørerne kan tilskrives, få virke i både idé, proces og mål. Legitimering af deltagelse i samtalen vil således kunne støttes af deliberation, og aktørerne kan nu samtale om forskelle og ligheder og finde situationelle løsninger.

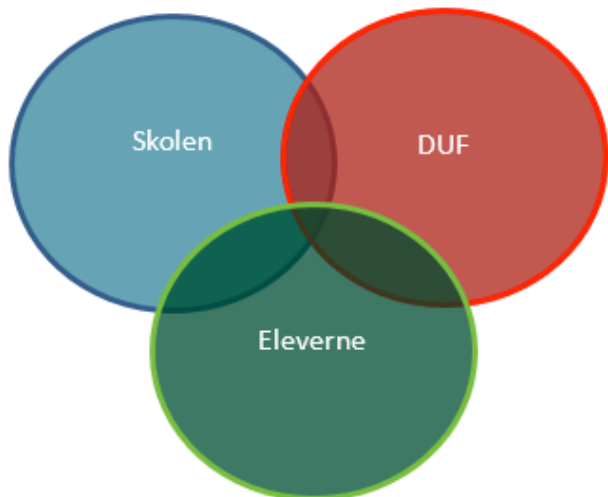
Som substitution for processen i figur 3 anbefales det desuden, at styrken i det fælles mål og evne til at samtale herom bør være afsættet for en fælles kommunikativ handling, hvortil tiltagsforslag 2 fremsættes.

### Fortæl den fælles sandhed

#### Tiltagsforslag nr. 2:

”Demokratisk dannelse” er en fælles gyldighed - den meningsstruktur, som aktørerne deler. Sandheden er så stærk, at den tangerer en symbolsk generalisering eller en horisontsammensmeltning, hvor individualiteten bliver udfordret. Samtidig er det en fælles sandhed, der også er accepteret i den fælles livsverden. Den fælles sandhed er en forenkling af kompleksiteten i co-production-initiativet, men ved at fortælle den sandhed, kan den kontingent fortælling få assertorisk karakter.

De unikke forståelser i de autopoietiske systemer skal via reproduktion bestå i deres komplekse form. En sådan organisering med alle aktører som ligeværdige samtalepartnere, men med hvert sit fungerende komplekse system, kan visualiseres således:



**Figur 4: Co-production-initiativets konsekvenser for de selvstændige aktører, anskuet ud fra det samtaledemokratiske perspektiv.**

Overlappet mellem systemerne i figur 4 er Den åbne skole, hvor alle systemer er sameksisterende. Her er aktørerne fuldt ud i overensstemmelse, mens de i egen organisering fortsat er selvstændige. For at bevare mulighed for begge identiteter fremsættes tiltagsforslag 3.

#### **Dyrk hverdagssproget**

Tiltagsforslag nr. 3:

Med den fælles fortælling ”demokratisk dannelse” som sandheden, har aktørerne et ekspertprog til rådighed. Det styrker den fælles samtale og kan lede til ensartethed hos aktørerne i co-production-initiativet. Ved at optage hverdagssproget kan aktørerne koble sig til andre systemer, samt indgå i en livsverden, som ikke har en ekspertstatus i Den åbne skole. Hverdagssproget bliver således et redskab til at knytte an til aktører uden for samtalen, og herved selvstændigt at kunne optage samtaler i livsverdenen.

Ønsker man tilslutning til systemforandringen, bør det være muligt at stille systemerne ligeværdigt, som i figur 4, således at deltagelse i ét system ikke leder til fravær i et andet. Hvert subjekt, ”elev”, ”politisk aktiv ung” eller ”lærer”, kan kun deltage i f.eks. én samfundsfagstime af gangen, og de må derfor vælge. På den baggrund fremsættes tiltagsforslag nr. 4.



**Anse Den åbne skole-engagement som ligestillet med deltagelse i egen undervisning**

Tiltagsforslag nr. 4:

Den åbne skole trækker på subjekter, som er forpligtet i flere organiseringer. Informanterne fortæller, at deres engagement i hhv. DSE og DUF's medlemsorganisation giver dem fravær fra deres egen undervisning. Samtidig er dette tværorganisatoriske samfundsengagement fundamentalt for, at Den åbne skole kan virke. Derfor bør sandheden "demokratisk deltagelse" være en universel gyldighed, og leder til at subjekterne ikke straffes i én kontekst, fordi de bidrager til en anden. Der er altså behov for fleksibilitet i synet på demokratisk dannelse.

Et lignende, dog mere konkret, forslag i henhold til unges politiske selvtillid fremsættes (Laursen, 2015:112), i en antologi om unges deltagelse i den politiske offentlighed.

Co-production-initiativet er en systemtilpasning, som afkræver aktørerne, at de også tilpasser sig. At blive en del af en samtale kræver, at man frivilligt tilpasser sig, som her omtalt:

*Virksomheder og anstalter virkeliggør det princip om frivilligt medlemskab, som overhovedet først muliggøres af organisationens autonome form: "Sociale systemer, som gør anerkendelsen af bestemte adfærdsforventninger til betingelse for medlemskab, skal kaldes formalt organiserede systemer. Kun de, som accepterer bestemte, særligt kendetegnende forventninger, kan blive og forblive medlemmer i formalt organiserede socialsystemer" (Luhmann 1968 gengivet i Habermas, 2011 [1981]:350f).*

For indeværende gælder det, at aktørerne har medlemskab i Den åbne skole, men udmøntningen er frivillig og autonom; herunder også DUF's fortsatte medlemskab som paraplyorganisation og via medlemmerne. Adfærdsforventningerne bliver løbende forstyrret af skepsis og kontingens, og herudfra fremsættes tiltagsforslag nr. 5.

**Acceptér passende forstyrrelser**

Tiltagsforslag nr. 5:

En total samstemthed vil kunne bære co-production-initiativet og skabe tillid i systemer og omverden. Men en sådanne situation rummer ikke potentiale for at samtale-demokratiet kan virke via deliberation, da det kræver, at bl.a. forventninger bliver udfordret. Derfor må aktørerne acceptere morfogenese og den uvished og kontrolafgivelse, det medfører, hvis de vil kommunikere og handle i overensstemmelse med deres mål om demokratisk dannelse.

## Konklusion

Temporalt er Den åbne skole i gang, men den er nået til forskellige udmøntninger forskellige steder hos aktørerne, hvorfor en samlet fremstilling af fænomenet ikke er mulig. Det er derfor med risiko for at foretage en induktiv fejlslutning, at både tiltagsforslagene blev fremsat, og konklusionen her fremsættes.

Det moderne samfund sætter muligheder og begrænsninger for co-production-initiativet via samfundskompleksitet, let adgang til informationer og udpræget kontingens – herunder høj interesse for systemet i livsverdenen. Analysen viser dog, at aktørerne selv er bidragere til de konsekvenser, som Den åbne skole har for deres indgåelse som samvirkende og selvstændige aktører. De har derfor indflydelse på, hvorvidt deres engagement i Den åbne skole skal være præget af horisontsammensmeltning og symbolsk generalisering, eller om de i reproduktionen af sig selv vil fortsætte som selvstændigt organiserede og kommunikerende aktører.

Den åbne skole er en forandring, hvor aktørerne er enige om målet: eleverne som demokratiske medborgere. Den fælles sandhed og gyldighed, som aktørerne har som fælles virke i samtalen, giver anledning til strukturelle koblinger byggende på tillid. Herudfra er grundlaget for at indgå i co-production-initiativet præsent, og anvendelsen af ekspertsprog hos aktørerne bidrager yderligere til, at selektionen leder mod en samlet og stærk fortælling, som nok er en forenkling, men som kan medføre legitimitet i livsverdenen. Legitimering i livsverdenen er i periferien af indeværende undersøgelse, men det må ikke underkendes, at det er i relation til denne, at aktørerne skal indgå i Den åbne skole. Meningsstrukturerne leder til forventningsstrukturer, og her vil systemerne møde modsigelser; men modsigelser ift. at bidrage til demokratisk dannelse af eleverne, virker ikke som et plausibelt scenarie.

Der, hvor modsigelserne træder frem i samtalen, er, når aktørernes selvstændighed bliver udfordret. Det være sig f.eks. lærerfagligheden i Skolen, demokratisk kompetence hos DUF og dets medlemmer og deltagelsesmuligheden hos Eleverne. De immanente fordomme, som aktørerne har, er en del af de handlinger, som adskiller dem fra de øvrige aktører, og fordommene er derved med til at bevare selvstændigheden. Sådanne forstyrrelser i samtalen bidrager til at bevare differencen mellem aktørerne og løbende lade dem holde egen og andres identiteter bevidst. Men identiteterne er som følge af forandring og forstyrrelser kontingent, ligesom skolesystemet er det. Aktørerne må derfor acceptere, at omverdenforandringer determinerer systemforandring. De kan dog imødegå tilpasningskravene ved i deres tilpasning at acceptere morfogenese og herved også, at homeostase ikke er dueligt som tilpasning.

Skolen og eleverne er tilnærmelsesvis symbiotiske i deres relation, mens DUF-organiseringen er mest afhængig af at kunne tilpasse sig og at kunne foretage strukturelle koblinger i forbindelse med Den åbne skole. Det er også DUF, som er mest afhængig af at blive en del af selektionen, når skolen i sin reproduktion vælger egenkompleksitet til forud for relationen til DUF-aktiver. Idet aktørerne alle ønsker at vedblive som selvstændige, trods at forandringen gør deres hidtidige identitet umulig, er der behov for fleksibilitet i synet på demokratisk dannelse. Individernes tværorganisatoriske deltagelse må anses for ligestillede handlinger i processen ”demokratisk dannelse”, således at målet også bliver en aktiv del af processen om at nå dertil; med fokus på at demokratisk dannelse er evnen til at deltage i samtaledemokratiet frem for blot viden om området, som tilfældet er nu. Aktø-

ernes selektioner ændrer sig, når de strukturelle koblinger afprøves, hvilket medfører ændringer i de immanente fordomme. Herved forstået, at når først samarbejdet, trods modstand, er afprøvet, er de efterfølgende forventninger positive. Det gør sig gældende både i koblingen mellem DUF-aktiviteter og Skolen, og i Skolens tilslutning til systemforandringen.

Den åbne skole er defineret ved lovgivning, hvis tekst er temporal kompleks, og aktørerne har et anseligt handle- og talerum. Derfor bør vurdering og evaluering af Den åbne skole målrettes aktørerne under hensyntagen til, at fænomenet er i alles interesse, og et eksternt fokus derfor også er nødvendigt. Det er ikke inden for undersøgelsens rammer at vurdere co-production-initiativet eller dets aktører, men med henblik på at lade dem sameksistere uden at konvergere opfordres der til løbende at optage en diskurs om samtalen. Herved vil aktørerne kunne håndtere forstyrrelser og fortsat være sig forskellene bevidst samtidig med, at de via deliberation kan handle i overensstemmelse med det fælles mål.

I henhold til grundlaget for undersøgelsen er der tale om flere virkeligheder og sandheder, hvoraf den, som ikke betvivles af aktørerne, må være det fælles afsæt for at indgå i co-production-initiativet. Skal det lykkedes, må eleverne sidestilles med de øvrige aktører; både i samtalen og i evalueringen heraf. Eleverne er interesserede i at være en del af samtalen om det, en informant sammenligner med en arbejdsplads. På baggrund af erkendelsen af informanterne som elitepersoner og analysens konklusion om den, endnu, højre indre kompleksitet hos DSE-aktøren, ses der intet grundlag for ikke at vælge dem til som ligeværdige samtalepartnere til gavn for alle aktører og livsverdenen.

## Litteratur

- Almlund, P. (2013). The unequal power relation in the final interpretation. *Qualitative Studies 4(1)*, pp. 39-55.
- Almlund, P. (2015). Når de unge skal navigere i politisk kommunikation. In H. Laursen (Ed.), *Tag del i fremtiden* (pp. 21-48). København Ø: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Andersen, H. (2007). Jürgen Habermas. In H. Andersen, & L. Kaspersen (Eds.), *Klassiske og moderne samfundsteorier* (4. ed., pp. 367-389). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, I. (2013). *Den skinbarlige virkelighed* (5 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, V. N. (2003). Selvevaluering - fra styring til skoleudvikling. In P. Dahler-Larsen, *Selvevalueringens hvide sejl* (pp. 53-74). Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Bakka, J. F., & Fivelsdal, E. (2010). *Organisationsteori* (5. ed.). København K: Handelshøjskolens Forlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003 (orgi. 1966)). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2014). *Inspiration til arbejdet med skolereformen*. København.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2013, oktober). Demokrati - Unges demokratiske kompetencer. (M. Hedelund, J. N. Nielsen, D. Staal, & C. Klauber, Eds.) *DUF Fakta*.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2014:2). *Foreninger for fremtiden*. København Ø: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (n.d.). *Om DUF: Værdier*. Retrieved from Dansk Ungdoms Fællesråds hjemmeside: <http://duf.dk/om-duf/vaerdier/>
- de Coninck-Smith, N. (2014, juli 25.). Da folkeskolen blev alle interesse. *Weekendavisen*.
- de Coninck-Smith, N., Rasmussen, L. R., & Vyff, I. (2015). *Dansk skolehistorie 5. Da skolen blev alles*. (N. de Coninck-Smith, & C. Appel, Eds.) Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 181-202). London: Sage Publications.
- Folkeskolen.dk. (2015, november 19.). *Landets første skolevalg vinder kommunikationspris*. Retrieved from Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/575304/landets-foerste-skolevalg-vinder-kommunikationspris>
- Habermas, J. (1987). Efter Metafysikken. In *Samtalens fornuft* (O. Thyssen, Trans., pp. 33-62). Charlottenlund: Forlaget Rosinante.

- Habermas, J. (2001 (orgi. 1971)). Forberedende bemærkning til en teori om den kommunikative kompetens. In C. Henriksen (Ed.), *Can you reach the salt? Pragmatikkens klassiske tekster* (P. Widell, & N. H. Jensen, Trans., pp. 137-170). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Habermas, J. (2011 (orgi. 1981)). *Teorien om den kommunikative handling*. (J. Cederstrøm, Trans.) Surhkamp Verlag: Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, K. M. (2003). Demokrati og evaluering af den folkelige oplysning i Danmark. In P. Dahler-Larsen, *Selvevalueringens hvide sejl* (pp. 41-50). Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Harste, G. (2007). Tidsdiagnoser: Postindustrialisme, kulturkritik og netværkssamfund. In H. Andersen, & L. Kaspersen (Eds.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Henriksen, H. (1998). *Demokratisk kultur* (2. ed.). Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens Mulighed* (5. ed.). Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Holm, A. B. (2011). *Videnskab i virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Jensen, F. T., Madsen, M. B., Sylvestersen, M., & Vincent, C. (2004). *Den vordende demokrat*. Århus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Jacobsen, R. H., Flarup, L. H., & Søndergaard, N. M. (2015). *En længere og mere varieret skoledag*. København K: Den Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2010). Kultur og identitet. In A. Knudsen, & C. N. Jensen (Eds.), *Ungdomsliv og læringsprocesser i det moderne samfund* (2. ed., pp. 80-96). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kampmann, J. (2010). Læren mellem system og livsverden. In A. Knudsen, & C. N. Jensen (Eds.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (2. ed., pp. 263-274). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne 2* (2. ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klausen, S. H. (1996, årg. 25 nr. 1/2). Den gamle og den nye hermeneutik. *Philosophia - Tidsskrift for filosofi*, pp. 43-62.
- Knudsen, A., & Jensen, C. N. (Eds.). (2010). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (2. ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Koch, H. (2015 (orgi. 1945)). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.

- Kosiara-Pedersen, K., & Harre, A. (2015). Politiske ungdomsorganisationers indsjæle. In H. Laursen (Ed.), *Tag del i fremtiden* (pp. 119-174). København Ø: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Kristensen, N. N. (2015). Når unge træder ind i det politiske. In H. Laursen (Ed.), *Tag del i fremtiden* (pp. 75-94). København Ø: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview* (2. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, H. (Ed.). (2015). *Tag del i fremtiden*. København Ø: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Luhmann, N. (2000 (orgi. 1984)). *Sociale Systemer*. (J. Cederstrøm, N. Mortensen, & J. Rasmussen, Trans.) Frankfurt am Main: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2006 (orgi. 2002)). *Samfundets uddannelsessystem*. (N. Mortensen, Trans.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed., pp. 153-168). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Mikkelsen, J. F. (2015). *Dybdegående interviewfortolkning: Tre problemer*. København: Hans Reitzel.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2015, november 12). *Elevtal i folkeskolen og frie skoler*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Elevtal-i-folkeskolen-og-frie-skoler>
- Nielsen, H. K. (2015). Kritisk teori. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed., pp. 373-388). København K: Hans Rietzels Forlag.
- Nørager, T. (1983). Indledning. Man må tage parti for fornuften. In J. E. Andersen, H. J. Schanz, & P. Stounbjerg (Eds.), *Det moderne - en bog om Jürgen Habermas* (pp. 7-29). Århus C: Modtryk.
- Odendahl, T., & Shaw, A. M. (2001). Interviewing Elites. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook og interview research* (pp. 299-316). London: Sage Publications.
- Pestoff, V., & Brandsen, T. (2010). Public governance and the third sector: opportunities for co-production and innovation? In S. P. Osborne (Ed.), *The new public governance?* (pp. 223-236). Oxon: Routledge.
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder (herunder video-observation). In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed., pp. 97-112). København K: Reitzels Forlag.
- Sørensen, A. (2010). *Om videnskabelig viden*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015a). Interviewet: en samtale som forskningsmetode. In L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed., pp. 29-54). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015b). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed., pp. 521-532). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Thyssen, O. (2012a). Jürgen Habermas. Samtalens Blik. In O. Thyssen, *Det filosofiske blik* (pp. 661-682). København K: Informations Forlag.
- Thyssen, O. (2012b). Niklas Luhmann. Systemets blik. In O. Thyssen, *Det filosofiske blik* (pp. 683-702). København K: Informations Forlag.
- Thyssen, O. (1994). *Kommunikation, kultur og etik*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2014, Februar). *Den åbne skole*. Retrieved august 15, 2015, from Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Februar/140210%201%207%20%20Den%20aabne%20skole.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2014, juni 20). *Folkeskoleloven*. Retrieved from Retsinfo: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>
- Vodsgaard, H. J. (2010). *Den frie kultur*. Middelfart: Interfolks Forlag.
- Wollebæk, D., & Seller, P. (2002). *Det nye organisasjonssamfunnet: demorakti i omformning*. Bergen: Fagbokforlaget.