



Museologi på AU

En evaluering af uddannelsen ud fra Knud Illeris' kompetenceformel

På Aarhus Universitet (AU) har vi i regi af Center for Museologi (CfM) og vores bachelortilvalgsuddannelse i museologiske studier siden 2001 systematisk arbejdet med at bygge bro mellem akademisk, professionsrettet praksis og den faktiske praksis i museumssektoren. Det har vi gjort ved at sende de studerende i praktik på museer og tilsvarende kulturinstitutioner og ved at arbejde med problemorienteret ud-af-huset-undervisning i samarbejde med museer samt hands-on-øvelser på selve universitetet. I denne artikel vil vi ved hjælp af den danske læringsteoretiker Knud Illeris' (2012, kap. 7) kompetencebegreb og "kompetenceformel" analysere og diskutere det anvendte kompetencebegreb i den aktuelle udgave af studieordningen for praktikmodulet i AU's museologiske studier. Ligeledes vil vi ud fra samme kompetenceformel analysere og diskutere de studerendes arbejdsopgaver, som de fremgår af deres kontrakter med praktikmuseerne og praktikevalueringerne, som er blevet udfærdiget af de studerende og museerne i fællesskab.

Med andre ord er omdrejningspunktet for vores artikel, hvordan forholdet mellem akademisk praksis og teori og praktikstedets praksis opfattes og forvaltes i et konkret uddannelsesforløb og understøtter og fremmer de studerendes

<
Museologistuderende på trappen
foran indgangen til Statens Museum
for Kunst. Efteråret 2015.
Foto: Ane Hejlskov Larsen.

engagement, praksis og refleksion. Den grundlæggende forståelse bag Illeris' kompetenceformel er, at der kun opstår læring, når den studerende er engageret i læringsaktiviteten og er i stand til at reflektere over sin praksis. Vi stiller et kritisk spørgsmål til, om museologistudiets nuværende studieordning¹ fremmer kompetencer, som gør de studerende i stand til at bringe deres teoretiske viden, kompetencer og færdigheder i produktivt samspil med praktikstedet. Samtidig stiller vi et kritisk spørgsmål til, om museet som praktiksted ser sig selv – og tilbyder sig – som et egentligt akademisk læringsrum, hvor de studerendes akademiske og professionsrettede kompetencer møder mod- og medspil og derved styrkes og bliver grundlag for refleksion.

Forfatterne af denne artikel repræsenterer to forskellige blikke på analyseobjektet: I kraft af sin baggrund som primus motor i udviklingen og indførelsen af museologiuddannelsen på AU repræsenterer Ane Hejlskov Larsen det interne blik. Ph.d. Sally Thorhauge er ikke en del af uddannelsesmiljøet² og repræsenterer derfor det eksterne blik. Hendes bidrag til denne artikel kan ses i forlængelse af den undersøgelse af museologiske studiers praktikforløb, som hun gennemførte i 2012.

Internationale erfaringer med brug af museer som akademiske læringsrum

Interessen for, hvorvidt akademiske og professionsrettede kompetencer harmonerer eller ikke harmonerer med aftagerinstitutioners efterspørgsel, danner grundlag for flere aktuelle internationale forskningsartikler om museologiske uddannelser.

I 2011 beskrev Élise Dubuc, professor ved kunsthistorie og filmstudier på Montreal Universitet i Canada, hvordan det siden 1970'erne har været nødvendigt med en professionalisering af museerne som følge af de store ændringer i og udvidelser af ansvarsområder, som de har måttet gennemgå. Museologiske uddannelser ved canadiske universiteter har måttet "adapt academic training to a new reality" (2011, 498). Det har været nødvendigt på uddannelserne at indføre "a more interdisciplinary definition of the role and functions of museums" (2011, 498), som svarer til museernes nye virkelighed. Dubuc gør sig således til talskvinde for en tættere forbindelse mellem museer som aftagerinstitutioner og uddannelserne.

Kunsthistoriker Jennifer P. Kingsley, som er lektor og leder af programmet Museums and Society ved Johns Hopkins Universitetet i Baltimore, Maryland, USA, har i sin artikel fra 2016 fokus på, hvordan hun udviklede og implementerede en "Practicum Course Model" på uddannelsen i museumsstudier på

kandidatniveau i bestræbelsen på at tage et favntag med det, som hun kalder “the museum-university culture clash” (2016, 250). Kingsley (2016, 259) er fortaler for en museum-kursus-model, som er baseret på partnerskabssamarbejder med flere museer. Hensigten med disse partnerskaber er, at de studerendes faglige interaktioner med museumsrummet og det akademiske rum befrugter hinanden. Her skal de studerende igennem et semester samarbejde med et museum om autentiske problemer.

Ved en omkalfatring af Museum Studies fra bachelor- til kandidatniveau på Helsinki Universitet gennemførte Suzie Thomas, Anna Wessmann og Eino Heikkilä i 2016-17 et meget omfattende survey blandt daværende og tidligere studerende samt hovedsagelig finske museer for at få feedback på og input til, hvad studieordningen til dette nye kandidatstudium skulle indeholde. Der var to vigtige sammenhængende resultater af undersøgelsen. Mange af de adspurgte museumsprofessionelle gav udtryk for et ønske om at bidrage til den nye uddannelse og derved komme tættere på de studerendes uddannelse. Forholdet og samarbejdet mellem det finske Museum Studies og museerne skulle til stadighed udvikles, plejes og ikke mindst evalueres for dels at reducere afstanden mellem praksisfeltet og det relaterede akademiske felt, dels at udvide og styrke de studerendes adgang til viden om praksis på museer. Som Dubuc er Thomas, Wessmann og Heikkilä (2018) også fortalere for et tættere samarbejde mellem museer og universiteter.

Ud fra denne og anden primært angelsaksisk forskningslitteratur tyder det på, at der i forhold til museumsrettede uddannelser internationalt eksisterer en spænding mellem museumspraksis og uddannelsespraksis, men denne spænding fortolkes forskelligt fra land til land og uddannelse til uddannelse.

Udviklingen af faget museologiske studier i Aarhus

I slutningen af 1970'erne var et mål med det første tværfag i museologi på AU, at tværfaget skulle gøre de studerende i stand til at gentænke og forbedre museerne, fx i forhold til deres formidling.³ Tværfaget udsprang af et kritisk marxistisk studentermiljø, som hentede sine idealer i østtysk museologi og museer (Møller 1983). Studentermiljøet havde ikke nogen erfaring med praktisk museumsarbejde (Larsen 2019). Det er fortsat et mål med den nuværende museologiske bachelortilvalgsuddannelse at gentænke og udfordre museernes måde at forstå deres samfundsmæssige rolle på, mens det kritiske perspektiv er blevet mindre politisk.

I modsætning til Thomas, Wessman og Heikkilä i Finland har man på AU fra 2001 og fremefter valgt at indføre museumspraktik i uddannelsen i stedet for at

invitere museumsprofessionelle til at undervise på universitetet. Andre faglige aktiviteter af praktisk karakter, som de museologistuderende møder, minder om de “autentiske problemer”, som Kingsleys studerende på Johns Hopkins Universitetet i Baltimore bliver stillet, fx ud-af-huset-aktiviteter, hvor de får mulighed for at få præsenteret et problem af et museum eller en tilsvarende kulturarvsinstitution og prøver at udtænke et løsningsforslag hertil.

Inden vi fortsætter med analysen af studieordningen for museologisk praktik på AU, er det nødvendigt at præcisere forskellen på praktik og praksis og forklare begrebet kompetence, som har spillet en afgørende rolle i AU's studieordninger fra omkring 2001 og fremefter.

Ifølge Illeris (2012, 104) refererer praksisbegrebet “til kompetencernes situations- og handlingsrettede karakter”. Praktik er til gengæld den ramme, hvori praksisser udspiller sig. De kompetencer, som er hensigtsmæssige at anvende dér, bestemmes af de praksisser, som karakteriserer det sted: “Kompetencerne er defineret ud fra praksis”. Sammen med to andre nøglebegreber “engagement” og “refleksion” er praksis et afgørende nøglebegreb i Illeris' kompetenceformel.⁴

Hvad betyder kompetence?

Kompetencebegrebet stammer oprindeligt fra USA og er opstået i sammenhæng med udviklingen af Human Resource Management fra midten af 1980'erne (Illeris 2012, 24), hvor der opstod et øget fokus på medarbejdernes personlige og menneskelige ressourcer. Lidt forenklet formuleret afløste kompetencebegrebet kvalifikationsbegrebet. Med kompetencebegrebet blev der lagt større vægt på samfundets behov for konkrete kundskaber og færdigheder.

I Danmark tog erhvervslivet kompetencebegrebet til sig i slutningen af 1990'erne, hvor man ville forene et økonomisk og et humanistisk perspektiv. Man anså kompetencer for at være knyttet til det hele menneske, som gør brug af sit samlede potentiale og udvikler sine kompetencer hele livet (Illeris 2012, 25-26).

Trods forsøg på at opstille en kompetencetytologi er det ikke lykkedes forskere i uddannelse, pædagogik og læring at blive enige om, hvad kompetencebegrebet i grunden betyder. De mange definitioner har dog i en eller anden grad drejet sig om det “at være i stand til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer” (Illeris 2012, 35).

Uddannelser bør efter Illeris' opfattelse bidrage til at forberede de studerende på at håndtere og løse problemer og situationer. Illeris definerer sit kompetencebegreb på denne måde:

Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer. (Illeris 2012, 68)

Illeris betragter således kompetencebegrebet fra et kontekstuel handling- og læringsperspektiv, altså det er “noget”, som alle udvikler, i forhold til hvad de beskæftiger sig med. I uddannelsesmæssig sammenhæng er udfordringen ofte, at den studerende i løbet af studietiden erhverver sig viden og kompetencer, som han eller hun siden hen skal anvende i praksis, uden dog nødvendigvis at vide, hvordan dette skal gøres. Her kommer Illeris’ (2012, 122-123) transfer-begreb ind. *Transfer* betegner overføring af læring fra et læringsrum eller -område til et andet, fx transfer mellem det, som den studerende har lært på museologi (akademisk praksis), til hans eller hendes praktikperiode på et museum (praktikstedets praksis).

At være i stand til at handle på en hensigtsmæssig måde er altså en grundsten i forståelsen af kompetencebegrebet. I forhold til uddannelse kan denne “handlingskompetence” spaltes ud i yderligere to forståelser: 1) En instrumentaliseret forståelse, som stiller spørgsmålet “Hvad skal vi kunne?”, over for 2) en læringsforståelse, som stiller spørgsmålene “Hvad skal vi vide for at kunne?” og “Hvordan skal vi fungere og agere for at kunne?” (Illeris 2012, 149-150). I uddannelsesmæssig sammenhæng opfattes kompetencer i den instrumentaliserede forståelse som konkrete aftager- og praksisorienterede læringsaktiviteter og -mål. I modsætning hertil befinder kompetencer, der hører til læringsforståelsen, sig på et metaniveau; disse kompetencer gør den studerende i stand til at forholde sig teoretisk og kritisk reflekterende til praksis.

Generelt om læringskategorierne/-målene viden, færdigheder og kompetencer i studieordninger på AU

I dette afsnit vil vi nu undersøge, hvordan AU fortolker kompetencebegrebet i forhold til udformningen af studieordninger.

I Tina Bering Keidings rapport *Didaktiske perspektiver på og vejledning til udarbejdelse/revision af studieordninger* fra AU (2016) anbefales det, at der i studieordninger rettes stor opmærksomhed på udfærdigelsen af “kompetenceprofilen” til en given uddannelse på AU, eftersom det er her, at studerende, undervisere og aftagere kan få at vide, “hvilke faglige og generiske kompetencer” profilen gerne skal opnå.

Ifølge Keiding (2016, 5-7) kan det være svært at skelne mellem de tre kategorier viden, færdigheder og kompetencer. Især færdigheder og kompetencer kan være vanskelige at skelne mellem. Keiding giver dernæst et bud på, hvordan de to læringskategorier skal forstås.

Færdigheder “fokuserer på uddannelsens handlings- eller udtryksdimension” og “angiver, hvad en person kan gøre eller udføre”. Kompetencer “fokuserer primært på de sociale kontekster” og handler om “ansvar og selvstændighed” og angiver “evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation”; de rummer “handlerummet”, “samarbejde og ansvar” og “læring”. Keidings udlægelse af færdigheder og kompetencer synes således at flugte med Illeris’.

Kompetence er det læringsmål, som ifølge Illeris er sværest at finde tegn på og måle. Kompetencer hænger nemlig sammen med det hele menneske og dets individuelle evne til empati, kreativitet og intuition. Det kan derfor være svært at opstille generelle, objektive målekriterier, når en persons kompetencer er af så udpræget individuel karakter.

Alligevel er formålet med studieordningen, at man opstiller målbare kriterier for viden, færdigheder og kompetencer. På AU bruges overordnet de samme tre kategorier til at beskrive uddannelsernes mål og krav. På BA-niveau er der fokus på, at den studerende “skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- eller arbejdssammenhænge”, “indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel tilgang” samt “identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer”.

I det følgende vil vi nu undersøge, hvordan disse overordnede læringsmål er blevet fortolket i forhold til museologisk praktik i den gældende studieordning for museologiske studier.⁵

Museologisk praktik på museologiske studier på AU

Museologisk praktik, som er placeret på bachelorens 3. og sidste år, er et selvstændigt forløb på 10 ECTS, som de studerende introduceres til i efterårssemesteret, og som er skemalagt til to måneders fuldtidsarbejde i marts-april. Inden de studerende begynder på praktikken, har de modtaget undervisning i tre teoretiske discipliner. Kontrakten mellem den enkelte studerende og praktikstedet indgås ved juletid.⁶

Stiller vi skarpt på disciplinen museologisk praktik i studieordningen, kommer Keidings pointe om, at færdigheder og kompetencer synes svære at adskille, til sin ret. Den første færdighed defineres som “evnen til at anvende en relevant museologisk teori i løsningen af en museologisk problemstilling”, hvilket kendetegner en metakompetence. Der er også tale om en metakompe-

tence ved den næste færdighed under museologisk praktik, som er “evnen til at kunne omdanne praktiske processer til teori”. Derimod passer den tredje færdighed, “evnen til at kommunikere og formulere sig skriftligt om museologiske problemstillinger”, til Keidings ord om, at færdigheder “fokuserer på uddannelsens handlings- og udtryksdimension” (2016, 7).

Af de fem typer af kompetencer, der oplystes, er der to, der lige såvel kunne karakteriseres som færdigheder: “Udvis en evne til individuelt at udvikle og diskutere en problemstilling på en videnskabelig plan” og “evne til at arbejde metodisk, selvstændigt og kritisk, *samt at reflektere over og bedømme en given teori og metodes relevans og anvendelighed i en aktuel situation*”. Dog beskriver anden halvdel af det sidste eksempel (den kursiverede del) en reel kompetence, eftersom der her er tale om dels refleksion, dels en aktualisering af viden og færdigheder i en given situation.

Viden er som nævnt den tredje læringskategori/-mål under disciplinen museologisk praktik. Viden beskrives som indsigt, beherskelse og forståelse i museologiske emner, metoder og teorier samt sammenhængen mellem museologi og andre videnskabelige områder, herunder den studerendes egen fagkombination.

Intern evaluering af museologisk praktik 2012

I 2012 blev forskere tilknyttet CfM på AU enige om, at der skulle iværksættes en evaluering af museologiske studiers praktikforløb. Den blev organiseret som en kvalitativ undersøgelse med fokus på praktikmuseernes opfattelse af praktikordningen, herunder hvilke opgaver museerne tilbød praktikanterne. På denne måde ligner undersøgelsen den finske undersøgelse af Thomas, Wessmann og Heikkilä. Forskerne ved CfM var især interesserede i at få indsigt i, hvordan museerne brugte praktikanternes viden, færdigheder og kompetencer, samt i, hvad de mente, at praktikanterne fik ud af praktikperioden.

Resultaterne af undersøgelsen skulle bruges til at lave en analyse af tilrettelæggelsen og indholdet af praktikanternes arbejde og gevinsterne heraf for både praktikanterne og museerne. Undersøgelsen dannede desuden grundlag for en kvalificeret vurdering af, om der var sammenhæng mellem den faglige/teoretiske undervisning på universitetet (den akademiske praksis) og de opgaver, som praktikanterne blev sat til på museerne. Undersøgelsens konklusioner dannede grundlag for udviklingen af den praktikordning, som analyseres i denne artikel.

Overordnet fremgik det af praktikstedernes svar, at de tog opgaven som praktiksted alvorligt og var optagede af at sikre praktikanterne et godt praktikforløb. De udviste stor interesse i praktikanternes uddannelse, men havde ikke

nogen klar fornemmelse for, hvordan denne bragtes i spil i forhold til museets dagligdag. Der var samtidig ikke mange initiativer fra praktikanternes side til at uddybe sammenhængen mellem uddannelse og praktikken for praktikstedet eller inddrage uddannelsen i praktikforløbet.

Sammenfattende udgjorde, ifølge museerne, fire forhold de væsentligste gevinster ved at have en praktikant. Den vigtigste gevinst var, at de fik hjælp til at løse konkrete, praktiske opgaver. Den næste var, at de fik et nyt blik på deres institution. Den tredje var, at praktikanterne løftede institutionen socialt og fagligt. Den sidste var, at deres institution fik et indblik i praktikanternes uddannelse (Thorhaug 2012).

Hovedanbefalingen i undersøgelsen var, at det var nødvendigt med en professionalisering af praktikforløbsordningen. Anbefalingen resulterede i to ændringer. Den ene ændring blev foretaget i det medsendte informationsbrev til praktikstederne, hvor der nu bliver opfordret til, at praktikanten tildeles en fast kontaktperson, som skal fungere som mentor eller vejleder for praktikanten. Desuden bliver der nu gjort tydeligt opmærksom på, hvilke færdigheder, kompetencer og viden praktikanten har med sig fra de discipliner, som han eller hun har gennemført. Dernæst følger en uddybning af indholdet af disse discipliner og en opfordring til praktikstedet om at "benytte og inddrage den nye viden, som den studerende kommer med".⁷ Der bliver givet forslag til, hvordan man kan inddrage praktikanten i personalemøder med korte oplæg og refleksioner over praktikken. Den anden ændring blev foretaget i studieordningen, hvor praktikanten fremover skal vedlægge en afsluttende evaluering af praktikken, som er udført i samarbejde med praktikstedets kontaktperson. Dette er en måde at få praktikanten og praktikinstitutionen til at lytte og udveksle refleksioner og i sidste instans forbedre praktikforløbet fremadrettet.

Med disse ændringer forsøgte CfM at gøre museerne og praktikanterne bevidste om, at museologisk praktik er et fælles læringsforløb og ikke kun handler om, at praktikanten skal lære at udføre arbejdsopgaver i en institutionel praksis. Dette er med til at styrke museernes rolle og status som akademiske rum for de studerende, mens de er i praktik.

Analysestrategi

Spørgsmålet er nu, om disse ændringer af eksamenskrav og informationsbrev medførte en ændret opfattelse af praktikken hos praktikstederne, ved at de i højere grad ville opfatte 1) sig selv som akademiske læringsrum for de studerende og 2) praktikforløbet som et læringsforløb og som kompetenceudviklende for både den studerende og praktikstedet. Spørgsmålet har vi forsøgt at få svar

på ved at analysere dels praktikkontrakterne fra 2016-2017-årgangen, dels de studerendes evalueringer, der skulle være blevet udført i et samarbejde med praktikstederne. Der var i alt 37 studerende, og dermed består vores analysegrundlag af 37 praktikkontrakter og 37 evalueringer.⁸

I vores analysestrategi har det været nyttigt at tage afsæt i Susanne Krogh Jensens forskningsartikel om “What a curator needs to know – the development of professional museum work and the skills required in Danish Museums 1964-2018” (2019). I denne artikel analyserer Susanne Krogh Jensen jobannoncer for akademiske museumsstillinger fra 1964 til 2018. I sin analyse fokuserer hun på de kompetencer, der efterlyses i disse jobopslag. I overensstemmelse med den internationale ICOM-komité ICTOP (International Committee for Training of Personnel) har hun inddelt kodeordene i jobopslagene i fire kategorier: Samlinger og forskning, Kommunikation, Administration samt Udvikling og samarbejde. Vi har valgt at benytte de fire kategorier for at vurdere, om vi kan udlede nogle tendenser i forhold til de ønskede og aftalte arbejdsopgaver, som praktikstedet og den studerende er blevet enige om.

Ud fra inddelingen af de ønskede og aftalte arbejdsopgaver i de fire kategorier kan vi konstatere, at de studerendes arbejdsopgaver primært samler sig under de to kategorier Samling og forskning og Kommunikation, mens der er færre arbejdsopgaver under kategorierne Administration og Udvikling og samarbejde. Arbejdsopgaver, der fx er listet under kategorien Samling og forskning, er registrering, brugerundersøgelser, research og grundfaglige opgaver inden for arkæologi, etnografi, biologi, kunst og historie. Opgaver som afvikling af undervisningsforløb for skoler, rundvisninger, opsætning af udstilling og PR kendetegner kategorien Kommunikation. Udviklings- og samarbejdsopgaver kan bestå af forberedelse af ansøgning, planlægning af nye udstillinger og formidlingstiltag i øvrigt. Ophobningen af arbejdsopgaverne i kategorien Samling og forskning og Kommunikation kan muligvis hænge sammen med, at både praktikstederne og de studerende lægger vægt på de studerendes grundfaglighed og dermed i mindre grad bliver sat til opgaver, hvor de skal demonstrere evnen til at samarbejde og nytænke. Det kan naturligvis også bero på praktikstedets vurdering af den studerendes viden, kompetencer og færdigheder. Noget tyder imidlertid på, at praktikstederne fortsat tænker og definerer arbejdsopgaver efter deres egne behov. Den mest tydelige tendens i det første sæt data er, at museerne og de studerende tænker i opgaver, altså hvad man skal lave, og ikke i problemløsning og refleksioner, det vil sige hvorfor og hvordan man kan udføre en arbejdsopgave. Dermed får museerne for lidt gavn af den viden og de kompetencer og færdigheder, som de studerende har med sig fra uddannelsen. Det tyder på en forholdsvis instru-

mentel forståelse af praktikken, ”Hvad skal man kunne?”, i stedet for ”Hvad skal vi vide for at kunne” og ”Hvordan skal vi fungere og agere for at kunne?” (Illeris 2012, 149-150). Dog er der ingen tvivl om, at studerende får indsigt i organisationen ved at lave håndfaste opgaver og stå med fingrene ned i bolledejen.

Vi har nærlæst studieordningen for at vurdere, hvad der lægges vægt på under de tre læringsmål viden, kompetencer og færdigheder. Under viden lægges der vægt på et organisationsperspektiv, et organisationshistorisk perspektiv, et samfundsperspektiv og på tværfaglighed. Kompetencer handler ikke om at udføre opgaver, men på videnskabeligt grundlag at udvikle en problemformulering, at udvise metodebevidsthed samt have procesbevidsthed i forhold til at indgå i arbejdssammenhænge, fx hvordan man kan strukturere en arbejdsopgave over længere tid procesmæssigt. Den studerende skal være kritisk og være i stand til at kommunikere museologiske problemstillinger. I forhold til færdigheder skal den studerende kunne beskrive, vurdere og nytænke praktiske kulturarvsprocesser og opgaver og udvælge relevante analytiske opgaver. Det vil sige, at færdigheder udspringer af en teoretisk, metodisk og kritisk tilgang til ”praktiske kulturarvsprocesser”. Der er med andre ord tale om akademisk funderede færdigheder og ikke så meget ”praktiske” færdigheder. Færdigheder i studieordningen slægter således viden og i særdeleshed kompetencer på. Ifølge Keidings rapport burde der være mere fokus på praktiske færdigheder, men det har ikke slået igennem i den nuværende studieordning for museologisk praktik. Spørgsmålet er, om en eventuel udvidelse af krav til færdigheder i fremtidige studieordninger er vejen frem, koblet med et øget fokus på at skabe tydelig sammenhæng mellem viden, kompetencer og færdigheder på uddannelsen og på praktikstedet samt mellem uddannelsen og praktikstedet.

Stemmer denne udlægning imidlertid overens med de studerendes og praktikstedernes fælles evalueringer af praktikopholdet, som vi også har analyseret? I vores analyse af disse evalueringer har vi opstillet, A) hvordan de studerende og praktikstedet vurderer, at de forskellige arbejdsopgaver er blevet udført, og hvad de studerende har fået ud af dette arbejde, og B) praktikstedets beskrivelser af de studerende og deres handlinger. Vi har kategoriseret A) og B) efter vores forståelse af viden, kompetencer og færdigheder, som de defineres i museologiske studiers studieordning. Det fremgår, at A) er mest knyttet til viden, sandsynligvis fordi både de studerende og praktikstedet mener, at udførelsen af opgaverne har sikret de studerende relevant, museumsfaglig indsigt, og B) er mest knyttet til kompetencer og hovedsageligt ”det hele menneskes” kompetencer, som fx at være ”kreativ”, ”intelligent”, ”positiv og proaktiv”, ”beredvillig”, ”ansvarlig”, ”god til at samarbejde”, ”pålidelig og flittig”, ”selvstændig og samvittighedsfuld”,

“effektiv” m.m. Der er mindre fokus på kompetencer, som spejler dem, der står i studieordningen, og færdigheder rummer færre af alle dele.⁹

Langt de fleste evalueringer vidner om, at de studerende har været involveret i mange praktiske aktiviteter på deres praktikmuseum og har løst mange praktiske opgaver. Derved er de blevet kastet ind i at lære sig rutiner og funktioner på museet, hvilket er en måde som nyankommen at legitimere sig i forhold til de andre på praktikstedet. Men så længe praktikindsatsen fokuserer på, at det er museets professionelle praksis og kompetencer, som den studerende skal erhverve sig, vil forholdet mellem praktikant og museum ikke være lige, og en egentlig legitim deltagelse på praktikstedet være svær at opnå for den studerende. Hvis den fra CfM's side ønskede gensidige læring skal foregå, er det nødvendigt, at de forskellige deltagere eller aktører i praktikforløbet oplever, at det, som de bidrager med til forløbet, anerkendes og værdsættes af andre. Der bliver heller ikke opbygget et egentligt fælles rum for refleksion over, hvad praktikant og praktiksted har fået ud af praktikken, hvis ikke såvel praktikstedets som de studerendes bidrag er blevet inkorporeret i, hvordan de agerer og handler sammen.¹⁰

Konklusion og perspektivering

Med baggrund i Knud Illeris' læringsformel engagement – praksis – refleksion har vi i denne artikel foretaget en analytisk evaluering af praktikken på museologiske studier på AU. Vi har haft fokus på forholdet mellem den aktuelle studieordnings beskrivelse af uddannelsens viden, kompetencer og færdigheder og på de studerendes opnåede kompetencer i museumspraktikken.

I analysen af vores empiri blev det tydeligt, at på trods af de justeringer i kommunikationen mellem CfM og praktikstederne, som blev foretaget på uddannelsen med baggrund i den interne evalueringsrapport fra 2012, halter det stadig med at få skabt en klar sammenhæng mellem studieordningen for praktikken og den erfarede praktik, som den kommer til udtryk i de studerendes og praktikstedernes egne evalueringer.

Vores analyse viser også, at det er lærerigt for museologistuderende at få mulighed for at anvende den viden og de færdigheder og kompetencer, som de har erhvervet sig teoretisk i uddannelsen, i museumspraktikken. Men vi er i tvivl om, hvorvidt der faktisk sker en transfer, som udgør dynamikken i Illeris' kompetenceformel, mellem uddannelsen og de aktiviteter, som de studerende indgår i på praktikstedet.

Vores empiri viser ikke, hvorvidt de studerende selv er i stand til eller af museerne får mulighed for at reflektere over, hvordan de teoretiske discipliner

kan kvalificere praksis, og dernæst handle på denne refleksion sammen med praktikstedet. Ydermere fremgår det ikke, om museerne er klædt på til at indgå i et aktivt og inddragende samspil med praktikanterne om at skabe det nødvendige refleksionsrum og dernæst er indstillet på selv at drage nyttige erfaringer af det i forhold til nyt blik på og eventuel optimering af egen praksis.

Vi kan konkludere, at nogle af museerne fortsat benytter studerende som en ekstra ressource til at løse opgaver, de ellers ikke ville få udført. Disse museer har også i evalueringerne mere fokus på praktikkens afgrænsede forløb og ønsker længere forløb. Det er et fåtal af museerne, der opfatter museologisk praktik som et læringsforløb, som både museets medarbejdere og de studerende vinder ved.

De fleste museer fokuserer mere på, at det er de studerende, som skal lære sig museets professionelle kompetencer. I alle tilfælde finder der dog en vekselvirkning sted. De studerendes indstilling til praktikforløbet har også stor indflydelse på denne vekselvirkning: Deres engagement i praktikforløbets studieordningsmæssige grundlag samt deres grundfaglige og museologiske kompetencer påvirker, i hvor høj grad deres akademiske kompetencer overføres til praktikstedet og dermed fungerer som et akademisk læringsrum.

Der er således en fortsat udfordring med at hjælpe den studerende med at bygge bro mellem akademisk uddannelsespraksis og praktikstedernes professionelle praksis. Der er brug for et større samspil mellem de to praksisformer, hvis den studerende skal kunne opfylde studieordningens krav. En måde at udvikle dette samspil på kunne være at opprioritere den praktiske, professionsrettede praksisorientering af færdigheder i studieordningen, således at færdigheder tydeligt adskiller sig fra kompetencer og får en stærkere "identitet" hos de studerende og hos museerne.

Praktikstedets rolle som akademisk læringsrum kan udvikles og styrkes ved, at man ser sig selv som et laboratorium, hvor den studerende får mulighed for at afprøve sine færdigheder (og kompetencer og viden). Dette kunne være et skridt i retning mod Kingsleys "Practicum Course Model", hvor der lægges vægt på eksperimentering og proces, kritisk refleksion og validering af fejlslagne forsøg og aktiviteter. Udfordringen her ville være at sikre, at praktikstederne også var indstillet på at tage denne tilgang til sig ved at slippe autoriteten og sammen med praktikanten åbne for en kritisk undersøgelse af museets praksis.

ABSTRACT

The article is a critical case study of the relationship between academic practice and internship practice at museums in the internship course of the bachelor elective Museological Studies at Aarhus University. The Danish learning theorist Knud Illeris' "formula of competence" is used as the point of departure for the analysis. This formula claims that learning occurs only when a learner is truly engaged and is able to reflect on his or her practice within a given learning activity. The aim of the analysis is to investigate if and how the curriculum of the internship course promotes this kind of learning during student internships. 37 internship contracts and evaluations comprise the empirical basis for the analytical discussion and evaluation.

NOTER

- 1 Den aktuelle studieordning, som har været genstand for analysen, er fra 2010, men er fortsat gældende i 2019. Efter denne artikel er blevet skrevet og indleveret, er der blevet udformet en ny studieordning, der gælder fra efteråret 2020. I denne nye studieordning indgår fortsat et 2 måneders forårspraktikforløb; studieordningskravene er identiske med studieordningen fra 2010/2019.
- 2 Som en del af sit pligtarbejde under ph.d.-studiet har Sally Thorhauge dog undervist i nogle få lektioner i en af disciplinerne på museologi.
- 3 Kilde: Museologigruppen. Udstillingskatalog med titlen "Vil du ha' et museum". En udstilling om Museum og Samfund, oktober 1977.
- 4 Illeris' (2012, 111) kompetenceformel er "engagement – praksis – refleksion". Han foreslår, at begrebet "praksis" udskiftes med "problem", når der er tale om den almene del af uddannelses-systemet, hvor der ikke skal skaffes praktikpladser. I begge tilfælde er alle tre elementer "helt afgørende for at lærings- og udviklingsforløb kan tilgodesede de læreprocesser, der skal til", for at de rette kompetencer kan udvikle sig og slå rod hos den lærende.
- 5 Kilde: Studieordning for bachelortilvalget i museologiske studier (2010/2019). Udarbejdet af studienævnet ved Institut for Kommunikation og Kultur, ARTS, 2010. Se også note 1.
- 6 Kilde: Slides i dokumentet "Praktik 2017". Intro ved Ane Hejlskov Larsen, museologiske studier, sept. 2016.
- 7 Kilde: Informationsbrev til praktikstederne, underskrevet af Ane Hejlskov Larsen. Informationsbrev 2013/2017, 2.
- 8 Kontrakter og evalueringer fra 37 praktikrapporter (2017-rapporter), Center for Museologi, AU.
- 9 Det skal understreges, at vi selv ofte var i tvivl om, hvor en arbejdsopgave eller en beskrivelse af en måde at handle på skulle placeres, hvilket flugter med Keidings bemærkning om, at det generelt i studieordninger er svært at skelne mellem, hvad kompetencer og færdigheder hver især dækker over.
- 10 Afsnittet bygger på teori fra den amerikanske læringsteoretiker Etienne Wenger, som Illeris også er inspireret af, og som udtrykker følgende i et interview: "The people who are successful are the ones who are truly acting as learning partners, bringing whatever they can from their practice to the table ... [and] draw[ing] on the other person's practice, to create a space between them that is a true learning space, a true learning partnership" (Thorhauge 2014, Annex, 22).

LITTERATUR

- Dubuc, Élise. 2011. "Museum and university mutations: the relationship between museum practices and museum studies in the era of interdisciplinarity, professionalism, globalisation and new technologies". *Museum Management and Curatorship* 26, no. 5: 497-508.
- Evetts, Julia. 2011. "Sociological Analysis of Professionalism: Past, Present and Future". *Comparative Sociology* 10: 1-37.
- Jensen, Susanne Krogh. 2019. "What a curator needs to know – the development of professional museum work and the skills required in Danish Museums 1964-2018". *Museum Management and Curatorship* vol. 34, issue 4: 468-485. Illeris, Knud. 2012. *Kompetence Hvad – Hvorfor – Hvordan?* København: Samfundslitteratur. 2. udgave.
- Keiding, Tina Bering. 2016. *Didaktiske perspektiver på og vejledning til udarbejdelse/revision af studieordninger*, version 1. Center for undervisningsudvikling og digitale medier, Aarhus Universitet.
- Kingsley, Jennifer P. 2016. "The Practicum Course Model: Embracing the Museum-University Culture Clash". *Journal of Museum Education* 41, no. 4: 250-261.
- Larsen, Ane Hejlskov. 2019. "Uddannelser til museums- og kulturarvsbranchen i Danmark". I *Kompetens i museisektorn: politik, praktik och relationen till högre utbildning*, redigeret af Katja Lundqvist, 221-238. Lund: Nordic Academic Press.
- Madelung, Birgitte. 2012. "Kompetence: Hvad, hvorfor, hvordan?" Anmeldelse af *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* af Knud Illeris. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 7, no. 12: 117-119. Tilgået 5. maj, 2020. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5777>
- McCall, Vikki og Clive Gray. 2014. "Museums and the 'new museology': theory, practice and organisational change". *Museum Management and Curatorship* 29, no. 1: 19-35.
- Møller, Lars Kærulf. 1983. "Hvorfor museologi?" *Prisme*. Festskrift til Tværfag 1973-83, Aarhus Universitet: 101-110.
- Skøtt, Bo og Rie Troelsen. 2016. "Situationspraktik – mellem universitetet og praksis". *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 11, no. 21: 230-239. Tilgået 5. maj, 2020. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/23195>
- Sofka, Vinos. 1980. "Museology – Science or just practical museum work?" *MuWop. Museological Working Papers. A debate journal on fundamental museological problems* no 1. Stockholm: ICOM International Committee for Museology.
- Thomas, Suzie, Anna Wessman og Eino Heikkilä. 2018. "Redesigning the museum studies programme at the University of Helsinki: towards collaborative teaching and learning". *Museum Management and Curatorship*: 344-364.
- Thorhauge, Sally. 2012. "Praktikforløbsevaluering vedr. praktikforløb 2012". Rapport og bilag til intern brug, Center for Museologi, Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet.
- Thorhauge, Sally. 2014. *Interface learning – New goals for museum and upper secondary school collaboration*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet. Tilgået 5. maj, 2020. https://pure.au.dk/portal/files/85300766/PhD_Interface_Learning_New_goals_for_museum_and_upper_secondary_school_collaboration.pdf