

"Det er vildt svært at skabe et rum hvor der er plads til alle"

- Om højskoleelevers meningstillægning af
normkritisk undervisning
kan åbne for demokrati

Kandidatspeciale
Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet København

Katrine Thea Pløger Nielsen
Emilie Lüders Lindhardt

Vejleder: Mira C. Skadegård

Antal tegn i specialet: 325.948

Antal tegn i artikel: 9236

Samlet antal tegn: 335.184

Forår 2018

RESUME

This thesis is based on a norm-critical course held at a Danish folk high school in the winter of 2018. The 2-days course 'Norms regarding gender, body and sexuality' was organized and facilitated by the authors of this thesis. The thesis' concluding remarks are based on an analysis of folk high school students' written and oral evaluations of the norm-critical course.

This thesis thus works within two key fields - the field of folk high schools and the field of norm critical pedagogics. In general, one of the main aims for Danish folk high schools is to create democratic bildung. The combination of the two fields made us curious to investigate norm-critical pedagogics in light of its possible democratic potential. Thus this thesis examines Danish folk high school students' articulated positioning in meaning-making of the mentioned norm-critical course which was held at their folk high school. By doing so this paper's objective is to investigate if the articulated positions and meaning-making of the course indicates possibilities or limitation in the process of opening up for democracy.

The thesis draws upon Frances A. Maher and Mary Kay Thompson Tetreault's work "The Feminist Classroom" (1994), and the theoretical main frame of the analysis is poststructuralistic feminist pedagogy. This is a theory of social positioning where dynamics of positioning is perceived to be embedded in historically constructed power dynamics which constitutes valorized and unequal positioning of subjects. This valorized social positioning mediates power dynamics which seem to be located in pedagogy that has a feminist perspective. By analyzing the data on basis of this theory it allowed us to investigate how social positioning dynamics mediated the classroom, and through this theoretical perspective investigate the students' meaning-making of the course.

Furthermore the thesis partly draws upon Hal Koch's (1991) definition of democracy. Koch's definition of democracy is redefined by applying the logic of poststructural feminist science theory. By doing so, the definition of democracy used in the thesis is defined by its aim - to accommodate the diverse whole. Hereby meant that the aim for democracy is defined as accommodating all subjects by taking into account the diversity created through the power dynamics of valorized positioning. The main obstacle for this democratic process is identified to be the neutral positions dominance in meaning-making, and the reproduction of suppressive power dynamics this calls for. Therefore the analytical focus point in the thesis is whether the articulated positioning seems to be reproducing suppressive power dynamics or challenging them. Challenging suppressive power dynamics is thus perceived as the mean to open up for democracy.

The analysis is divided into four parts, each investigating different articulated positions and dynamics of position. The analysis shows how the constructed positions is relational and embedded in its context. Whether the articulated positioning and meaning-making of the norm-critical course indicates possibilities or limitations in opening up for democracy is unambiguous. The power dynamics, which at first looks like a limitation for opening up for democracy in the classroom context, can also be seen as a possibility for opening up for democracy perceived in the light of power dynamics in a broader context.

1 INDHOLDSFORTEGNELSE

1	PROBLEMFELT	1
1.1	PROBLEMFORMULERING	4
2	AFGRÆNSNING	5
3	NORMKRITISK PÆDAGOGIK OG UNDERVISNING	6
4	ANDEN FORSKNING PÅ FELTET	8
4.1	HØJSKOLEFELTET	8
4.2	DEMOKRATI OG HØJSKOLER	10
4.3	ET BLIK OVER SUNDET	10
4.4	OPSUMERENDE	12
5	SPECIALETS AFSÆT	13
5.1	INDGANGEN TIL HØJSKOLEN	13
5.2	OVERSIGT OVER UNDERVISNINGSFORLØBET	15
6	VALG AF TEORI	17
7	VIDENSKABSTEORI OG TEORI	19
7.1	POSITIONERING OG VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT	20
7.1.1	<i>Forholdet mellem subjekt og struktur</i>	21
7.1.1.1	Valoriserede kategorier og skjulte magtstrukturer	21
7.1.1.2	Erfaringer - individuelle og kollektive	22
7.1.2	<i>Klasserumsteori</i>	23
7.1.3	<i>Forandringsbegreb</i>	24
7.2	ANALYTISKE BEGREBER	26
7.2.1	<i>Beherskelse</i>	26
7.2.2	<i>Stemme</i>	28

7.2.3	<i>Autoritet</i>	29
7.3	DEMOKRATITEORI.....	32
7.3.1	<i>Hal Kochs demokratibegreb</i>	32
7.3.2	<i>Hal Koch og positioneringsteorien</i>	33
7.3.2.1	Udvidelse af samtalebegrebet	33
7.3.3	<i>Den gensidige forståelse</i>	34
7.3.4	<i>Det kollektivt bedste - helheden</i>	35
7.3.4.1	Udfordring af undertrykkende magtstrukturer	38
7.3.5	<i>Opsummering - specialets demokratibegreb og analytiske fokus</i>	39
8	METODE	41
8.1	GRUNDLÆGGENDE PERSPEKTIVER I UNDERVISNINGSPLANLÆGNINGEN	41
8.1.1	<i>Opgør med hierarkiske beherskelsesformer</i>	41
8.1.2	<i>Fokus på normer eller fokus på de andre</i>	42
8.2	KONKRET PLANLÆGNING	43
8.2.1	<i>Planlægningsmodel og scripts</i>	43
8.2.2	<i>Inspirationen fra fremtidsværksted</i>	47
8.2.2.1	Fremtidsværkstedet som ramme - og fasernes sigte	47
8.2.2.1.1	Kritikfasen.....	48
8.2.2.1.2	Utopifasen	49
8.2.2.1.3	Handlingsfasen	50
8.3	EMPIRISK GRUNDLAG	51
8.3.1	<i>Andet materiale og fravalg</i>	52
8.3.2	<i>Mundtlig og skriftlig feedback</i>	53
8.3.2.1	Evalueringer som en del af meningstillægningen.....	53
8.3.2.2	Den konkrete udformning	53
8.3.2.2.1	Skriftlige evalueringer	54
8.3.2.2.2	Interviews	55
8.3.2.2.3	Transskribering.....	57

9	ET KRITISK BLIK PÅ VORES POSITION OG METODISKE VALG	59
9.1	HVEM GIVER VI STEMME?	59
9.2	TRANSPARENS.....	60
10	ANALYSESTRATEGI	62
11	ANALYSE.....	63
11.1	KODNING OG TENDENSER	63
11.2	DEL 1: HØJSKOLEKONTEKSTEN	65
11.2.1	<i>Højskolen som inkluderende fællesskab.....</i>	<i>65</i>
11.2.2	<i>Snævert fællesskab og begrænset handlerum</i>	<i>67</i>
11.2.3	<i>Relationel autoritet</i>	<i>69</i>
11.2.4	<i>Politisk (u)korrekt</i>	<i>70</i>
11.2.5	<i>Relationel autoritet som begrænsende</i>	<i>75</i>
11.2.6	<i>Delkonklusion del 1</i>	<i>76</i>
11.3	DEL 2: UTILPASHED OG MODSTAND	77
11.3.1	<i>De fraværende andre</i>	<i>77</i>
11.3.2	<i>De fraværendes kollektive stemme.....</i>	<i>79</i>
11.3.3	<i>Demokratidiskussion</i>	<i>81</i>
11.3.4	<i>Delkonklusion del 2</i>	<i>85</i>
11.4	DEL 3: INDIVIDUEL OG KOLLEKTIV ITALESAT ERFARING	87
11.4.1	<i>Grateful experience</i>	<i>87</i>
11.4.2	<i>Mangel på italesatte erfaringer som begrænsende.....</i>	<i>89</i>
11.4.3	<i>Ny italesat erfaringer som muliggørende.....</i>	<i>90</i>
11.4.4	<i>Demokratidiskussion</i>	<i>93</i>
11.4.5	<i>Delkonklusion del 3</i>	<i>95</i>
11.5	DEL 4: VORES AUTORITET OG UDLÆGNING AF EMNET	96
11.5.1	<i>Vores position.....</i>	<i>96</i>

11.5.2	<i>Teori som neutralitet</i>	97
11.5.3	<i>Værdier og holdninger som ikke-neutral</i>	100
11.5.4	<i>Demokratidiskussion</i>	103
11.5.5	<i>Delkonklusion del 4</i>	105
11.6	SAMMENKOBLING AF ANALYSENS POINTER	105
12	DISKUSSION	108
12.1	UNDERVISNINGENS FORM	109
12.1.1	<i>For/imod</i>	109
12.1.2	<i>Drømmeposterne</i>	110
12.2	AUTORITET: EN NØDVENDIGHED?.....	113
12.3	UNDERVISNINGSFORMER OG DEMOKRATI.....	116
13	KONKLUSION	118
14	BILAGSOVERSIGT	123
15	LITTERATURLISTE	124

1 PROBLEMFELT

Hvad sker der med normerne?

Deadline satte i september 2017 fokus på en stor amerikansk undersøgelse fra IPOS for BBC om Generations Zs forhold til køn og seksualitet (Deadline,2018). Generation Z er en betegnelse for den generation af unge, som er vokset op i den nuværende digitale tidsalder. Mere bestemt beror undersøgelsen Deadline tog udgangspunkt i, på unge født mellem 1995 og starten af 2000 (ibid.). Konklusionerne herfra peger på, at denne aldersgruppe i højere grad end tidligere generationer har en flydende opfattelse af egen seksualitet og gør op med opfattelsen af det binære kønssystem. Med andre ord: En større andel af unge, ifølge denne undersøgelse, betegner ikke længere sig selv som kun hetero- eller homoseksuelle, og ej heller kun som mand eller kvinde (ibid.). De kan dermed siges at pille ved de traditionelle normer – skrevne og uskrevne retningslinjer - for adfærd, kropslige udtryk og identitet (ibid.). Det er vigtigt her at understrege, at undersøgelsen tager udgangspunkt i studier fra USA. Deadline sætter også fokus på hvordan Generation Z er repræsenteret herhjemme, ved eksempelvis at tage fat i danske ungdomsfilm "Team Hurricane" (Berg (instruktør),2017). I CPH:DOXs beskrivelse omtales filmen med ordene: *"Berg og resten af det unge team inviterer os helt ind i den verden - og det venskab - de selv har skabt i protest mod normer og regler. Køn, identitet og friheden til at være den man har lyst til er en fællesnævner [...]"* (CPH:DOX,2018). Undervejs i programmet bliver også en dansk ung queer aktivist kritiske syn på undersøgelsen hørt (Deadline,2018). Deadline skitserer således et billede af Generation Z og denne generation af unges mere flydende tilgang til normer på tværs af vestlige landegrænser.

Forfatter og sociolog Emilia Van Haunen og uddannelse- og kønssociolog Cecilie Nørgaard understreger dog ligeledes i programmet, at normer for køn og seksualitet stadig er begrænsende for børn, unge og voksne måder at begå sig i verden på, hermed ment, at normerne stadig opretholder 'det normale' og 'det afvigende' (ibid.). Der synes dog stadig at være tendenser der peger på, at normer for køn, krop og seksualitet bliver sat under lup: Hvad betegnes som normalen, hvorfor betegnes det som normalen, og er dette 'normale' nu også det mest hensigtsmæssige?

Undervisning på højskole

I tråd med ovenstående tendens, der peger på en større grad af brud med traditionelle normer blandt den unge generation, tager dette speciale udgangspunkt i et forløb på en dansk folkehøjskole, der netop havde fokus på normer for køn, krop og seksualitet.

Vi havde således i forbindelse med specialet kontakt med en højskole, der ønskede at vi lavede et forløb for deres højskoleelever om normer for køn, krop og seksualitet. Dette begrundede de i, at dette var et emne og en interesse, der rørte sig blandt deres elever.

Dette kan således ses i forlængelse af ovenstående. Her ved ment at forløbet fandt sted undervejs i et 'langt kursus' på en højskole, hvilket betød, at eleverne der var en del af forløbet var tilmeldt et 5 måneders langt højskoleophold. Folkehøjskolernes Forening (FFD) antager, at langt de fleste elever der deltager på de lange kurser er mellem 18-25 år (FFD Alder, u.å.). Unge der således er født i perioden 1993-2000, og dermed kunne siges at 'tilhøre' Generation Z, er altså i stort omfang repræsenteret på de danske folkehøjskolars lange kurser. Interessen for emnet, som højskolelærerne på den konkrete højskole italesatte at have oplevet, kan således ses som en indikator på, at højskolens elever netop blev udgjort af denne generation, som tenderer til at have et lidt anderledes blik på normer for køn, krop og seksualitet end tidligere generationer. Og at der derfor kan ligge en interesse.

Vi takkede ja til at lave et undervisningsforløbet om normer for køn, krop og seksualitet, som blev udført som et aftenarrangement på 2,5 timer i januar 2018 og en to-dages workshop i midten af februar.

Det demokratiske sigte

I og med at vi skulle undervise på en højskole, ønskede vi at se nærmere på den kontekst, som vi skulle udføre undervisningen i. I dagens Danmark findes godt og vel 70 højskoler (FFD Antal, u.å.). Højskolen som institution er, for at få økonomisk støtte, pålagt bestemte retningslinjer udstukket af Kulturministeriet (Kulturministeriet, 2013). Højskoler der er omfattet af loven skal således have et hovedsigte om: "[...] *livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse*" (Kulturministeriet, 2013:1).

I 2006 blev 'demokratisk dannelse' netop skrevet ind som et hovedsigte, hvor det tidligere kun havde været 'folkelig oplysning' (Undervisningsministeriet, 2006). Hovedsigtet om demokratisk dannelse er således forholdsvist nyt og synes umiddelbart at være en bred betegnelse, der kan indholdsudfyldes på mange måder. Hvordan begrebet kan forstås i både teori og praksis satte Folkehøjskolernes Forening (FFD) sig for at undersøge nærmere i midten af 10'erne i samarbejde med højskoleforstandere, højskolelærere, højskoleelever og forskere (Demokratisk dannelse - Projekt, u.å.), (Rahbek (red.), 2016). Dette kan således ses i forlængelse af, at begrebet demokratisk dannelse er bredt, og at højskolerne er mangefacetterede. At skulle inddrage et helt nyt hovedsigte var således noget der ledte til at højskolerne selv forsøgte at komme dette sigte og en inkorporering af det i praksis nærmere. Udviklingsprojektet "Deltagende medborgerskab", som senere fik titlen "Demokratisk Dannelse", blev gennemført i 2014/2015 (Demokratisk dannelse - Projekt, u.å.) og dette projekt danner grobund for bogen "Demokratisk dannelse - højskolen til debat, der sætter fokus på højskolens opgave og pædagogik, med særlig udgangspunkt i det demokratiske sigte (Rahbek (red.), 2016).

Bogen kommer med mangeartede beskrivelser af højskolens opgave med demokratisk dannelse i dag, hvoraf det særligt synes relevant, at antologien ikke synes at komme med et samlet bud: Demokratisk dannelse kan netop se ud og konkretiseres på mange måder (ibid.:11-12). Alligevel synes der at være fund på tværs af de mange bidrag: At fællesskabet har betydning for demokratisk dannelse i praksis, at demokratisk dannelse må have et handlingsperspektiv i henhold til samfundet og hertil lokaliserede problemstillinger og at demokratisk dannelse ikke handler om teoretisk viden, men om erfaringer med det: erfaringer med at handle demokratisk (ibid.:12-13).

Tilsammen udgør de mange bidrag et forsøg på at indsnævre - og samtidig åbne for - hvordan demokratisk dannelse kan forstås både teoretisk og i praksis. Bogen indikerer dermed at højskolerne selv synes at forsøge at komme sigtet om demokratisk dannelse nærmere, men at der ikke foreskrives én enkel opskrift på dette i praksis.

Vores bud

At vi skulle udføre undervisning i normer for højskoleelever, skriver sig således ind i en institution, der har et hovedsigte om demokratisk dannelse. Et sigte der ikke er defineret ud fra en simpel opskrift, men kan, som i ovenstående skitseret, se ud på mange måder i praksis - og som ligeledes er et sigte som højskolen stadig arbejder med hvordan skal forstås i en højskolekontekst. Netop denne afsøgning af hvordan demokratisk dannelse og højskoleinstitutionen kan tænkes sammen, ønskede vi således at skrive os ind i.

En overordnet definition af demokrati kan beskrives som folkestyre, hvor magten skal ligge hos folket. Herved bliver magtfordeling centralt, og det kan altså siges at være relevant netop at se på fordelingen af magt i demokratisk sammenhæng. Her kan det inddrages at forståelsen af normer kan ses i lyset af, at visse normer reproducerer og opretholder ulige magtstrukturer. Dermed fandt vi det relevant at stille os selv spørgsmålet, om normkritisk undervisning kunne være et bud på hvordan demokratisk dannelse på højskoler kan udmøntes. Normkritisk undervisnings sigte er netop at stille skarpt på normerne og hvordan de opretholdes og begrænser undertrykkende magtstrukturer, der er medvirkende til stigmatisering og diskrimination (Bromseth og Darj, 2010:13), (Nielsen, Helle Schjellerup et. al (red.),2016:3). Ved at få øje på (de skjulte) normer, er de, i denne optik, også nemmere at ændre (Nielsen, Helle Schjellerup et. al (red.),2016:3). Mere konkret fandt vi det således interessant, hvordan det at udfordre magtstrukturer spiller ind i en demokratisk tanke.

Idet vi netop tilrettelagde og udførte undervisning med et normkritisk sigte mod at udfordre magtstrukturer, vendte vi teoretisk blikket mod feministisk pædagogisk klasserumsteori, der sætter fokus på hvilke magtdynamikker der må være for øje, når der undervises i feministiske emner, som et normkritisk blik på køn, krop og seksualitet, kunne synes at skrive sig ind i. Det blev således relevant at se på hvilke

magtdynamikker, herigennem positioneringsdynamikker, der er på spil i undervisningssammenhænge, der har et 'feministisk' fokus.

Yderligere vendte vi blikket mod de, som vi skulle lave undervisning for. Herved ment højskoleelever, som til dels kunne siges at være en del af Generation Z - en generation, som netop kan siges at have et højere grad af blik for normer. Dette i kombination med at vores teoretiske blik fordrer et blik på positioneringer i klasserum gjorde, at vi fandt det relevant at se nærmere på hvordan eleverne meningstillagde det normkritiske undervisningsforløb, gennem de positioneringer, der kunne siges at italesættes. Dette teoretiske blik på højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægningen af det normkritiske forløb ønskede vi netop at sætte i forbindelse med konteksten - højskolen, som en institution, der netop arbejder med, hvordan det demokratiske sigte skal inddrages i praksis. Dette gør det således relevant at stille spørgsmålet, om elevernes italesættelser vidner om muligheder eller begrænsninger for at åbne for demokrati.

Dette leder til følgende problemformulering:

1.1 PROBLEMFORMULERING

Med udgangspunkt i et normkritisk undervisningsforløb på en højskole, undersøg højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægning af dette forløb og de muligheder og begrænsninger for at åbne op for demokrati, som disse italesættelser vidner om.

2 AFGRÆNSNING

Vi vil påpege, at vi valgte at parkere begrebet dannelse i dette speciale. Dette beror på overvejelser omkring at der heri synes at være en lang række faglig teoretiske pædagogiske tillagte meninger til dette begreb - ligesom med begrebet demokrati. Den komplekse sammensætning af de to ord, kan også ses i det arbejdshæfte (Demokratisk dannelse - Arbejdshæfte, 2016:16), der er lavet på baggrund af bogen "Demokratisk dannelse - Højskolen til debat" (Rahbek (red.), 2016). I arbejdshæftet er der netop lavet refleksionsøvelser, der fordrer til at overveje den komplekse sammensætningen og de dertilhørende mange problemstillinger (Demokratisk dannelse - Arbejdshæfte, 2016:16-17).

Det var således en teoretisk afgrænsning, hvoraf vi valgte at fokusere på demokrati, netop da vi, jf. Problemfeltet, så en relevant samtænkning af demokrati og normkritik. Vi vil således her understrege, at vores speciales teoretiske udgangspunkt, der blandt andet har blik på demokrati, ikke samtidig undersøger et teoretisk blik på dannelsesbegrebet. Der synes dog alligevel at kunne siges at være en sammenhæng mellem vores blik på demokrati og sigtet om demokratisk dannelse, såfremt dannelse udelukkende forstås som en proces, der henviser til, at subjektet ikke fødes med allerede tillært konstruktion af viden. Der er således i vores teoretiske udgangspunkt, som vi vil behandle senere, både en forståelse af subjekter som ikke-essentielle og demokrati som en proces.

3 NORMKRITISK PÆDAGOGIK OG UNDERVISNING

Vi har i ovenstående givet udtryk for, at specialets undersøgelse beror på et normkritisk forløb på en højskole. Vi vil gøre det mere tydeligt i vores metodiske afsnit, hvorledes vi tilrettelagde vores undervisningsforløb på baggrund af blandt andet normkritiske tanker og vi henviser til Bilag 8-24 for et nærmere blik på selve forløbet. Vi vil dog her tydeliggøre hvad vi mere konkret mener, når vi skriver normkritisk undervisning og normkritisk pædagogik; herunder tankerne bag og sigtet med normkritik i undervisningssammenhænge.

Ifølge de to normkritiske forskere Janne Bromseth og Frida Darj, skriver normkritisk pædagogik sig ind i en queer pædagogisk ramme, der trækker tråde til kritisk pædagogik (Bromseth og Darj, 2010:12).

De kalder begrebet 'normkritisk pædagogik' for et arbejdsredskab: "[...] *för at visa på hur olika normer samverkar och skapar maktobalancer inom olika normer pedagogiska praktiker, samt hur man kan utmana dessa normer.*" (Bromseth og Darj, 2010:13). Ifølge Bromseth og Darj sætter normkritisk pædagogik således fokus på hvordan normer skaber magtubalance og hvordan disse kan udfordres. I 'VERA - Tidsskrift for pædagoger' sættes der i udgaven "Queer og normkritisk pædagogik" (2016) netop fokus på dette: queer og normkritisk pædagogik. Indledningsvist står der, at normkritik i en faglig optik fokuserer på normer og normalitet og stiller skarpt på "[...] *de normer, der afgør, hvordan børn og voksne forventes at opfører sig - eksempelvis de normer, der knytter sig til køn, etnicitet, social klasse og handicap. Man er optaget af, hvilke normer der er gældende, hvordan de skabes, opretholdes og forhandles [...]*" (Nielsen, Helle Schjellerup et. al (red.), 2016:3). Der stilles ligeledes fokus på normerne for at have fokus på stigmatisering på baggrund heraf og for at muliggøre udvidelse af normer. Det centrale er herved at stille fokus på normer, der er knyttet til subjekter, og dermed i højere grad undgå stigmatisering og diskrimination (ibid.).

I Danmark arbejder organisationer som eksempelvis Sex & Samfund, LGBT+, og Normstormerne alle ud fra et normkritisk udgangspunkt, hvoraf normkritisk pædagogik og tankegang er omsat til undervisning og undervisningsmateriale - også i henhold til samme tematikker, som vores normkritiske forløb tog udgangspunkt i (Sex&Samfund, u.å), (LGBT Kompetencer, u.å), (Normstormerne, u.å). At udføre normkritisk undervisning bygger på normkritisk pædagogik: Der undervises med udgangspunkt i at spotte normer og deres betydning for subjekter. Når normerne i højere grad synliggøres og problematiseres, er tanken, at det også er nemmere at bryde med dem og normalitetsforståelsen, hvor nogle falder uden for som afvigere.

Der synes ikke at findes én opskrift på indholdet i normkritisk undervisning, men, som beskrevet ovenfor, er det netop sigtet med undervisningen som er gennemgående - nemlig at sætte fokus på normer og magtubalance og herigennem udfordre begrænsende normer. I vores planlægning af undervisningsforløbet på højskolen under navnet 'Normer for køn krop og seksualitet', var det ligeledes også dette sigte vi havde for øje, og undervisningen rettede sig blandt andet netop mod at bringe begrænsende normer frem i lyset.

Vi vil gå dybere ind i tankerne og de teoretiske perspektiver bag undervisningsplanlægningen i vores metodiske afsnit, men ud fra ovenstående mener vi altså at kunne kategorisere det udførte forløb som normkritisk undervisning. Det er således med denne betegnelse, at vi vil referer til den udførte undervisning i dette speciale. Når specialet således retter sig mod at undersøge højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægning af et normkritisk forløb og de muligheder og begrænsninger for at åbne for demokrati, som italesættelserne vidner om, mener vi således, at vi vil undersøge højskoleelevers italesættelser af det normkritiske undervisningsforløb, som vi selv har udviklet, tilrettelagt og udført.

4 ANDEN FORSKNING PÅ FELTET

Vi vil i dette afsnit give indsigt i anden forskning på feltet. Vi anser som vores forskningsfelt som indeholde flere underfelter: højskole, demokrati og normkritik. Idet vi skriver os ind i højskolekonteksten - omend i kombination med andre felter - i dette speciale, bliver det således klart, at vi særligt skriver os ind i et nordisk forskningsfelt. Vi ønsker hermed at give indblik i forskning, der har haft højskolernes opgave for sigte, men idet speciale også skriver sig ind i andre forskningsområder, vil vi ligeledes give indblik heri.

4.1 HØJSKOLEFELTET

Vi vil i det følgende kort kaste et blik på det danske højskolefelt i henhold til nyere forskning på området. Folkehøjskolernes Forening (FFD) må om nogen siges at være en central institution i det danske højskolefelt i kraft af deres funktion af paraplyorganisation for de danske folkehøjskoler (FFD, u.å.). FFD igangsætter og udfører selv forskning i højskoleliv, og vi vendte således blikket mod dem i vores orientering i det nyere videnskabelige felt omkring højskoler. FFD har da de seneste år igangsat en række store undersøgelser af højskolefeltet, dets funktion og virke, samt været afsendere på en række udgivelser i form af både bøger (Demokratisk dannelse - Projekt, u.å.), (FFD Samvær, u.å.), (Væhrens, 2013), (Rahbek (red.), 2016), (Møller og Rahbek (red.), 2015). Vi vil således give indsigt i nogle af de undersøgelser FFD har igangsat, hvori de forsøger videnskabeligt og praksisnært at indkredse højskolens rolle og funktion.

I 2013 udgav National Videnscenter for Frie Skoler i samarbejde med FFD rapporten "Oplevelser og erfaringer med højskoleophold - højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer" (Væhrens, 2013). Rapporten bygger på en elevundersøgelse, hvori dataindsamlingen beror på fokusgruppeinterviews og spørgeskemaundersøgelse. Konkret er 31 højskoler repræsenteret i dataindsamlingen. Undersøgelsens kvalitative data bygger på interviews med 52 elever der enten gik på højskole, mens undersøgelsen blev foretaget, eller tidligere havde været højskoleelever. Data fra spørgeskemaundersøgelsen udgøres af svar fra 743 højskoleelever, som gik på en af de i alt 30 højskoler, mens undersøgelsen blev foretaget (ibid.:8). Undersøgelsen bygger ligesom dette speciale således på elevernes italesættelser - her i henhold til deres højskoleophold i mere generel form og ikke i henhold til et særligt forløb, som er tilfældet hos os. Undersøgelsen omdrejningspunkter har særligt været under overskrifterne 'faglighed', 'pædagogik', 'samvær' og 'livsoplysning' (ibid.:7). Konklusionerne fra undersøgelsen peger på sociale relationer som helt centralt for de fire elementer (ibid.:85). Heraf kan følgende ligeledes uddrages som væsentlige fund i rapporten: faglighed er central for at skabe mulighed for fællesskab, og fællesskabet er medvirkende for at give fagligheden dybde og relevans for den enkelte elev. Fællesskab, som kunne siges også beror på

kostskoleformen, hvor eleverne ser hinanden og lærerne i mange facetter, er medvirkende til at i højere grad at komme hinandens perspektiver ved. Lærerne og elevernes relation - og lærerne som nogle, der ikke har det færdige svar - samt elevernes medindflydelse på højskolen og dens aktiviteter, skaber lyst og tillid hos den enkelte elev til at tage stilling til sig selv, eget liv og samfundet (ibid.:85-86).

Det er interessant at konklusionerne fra elevundersøgelsen peger på sociale relationer som medvirkende til andre elementer for højskolen og dets virke som helhed. Sociale relationer er noget vi i dette speciale også kunne siges at se nærmere på gennem et teoretisk blik på subjekters positionering af selv og andre: Vi ser som nævnt nærmere på italesatte positioneringer i meningstillægning af vores normkritiske undervisningsforløb og derigennem muligheder og begrænsninger for at åbne for demokrati. Undersøgelsens blik på lærernes indflydelse er ikke en del af vores undersøgelsesfelt, men det kunne være interessant fremadrettet at undersøge, hvorvidt fastansatte højskolelærere, der lavede normkritisk undervisning, kunne skabe andre muligheder for at åbne for demokrati, end udefrakommende (vi) kunne.

Rasmus Kolby Rahbek, der også er redaktør på bogen "Demokratisk dannelse - Højskolen til debat" (2016) og medredaktør på "Højskolepædagogik - En fortælling om livsoplysning i praksis" (2015), skrev i 2017 artiklen "Dannelsesforestillinger i de danske folkehøjskoler - Conceptions of Bildung within Danish Folk High Schools" (Rahbek, 2017). Denne artikel trækker ligeledes tråde til forskning på området og til undersøgelserne omkring højskolernes rolle og pædagogik. Her bliver særlig dannelsesbegrebet sat under lup i henhold til pædagogik praksis. Artiklen forsøger at indkredse dannelsesopgaven ud fra højskolens eget sprog og præmisser og kommer med fire dannelses-elementer (eksistentielt, handlingsorienteret, erfaringsbaseret, fagligt), der spiller ind på højskolernes hovedsigte om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, hvoraf et vigtigt fund kan siges at være, at dannelsesopgaven er flydende, åben og kontekstbestemt (ibid.:81-82). Rahbek skriver, at ydre samfundsmæssige omstændigheder også har indflydelse på højskolens dannelsesopgave, men at højskolerne tolker omstændighederne mangeartede og adskiller sig i hvordan de griber opgaven an: *"Således får f.eks. den globale klimakrise eller diskussioner om danskhed indflydelse på højskolernes syn på deres dannelsesopgave, samtidig med at de forskellige dannelsesforestillinger får højskolerne til at gribe opgaven (og dermed den konkrete udfordring) forskelligt an, alt efter hvilken dannelseskategori de primært abonnerer på."* (ibid.:82). Vi har i dette speciale ikke haft fokus på dannelse eller demokratisk dannelse som begreb, men i stedet valgt at stille skarpt på demokrati i en poststrukturalistisk feministisk teoretisk ramme. Det interessante ved Rahbeks analyse er at højskolerne aktualisere deres dannelsesopgave, herunder den demokratiske dannelse, i henhold til ydre omstændigheder og at den skal forstås i en aktuel setting. Dette er således i tråd med nærværende speciales sigte om, at forsøge at se højskolens ønske om demokratisk dannelse, defineret ud fra Hal Kochs

demokratibegreb (1991), i lyset af nyere poststrukturelle teoretiske perspektiver. Forskellen er dog, at dette speciale forsøger at forstå sigtet mod demokrati i lyset af en *teoretisk* ramme, og ikke med henvisning til konkrete aktuelle samfundstendenser såsom klimakrise og danskhed.

4.2 DEMOKRATI OG HØJSKOLER

Vi skriver os som sagt ind i et forskningsfelt, der forsøger at stille skarpt på højskolernes sigte om demokrati. Agneta Knutas sætter i "People's high schools in Scandinavia: a contribution to democracy?" (2013) fokus på netop sammenhængen mellem højskoler og demokrati og hvordan opgaven og traditionen omkring demokratisk sigte må forstås i dag.

Knutas' undersøgelse tager udgangspunkt i empirisk materiale hentet fra Norge, men hun anskuer i artiklen sammenhængen mellem højskole og demokrati i et større skandinavisk perspektiv (Knutas, 2013). Hendes konklusioner bygger på fokusgruppeinterviews fra tidligere højskoleelever fra fem forskellige norske højskoler (ibid.:787). Undersøgelsen og den videnskabelige artikel er relevant i denne kontekst, idet der stilles spørgsmålstegn ved højskolernes rolle og funktion i dag i henhold til demokrati (Knutas, 2013). Det er således højskolernes opgave i en globaliseret verden, Knutas sætter fokus på.

Hun konkluderer at i henhold til højskole og demokrati at: *"On the one hand we could argue from the results shown here that people's high schools foster civic sociability, as the people's high school contributes to democracy as a way of life."* (ibid.:788). Hun påpeger desuden *"Education to promote bildung at the people's high school seen in the perspective of freedom to act and political friendship, tells us action to be seen, discuss and become involved enhances democracy."* (ibid.:787). Det er således muligt at højskoler bidrager til demokrati ifølge Knutas, men derudover peger fundene også på, at samfundets udvikling må tages med i overvejelserne (ibid.:795-795). Vi ser lighedstegn mellem Knutas' undersøgelse af højskolens funktion og demokratiske sigte i dag og vores speciales omdrejningspunkt: Vi arbejder ligeledes med hvordan demokrati kan forstås i lyset af andre perspektiver. Mens Knutas ser det demokratiske sigte i lyset af de nyere samfundstendenser som vægtning af økonomisk vækst er udtryk for, inddrager vi i vores speciale poststrukturel feministisk teori og anlægger således et positioneringsteoretisk syn på normkritisk undervisning og om meningstillægning herom muliggør at åbne for demokrati.

4.3 ET BLIK OVER SUNDET

Vi har i ovenstående skitseret hvordan vi indskriver os i højskolefeltet og i forskning om højskolernes demokratiske opgave. Vi vil her kort give indblik i hvordan vi også indskriver os i et normkritisk forskningsfelt, hvoraf vi konkret ser nærmere på en undersøgelse fra Sverige, der har fokus på normkritik på Stockholms

Universitet (Bromseth og Sörensdotter, 2012). Dette da undersøgelsens grundlag synes at have lighedstegn til vores speciale, i kraft af, at undersøgelsen ligeledes undersøger reaktioner på et normkritisk forløb.

‘VERA - Tidsskrift for pædagoger’ udgav, som nævnt tidligere, i 2016 en udgave, der sætter fokus på queer og normkritisk pædagogik (Nielsen, Helle Schjellerup et. al (red.), 2016)). Tidsskriftet slår indledningsvist fast, at det på dansk jord stadig er forholdsvist nyt at forske i normkritik, men at de over på den anden side af sundet, i Sverige, i længere tid har haft fokus på dette (ibid.:3). ‘Nationella sekretariatet för genusforskning’ udgav i 2012 “Genusvetenskapens pedagogik och didaktik” (Lundberg og Werner (red) (2012)). Heri optegnes forskellige retninger indenfor kønsforskning og -pædagogik (ibid.). Der forefindes her en videnskabelig artikel med titlen “Normkritisk pedagogik” fra Janne Bromseth og Renita Sörensdotter (2012). I artiklen sætter de to forskere fokus på hvordan normkritisk pædagogik må anskues i henhold til arbejdet på universiteter (Bromseth og Sörensdotter, 2012:45). Bromseth og Sörensdotter sætter fokus på udviklingen af kønsforskning på Stockholms Universitet, og har dermed et nærmest teoretisk-historisk blik på udviklingen inden for kønspædagogisk forskning og arbejde indenfor denne kontekst (ibid.:45-47). De beskæftiger sig i øvrigt med: “[...] *hur normkritisk pedagogik tillsammans med erfarenhetsbaserat lärande kan användas i arbete med undervisning vid universitetet för att utmana dominans och diskriminering, samt för att skapa en mer inkluderande undervisning.*” (ibid.:45). Deres undersøgelse beror dermed på både et ‘historisk’ blik på kønsforskningens udviklingen mod at tale om normkritik frem for feministisk pædagogik eller kritisk pædagogik (ibid.:45-47), idet der er implikationer omkring hvad der ligger i disse teoretiske retninger - herunder at der tidligere har været en tendens til at se udelukkende på køn og ikke eksempelvis seksualitet eller andet kategorier som medierende for undertrykkelse (ibid.:46). At have et faglig normkritisk blik, gør det således helt tydeligt, at normerne kan siges at være udtryk for magtdynamikker, der skaber undertrykkelse. Samtidig bygger de deres fund på konkret normkritisk pædagogik og udførsel i praksis, hvoraf de undervejs kommer med eksempler fra deres arbejde fra Stockholms Universitet (ibid.:47-52). Dette er interessant i henhold til dette speciale, da de løbende inddrager deres eget arbejde med udførsel af normkritik, herunder beskriver konkrete øvelser, der har til formål at give deltagerne mulighed for at se begrænsende normer og privilegier (ibid.:53f). Idet de selv har undervist i normkritik og undersøgt hvordan lærerne indgik i dette forløb, ser vi lighedstegn mellem dem og vores speciales udgangspunkt, idet vi ser nærmere på hvordan højskoleelever italesætter vores normkritiske forløb. Bromseth og Sörensdotter skriver:

“Det finns inga färdiga recept för alla situationer, men genom det reflexiva arbetet kunde vi ändå identifiera mönster och skapa alternativa lösningar. Framför allt väckte processen en medvetenhet om den egna lärarpositionen och maktrelationer i klassrummet. Denna medvetenhet har vi haft med

oss som resurs i våra individuella arbeten med att planera och genomföra undervisning, och som en gemensam referenspunkt för samtal i lärarlaget.” (ibid.:57).

Vi har ikke forsøgt i dette speciale at skabe alternative løsninger, men ideen om at der ikke findes en recept for normkritisk undervisning og resultaterne heraf, der kan benyttes i alle kontekster, indskriver vi os i. Vi mener ligeledes, at vores position har været relevant også at inddrage og have perspektiver på i vores speciale.

4.4 OPSUMMERENDE

Vi har i ovenstående skitseret forskellige forskningsfelter vi indskriver os i, hvilket synes både at være højskolen som helhed, højskolens demokratiske sigte og normkritisk undervisning. Vi har således set dette speciale i lyset af andet udvalgt forskning på området, hvoraf vi synes at indskrive os i et felt, hvor der kan findes lighedstegn med dette speciale, men samtidig ikke noget, der direkte peger på vores konkrete kombination af normkritik, højskole og demokrati.

5 SPECIALETS AFSÆT

I det følgende vil der være fokus på hvilken konkret praksis-kontekst som udgjorde rammerne for den udførte undervisning og således også rammerne og konteksten for indhentning af det empiriske materiale, som ligger til grund for analysen. Vi vil således i det følgende give et indblik i selve grundlaget for dette speciale samt hvordan det kom i stand ved at beskrive højskolen, kontakten til højskolen og give et overblik over opbygningen af undervisningsforløbet. Således vil vi først efter præsentationen af videnskabsteori og teori gå nærmere i dybden med den konkrete undervisningstilrettelæggelse.

5.1 INDGANGEN TIL HØJSKOLEN

Som nævnt tager dette speciale udgangspunkt i et undervisningsforløb vi udarbejdede til og udførte på en højskole. Undervisningsforløbet foregik på en almen højskole, hvor mange fag er repræsenteret på skemaet og hvor særlig økologi og bæredygtighed er centrale værdier. Højskolen er lokaliseret i Jylland.

Katrine, medskriver på dette speciale, har tidligere været elev på højskolen og har efterfølgende været i praksisforløb på skolen i forbindelse med 9. semester på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser på AAU København. Her underviste hun i fagene Eksistens og Teater, og lavede desuden forskellige andre obligatoriske og frivillige arrangementer for eleverne undervejs. Katrines rolle i praksisforløbet var således at undervise og facilitere aktiviteter, alle med feministiske og postkoloniale perspektiver som omdrejningspunkt.

Højskolens viceforstander spurgte efterfølgende, om der ville være mulighed for at lave en to-dages workshop med fokus på køn og aktivisme i februar, med et dertilhørende introducerende to-timers aftenarrangement i januar. Der var forholdsvis frie rammer til udformning og fokus, det eneste der var fastlagt var praktiske omstændigheder såsom hvor meget tid vi havde og hvornår forløbet skulle ligge.

Vi navngav forløbet 'Normer for køn, krop og seksualitet' og brugte i stedet fokuset på aktivisme mere praksisnært i forløbet, ved at have fokus på forandringer og muligheder, lave et oplæg om aktivisme og gøre anden dagen på workshoppen til en kreativ handlingsdag, hvor selvvalgte elevgrupper skulle lave et projekt eller en handling omkring emnet. Dette vil blive yderligere beskrevet i vores metodiske afsnit.

En kontaktlærer, Mikkell, som også var Katrines kontakt i praksisforløbet, blev tilknyttet til sparring, vejledning og praktiske spørgsmål.

Vi, Katrine og Emilie, har tidligere skrevet semesterprojekter sammen på kandidaten, og skrev blandt andet på 8. semester om hvordan tidligere højskoleelever meningstillagde deres højskoleophold gennem deres minder herom - dette med udgangspunkt i en anden højskole. Yderligere har vi begge beskæftiget os med normkritisk undervisning ved siden af vores kandidatstudie. Vi har således en fælles interesse i både

højskolefeltet og normkritisk undervisning, og ønskede at udføre både undervisning og dette speciale sammen.

Det blev muligt for os begge, efter mailudveksling med viceforstanderen, at blive knyttet til planlægningen og udførelsen af det introducerende aftenarrangement og selve den to-dages workshop i kombination med vores ønske om at skrive speciale med udgangspunkt i højskolefeltet.

Vores forløb var ikke knyttet til et særligt fag på højskolen. Derimod var den to-dages workshop, som blev afholdt i februar i stedet en del af en projektuge, hvor eksterne undervisere og oplægsholdere stod for undervisningen i løbet af ugen i stedet for elevernes normale skema. Her var vi projektugens første eksterne undervisere i og med, at vores undervisningsforløb lå mandag og tirsdag.

Højskolen rummede cirka 75 elever, hvoraf elev-holdet var sammensat således, at nogle elever havde været der i efteråret 2017 – og derfor kendte til Katrine – mens andre elever påbegyndte deres ophold i januar 2018. Der var dermed elever der havde gået på højskolen i over tre måneder og nogle elever der lige havde startet deres højskoleophold da vi holdt det introducerende aftenarrangement i midten af januar.

Det introducerende aftenarrangement i januar lå i tidsrummet 19.30-21.30. Vi gik lidt over tid - med kontaktlæreren Mikkels accept - og sluttede derfor cirka 22.00.

Vores workshop lå i februar og varede som nævnt to dage: Begge dage fra cirka 8.45-12 og fra 13.30-16.30. Elevernes selvstændige arbejde på anden dagen, som var den kreative handlingsdag, fortsatte dog for en del af eleverne efter undervisningens officielle afslutning kl. 16.30.

Kun Mikkal, kontaktlæreren, var tilknyttet de to dage som lærerrepræsentant. Grundet sygdom var han kun til stede på anden dagen.

Cirka lidt under halvdelen af eleverne mødte op til workshoppen. Forløbet var obligatorisk for alle. Frafald af elever blev begrundet med flere ting, herunder at mange var syge, at forløbet lå i begyndelsen af vinterferien (som højskolen ellers ikke holder), at der ikke var lærere til stede og at temaet kunne være svært og utrygt for eleverne. Sidstnævnte vil vi gå mere i dybden med analytisk.

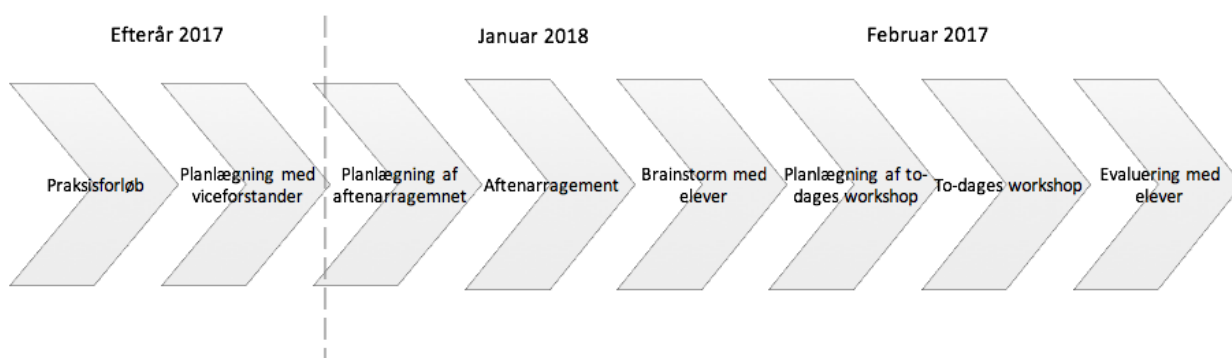
Ovenstående er således et udtryk for de rammer, som vores indgang og kontakt til feltet så at sige stillede op for undervisningsforløbet.

5.2 OVERSIGT OVER UNDERVISNINGSFORLØBET

For gennemsigtighedens skyld vil vi i dette afsnit give en oversigt over vores forløb på højskolen.

Vi vil som tidligere nævnt gå mere i dybden med metodiske og teoretiske overvejelser over selve forløbets tilrettelæggelse, indhold, udførsel og evaluering i vores metodiske afsnit.

Tidslinje over forløb:



Som tidslinjen illustrerer så er efteråret 2017 således ikke helt uden for betydning i forhold til dette speciales grundlag. Selve praksisforløbet kan ikke siges at trække tråde direkte til planlægningen og udførelsen af forløbet i 2018, men vi brugte den viden praksisforløbets havde givet af indsigt i feltet og konteksten til at arbejde på et forløb, der forsøgte at omfavne højskoleelevernes ståsted. Se Bilag 1 - 23 for konkretisering af forløbets indhold.

Det overordnede emne for hele forløbet var, som tidligere nævnt, 'Normer for køn, krop og seksualitet, hvor vi med udgangspunkt i køn, krop og seksualitet (og samspillet mellem dem) satte fokus på hvordan normer, magt, strukturelle og lokale hierarkier¹ samt privilegier² kommer til udtryk, kan spottes og hvilket handlerum vi som subjekter har for at handle herefter.

¹ Vi læner os her op af dansk queer aktivistiske og teoretiske forståelse af, at der findes både strukturel og lokale hierarkier, hvorved der menes, at strukturelle hierarkier hentyder til, at der i samfundet er nogle subjekter og grupper af subjekt kategorier, der har mere magt - socialt, økonomisk, politisk og kulturelt - end andre, men at der også findes rum hvor det samfundsmæssige, strukturelle hierarki ikke synes at være til stede, da der i et afgrænset rum eller subkultur kan være en anden fordeling af magt og status (Queer Jihad, 2013).

² Når vi henviser til ordet privilegier, læner vi os op af eksempelvis LGBT+ beskrivelse af ordet privilegium: "*Ret eller fordel, der er givet til nogle personer, og ikke til andre. Ofte er disse fordele ikke juridiske rettigheder, men opstår som sekundære kvaliteter for den enkelte person eller gruppe i forb. med andre personers eller grupperes undertrykkelse.*" (LGBT+, 2016).

I vores metode kommer vi nærmere ind på baggrunden for tilrettelæggelse af forløbet, og i vores bilag er det muligt at se mere konkret hvilke illustrationer, øvelser og tematikker - med udgangspunkt i teori og feministisk litteratur - m.v., vores forløb indeholdte (Se bilag 8- 24).

6 VALG AF TEORI

Vi vil i dette afsnit præsentere og redegøre for vores valg af teori. Specialet bygger særligt på Frances A. Maher og Mary Kay Thompson Tetreaults teoretiske univers hentet fra deres værk "The Feminist Classroom" (1994), men står ligeledes på et demokratisk ben, med særlig udgangspunkt i Hal Kochs "Hvad er demokrati?" (1991), Gert J.J. Biesta tanker (2014), og Jacques Rancière (2013). Biesta og Rancière er nyere demokratiske teoretikere fra Holland og Frankrig, og begge har perspektiver på demokrati, som vi finder relevante i udvidelsen af begrebet inden for vores poststrukturalistiske ramme.

Derudover inddrager vi andre teoretikere, der hjælper os med at præcisere vores teoretiske, metodiske og undervisningsmæssige position og valg. Disse vil vi løbende præsentere og begrunde valg herom, men det skal her gøres tydeligt, at de alle bliver brugt i vores videnskabsteoretiske ramme, der beror på Maher og Tetreaults poststrukturalistiske feministiske pædagogiske tankesæt.

Vi gør i dette speciale brug af Maher og Tetreaults værk "The Feminist Classroom" fra 1994. Deres teoretiske univers og begrebsapparat i værket bygger på observationsstudier fra seks universiteter i USA og på interviews med undervisere og elever (Maher & Tetreault, 1994). Maher og Tetreault har gennem observationer af undervisning, der alle - på forskellig vis - havde feministisk udgangspunkt, undersøgt dynamikker i klasserum (ibid.). De mange interviews danner et dybdegående indblik i lærernes pædagogiske og teoretiske overvejelser for udførsel af undervisning og samtalerne med eleverne giver indblik i hvordan undervisningen blev mødt (ibid.). Værket kan således beskrives som en kortlægning af tendenser på amerikanske universiteter, hvoraf Maher og Tetreault giver indblik i de magtdynamikker, der synes at kunne lokaliseres i klasserum, hvor der udføres undervisning, der på forskellig vis har fokus på feministiske tematikker og kønsteoretiske udgangspunkter.

Her skal der yderligere knyttes en kommentar til formen på "The Feminist Classroom" (1994). I og med at denne tager form af Maher og Tetreaults egen analyse af deres eget observationsstudie, og at de udvikler og beskriver deres teori ud fra selvsamme studie, har værket karakter af at være meget sammensat, og teoretiske perspektiver og empiriske eksempler står side om side. Yderligere er der i de empiriske eksempler en repræsentation af perspektiver fra mange forskellige undervisere og elever - en repræsentation som Maher og Tetreault har valgt, og som vi dermed læser som i tråd med de perspektiver Maher og Tetreault ser som relevante i henhold til deres teori. Dette gør dog at de teoretiske perspektiver i værket er mangefacetterede i en sådan grad, at visse teoretiske pointer, som nærværende speciale gør brug af med reference til Maher og Tetreault, er udledt på baggrund af en sammenkobling af teoretiske perspektiver og empiriske eksempler i værket, samt gennem en teoretisk læsning af de empiriske eksempler.

Dette da de netop stiller skarpt på undervisningskonteksten, som vi indskriver os i, og da deres teori gør det muligt at gå til feltet med et blik på konkrete magtdynamikker, som feministisk undervisning kan forstås gennem. Her skal det understreges at vi ikke sætter direkte lighedstegn mellem feministisk undervisning og normkritisk undervisning. Vi finder det dog relevant at bruge Maher og Tetreaults teoretiske univers i blikket på normkritisk undervisning, idet teorien giver mulighed for at se på dynamikker i henhold til undervisning og klasserum - særligt i klasserum hvor tematikker omkring køn, seksualitet, etnicitet, krop m.v. er omdrejningspunktet. Heri ser vi således ligheder med vores normkritiske forløb med fokus på normer for køn, krop og seksualitet.

Idet vi i dette speciale sætter fokus på hvordan normkritik og demokrati kan siges at spille sammen, så har vi ligeledes inddraget demokratiteori. Da feltet vi bevæger os indenfor ligeledes er højskolefeltet, og vi netop ønsker at afsøge hvordan demokrati kan inkorporeres her i praksis, så vender vi blikket mod Hal Koch, der netop har beskæftiget sig med demokrati inden for højskolefeltet (Koch, 1991). Vi har dog ønsket at supplere Kochs demokratibegreb, da vores brug af Maher og Tetreault synes at fordre at have øje for specifikke positionerings- og undertrykkelsesmekanismer. Perspektivet om strukturel undertrykkelse gennem undertrykkende magtstrukturer, som vi anser forståelsen af normer som en del af, synes at være centralt hos Maher og Tetreault. Dette spiller dermed i høj grad sammen med vores sigte om at undersøge muligheder og begrænsninger for at åbne op for demokrati. Dette da der i Kochs demokratibegreb, kan siges at ligge som en forudsætning at subjekter til dels har lige adgang til den demokratiske proces. Dette vil blive yderligere uddybet i det teoretiske afsnit.

Vi kombinerer dermed Kochs demokratibegreb med tanker fra Maher og Tetreault, og benytter os samtidig af perspektiver fra Biesta (2014) og Rancière (2013). Disse to beskæftiger sig blandt andet med undervisning, uddannelse og demokrati og synes begge at indskrive sig i en begrebsafklaring af demokrati i en ramme, der i højere grad tager højde for forskellige positioners adgang hertil. Perspektiver fra Biesta og Rancière vil således blive inddraget for at underbygge, udfordre og præcisere kombinationen af Kochs demokratibegreb, som i høj grad må siges at være fra en anden tid, med Maher og Tetreaults poststrukturalistiske positioneringsteori. Kombinationen af teoretikerne - Maher og Tetreault, Koch, Biesta og Rancière - medvirker dermed til vores definition af demokrati, som vi vil benytte os af i dette speciale. Samspeillet og begrundelsen herfor beskriver vi nærmere i vores teoretiske afsnit om demokrati.

Vi vil i det følgende udbyde vores videnskabsteoretiske, teoretiske og metodiske ståsted.

7 VIDENSKABSTEORI OG TEORI

Vi vil i det følgende beskrive vores videnskabsteoretiske ståsted og vores begrebsapparat til brug i analysen. Vores teoretiske grundlag kan som nævnt siges at bygge på poststrukturalistisk feministisk pædagogik som det videnskabsteoretiske udgangspunkt. Dette som det kommer til udtryk i Maher og Tetreaults værk "The Feminist Classroom" (1994).

Maher og Tetreault beskriver i "The Feminist Classroom" (1994) fire overordnede magtdynamikker som centrale for at forstå hvad der er på spil i det poststrukturalistisk feministisk klasserum (Maher & Tetreault, 1994). Disse fire dynamikker inkluderer 'Positionality', 'Mastery', 'Voice' og 'Authority' (ibid.). I nærværende speciale vil der blive refereret til disse magtbegreber som 'positionering', 'beherskelse', 'stemme' og 'autoritet'. I det følgende vil der blive redegjort for de fire begreber, hvordan positioneringsbegrebet kan siges at være udtryk for vores videnskabsteoretiske grundlag, samt hvordan begreberne vil blive brugt analytisk.

I redegørelsen for nærværende speciales positioneringsbegreb tages der udgangspunkt i Maher og Tetreaults udlægning af begrebet. Løbende vil der dog blive inddraget præciseringer og blive refereret til Bronwyn Davies og Rom Harré (2007), Elizabeth J. Tisdell (1998), Dorthe Staunæs og Dorte Marie Søndergaard (2006) og Nina Lykke (2003). Maher og Tetreaults positioneringsforståelse fremstår som havende samme videnskabsteoretiske udgangspunkt som Davies og Harré, hvorfor vi mener at de to teorier kan kombineres i redegørelsen for specialets brug af positionering. Davies og Harré har dog et eksplicit defineret begreb om eksempelvis handlerum, og et teoretisk sprogbrug i deres positioneringsteori, som i højere grad retter sig mod en analytisk brug af positionering (Davies & Harré, 2007:5-8). For gennemsigthedens skyld i vores teoretiske arbejde, vil der således også blive henvist til Davies og Harré, for at præcisere hvordan vi gør brug af Maher og Tetreaults positioneringsbegreb, og for at underbygge argumentationsrækken i den teoretiske redegørelse.

Vi inddrager også løbende perspektiver fra Tisdells artikel "Poststructural Feminist Pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice" (1998), som ligeledes trækker på Maher og Tetreault og beskriver deres værk som en samlet teori. Vi benytter os i specialet primært af Maher og Tetreault, men vil i den videnskabsteoretiske gennemgang ligeledes inddrage pointer fra Tisdell, idet hun i artiklen sætter poststrukturalistisk feministisk pædagogik ind i netop en videnskabsteoretisk ramme, idet hun beskriver de videnskabsteoretiske rødder og retningen mere generelt. Yderligere inddrager vi Lykkes (2003) og Staunæs og Søndergaards (2006) fokus på intersektionalitet som et centralt begreb i en feministisk ramme. Forståelsen af kategorier og positioneringer som en intersektionel dynamik er ligeledes tilstedeværende hos Maher og Tetreault, hvorfor vi mener at kunne argumentere for

den teoretiske kombination her i redegørelsen. Igen, som med Davies og Harré, skaber det dog en endnu højere grad af teoretisk gennemsigtighed at inddrage og henvise til Lykke og Staunæs og Søndergaards brug af begrebet intersektionalitet i og med, at dette er tydeligt defineret i deres teoretiske arbejde.

7.1 POSITIONERING OG VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT

Det lyder hos Maher og Tetreault: “[...] *we saw that dynamics of position shaped the particular forms that mastery, voice, and authority took in each classroom.*” (Maher & Tetreault,1994:165). Maher og Tetreault beskriver således positionering som den grundlæggende tematik, som er konstituerende for de andre tre tematikker; beherskelse, stemme og autoritet (ibid.). Det lyder yderligere at, “*Positionality [...] is the kind of “metaknowledge,” locating the self in relation to others within social structures, such as the classroom, that re-create and mediate those relationships.*” (ibid.:202). “The Feminist Classroom” kan altså ses som et udtryk for en relationel positioneringsteori, hvor positioneringen af subjektet er medierende for dennes relation til andre subjekter - og således også konstituerende for de magtdynamikker, i form af beherskelse, stemme og autoritet, der opstår i et klasserum. Maher og Tetreaults positioneringsteori er dermed også en social teori, hvor det netop er subjekternes relationelle positionering gennem social interaktion som er konstituerende for hvordan subjektet positioneres i en given kontekst. Heri ligger således også at den position, som subjektet interPELLERES i, i en given social situation, ikke skal anses for statisk, men derimod som socialt konstrueret ud fra den konkrete sociale sammenhæng som subjektet indgår i. Denne position konstrueres i henhold til det sociale og kulturelle omkring én og er således kontekstbestemt (Maher & Tetreault,1994:22). Subjektet indtager altså ikke én position, men derimod mange alt efter den sociale kontekst.

At det er subjekters relationelle positionering, som er medierende for det sociale, og dermed også dynamikkerne beherskelse, autoritet og stemme, gør altså positionering til det centrale begreb i teorien, og det er således også i dette begreb at retningens ontologiske udgangspunkt og epistemologiske tilgang kan findes. I positioneringsbegrebet ligger dermed teoriens poststrukturalistiske videnskabsteoretiske udgangspunkt, da det udgør en forståelse af virkeligheden som socialt konstrueret, og at verden meningstillægges ud fra de sociale positioner, som subjektet interPELLERES i (Tisdell,1998:146).

I denne positionering ligger subjektets meningstillægning af sig selv og det er således også ud fra den position, at subjektet fortolker den omkringliggende virkelighed og andre subjekter igennem (Davies & Harré,2007:7). Positioneringen er dermed konstituerende for subjektets handlerum, da den sociale konstruktion af og interPELLERING i den givne position ligeledes konstruerer forventninger til handling (ibid.:5). Dette da der i positioneringsbegrebet ligger en underliggende forståelse af virkeligheden som diskursiv, og dermed identitet og handling som socialt konstrueret inden for en given diskursiv forståelsesramme (ibid.).

Positioneringer er således både skabende, da det er konstituerende for handlerum, men er samtidig også begrænsende af selvsamme årsag. Denne positioneringsforståelse er dermed også udtryk for et produktivt magtbegreb, hvor handlerum konstrueres relationelt, og de sociale interaktioner som subjektet indgår i og hvordan relationerne meningstillægges, er konstituerende for, hvordan subjektet kan handle (ibid.:5-6).

7.1.1 FORHOLDET MELLEM SUBJEKT OG STRUKTUR

Ovenfor blev det beskrevet hvordan subjekter positioneres relationelt og at denne positionering er konstituerende for handlerum. Når vi skriver os ind i det poststrukturalistiske feministiske univers, er det dog centralt at udvide denne positioneringsforståelse. Beskrivelsen af positioneringsbegrebet som relationelt kan siges at have karakter af en mere eller mindre tilfældig og 'lige' proces.

Hos Maher og Tetreault kan denne positioneringsforståelse dog ikke ses afskåret fra den historiske kontekst og de herigennem konstruerede dominerende strukturer (Maher & Tetreault,1994:202). Herved ment at positioneringen af subjekter medieres af strukturerne og de dominerende sandheder som de historisk konstruerede strukturer er udtryk for. Dette forhold mellem subjekt og struktur kan siges at være udtryk for en muligvis ulighedsskabende magtdynamik. En dynamik, som kan beskrives ud fra Maher og Tetreaults begreb om kategorier, som der vil blive gået i dybden med i det følgende. Efterfølgende vil Maher og Tetreaults erfaringsbegreb, som medvirkende til at konstruere subjektets handlerum, blive redegjort for, da dette begreb vil have en central plads i analysen. Yderligere vil intersektionalitet, som Lykke (2003) og Staunæs og Søndergaard (2006) udlægger dette begreb, blive inddraget for at præcisere vores redegørelse for de to begreber 'kategori' og 'erfaring'.

7.1.1.1 Valoriserede kategorier og skjulte magtstrukturer

I nærværende speciale er det centralt at subjektet anses som ikke-essentielt. Subjektet har således ikke nogen medført kerne, men er konstrueret i den ovenfor beskrevne relationelle proces mellem subjekter og subjekt og struktur. Denne konstruktion af subjektet i forskellige kontekster foregår gennem en meningstillægning af subjektet ud fra de konstruerede kategorier, som subjektet meningstillægges igennem. Herved ment at konstruerede kategoriseringer af subjekter såsom køn, alder, etnicitet, religion, seksualitet, nationalitet, funktionsdygtighed, kropsbygning, klasse m.v. og den strukturelle men også kontekstbestemte meningstillægning af disse kategorier spiller ind på, hvordan subjekter interPELLERES i en position.

At subjektets handlerum bliver konstitueret af de kategorier, som subjektet interPELLERES i, gør, at det er centralt at understrege at der er en relationel og historisk konstrueret valorisering af kategorier. Med inddragelse af Lykke, Staunæs og Søndergaard, tre danske forskere der har fokus på køn, kan det således

pointeres, at kategorier ikke er neutrale, essentielle, ahistoriske og lige (Lykke,2003:53) (Staunæs & Søndergaard,2006:50). Dette bunder i det teoretiske perspektiv, som ligeledes forefindes hos Maher og Tetreault, at de dominerende herskende konstruerede sandheder og virkelighedsforståelser er skabt af 'neutrale' positioner og at blikket på de andre, 'afvigerne', må forstås i en historisk, (post)kolonial sammenhæng (Maher & Tetreault,1994:65). Herved ment at nogle kategorier opfattes som normen mens andre opfattes som afvigende, idet det er bestemte typer af kategorier, der historisk har domineret konstruktionen af den legitime virkelighedsforståelse - konstruktionen af sandhed så at sige (ibid.). I og med at nogle kategorier anses for mere neutrale end andre, og at sociale og diskursive strukturer kan siges at være medvirkende til en valorisering kategorier imellem (og herved skabende af majoriteter og minoriteter), kan positioneringen gennem kategorier således blive undertrykkende. Dette hvis subjektet relationelt positioneres i en minoritetsposition, som i mindre grad end majoriteten har adgang til definitionsmagt (Tisdell,1998:146).

Dette perspektiv findes således også hos både Lykke og Staunæs og Søndergaard, som ligeledes beskæftiger sig med, hvordan kategorier, grundet historiske strukturelle meningstillægninger, placeres i et hierarkisk og undertrykkende 'system', hvor visse kategorier italesættes som mere neutrale end andre (Lykke,2003:48) (Staunæs & Søndergaard,2006:44f).

Lykke og Staunæs og Søndergaard understreges dog ligeledes deres intersektionelle forståelse af subjekters kategorier. Herved ment at *sammensætningen* af de kategorier, som subjektet meningstillægges igennem i en given kontekst, er gensidigt konstituerende, samt konstituerende for subjektets handlerum. Kategori-sammensætningen er således medvirkende til positioneringen af subjektet, hvilke samtidig udgør hvilke undertrykkelsesmekanismer og -former der er i spil i denne positionering (Lykke,2003:48) (Staunæs & Søndergaard,2006:43). Netop denne intersektionelle forståelse af subjekters kategoriseringer er udtryk for nærværende speciales teoretiske blik på subjekt og positionering.

7.1.1.2 Erfaringer - individuelle og kollektive

Vi har således en forståelse af, at subjektet læses i og gør flere kategorier, og at disse kategorier muliggør og begrænser subjektet, idet kategoriseringerne medvirker til positioneringen af subjektet både i og uden for klasserummet. Yderligere beskriver Maher og Tetreault kategorier som centrale for subjektets erfaringer (Maher & Tetreault,1994:115-116). Subjekters erfaringer medvirker til hvordan subjektet meningstillægger verden og positionerer sig selv og andre, og kan således ses som medvirkende til at konstruere subjektets handlerum - erfaringer som både er individuelle hos det enkelte subjekt og kollektive for kategorier.

At subjektet har individuelle erfaringer kan tilskrives den intersektionelle forståelse af kategorier - kategorierne er medvirkende til, hvordan verden meningstillægges, men idet subjektet gør mange

kategorier kontekstuel, må subjektets erfaring således forstås i en kompleks sammensætning af relationelle og kontekstbestemte positioneringer (Maher & Tetreault, 1994:63-64). På samme tid, grundet historiske strukturelle omstændigheder, må subjektets erfaringer også forstås kollektivt, idet subjekter, der eksempelvis deler etnicitet og køn har andre erfaringer, idet de læses som gruppe, end subjekter der kategoriseres som andre etniciteter eller køn (ibid.:115-116). Maher og Tetreault understreger således, at subjektet som en del af en kollektiv gruppe - en kollektiv kategorisering - kan have lignende (diskriminerende) erfaringer som andre subjekter, der læses i samme gruppe, men at denne gruppe stadig ikke må opfattes som fuldkommen homogen (ibid.:63-64).

Maher og Tetreaults erfaringsbegreb giver dermed indblik i subjektets handlerum, idet subjektets erfaring indvirker på meningstillægning af verden, sig selv og andre. I kombination med en intersektionel forståelse og vores tidligere nævnte positioneringsbegreb, vil vi dog her understrege, at vi ikke anser erfaringer som værende iboende, medfødte eller essentielle. Vi vil derfor i stedet fremover bruge italesat erfaring, italesat oplevelse eller italesat følelse, idet vi i vores videnskabsteoretiske optik - samt grundet vores empiriske materiale - mener kun at have adgang til det italesatte.

7.1.2 KLASSERUMSTEORI

En central implikation ved den positioneringsforståelse, som bliver beskrevet hos Maher og Tetreault, er, at subjekter netop forstår verden ud fra dennes position – også i undervisningssammenhæng. Subjektet anskuer og forstår altså undervisningen og den konkrete kontekst som denne udgør ud fra den givne position subjektet indtager i klasserummet. Samtidig bliver denne også selv fortolket ud fra den position som indtages i undervisningssammenhængen (Maher & Tetreault, 1994:168-169) (Tisdell, 1998:149). Det er således en central pointe i brugen af vores teori, at subjektet både interPELLERES i positioner qua historiske, strukturelle samfundsstrukturer og samtidig interPELLERES i positioner i konkrete, lokale kontekster i mødet med andre positioner, eksempelvis i et klasserum. Det er samtidig centralt, at de lokale kontekster, klasserummet eksempelvis, ikke kan ses afskåret fra de omkringliggende kontekster, og at dette således indvirker på, hvordan deres gøres subjekt i undervisningssammenhænge (ibid.:165). Yderligere skal det tilføjes at subjektets position i undervisningssammenhænge ikke er statisk, og kan således ændres, alt efter hvilken undervisning, klasse, undervisere, andre elever, emne osv. der er i spil.

Maher og Tetreault beskriver dog, at det til dels er muligt at der i undervisningssammenhænge opstår andre positioneringer og dynamikker, end de, der forefindes i det omkringliggende samfund. Herved ment at det ifølge Maher og Tetreault er muligt at skabe nogle andre dynamikker i et klasserum, hvor valoriseringen af kategorier og deres italesatte erfaringer til dels adskiller sig fra omkringliggende dominerende strukturer. De beskriver eksempelvis, at de i et klasserum de observerede så, at mænd, der i deres historiske, strukturelle

optik, har en større grad af neutralitet og kan anskues som normen, faktisk blev 'de andre', idet kvinders italesatte erfaring fik mere plads. De skriver dog i samme omgang, at selvom denne dynamik til dels opstod i et klasserummet, så havde mændene stadig meget definitionsmagt, idet de strukturelle samfundsmæssige påvirkninger netop ikke forsvinder fuldkomment i et klasserum, uanset hvor meget der forsøges at gøres op med dette (ibid.:103,166).

Vi har i ovenstående beskrevet positionering som en central del af vores videnskabsteoretiske og teoretiske perspektiv, hvoraf vi med vores feministisk teoretiske blik har gjort det tydeligt, at vores positioneringsbegreb må forstås i sammenhæng med de kategorier subjektet gør, og at disse kategorier ikke er ahistoriske og essentielle. Læsningen af subjektet i kategorier, og kategoriernes sammensætning, trækker tråde til historiske og strukturelle meningstilægninger og har dermed betydning for hvordan subjektet læses i og gør kategorier, hvilket har betydning for den position subjektet interPELLERES i.

Herved ment, at subjektet netop meningstillægges gennem kategorier der, qua historisk konstruerede strukturer og de neutrale positioners definitionsmagt, må anses som valoriserede. InterPELLeringen i positioner kan således ses som udtryk for en ulighedsskabende magtdynamik.

Yderligere blev det klargjort at de kategorier, som subjektet meningstillægges igennem, har betydning for subjektets italesatte erfaringer, hvilket har betydning for dennes meningstillægning af verden.

Vi har ligeledes en forståelse af, at positioneringer både må ses som værende en del af en større samfundsmæssig og historisk kontekst, men samtidig at de lokale kontekster indvirker på positionering. Vi vil i det følgende se nærmere på teoriens forandringsbegreb.

7.1.3 FORANDRINGSBEGREB

Vi vil i det følgende beskrive det forandringsbegreb, vi benytter os af i dette speciale. Vores forandringsbegreb, som er i tråd med vores videnskabsteoretiske grundlag og dermed vores positioneringsforståelse, er hentet fra Maher og Tetreault. Ved inddragelse af Maher og Tetreault vil vi således uddybe dette speciales normative forandringsbegreb, som retter sig mod hvorledes der kan skabes forandring gennem undervisning.

Som nævnt i ovenstående, må positionering forstås i kombination med kategorier og italesatte erfaringer. Positionering må ligeledes forstås relationelt og forståelsen af undertrykkende strukturelle mekanismer må forstås både historisk og kontekstuel, idet ingen grupper i sig selv er marginaliserede, men altid er det i forhold til andre grupper (Maher & Tetreault,1994:74). Det er dermed i denne forståelse af sammenhængen mellem positionering af subjektet i kategorier og subjekters handlerum at teoriens grundlæggende forandringsforståelse skal findes.

I Maher og Tetreaults forandringsforståelse ligger et sigte om, at opnå det, som de to teoretikere beskriver som at se med 'det tredje øje' (ibid.:202). Maher og Tetreault beskriver det tredje øje som en måde at anskue verden på. Herved ment at subjektet må anse sig selv som et strukturelt konstitueret subjekt, og at subjektet må erkende at egen italesatte opfattelse af både sig selv, andre og omgivelserne er påvirket af sociale og samfundsmæssige strukturer (ibid.). Centralt for at se med det tredje øje er således en forståelse af de kategoriseringer som subjektet meningstillægger sig selv og andre igennem samt hvordan subjektet konstrueres ud fra disse og hvordan kategorierne valoriseres hinanden imellem. At se med det tredje øje er således at subjektet erkender forholdet mellem subjekt og struktur - herved ment at subjektet erkender at subjektet selv og andre subjekter er indlejrede i de historisk konstruerede strukturer, og at subjekters handlerum medieres her af (ibid.) Maher og Tetreault skriver: *"Until they understand the structures of meaning and value behind those categories, they will not be able to reconstruct the world or their place in it."* (ibid.). Ved at subjekter begynder at se sammenhængen mellem subjekt og struktur, og kategoriseringens indflydelse herpå, kan subjektet således udfordre og rekonstruere den herskende meningstillægning og virkelighedsforståelse, og dermed udvide handlerummet for den enkelte - og dermed skabe forandring. Vores forandringsbegreb bygger således på, at subjekter skal få øje på - og dermed få mulighed for at udfordre - forholdet mellem subjekt og struktur. Dette forandringspotentiale kan ifølge Maher og Tetreault ske gennem undervisning. De skriver: *"All the teacher with whom we worked sought to empower their students, in their immediate settings and beyond, to claim the full participation in society that some groups have been denied. Some of them understood that this full participation could change the way the education system reflects and interprets society"* (ibid.:58). Det er således den feministiske undervisers opgave - og den feministiske undervisning i sig selv - at sigte mod at åbne for at se med det tredje øje, for dermed at kunne forandre. Citatet henviser desuden til, at nogle gruppe af subjekter netop er blevet nægtet adgang til samfundet, her forstået som adgang til meningstillægning af samfundet og dermed sandhedskonstruktion. Det er således til dels også heri forandring mere konkret udmøntes: Ved at subjektet ser sammenhængen mellem subjekt og struktur, som undervisningen og underviseren skal forde, kan subjektets indsigt heri - og handling herudfra - forandre undertrykkende strukturer i samfundet og give en større grad af adgang til meningstillægning af samfundet for flere positioner.

Opsummerende kan det fremhæves at Tisdell skriver om underviserens opgave at denne *"[...] will help participants explore the connection between who they are as individuals and the structural systems of privilege and oppression [...]"* (Tisdell,1998:139). Sigtet med undervisning er således at subjektet ser netop sammenhængen mellem subjekt og struktur og hvordan disse er gensidigt påvirkelige. Subjektet skal samtidig få øje på, hvordan kategorier netop ikke kan anses som neutrale og ahistoriske, men er påvirket af strukturer,

konstrueret ud fra neutrale positioners sandhedsdominans, som dermed skaber privilegier og undertrykkelse, alt efter hvilken position, subjektet interPELLERES i.

Vi vil senere gøre rede for vores demokratibegreb, hvoraf vi ligeledes vil trække tråde til og benytte os af ovenstående beskrevne forandringsbegreb.

7.2 ANALYTISKE BEGREBER

I ovenstående har vi skitseret vores videnskabsteoretiske udgangspunkt og Maher og Tetreaults fokus på positionering som centralt for deres teoretiske perspektiver. I det følgende vil vi beskrive Maher og Tetreaults tre andre hovedbegreber; beherskelse, stemme og autoritet og herefter gøre vores demokratibegreb klart. Beherskelse, stemme og autoritet må ses i sammenhæng med hinanden, men særligt også i henhold til positioneringsbegrebet. De tre begreber er medierende for subjektets position og positionen er konstituerende for subjektets mulighed og begrænsning for at beherske, at have stemme og autoritet. Forholdet mellem begreberne er således dialektisk, og både konstituerende for og konstitueret af positionering i en given kontekst, og dermed også subjektets handlerum - således må begreberne altså forstås som magtdynamikker.

Vi bruger beherskelse, stemme og autoritet som en stor del af vores analyseredskab, idet vi gennem disse, netop kan undersøge de handlerum for forskellige positioner, som højskoleelevernes italesættelser vidner om. Således bliver beherskelse, stemme og autoritet centrale for når vi undersøger højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægningen af vores normkritiske undervisningsforløb, og de muligheder og begrænsninger for at åbne demokrati der kan analyseres herudfra.

Her skal det gøres klart, at Maher og Tetreaults redegørelse for begreberne har karakter af at være mangefacetteret og sammensat. Begreberne er således også i sig selv sammensatte og indeholder mange perspektiver. Den følgende gennemgang af de tre begreber vil dermed blot skitsere centrale elementer. Undervejs i analysen vil yderligere perspektiver og pointer fra Maher og Tetreault blive inddraget, for at underbygge analysens pointer.

7.2.1 BEHERSKELSE

I beherskelsesbegrebet ligger der en forståelse af at konstruktion af viden må anses for at være en social proces, der foregår relationelt. Derudover har Maher og Tetreault i deres beherskelsesbegreb, ligeledes fokus på, at også særlige typer af videns- og udtryksformer, her refereret til som beherskelsesformer, bliver konstrueret som mere neutrale, objektive og sandfærdige end andre (Maher & Tetreault, 1994:130). I undervisningssammenhæng sætter begrebet dermed fokus på hvem undervisningen – både indhold og form

– traditionelt har omfavnet og hvordan dette har begrænset nogle positioner. Som tidligere beskrevet kan undervisning-konteksten ikke ses uafhængigt af historiske strukturelle samfundsmæssige omstændigheder, hvoraf Maher og Tetreault netop gennem deres begreb om beherskelse stiller skarpt på, at undervisningskonteksten også er indlejret i dominerende konstruerede sandheder om hvilke positioner og beherskelsesformer der anses som værende neutrale og dermed mere legitime (ibid.:65).

Maher og Tetreault har dermed også fokus på at undervisningen med fordel kan stille skarpt på at viden ikke er neutral og objektiv, men er defineret og skrevet af de herskende positioner (ibid.). Ved at have fokus på at det der italesættes som neutralt er konstrueret, kan der samtidig sættes fokus på hvordan ikke alle positioner i et klasserum kan beherske denne virkelighed, der altid er blevet opfattet som neutralt og objektivt, idet beherskelsen af denne type virkelighed kan være nemmere for de positioner, der ikke før har stillet spørgsmålstejn ved disse sandheder og ikke selv har italesatte erfaringer med at blive udfordret eller marginaliseret i den dominerende virkelighed.

Med andre ord gør Maher og Tetreault op med, at objektiv akademisk er den mest legitime måde at indgå i et klasserum på, hvoraf de netop sætter fokus på, at andre beherskelsesformer - såsom italesatte personlige erfaringer, italesatte følelser el.lign., også er vigtige at give plads til, idet subjekter, grundet deres positionering, vil konstruere viden og beherske undervisningsformer forskelligt. Konkret udmøntes dette i at andre undervisningsformer såsom gruppearbejde og kreativ udfoldelse er centrale i det feministiske klasserum, såfremt der er et ønske om at bryde med den herskende struktur, der traditionelt har givet mere rum for nogle positioner at beherske undervisningen end andre.

Begrebet om beherskelse i en undervisningssammenhæng beror således på en forståelse af at subjekter møder undervisning forskelligt grundet forskellige positioneringer. Subjekters beherskelse, hermed ment forståelse og konstruktion af viden, må således forstås i sammenhæng mellem det enkelte subjekt, subjektets indlejring i kategorier og dermed gruppe og de omkringliggende strukturer (ibid.:17).

Idet subjektet netop interPELLERES i kontekstuel positionering, må beherskelse ligeledes anses som noget, der ikke er ens for alle subjekter. Hos Maher og Tetreault er det således vigtigt, at undervisningen tilrettelægges efter, at eleverne ikke har samme udgangspunkter. Selvom målsætningen for undervisningen er, at eleverne i højere grad får mulighed for at se med det tredje, så må den mere praksisnære målsætning formes alt efter det enkelte subjekt. Tanken om ensartet progression for alle elever gør poststrukturalistisk feministisk pædagogik således op med, og stiller i stedet skarpt på, at det for forskellige positioner må have forskellige mål i undervisningen (ibid.:77). Der fremgår i vores teoretiske perspektiver en fraskrivelse af forståelsen af viden, som noget der blot afgives fra en underviser til en række elever. Konstruktion af viden er relationel, kontekstuel og processuel og kan ikke ses som noget der bare overføres fra en underviser til en elev direkte (ibid.:17).

Ved at bringe andre sandheder end de dominerende i spil og skabe rum for andre typer af undervisningsformer i en undervisningssituation, kan der åbnes for at deltagerne kan se sig selv og andre i samspil med strukturerne, hvilket dermed kan åbne for at se med det tredje øje. Ved at give plads til forskellige typer af beherskelsesformer, kan der i højere grad åbnes for potentialet for forandring.

7.2.2 STEMME

I begrebet om stemme forstås helt overordnet en magtdynamik, som opstår relationelt mellem forskellige positioner - her ved ment, at det at have en stemme, at have adgang til definitionsmagt, er relationelt konstrueret og konstitueret ud fra subjekters positionering. Dette, samt hvilke implikationer dette har for klasserummet, vil der blive gået i dybden med i det følgende.

Som nævnt interPELLERES subjekter i positioner i et klasserum, hvoraf positioneringen ikke kan afkobles fra samfundsmæssig positionering. Dette medvirker, at der i klasserum er marginaliserede positioner, hvis stemme ikke i samme grad opfattes som neutral og dominerende som majoritetens. Dette gør, at nogle subjekter har stemme mens andre bliver konstrueret som de stille (ibid.:92).

Som beskrevet i vores gennemgang af begrebet beherskelse, er det centralt at sætte fokus på, hvilke positioners virkelighedsforståelser der traditionelt set er blevet hørt. Dette står i tæt relation til begrebet stemme, idet virkelighedsforståelserne samtidig gør, at nogle positioners stemmer i højere grad bliver hørt og taget alvorligt. Maher og Tetreault allokerer for at marginaliserede gruppers historie og italesatte virkelighed således i højere grad blive taget alvorligt (ibid.:100), og dette gøres ved at positioner, som historisk og kulturelt har begrænset stemme, netop får en stemme gennem undervisningens udførsel og indhold, hvor elever får indblik i egen og andres position (ibid.:102). Herved ment at netop det relationelle forhold mellem forskellige positioneringer, hvoraf nogle kan anses som mere privilegerede end andre, kan gøre, at både den undertrykte og den undertrykkende position bliver mere opmærksomme på de sociale strukturer, som netop minimerer nogle positioners stemme.

Ligesom med begrebet beherskelse, kan stemme ikke kun forstås som noget der tilhører et enkelt subjekt. Stemme som begreb må også forstås i en kollektiv kontekst herunder også i undervisningens indhold. Når det enkelte subjekt kommer til stemme, kan det siges, at også subjektets position, der er indlejret i sammensætninger af kategorier, kommer til stemme (ibid.:115). Dermed kan det siges, at der i begrebet stemme også findes et kollektivt aspekt, der bevæger sig ud over det individuelle subjekt. At stemme også må forstås i henhold til undervisningens indhold eller temaer - og altså dermed ikke kun som det enkelte subjekts verbale udtryksform - kan læses i Maher og Tetreaults fokus på at bringe tabubelagte, svære eller oversete emner i spil i et klasserum (ibid.:117). At give plads til de ikke-dominerende sandheder og virkeligheder, således der ikke kun undervises for de neutrale positioner, er dermed med til at give en

stemme. Her i ligger altså også en forståelse af at stillegørelse af stemmer ikke kun refererer til stillegørelse af konkrete subjekter, men ligeledes stillegørelse af emner (ibid.:). Emner som netop kunne ses som repræsenterende marginaliserede subjekters erfaringer.

Det synes dog at kunne læses en dobbelthed i Maher og Tetreaults stemmebegreb, idet det er vigtigt at give plads til de marginaliserede, stillegjorte positioner, ikke bare er lige til. En implikation er, at fokus på magtdynamikkerne mellem minoritet og majoritet kan opfattes som provokerende for mange, og dermed være medvirkende til at stillegøre majoriteten (ibid.:109). Samtidig kan majoriteten og underviserne gennem opretholdelsen af en traditionel diskurs stillegøre de marginaliseredes stemme, såfremt det kun er den neutrale eller dominerende stemme der høres eller gives plads til (ibid.:100). Det er således muligt – bevidst eller ubevidst – at en kategori kan stillegøre en anden eller andre kategorier (ibid.:105-106). Det er derfor, som også nævnt i afsnittet om beherskelse, vigtigt at lave undervisning, hvor flere stemmer kommer til. Ved at lade en marginaliseret stemme få plads, f.eks. gennem oplæg eller oplæsning, tvinges andre stemmer, der normalt høres, til at være stille og lytte. Forskellige beherskelsesformer kan således skabe både stilhed og stemme til forskellige positioner (ibid.:107-108). Vi forstår således begrebet om stemme både som konkret verbalt og artikuleret mellem to eller flere subjekter, som en del af undervisningens fokus og indhold, samt en magtdynamik som opstår relationelt mellem forskellige positioner. Stemme er dermed ikke blot artikulation mellem to eller flere subjekter, men udvikles i relation med alle de kontekster relation mellem mange parter; både underviseren, de andre elever, institutioner, den historiske kontekst og undervisning (ibid.:91-92). Subjektet kan således forme sin stemme ved at blive præsenteret for andre virkelighedsforståelser, uden selv verbalt at udtrykke sig (ibid.:92). Stemme er således ikke kun verbal artikulation, men også at spejle og genkende sin egen stemme og ens individuelle og kollektive italesatte erfaring - og dermed ens position.

7.2.3 AUTORITET

Med begrebet autoritet sætter Maher og Tetreault fokus på magt, neutralitet og skabelsen af herskende sandhedsforståelser både ved at se på underviserens position og på elevernes relationelle positioneringer (ibid.:129-130). Autoritet må forstås tæt knyttet sammen med beherskelse og stemme - hvis subjektet har stemme og beherskelse og i høj grad er en del af en neutral kategorisering, så har subjektet en større grad af autoritet. Vil vi nu gå i dybden med de to anskuelser af autoritet: underviserens position og eleveres relationelle autoritet.

I den poststrukturelle feministiske undervisers position kan siges at ligge et paradoks. Herved ment at det ligger centralt, at dennes sigte netop er, at sætte fokus på ulighedsskabende magtstrukturer og udfordre status quo ved at stille skarpt på, at neutralitet og objektivitet er konstrueret, kontekstbestemt, strukturelt

og historisk (ibid.:130). En poststrukturalistisk feministisk underviser gør således op med den dominerende forståelse om, at viden er objektiv og at objektivitet er en nødvendighed for at komme tættere på sandheden. Dette da der er en forståelse om, at sandhed og objektivitet netop er konstruerede størrelse, der opretholder positioner i en hierarkisk orden (ibid.:65). Hos denne underviser er der altså med andre ord fokus på at muliggøre et blik for det tredje øje og dermed sigte mod at skabe en forandring (ibid.:202), (Tisdell,1998:151). Jævnfør foregående gennemgang af begreberne stemme og beherskelse, så ligger der i underviserens position at denne netop skal facilitere at marginaliserede grupper skal komme til stemme ved at skabe forskellige måder at beherske viden på. For at opnå dette, skal samme dog netop aktivt arbejde med videnskonstruktionen i undervisningen, og har, i form af sin position som faciliterende underviser, således en magt i undervisningssituationen. Underviseren udfordrer og opretholder dermed på en og samme tid autoritet og konstruerede virkelighedsforståelser.

Maher og Tetreault allokerer således for, at underviseren konstant må have autoritet for øje i både klasserummet og i hele institutionen, og skal dermed løbende reflektere over egen position, magt og undertrykkende dynamikker (Maher & Tetreault,1994:130).

Maher og Tetreault beskriver, at selvom der er et sigte om at ransage sin egen position, så sker det alligevel ofte, at underviseren reproducerer det traditionelle magtforhold mellem elev og underviser. Selvom underviseren ønsker at give plads til elevernes viden, tanker og stemmer, så kan underviseren alligevel ende op med at have det sidste definerende ord (ibid.:130). Dermed opretholdes der et videnshierarki, hvor underviserens ord bliver mere værdifulde, sandfærdige og neutrale. Disse autoritetsmekanismer, der ellers forsøges udfordret, kan siges at være indlejret i positionen som underviser, da der i meningstillægningen og underviserpositionen synes at kunne foreskrives visse forventninger og meningstillægninger af, at underviseren netop har mere viden og magt end eleverne (ibid.:127). Elevernes og underviserens egen forståelse af positionen underviser, samt positioneringen ud fra kategorier af den konkrete underviser, vil således også have en effekt på, hvorledes undervisningen, emnerne og budskaber opfattes, samt hvordan viden konstrueres i rummet (ibid.:128). Maher og Tetreault påpeger, at netop denne læsning af underviserens kategorier, indvirker på positionen som underviser, forstået på den måde, at mandlige undervisere eksempelvis ifølge Maher og Tetreault bliver læst som mere neutrale, seriøse og objektive end kvindelige (ibid.:155).

Såfremt underviseren i højere grad lykkedes med at skabe undervisning, der imødekommer forskellige stemmer og beherskelsesformer og at elevernes konstruktion af viden og italesatte personlige erfaringer får plads, så kan dette medvirke til, at underviseren til dels afgiver noget af sin autoritet, hvilket vil sige, at autoritet fordeler sig til flere subjekter i klasserummet (ibid.:59-61,129). Idet underviseren dog stadig vil have autoritet i kraft af sin underviserposition, vil denne således også være medvirkende til at konstruere hvilke

beherskelsesformer der er legitime i klasselokalet. Det kan dermed ske, at det er de positioner, der formår at beherske underviserens undervisning, der netop får mere autoritet, end de, der ikke gør (ibid.:161). Autoritet skal således forstås som noget underviseren på en gang har og samtidig noget denne sætter fokus på. Maher og Tetreaults begreb om autoritet er samtidig et begreb, der omfavner magtdynamikkerne der kan opstå blandt og mellem eleverne (ibid.:130). Autoritet kan således ikke kun forstås som gennem den klassisk hierarkiske opdeling af en lærer og en lærende, men også mellem eleverne, idet at elevernes forskellige positioneringer, herunder deres adgang til og mulighed for stemme og beherskelse, kan medvirke til at nogle elevers indgåelse i et klasserum i højere grad opfattes som neutrale eller legitime. Ifølge Maher og Tetreault kan det neutrale og universelle anses som privilegeret, og de relationelt privilegerede subjekter der i en klasserumskontekst får mere stemme eller i højere grad behersker tematikken, kan således opnå status som mere dominerende end andre. Dette gør, at andre elever bliver intimideret af de elever, der har autoritet, hvilket således indvirker på muligheden for stemme (ibid.:158).

7.3 DEMOKRATITEORI

Vi vil i dette afsnit redegøre for specialets demokratibegreb. Vi vil, som beskrevet i afsnittet 'Valg af teori', både gøre brug af Koch, Biesta og Rancière - alle forstået inden for rammerne af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt hentet fra Maher og Tetreault. Vi vil således i det følgende først se nærmere på Kochs demokratibegreb, herefter udvide vores forståelse heraf i henhold til de andre teoretikere. I definitionen ligger således lidt af et videnskabsteoretisk vovestykke, men i og med at det ontologiske præmis for nærværende speciale er, at virkeligheden er socialt konstrueret og erfares gennem positioneringer, finder vi det relevant at se på Kochs demokratiforståelse i dette poststrukturalistiske feministiske lys, hvor positioneringer og undertrykkende strukturer kan antages at have en påvirkning på subjekters adgang til demokrati og den demokratiske samtale.

7.3.1 HAL KOCHS DEMOKRATIBEGREB

I det følgende vil der blive redegjort for Hal Kochs demokratibegreb med udgangspunkt i hans egen udlægning af begrebet i 'Hvad er demokrati' (1991). Det lyder hos Koch *"Dette er demokrati. Det er samtalen (dialogen) og den gensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen."* (Koch,1991:16). Det er således samtalen, der er helt central i Kochs demokratibegreb. Dette da Koch anser det for et vilkår at subjekter ikke er ens, hvilket derfor grundlæggende vil skabe uenigheder (ibid.). En måde at håndtere uenigheden på er, at læne sig tilbage og lade de 'stærkeste' definere slagets gang (ibid.). Dette er ifølge Koch ikke demokratisk. I stedet kan subjektet også gribe ordet, og de stridende subjekter kan bestræbe sig på at nuancere og forstå, jf. ovenstående citat (ibid.). Det er således ifølge Koch ikke demokratisk blot at afholde en simpel afstemning, hvor flertallet stemmer om hvordan noget bør forholde sig, idet det er selve diskussionen der er essensen i demokrati (ibid.:20-21). Selv når noget vedtages - enten ved afstemning eller efter en lang demokratisk debat, er det hos Koch vigtigt at fastholde diskussionen efterfølgende - demokrati er dermed aldrig afsluttet, idet der altid, ifølge Koch, bør være kritisk debat og stillingtagen til stede (ibid.:25). Her i ligger ligeledes at Koch ikke mener at demokrati kan forklares statisk - ordet og dets betydning er både historisk betinget, men er samtidig konstant under udvikling og altid foranderligt (ibid.:11-12): *"Demokrati lader sig ikke indslutte i en formel. Det er ikke et system eller en lære. Det er en livsform [...]"* (ibid.:12). Demokrati og demokratisk færden, er ikke noget subjektet fødes med, men noget subjektet konstant må arbejde på (ibid.:13). Hos Koch er demokrati således noget, der må forstås som både en livsform, hvilket vi forstår således at demokrati må anses som en proces.

Yderligere udvides demokratibegrebet hos Koch gennem følgende citat: *"Dets væsen beror på dette, at man mødes og tales ved, at man gennem samtalen når til en bedre og rimeligere forståelse og derudfra formår at*

træffe en afgørelse, som ikke alene tjener en enkelt person eller klasse, men som billigt hensyn til helheden.” (ibid.:20). Her bliver selve sigtet med den demokratiske samtale beskrevet - nemlig at træffe beslutninger, som retter sig mod at tjene helheden. Det er således gennem samtalen at der kan skabes gensidig forståelse mellem subjekter som er forskellige - og at der, gennem denne gensidige forståelse for hinanden og dermed repræsentation af helheden, kan træffes beslutninger som retter sig mod det fælles bedste. Demokrati må hos Koch dermed forstås som vedvarende samtale, der har gensidig forståelse for øje, for herved at kunne arbejde mod det fælles bedste: helheden.

Ud fra ovenstående ser vi altså tre centrale begreber i Kochs demokratibegreb, som vi ønsker at belyse ud fra nyere teoretiske retninger. Centralt står 'samtalen', 'den gensidige forståelse' samt 'helheden'. Disse tre begreber, hvordan vi forstår dem ud fra vores teori, samt hvordan vi i forlængelse heraf vil arbejde med dem analytisk, vil blive udfoldet i det følgende.

7.3.2 HAL KOCH OG POSITIONERINGSTEORIEN

I det følgende vil vi undersøge Kochs demokratibegreb ud fra vores videnskabsteoretiske og teoretiske udgangspunkt i form af Maher og Tetreault. Yderligere vil vi inddrage nyere demokratiteoretikere i form af Gert Biesta (2014) og Jacques Rancière (2014). Det følgende retter sig således mod, at se Kochs demokratibegreb i et nyere teoretisk perspektiv. Dette kan således også siges at have karakter af operationalisering af Kochs demokratibegreb i en poststrukturalistisk feministisk ramme.

Ved at se på Kochs demokratibegreb i lyset af specialets teoretiske grundlag, må Kochs begreb om demokrati som samtale således også ses i lyset af positioneringsdynamikker og den relationelle magt, som dette er udtryk for. Implikationerne af denne teoretiske kombination er således, at muligheden for Kochs demokratiske samtale med gensidig forståelse og det fælles bedste til sigte, medieres af subjekters relationelle positionering.

7.3.2.1 Udvidelse af samtalebegrebet

Som beskrevet er samtalen helt central i Kochs demokratibegreb - demokrati er så at sige samtale. I Kochs forståelse af samtalen ser vi i høj grad en verbal udveksling mellem to eller flere subjekter, som det der skal lede til forandringen mod gensidig forståelse og det fælles bedste. Grundet projektets poststrukturalistiske udgangspunkt anser vi dog ikke kun verbal interaktion mellem subjekter som det, der kan lede til forandring. Vi ser derimod i højere grad på hvordan subjekter positionerer sig selv og hinanden i sociale interaktioner, som ligeledes er medieret af strukturerne. I vores videnskabsteoretiske univers kan samtalen, som den forstås hos Koch, til dels beskrives som diskursive praksisser - altså den positionering som foregår gennem

sproglig udveksling mellem subjekter. At se på samtale i en Kochsk forståelse kan altså ikke forenes med projektets videnskabsteoretiske ståsted og den forståelse af, hvordan forandring konstrueres, som ligger her i. Dette da vi ikke anser det sproglige som eneste mekanisme i den relationelle positionering. Således bliver samtalebegrebet, som det kan forstås hos Koch, for snævert i denne videnskabsteoretiske kontekst, og vi anser dermed alt social interaktion, som konstituerende for positionering, og dermed det der kan lede til forandring. Analytisk beskæftiger vi os således med positioneringer og ikke med Kochs samtalebegreb som sådan.

Her skal det dog understreges at nærværende speciales empiriske grundlag hovedsageligt udgøres af interviews og skriftlige evalueringer. Det er således de sprogligt italesatte positioneringer som er grundlaget for vores analytiske arbejde, hvilket kan siges igen til dels at nærme sig Kochs begreb om samtale.

7.3.3 DEN GENSIDIGE FORSTÅELSE

I ovenstående afsnit blev Kochs demokratiske samtalebegreb set i lyset af positioneringsteorien. Således vil samtale i den følgende analyse blive anset som konstitueret af social interaktion, som er konstituerende for handlerum. Analytisk adgang til at kunne undersøge dette, finder vi i vores analysebegreber, positionering og hvordan de italesatte positioneringer indikerer at medierer beherskelse, stemme og autoritet i undervisningen.

Som beskrevet i begrebsafklaringen af Kochs demokratibegreb, skal samtalen rette sig mod gensidig forståelse, for til slut at lede til det bedste for helheden. I det følgende vil vi se nærmere på hvordan nærværende projekt forstår begrebet om gensidig forståelse ud fra vores teoretiske grundlag. Dette ved at beskrive hvilken indlejret udfordring vi mener at identificere i positioneringsteorien for at nå den gensidige forståelse, samt hvilke implikationer dette har for den følgende analyse af højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstilægning af vores normkritiske undervisningsforløb og de muligheder og begrænsninger for at åbne for demokrati, som disse italesættelser vidner om.

Ved inddragelse af vores videnskabsteoretiske univers og Maher og Tetreaults positioneringsteori, må muligheden for at skabe den gensidige forståelse gennem samtale problematiseres. I lyset af positioneringsteorien kan subjekter, som det ligeledes gør sig gældende hos Koch, ej heller forstås som ens. I positioneringsteorien må subjektet derimod forstås som et komplekst ikke-essentielt væsen, der meningstillægger verden ud fra sine positioneringer, som er konstrueret relationelt og i henhold til subjektets individuelle og kollektive italesatte erfaringer og oplevelser (Maher & Tetreault, 1994:63-64). Subjekter interPELLERES, læses i og gør et virvar af kontekstbestemte kategoriseringer, der er konstituerende for subjektets position og dermed handlerum. Dette handlerum, ud fra positionering på baggrund af kategorier,

påvirker hvilke italesatte erfaringer subjektet kan gøre sig, og påvirker således også hvordan subjektet kan meningstillægge og læse andre subjekter samt verden generelt (Tisdell,1998:146). Subjekters positionering påvirker således muligheden for gensidig forståelse. Herved ment, at subjektet, på baggrund af sine individuelle italesatte erfaringer vil have svært ved at relatere til andre subjekters italesatte erfaringer og virkelighedsforståelse. Dette i sammenhæng med at subjektets kollektive italesatte erfaringer, som til dels er delte mellem kategorier, begrænser muligheden for at relatere til og forstå subjekter som er positioneret ud fra andre kategorier (ibid.:117). Der ligger således en indlejret udfordring i Maher og Tetreaults positioneringsforståelse, for at kunne opnå gensidig forståelse mellem subjekter.

At der er en indlejret udfordring ved at opnå denne gensidige forståelse, men at demokrati samtidig kan anses som en proces, kan siges at åbne op for, at undersøge hvordan denne udfordring kan imødegås. Dette vil vi gøre ved inddragelse af projektets forandringsbegreb, det tredje øje (jf. 4.1.3). Ved at blive opmærksom på forholdet mellem subjekt og struktur, og de relationelle positioneringer subjekter indgår i - altså ved at se med det tredje øje - får subjekter i højere grad en forståelse af, at dennes og andres position og handlerum er medieret af strukturerne og at italesatte erfaringer afhænger af, hvilke kategorier subjektet meningstillægges igennem. Herved ment at subjektet får en højere grad af forståelse for, at subjekter har forskellige italesatte erfaringer og forskellige måder at meningstillægge virkeligheden på. At blive opmærksom på forholdet mellem subjekt og struktur - herved også at erkende andre subjekters italesatte erfaringer som forskellige fra ens egne - kan altså siges at kunne lede til en højere grad af forståelse for andre subjekter og disses ståsted som forskelligt fra eget.

Herved bliver det forandringsbegreb, som vi finder hos Maher og Tetreault, og som normkritisk undervisning kan siges at rette sig imod, således centralt for at åbne op for demokrati, da gensidig forståelse mellem subjekter netop anses for centralt.

7.3.4 DET KOLLEKTIVT BEDSTE - HELHEDEN

Vi har ovenfor set på Hal Kochs begreb om gensidig forståelse og set dette i lyset af vores videnskabsteoretiske ramme. I det følgende vil vi sætte begrebet om 'helheden' under lup igen ud fra Maher og Tetreaults videnskabsteoretiske univers samt med inddragelse af perspektiver fra Gert J.J. Biesta (2014) og Jacques Rancière (2013).

Som beskrevet er det centralt for Koch at sigtet med demokrati er at tilgodese helheden og det fælles bedste. Lignende tanker findes hos uddannelsesforsker og demokratiteoretiker Biesta (2014). Det lyder hos Biesta "[...] *demokrati bør forstås som en proces, der kan forandre vores individuelle ønsker til noget, der kollektivt kan anses for ønskeværdigt.*" (Biesta,2014:110). Ligesom hos Koch beskriver Biesta dermed demokrati som en proces - en proces der, i tråd med Kochs sigte mod helheden, skal rette sig mod at gå fra individuelle

ønsker til det der er ønskværdigt for det kollektive. I forlængelse af ovenstående lyder det dog yderligere hos Biesta: *“Demokrati er således ikke en proces, hvorigennem vi kan maksimere vores ønsker, men derimod en proces, der stiller kritiske spørgsmål til og forstyrrer vores ønsker. [...] Det er en [...] proces, hvor vi undersøger, hvor meget vi er nødt til at give afkald på og give efter overfor for at muliggøre et fælles liv med plads til mangfoldighed og forskellighed.”* (ibid.). Biesta bringer således flere perspektiver på det at bevæge sig fra det individuelle til det kollektive ind i demokratibegrebet i dette citat. Biesta beskriver hvordan 1) subjektet må stille kritiske spørgsmål til egne ønsker, 2) at man i bevægelsen mod det kollektive må give afkald på noget og slutteligt 3) bringer han begrebet om mangfoldighed ind. I det følgende vil Kochs udtrykte sigte med demokrati om at tilgodese helheden således blive set i lyset af Biestas udvidede begreb af processen mod dette med inddragelse af perspektiver fra Maher og Tetreault.

Netop Biestas understregning af at subjektet, i processen mod det kollektive, må stille kritiske spørgsmål til egne ønsker, kan i høj grad ses i lyset af Maher og Tetreaults teoretiske pointe om at subjekter, qua deres positionering, netop vil have forskellige udgangspunkter for meningstillægningen af verden. Netop det, at subjekter meningstillægger verden, dem selv og andre subjekter ud fra levede italesatte erfaringer, kategorier og de positioneringer, som disse er konstruerende for, gør, at subjektet netop oplever verden forskelligt og således også må have forskellige behov og ønsker.

Dette gør dermed det inddragede begreb om mangfoldighed hos Biesta relevant. Hos Biesta kommer det nemlig tydeligt til syne, at der i den demokratiske proces skal indtænkes plads til mangfoldighed og forskellighed. Heri er således ikke beskrevet en homogen, men i høj grad en heterogen masse.

At subjekter i den demokratiske proces må stille kritiske spørgsmål til egne ønsker for at kunne tilgodese mangfoldighed synes dermed at være i tråd med Maher og Tetreaults tanke om, at subjekter er forskellige, og at der netop må en kritisk proces, en forandring, til for at vi kan forstå hinanden - og derigennem tilgodese hinandens ønsker i den demokratiske proces.

Denne forståelse af en bevægelse mod en kollektiv ønskværdig situation ser vi således i lyset af Maher og Tetreaults forståelse af, at når subjektet ser med det tredje øje - og dermed ser forholdet mellem subjekt og struktur - så påbegyndes en proces, hvor subjektet forstår sin og andres position og deres forskellige handlerum, og at der i denne proces kan siges at foreskrives forandringspotentiale. Vi kan i denne optik synes at spore en sammenhæng mellem det kollektive forandringsønske om plads til mangfoldighed og forskellighed og så det at subjektet ransager forholdet mellem subjekt og struktur.

Ud fra ovenstående sammenhold af Koch, Biesta og Maher og Tetreault, kan der således argumenteres for, at forholdet mellem subjekt og struktur må indtænkes i den demokratiske proces mod det kollektivt bedste. Her må endnu en implikation ved specialets teoretiske ramme dog inddrages - nemlig at forholdet mellem

subjekter og struktur ikke blot giver *forskellige* udgangspunkter for subjekterne, men ligeledes giver *ulige* udgangspunkter for subjekter.

Dette ser vi endnu en gang i lyset af de tre beskrevne magtdynamikker, beherskelse, stemme og autoritet, som er medierende for handlerum. Disse tre begreber beskriver netop dynamikker, som gør, at visse positioner har en højere grad af adgang til definitionsmagten i både mindre sociale kontekster, men ligeledes på strukturelt plan. Herved ment at visse positioner, grundet historisk konstruerede strukturer, i højere grad forstås som neutrale positioner, og at deres konstruktion af viden, deres beherskelse, i højere grad opfattes som udtryk for en neutral sandhed (Maher & Tetreault, 1994:65). Disse positioner har således en højere grad af autoritet i definitionen af det neutrale, det sande. Dette kan dermed siges at lede til, at disse positioner, som i kraft af de privilegier som ligger i den neutrale position kan refereres til som majoriteten, har en langt mere dominerende stemme i definitionen af det neutrale.

De neutrale positioners meningstillægning af verden vil, i kraft af deres privilegerede position i henhold til sandhedsdefinition, dermed fremstå mere sand og neutral, og således også fremstå som det, der tilgodeser en konstrueret forståelse af det kollektive eller helheden. Ud fra ovenstående må dette 'det neutrale', også forstået som det konstruerede bedste for helheden, således anses som konstrueret som neutralt på majoritetens præmisser. Og det er her at Biestas beskrivelse af demokrati som proces igen bliver relevant. For hos ham fremhæves det ikke kun at subjektet må stille kritiske spørgsmål til egne ønsker i den demokratiske proces. Subjektet må ligeledes give afkald på noget i bevægelsen mod at tilgodeses det mangfoldige.

Ved brug af Biestas definition må der således, når 'helheden', som Koch beskriver det, skal tilgodeses, være blik for, at helheden ikke har samme udgangspunkt og ikke har samme ønsker. Helheden er således mangfoldig i sin positionering, og den demokratiske proces må altså også have denne mangfoldighed for øje. En mangfoldighed som her læses som den valoriserede positionering, som historisk konstruerede ulige magtstrukturer er udtryk for. Subjekter har ulige udgangspunkt, og subjekter har, qua deres positionering, ulige adgang til definitionsmagten i henhold til, hvad der er det fælles bedste.

Dette kan ses i sammenhæng med, at hvis det er majoriteten der er dominerende i konstruktionen af sandheden kan det lede til, at det som anses som det fælles bedste for helheden reelt vil være det, som tilgodeser majoriteten. For at kunne tale om en reel demokratisk proces må der således netop stilles kritiske spørgsmål til hvem den demokratiske proces tilgodeser. Og majoriteten, som har definitionsmagten, må erkende egen privilegerede neutrale position og sandhedsdominans for at den *mangfoldige* helhed kan tilgodeses. Når Biesta beskriver at nogen må give afkald i bevægelsen mod det kollektive, kan det i denne teoretiske ramme således forstås som at majoriteten må give afkald på sin dominerende definitionsmagt.

Dette for at der kan være tale om en reel demokratisk proces, der tilgodeser alle positioners virkelighedsforståelser og udgangspunkter.

7.3.4.1 Udfordring af undertrykkende magtstrukturer

Ud fra ovenstående kan det neutrale, det som opfattes som det rigtige og normen, således anses som et udtryk for de neutrale positioners ofte skjulte og uerkendte privilegier. Her i kan således også siges at ligge en kritik af demokratiet, som kan belyses med inddragelse af den franske filosof og demokratiteoretiker Jacques Rancières perspektiver. Det lyder i Biestas udlægning af Rancières demokratibegreb "[...] *at det [demokrati, red] må forstås som noget, der opstår i de øjeblikke, hvor 'logikken' i den eksisterende sociale orden konfronteres med lighedens 'logik'.*" (Biesta, 2014:115)

Dette kan tilskrives Rancières diskursive tilgang til, hvordan det sociale konstrueres og reproduceres. Som hos Maher og Tetreault kan konstruktionen af sociale normer, herunder også det system som kaldes for demokrati i dag, ses som en relationel proces. Herved ment, at Rancière beskriver det sociale som en orden, hvor alle identiteter, her i kraft af vores teoretiske ramme henvist til som positioner, har en plads i den pågældende orden (ibid.). Positioner, som eksempelvis er udelukket fra demokratiet har således også en plads i demokratiet som netop det - at være udelukket. På samme måde kan marginaliserede positioner og majoritetspositioner ligeledes anskues som værende gensidigt opretholdende. Her i ligger ligeledes Rancières kritik af det repræsentative demokrati - nemlig at dette system kan ses som en institutionaliseret legitimering af visse positioners privilegerede rolle (Lykkeberg i Rancière, 2013:8,15) (Rancière, 2013:26). I nærværende teorikombination kan dette således tilskrives ovenstående argumentation - nemlig at det, som opfattes som det kollektive bedste, eller som helheden, grundet historiske magtstrukturer vil have en tendens til netop at være en forståelse, der er konstrueret på baggrund af majoritetens magt i henhold til sandhedskonstruktion. At kalde et system for demokratisk er således ikke ensbetydende med, at det er det - det kan, ifølge Rancière, ligeledes anses som en legitimering og en reproduktion af de privilegeredes magt. Dette leder således tilbage til ovenstående citat. Her i ligger Rancières normative forståelse af hvad demokrati bør sigte mod - nemlig lighed. Dette da han beskriver demokrati som noget der kun opstår når den eksisterende orden, eksempelvis den italesatte demokratiske orden, bliver udfordret med lighedens logik, hvilke må siges at indikere en normativ opfattelse af demokratiets sigte som lighed. Her kan der igen henvises til Maher og Tetreaults forandringsbegreb det tredje øje. En forandring, hvor subjekter bevæger sig mod en erkendelse af forholdet mellem subjekt og struktur, og således en forståelse af, at historisk konstruerede strukturer er med til at undertrykke visse positioner - at det relationelt konstruerede sociale således er ulighedsskabende, som strukturerne ser ud nu. Forandringen kan ske når subjekter bliver opmærksomme på dette, hvilket må siges at være i tråd med Rancières definition af demokrati, som noget

der opstår, når herskende logikker, her i sammenhæng med Maher og Tetreault læst som undertrykkende magtstrukturer, bliver udfordret af en anden logik. En logik, som tilgodeser ikke kun de privilegerede, men det mangfoldige - subjekters mangeartede positioneringer gennem forskelligt valoriserede kategorier.

Biesta beskriver netop demokrati som en proces der tilgodeser det mangfoldige kollektive - og med inddragelse af Rancière forstår vi dette 'det kollektive' som noget der kun kan opnås, hvis dominerende sandheder, som kan ses som et udtryk for legitimering af majoritetens privilegier, udfordres. At åbne op for demokrati - at åbne op for at tilgode det kollektivt bedste - afhænger således, ud over gensidig forståelse mellem subjekter, ligeledes af en udfordring af herskende magtstrukturer og den ulighed som ligger i disse. I en undersøgelse af om italesatte positioneringer og meningstillægninger kan siges at åbne op for demokrati, må der således også være et normativt blik for, hvilke virkelighedsforståelser og hvem disse tilgodeser, som reproduceres gennem de italesatte positioneringer og magtdynamikker.

At sætte fokus på dette forhold mellem subjekt og struktur, og hvorledes undertrykkende magtstrukturer er medierende for subjekters positionering og handlerum, kan altså både beskrives som det forandringsbegreb, som er centralt hos Maher og Tetreault, og kan ligeledes forstås i lyset af Biestas og Rancières demokratibegreber - som en forstyrrelse af den status quo, som kan siges at reproducere undertrykkende magtstrukturer. Yderligere ligger der i samtænkningen af positioneringsteorien og Rancière og Biesta en problematisering af hvad 'det kollektive' eller helheden er.

Ved inddragelse af Maher og Tetreault er vores analysebegreber de tidligere beskrevne magtbegreber stemme, autoritet og beherskelse. Disse kan ses som de dynamikker, der enten reproducerer eller forstyrrer de historisk og samfundsmæssigt dominerende magtstrukturer i et klasserum. I analysen vil vi derfor empirisk undersøge hvorledes højskoleelever italesætter positioneringer i klasselokalet og ud fra dette teoretisk grundlag undersøge og diskutere hvorvidt dette kan siges at være udtryk for stemme-, autoritets- og beherskelsesdynamikker som forstyrrelse eller som udtryk for en reproduktion af eksisterende magtstrukturer. Dette for at undersøge om højskoleelevers italesatte positionering i meningstillægningen af den udførte normkritiske undervisning indikerer muligheder eller begrænsninger for at åbne demokrati.

7.3.5 OPSUMMERING - SPECIALETS DEMOKRATIBEGREB OG ANALYTISKE FOKUS

Vi kan således ikke siges at beskæftige os med demokrati som samtale, da vi, grundet vores teori, ikke ser verbal samtale som det eneste, der er konstituerende for handlerum. Vi fokuserer derimod på Kochs beskrevne sigte om, at demokrati skal rette sig mod at tilgode helheden. Vi har, med inddragelse af Maher og Tetreault, Biesta samt Rancière, problematiseret hvorledes helheden kan forstås, og identificeret barrierer og forudsætninger for at rette den demokratiske proces mod dette.

Vi definerer dermed vores demokrati som at tilgodes den mangfoldige helhed - mangfoldighed forstået som subjekters mangeartede positioneringer gennem valoriserede kategorier. Herved ses demokratibegreb ud fra demokratiets sigte og ikke dets form.

Vi argumenterede for at det at tilgodes den mangfoldige helhed kræver at det, der forstås som helheden, ikke blot er et udtryk for 'neutrale' positioners sandhedsdominans i konstruktionen af, hvad der tilgodeser helheden. For at bevæge sig mod dette identificerede vi først en udfordring for processen mod at åbne for demokrati - nemlig at opnå gensidig forståelse. Yderligere identificerede vi en forudsætning for processen mod at åbne for demokrati - nemlig udfordring af herskende undertrykkende magtstrukturer. Dette har således ledt til at vi forstår det at åbne op for demokrati, som det der skal åbnes op for at tilgodes den mangfoldige helhed. Med udgangspunkt i ovenstående har vi således to fokuspunkter i vores analyse, når vi undersøger om informanternes italesættelser vidner om at der bliver åbnet op for demokrati - nemlig om de magtdynamikker, som kan analyseres frem gennem informanternes italesættelser af undervisningen kan ses som mulighedsskabende eller begrænsende for 1) gensidig forståelse mellem subjekter og 2) udfordring af herskende magtstrukturer.

Slutteligt skal det understreges at det at åbne for demokrati således forstås som en proces som er relationel mellem subjekter og mellem subjekter og struktur. Dermed kan de dynamikker, som kan siges at åbne for demokrati, identificeres i både brede og snævre kontekster - herved ment at det at åbne for demokrati ligeledes kan foregå mellem to subjekter. I og med at nærværende speciale udelukkende tager udgangspunkt i italesættelser fra et begrænset antal elever og deres meningstillægning af et enkelt undervisningsforløb, vil specialet således ikke forsøge at konkludere på, om de analytiske fund vidner om at der bliver åbnet op for demokrati i en bredere kontekst - således heller ikke på højskolen som institution.

8 METODE

Vi har i ovenstående dels beskrevet vores indgang til højskolen og kort illustreret vores forløb. Yderligere har vi gennemgået vores videnskabsteoretiske og teoretiske ståsted. I det vil følgende vil vi gå i dybden med vores metodiske perspektiver og empiriske materiale.

Dette metodeafsnit bruger gennemgående pointer fra vores teoretiske afsnit, men har ligeledes en eklektisk tilgang, hvor andre teoretikere vil understøtte og udvide vores metodiske tilgang. Disse teoretikere vil løbende blive præsenteret og gennemgået.

8.1 GRUNDLÆGGENDE PERSPEKTIVER I UNDERVISNINGSPLANLÆGNINGEN

I dette afsnit vil vi folde en række teoretiske pointer fra Maher og Tetreault ud som har været centrale i vores planlægning af undervisningsforløbet og således har været inddraget forud for, at det analytiske arbejde gik i gang. Yderligere vil vi beskrive en række teoretiske perspektiver fra normkritisk pædagogik med udgangspunkt i bogen "Normkritisk Pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring" redigeret af Janne Bromseth & Frida Darj (2010), som ligeledes har været centrale for planlægningen af undervisningsforløbet.

8.1.1 OPGØR MED HIERARKISKE BEHERSKELSESFORMER

Med reference til Maher og Tetreault begreber om beherskelse, autoritet og stemme, som det er blevet gennemgået i teoriafsnittet, ønskede vi i vores planlægning af forløbet ikke at opretholde den hierarkiske forestilling om, at italesatte følelser og personlige erfaringer var mindre værdifulde end det som ofte vil blive meningstillagt som 'objektiv' argumentation. Dette da vi netop ud fra vores teori havde en forestilling om, at intet er objektivt, men noget bliver anset som det qua den historiske kontekst og de neutrale positioners definitionsmagt. Vi ønskede ligeledes heller ikke, at marginaliserede grupper ikke kunne udtrykke sig eller få stemme, fordi beherskelsesformen ikke passede ind i den gængse forestilling om, hvordan der argumenteres og hvad der opfattes som legitimt.

Når det er sagt, ønskede vi heller ikke at skabe et rum, hvor det private og personlige var altdominerende. Som Maher og Tetreault beskriver ønskede vi en balance: de personlige italesatte oplevelser skulle forstås i sammenhæng med de strukturer, der har være konstituerende for de italesatte erfaringer (Maher & Tetreault, 1994:91,117). Vi ønskede derfor at sætte fokus på, at subjektets italesatte erfaringer skulle forstås i tæt relation med strukturerne og andres italesatte oplevelser.

8.1.2 FOKUS PÅ NORMER ELLER FOKUS PÅ DE ANDRE

I Maher og Tetreaults observationsstudie og interviews synes der løbende at være mange forskellige bud på hvordan denne balance kan skabes, og de forskellige undervisningseksempler stiller på meget forskellig vis skarpt på hvor stort et fokus subjektets italesættelser af erfaringer og oplevelser skal fylde - og hvordan (Maher & Tetreault, 1994). Vores læsning af Maher og Tetreaults studie giver således ikke et endeligt bud på, hvordan balancen mellem subjektets erfaringer og strukturerne skal foreskrives som et pædagogisk greb i en konkret undervisningssituation. Yderligere veksles der i deres fremhævnning af visse undervisningssituationer mellem nogle gange at beskrives situationer der synes at give de marginaliserede positioner - individuelt og kollektivt - en stemme, mens andre situationer synes at gøre disse stemmer til 'de andre', ved at referere til disse positioner gennem majoritets stemme og blik (ibid.: 59,65,70,145). Sidstnævnte er kritisabelt ud fra et normkritisk pædagogisk blik, et blik som vi derfor her vil inddrage og benytte.

Bromseth, der har fokus på normkritisk pædagogik, gør der op med det som hun refererer til som 'tolerancepædagogik' (Bromseth, 2010:35-37). Herved forstås at majoriteten tolererer 'de andre' eller minoriteten, og således fastholder, at nogle positioner har 'retten' - eller med Maher og Tetreaults begreb; autoriteten - til at tolerere 'de andre'. Her forstået som 'de afvigende', og dermed blot reproducerer normen om positioner der er neutrale og positioner der er afvigende (ibid.). Hvis subjektet blot accepterer 'de andre' - så sker der ingenting - og ens egen position forbliver uproblematiseret (ibid.:49). Bromseth har altså fokus på at 'de andre' - de marginaliserede positioner - ikke skal 'udstille' sig selv og belære majoritets-positionen, men at majoritets-positionen selv også har et ansvar for at forstå sin egen position (ibid.). Vi ønskede således ikke, at højskoleeleverne skulle være tvunget til at dele egne oplevelser i deres italesættelser, som kunne blive miskrediteret, misforstået eller negligeret, netop fordi majoriteten, eller de normer som er konstrueret ud fra majoritetens sandhedsdominans, kunne placere den italesatte oplevelse hos det enkelte subjekt frem for i strukturerne. Vi balancerede derfor på den ene side mellem at give plads til italesættelser af følelser og erfaringer som vigtige redskaber til beherskelse, stemme og autoritet og muligheden for forandring og ønskede samtidig at adressere alle italesatte erfaringer til større samfundsmæssige strukturer. Det normkritiske islæt i workshoppen beror således på en tanke om, at tolerancepædagogik og andetgørelse ikke skulle være til stede, men at det var normer, strukturer, magt, privilegier og hierarkier, der var fokus på (ibid.). Ved netop at sætte fokus på normerne og ikke en tolerance af dem som de herskende normer sætter spørgsmålstegn ved, kunne der således skabes blik for de magtstrukturerne, der ligger til grund for de normer, der påvirker alle subjekter på forskellig vis. Herved kan der, ved at se på den dominerende 'sandhed', også åbnes for at se en ny (ibid.:38,40). Ved at bruge normkritisk undervisning som baggrund for undervisningens tilrettelæggelse og udførsel, hvor der er fokus på hvordan normer skaber og opretholder hierarkier og hvor der er fokus på egen position, kan der skabes andre betingelser i et klasserum. Dette kan således stille

spørgsmålstegn ved sociale hierarkier i samfundet (ibid.). Med dette blik kan rammerne i højere grad forandres ifølge Bromseth (ibid.:49).

Tanker fra normkritisk pædagogik har vi således benyttet os af for at finde 'balancen' i vores pædagogiske greb mellem fokus på og samspil mellem struktur og subjekt, ud fra et blik, der ikke ønskede at reproducere 'de andre' gennem vores og elevernes italesættelser.

8.2 KONKRET PLANLÆGNING

I ovenstående har vi gennemgået de centrale teoretiske tanker bag forløbet. Vi vil i det følgende bevæge os nærmere ind på, hvordan vi omsatte teorien til konkret planlægning. Dette gør vi for at skabe gennemsigtighed i henhold til vores undervisningstilrettelæggelse. Dette vil vi gøre med yderligere inddragelse af uddannelsestænkere Bjarne Herskin (2002) samt Robert Jungk og Norbert Müllerts perspektiver omkring fremtidsværksted (1998).

8.2.1 PLANLÆGNINGSMODEL OG SCRIPTS

I vores tilrettelæggelse af forløbet udarbejdede vi detaljerede scripts, med inspiration fra uddannelsestænkere Herskin (2002). Vi valgte at benytte os af Herskin af to centrale årsager. For det første har han en konkret planlægningsmodel, der giver undervisere overblik over, hvordan et forløb kan tilrettelæggelse således, at det er elevernes logik og modtagelse, der er i højsædet (Herskin,2002:26-27). For det andet spiller Herskins tanker om, at underviseren må have for øje og planlægge efter, at elever er forskellige og dermed har forskellige udgangspunkter i undervisningssituationer (ibid.:25,32), godt sammen med Maher og Tetreault teoretiske univers.

Herskins planlægningsmodel har tre faser, analyse, grovplanen og detailplanlægningen (ibid.:45-51). De tre faser udvikler tilrettelæggelsen således, at selve forløbet bliver mere og mere detaljeret undervejs. Planlægningsmodellen gav os således mulighed for at først at skærpe forløbets overordnede målsætninger, herefter gå i detaljen om vejen dertil.

For overblikkets skyld følger her modeller over vores forløb. Scriptene for de to-dages workshop er meget mere detaljeret og ved interesse kan de ses i fuld version i Bilag 8-11. Andet undervisningsmateriale kan forefindes i Bilag 12-15 og 24.

Introducerende arrangement (2 timer)	
<i>Overskrift</i>	<i>Form</i>
Introduktion	Oplæg
Hvad er køn?	Øvelse, to-og-to
Genderbread	Oplæg
Vælg fag og damer på højskolerne	Film, gruppearbejde og plenum opsamling
Privilegier	Individuel refleksion
Strukturer	Oplæg
Festinvitation	Gruppearbejde og plenum opsamling

Workshop dag 1	
<i>Overskrift</i>	<i>Form</i>
Introduktion og Safe space (1 time)	
På plads og synge	Plenum
Introduktion af de to dage	Oplæg
Indsamling af empiri	Oplæg
Intro til Safe space	Oplæg
Har alle mulighed for at sige hvad de mener?	Gruppeøvelse
Neutral-position	Oplæg
Herskertechnikker	Oplæg
Safe space: lav aftaler	Gruppesnak
Safe space: aftaler på tavle	Opsamling plenum
Kritikfase (2 timer)	
Produktiv magt	Oplæg
Normer	Individuel øvelse
Brok og kritik	Gruppearbejde
Strukturel undertrykkelse og lokale hierarkier	Oplæg
Højskolens rum	Gruppearbejde og opsamling
Utopifase (3 timer)	
For/imod	Gruppeøvelse
Ja og...	Gruppeøvelse
Intro til drømmeposter	Oplæg
Drømmeposter	Gruppe/individuel
Opsamling på drømmeposter	Plenum
Drømmegenering	Gruppe/individuel

Workshop dag 2 - Handlingsfase (6-7 timer)	
<i>Overskrift</i>	<i>Form</i>
Kreativ aktivisme og handling	Oplæg
Fra drøm til handling	Gruppearbejde og gruppedannelse
Elev-projekt	Gruppearbejde
Visning (cafe-arrangement)	Plenum, grupperne viser projekterne for hinanden
Skriftlig evaluering	Individuel
Mundtlig evaluering	Individuel eller par

8.2.2 INSPIRATIONEN FRA FREMTIDSVÆRKSTED

Som nævnt tidligere har den grove opbygning af vores to-dages undervisningsworkshop været inspireret af fremtidsværksted. I det følgende vil vi kort redegøre for denne opbygning med udgangspunkt i Jungk og Müllerts (1998) beskrivelse af fremtidsværksted med inddragelse af perspektiver fra Maher og Tetreault (1994) og vores førnævnte normkritiske islæt med inspiration fra Bromseth (2010). Det følgende har således karakter af en argumentation for de overordnede formmæssige og indholdsmæssige valg vi tog i planlægningen af forløbet. Det teoretiske indblik i vores undervisningsplanlægning som de følgende afsnit er et udtryk for, har til hensigt at skabe gennemsigtighed i de bagvedliggende tanker. Vi vil ikke gå i detaljen og beskrive hver enkelt øvelse der var undervejs i forløbet, men vil altså beskrive tankerne bag forløbets opbygning. Hele undervisningsforløbets indhold kan ses i Bilag 8 - 24, hvis læseren har interesse heri. Centralt er her, at alle øvelser er udvalgt og planlagt med udgangspunkt i den beskrevne teori.

8.2.2.1 Fremtidsværkstedet som ramme - og fasernes sigte

Vi vil i det følgende komme nærmere ind på hvordan vi lod os inspirere af fremtidsværksted som en måde at bygge vores forløb op på. Vi vil her starte med at gøre det tydeligt, at vi ikke udførte fremtidsværksted som foreskrevet af Jungk og Müllert, der ellers synes at foreskrive en meget fast opskrift for opbygning af denne 'undervisningsform' (Jungk & Müllert, 1998). Fremtidsværksted kan anses som en undervisningsmetode, hvor en gruppe deltagerne gennem forskellige faser, forsøger at ændre på for dem relevante forhold, de selv har defineret som kritisable (ibid.:15). Fremtidsværkstedet er således et forsøg på at skabe større grad af empowerment blandt deltagerne, hvor deres konkrete problemstilling(er) behandles og forsøges ændres (ibid.). Vi beskæftiger os ikke direkte med empowerment som teoretisk begreb, men vælger i stedet at se nærmere på demokrati, grundet højskolens hovedsigte. At sætte lighedstegn mellem disse to begreber er ikke vores mål, men idet både Maher og Tetreault har et forandrings- og handlingsperspektiv - det tredje øje - og vores perspektiv på demokrati at tilgodese den mangfoldige helhed gennem et fokus på gensidig forståelse og ved at udfordre status quo, fandt vi det inspirerende at bruge fremtidsværkstedet som model for undervisningstilrettelæggelse, idet denne også har et forandrings- og handlingssigte. Vi byggede derfor som nævnt vores workshop op med inspirations fra Jungk og Müllerts tre faser kritik, fantasi og handling (ibid.:16).

Vi valgte altså at benytte os af nogle elementer fra fremtidsværkstedet, men udvidede det med andre elementer, hentet fra feministisk- og normkritisk pædagogik samt demokratiske teoriovervejelser.

Grunden til at vi fastholdt fasernes grundelementer i opbygningen, beror på argumenterne bag hver enkelt fase i kombination med forståelsen af, hvordan faserne tilsammen kan skabe større grad af handlerum blandt deltagerne (ibid.:65-68,77-79,87-90,97).

I og med at vi blot fandt inspiration fra fremtidsværkstedet, men ligeledes kombinerede det med vores videnskabsteoretiske og teoretiske perspektiver, tog vi os altså en række friheder i henhold til Jungk og Müllerts udlægning af processen. Herunder tilføjede vi en fase i form af det vi kaldte 'Safe space', som lå umiddelbart før de tre andre faser. Denne fase, der kort sagt handlede om at skabe et trygt rum at snakke om normer i, valgte vi at lave, da eleverne, der deltog i brainstormen i midt januar, udtrykte bekymring for hvordan vi skulle snakke om emnet (Bilag 22). Se Bilag 8 for script over 'Safe space'.

8.2.2.1.1 Kritikfasen

Kritikfasen handler om at se kritisk på tingenes tilstand, for senere at kunne drømme anderledes og handle herudfra (ibid.:16,65-66). Som beskrevet er det relevant at tydeliggøre strukturernes og normernes begrænsende magt for subjektets adgang i verden samt at subjektet bliver i stand til at se disse magtstrukturer i henhold til sig selv og andre (jf. 7.1.3). Vi fandt derfor kritikfasen relevant, idet at undervisning, der adresserer kritik, altså kan være både et værktøj til handling, men også en mulighed for at sætte fokus på, hvor og hvordan dominerende sandheder opretholdes og reproduceres. I praksis brugte vi således kritikfasen til at stille skarpt på, hvordan tingenes tilstand kunne ansues som kritisable og begrænsende.

Formmæssigt var der flere oplæg i denne del end i de efterfølgende to faser: utopi og handling. Dette var en afvejning af, at vi som undervisere kom til at dominere rummet overfor en risiko for, at de elever, der havde et større kendskab til emnet end deres kammerater, kom til at dominere diskussionen (jf. 7.2.3). Som beskrevet i kontekst-afsnittet havde Katrine, medskriver på nærværende speciale, været i praktik på højskolen forud for vores undervisning. Katrine havde således en forforståelse af, at eleverne på højskolen havde forskelligt udgangspunkt og at graden af kendskab til emnet 'Normer for køn, krop og seksualitet', varierede. I planlægningen af undervisningen havde vi således en antagelse om, at elevgruppen ville have forskellige udgangspunkter i henhold til at beherske emnet og det som kunne meningstillægges som det 'rette' sprog. Ud over Katrines indsigt i elevsammensætningen så var netop dette forskelligartede udgangspunkt noget af det som gruppen af elever, der deltog i brainstormen i januar, italesatte (Bilag 22). Vi anså således også kritikfasen som en fase, der skulle kunne give et fælles sprog så at sige, så flere elever forhåbentlig ville føle, at de havde mulighed for at beherske emnet og således have en stemme i den resterende undervisning. Kritikfasen var dermed den fase med flest oplæg fra os som undervisere, da vi ønskede at tydeliggøre en række begreber, som vi fandt relevante for, at kunne tale videre om normer.

Dermed præsenterede vi eksempelvis en definition af begrebet normer, samt gav en overordnet introduktion til det produktive magtbegreb (Bilag 9). Yderligere blev denne fase brugt til at præsentere begrebet om undertrykkende magtstrukturer og tanken om, at vi alle sammen er med til at opretholde disse magtstrukturer - både majoritets- og minoritetspositioner. Dette gjorde vi med inspiration fra Mads Ananda Lodahls udlægning af hierarkier og magtstrukturer, som vi fandt i tråd med vores teori (Lodahl, 2018). Vi fandt dermed inspiration til hvorledes vi kunne formidle stoffet til en målgruppe, der ikke nødvendigvis tidligere havde beskæftiget sig med dette.

Gennem gruppeøvelser skulle eleverne ligeledes identificere herskende magtstrukturer, og snakke sammen om, hvordan de så, at disse magtstrukturer påvirkede dem selv i deres hverdag på højskolen - dette for at gøre begrebet om magtstrukturer, normer og undertrykkelse håndgribeligt.

For en nærmere beskrivelse af hvilke oplæg og øvelser kritikfasen indeholdte henvises til Bilag 9, 14 og 18.

8.2.2.1.2 Utopifasen

Efter kritikfasen fulgte fantasifasen (Jungk & Müllert, 1998:55), hvilket vi i praksis omdøbte til utopi- og drømmefasen. Denne del lå senere på første dagen (Se Bilag 10).

Målet med denne fase var at sætte fokus på ønskerne om hvordan de nuværende situationer, der blev kritiseret i første fase, ellers kunne se ud (Jungk & Müllert, 1998:77). Hos Jungk og Müllert er der ingen begrænsninger i denne fase, forstået på den måde, at selv på trods af viden om, at drømmene kan være umulige grundet forskellige forhold, skal drømmene frem på bordet (ibid.). Drømmefasen har til formål at give deltagerne rum til at fantasere og være kreative, og selvom ikke alt er praktisk muligt, giver denne del et individuelt og kollektivt rum til at forestille sig en brydning med de gængse, undertrykkende begrænsninger, som subjektet omgås med (ibid.).

I inspiration fra Maher og Tetreault pillede vi endnu engang lidt ved Jungk og Müllerts faste form for fasen. Vi tog eksempelvis i denne fase fat i, hvordan forskellige positioner kan anskue forskellige feministiske tematikker som både mulighedsskabende og begrænsende (Bilag 10). Vi havde således ikke udelukkende fokus på utopi uden nogen former for begrænsning, som det ellers foreskrives af Jungk og Müllert (Jungk & Müllert, 1998:77). Dette med den begrundelse, at Maher og Tetreault netop beskriver hvordan tematikker kan læses forskelligt af forskellige subjekter (Maher & Tetreault, 1994:70). Vi ønskede således at lade flere perspektiver på normer komme til orde, også for at imødegå at subjekter har forskellige italesatte erfaringer og således også meningstillægger verden, herunder normer, forskelligt. Konkret lavede vi eksempelvis en øvelse der satte fokus på debatter om forskellige emner, herunder brugen af det kønsneutrale pronomen "hen", kvoter for forskellige minoriteter på arbejdspladser samt separatisme i forskellige

kontekster (Bilag 10). Dette disse tematikker synes at rumme muligheder og begrænsninger, fordele og ulemper (Bilag 10).

Vi havde dermed en forståelse for, at selvom utopiske, ikke-begrænsende drømme kunne være gode at artikulere eller forme (hvilket elever også fik lov til slutteligt i fasen), var det ligeledes vigtigt aldrig at fjerne os helt fra Maher og Tetreaults pointe om, at strukturerne påvirker subjekter forskelligt og at forskellige drømme og dertilhørende mulighedsrum således også må udspringe fra forskellige positioner og disses italesættelser af individuelle og kollektive erfaringer.

Yderligere sigtede vi i denne fase mod at bryde med dominerende beherskelsesformer, så elever, der muligvis følte sig stillegjorte af de verbale oplæg i kritikfasen, og den generelt verbale undervisningsform, som indtil da havde været dominerende i vores forløb, fik mulighed for at få en ikke-verbal stemme i undervisningen. Således havde vi blandt andet en række 'Drømmeposter', hvor eleverne kunne vælge eksempelvis at tegne, læse, snakke eller se Youtube-klip (Bilag 10, 15 og 24). Yderligere blev hele utopifasen afsluttet med at eleverne skulle skabe en stor drømmeplakat, hvor de selv kunne skrive eller tegne deres drømme for fremtiden, og således ikke var tvunget til at skulle argumentere for disse drømme verbalt (Bilag 19).

8.2.2.1.3 Handlingsfasen

På workshoppens anden dag stillede vi skarpt på handling og kreativ aktivisme. Hos Jungk og Müllert efterfølges netop fantasifasen af en virkeliggørelsesfase, hos os handlingsfase, hvor de utopiske forhåbninger bliver udsat for et reality-tjek: hvad er og hvordan er det faktisk muligt at forandre? (Jungk & Müllert, 1998:87-88). Det er i denne fase, at deltagerne skal blive bevidste om bump på vejen til drømmene og dermed må justere forhåbningerne og fantasierne gennem kritisk at se på virkeligheden (ibid.:87). Igen synes fremtidsværkstedets grundideer, at spille sammen med vores poststrukturalistiske feministiske udgangspunkt. Dette da subjekters handlerum netop påvirkes af ulighedsskabende og historisk konstruerede strukturer - og at subjekter, handlerum og muligheder for forandring må ses i lyset af disse medierende strukturer.

Hos Jungk og Müllert er der et ønske om at afslutte virkeliggørelsesfasen med et projekt eller en handling (ibid.: 94). Dette ønskede vi også af forskellige årsager. Hos Maher og Tetreault kan arbejdet i grupper omkring et projekt skabe en brydning med den gængse italesættelse af autoritet (Maher & Tetreault, 1994:137) og forskellige kreative udtryksformer kunne få en plads, sådan så de i højere grad blev sidestillet med verbale og velartikulerede beherskelsesformer. Ideen om kreativ handling, der skulle fremvises til andre elever, spiller ligeledes ind i højskolens rum, idet højskoleeleverne på denne højskole almindeligvis bruger andre beherskelsesformer end sproglige i mange af højskolens andre fag. Det gav således mulighed for at forskellige positioner kunne få stemme gennem forskellige beherskelsesformer, og

det gav samtidig mulighed for at andre elever stille skulle lytte eller se på en gruppes projekt. Sidstnævnte er hos Maher og Tetreault et greb, der kan gøre, at positioner, der almindeligvis ikke får eller har stemme, kan få stemme, idet en præsentation 'begrænser' de dominerende stemmer og 'tvinger' dem til at lytte til andre positioners italesættelser af erfaringer (ibid.:107-108).

Helt konkret blev der ved dagens afslutning fremvist en række projekter. Blandt andet blev der lavet to film, den ene om kropsbehåring og den anden om kønsnormer i barndommen. Én gruppe lavede en performance, hvor de klippede en kvinde korthåret. En anden gruppe klippede figurer ud, og skrev et digt, der tilsammen skulle illustrere de begrænsende kasser, som de beskrev krops- og kønsnormer som. Derudover var der en gruppe som lavede en kombineret performance, fotoprojekt og installation, hvor den nøgne krop og frigørelsen af denne var i fokus. Et andet projekt var at en af eleverne tog billede af egen og andre højskoleelevers vulvaer og lavede en plakat med disse billeder. Slutteligt lavede en gruppe androgyne påklædningsdukker. Vi henviser til Bilag 20 for nærmere information om projekterne, og illustration af de projekter, vi havde mulighed for at dokumentere og som vi har kunne medtage grundet etiske overvejelser. Den kreative handlingsdel ville ligeledes give højskoleeleverne mulighed for at arbejde med kritik- og drømmefaserne, og dermed komme nærmere at udfordre status quo, som både Maher og Tetreault og vores demokrati-teori har for øje.

Opsummerende er det vigtigt at gøre klart, at vi ikke delte workshopen skarpt op i de tre faser og ej heller fulgte faserne slavisk som foreskrevet hos Jungk og Müllert, men at vi i stedet blev inspireret af denne model som et undervisningstilrettelæggelsesværktøj. Vi valgte altså netop at kombinere fremtidsværkstedets grundopbygning med forskellige andre pædagogiske greb og undervisningsteknikker, til at stimulere henholdsvis kritik, drømme og handling, idet vi ligeledes ønskede at lade vores teoretiske perspektiver fra Maher og Tetreaults positioneringsteori samt Bromseth normkritik få plads i undervisningsplanlægningen.

8.3 EMPIRISK GRUNDLAG

Vi har i ovenstående beskrevet vores udarbejdelse af script og vores inspiration fra fremtidsværkstedet i henhold til opbygning af forløbet. Yderligere har vi givet eksempler på konkrete øvelser og de overordnede tanker, med reference til vores teoretiske udgangspunkt, som lå til grund for de enkelte faser i vores undervisningsforløb. Ovenstående er således udtryk for et ønske om at skabe en høj grad af gennemsigtighed i planlægningen af undervisningen som kan ses som grundlaget for nærværende speciale, samt et ønske om, at skabe et overblik som andre kan lade sig inspirere af i deres egen planlægning af normkritisk undervisning. Det følgende vil derimod i højere grad rette sig mod metodiske overvejelser som har mere direkte implikationer for den følgende analyse - nemlig vores empiriske grundlag. Her er det således ikke undervisningsforløbet det skal handle om, men derimod vores metodiske overvejelser omkring evaluering af

forløbet. Dette da evalueringerne - både mundtlige og skriftlige - udgør det primære empiriske grundlag for analysen, hvor vi vil undersøge elevernes italesatte positioneringer i meningstillægningen af forløbet. Når der refereres til de mundtlige og skriftlige evalueringer som primær empiri bunder dette i, at undervisningsforløbet, både planlægningen og udførelsen, genererede en stor mængde materiale, hvoraf det meste ikke bruges direkte i analysen. Tanker om og grund til vedlæggelse af dette ikke-primære empiri i bilag vil ligeledes kort blive beskrevet i det følgende.

8.3.1 ANDET MATERIALE OG FRAVALG

Vi - og eleverne - har i forløbet, som nævnt udarbejdet andet materiale (Bilag 8-23). Her er eksempelvis tale om vores script, oplæg, PowerPoint, deltagernes plancher og produkter med mere. Størstedelen af disse bruges ikke direkte i vores analyse, men skal ses som en måde at skabe en større grad af transparens i forhold til hvad eleverne har gennemgået og hvad det dermed er, de evaluerer på. Det er her vigtigt at gøre klart, at vores andet materiale giver et indblik i forløbet på højskolen, men ikke kan indfange hvordan forløbet i praksis blev gennemført af både os og eleverne. Det er ikke muligt i bilagene at vise forløbet som helhed, herunder eksempelvis stemninger og placeringer i rummet, konkrete ord og vendinger der er blevet sagt, kropssprog m.v.

Det indblik læseren kan få af forløbet er således produkter fra tilrettelæggelsen og udførelsen, elevskabt materiale på baggrund af øvelser og elevernes evalueringer af forløbet. Vi kunne have valgt at skrive udførlige feltnoter og observationer fra forløbet, men dette ville stadig give et kort glimt af vores skriftlige fremstilling af forløbet. Vi kunne også have valgt at filme forløbet. Både skriftlig og visuel 'observation' fravalgte vi, idet vi ønskede at skabe et tryggere rum for eleverne at deltage i. At skabe et tryggere rum for de mange typer af positioner, blev centralt i dette forløb, idet eleverne gav udtryk for, at de fandt det svært at snakke om og at de var opmærksomme på hvad de kunne og ikke kunne sige (Bilag 22). Dette kommer vi nærmere ind på analytisk. Fravalget af observation - feltnoter og video - beror således på, at vi ikke ønskede at skabe en stemning af 'overvågning'. Vores materiale i dette speciale er således noget eleverne var blevet gjort opmærksomme på blev indsamlet.

Vi er således klar over, at vores forløb kunne være blevet gjort mere gennemsigtigt for en læser, men har grundet etiske og teoretiske overvejelser omkring emnets karakter og elevernes italesættelser af, at dette emne var svært og følsomt, valgt at lade disse overvejelser stå stærkere. Vi henviser til vores bilag, hvor et indblik i forløbets indhold og udførsel kan anskues og henviser samtidig til transskriberingerne af elevernes evalueringer af forløbet for indblik i italesættelser af modtagelse. Der kan ses en oversigt over bilag og en kort beskrivelse af hvad bilagene indeholder i Bilag 0.

8.3.2 MUNDTLIG OG SKRIFTLIG FEEDBACK

Da forløbet var ved vejs ende, faciliterede vi, at eleverne evaluerede forløbet både mundtligt og skriftligt. Evalueringerne er elevernes italesættelser af forløbet, enten gennem skriftlig tilbagemelding eller individuelle- eller topersoners-interviews.

Selve evalueringerne lå kort tid efter workshoppens anden dag: De skriftlige evalueringer blev lavet som sidste punkt på workshoppens officielle program og omhandlede primært selve workshopen og ikke det introducerende aftenarrangement der lå i januar. Flere elever nævner dog alligevel dette i de skriftlige evalueringer (Bilag 6). De mundtlige evalueringer, vores fem interviews, blev foretaget enten på workshoppens anden dag eller dagen efter (Bilag 1-5).

8.3.2.1 Evalueringer som en del af meningstillægningen

En central pointe, med reference til vores teoretiske grundlag er, at vi ikke mener at kunne se de udførte evalueringer som et afsluttet billede af, hvordan eleverne meningstillagde undervisningen. Dette skal forstås i lyset af projektets forandringsbegreb, der, som beskrevet ovenfor, er relationelt, kontekstbestemt og således også uafsluttet og svært målbart. Yderligere beskriver Maher og Tetreault i deres observationsstudie, at konstruktion af viden heller ikke slutter når undervisningen slutter - den fortsætter i elevernes relationelle meningstillægning som foregår gennem den efterfølgende snak (Maher & Tetreault, 1994:113). Dette har således de implikationer, at empirien må ses som et øjebliksbillede af elevernes italesættelser og meningstillægninger af forløbet. Vi er således opmærksomme på, at evalueringerne kunne have set anderledes ud var de indhentet dagen efter, når eleverne i højere grad havde haft mulighed for at snakke om forløbet, og således kollektivt konstruere en italesat meningstillægning af undervisningen. Yderligere har dette de implikationer at evalueringer i sig selv ikke kan ses afskåret fra meningstillægningen af undervisningen. Evalueringer bliver således en del af den konstruktion af viden, som undervisningen også er et udtryk for, da eleverne, gennem både det sproglige og det skriftlige, fortsætter meningstillægningen i en relationel proces med egen virkelighedsforståelse (skriftlige evalueringer) og os og hinanden (enkeltpersons og topersoners interviews).

8.3.2.2 Den konkrete udformning

Baggrunden og argumentationen for vores udformning af vores skriftlige og mundtlige evalueringer beror endnu engang på vores videnskabsteoretiske og teoretiske udgangspunkt, i samspil med pointer fra hhv. Herskin, denne gang fra bogen "Undervisningsteknik for universitetslærere - formidling og aktivering" (2001) og Svend Brinkmann & Lene Tanggaards (red.) "Kvalitative metoder - en grundbog" (2015).

Som med de andre udvidende perspektiver i dette metodeafsnit, medbringes de ovenstående ligeledes for metodisk at konkretisere vores valg, hvoraf vores beskrevne videnskabsteoretiske og teoretiske pointer må forstås som vores baggrundstæppe.

8.3.2.2.1 Skriftlige evalueringer

De skriftlige evalueringer blev ifølge det 'officielle program' for forløbet udført som det allersidste. Det skal her nævnes, at eksempelvis to grupper først fremviste de produkter, som de lavede i løbet af handlingsdagen, til resten af skolen om aftenen og at vi ligeledes interviewede efter de skriftlige evalueringer.

Da de skriftlige evalueringer blev udført i det rum, hvor eleverne havde fremvist deres produkter og handlinger, sad der elever, der både havde været meget fysisk til stede undervejs i forløbet og nogen, der 'blot' kom for at se de andres produkter.

Vi fik i alt 34 håndskrevne besvarelser (Bilag 6) og som det vil fremgå under analysestrategi, valgte vi at kode disse besvarelser ud fra vores analysebegreber samt de tematikker, som fremkom ved gennemlæsningen (Se Bilag 7).

Vi delte blanke A4 papir og kuglepenne ud til alle elever der var til stede og bad dem herefter om at dele deres papir op i tre lige store dele. På første ⅓ skulle de besvare: Hvad har været godt? På den næste del skulle de skrive hvad der var dårligt og på den sidste del af arket skulle de nævne, hvad der havde manglet i forløbet. Vi valgte bevidst ikke at gøre spørgsmål 2 til: hvad har været mindre godt, men i stedet lade det negative og modstanden få plads i vores evaluering. Dette da vi, jf. operationaliseringen af vores demokratibegreb, netop ønsker at undersøge udfordringer af status quo eller magtstrukturer - herunder også vores egen positions autoritet i klasselokalet som undervisere og vores udvælgelse af emner. Vi ville hermed ikke pakke kritik ind i positive formuleringer, men i stedet lade kritikken få plads.

Vores evalueringsform var skriftlig, hvilket i vores videnskabsteoretiske og teoretiske optik, kan være en begrænsende beherskelsesform for nogle elever, der bedre behersker andre typer af udtryks- og vidensformer. Idet evalueringen var udformet med åbne spørgsmål og var anonym og individuel, kunne det skriftlige element dog måske være mindre begrænsende for eleverne. I henhold til dette var vi ligeledes opmærksomme på, at det anonyme individuelle aspekt, forhåbentligt i højere grad kunne bryde med vores autoritetsposition, idet de her ikke direkte verbalt og fysisk skulle videregive ris og ros til os. Det er, med udgangspunkt i vores videnskabsteori og teori, ikke muligt at fjerne autoriteten, men den skriftlige evaluering forsøgte at skabe en anden evalueringsform, der kunne muliggøre at positioner, der ikke turde sige noget til os ansigt-til-ansigt, måske fik en platform til stemme.

Vi kunne have haft endnu mere fokus på hvad de konkret havde fået ud af forløbet og hvordan de selv ville beskrive deres læring, ved eksempelvis at spørger: Hvad ved jeg mere om nu eller hvad har jeg lært? Herskin allokere for, at evalueringer med fordel kan sætte fokus på hvad der er lært, fremfor blot hvad der har været godt eller dårligt. Dette da elementer, der italesættes som enten gode eller dårlige, ikke nødvendigvis siger noget om, hvorvidt der er sket en ny konstruktion af viden eller forandring hos subjektet. Det der evalueres og italesættes som dårligt kan, i følge Herskin, have skabt større læring, end det der italesættes som godt (Herskin,2001:240).

Vi undlod dog dette aspekt i den skriftlige evalueringsform. Dette da specialet har et andet forandringsperspektiv end det Herskin her antyder; vi anser ikke læring eller forandring som noget, der kan måles hos den enkelte - men som noget relationelt, kontekstbestemt og uafsluttet. Dette foreskriver således også et opgør med forestillingen om niveau- og udviklingstænkning, hermed ment at evidensbaseret måling af læring bærer præg af en autoritetstanke, hvor subjektet eller underviseren vurderer og måler sig selv og andre ud fra mere eller mindre fastlagte mål. Dette oprør er i tråd med vores teoretiske perspektiver på beherskelse og autoritet (jf. 7.2.1 & 7.2.3).

Vi har som nævnt indsamlet 34 anonyme skriftlige evalueringer. I analysen refererer vi derfor til uddrag herfra uden navn, men har opkaldt hver evaluering med et alfabetisk bogstav. Vi har ikke mulighed for at vide, om nogen af de skriftlige evalueringer vi benytter os af, stammer fra vores også interviewede elever. Vi har derudover ikke mulighed for at vide hvorvidt og hvor meget de enkelte elever, der har skrevet en evaluering, har været en del af forløbets program.

8.3.2.2 Interviews

Efter to-dages workshoppen interviewede vi i alt syv elever fordelt på tre enkeltinterviews og to topersoners interview. Det blev i alt til fem interviews á cirka 20-40 minutters varighed. Se bilag 1-5 for transskribering af interviews.

Deltagelsen i vores interview var frivillig og havde karakter af at det var de elever, der selv meldte sig til at deltage, der kom til orde. Vi har med udgangspunkt i vores teori fokus på, at disse interviews således ikke tager højde for at give alle en stemme, og at vores interviews kan bære præg af, at nogle elev-positioner - og deres holdninger - dermed ikke er blevet hørt i den mundtlige evaluering. Det er ligeledes vigtigt her at understrege, at vores position kan have haft indvirkning på, hvilke elever der ønskede at tale med os, idet det for nogle måske kan være voldsomt at evaluere og måske kritisere os eller forløbet ansigt til ansigt. Hverken vores interviews eller vores skriftlige evalueringer kan således siges at give et fuldkommen indblik i alle højskoleelevernes italesatte evaluering af forløbet. Det empiriske grundlag for specialet giver derimod et indblik i hvordan nogle elever evaluerer og italesætter forløbet. Vi er således opmærksomme på, at vi, ved

at lade disse evalueringer være grundlag for analyse, giver en begrænset gruppe elever stemme og definitionsmagt over, hvordan undervisningsforløbet blev meningstillagt.

Vores interviews var semistrukturerede og havde primært fokus på at nå rundt om forskellige hovedtemaer (Tanggard & Brinkmann, 2015a:37). Der var således ikke fokus på at stille de præcis samme spørgsmål til hver elev, hvilket beror på en forestilling om, at det er vigtigt at tilpasse spørgsmålene efter den kontekst og de subjekter der befinder sig i rummet (ibid.). Vi forsøgte dermed, med brug af Maher og Tetreaults begrebsunivers, at give plads til forskellige positioners stemme, ved at være opmærksomme på, at et fast skema med fastlåste spørgsmål, således kunne begrænse nogle elever i deres egen udtryksform. Dette da der her ikke ville blive taget højde for konteksten samt subjektets beherskelse af emnet.

I vores semistrukturerede interviews var der fokus på hovedtemaer, der drejede sig om at komme ind på forløbet som helhed, hvordan eleverne italesatte højskolen som kontekst for undervisningen, om der var noget de havde fundet særligt godt eller dårligt samt hvordan de meningstillagde emnet generelt. Vi ønskede således at høre eleverne omkring deres syn på forløbet og vi stillede ikke spørgsmål, hvor intentionen var at åbne for narrative fortællinger eller holdninger til forløbets emne uden samtidig at være i forbindelse med selve forløbet. Dette vil sige, at vi ikke spurgte informanterne ind til eksempelvis deres forståelse af magt, normer, køn osv. Forståelser eller viden omkring dette, blev nævnt i vores interviews, men vi ønskede ikke at spørge direkte ind til det, idet vi, som beskrevet i ovenstående afsnit om skriftlige evalueringer, ikke ønskede at bedømme ud fra en niveau- og udviklingstænkning. Vi ønskede dermed ikke at 'teste' eleverne, men i stedet komme nærmere deres italesættelser af muligheder og begrænsninger i forløbet.

Som beskrevet foretog vi både enkeltinterviews og topersonersinterviews. Dette har en række implikationer for empirien. For nogle elever kunne det, qua deres individuelle og kollektive position, give mere eller mindre stemme at sidde i rum med andre elever til vores interviews. I vores to topersoners interviews supplerede og udfordrede eleverne hinandens perspektiver, hvilket kunne muliggøre mere uddybende perspektiver. Det gjorde samtidig, at eleverne kunne finde tryghed i at tage stemme, idet en anden elev-position var til stede - og ikke kun en af os som autoritet og underviser. Dette gjorde samtidig, at elevpositionen ikke udelukkende skulle tale ind i vores sprog, men i højere grad kunne støtte hinanden i de udtryksformer og det sprog, der var meningsfuldt for eleverne. Dermed ikke sagt, at elevpositionerne i mellem ikke kunne begrænse den enkeltes stemme, idet der ifølge Maher og Tetreault også kan opstå autoritet blandt elever, f.eks. ud fra beherskelse af det verbale sprog eller graden af velartikuleret viden inden for emnet (Maher & Tetreault, 1994:129-130). Det kunne dog stadig bryde med en klassisk autoritetsforståelse, hvor eleverne forsøgte at sige det, vi gerne ville høre, idet vi ville stå som en stærk autoritet. I vores tre enkeltinterviews kunne eleverne på den anden side netop italesætte perspektiver, der ikke skulle stå for skud for andre elever

eller kunne blive taget med videre ud af interviewsituationen, da de kun skulle italesætte deres ris og ros til os, der forlod højskolen kort efter.

Vi er opmærksomme på, særligt med vores teoretiske udgangspunkt, at der i interviewsituationen også må være fokus på autoritet, og at vores position som dem, der interviewer, må siges at spille en rolle. At vi foretog de fem interviews kan - både positivt og negativt - medføre en høj grad af indforståethed, da både vi og de havde været en del af samme forløb. Det kan ligeledes siges, at hvis vi havde ladet andre evaluere med eleverne, havde de således siddet over for nogle, der ikke havde faciliteret og undervist selvsamme elever. Dette kunne måske have givet en større grad af et trygt rum for eleverne at udtale sig i, og deres italesættelser må derfor siges at skulle ses i lyset af, at de sad ansigt-til-ansigt med os i deres evaluering. Vi er således bevidste om, at deres svar kan være påvirket heraf, forstået på den måde, at de eksempelvis kan have haft svært ved at italesætte meget negative sider af forløbet eller at de har ønsket at give os det, de troede vi gerne ville høre. Det bør dog nævnes at vores fem interviews alle kommer ind på både positive og negative sider af forløbet. Idet vi forlod skolen og dermed konteksten efter evalueringen af forløbet - vi var ikke fastansatte lærer - kunne det måske blive nemmere for eleverne at italesætte også negative sider ved forløbet, idet de ikke efterfølgende på samme vis som andre elever eller højskolens lærer skulle forholde sig til os dagen derpå.

Vi udførte som nævnt fem interviews, fordelt på to topersoners interviews og tre enkeltpersonsinterviews. Når vi interviewede to varede det cirka 40-45 minutter, mens de tre enkeltpersonsinterviews cirka varede 20 minutter. Alle fem interviews var med højskoleelever, der frivilligt meldte sig til at lave interviews med os. Vil vi i analysen referere til vores interviewpersoner med følgende anonymiserede navne:

- Interview 1: Ronja og Mathilde
- Interview 2: Eva og Amanda
- Interview 3: Sarah
- Interview 4: Clara
- Interview 5: Kristine

8.3.2.2.3 Transskribering

Vores mundtlige og skriftlige evalueringer er anonymiseret. Vi har transskriberet de mundtlige evalueringer, hvoraf vi har fokuseret på at transskribere meninger og sætninger, frem for lyde, artikulation, afbrydelser, pauser o.lign. Vi har således valgt at transskribere med fokus på elevernes italesættelser af fortællinger og meninger. Vi er opmærksomme på, at når vi omsætter det verbale til det skriftlige - og særligt når vi ikke har

transskriberet og fremhævet tryk, kropssprog, afbrydelser osv. - at det transskriberede ikke omfavner det mundtlige i sin helhed (Tanggaard Brinkmann,2015a:43). Vi er samtidig opmærksomme på, at vi aldrig ville kunne gengive interviewsituationen, ej heller på lyd eller video, idet vi altid forstår en given situation gennem vores eget blik. Vi er således opmærksomme på, som Maher og Tetreault også påpeger, at vi som 'forskere' netop i hele processen tager og giver stemme til positioner, i kraft af, at vi transskriberer, udvælger citater, tolker osv. (Maher & Tetreault,1994:19,24).

De skriftlige evalueringer har vi omsat fra papir/håndskrift til digitalt, hvilket på samme vis ikke indfanger elevernes håndskrevne udtryk, som der også kan tolkes på.

Både de mundtlige og skriftlige evalueringer har således været igennem 'vores maskine' fra enten lyd eller håndskrift til digital 'computerskrift', og er dermed allerede i denne proces blevet tolket af os.

9 ET KRITISK BLIK PÅ VORES POSITION OG METODISKE VALG

Vi har i ovenstående præsenteret vores videnskabsteoretiske og teoretiske perspektiver og metodiske overvejelser i henhold til planlægning, udførsel og evaluering af forløbet på højskolen. Vi vil det følgende, inden vi beskriver vores analysestrategi, kort gennemgå betydningen af vores position og det normative aspekt i hhv. forløbet og i specialet.

Som allerede beskrevet teoretisk, ud fra Maher og Tetreault, er det vigtigt at have for øje, at neutralitet ikke er muligt, omend nogle positioner i højere grad opfattes således. I Maher og Tetreaults teoretiske univers, kan det ligeledes læses, at underviseren må være sin position bevidst, idet denne medvirker til konstruktion af viden i klasserummet (Maher & Tetreault, 1994:57,62,67). Ved inddragelse af perspektiver fra den normkritiske tænkter Bromseth, kan vi se nærmere på underviserens position i henhold til normkritisk undervisning. Hun beskriver ligesom Maher og Tetreault hvordan underviseren må være sin egen position bevidst og hvordan ens position former og afspejles i undervisningen (Bromseth, 2010:41). Der skal således altid være et konstant, løbende kritisk-refleksivt blik på hvordan normer påvirker underviseren selv, herunder hvilke normer underviseren bevidst eller ubevidst formidler i en undervisningssituation og hvordan underviseren selv er medvirkende til skabelsen af normer (ibid.). Idet vi havde et sigte om at lave normkritisk undervisning, påpeger Bromseth her, at vi, som undervisere, må være bevidste om hvilke normer vi bringer med ind og skaber undervejs i undervisningen. Vi vil i det følgende kaste et blik på egen position i henhold til forløbet og specialet.

9.1 HVEM GIVER VI STEMME?

Vi vil således, som beskrevet i ovenstående, nu kaste et kritisk blik på implikationer der så at sige er forbundet med vores position som både undervisere på forløbet og som producenter af dette speciale. Som beskrevet i begrebsafklaringen af autoritet, synes der at være en stor grad af magt forbundet til det at være underviser, idet denne udvælger materiale, indhold, øvelser m.v. Maher og Tetreault skriver: “[...] *we can now see that we have shaped as well as found our participants’ voices. By choosing to highlight certain stories rather than others [...]*” (Maher & Tetreault, 1994:19) og *“Our voices as researchers [...] are also “fashioned” - not “found” - from ongoing conversations with our informants, our data, and each other.”* (ibid.). I de to citater gøres det klart, at vi ikke blot som undervisere, men også som dem, der efterfølgende bearbejder materialet videnskabeligt, er med til at give stemme til nogle elever - og dermed måske overse eller fravælge andre. Dette har vi gjort ved at give stemme til visse elever i kraft af interviews og skriftlige evalueringer samt i udvælgelsen af, hvilke citater og uddrag herfra, vi har valgt at fremhæve og analysere på.

Det gøres samtidig klart, at vi også former vores egne stemmer - blandt andet gennem hvordan vi vælger at skrive og præsentere os selv og andre i vores speciale, gennem netop interaktionen med eleverne, det empiriske materiale og mellem os. I henhold til Maher og Tetreaults pointe om, at subjekter bringer italesatte individuelle og kollektive erfaringer, oplevelser og følelser med sig ind i sociale kontekster, skal det således også her gøres klart, at vi ikke afskriver vores forforståelser omkring emnet. Vores italesatte erfaringer og forforståelser - både personlige og teoretiske - har således været medvirkende til, hvordan vi har tilrettelagt, udført og evalueret forløbet og hvordan vi efterfølgende har analyseret på selvsamme. Det er således vigtigt at gøre klart at vi er opmærksomme på, hvordan vi, gennem vores position som både undervisere på et forløb og producenter på dette speciale, således har en stor definitionsmagt over hvilken viden vi bringer i spil samt hvordan vi præsenterer, udvælger og analyserer vores empiriske materiale.

Et andet centralt kritikpunkt af nærværende speciale kan findes i en anden dobbelthed i vores rolle. Denne dobbelthed skal forstås ved, at det empiriske grundlag for analysen udgøres af evalueringer af vores eget undervisningsforløb. Den empiri vi undersøger er således evalueringer af hvordan eleverne på højskolen italesætter forløbet, herunder også hvordan de italesætter vores udførsel af undervisningen og til tider også hvordan vi var som undervisere. Empirien handler således om det vi tilrettelagde og udførte og hvordan vi blev meningstillagt, og selvom det konkret er elevens italesættelser herom, kan vi ikke se os helt fri fra, at vi således til dels også undersøger os selv, idet vi undersøger andres italesatte opfattelse af vores forløb. En implikation heraf, som analysens fokus til dels kan kritiseres ud fra, er, at vi, netop i vores blik på empirien, har forsøgt at være selvkritiske. Således har kritiske røster fra vores empiri fået relativt meget plads i analysen. Dette understreger yderligere vigtigheden af, at vi er opmærksomme på vores egen position og vores egne forforståelser i det analytiske arbejde med empirien.

9.2 TRANSPARENS

Vi har i ovenstående set nærmere på vores position som ikke-neutral og som ligeledes til dels en del af vores undersøgelsesfelt, herunder vores opmærksomhedspunkter i henhold til dette. Vi vil nu kort gennemgå hvordan vi anskuer specialets konklusioner, særligt med fokus på transparent.

Vi har tidligere gjort det klart, at vi i dette speciales tager udgangspunkt i normkritisk undervisning på én højskole, og derved ikke påstår, at vi kan sige noget om alle typer normkritisk undervisning på alle typer højskoler. Vi har ligeledes gjort det klart, at den konkrete kontekst og vores position i konteksten har betydning for det empiriske materiale, vi har indsamlet. Det er således vigtigt at understrege i henhold til dette, at vi ikke mener, at det data vi har indsamlet er muligt at genskabe direkte, idet konteksten og os har indflydelse på skabelsen af dette og dermed ikke kan gengives fuldkomment igen. Ej heller hvis vi lavede det

samme forløb på samme højskole. Vi er således bevidste om at speciales konklusioner ikke kan ses i henhold til generaliserbarhed og direkte efterprøvning af dataindsamlingen og resultateterne (Tanggard & Brinkmann, 2015b:522-524). Dette er selvsagt ikke muligt. Vi vil derfor i stedet henlede opmærksomheden på en anden måde at kvalitetssikre dette speciale: transparens (ibid.:522-523). Da det ikke er muligt at efterprøve specialets resultater, er det i stedet vigtigt at gøre specialet så gennemsigtigt som muligt (ibid.). Heri ligger der, at vi gennem vores teoretiske og metodiske valg, vores indsamling af empiri, behandling af empirisk materiale og vores position er beskrevet, således, at andre udefrakommende kan kigge os efter i sømmene. Ved at skabe gennemsigtighed i henhold til processen, skabes der i denne optik, ikke mulighed for afprøvning, men i stedet en højere grad af mulighed for at se på vores proces og resultater ud fra de præmisser, vi har stillet for at svare på specialets problemstilling (ibid.:524).

Vi vil således, med ovenstående pointer i baghovedet, gøre det klart, at vi ikke mener at specialet skal ses i lyset af generaliserbarhed og overførbarehed, men at vi i stedet, ud fra specialet snævre kontekstbestemte case, kan sige at komme med elementer af ny viden indenfor vores felt og samtidig komme med forsigtige bud på, hvordan viden fra det konkrete pilotprojekt kan give mulighed for videre videnskabeligt arbejde med normkritisk undervisning og demokrati på andre danske højskoler (ibid.:522).

10 ANALYSESTRATEGI

Vi har i det ovenstående gennemgået vores teoretiske og metodiske udgangspunkt. Vi vil i dette afsnit kort beskrives hvorledes vi teoretisk vil tilgå vores problemformulering (jf. 1.1)

Analysen retter sig mod at undersøge højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægning af det normkritiske forløb som vi udførte. Dette vil vi gøre med det sigte løbende at diskutere om italesættelserne og meningstillægningerne af undervisningen indikerer muligheder og begrænsninger for at åbne for demokrati. Her demokrati forstået ud fra dets centrale sigte om at tilgodese den mangfoldige helhed. I og med at specialet gør brug af Kochs demokratibegreb i en poststrukturalistisk feministisk ramme, anser vi altså processen, som skal åbne op for demokrati, som en mulighed for gensidig forståelse og udfordring af undertrykkende magtstrukturer. Dette da disse, qua vores teoretiske ramme, kunne siges at være centrale udfordringer for at bevæge sig mod det demokratiske sigte om at tilgodese den mangfoldige helhed. Med reference til specialets forandringsbegreb i henhold til vores problemformulering vil det at 'åbne op for demokrati' således blive anset som indikatorer på, at de undersøgte magtstrukturer gennem elevernes italesættelser kan ses som en indikator på gensidig forståelse eller udfordring af undertrykkende magtstrukturer. Ved at tilgå informanternes italesatte positioneringer, og undersøge hvordan dette peger på at magtbegreberne stemme, autoritet og beherskelse har medieret klasselokalet, vil vi altså undersøge hvordan den konkrete undervisning kan siges at have skabt muligheder eller begrænsninger for at åbne op for gensidig forståelse og udfordring af undertrykkende magtstrukturer.

11 ANALYSE

I det følgende vil vi foretage en analyse af højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægning af vores udførte normkritiske forløb og de muligheder og begrænsninger for at åbne op for demokrati, som disse italesættelser vidner om.

Vi har i analysen fokus på, hvorvidt det klasserum der blev skabt under vores undervisning, samt den kontekst, som undervisningen var en del af, kan siges at åbne op for demokrati. Med inddragelse af Maher og Tetreaults positioneringsteori, samt specialet perspektiver på demokrati hvor sigtet er det mangfoldige helhed, som beskrevet i det teoretiske afsnit, vil vi altså undersøge hvorvidt de italesatte positioneringer, og de handlerum i henhold til stemme, autoritet og beherskelse, som disse positioneringer kan siges at konstruere, kan anses som muliggørende eller begrænsende for at åbne op for demokrati. Herved ment om de identificerede magtdynamikker vidner om mulighed for gensidig forståelse mellem subjekter eller udfordring af eksisterende magtstrukturer.

11.1 KODNING OG TENDENSER

I det følgende afsnit vil vi kort beskrive hvorledes vi, ved den analytiske proces' start, udvalgte de temaer, som endte med at være analysens centrale fokuspunkter.

Efter at have indsamlet det empiriske grundlag i forbindelse med vores udførte undervisningsforløb, valgte vi at starte den analytiske proces og den første gennemlæsning af empirien i spændingsfeltet mellem en induktiv og en deduktiv tilgang. Herved ment at vi, ud fra vores teori, som ligeledes lå til grund for en del af undervisningstilrettelæggelsen, havde en række analysebegreber i form af stemme, beherskelse og autoritet, der netop skulle kunne indfange en del af de magtdynamikker, der er medierende for undervisning med et feministisk sigte. Som beskrevet tidligere mener vi at kunne argumentere for, at denne feministiske teori ligeledes kan appliceres på elevernes meningstillægning af vores normkritiske forløb, da fokuset på undertrykkende magtstrukturer står centralt i begge.

Således startede vi processen med at gennemlæse og kode de fem interviews samt de 34 Skriftlige evalueringer ud fra overtematikkerne 'stemme' 'beherskelse' og 'autoritet', for at få blik for hvornår de forskellige magtdynamikker kunne siges at være på spil i elevernes italesættelser af undervisningsforløbet.

Det induktive islæt i vores kodning blev dog udgjort af, at vi, ved gennemlæsningen af empirien, opdagede en række mønstre. Herved ment, at flere tematikker og italesættelser gik på tværs af vores empiri. I sidste ende lod vi således disse tematikker, som netop syntes at fylde i informanternes meningstillægning af forløbet, få plads i analysen. Det er således de mest fremtrædende tendenser i informanternes italesættelser,

samt hvilke positioneringer og dermed magtdynamikker, som udgør den følgende analyses fire dele (Se Bilag 7 for kodning).

Vi inddrager dog en anden larmende tendens i vores empiri - nemlig elevernes positive italesættelse af selve formen på forløbet - og sætter denne i henhold til nogle af de fremtrædende autoritetsdynamikker, som vi mener at identificere i den følgende analyse. Vi vil således efter de analytiske fund og demokratiske diskussioner heri, diskutere hvordan formen for undervisningen kan siges at bryde med nogle af de indlejrede paradokser, som kan siges at findes i den normkritiske undervisning.

11.2 DEL 1: HØJSKOLEKONTEKSTEN

I analysens første del vil vi se nærmere på italesættelser af højskolen og positioneringer af eleverne som gruppe. Det er relevant at se på den kontekst, vores normkritiske undervisning foregik i, idet Maher og Tetreault, som beskrevet teoretisk, understreger at en klasserumskontekst aldrig kan ses afskåret fra en større kontekst (Maher og Tetreault, 1994:202). Som beskrevet i vores teori er positionering medierende for de andre magtdynamikker; beherskelse, stemme og autoritet. Vi vil således påbegynde analysen med at se på italesættelserne af højskolen og eleverne som gruppe, altså hvordan højskolens elever bliver positioneret og konstrueret som gruppe af vores informanter, og hvordan denne gruppe meningstillægges. Ud fra dette vil vi undersøge hvilke relationelle magtdynamikker, med udgangspunkt i stemme, beherskelse og autoritet, som denne positionering vidner om. Dette vil vi gøre for at undersøge nogle af de fremherskende italesættelser, positioneringer og konstruerede handlerum, som fremstår som en central del af den undersøgte kontekst - højskolen.

Følgende analyse kan således siges at fokusere på den snævre kontekst som vores undervisningsforløb skrev sig ind i. Som beskrevet kan nærværende speciale ses som et forholdsvis snævert projekt, der dykker ned i ét enkelt undervisningsforløb på én enkelt højskole. Vi har således ikke foretaget en samfundsanalyse af, hvilke magtstrukturer der kan siges at gøre sig gældende uden for højskolen, men forlader os på de referencer til neutrale kategorier og magtpositioner, som vi finder i vores inddragede litteratur (Maher & Tetreault, 1994), (Bromseth, 2010), (Rancière, 2013).

Denne analyse af den snævre kontekst, højskolen, foretages dog da italesættelsen af, hvordan man gør positionen højskoleelev i den givne kontekst, kan siges at udstikke et handlerum for eleverne. I og med at undervisningsforløbet blev udført på højskolen må meningstillægningen af hvordan man gør højskoleelev således ses som en relevant kontekst for den udførte undervisning, da dette må ses som til dels konstituerende for, hvordan eleverne indgik i undervisningen.

Følgende afsnit kan dermed siges at være en analyse af konteksten og de sociale dynamikker som er fremherskende her, og de analytiske konklusioner vil således blive anset som en form for ramme for den efterfølgende analyse.

11.2.1 HØJSKOLEN SOM INKLUDERENDE FÆLLESSKAB

I vores empiriske materiale ses der flere steder en italesættelse af højskolens elever som en samlet gruppe, hvoraf gruppen ofte bliver positioneret samlet i henhold til viden og holdninger. Det lyder eksempelvis i vores informant Claras interview: “[...] jeg tror vi er et ret let publikum her sådan generelt fordi der er så mange der allerede er involveret i det sådan virker det hvert fald til ik’ [...]” (Bilag 4:3). Hun påpeger hermed på, at

højskoleeleverne - som en samlet gruppe - var et let publikum at udføre normkritisk undervisning for og med, idet mange af højskolens elever allerede var involverede i emnet forud for undervisningen. Vi læser hermed en meningstillægning af den samlede positionering af højskoleeleverne som nogen, der til dels kunne siges at behersker emnet i forvejen forud for undervisningen. Citatet indikerer således at denne position, højskoleeleverne, bliver meningstillagt som nogen, der allerede ved meget om emnet, her normer for køn, krop og seksualitet. I en skriftlig evaluering står der yderligere:

Uddrag 1:

“Jeg synes emnet er spændende, men jeg synes bare allerede vi på denne højskole er ret bevidste og åbne mennesker, så jeg ser ikke umiddelbart et problem her, selvom debatten er vigtig, følte jeg bare lidt at her kommer unødvendig diskussion/dårlig stemning, det var nemlig lidt underligt at blive sat i et rum hvor du enten skal diskutere eller være uenige med dem du går og er venner med hver dag.” (Bilag 6, AB:12).

Dette uddrag kan siges at være i tråd med ovenstående, da højskoleeleverne igen italesættes som en samlet position der er bevidste om emnet. Her bliver der dog tilføjet lidt mere til meningstillægningen af højskolepositionen, som nogen der også er åbne. Der er altså en italesættelse af højskolepositionen som åbne og bevidste, hvilket bliver kodet sammen med, at selvom emnet ‘Normer for køn, krop og seksualitet’ var spændende og vigtig, var det ikke i nær så høj grad relevant i denne kontekst.

Denne sammenkodning og italesættelsen af, at den allerede tilstedeværende bevidsthed og åbenhed gjorde diskussion og dårlig stemning omkring forløbet unødvendig, kan siges også at indikere hvilke holdninger højskolepositionen bliver meningstillagt med.

Dette bidrager således til en meningstillægning af højskolepositionen gennem hvilke værdier denne skal have. Herved ment italesættelsen af, at undervisning og dårlig stemning ikke er nødvendig når man allerede er åben - hvilket vi i denne sammenhæng læser som en italesættelse af, at højskolepositionen er åben over for mennesker uanset køn, krop eller seksualitet, da dette var forløbets omdrejningspunkt.

At være bevidst om emnet er således centralt for at gøre højskoleelev korrekt, men man skal samtidig også have en italesat ‘åbenhed’.

I uddrag 1 italesætter eleven yderligere højskolens elever som ‘venner’, hvilket kan læses som en italesættelse af højskolen som et socialt fællesskab. Det lyder mere konkret “*dem du går og er venner med hver dag*”, og kan dermed ses som en reference til, at dette fællesskab ikke er noget som ophører efter undervisning, men netop er en del af højskolelivet. Med Maher og Tetreaults pointe om, at meningstillæggelse af både subjekter og kontekster ikke kan forstås isoleret fra samfundskonteksten (Maher

& Tetreault,1994:165), kan italesættelsen af højskolen som et sted hvor fællesskab er i højsædet ses i lyset af, at højskolen som institution meningstillægges gennem netop denne værdi - fællesskab. At vi anser italesættelsen af denne konkrete højskolekontekst som et fællesskab, som en del af en bredere kontekst, er på baggrund af de undersøgelser vi skitserede i afsnittet "Anden forskning på feltet". Hermed ment, at fællesskab som en central del af det at gå på højskolen også kan læses i "Højskolepædagogik - En fortælling om livsoplysning i praksis" (Møller & Rahbek (red), 2015) og i undersøgelsen "Oplevelser og erfaringer med højskoleophold - højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer" (Væhrens,2013). I disse kortlægninger af andre højskoleelevers italesættelser af højskoleophold, foreskrives netop det sociale fællesskab som yderst centralt. Elevens italesættelse af det sociale fællesskab kan således siges at skrive sig ind i en bredere meningstillægning af højskolekonteksten. Dette indikerer at der netop må tages højde for dette italesatte sociale fællesskab i en forståelse af højskolen, også denne konkrete højskole, som kontekst.

I vores empiri kan der således siges at være en italesættelse af højskolen som et åbent og socialt fællesskab, hvor snakken og bevidstheden om, samt legetime holdninger til emnet normer for køn, krop og seksualitet allerede var til stedet før vores undervisning.

11.2.2 SNÆVERT FÆLLESSKAB OG BEGRÆNSET HANDLERUM

Ud fra ovenstående kan der altså siges at være en samlet positionering af højskolen på spil hos nogle af vores informanter. Gennemgående for informanternes italesættelse af højskolen og elevgruppen var dog ligeledes en anden tendens, hvor dette fællesskab, eller italesættelsen af gruppens gængse holdninger, blev problematiseret.

I vores empiriske materiale sammenkæder eleverne højskolen og dens elever med særlige ord, der synes at sige noget om, hvordan informanterne også positioneres af sig selv og andre. I interview 5 siger Kristine eksempelvis om højskolen og eleverne, at "[...] *alle er hippier ik' eller sådan, det er er i forvejen rimelig sådan snævert*" (Bilag 5:4), og Clara udtaler at "[...] *vi kan godt være nogle øko-snobber nogen gange [...]*" (Bilag 4:6). I interview 1 italesætter både Mathilde og Ronja overvejelser omkring højskolen og dens elever:

Uddrag 2:

Mathilde:

"[...] jeg synes der er nogle emner her på højskolen der bliver fanatiske og meget hårde. Køn er en af dem. Øh miljø er en anden. Der er der sådan meget smal margen af hvad man må sige. Men ellers synes jeg ikke at det er en ting her, altså, jeg synes der er meget åbent ellers." (Bilag 1:3).

Og

Uddrag 3:

Ronja:

“[...] jeg tror at jeg kan godt gå og bilde mig selv ind at ej vi kan rumme altid her, men vi kan jo ikke rumme når nogen ikke har lyst til at bidrage eller nogen der ikke tror på ligestilling eller sådan. Vi kan jo kun rumme folk der passer ind eller sådan, og så er det hele jo en kæmpe løgn. [...] Ja ja så synger vi “Danskerne findes i mange modeller” og det kan vi godt og jeg er helt med på ideen men det synes jeg bare var vildt fedt at udforske sådan. Hvem er det der, eller sådan, ja hvor meget kan vi egentligt rumme? Og hvordan skal vi tale om det? Hvordan bliver vi i stand til at rumme mere?” (Bilag 1:6).

Der synes her at være en udvidet italesættelse af, hvilken kollektiv gruppe af subjekter der er til stede på højskolen. Nemlig en gruppe, der kategoriseres som nogle hippier, der er orienteret mod eller optaget af emner som økologi, miljø og køn.

I foregående afsnit kunne der siges at være en italesættelse af, at eleverne på højskolen er ens, idet de er åbne og bevidste. Dette er i tråd med Mathilde udtalelser i Uddrag 2, som indikerer at der, udover nogle specifikke emner, ellers er en åbenhed på højskolen. Ovenstående uddrag er således til dels i tråd med det fundne fællesskab, eller rettere meningstillægning af højskolen som gruppe, som blev identificeret ovenfor - med en tilføjelse af højskolen som samlet position, ud over køn, krop og seksualitet, også interesserer sig for emner som økologi og miljø.

De ovenstående empiriske eksempler adskiller sig dog fra ovenstående definition af højskolen som inkluderende fællesskab på en række områder. Mathilde og Ronja italesætter således begge, at når det kommer til visse emner, så er der kun ét facit eller en rigtig måde at anskue tingene på på højskolen. De giver altså i deres italesættelse et indtryk af, at man kan komme til at falde udenfor, hvis man ikke har en bestemt holdning til køn eller miljø. I denne sammenhæng sætter Ronja spørgsmålstegn ved, om højskolen er så rummelig endda, hvis nogen har ‘forkerte’ holdninger til disse tematikker og Mathilde bruger ord som fanatisk og hård omkring debatten. Mathildes italesættelse af at ‘der er meget åbent ellers’, kan således ses som en italesættelse af en anden åbenhed end den ovenfor beskrevne - nemlig at der, i mange sammenhænge er åbenhed overfor forskellige holdninger på højskolen, dog ikke når det kommer til miljø og køn, krop og seksualitet.

I forlængelse af Ronja og Mathildes italesættelser sammenkobler Kristine yderligere det at være nogle hippier med ordet snævert, som indikerer at ikke alle kan passe ind i denne definition. Samtidig refererer Clara til

højskolen med ordet øko-snobber, som fremstår negativt ladet, og giver et indtryk af rigtige og forkerte holdninger eller interesser på højskolen.

Denne italesættelse der er hos nogle af eleverne i vores interviews og evalueringer af, at højskolen er åben, og hvad vi læser som inkluderende, kan altså siges også at kunne anskues fra en anden vinkel - nemlig at denne enighed og inklusion også kan opleves som ekskluderende, hvis man ikke taler inden for de gængse holdninger.

Italesættelsen af højskolen som samlet fællesskab kan altså siges at være tvetydig i vores empiriske materiale. Herved ment at højskolen på den ene side italesættes som et samlet enigt fællesskab, der netop er enige om og har samme tilgang til emnerne køn og miljø. Ved at se nærmere på det empiriske materiale synes selv samme enighed omkring disse emner dog på den anden side ligeledes at blive italesat af informanterne som noget, der kan skabe eksklusion. At vores informanter italesætter debatten om disse emner som 'snæver' og at der er en 'smal margen' for hvad eleverne må sige indikerer, at på trods af italesættelsen af den brede enighed, så tyder det på, at emnerne stadig kan afstedkomme en vis grad af uenighed, qua italesættelsen af, at alt ikke opleves som rigtigt at mene.

Den fortsatte italesættelse af højskolen som hippier, øko-snobber samt åbne og bevidste tyder dog på, at disse værdier er nogle som informanterne i høj grad meningstillægger højskolen med. At gå op i miljø og være åben omkring forskellige køn, kroppe og seksualiteter kommer således til at fremstå som blivende italesat som det mere legitime i positioneringen af højskoleeleverne som gruppe. Denne italesatte valorisering af værdier og holdninger for positionen, indikerer således et afgrænset handlerum, som informanterne italesætter som ét eleverne skal holde sig indenfor, for at føle sig inkluderede – og for at reproducere den herskende meningstillægning af positionen højskoleelev der går på denne konkrete højskole.

11.2.3 RELATIONEL AUTORITET

Ud fra ovenstående er det blevet identificeret hvorledes der, i informanternes italesættelser, kan siges at blive konstrueret en position der foreskriver hvordan man gør højskoleelev i den konkrete kontekst. Denne skal således være interesseret i, være bevidst om og åben overfor normer for køn, krop og seksualitet. Højskolepositionen kan således siges at få tilskrevet en autoritet som kan opnås gennem korrekt beherskelse af emnet for undervisningen samt eksempelvis miljø. Samtidig blev denne position ligeledes italesat som en, der også ikke kunne blive levet op til, og at dette kunne skabe konflikt.

Det lyder hos Maher og Tetreault at “[...] *if you are privileged by the dominant culture, you have to play its roles to keep its benefits*” (Maher & Tetreault, 1994:106). Herved forstået at de der interPELLERES i den privilegerede position skal fortsætte med at reproducere denne positionering af dem selv, ved at leve op til

positionens konstruerede handlerum. Som beskrevet ovenfor italesættes det at være 'hippie', 'øko-snob' og at gå op i emner som køn og miljø som noget eleven skal, for at leve op til positionen som rigtig højskoleelev på denne konkrete højskole. Yderligere danner der sig ud fra ovenstående citater og uddrag et billede af, at dem der ikke gør højskoleelev med disse interesser og værdier bliver positioneret som 'forkerte'. Positionen højskoleelev, der går op i eksempelvis klima og køn kan således siges at blive italesat som den privilegerede position i den afgrænsede kontekst, som højskolen udgør.

Der synes altså at være begrænsninger for handling, forstået på den måde, at der er begrænsninger for, hvordan eleverne kan indgå i højskolens kontekst og i diskussionen af visse emner. Ved inddragelse af Maher og Tetreaults analytiske magtbegreber kan italesættelserne fra eleverne således forstås som en gensidig opretholdelse af, at de positioneringer, der formår at beherske emnerne på den rette måde, i højere grad får autoritet, og dermed - i Maher og Tetreaults sprog - kan intimidere andre positioner og deres adgang til stemme, og således igen afskærer dem fra autoritet i konteksten (ibid.:158). I italesættelsen af højskolens kontekst og dens elever bliver der altså italesat et begrænset handlerum, der udstikker nogle rammer for, hvad eleverne bør gå op i og hvilke holdning eleverne bør have til miljø samt køn, krop og seksualitet. Konkluderende kan det altså siges at dette indikerer at eleverne, gennem deres positionering af sig selv og andre, hvoraf noget er mere rigtigt end andet, bliver autoriteter over for sig selv og hinanden.

At der i høj grad er en italesat valorisering af interesser og holdninger på højskolen hos vores informanter, kan vi med udgangspunkt i Maher og Tetreault, anse for en del af den kontekst, som vores undervisning blev udført i. Ud fra ovenstående tyder det altså på, at der på højskolen, blandt nogle elever, er en forståelse af, at nogle italesatte holdninger er mere legitime end andre, og at eleverne italesætter sig selv eller andre som forkerte i forhold til fællesskabet, hvis eleverne falder uden for disse holdninger og interesser.

11.2.4 *POLITISK (U)KORREKT*

I ovenstående undersøgte vi hvordan nogle holdninger og interesser fremstår som mere legitime at have end andre i informanternes italesættelser og konstruktion af den konkrete kontekst vores undervisningsforløb fandt sted i. Denne tendens til, at højskolepositionen kan gøres forkert eller rigtig kan ligeledes siges at gå igen i italesættelsen af, hvordan beherskelse af emnet for undervisningen bliver italesat. Dette vil vi undersøge i det følgende.

I løbet af vores undervisningsforløb på højskolen, blev det klart, at eleverne var optaget af, hvordan der skulle tales om emnet 'Normer for køn, krop og seksualitet', herunder hvordan sprog og sprogbrug spillede en rolle. Dette fokus fremkom også under brainstormen med de 10 elever, som blev afholdt dagen efter det introducerende aftenarrangement (Bilag 22). Brainstormen omhandlede forslag til emner og fokuspunkter

for to-dages workshopen, og eleverne understregede blandt andet, at de syntes det var svært at have et trygt og korrekte sprogbrug omkring emnet, og at emnet derfor kunne opleves som konfliktfyldt. Noget der i kan ses i tråd med ovenstående analyse af, at der netop var italesatte autoritetsdynamikker på højskolen, som foreskrev legitime og illegitime former for beherskelse i konteksten - herunder således også sprogbrug omkring emnet for undervisningen.

For at imødegå dette startede vi to-dages workshopen med en øvelse der handlede om at skrive elev-formulerede aftaler op på en tavle, der kunne skabe et trygt rum for undervisningen'. Aftalerne skulle gælde som rettesnor hen over hele workshopen. Alle aftalerne kan ses i Bilag 17, men som eksempel på sproglige aftaler, kan der nævnes "No interruption", "Husk! alle har ikke samme udgangspunkt" og "Allow people to use the language they have → but be prepared to explain" (Bilag 17).

I empirien giver nogle elever udtryk for, at det var godt at lave de fælles aftaler, idet det skabte en højere grad af tryghed og at det samtidig blev gjort tydeligt og eksplicit af os, at det kunne være svært at tale om emnet (Bilag 1:9,16), (Bilag 2:2), (Bilag 5:2), (Bilag 6,A:1) (Bilag 6,Q:7). Andre beskrev dog aftalerne som det modsatte. Det kan eksempelvis spores i følgende citat, der stammer fra en skriftlig evaluering:

Uddrag 4:

"Jeg fik ondt i maven i den aller første time, da vi i fællesskab nedskrev "regler/overensstemmelser". Ikke pga. initiativet, men fordi det blev lidt for begrænsende. Jeg er en person som har brug plads til at tale frit og lave fejl og ombestemme mig og være politisk ukorrekt. Det synes jeg var svært, at der ikke var plads til. Det vigtigste ved en debat er selvfølgelig at man lytter på hinanden og respekterer hvad de andre siger, men for at man sammen kan rykke sig skal der også være rum til at alt er okay at sige – intet er jo personligt ment og hvis nogen folk føler sig sårede skal man jo bare sige frem." (Bilag 6,G:3).

Som ovenstående citat peger på, taler en elev her om, at de fælles aftaler om sprogbrug ikke havde den effekt hos denne, som ellers var tiltænkt af os i undervisningsplanlægningen. Det skabte, ud fra ovenstående, ikke en større grad af tryghed, og dermed mulighed for at indgå i snakken om 'Normer for køn, krop og seksualitet'. I stedet blive øvelsen italesat som havende den modsatte effekt: Uddraget indikerer, at der, ved at blive sat aftaler op, blev skabt et begrænset rum og det ikke være muligt at "tale frit", "lave fejl", "ombestemme sig" og "være politisk ukorrekt". Dette indikerer altså at den pågældende elev har følt at dennes mulighed for stemme var begrænset, og at eleven dermed ikke har følt adgang til autoritet i rummet. Når det italesættes at eleven ønsker at kunne "lave fejl" og "være politisk ukorrekt" kan der i italesættelsen af netop fejl og ukorrekt siges at ligge en afstandtagen fra noget, som relationelt må meningstillægges som

korrekt i henhold til sprogbrug. Noget der igen kan ses i tråd med, at højskolekonteksten netop har værdier, interesser og holdninger som, ud fra tidligere analyserede uddrag, kan siges at blive italesat som mere legitime end andre - samt at sprogbrug omkring emnet for undervisningen netop blev italesat som konfliktfyldt af elever, jf. den beskrevne brainstorm (Bilag 22). Hvad disse fejl og det ukorrekte kan siges at være udtryk for, og hvorledes det påvirker konteksten og meningstillægningen af den udførte undervisning vil vi undersøge ud fra to modsatrettede tendenser vi mener at have identificeret i empirien - dette gør vi med udgangspunkt i begrebet om politisk (u)korrekthed.

Ud fra Uddrag 4 kan der argumenteres for, at eleven italesætter det at være politisk ukorrekt som lig med at 'lave fejl', men også at 'tale frit'. At have lov til at være politisk ukorrekt kan således siges, ud fra Uddrag 4, at blive italesat som ikke at være begrænset i sin adgang til stemme i en given kontekst. En kontekst som her er højskolen, men i høj grad også vores udførte undervisning. Dette indikerer således at eleven positionerer sig selv som én, der ikke behersker emnet for undervisningen korrekt, og at der således, i samme ombæring, bliver konstrueret at der er et 'korrekt' sprogbrug i henhold til emnet.

Netop italesættelsen af politisk (u)korrekthed kan da ligeledes også spores i vores interview med eleven Sarah (Bilag 3). Sarah er en elev der italesætter sig selv som værende en der tidligere, forud for højskoleopholdet, har beskæftiget sig meget med normer for køn, krop og seksualitet (Bilag 3:2). I det følgende citat italesætter hun en situation til et bogruppemøde, der fandt sted mandag aften. På højskolen opdeles eleverne i fem bogrupper når de starter på skolen. Til bogruppemøderne, der finder sted en gang ugentligt, tales der almindeligvis om praktiske ting såsom planlægning af rengørings- og opvaskeskemaer, men der er også rum for mere personlige snakke. Selve mødet var ikke en del af vores workshop, men var altså et obligatorisk elevmøde, der tilfældigvis lå i forlængelse af workshoppens første dag. Nedenstående uddrag refererer til en af de mere personlige snakke, der fandt sted mandag aften på et af bogruppemøderne. Her forklarer Sarah en italesat oplevelse af offerroller, politisk korrekthed og sprogbrug:

Uddrag 5

"[...] der er sådan den klassiske offerrolle, som er den som øh bliver talt, talt dårligt om eller bliver udsat for sådan sexistiske eller racistiske bemærkninger, så føler jeg lidt der er kommet en ny offerrolle som er den der så får af vide du skal ikke være racist du skal ikke være sexist, som så tager en offerrolle og siger jeg må ikke, nu må jeg ikke sige noget. Og jeg kunne mærke til det bogruppemøde at jeg så tog sådan en tredje kontra offerrolle fordi jeg så følte at jeg ikke måtte sige noget fordi at det pludselig er blevet et skældsord igen at være politisk korrekt. Øhm. Og det er ligesom nogen gange bliver brugt mod mig og det er mig der er den onde feminist som gør at andre ikke tør sige noget i sådan der nogen selskaber. Og så da det ligesom gik op for mig hvad det var for

en rolle jeg var i gang med sådan selv så blev jeg bare mega frustreret over at jeg så kunne mærke nogen gange at så ville jeg ikke sige noget, og jeg ville ikke kalde folk ud på ting fordi så fik jeg bare forstærket ideen om at man åh man må aldrig sige noget på den her skole for så træder man bare folk over fødderne. Så det, det har jeg i hvert fald gået og reflekteret ret meget over, fordi jeg i virkeligheden ikke føler, at man ikke må sige noget. Og jeg føler ikke at jeg, altså, jeg kalder folk ud når de er racister og sexister men jeg kalder dem ikke ud når de siger øh transseksuelle i stedet for transkønnede for eksempel. For det tænker jeg nemlig over, for det var der en der sagde derover og jeg var sådan, du skulle bare vide, at jeg ikke siger noget til dig nu. Øhm. Ja så det har jeg hvert fald gået og spekuleret ret meget over og det har der været ret meget oppe omkring det der med hvad kan man sige, hvad kan man ikke sige. Øh. Hvem må sige noget, hvem har definitionsretten.” (Bilag 3:2-3).

I ovenstående citat fra Sarah italesætter hun tre typer af offerroller: 1) Den første offerrolle Sarah beskriver kan siges at være en klassisk offerrolle - nemlig dem, der bliver undertrykt gennem eksempelvis sexistisk eller racistisk sprogbrug og strukturer. 2) Den anden offerrolle Sarah beskriver, synes at hænge tæt sammen med den skriftlige evaluering fra tidligere, Uddrag 4, der netop italesætter en begrænsning i form af ikke at kunne sige alt. I den skriftlige evaluering bruges ikke udtrykket offer, dette er noget Sarah positionerer de ‘politiske ukorrekte’ som, men det synes at være samme mekanisme begge uddrag henviser til: en italesat oplevelse af, at det er begrænsende, at der er et sprogbrug som er mere korrekt end andet i henhold til dette emne - et sprogbrug som den ‘politiske ukorrekte’ ikke synes at beherske. 3) Den sidste offerrolle Sarah beskriver, og som hun kan siges at positionere sig selv i, bliver italesat og meningstilagt med politisk korrekthed og som ond feminist.

Med Maher og Tetreaults begrebsapparat er det muligt at se nærmere på de mekanismer der er på spil i citatet. Den onde feminist, der er politisk korrekt, italesættes som en position, der begrænser den position, der er beskrevet som offerrolle 2, den ‘politiske ukorrekte’ - den som bliver kaldt ud på grund af sit sprogbrug og føler sig begrænset af at der er et korrekt sprogbrug forbundet med emnet. Positionen som den ‘politiske korrekte’, italesættes som havende en autoritet over for denne politiske ukorrekte position, idet de politiske korrekte gør, at de andre ikke tør sige noget. At blive positioneret som den onde feminist eller politisk korrekte bliver lig med at begrænse andres mulighed for stemme, idet de der bliver kaldt ud, ikke længere mener, at det er muligt at sige noget. Som Sarah italesætter, at den politiske ukorrekte position således italesætter ikke at turde sige noget, i frygten for at blive irettesat. Ud fra dette kan stemmen, der her begrænses, her siges at være den ‘politiske ukorrekte’ - dem der bliver kaldt ud for ikke at have korrekt sprogbrug og som Sarah italesætter som en position, der føler at denne ikke længere må sige noget.

I positioneringen af den onde feminist eller politisk korrekte, synes endnu en stemme dog at blive begrænset - nemlig den politisk korrekte. Herved ment denne positions muligheden for at kalde andre ud, som i høj grad må siges netop at være en del af meningstillægningen af selv samme position. Den politisk korrektes stemme kan ud fra uddraget siges både at blive begrænset af de politisk ukorrektes italesatte utilfredshed med ikke længere at turde sige noget - men den politisk korrekte italesættes ligeledes som en der begrænser sig selv. Det er således ikke i nær så høj grad muligt for den politisk korrekte position at kalde den politisk ukorrekte position ud, herved ment at påpege ukorrekt sprogbrug i henhold til emnet, også selvom dette kan siges at være karakteristikkens for selvsamme position. Som der står i ovenstående citat, oplever Sarah en frustration over denne begrænsning, som måske kunne bunde i en anden frygt; frykten for at blive den, der træder andre over tæerne, den der netop bliver den onde feminist: *"[...] så ville jeg ikke sige noget, og jeg ville ikke kalde folk ud på ting fordi så fik jeg bare forstærket ideen om at man åh man må aldrig sige noget på den her skole for så træder man bare folk over fødderne"* (Bilag 3:2).

Sarah italesætter videre i uddraget, at hun i samtaler vælger hvornår hun siger noget, kalder nogen ud, idet hun eksempelvis ikke irttesætter folks, der kommer til at sige transseksuel fremfor transkøn eller transperson. I citatet siger hun: *"[...] du skulle bare vide, at jeg ikke siger noget til dig nu."*, hvilket indikerer, at Sarah ikke altid lever op til denne politisk korrekte position, selvom hun ikke umiddelbart tror, at de politisk ukorrekte har øje for dette. Den måde Sarah italesætter at andre positionerer hende bliver så at sige en selvforstærkende og internaliseret del af hvad Sarahs mulighed for stemme er, idet Sarah kan siges at blive stillegjort af andre samtidig med at hun stillegør sig selv. Dette på trods af at hendes position bliver italesat som en, der har stemme – en politisk korrekt stemme, der begrænser den politisk ukorrekte – i denne kontekst.

De to positioner, den politisk ukorrekte og den politisk korrekte, kan altså siges at være indbyrdes relationelt konstruerende og gensidig påvirkelige. Dette da den politisk ukorrekte position netop i mødet med den politisk korrekte italesætter en begrænsning for sprog og stemme grundet dette møde. Dette samtidig med at det er i mødet med den politisk ukorrekte at positionen som den politisk korrekte interPELLERES - position er kun korrekt, idet der findes modsætningen ukorrekt. Positioneringerne her er således kontekstbestemte, relationelle og opretholdende af hinanden, samtidig med at positionerne begrænser hinandens stemmer gennem deres autoritet, i henhold til en italesat opfattelse af, hvem der har definitionsmagten. I Sarahs citat, Uddrag 5, stiller hun selv spørgsmålet: *"Hvem må sige noget, hvem har definitionsretten."* At sige noget, at have en stemme, bliver ifølge Sarah toneangivende for, hvem der har autoriteten til at definere. Ud fra ovenstående analyse af positioneringernes indbyrdes relation i henhold til stemme og stilhed, kunne det siges, at der blandt eleverne er en italesættelse om mangel på stemme qua hinandens positioner. Herved ment at uanset om positionen er at være politisk ukorrekt og blive kaldt ud eller at være politisk korrekt og

kalde andre ud, så synes begge positioner groft sagt at blive meningstillagt igennem at 'den anden position' har mere stemme og autoritet, end positionen selv.

Noget som kan ses i sammenhæng med analysen af højskolekonteksten, hvor det blev konkluderet at netop positioner, der behersker de legitime holdninger til køn, krop og seksualitet i højskolekonteksten, italesættes som havende autoritet og dermed bliver meningstillagt som havende mere stemme. At denne position, den politisk korrekte, som behersker emnet korrekt, skulle være den der dominerer kan dog problematiseres ud fra ovenstående. Således tyder ovenstående på, at der er flere stemmer - både den politisk korrekte og den politisk ukorrekte, der er gensidigt begrænsende, gennem den relationelt konstruerede autoritet, som tillægges de to positioner.

De to gensidigt opretholdende positioner kan således siges at være en central del af den italesatte meningstillægning af den udførte undervisning. Dette da 'korrektheden' og 'ukorrektheden', som de to positioner meningstillægges med, netop refererer til emnet for undervisningen, og at italesættelserne heraf ligeledes er fremkommet i evalueringerne, og dermed den efterfølgende meningstillægning af forløbet. Det bliver således, ud fra ovenstående, centralt at der i meningstillægningen af undervisningen er fokus på korrekt og ukorrekt sprogbrug i henhold til emnet, som ligeledes kan ses som værende i tråd med de autoritetsdynamikker og konstruerede handlerum som højskolekonteksten meningstillægges med. Korrekt og ukorrekt sprogbrug er således noget eleverne positionere dem selv og hinanden i henhold til, når de italesætter undervisningen, og denne positionering kan ses som et udtryk for relationelt konstrueret autoritet mellem eleverne, som er gensidigt begrænsende for de to positioners mulighed for stemme.

11.2.5 *RELATIONEL AUTORITET SOM BEGRÆSENDE*

Når positionerne 'den politisk korrekte' og 'den politisk ukorrekte' er gensidigt opretholdende hovedsageligt gennem den relationelle meningstillægning af, at begge stillegør den anden, kan det siges at indikere en begrænsning i muligheden for gensidig forståelse. At der er eksempler på en konstruktion af disse to relationelt opretholdende positioner flere steder i empirien vidner altså om, at disse to positioner er en central del af den efterfølgende meningstillægning af forløbet. Altså at elevernes gensidige begrænsning af hinandens autoritet og stemme grundet forskellige former for beherskelse, bliver noget af det, som undervisningen meningstillægges ud fra. At det er dette der fremstår som det centrale i meningstillægning af positionerne og dermed meningstillægningen af undervisningen, og ikke eksempelvis positionernes italesatte erfaringer med begrænsende normer, kan derved siges at indikere en begrænset muligheden for gensidig forståelse. At de to positioner kun forstår og konstruerer den anden position ud fra at denne begrænser én selv, så indikerer det at de konstruerede positioner, på baggrund af undervisningens emne og udførsel samt højskolen som kontekst, er udtryk for begrænset mulighed for at åbne for demokrati.

11.2.6 *DELKONKLUSION DEL 1*

Ud fra ovenstående analyse blev der således identificeret en række italesættelser af højskolen som samlet gruppe. Således blev der først argumenteret for, at højskolen, som samlet position, bliver meningstillagt som åbne og bevidste om normer for køn krop og seksualitet foruden at være et samlet socialt fællesskab. Efterfølgende blev der identificeret en tvetydighed i den først fremanalyserede italesættelse af højskolen som samlet position. Herved ment, at der italesættes en legitim position at indtage som højskoleelev, og at der skal leves op til meningstillægningen af denne for at være inkluderet i højskolens fællesskab. Med inddragelse af Maher og Tetreaults begrebsapparat blev der argumenteret for, at dette indikerer at eleverne, gennem deres reproduktion af 'den rigtige højskoleelev', som beskrevet ovenfor, bliver autoriteter for hinanden.

I tråd med dette blev der efterfølgende, ved en analyse af informanternes italesættelser af sprogbrug i henhold til emnet, identificeret to gensidigt opretholdende og samtidig begrænsende positioner - den politisk korrekte og den politisk ukorrekte. Det kan på baggrund heraf konkluderes, at eleverne meningstillægger den udførte undervisning gennem netop denne begrænsende autoritetsdynamik, som de to positioner er udtryk for. Slutteligt blev der argumenteret for, at dette kunne anskues som en begrænsning for at skabe gensidig forståelse i og med at selve konstruktionen af positionerne netop lå i deres gensidige stillegørelse. Således kunne det konkluderes at meningstillægningen af forløbet gennem den italesatte konstruktion af de positioner og dermed autoritetsdynamikker som disse var udtryk for, kunne ses som en begrænsning for at åbne for demokrati.

11.3 DEL 2: UTILPASHED OG MODSTAND

I foregående delanalyse identificerede vi hvorledes relationelt konstruerede autoritetsdynamikker kunne anses som begrænsende for at opnå stemme og således også begrænsende for at åbne for demokrati. Vi vil i det følgende fortsætte vores fokus på hvorledes eleverne italesætter hinanden i empirien i henhold til den udførte undervisning, og hvordan meningstillægningen af positioneringen af hinanden kan siges at have påvirket magtdynamikkerne i klasserummet og på højskolen. Der vil her være fokus på en fremherskende tendens i empirien hvor der er en gentagende italesættelse af 'de andre' med reference til andre elever end en selv, og hvad denne italesættelse af 'de andre' kan siges at være et udtryk for.

Slutteligt vil de analytiske fund blive diskuteret i henhold til, om disse kan siges at indikere muligheder eller begrænsninger for at åbne for demokrati.

11.3.1 *DE FRAVÆRENDE ANDRE*

Den afholdte workshop om 'Normer for køn, krop og seksualitet' obligatorisk for eleverne, hvilket betød at over 70 elever på papiret skulle have været til stede de to dage. I praksis mødte under halvdelen af eleverne op, hvilket vi løst og fast fik begrundet fra elever og lærere, mens vi var på højskolen, med forskellige årsager: nogle var hjemme, da forløbet lå i skolernes vinterferie, mange var syge da der var influenzaepidemi på skolen, nogle havde travlt med at forberede sig til fagdage i weekenden og nogen havde ikke lyst. Derudover var der elever, der deltog i elementer af workshopen, hvilket vil sige, at de hoppede lidt ind og ud af øvelserne og de planlagte aktiviteter. På samme vis var der ved den afsluttende fremvisning af elevernes produkter på anden dagen, elever der ikke havde deltaget i workshoppens andre elementer, men som kom for at se, hvad de andre havde beskæftiget sig med.

At mange elever var fraværende i undervisningen blev i høj grad italesat både i vores interviews og i de skriftlige evalueringer. Eksempler herpå kan ses nedenfor.

Uddrag 6:

"Det er vildt svært at skabe et rum hvor der er plads til alle, men synes det er lidt ærgerligt hvis folk går fordi de føler sig utilpas. Det gjorde jeg overhovedet ikke, men blev ret overrasket over at nogle gjorde det og det synes jeg er vildt vigtigt at være opmærksom på." (Bilag 6, AC:12).

og

Uddrag 7:

”Mm, altså jeg synes, jeg blev enormt ærgerlig over at der så alligevel var nogen der så øh havde ondt i maven over det. Og blev nødt til at gå og sådan. Øhm. Og jeg synes egentligt også det var lidt underligt fordi jeg føler egentligt det blev overholdt ret meget, men jeg havde en også en lang diskussion med nogen fra min bogruppe som netop havde det sådan at og de var også gået noget af tiden hvert fald” (Bilag 4:2).

De to ovenstående citater omhandler begge ’de andre’ der ikke var med. Begge citater er således eksempler på en tendens i vores empiri, hvor manglen på elever, både i vores fem interviews og i de skriftlige evalueringer, flere steder påpeges af de elever som rent faktisk selv var til stede (Bilag 1-6). Der er således få eksempler på evalueringer fra dem, der italesætter *selv* at have det svært eller have ondt i maven. Langt de fleste evalueringer i vores empiriske materiale handler derimod om, at have overhørt andre sige det, hvilket de to ovenstående uddrag også er eksempler på.

Blandt disse udtalelser er der flere der italesætter at grunden til, at nogle af de andre elever ikke var med eller gik undervejs, var fordi de havde ’ondt i maven’ over emnet eller tonen, følte sig utilpasse eller følte at der ikke var rum til at kunne udtrykke sig (Bilag 4:2), (Bilag 6,A:1), (Bilag 6,U:8), (Bilag 6,AC:12). Netop denne kobling mellem de fraværende elever og hvordan dette fravær blev meningstillagt findes også hos Clara i det ovenstående Uddrag 7. Clara beskriver det som ’ærgerligt’ at andre elever havde ’ondt i maven’, og sammenkæder det at have haft ondt i maven med at gå fra undervisningen - det at have ondt i maven bliver således i Uddrag 7 meningstillagt som en årsag til ikke at have deltaget. I Uddrag 6 beskriver informanten det som ’vildt vigtigt’ at være opmærksom på, at nogen følte sig utilpasse i rummet og derfor måtte gå. Det fremstår som en kommentar til os som undervisere om, at være opmærksomme en anden gang på at sikre at deltagerne ikke føler sig utilpasse og forlader undervisningen - på trods af at pågældende informant ligeledes italesætter at vedkommende ikke selv følte sig utilpas. Dette tyder ligeledes på, som det gør sig gældende i Uddrag 7, at den pågældende informant ser det at andre har forladt undervisningen som en negativ ting, som informanten blandt andet meningstillægger sin efterfølgende evaluering af forløbet igennem. At fraværet af elever grundet utilpashed gør informantens oplevelse af undervisningen dårligere understreges ligeledes ved, at kommentaren er skrevet under evalueringspunktet ’hvad kunne jeg ikke lide’ (Bilag 6,AC:12).

De fysisk tilstedeværende elevers italesættelse af de fraværende elever kan ses i lyset af teoretiske pointer fra både Maher og Tetreault samt Ranciére. Som beskrevet tidligere beskriver Maher og Tetreaults hvordan konstruktion af viden ud fra undervisning er en proces der ikke afsluttes ved undervisningens officielle afslutning (Maher & Tetreault,1994:113). Således beskriver Maher og Tetreault at konstruktionen af viden

fortsætter gennem en relationel meningstillægningen med andre subjekter og ens egen virkelighedsforståelse (ibid.). Yderligere skal en også allerede behandlet teoretisk pointe fra Biestas brug af Rancièrre inddrages. Nemlig hans teoretiske perspektiv om, hvordan alle systemer er diskursivt opretholdt af en orden, her forstået som sociale ordener, hvor alle pladser i ordenen - både marginaliserede og majoriteter - er medvirkende til at opretholde og reproducere ordenen (Biesta, 2014:115).

De fraværende elever har ikke været med i selve undervisningsforløbet, hvilket kunne indikere at de ikke har haft en stemme grundet fravær. Men i og med at de fysisk tilstedeværende elever i så høj grad italesætter dette fravær fremstår det, med udgangspunkt i Rancièrres ordens-tanke, som om de fraværende elever får en plads i undervisningen som netop det - de fraværende. Med reference til Maher og Tetreaults perspektiv om fortsat konstruktion af viden, så kan denne efterfølgende italesættelse af fraværet ligeledes ses som en del af meningstillægningen af selve undervisningen - også selvom undervisningen allerede var afsluttet. At de fraværende elever ikke havde nogen stemme i forløbet og ikke havde autoritet til at definere undervisningen kan således problematiseres. Dette da de deltagende elever netop meningstillægger undervisningsforløbet gennem en italesættelse af den fraværende position, at der var en høj grad af fravær. Dette kan dermed siges at være medvirkende til, at konstruere en bestemt forståelse af forløbet, idet elevernes italesættelse af den fraværende position kan ses som central for meningstillægningen af undervisningsforløbet. De fraværende elever var således ikke til stede til selve undervisningen, men grundet de deltagende elevers italesættelse af dem, kan der således siges at blive konstrueret en position for dem, og de fraværende elever får dermed alligevel en plads i meningstillægningen af forløbet på trods af deres fysiske fravær.

11.3.2 *DE FRAVÆRENDES KOLLEKTIVE STEMME*

Ud over en italesættelse af, at fraværet af elever var ærgerligt, er der også et eksempel på en anden tendens i Uddrag 6 - nemlig italesættelsen af, at der ikke var plads til alle i det rum der blev skabt. Dette kan ses som et eksempel på samme tendens, som blev undersøgt i Del 1 - nemlig italesættelsen af, at ikke alle holdninger var legitime at have, og at nogle elever havde en følelse af, at der ikke var plads til deres stemme i undervisningsforløbet. Der er ligeledes en italesættelse i vores empiri af, at det ikke kun er i evalueringerne og i de indhentede interviews at denne italesættelse af og store fokus på, at nogen ikke har turde sige noget og har forladt undervisningen, har været til stede. At det ikke kun er i evalueringerne og i de indhentede interviews at dette fravær af elever og utilpashed over emnet bliver italesat, men ligeledes også i den generelle snak på højskolen, påpeger Sarah i interview 3.

Uddrag 8:

"[...] og så snakker man med folk og så føler jeg at de siger nå men det er jo ikke mig, men jeg har hørt at der er nogen, jeg ved ikke helt hvem det egentligt er der ikke tør sige noget. Eller om der bare er kommet sådan en underlig stemning af at vi tør ikke sige noget eller nogen siger vi ikke tør sige noget så derfor tør jeg ikke sige noget" (Bilag 3:3-4).

Her er der således igen en italesættelse af 'de andre' som nogen der har haft det svært ved emnet i undervisningsforløbet, og som har følt at deres stemme blev begrænset. Sarahs citat indikerer dog ligeledes, at snakken om at 'de andre' ikke tør sige noget kan have haft en accelererende forstærkende effekt, hvor det ikke at turde sige noget spredte sig blandt eleverne.

Netop denne italesættelse kan anskues ud fra vores teoretiske grundlag. Som beskrevet i teorien beskæftiger Maher og Tetreault sig med, hvorledes en artikulation af subjekters egne italesatte individuelle erfaringer kan siges at kunne give stemme til flere subjekter, der, qua det at de indgår i samme kategori, kan have samme italesatte erfaringer (jf. 7.2.2). I vores positioneringsteori ligger således en tanke om, at subjekter, gennem deres artikulation og repræsentationer, kan give andre subjekter stemme. At de deltagende elever italesætter de fraværende elevers, og de elever der følte sig utilpassede, opleveser, kan således siges, at give denne gruppe en stemme. Dette er således ikke et eksempel på, at marginaliserede subjekter skaber en kollektiv stemme for egen kategori - med derimod et eksempel på, at én position, her de deltagende elever, konstruerer en position for de fraværende elever og derigennem også en stemme for selv samme position. Det kan her siges at det ikke at turde sige noget, kan anskues som en kollektiv stemme, frakoblet konkrete subjekter, men som en stemme, der har autoritet og som spredte sig til andre subjekters italesatte oplevelser af stemme i forløbet. Dette da eleverne ikke nødvendigvis ved hvem det er, der ikke tør sige noget, men som qua fortællingen om dem, kan blive påvirket i deres egen meningstillægning og italesatte oplevelse af forløbet. De fraværende elever får her således en kollektiv stemme i kraft af de andre elevers italesættelse af dem som en samlet gruppe. I dette tilfælde synes det dog at være stilheden og mangel på verbal stemme, der giver kollektiv stemme; ingen ved helt hvem det er og hvor mange det drejer sig om, men denne stemme bliver kollektiv og spredes, ved at blive italesat således, ifølge Sarah, at endnu flere elever ikke tør sige noget. 'De andre' - altså de fraværende, de utilpasse og dem der havde ondt i maven - og deres negative oplevelse af undervisningen fylder således i de deltagende elevers italesættelser og meningstillægning af forløbet. De fraværende, stille positioner kan dermed siges ikke at være så stille endda.

Det at have ondt i maven og ikke møde op til workshoppens planlagte program, kan dermed ved første øjekast opfattes som stilhed og mangel på stemme. Men grundet andre positioners italesættelse af og opmærksomhed på denne stilhed ændres stilheden til larm. Dette indikerer at selv positioner, der ikke fysisk

er til stede i workshopen, kan dominere selv samme rum og dermed få autoritet og en stemme, idet deres 'larm' indvirker på andre positioners stemme og efterfølgende meningstillægning af forløbet. Det er således centralt, at de ellers fysisk fraværende og udefinerede 'andre' får autoritet og stemme gennem de fysisk tilstedeværende positioners italesættelse af de fraværende og deres meningstillægning af dette fravær. Det kunne her siges, at netop fordi de positioneres som 'de andre', hvoraf der synes at være en udefineret masse, som eleverne og vi ikke ved hvor stor er, fik de der var fraværende, havde ondt i maven og havde det svært, endnu mere autoritet og stemme, idet det blev en kollektiv stemme.

Ud fra ovenstående kan der altså argumenteres for, at eleverne gennem deres italesættelser konstruerer en position for de fysisk fraværende elever, som meningstillægges med at have været utilpas over undervisningen. Denne position får således en stemme på trods af sit fravær fra undervisningen, og kan således også siges at være tillagt autoritet i definition af undervisningen - herved ment, at de fysisk tilstedeværende elever netop meningstillægger undervisningsforløbet blandt andet gennem en italesættelse af denne fraværende utilpasse position.

I det følgende vil der således blive diskuteret, med inddragelse af yderligere teoretiske perspektiver fra Maher og Tetreault samt Bromseth, om hvorvidt italesættelsen af den fraværende utilpasse position og de fysisk tilstedeværende elevers meningstillægning af undervisningsforløbet ud fra denne position, vidner om mulighed eller begrænsning for at åbne for demokrati.

11.3.3 DEMOKRATIDISKUSSION

Som undersøgt ovenfor, kunne italesættelsen af positionen 'de andre' umiddelbart indikere at denne position ingen stemme havde i forløbet. At denne position italesættes som stillegjort, kan dermed anses som en begrænsning for at åbne op for demokrati. Dette da fravær af stemme må siges at skabe udfordringer for gensidig forståelse mellem positioner. At denne ellers umiddelbart stillegjorte position alligevel fik en stemme kan således ses som en mulig åbning for demokrati i og med at deres fravær og larmende stilhed gør, at de udfordrer forløbet og det rum som italesættes som værende domineret af os og andre elevers autoritet. Den umiddelbare begrænsning af 'de andres' stemme i undervisningsforløbet, kan dermed siges at blive mindsket ved det efterfølgende store fokus på netop dennes positions oplevelse af forløbet - og giver således, gennem de deltagende elevers italesættelser, en stemme til selv samme position. Dette kan altså i et demokratisk øjemed siges at give mulighed for gensidig forståelse i og med, at der bliver konstrueret en tydelig position for denne gruppe - en position med stemme og autoritet, som må ses som værende et vilkår for, at der kan tales om gensidig forståelse mellem positioner.

Så ved første øjekast kan fraværet og utilpasheden, og den italesatte følelse af, ikke at have en stemme i undervisningsforløbet ses som en begrænsning for at åbne for demokrati, da det kan siges at begrænse muligheden for gensidig forståelse mellem positioner. Men i og med at de fraværende og de som følte sig utilpasse over emnet ud fra ovenstående i høj grad kan siges at have haft en definitionsmagt af undervisningsforløbet i den efterfølgende meningstillægning, kan der sættes spørgsmålstejn ved om de reelt var frarøvet en stemme. Andre elever konstruerede en position for dem, en position med autoritet og stemme. Det at blive konstrueret relationelt som en position med autoritet og stemme kan ses som en forudsætning for, at der overhovedet kan opstå gensidig forståelse mellem positioner - hvis fraværet var gået hen uitallesat havde der ikke været nogen position at forstå. Den høje grad af italesættelse af fraværet og utilpasheden kan således ses som en mulig åbning for demokrati.

At disse fraværende og utilpasse elever havde en stor definitionsmagt af den efterfølgende meningstillægning af undervisningen, kan dog ligeledes i sig selv ses som begrænsende for at åbne for demokrati. Dette med reference til demokrati som en udfordring af undertrykkende magtstrukturer, som ligger centralt i specialet demokratibegreb. Dette vil vi se nærmere på med inddragelse af perspektiver fra den normkritiske forsker Bromseth (2010).

Ifølge Bromseth kan der opstå en provokation hos deltagere i normkritisk undervisning, når der sættes fokus på normerne og hvordan normer, magt og privilegier kan være udtryk for skjulte undertrykkelsesmekanismer (Bromseth,2010:41). Modstanden eller provokationen opstår særligt når deltagernes italesatte forforståelser eller verdensbillede bliver udfordret: *"Starka emotionella reaktioner kan uppstå när en neturaliserad världsbild utmanas med andra tolkningar [...]"* (ibid.). Bromseth beskriver ligeledes hvordan et (nyt) syn på egen position og privilegier nærmest kan medføre krise hos det enkelte subjekt, men at der i denne krise kan opstå handlerum og potentialer for forandring. Provokationen kan dog være så stærk, at forandringspotentialet udebliver og at der i stedet udelukkende opstår modstand (ibid.:41-42). Modstand, inden for tematikker, som vi præsenterede i forløbet, hvor dominerende 'sandheder' udfordres og kritiseres, er altså ifølge Bromseth en klassisk reaktion hos subjektet (ibid.:42,46). Ud fra dette kan selve emnet for den normkritiske undervisning, altså fokus på normer og på egen position i henhold til strukturer, anskues som være medvirkende til at stillegøre elever.

Dette kan der i empirien siges at være indikatorer på at gjorde sig gældende for visse elevers modtagelse af undervisningen. Det lyder blandt andet:

Uddrag 9:

"[...] jeg bliver sådan uh feminisme vig bort, jeg kan ikke, altså det er et eller andet højt styltet, det er nogen der prøver at presse noget ned i halsen på mig og ingen må være kvinder eller mænd længere." (Bilag 1:4).

I citatet beskriver Mathilde hvad emnet for undervisningen gør ved hende. Hun italesætter det som feminisme og i interviewet lavede hun et korsets tegn med fingrene, mens hun sagde: "vig bort". Emnet bliver således associeret med det som hun italesætter med feminisme, og feminisme bliver sammenkoblet med at nogen prøver at pådutte andre nogle holdninger – proppe eller presse holdningerne ned i halsen. I Mathildes citat, og hendes interview generelt, italesætter hun refleksioner over hvordan hun oplever modstand mod emnet, og hvordan det blokerer hende fra at lytte (Bilag 1).

Det lyder yderligere i en skriftlig evaluering; *"Måske har det været en stor mundfuld for nogle at bliver præsenteret for 'jeres' verdensbillede, da det kan ligge langt fra deres eget."* (Bilag 6,N:6). Her italesætter eleven af 'vores verdensbillede' kan have været en stor mundfuld for nogen i undervisningen - et verdensbillede som må referere til emnerne i undervisningen, og således fokuset på normer og undertrykkende magtstrukturer. Både Mathildes italesættelse af egen modstand over emnet, og den skriftlige evaluering gætt på at 'nogen' kunne have følt det som en stor mundfuld indikerer således at noget af den utilpashed, som den ovenfor identificerede fraværende utilpasse position blev meningsstillagt med, måske kan tilskrives det som Bromseth beskriver. Nemlig at denne modstand kan skyldes emnet i sig selv, og den udfordring af dominerende sandheder, som normkritik er udtryk for.

Den utilpashed og ondt i maven, som kan have ledt nogle elever til at forlade undervisningen, og som har været central i de andre elevers konstruktion af netop denne position, kan dermed, med et teoretisk blik, ses som en indikator på netop dette - at nogle elever blev provokeret ved at blive konfronteret med det 'verdensbillede' eller alternative sandhedsfortolkninger som den normkritiske tankegang kan siges at være udtryk for. Noget som de to ovenstående empiri-eksempler indikerer netop har været på spil. At eleverne forlod undervisningen og den høje grad af italesættelse af utilpashed kan således ses som et udtryk for, at emnet har skabt en modstand hos nogle elever. En modstand som har gjort, at meningen med undervisningen, at se forholdet mellem subjekt og struktur, er blevet begrænset. At utilpasheden og fraværet har fyldt så meget kan således igen argumenteres for at være et udtryk for manglende mulighed for gensidig forståelse. Og dermed manglende mulighed for at åbne op for demokrati.

At Bromseth beskriver normkritik som et emne, der i sig selv kan skabe modstand, og at fokus på emnet i sig selv kan mindske muligheden for gensidig forståelse mellem positioner kan ligeledes ses i lyset af en teoretisk

pointe fra Maher og Tetreault. Maher og Tetreault beskriver, som tidligere pointeret, at et klasserum ikke kan ses afskåret fra dets kontekst - og at neutrale positioner og dominerende stemmer på samfundsmæssigt plan, på trods af umiddelbar stillegørelse i et klasserum, stadig kan have en stemme i selv samme rum (jf. 7.1.2) (Maher & Tetreault, 1994:103). Dette i kraft af den autoritet, stemme og beherskelse, som de neutrale positioner tillægges på strukturelt plan. Et normkritisk klasselokale kan således siges at blive mødt med en indlejret strukturel udfordring i forsøget på at udfordre dominerende sandheder og derigennem undertrykkende magtstrukturer. Det kan således siges, at selvom der måske i undervisningsforløbet på højskolen blev skabt et rum, hvor størstedelen af de der var tilbage, højst sandsynligt ikke fandt emnet provokerende eller stillegørende, blev muligheden for at danne sig en stemme og indgå i dialog for denne position begrænset. Dette da deres forholden sig til de andre påvirkede deres italesatte oplevelser og meningstillægning af forløbet. Italesættelsen af andres utilpashed over emnet fyldte altså i elevernes meningstillægning af undervisningen - elever som måske i højere grad kunne have meningstillagt undervisningen gennem en fornyet forståelse af forholdet mellem subjekt og struktur, såfremt de fraværendes og utilpasses stemme og autoritet havde været mindre dominerende. Udfordringen af magtstrukturerne fik dermed i mindre grad plads i modsætning til de den fraværende utilpasse positions stemme.

Utilpasheden og fraværet kan dermed ses som et udtryk for, at det kan være svært at blive gjort opmærksom på egen position, normer og undertrykkende magtstrukturer. Ud fra dette kan der argumenteres for, at den fraværende utilpasse positions autoritet i klasselokalet kunne siges at være en manifestation af de undertrykkende strukturer som majoritetens sandhedsdominans på strukturelt plan er udtryk for. Hvis positionens fravær og utilpashed ses som et udtryk for modstand mod at blive konfronteret med skjulte magtstrukturer, og at det efterfølgende er positionens utilpashed, som overdøver de fysisk tilstedeværende elevpositioners meningstillægning af undervisningen, kan majoritetens sandhedsdominans således siges at have reproduceret sig selv gennem den fraværende positions utilpashed over at blive konfronteret med denne. Dette da positionens fravær og utilpashed kan anskues som modstand mod en forståelse af egen position som en del af undertrykkende magtstrukturer. Denne utilpashed og dette fraværs autoritet frarøvede således selve emnet stemme - et emne som netop var at blive opmærksom på herskende undertrykkende normer. Utilpasheden over at blive konfronteret med emnet overdøvede altså selve emnet, og begrænsede således muligheden for at udfordre selv samme sandhedsdominans.

Dette kan anskues i henhold til vores demokratibegreb, hvor sigtet med demokrati blev beskrevet som at tilgodese den mangfoldige helhed. Som beskrevet i teorien kan den historisk konstruerede sandhedsdominans ses som et udtryk for en udemokratisk tendens - dette da den neutrale sandhed kan siges

at være konstrueret kun på nogen positioners præmisser, og således ikke den mangfoldige. At de elever, der var utilpasse over emnet, fik lov at dominere i den efterfølgende meningstillægning af undervisningen kan således ses som et udtryk for at vi, med vores undervisning, til dels ikke formåede at udfordre dominerende undertrykkende magtstrukturer. Derimod blev undervisningen og udfordringen af de dominerende sandheder så at sige stillegjort. Der kan således argumenteres for, at det larmende fravær og den larmende utilpashed i høj grad kan ses som en begrænsning for at åbne op for demokrati. Herved ment at det begrænser muligheden for at udfordre de eksisterende undertrykkende magtstrukturer, som kan siges at tilgodesese majoriteten. At undervisningen blev begrænset i at udfordre magtstrukturerne gjorde dermed at undervisningen var begrænset i, at skabe de forandringer der skal til for en forandring mod at tilgodesese den mangfoldige helhed. En helhed der kun kan tilgodeses i højere grad gennem øget gensidig forståelse og udfordringen af dominerende undertrykkende magtstrukturer. Ud fra dette kan der således argumenteres for, at den italesatte utilpasse og fraværende elevposition, og de fysisk tilstedeværende elevers meningstillægning af undervisningen gennem denne, kan ses som en begrænsning for at åbne op for demokrati, da det har karakter af en reproduktion af majoritetens sandhedsdominans.

11.3.4 *DELKONKLUSION DEL 2*

I ovenstående analyse blev der identificeret en italesat position i form af fraværende utilpasse elever - altså blev der, gennem de fysisk tilstedeværende elevers italesættelser konstrueret en position for de fysisk fraværende, som blev meningstillagt som utilpasse over undervisningen. Der blev yderligere argumenteres for, at denne fraværende utilpasse position, gennem de fysisk tilstedeværende elevers italesættelse og konstruktion af den, blev en magtfuld kollektiv stemme, der fik autoritet i meningstillægningen af undervisningen på trods af sit fravær og sin utilpashed.

Efterfølgende blev det diskuteret hvorvidt de fundne analytiske pointer kunne ses som udtryk for en mulighed eller en begrænsning for at åbne for demokrati gennem den udførte undervisning. Her blev der argumenteret for at italesættelsen af den fraværende utilpasse position indikerede en begrænsning i at åbne for demokrati - netop fordi det ved første øjekast lignede at denne position ingen stemme havde i undervisningen, og der således ikke var nogen stemme at skabe gensidig forståelse ud fra. Dette blev dog problematiseret i og med at analysen indikerede, at denne position netop havde en stemme og en autoritet i undervisningen på trods af fravær og italesat stillegørelse. Hvis autoritet og stemme for en position ses som forudsætning for, at der kan opstå gensidig forståelse mellem denne position og andre, indikerede det larmende fravær således at muligheden for at åbne for demokrati ikke var helt så begrænset endda.

Slutteligt blev der dog teoretisk argumenteret for, at den utilpasse og fraværende positions utilpashed måske kunne tilskrives en modstand mod at blive konfronteret med alternative sandheder i form af undertrykkende

magtstrukturer, som var emnet for den normkritiske undervisning. At den fraværende position fyldte i meningstillægningen af undervisningsforløbet kunne dermed ses som en stillegørelse af emnet for undervisningen. Dette kunne således siges at begrænse muligheden for at åben for demokrati, da undervisningen herved blev meningstillagt gennem en positions fravær og utilpashed, der kunne tilskrives herskende magtstrukturers magt. Således kunne meningstillægningen af forløbet gennem fraværet og utilpasheden siges at reproducere frem for at udfordre herskende magtstrukturer - og således ikke skabe mulighed for at åben for demokrati.

11.4 DEL 3: INDIVIDUEL OG KOLLEKTIV ITALESAT ERFARING

I de to foregående delanalyser og den ovenstående diskussion har der især været fokus på de italesatte positioneringers begrænsende effekt på andre positioners handlerum gennem autoritetsdynamikker. Ud fra dette har der i høj grad, selvom dette billede ikke kan siges at være entydigt, været en tendens til, at de italesatte positioneringer, som undervisningsforløbet blev meningsstillagt igennem, kunne anses for begrænsende for at åbne for demokrati. I det følgende vil vi undersøge elevernes italesættelser af egne erfaringer med emnet, og hvorledes disse italesatte erfaringer eller oplevelser - eller mangel på samme - kan siges at påvirke positioneringen af dem selv og andre i italesættelsen af undervisningen. Dette da Maher og Tetreaults begreb om individuelle og kollektive erfaringer som knyttet til kategorier, kan ses som netop en central udfordring for gensidig forståelse - men at mekanismer i henhold til dette ligeledes kan siges at åbne for gensidig forståelse. Således så vi også i empirien en tendens til, at eleverne netop positionerer sig selv i henhold til deres erfaringer med emnet.

Dette vil vi se nærmere på i det følgende for til slut at diskutere de analytiske fund i henhold til om italesættelserne af erfaringer vidner om at mulighed eller begrænsning for at åben for demokrati.

11.4.1 GRATEFUL EXPERIENCE

Et eksempel fra empirien på en elev der netop italesætter hvorledes dennes italesatte oplevelse med emnet i undervisningen adskiller sig fra dennes italesatte oplevelse med emnet i andre kontekster findes hos vores informant Kristine. I interviewet med Kristine, nævner hun flere gange en positiv tilkendegivelse af en elevproduceret film om kropsbehåring. Filmen blev lavet af en gruppe elever på workshoppens anden dag der, som beskrevet metodisk, var handlingsdagen, hvor eleverne i højere grad arbejdede selv med selvvalgte tematikker indenfor overskriften 'Normer for køn, krop og seksualitet'. Gruppen lavede en film der satte fokus på kvinders kropsbehåring, hvor de satte fokus på, at det skulle være acceptabelt både at have hår og barbere dem af (Se Bilag 20). Kristine var ikke en del af gruppen, der lavede filmen. Kristines positive tilkendegivelse kommer til udtryk i eksempelvis følgende citat, hvor der i interviewet netop tales om filmen:

Uddrag 10:

"[...] jeg har selv tænkt med min egen krop at den var forkert på så mange måder, at det kan jeg mærke at det egentligt er blevet nemmere mens jeg er her også at den måde folk snakker om det på fordi der er så stor en accept at jeg får det egentligt bedre med mig [...]" (Bilag 5:5).

Kristine påpeger således at hun har haft det svært ved sin kropsbehåring, men at dette er blevet nemmere, idet der gennem den elevproducerede film, og måske generelt på højskolen, italesættes en stor accept blandt eleverne af netop kropsbehåring. Kristine kan gennem filmen få en italesat oplevelse af, at andre subjekter har det ligesom hende, dette uden at hun selv nødvendigvis skulle beherske verbalt at italesætte erfaringer eller følelser omkring dette. Det indikerer at det, at Kristine ser filmen, hvilket er en anden beherskelsesform end det verbalt artikulerede, og det at filmen repræsenterer kropsbehåring i alle afskygninger som noget der er accepteret på højskolen, gør, at hun italesætter at få det bedre med sig selv. Det lyder endvidere i en skriftlig evaluering:

Uddrag 11:

"I am grateful for my experience these two days. Sometimes I feel as if I am "dirty" or just a freak for being so open and free with my body. But being surrounded with other women who support me and each other is a beautiful thing. Thank you." (Bilag 6,B:1)

I dette uddrag beskriver en elev, hvordan denne sommetider føler sig beskidt eller som en freak for at være åben og fri omkring egen krop. Dette kan ses som en indikator på, at vedkommende, i andre kontekster, føler sig 'forkert'. Ud fra Maher og Tetreault kan dette til dels ses som en italesættelse af, at den pågældende elev føler at hendes stemme er begrænset i andre kontekster. Her ikke forstået som verbal stemme, men derimod hendes tilgang og frihed omkring sin egen krop, og dermed hendes adgang til at udtrykke sig som hun vil. Hendes stemme kan således siges at blive italesat som marginaliseret i en bredere kontekst. Samme tendens synes at kunne læses hos Kristine, hvor også det 'forkerte' ved kropsbehåring synes at trække tråde til et af de emner, som Maher og Tetreault kunne beskrive som tabuiserede eller oversete. Maher og Tetreaults stemmebegreb inkluderer altså oversete og tabuiserede 'stemmer', også forstået som oversete, svære eller tabuiserede emner (jf. 7.2.2) Hermed ment, at italesat frihed og åbenhed omkring sin krop eller at have en italesat erfaring med kropsbehåring hos begge eleverne beskrives som forkerte, men at dette 'forkerte' måske henviser til at disse emner er et ikke-neutralt eller tabuiseret emne i en bredere samfundsmæssig kontekst. I meningstillægningen af forløbet - enten med udgangspunkt i en film eller forløbet som helhed - synes disse oversete emner at have fået plads, hvilket har været medvirkende til en positiv italesættelse af ikke at føle sig forkert, men i stedet blive accepteret eller støttet. Kristine italesætter accept og i Uddrag 9 italesætter eleven netop en taknemmelighed ved at være omgivet af støttende kvinder i undervisningsforløbet. Begge elevers italesættelser peger på en ændring: i denne kontekst er det 'forkerte' nu accepteret og støttet. Dette indikerer at der gennem et fokus eller en italesættelse af oversete stemmer, der har betydning for informanternes italesatte oplevelser og erfaringer med disse emner, synes at kunne

åbnes for en anderledes eller fornyet italesat erfaring med selv samme emne i lige netop denne konkrete kontekst. Heri kan læses en indikation på det, som Maher og Tetreault, ville betegne som en deling af oversete stemmer i et klasserum. En deling der kan skabe stemme for subjektets individuelle italesatte erfaring, idet der gives plads til denne. På samme tid synes det at indikere, at der også skabes en italesat kollektiv erfaring med det oversete emne. Citaterne antyder ikke, at eleverne italesætter, at andre har fuldkommen samme italesatte oplevelser som dem selv, men idet de beskriver at der er accept og støtte, og at meningstillægningen af at være forkert ikke i samme grad er til stede i denne kontekst, synes den italesatte erfaring med egen krop ikke at stå fuldkommen alene. Italesættelserne peger dermed på at eleverne italesætter en individuel oplevelse af ikke at være forkerte, idet andre elever kan støtte - og måske genkende - lige netop denne italesatte oplevelse. Den individuelle italesatte erfaring kan dermed synes at blive italesat som kollektiv, i og med, at eleverne italesætter en oplevelse af, at deres stemme ikke her er tabuiseret. Det kan læses som, at informanterne her får en stemme - både en individuel og en kollektiv. Dette ved at informanterne positionerer dem selv i henhold til de fælles erfaringer og den italesatte oplevede støtte fra andre subjekter. Således kan de to elevers italesættelser siges at indikere en kollektiv positionering af dem selv og andre på baggrund af italesatte erfaringer, som undervisningen meningstillægges igennem. Og det bliver netop denne kollektive positionering - hvor subjektet ikke længere italesætter sig selv som 'forkert', men derimod som lignende andre subjekter - som forløbet således meningstillægges ud fra. I Maher og Tetreaults optik, kan det at se sig selv som værende del af en større kollektiv italesat erfaring medføre, at der åbnes for at se sig selv, andre subjekter og strukturernes sammenhæng. Der åbnes dermed for en mulighed for at se med det tredje øje, hvilke kunne siges at give en større mulighed for gensidig forståelse. Dette vil blive taget op igen i diskussionen om hvorvidt dette synes at muliggøre eller begrænse for at åbne for demokrati.

11.4.2 MANGEL PÅ ITALESATTE ERFARINGER SOM BEGRÆSENDE

Vi har i ovenstående set nærmere på hvordan fokus på og deling af oversete marginaliserede stemmer i undervisningsforløbet kan muliggøre at positioner, der har italesatte erfaringer med et overset emne, i højere grad får plads.

Som beskrevet i ovenstående italesætter Kristine en 'fornyet' italesat følelse af sig selv og sin krop efter at været blevet præsenteret for en film om kropsbehåring. Undervisningsforløbet havde udover 'krop' også fokus på normer inden for 'køn' og 'seksualitet'. I henhold til disse to emner italesætter Kristine dog:

Uddrag 12:

"[...] jeg nok aldrig haft selv været vildt meget i tvivl om jeg følte mig som, altså min egen identitetsfølelse eller sådan seksualitet heller, så jeg har nok altid tænkt jeg er til drenge eller sådan [...] så på den måde har det nok heller ikke været så præsent for mig det problem, hvorimod jeg har haft nogle psykiske sygdomme, så det havde jeg syntes var mere relevant at diskutere [...]" (Bilag 5:2-3).

Som uddraget indikerer, har emnet og problemstillinger omkring køn og seksualitet ikke være et 'præsent problem' for Kristine, idet hendes kønsidentitet eller seksualitet har levet op til cis- og heteronormativiteten. Herved ment, at italesættelsen peger på, at Kristine lever op til den herskende samfundsnorm om at være cisperson og heteroseksuel, en norm der antager at dette er normalen og at alle andre er afvigere. Det er således ikke noget Kristine udtaler at hun har været i tvivl omkring, og idet hun positionerer sig selv om en der lever op til normer inden for dette, så kunne der være en forestilling om, at andre ej heller har konfronteret Kristine med hendes kønsidentitet eller seksualitet. Kristine italesætter derimod, at emnet 'psykisk sygdom' kunne være mere relevant at diskutere for hende, idet hun italesætter personlige erfaringer og oplevelser med tematikken. Kristine har således ikke i den to-dages workshop kunne trække på egne italesatte erfaringer når det drejede sig om 'køn' eller 'seksualitet', og har dermed ikke kunne bringe sine italesatte erfaringer i spil.

Ifølge vores læsning af Maher og Tetreault kan det pointeres at det synes svært at se relevansen af problemstillinger for de positioner, der ikke selv har italesatte erfaringer med oplevelser herom (Maher & Tetreault, 1994:69-72). Hermed ment, som beskrevet teoretisk, at der er en indlejret udfordring forbundet med subjekters meningstillægning igennem kategorier og interPELLeringen i positioner på baggrund heraf, idet kategorier, der læses som en gruppe, kan have svært ved at italesætte en forståelse for andre kategoriers italesatte oplevelser. Det kan således siges, at positionen her har svært ved at sætte sig ind i andre positioners italesatte erfaringer, og dermed komme nærmere en gensidig forståelse, idet positionen ikke har samme kollektive italesatte erfaringer, da subjektet ikke er en del af den intersektionelle kategorisering, der italesætter oplevelser af dette. Vi vil slutteligt i denne del se nærmere på denne analytiske pointe i henhold til muligheder og begrænsninger for at åbne for demokrati.

11.4.3 NY ITALESAT ERFARINGER SOM MULIGGØRENDE

Ovenstående tyder på, at det kan være svært for positioner at se relevansen i undervisningens fokus, såfremt de ikke selv har italesatte erfaringer med det, og at dette ligeledes indvirker på, muligheden for at opnå gensidig forståelse for kategorier, der netop har italesatte erfaringer med det.

Mathilde synes ej heller at have italesatte erfaringer med emnet for undervisningsforløbet. Hun udtaler følgende:

Uddrag 13:

"[...] jeg kan også godt mærke at jeg er i en meget anderledes setting end jeg er normalt [...] Køn og aktivisme og sådan noget er ikke, altså det er ikke fordi det ikke fylder der hvor jeg ellers normalt er, men det fylder slet ikke på samme måde øhm så jeg kommer jo virkelig på udebane øhm og får den der følelser af at [...] være sådan minoriteten i at det er unormalt her hvis man ikke har snakket om det her rigtigt mange gange og hvis man ikke ved hvad ciskønnet og alt muligt andet fancy hedder [...] så er man lige pludselig rigtig meget på udebane og måske er det bare en god læring, at hov, der blev jeg en minoritet i en gruppe og det har jeg måske bare ikke prøvet før eller sådan. Det kan godt være det også er noget af det der rammer en, at hov, det er måske sådan det føles at være alene mod gruppen [...] og det er da pisse ubehageligt og det er da rigtigt godt at opleve at det er det øhm men det kan jeg hvert fald bare godt mærke at her er der godt nok mange der går rigtig meget op i det og som måske også har det rigtig tæt ind på livet på den ene eller anden måde ik'." (Bilag 1:7).

I ovenstående uddrag påpeger Mathilde at fokuset på 'køn' og 'aktivisme' fylder på en anden måde i denne kontekst, end andre kontekster - uden for højskolen - hun 'normalt' er i. Det medfører, at Mathilde beskriver sig selv som værende lidt på udebane, hvilket i høj grad ses i tråd med analysens Del 1, hvor det netop blev identificeret, at højskolepositionen blev meningstillagt blandt andet gennem at vide meget om emnet for undervisningen. Citatet indikerer således også, at Mathilde positionerer andre elever på højskolen, som nogle, der går meget op i det eller har emnerne tæt inde på livet. Det at have det tæt inde på livet synes at kunne læses som at andre elever har italesatte personlige erfaringer eller følelser forbundet med undervisningsforløbets fokus. Mathilde italesætter således sig selv som en, der ikke har personlige italesatte erfaringer med emnet og positionerer således andre som havende det.

Det er dog særligt centralt, at Mathilde i løbet af citatet beskriver en fornyet forståelse af 'de andre' - ved selv at blive placeret i det hun italesætter som en minoritetsgruppe. I denne kontekst er minoritetsgruppen de elever, der har sværere ved at forholde sig til emnet og dets relevans, netop fordi det er et emne, der ikke bliver italesat som noget der er tæt inde på livet. Som der står i uddraget, italesætter Mathilde en følelse af, at det må være sådan det er, når et subjekt er alene mod en gruppe. Der synes hermed at være en italesat følelse, der bliver meningstillagt undervisningsforløbet, hvor der opstår en italesat oplevelse af hvordan det må være at være en del af en position, der er marginaliseret i andre kontekster, hermed ment marginaliseret i en bredere samfundsmæssig kontekst.

Ved inddragelse af teoretiske perspektiver fra Maher og Tetreault kan italesættelsen af dette undersøges nærmere. Maher og Tetreault har gennem deres studier set nærmere på, hvordan positioner, der traditionelt set har stemme og autoritet og derigennem opfattes som neutrale positioner, indgik i et feministiske klasserum, hvor der blev skabt plads til ikke-neutrale positioner og andre beherskelsesformer (Maher & Tetreault, 1994:166). I Maher og Tetreaults værk har de således eksempler på, er det, i de klasser de observerede, var første gang mændene oplevede at blive 'de andre' (ibid.). Maher og Tetreault skriver: *"The focus on personal experiences also forced men to confront their own experiences of being male, or being the position of 'the oppressor'. Ted Michelin, a chemistry major in Osterud's class spoke of discomfort at times when he found the topic excluded him from the discussion."* (ibid.:102). Det er vigtigt her at gøre klart, at det Maher og Tetreault skriver, ikke kan overføres direkte, for det første da vores uddrag med Mathilde ikke er udtalt af en mand. Yderligere handlede vores forløb ikke direkte om at arbejde med italesatte personlige erfaringer, men havde i højere grad et normkritisk ønske om at sætte fokus på strukturer, normer, kategorier, magt og hierarkier - og gennem dette se sig selv og andre kategorier i forhold til strukturerne. Alligevel er de mekanismer som Maher og Tetreault beskriver interessante at se nærmere på i henhold til Mathildes uddrag. Idet vi arbejder med et intersektionelt perspektiv, tilhører Mathilde ikke kategorien mand, men kan alligevel siges at tilhøre andre majoritets-markører der synes at placerer hende i en position, hvoraf hun ikke før har italesat oplevelser af at være en del af en minoritet. Der kan således spores visse sammenhæng mellem Maher og Tetreaults fokus på majoriteten i et 'andet' klasserum og citatet med Mathilde. Mathildes italesættelse af en oplevelse af ikke at være som 'de andre', giver en indsigt i, at majoritet pludselig netop bliver 'de andre' i forløbet. Denne italesatte erkendelse af egen privilegerede position kan, som tidligere beskrevet i Del 2, ifølge Bromseth lede til både mulighed og begrænsning for forandring. I Mathildes citat synes der at være modstand på spil i denne italesatte oplevelse, idet hun siger: *"og det er da pisse ubehageligt [...]"* (Bilag 1:7). I modsætning til Del 2, hvor vi analyserede at fokuset på normkritik kunne skabe modstand udmøntet i at forlade undervisningen og/eller blive utilpas, kan Mathildes modstand her blive produktiv i henhold til forandring. Som Bromseth netop beskriver, kan den provokerende reaktion der opstår ved at få øje på privilegier og positioner, også være muliggørende for forandring. Det kunne altså tyde på, at Mathilde her italesætter en oplevelse af at se 'med det tredje øje', idet hun ser sin egen position i samspil med 'de andre' og strukturerne: *"[...] der blev jeg en minoritet i en gruppe [...]"* og *"[...] det er måske sådan det føles at være alene mod gruppen"* (Bilag 1:7). Modstanden bliver så at sige en mulighed for at åbne for at se egen og andres positioneringer og de dertil medierende undertrykkende strukturer. Der synes således her at være en større grad af forståelse af positioner, Mathilde ellers ikke havde samme italesatte erfaringer med - og således en højere grad af mulig gensidig forståelse. Hermed ment, at selvom en position ikke direkte har italesatte oplevelser eller erfaringer med sig ind i konteksten, så kan italesatte nye erfaringer, der

meningstillægges med udgangspunkt i forløbet, åbne for at se med det tredje øje og dermed også åbne for en større grad af forståelse for positioner, der grundet historiske, strukturelle meningstillægninger kunne siges at være marginaliserede.

Dette vil vi i næste afsnit diskutere nærmere i henhold til muligheden for at åbne for demokrati.

11.4.4 DEMOKRATIDISKUSSION

Vi har i ovenstående undersøgt tre centrale pointer: Først undersøgte vi hvordan positioner, der har italesatte individuelle erfaringer med oversete eller tabuiserede emner kan opnå en italesat fornyet følelse med dette emne i en kontekst, hvor de får mulighed for at positionerer sig selv kollektivt med andre subjekter der har lignende erfaringer. Dette da den individuelle italesatte erfaring med det oversete emne kan blive en delt kollektiv erfaring. Dernæst undersøgte vi hvordan positioner der ikke har italesatte personlige erfaringer eller følelser forbundet med et emne, kan have svært ved at se relevansen i dette, og dette kan medvirke til, at det bliver sværere at opnå forståelse for de positioner, der netop har italesatte erfaringer med dette. Slutteligt kunne det dog alligevel siges, at selvom en position ikke selv har italesatte erfaringer med et emne forud for et forløb, så kan det at få en ny italesat erfaring med emnet gøre, at der alligevel kan være en højere grad af forståelse for andre positioner, der netop har disse italesatte erfaringer. Disse tre pointer vil vi nu se nærmere på i henhold til om det vidner om mulighed eller begrænsning for at åbne for demokrati.

Idet positioner, der har italesatte individuelle erfaringer, der trækker tråde til det der, ved brug af Maher og Tetreault, kunne karakteriseres som et tabuiseret emne, deler deres italesatte erfaringer og italesatte oplevelser af, at blive accepteret og støttet heri, synes der at kunne læses at den individuelle italesatte erfaring i højere grad bliver en italesat kollektiv erfaring i højskolens kontekst. Herved synes der at være en mulighed for at udfordre status quo, idet de marginaliserede stemmer får plads og idet tabuiserede emner ikke længere bliver tabuiserede: kroppene, der før var 'forkerte' italesattes i denne kontekst anderledes. Det at meningstillægge et tabuiseret emne på ny, og derved give det plads og stemme, udfordrer således magtstrukturer, der netop undertrykker positioner gennem en meningstillægning af hvad der opfattes som legitimt i henhold til kroppe. På samme måde kan det at opnå en italesat oplevelse af ikke at stå alene med sine individuelle italesatte erfaringer tolkes som en måde at muliggøre gensidig forståelse. Hermed ment, at når en italesat erfaring med et tabuiseret emne bliver kollektiv, åbnes der for en forståelse af, at andre positioner også er underlagt strukturelle mekanismer (Maher & Tetreault, 1994:102,115). I delingen hvor det tabuiserede bliver afmystificeret, åbnes der således for, at subjektet får blik for, at strukturerne ikke er fuldkommen determinerende for subjektets handlerum, idet det tabuiserede emne i andre kontekster kan opnå en anden meningstillægning. Den gensidige forståelse skal således her forstås som en forståelse af, at

andre subjekter kan have lignende italesatte erfaringer, men at meningstillægningen af disse italesatte erfaringer kan se forskellige ud og være foranderlige.

Der synes således at blive muliggjort at åbne for demokrati gennem udfordring af herskende magtstrukturer, idet flere positioners italesatte erfaringer bliver hørt og at disse italesatte erfaringer i denne konkrete kontekst udfordrer den undertrykkende strukturelle meningstillægning, der har været tillagt det tabuiserede emne.

Der synes dog på den anden side at være begrænsninger i henhold til at opnå gensidig forståelse, og dermed åbne for demokrati. Dette synes at være på spil i vores analytiske pointe om, at det er svært at opnå forståelse for kategorier, der har en italesat erfaring med at have begrænset stemme, såfremt positionen ikke selv har samme italesatte erfaringer. Den indlejrede udfordring der synes at være i kategoriers mulighed for italesat forståelse af andre kategoriers italesatte erfaringer, begrænser derved muligheden for at opnå gensidig forståelse, idet positioner primært finder relevans i emner, der trækker tråde til egne italesatte erfaringer. Dette gør det dermed svært at italesætte en erkendelse af, at andre positioner kan være påvirket af undertrykkende magtstrukturer som man selv, qua sine kategorier, ikke selv har italesatte erfaringer med og dermed et indblik i. Det gør det således svært at bevæge sig mod den gensidige forståelse i og med, at der netop ligger en udfordring for subjektet i at erkende strukturernes skjulte magt, hvis denne ikke selv har en oplevelse med den. Dette kan ligeledes siges også at skabe udfordringer for at åbne for demokrati forstået som udfordring af undertrykkende magtstrukturer. Dette i og med at erkendelsen af subjekters forskelligartede positioneringer ses som en forudsætning for, at kunne udfordre majoritetens sandhedsdominans, og således åbne for at tilgodese den mangfoldige helhed.

Alligevel synes der at være mulighed for at åbne for demokrati, selvom positioner ikke har egne italesatte erfaringer med at være kategoriseret som undertrykt. Hos Mathilde blev det klart, at selvom hendes position som den, der ikke havde italesatte erfaringer og oplevelser i henhold til undervisningsforløbets emne, så var det alligevel muligt at se egen og andres position i et strukturelt perspektiv. Ved at privilegerede positioner blive positioneret som marginaliseret i et klasserum, der derved adskiller sig fra andre kontekster i henhold til undertrykkende positioneringer, synes der at opstå en italesat gensidig forståelse af hvordan positioner, der er marginaliserede i andre kontekster, meningstillægger verden. Denne gensidige forståelse, der beror på en meningstillægning af en 'fornyet' italesat personlig erfaring omkring det ubehagelige ved at blive marginaliseret, ikke at have en stemme eller autoritet, i én kontekst, kan således sige at muliggøre at åbne for demokrati. Den privilegerede position, der italesættes som marginaliseret i denne konkrete kontekst, reproducerer således ikke herskende, undertrykkende strukturer, men udfordrer i stedet status quo ved

netop at ransage egen position. Der kan således argumenteres for, at det muliggøres at åbne for demokrati, idet der herved synes at kunne argumenteres for, at positioner, der i andre kontekster positioneres som privilegerede, får et syn på forholdet mellem subjekt og struktur - både i henhold til egen og andres position - og derved synes muligheden for at åbne for demokrati større.

11.4.5 *DELKONKLUSION DEL 3*

I ovenstående analyse blev der analyseret med et særligt blik på Maher og Tetreaults begreb om italesatte individuelle og kollektive erfaringer, følelser og oplevelser. Der blev således først argumenteret for, at det at dele italesatte erfaringer med tabuiserede emner, og at denne italesættelse kan anskues som en kollektiv stemme, muliggør at åbne for demokrati. Dette da der i denne deling synes at foreskrives en udfordring af herskende magtstrukturerne, der reproducerer meningstillægningen af italesatte erfaringer inden for bestemte emner. Dernæst argumenterede vi for, at positioner, der ikke har italesatte erfaringer eller oplevelser med de emner, der blev behandlet i undervisningsforløbet, kan have svært ved at opnå gensidig forståelse med andre positioner, der har italesatte erfaringer med dette. Dette ledte til at vi så en begrænsning for at åbne for demokrati, da den gensidig forståelse hermed er udfordret. Slutteligt identificerede vi, at selvom en position ikke har egne italesatte erfaringer med at være en del af en marginaliseret position, så kan der stadig opstå en mulighed for at åbne for demokrati. Dette da vi analysen indikerede at positioner, der er privilegerede i andre kontekster, godt kan opnå en italesat erfaring af at være i en marginaliseret position i undervisningsforløbets kontekst, hvilket medfører en højere grad af forståelse for undertrykkende magtstrukturer, og således også åbner op for gensidig forståelse og dermed demokrati.

11.5 DEL 4: VORES AUTORITET OG UDLÆGNING AF EMNET

Vi vil i det følgende se nærmere på højskoleelevernes italesættelser af vores position, herunder forholdet mellem italesættelse af efterspørgsel omkring neutralitet og italesættelse af værdier og holdninger. Vi undersøger dette for at komme nærmere, hvordan eleverne italesatte positioneringer i meningstillægning af vores forløb og de muligheder og begrænsninger for at åbne op for demokrati, der kan diskuteres i henhold til disse italesættelser.

11.5.1 VORES POSITION

Vi vil i det følgende se nærmere på udvalgte uddrag, der kan siges at udgøre elevers italesættelser af vores underviserposition.

Uddrag 14:

“Jeg synes det er svært at være i debatten når det er tydeligt hvor I som foredragsholdere står. Jeg ved at I virkelig prøver ikke at lade det skinne igennem og det var helt klart bedre end sidst, men jeg synes stadig det er svært at være en del af debatten og mene noget andet.” (Bilag 6,Q:7).

Og

Uddrag 15:

“Jeg havde rigtig svært ved den første snak mandag morgen fordi det var enorm svært at være i rummet hvor I (Katrine/Emilie) allerede havde sat facit ved de rigtige svar – I havde jeres ”virkelig” og det var mindre accepteret ikke at støtte op om denne – hvilket gav mig ondt i maven og lyst til at lukke munden, fordi nogle holdninger blev favoriseret” (Bilag 6,S:8).

De to udvalgte uddrag kan begge siges at italesætte hvordan vi som facilitatorer og undervisere påvirkede elevernes italesatte mulighed for at indgå i undervisningen. I det første uddrag beskriver en elev, hvordan det har været svært at “deltage i debatten” og “mene noget andet”, når vi som undervisere havde et tydeligt ståsted i henhold til forløbets emne. Eleven skriver, at det var blevet bedre siden sidst, hvilket refererer til det introducerende aftenarrangement der blev holdt en måned inden to-dages workshoppen. Det antydes således at vores ståsted var endnu mere tydeligt og at det var endnu sværere at være en del af debatten til dette aftenarrangement, end i to-dages workshoppen, men at det stadig var svært. Det andet uddrag, Uddrag 15, beskriver særligt øvelsen mandag morgen, hvor vi faciliterede en øvelse, der skulle skabe et tryggere rum for samtale (Se Bilag 8).

I dette uddrag beskrives det hvordan vores udlægning af virkeligheden bliver koblet sammen med det at have "ondt i maven" og "lukke munden". Dette er ikke enestående: Andre skriftlige evalueringer påpeger ligeledes, at vores udlægning af emnet har medvirket til muligheder og begrænsninger for eleverne i undervisningsforløbet; Der står eksempelvis i en evaluering: "[...] *en større neutralitet fra foredragsholderne vil skræmme færre væk.*" (Bilag 6,D:2). Dette kunne siges at trække tråde til vores analyserede pointer fra Del 2, hvoraf det her kunne indikeres, at italesættelsen af vores underviserposition - og altså ikke blot det normkritiske emne eller andre elevers autoritet - kunne være medvirkende til årsagen til fravær og utilpashed blandt nogle af højskolens elever. I Maher og Tetreaults begreb om autoritet beskriver de, at en stor grad af autoritet og stemme kan intimidere andre subjekters mulighed for stemme. Vores position og udlægning af emnet kan således med brug af teorien hentyde til en begrænsende mulighed for at få stemme, idet der synes at læses en 'intimidering' i kraft af at netop at blive utilpas.

Eleven skriver endvidere i sin evaluering, at vi havde sat facit ved svarene og at vi favoriserede elever, der støttede op om vores virkelighed. Uddraget indikerer, at eleven ikke var enige med vores virkelighed og dermed ikke blev favoriseret - og måske modsat at denne position og dennes stemme blev udelukket, overset eller problematiseret. Med vores teoretiske blik kan det her siges, at vores position som undervisere, og vores definerede stemme i henhold til undervisningsforløbets emne, har begrænset og muliggjort visse positioners adgang til stemme i forløbet. Både i kraft af, at det begrænser visse elever i at være en del af undervisningsforløbets debatter og idet at vores udlægning af emnet italesættelse som noget der gør, at de der er enige med os, og dermed behersker emnet ligesom os, bliver favoriseret - og dermed får stemme og autoritet i klasserummet - mens andre elevers italesættelser ikke fik samme behandling.

Uddragene synes dermed at pege på, at vores underviserposition havde en stor definitionsmagt - og dermed autoritet - i henhold til visse højskoleelevers mulighed for at få stemme. Herved ment ikke blot en stemme og meningstillægning af undervisningsforløbets emner og problemstillinger, som vi - som undervisere - ikke i følgende ovenstående uddrag kunne siges at imødekomme i vores facilitering af forløbet. Idet uddragene vidner om, at det gør det svært at deltage i debatten eller i en konkret øvelse, synes det ikke blot at være en stemme der begrænses i henhold til at blive 'hørt' af underviserne, os, men samtidig en stemme, der ikke får plads eleverne imellem. Dette da vores positions autoritet dermed kunne indvirke på, at højskoleeleverne mangeartede perspektiver på undervisningsemnet ikke fik plads blandt hinanden i den konkrete undervisningskontekst - det gjorde muligvis kun de, der bliver positioneret som enige med os.

11.5.2 TEORI SOM NEUTRALITET

I ovenstående fremgår det gennem elevernes italesættelser et fokus på at vi i vores underviserposition havde tydelige holdninger og at vores position udgjorde en autoritet i rummet, der begrænsede visse subjekter i at

få stemme og autoritet, idet de ikke beherskede emnet ligesom os, her ment havde samme italesatte holdninger som os. Det fremgår i ovenstående, at der er en italesat forståelse af, at vi ikke var neutrale, idet vores italesatte holdninger netop fremstod tydeligt for eleverne.

Vil vi nu gå lidt mere i dybden med italesættelsen og meningstillægningen af neutralitet, hvoraf vi særligt vil sætte fokus på forholdet mellem teori og neutralitet.

I de følgende fremhæver Sarah og Eva at vi undervejs har tydeliggjort vores brug af teori i undervisningsforløbet:

Uddrag 16:

“Men jeg, jeg følte det kom igennem, øh, også at det var så tidligt på dagen at der blev sagt I skal hele tiden være opmærksom på at alt hvad vi siger det øh der taler vi ud fra teorier og vi har udvalgt de teorier. Eller sådan at, det tror jeg virkelig også er vigtigt. ” (Bilag 3:9).

Og

Uddrag 17:

“Men jeg tror for nogen har det måske været lidt for meget sådan, selvom jeg synes I har været gode til at sige at det her er sådan vi ser det og det her det er en teori man kan støtte sig op af” (Bilag 2:1).

I begge ovenstående uddrag bliver det således klart, at eleverne italesætter, at vi undervejs i forløbet har tydeliggjort og været gode til at sige hvordan vi anskuer emnet og hvilke teoretiske perspektiver vi læner os op af i udlægningen af emnet. Eleverne her påpeger således ikke, at vi er objektive eller neutrale, men blot, at det er tydeligt, at vi i forløbet har henvist til vores ståsted. I begge ovenstående uddrag kobles dette sammen med noget positivt: Det er virkelig vigtigt at henvise teori og det har været godt, at vi har påpeget at vi støtter os op af en teori, og dermed gennem dette tydeliggjort, hvorfra vores italesatte meninger stammer fra. Det synes således at være tydeligt i vores empiriske materiale, at nogle elever finder det centralt, at vi påpeger hvorfra vi henter vores italesatte meninger.

Vi vil nu gå i dybden med hvorfor det at henvise til teori kunne synes at være centralt og vigtigt for højskoleeleverne.

At tage udgangspunkt i og tale ud fra teorier, anser vores informant Mathilde også som noget positivt:

Uddrag 18:

“Det gør det måske lidt akademisk og lidt videnskabeligt og her ude men jeg tror det kunne hjælpe på debatten at det ikke er et rigtigt og forkert fra start af, eller at man hvert fald forsøger at gøre det mere neutralt ik’” (Bilag 1:8).

I dette uddrag sammenkobler Mathilde det at gå akademisk og videnskabeligt til værks med neutralitet. Som Mathilde siger, ville det hjælpe på debatten i forløbet, såfremt det netop blev mere neutralt. Mathilde har modsat de to foregående uddrag således en italesættelse af, at vi ikke var akademiske, videnskabelige og dermed neutrale, hvilket hun her i interviewet efterspørger. Fælles for alle uddragene er dog en indikator på, at akademisk, videnskabelig og teoretisk er vigtigt for underviserpositionen, hermed ment, at det er vigtigt at påpege dette i undervisernes udlægning af en italesat holdning eller mening til emnet. Ved at underviseren benytter sig af teoretisk argumentation, kunne det siges, at argumentationen dermed synes at blive mere neutral. Det at gå videnskabeligt til værks - eller sagt på anden vis, at nævne teori - er således en måde at fremstå mere objektive på. Det at neutralitet og objektivitet i uddragene fremstår som noget vigtigt for at flere elever kunne medvirke i undervisningsforløbet, vil vi i det følgende se nærmere på gennem brug af Maher og Tetreault.

Maher og Tetreault beskriver - og forsøger samtidig at gøre op med - en forståelse, at neutralitet og objektivitet medvirker til at komme tættere på sandheden. De beskriver således en italesat forståelse af neutralitet og objektivitet som værende medvirkende til at opnå noget mere sandt. Idet de henviser til, at sandheder er konstruerede og reproduceres gennem strukturelle historiske magtdynamikker, ligger der således heri, at denne bestræbelse efter neutralitet og objektivitet som udtryk for noget mere sandt ikke er mulig. Ønsket om neutralitet beror således på, i vores læsning af Maher og Tetreault, en falsk reproduktion af videnskab som noget, der kan påvise én rigtig sandhed (Maher & Tetreault, 1994:130-134). Det kan således påpeges, at når der italesættes en opretholdes af videnskab som neutralt og såfremt videnskaben reproducerer dominerende sandhedsforståelser, så opretholdes status quo, hermed ment, at såfremt videnskabens italesættes som sand, så bliver det sværere at bryde med de strukturelle hierarkier, selv samme videnskab producerer, der primært tilgodeser de subjekter, der lever op til denne meningstillægning af verden (ibid.). At neutralitet, gennem brug af videnskab og teori, anses som værdifuldt, fordi der heri synes at forefindes en italesat forestilling om en større grad af sandhed, kunne således være på spil hos informanterne.

Denne italesatte anskuelse af teori og academia som neutralt og dermed mere værdifuldt, har implikationer for meningstillægningen af vores position bliver italesat af højskoleeleverne. At der ligeledes efterspørges teori og videnskabelighed i vores udlægning af undervisningsforløbets

tematikker kan, ved brug af Maher og Tetreault, ikke blot tilskrives selve dét at en italesat holdning dermed meningstillægges mere sandhed og værdi. Idet udlægningen af emnet tilskrives en højere grad af neutralitet, kunne dette siges at påvirke positionen, der udlægger dette og vice versa. Hermed ment at hvis et emne bliver læst som neutralt - og dermed mere sandt - så meningstillægges underviserpositionen i samme ombæring en højere grad af respekt og seriøsitet, og dermed en højere grad af autoritet. På samme vis kan det siges at at en 'neutral' underviserpositions udlægning af et emne meningstillagt større seriøsitet (ibid:155). Ifølge Maher og Tetreault og deres begreber om beherskelse og autoritet, kan det således påpeges, at positioner der behersker den 'akademiske' beherskelsesform i højere grad får autoritet - idet denne netop meningstillægges en større grad af neutralitet og dermed værdi (ibid.:127). Det kan således analyseres, at der i efterspørgslen af neutralitet i udlægning af et emne i samme omgang også synes at kunne læses et ønske om en underviserposition, der har autoritet, her forstået som én position, der læses som værende dén, der sidder inde med 'sandheden'. Dette er hos Maher og Tetreault, som beskrevet i vores afsnit om 'beherskelse' ikke en ønskværdig målsætning for poststrukturalistiske feministiske undervisere, idet dette reproducerer en meningstillægning af viden som noget, der bevæger sig fra læreren til eleverne i en hierarkisk proces. Alligevel synes ovenstående dog at pege på, at eleverne netop efterspørges en underviser, der gør brug af teoretiske og videnskabelige argumenter for italesatte holdninger. Dette vil vi i den næste se nærmere på, ved først at berøre, hvordan højskoleleverne italesatte vores position, når vi i højere grad gjorde det klart hvad vores italesatte holdninger og værdier - der ikke nødvendigvis var bundet til teori og neutralitet - til undervisningsforløbet var.

11.5.3 VÆRDIER OG HOLDNINGER SOM IKKE-NEUTRAL

Vi har i ovenstående således set nærmere på først hvordan vores positions autoritet synes at begrænse stemmer, hernæst italesættelser omkring teori og videnskabelighed som neutralt og dermed ønskværdigt. Vi vil i det følgende nu se lidt nærmere på italesættelser, der kommer nærmere ind på, hvad der var på spil, når vi italesatte holdninger og værdier.

Som analyseret i begyndelsen ser vi i vores empiri tendenser der peger på, at eleverne ikke er enige med os i udlægningen af undervisningsforløbets emner. Vi har dog ligeledes eksempler på elever, der påpeger, at de er enige i udlægningen af emnet og debattens værdier (Bilag 6,D:2) (Bilag 6,O:6). Der synes dermed at være flertydige meningstillægninger af vores undervisningspositions udlægning og italesættelser i undervisningsforløbet. At nogle elever kunne siges at være uenige og andre enige i vores udlægning af emne, vil vi i det følgende se nærmere på.

I nedenstående uddrag svarer Eva på, om hun syntes at vi gav for meget udtryk for vores italesatte holdninger:

Uddrag 19:

“Altså jeg tror at I gør det ubevidst [...] for eksempel [...] da du præsenterede de der bøger i går og du var sådan der det er en helt fantastisk bog selvfølgelig [...] jeg synes ikke at det er for meget jeg synes egentlig det er lidt sjovt men jeg ved at der er nogen der synes det er for meget altså som bliver provokeret af det og øhm ja sikkert også det er derfor de ikke kan være i det. Men det er også svært synes jeg fordi [...] det er jo også fedt at høre på folk når de er passionerede omkring det så kan man jo heller ikke skjule at man føler noget omkring det eller føler man synes det er vigtigt [...]

Men det der med at grænse mellem at folk opfatter det som passioneret eller missionerende eller sådan den tror jeg bare er hårfin. Så det tror jeg helt klart der er nogen der har følt. Men det er også dumt altså det skal man jo ikke bare smide væk for så bliver det jo også bare kedeligt” (Bilag 2:10)

I ovenstående beskriver Eva situationer, hvor det ‘ubevidst’ er skinnet igennem, hvilken holdning vi som undervisere havde. Hun nævner en kort præsentation af bøger, eleverne selv kunne orientere sig i forbindelse med en aktivitet, vi kaldte ‘Drømmeposter’ (Se Bilag 10 og 15). At underviseren, en af os, præsenterede en bog som ‘fantastisk’ skulle ifølge Eva således være en indikator på skjulte og ubevidste måder at fremsætte holdninger på. Dette synes at medvirke til, at vi dermed fremstod mindre neutrale. Modsat når vi således henviser direkte til vores teoretiske grundlag i forløbet, så er der altså andre tidspunkter, hvor eleverne læser os som nogen, der ubevidst, gennem vores tillægsord, giver udtryk for værdier og holdninger. Vi gør dette ubevidst ifølge Eva, og selvom uddraget indikerer, at hun ‘har regnet os ud’ - og det dermed ikke er så skjult endda, så synes der at kunne læses i citatet, en højere grad af skjult autoritet: I eksempelvis vores ‘almindelige’ sprogbrug, hvor vi præsenterer udvalgte bøger, bruger vi tillægsord, der indikerer vores holdning. Her er vores udtalelser ikke knyttet op på teori, videnskab og neutralitet, men er i højere grad knyttet op på vores italesatte personlige meninger. Dette synes at trække tråde til, som tidligere beskrevet, det dualistiske forhold mellem underviser og emne i henhold til seriøsitet og respekt, og at vi herved ikke opnår neutralitet. Det skal her understreges, at vi i vores læsning af Maher og Tetreault, som tidligere beskrevet, ikke mener at neutralitet hos en underviser er opnåelig, men at nogle positioner og kategorier netop læses som mere neutrale end andre - også underviserpositioner - på baggrund af historiske, strukturelle meningstillægninger af hvilke positioneringer, der netop fremstår mest neutrale, objektive og dermed konstrueres som mere sande og seriøst i deres konstruktion af viden (Maher & Tetreault, 1994:55). Det kan således indikere, at der i uddraget henvises til en ikke-neutral dagsorden i kraft af vores brug af beskrivende, værdiladede ord.

I forlængelse af dette bevæger Eva sig i uddraget over i en italesættelse af, at selvom 'de andre' nok har følt det provokerende, at vi som undervisere (bevidst og ubevidst) har holdninger til emnet, så har hun ikke haft det således. Det passionerede står i Evas italesættelse ikke blot i modsætning til missionerende, men også 'kedeligt', idet der her således kan læses, at passion netop synes at åbne for en mere sjov tilgang til emnet, hvor det er spændende at høre på. Eva positionerer os i ovenstående i et spændingsfelt mellem at være passionerede og missionerende, alt efter hvordan, ifølge hende, eleverne tager imod os og vores mangel på neutralitet. Det kommer med andre ord an på de elever der er i klasserummet, og deres positioneret af os og deres meningstillægning af vores (enten bevidste eller ubevidste) udlægning af emnet, hvilket tyder på, at undervisere, der bruger sig selv og viser at de synes det er vigtigt og har italesatte følelser omkring det, de underviser i, ikke entydigt kan sige at muliggøre eller begrænse. De elever der bliver provokeret og kunne opfatte os som missionerende kan således få modstand omkring os og vores holdninger. Herved ment, som tidligere analysepointer også har peget på, at vi i vores position og vores udlægning af emnet, provokerer dem og dermed ikke muliggør forandring.

Samtidig er der elever, der kan meningstillægge vores italesatte (bevidste eller ubevidste) personlige holdninger - og derigennem meningstillægge underviserpositionen - som passionerede, hvilket synes at blive italesat som noget, der skaber værdi i et klasserum. Hermed ment at disse elever måske i højere grad finder undervisningsforløbet og vores udlægning af emnet inspirerende og muliggørende for stemme. Underviserpositionens italesatte holdninger og værdier kan således, alt efter elevens positionering af os, enten muliggøre eller begrænse elevernes mulighed for at få stemme, beherskelse og autoritet i et klasserum. Vi har nu analyseret på meningstillægningen af underviserens position både med fokus på italesættelsen af neutralitet og med fokus på italesættelsen af passion og personlige holdninger. Som ovenstående er denne positionering ikke statisk men afhænger af de elever, der meningstillægger underviserpositionen, og hvordan værdien af de forskellige beherskelsesformer - teori eller personlig italesat holdning - vægtes. Det er gennemgående analyseret, at vi i kraft af vores underviserposition havde en stor grad af autoritet. Vi vil derfor nu med ovenstående analytiske pointer i baghovedet, og med hjælp fra Maher og Tetreault, kort diskutere elevernes mulige udfordring af vores autoritet.

Som nævnt i ovenstående kan en underviserposition, der læses neutralt, blive italesat som værende mere seriøs og sand, end en underviserposition, der læses som ikke-neutral i kraft af italesatte holdninger. Som beskrevet i afsnittet "Autoritet" er det centralt at underviserpositionen netop skal tydeliggøre, at denne ikke er neutral, hvilket dermed i samme omgang kunne sige at sætte fokus på selvsamme italesatte forestilling. Ved at gøre dette, tydeliggøres underviseren sin autoritet, og selvom denne ikke dermed forsvinder, bliver det i denne tydeliggørelse måske nemmere at problematisere både forestillingen om neutralitet generelt, men også nemmere at problematisere underviserens autoritet i den konkrete kontekst. Alligevel synes vores

ovenstående analyse at pege på, at eleverne meningstillægger brugen af teorier og videnskab som værdifuldt og som noget, der kunne have muliggjort flere elevers stemmer i forløbet. Dette kunne på den ene side tyde på, at når underviserpositionen henviser til teori så opnår den neutralitet, hvilket som beskrevet i ovenstående i sig selv anskues som opnåelsesværdigt. Det kunne på den anden side også have at gøre med, at når en underviserposition henviser til teorier, så bliver det måske nemmere for eleverne at forholde sig til, hvilken sandhed der fremlægges, og at denne sandhed er én af mange. Det kan således samtidig have at gøre med, at når der netop henvises til teorier, bliver det nemmere for eleverne at italesætte en forholden sig til, hvilke viden der er i spil - og dermed også nemmere at italesætte en uenighed herom. Ved at henvise til teorier synes der således at blive opretholdt en autoritet, men en autoritet der mere klart påpeger hvor dennes viden stammer fra, hvilket kunne gøre det mere gennemsigtigt. Dette kunne medvirke til, at elever der var uenige, i højere grad måske turde gå mod denne autoritets udlægning af emnet, idet det ville være det videnskabelige de anfægtede og ikke underviserens italesatte egne holdninger. Dette kunne stå i modsætning til den underviserposition, der 'skjult' synes at have en dagsorden og en italesat personlig mening med emnet, da eleverne her således ikke kan anfægte det videnskabelige, men i højere grad anfægter selve positionen - og dermed i højere grad anfægter en autoritet der er manifesteret i et subjekt, fremfor en autoritet, der er manifesteret i en tanke.

11.5.4 DEMOKRATIDISKUSSION

Vi har i ovenstående set nærmere på hvordan højskoleelever italesatte og meningstillagde vores position som undervisere, herunder vores positions udlægning af undervisningsforløbets tematikker. Dette vil vi nu diskutere nærmere i henhold til om disse italesættelser vidner om muligheder eller begrænsninger for at åbne for demokrati.

I første analyseafsnit i denne Del 4 blev det således tydeligt gennem to udvalgte uddrag, at vores position synes at begrænse nogle elevers stemme i forløbet, idet vores position, ifølge disse elever, medvirkede til at det svært at deltage i debatterne, at de fik ondt i maven, eller ikke havde lyst til at fremsætte deres perspektiver. Dette fordi de italesatte, at vi i vores facilitering og italesatte holdninger favoriserede positioner, der synes at have samme italesatte forståelse af og holdning til emnet som os selv. Det kunne siges at begrænse disse elever i at få en stemme i klasserummet, og fik således en begrænset stemme, der ikke blev imødekommet af os som undervisere og på samme måde en begrænset stemme til at opnå autoritet i forløbets generelt, herunder eleverne i mellem. Dette synes at have implikationer for at åbne for demokrati. Idet vores position begrænsede muligheden for stemme for nogle elever, idet de ikke beherskede emnet ud fra vores opstillede præmis, blev disse positioners adgang til autoritet ligeledes begrænset. Disse

begrænsninger synes at pege på, at disse positioner ikke har haft mulighed for at italesætte en gensidig forståelse, herved ment en forståelse for vores position eller for undervisningens tematikker. På samme måde kan det siges, at vi, i kraft af vores underviserposition og i vores definerede stemme og autoritet i henhold til netop tematikken, ikke synes at have opnået forståelse til positioner, der behersker emnet anderledes end os. Her synes det på sin plads at henvise tilbage til Del 3 analytiske fund, der netop indikerede den indlejrede udfordring i at subjekter kan italesætte ikke at forstå andre subjekter, såfremt deres kategoriseringer ikke meningstillægges ens. Vores position synes herved ikke nødvendigvis at kunne italesætte forståelse for positioner, der har en anden beherskelse af undervisningsforløbets tematikker end os. Det kunne siges, at vi i vores forsøg på at inkludere marginaliserede stemmer gennem undervisningens fokus på normer, ikke nødvendigvis dermed inkluderede elever, der ikke beherskede samme forståelse for tematikkerne som os. Ved at meningstillægge vores position som undervisere som nogle, der favoriserer nogle elever fremfor andre, bliver denne underviserposition en autoritet, der ikke formår at sprede denne autoritet ud til en større gruppe af elever. Det bliver således, som Maher og Tetreault beskriver, alligevel underviserens sidste ord, der synes at blive definerende og dominerende. Herved synes vores position ikke at åbne for at udfordre status quo, hermed ment udfordre magtstrukturer - også i et klasserum - idet underviserpositionens definerende magt og autoritet synes at overskygge muligheden for at blive hørt.

Vi lokaliserede ligeledes i ovenstående, at eleverne italesætter teorier, videnskab og academia som vigtige bevæggrund for underviserens italesatte holdninger. Dette da disse italesættes som mere neutrale, og dermed italesætte som dét, der skulle til, for at imødekomme positioner, der behersker tematikken anderledes end os. Som påpeget synes neutralitet således at tillægges stor værdi, idet der heri synes at være en forståelse af, at når noget er italesættes som neutralt, kunne det i højere grad være 'virkeligt' og 'sandt'. Dette står i modsætning til italesættelserne af hvordan vi gennem vores 'hverdagssprog' italesætter værdiladede holdninger og værdier, og herved har en 'skjult' dagsorden med undervisningsforløbet. Begge underviserpositioner - både den der benytter sig af teoretiske argumenter og den der benytter sig at italesætte holdninger - kan siges at muliggøre og begrænse demokrati. Dette da det er alt efter meningstillæggningerne af disse, fra eleverne, der bliver afgørende for, om det synes at blive italesat opfattet som passionerede eller missionerende. Vores position synes at være en ikke-statisk position, der til dels blev meningstillagt begge ovenstående positioner. Det kan siges, at ved at valorisere teorier og academia, som det, der har mest værdi, opretholdes en forståelse af underviserpositionen og videnshierarkier. Denne opretholdelse synes ifølge Maher og Tetreault at være et udtryk for undertrykkende magtstrukturer, idet italesættelsen af videnskab som noget neutral, kan reproducere at videnskaben bliver meningstillagt på de neutrale positioners præmisser. Der synes herved at være en begrænsning for at åbne for demokrati, idet

eleverne meningstillægger neutralitet større værdi end italesatte personlige holdninger, og dermed ikke udfordrer status quo. Der synes dog, som analyseret, også at være den mulighed, at eleverne netop finder det nemmere at udfordre autoriteten hos underviserpositionen, der netop italesætter konstruktionen af viden ud fra teori, da dette ikke direkte udfordrer underviserpositionen, men i stedet de italesatte holdninger, der fremsættes. Dette kunne indikere, at underviserens brug af teorier fremfor italesatte værdiladede holdninger, faktisk muliggør at åbne for demokrati. Dette da udfordringen for eleverne i højere grad bliver mulig og tilgængelig, da autoriteten ikke længere beror på underviseren som subjekt og dennes italesatte personlige holdninger, men på underviserens udlægning af et emne.

11.5.5 *DELKONKLUSION DEL 4*

I ovenstående har vi analyseret og diskuteret højskoleelevers positionering af os og meningstillægningen af vores udlægning af det normkritiske forløbs tematikker. Vi identificerede at vores underviserposition kunne begrænse visse elevers stemme, såfremt de ikke italesatte samme beherskelse, her ment samme italesatte holdning til emnet, som os. Dette udgjorde således en begrænset mulighed for stemme og autoritet. Disse positioner meningstillagde underviserpositionen en favorisering af elever, der italesatte undervisningsforløbs tematikker i samme værdi som vores italesatte holdning. Vi diskuterede disse analytiske fund i henhold til at åbne for demokrati, hvorved vi konkluderede, at vores underviserposition synes at begrænse muligheden for gensidig forståelse og udfordring af status quo.

Vi identificerede ligeledes at eleverne meningstillagde neutralitet en stor værdi hos underviserpositionen, idet dette kan medvirke til at åbne for demokrati, i form af at det er nemmere at udfordre underviserens udlægning af et emne, såfremt denne udlægning er knyttet på en tanke og ikke et konkret subjekt. Samtidig synes det også at begrænse muligheden for at åbne for demokrati, idet der herved reproduceres en indlejret forståelse af objektivitet og sandhed, som noget der er muligt at fremskrive. På samme vis kan det begrænse og muliggøre at åbne for demokrati, såfremt underviserpositionen i højere grad italesætter egne holdninger. Dette kan på den ene side gøre det sværere at problematisere og udfordre underviserens autoritet, men kan på den anden side medvirke til en udfordring af underviserpositionen som en neutral størrelse. Det blev slutteligt indikeret, at italesættelsen af vores position ikke er statisk, idet elevernes meningstillægning af positionen kan være flertydig, alt efter hvordan det at have italesatte holdninger læses.

11.6 SAMMENKOBLING AF ANALYSENS POINTER

Ovenfor er der blevet foretaget fire delanalyser, der hver har beskæftiget sig med en række italesatte positioner og positioneringsdynamikker, som kan ses som udtryk for, hvordan eleverne meningstillagde den

udførte undervisning. Løbende er disse meningstillægninger af undervisningen blevet sammenholdt og diskuteret i henhold til specialets demokratibegreb, som kan defineres ved dets sigte mod at tilgodese den mangfoldige helhed - og således et sigte om at indtænke alle subjekter på trods af disses forskellige udgangspunkter grundet deres valoriserede relationelle positionering.

Analysen indikerer, at de kontekstbestemte relationelle italesatte positioneringer og positioneringsdynamikker både kunne muliggøre og begrænse at åbne for demokrati, idet meningstillægningen af det normkritiske forløb måtte ses i sammenhæng med meningstillægningen af højskolekonteksten, subjekterne selv, andre elever og os. Overordnet, på baggrund af alle analysedelene, kan det altså siges at positioneringerne og meningstillægningen af undervisningen var kompleks, og at billedet af, hvorvidt denne meningstillægning af forløbet indikerede mulighed eller begrænsning for at åbne for demokrati ligeledes var kompleks.

På baggrund af analysens Del 1 og analysens Del 2 kan dette forstås således, at de identificerede magtdynamikker, som de identificerede positioneringer og positioneringsdynamikker er udtryk for, ikke kan ses som entydige i henhold til om disse åbner for demokrati. Herved ment, at der i den snævre højskolekontekst blev identificeret et legitimt handlerum for eleverne, som ligeledes påvirkede hvordan undervisningsforløbet blev meningstillagt. I den meningstillægning kunne visse elever siges at 'falde udenfor' og enten selv italesætte en udelukkelse fra undervisningen, eller blive italesat som stillegjort i undervisningssammenhængen og på højskolen generelt. Dette indikerer, i den snævre kontekst som højskolen og undervisningen udgør, en begrænsning for at åbne for demokrati, da der ud fra dette kan argumenteres for, at visse positioner ikke havde adgang til definitionsmagten. Dette må dog ligeledes anskues i en bredere kontekst, hvor fraværet og utilpasheden kan være udtryk for den utilpashed som opstår når subjektet bliver konfronteret med alternative sandheder, der varierer fra den dominerende sandhed, som er konstrueret på de neutrale positioners præmisser. At visse positioner blev stillegjorte i undervisningen kan dermed ikke entydigt siges at indikere en begrænsning for at åbne for demokrati, da denne stillegørelse, ud fra vores teori, også kunne læses som en stillegørelse af herskende magtstrukturer. Dette kan ligeledes ses i sammenhæng med analysens Del 3, hvor undervisningen blev meningstillagt som et rum, der gav plads til marginaliserede positioners stemme. Stemmer, der blev italesat som ikke blivende hørt i andre kontekster, kunne i meningstillægningen af undervisningen i den snævre kontekst, siges at få plads. Ud fra analysens Del 1 og 2 blev der identificeret hvordan den relationelle autoritet blandt eleverne legitimerede visse handlerum og sprogbrug. Et begrænset handlerum som, argumenteret for ud fra analysens Del 4, meningstillægningen af vores underviserposition i høj grad forstærkede, og ligeledes kunne siges også selvstændigt at være konstruerende for.

Pointerne fra analysens Del 3 om at nogle positioner fik en stemme i undervisningen, som de italesætter ikke at have i andre sammenhænge, kan således ses i lyset af analysepointer fra analysens Del 1, 2, og 4. Herved ment at det at visse positioner blev begrænsede i deres adgang til stemme kan ses som en indikator på, at de ellers marginaliserede stemmer fik plads, netop fordi den relationelt konstruerede autoritet, både højskolekonteksten, elevernes, vores og emnets, legitimerede nogle former for handlerum og visse former for sprogbrug og gjorde andre illegitime. At udelukke visse positioners stemme i undervisningen kan altså igen, ikke entydigt, ses som en indikator på, at der var begrænset mulighed for at åbne for demokrati. Dette kunne, ud fra et teoretisk perspektiv, ligeledes ses som mulighedsskabende for at marginalisere herskende magtstrukturer i den konkrete kontekst som undervisningen udgjorde, og således bryde med de herskende magtstrukturers dominans - dog i en afgrænset kontekst.

12 DISKUSSION

I det ovenstående har vi analyseret højskoleelevernes italesættelser af det udførte normkritiske undervisningsforløb, og på baggrund af de identificerede positioneringer og magtdynamikker, som elevernes italesættelser indikerede, løbende diskuteret hvorvidt de enkelte analysefund kunne ses som muliggørende eller begrænsende for at åbne for demokrati. I det følgende vil vi diskutere om elevernes italesættelser af den udførte normkritiske undervisning, kan siges at være udtryk for at normkritisk undervisning i sig selv kan ses som begrænsende for at åbne op for demokrati, hvis det ses i lyset af dette speciales demokratibegreb. I den følgende analyse vil den normkritiske undervisning således blive diskuteret i henhold til forudsætningen om, at herskende magtstrukturer skal udfordres for at der kan åbnes op for demokrati. Den følgende analyse vil dermed være en diskussion af, om den udførte undervisning kan anses som en reproduktion af herskende magtstrukturer eller om italesættelserne vidner om et brud med den indlejrede sandhedsdominans og herskende magtstruktur som underviserpositioner og autoritetsdynamikker i et klasselokale kan ses som udtryk for.

En tendens i empirien, som har fyldt meget i analysen er, at en del elever har følt modstand mod eller følt sig begrænset i at deltage i undervisningen. Dette mener vi på baggrund af analysen i høj grad kan tilskrives de autoritetsdynamikker, som eleverne meningstillagde undervisningen med.

Vores analytiske fund kan således siges at pege på, at autoritetsdynamikken spiller en væsentlig rolle i elevernes italesatte positioneringer i meningstillægningen af vores normkritiske forløb. Som identificeret i analysen, synes både den relationelle autoritet mellem eleverne og vores autoritet som undervisere at medvirkende til en italesat oplevelse af begrænsning i henhold til få stemme, og dermed autoritet, i forløbet. Som analyseret, kunne elevernes relationelle positionering i højskolekonteksten synes at opretholde en autoritet, hvor der var legitime og illegitime italesatte holdninger, værdier og sprogbrug knyttet til positionen som den rigtige højskoleelev, der kunne beherske emnet om normer for køn, krop og seksualitet 'korrekt'. Det kan herved siges, at nogle elever har italesat en utilpashed i og en intimidering af, at andre af højskolens elever i højere grad 'fik' definitionsmagten - og dermed autoritet - i undervisningskonteksten, hvilket kan ses som et udtryk for, at undervisningsforløbet ikke har formået at sprede autoritet ud til flere positioner. Ligeledes, som identificeret i analysens Del 4, kunne vores underviserposition siges at begrænse visse elevers stemme, hvis deres beherskelse af emnet ikke var i tråd med vores. Heri kunne det siges, at underviserpositionens traditionelle autoritet blev opretholdt. De to ovenstående autoritetsdynamikker kan således problematiseres i henhold til det normkritiske undervisningssigte generelt og vores konkrete undervisning, der handlede om undertrykkende magtstrukturer. Idet vi gennem vores normkritiske undervisning netop ønskede at sprede autoriteten mellem eleverne, som Maher og Tetreaults allokerer for,

kunne det således problematiseres, om vi derigennem blot har reproduceret en norm, der alligevel synes at give mere autoritet til nogle elever, der behersket emnet mere 'korrekt' end andre.

På samme vis kan det problematiseres i henhold til vores analytiske fund, om vi, som normkritiske undervisere, blot skriver os ind i en om noget herskende norm om underviserpositionens autoritet i et klasserum, og denne positions store definitionsmagt af sandhed - om ikke andet så i den konkrete afgrænsede sociale situation, som undervisningen er et udtryk for.

Undervisningen kan altså, i sig selv, siges til dels at være udemokratisk i og med at den, grundet de historisk konstruerede autoritetsdynamikker i underviserrollen, samt vores udførsel, der resulterede i at visse elevpositioner følte sig ekskluderede fra undervisningen.

Vi vil således i det følgende diskutere om de italesatte autoritetsdynamikker kan siges at være udtryk for en gennemgående udemokratiske tendens i selve udførelsen af undervisningen. Herved ment, om den udførte undervisning netop reproducerede undertrykkende magtdynamikker.

12.1 UNDERVISNINGENS FORM

Vi har i ovenstående således problematiseret, på baggrund af vores analytiske fund, om det normkritiske forløb ikke blot reproducerede undertrykkende magtdynamikker. Denne kritik vil vi nu se nærmere på, idet der i vores empiri synes at være en anden tendens end ovenstående skitserede udfordring: Nemlig en gentagende positiv fremhævelse af formen på workshoppen. Især blev øvelserne 'For/imod' og 'Drømmeposterne' fremhævet som særligt gode. Dette vil vi nu se nærmere på.

12.1.1 FOR/IMOD

Øvelsen For/imod gik ud på, at eleverne blev inddelt i grupper af fire, hvoraf to af grupperne skulle være for et udsagn og to af grupperne skulle være imod udsagnet (Se Bilag 10). Herved ment, at eleverne altså blev 'tildelt' en holdning til et emne, som de så skulle argumentere for eller imod – og dermed ikke skulle argumentere ud fra egne holdninger nødvendigvis. En der fremhævede øvelsen som positiv var eleven Ronja:

Uddrag 20:

"[...] så var der nogen der skulle finde på et argument for og et argument mod, det var vildt fedt [...] fordi så blev man ikke selv, også fordi vi var mange om til at finde på det, så blev man ikke selv ligesom udstillet [...] Og det synes jeg var sindssygt fedt, for det tog afstand væk fra sig selv. Det udviklede sig så nogen gange til at man selv kom ind i det, men sådan tanken var egentligt helt vildt godt øhm både for at tage luften lidt ud af det og få lov at reflektere lidt over hvad man synes hvis man er uenig og sådan noget." (Bilag 1:10).

Her italesætter Ronja at øvelsen "tog afstand væk fra sig selv" og at den gav mulighed for en højere grad af refleksion over egne italesatte holdninger. Som beskrevet i analysens Del 1, så kunne højskolekonteksten siges at konstituere en rigtig måde at gøre højskoleelev på. Efterfølgende blev det ligeledes analyseret hvordan nogle holdninger og nogen former for sprogbrug omkring emnet blev italesat som korrekte og andre som ukorrekte. De analytiske fund pegede således på, at elevernes italesatte positioneringer synes at medvirke til, at nogle elever havde en højere grad af autoritet end andre.

Ud fra dette kan Ronjas italesættelse af øvelsen siges at indikere et rum for, at eleverne, grundet den 'tvungne holdning' ikke længere behøvede at leve op til de legitime holdninger og interesser, som blev beskrevet i analysens Del 1. På samme vis bliver det, ved at Ronja italesætter ikke at skulle have en italesat personlig erfaring eller oplevelse med udsagnet, dermed mere sikkert at beherske og dermed mere sikkert at indgå i debatten, da den bliver fjernet fra subjektet selv. Det bliver således muligt for subjektet, gennem de påtagede tvungne holdninger til udsagnet, at udtrykke en værdi eller holdning, der ikke peger direkte tilbage på subjektet selv - og det at deltage i debatten kan således ikke lede hen til, at man gør højskoleelev forkert i den givne kontekst. Udover at dette kan give en større mulighed for at turde deltage i debatten, så giver det samtidig mulighed for, at subjekter, der ikke har en defineret stemme, idet der ikke eksempelvis er en italesat personlig erfaring med dette eller subjektet ikke tidligere har behersket emnets indhold, får en mulighed for på mere sikker grund, at danne egen stemme og holdning til diskussionen. Dette da øvelsen fjernede italesatte holdninger fra subjektet og det dermed blev mere sikkert at indgå i en verbal debat. Hermed ment, at selvom øvelsen var en verbal diskussion, så var den lavet på sådan en måde, at eleverne ikke verbalt skulle tilkendegive italesatte *egne* holdninger. Dette italesættes som værende medvirkende til, at eleverne ved at italesætte argumenter for og imod, således fik rum for at italesætte en refleksion over at danne egen italesatte holdning. Der kan argumenteres for, at øvelsen - og meningstillægningen af denne - kunne siges at bryde med den relationelle autoritet mellem eleverne, der blev lokaliseret i analysen. Hermed ment, at elevernes autoritet imellem, hvoraf der både blev italesat legitime og illegitime holdninger til undervisningsforløbets emne, og at debatten oftest var hård, det der var forskellige udgangspunkter og beherskelse, blev mindsket.

Der kan således, ud fra ovenstående, argumenteres for at der ved For/imod øvelsen blev brudt med den relationelt konstruerede autoritet eleverne imellem, som kunne siges at have udelukket visse elevpositioner i undervisningens andre sammenhænge.

12.1.2 DRØMMEPOSTERNE

Ligesom 'For/imod' øvelsen beskrives overvejende positivt i vores evalueringer, bliver 'Drømmeposterne' som nævnt også beskrevet som givende. Drømmeposterne var en aktivitet der fandt sted om eftermiddagen

på dag 1 af to-dages workshopen. Aktiviteten gik ud på, at et område på højskolen blev omdannet til forskellige poster, som eleverne kunne bevæge sig imellem. De måtte blive ved en post eller besøge flere. Posterne indeholdte eksempelvis Youtube-klip med komikere der behandlede et feministisk emne, højtlesning eller individuel læsning af feministisk og normkritisk litteratur og en tegnestation, hvor eleverne kunne drømme om og udvikle nye måder at tegne normer og køn på (Se Bilag 15). Det lyder eksempelvis i en skriftlig evaluering:

Uddrag 21:

“Jeg kunne lide: At sidde for mig selv og læse om heteronormativitet første dag. Det gav mig virkelig meget og det var første gang at jeg følte at jeg kunne danne mig mine egne meninger om emnet”
(Bilag 6,C:1)

I ovenstående fremhæves læseposten som en måde hvorpå eleven kunne danne sig egne meninger om forløbets emne. Selvom forløbet havde været i gang hele formiddagen, så beskriver eleven her, at det først var ved denne post, at denne kunne danne egne meninger. Det nævnes flere gange i vores empiriske materiale, at nogle elever efterspørger frivillig forberedelse til forløbet, f.eks. i form af læsestof, der kunne være tilsendt inden forløbets start (Bilag 2:7), (Bilag 3:5), (Bilag 6,T:8), (Bilag 6,AD:12). Der synes her at være på spil, at visse elever ikke har følt sig klædt nok på til at beherske emnet og ikke selv har definerede italesatte holdninger til det, men at øvelsen, hvor eleverne ikke fra start skulle beherske emnet, men selv i eget læsetempo kunne forme sin stemme, netop har kunne åbne for dette.

Det lyder yderligere i vores interview med Amanda:

Uddrag 22:

“[...] Det ligger jo også lige lidt over på os selv altså nu skal vi lige selv sidde med det det tror jeg fungerede godt det skulle dem som så var stukket af eller hvad man nu skal sige de skulle også have været med til det det tror jeg kunne have hjulpet.” (Bilag 2:15).

Her beskriver Amanda hvordan hun mener, at nogle af de elever der var ‘stukket af’ burde have været med på drømmeposterne - at det så at sige kunne have ‘hjulpet’. Dette kan ses som en reference til positionen ‘de andre’, altså de fraværende elever der var utilpasse over emnet, som blev identificeret i Del 2 af analysen. Amandas italesættelse indikerer at det kunne have afhjulpet en del af utilpasheden eller modstanden mod emnet, hvis de fraværende elever havde deltaget i drømmeposterne. Som beskrevet i analysens Del 2 kunne utilpasheden blandt andet ses som et udtryk for den autoritet som opstod relationelt mellem eleverne - dette

med reference til den kontekst omkring legitime og illegitime holdninger som højskolen udgjorde. Utløstheten og fraværet kunne ligeledes, som analyseret i analysens Del 4 have at gøre med vores italesatte definerede virkelighedsforståelse, og dermed vores autoritet som undervisere. Der blev i analysen argumenteret for at både elevernes indbyrdes autoritetsdynamikker og underviserens autoritet kunne indikere en begrænset mulighed for at åbne for demokrati i og med, at visse elever således ikke fik stemme i undervisningen - hvilket kunne siges at begrænse muligheden for gensidig forståelse.

I drømmeposten fik eleverne, ligesom i For/imod, mulighed for at være i forløbet, uden at de skulle stå til ansvar for deres argumenter og italesættelser omkring forløbets hovedemne og underemnerne hertil. Modsat 'For/imod' står dog 'Drømmeposterne' anderledes beherskelsesform: denne øvelse var ikke en verbal debat. Det kunne hermed siges, at drømmeposten havde en forholdsvis lav risiko for at skabe konflikt. Herved ment, at eleverne til drømmeposterne ikke behøvede direkte at tilkendegive italesatte holdninger og værdier til emnet - hverken deres italesatte egne eller italesatte pålagte holdninger - hvilket dermed ikke skabte en direkte konflikt mellem forskellige positioner - hverken mellem eleverne eller mellem eleverne og os. Den italesatte autoritet, som i andre dele af analysen har fremstået begrænsende, kan dermed siges at være mindsket gennem undervisningens mere uforpligtende form.

Ifølge Maher og Tetreault, som beskrevet teoretisk, kan andre beherskelsesformer, medvirke til at autoritet så at sige spredes fra os som undervisere og fra de elever, der har en meget klar defineret - og måske italesat personlig - stemme omkring emnet. Dette kan medføre at de subjekter, der ikke tidligere har fået autoritet i klasserummet, idet øvelserne var for langt fra hvad de kunne beherske, opnår en stemme gennem en anden beherskelsesform. Selvom eleven i Uddrag 21, ikke direkte går i verbal dialog med andre subjekter, idet denne "sidder for sig selv" og læser om emnet, så synes det dog at indikere, at et skridt mod dette kunne siges at være taget, idet der åbnes, gennem en anden beherskelsesform, for at definere egen stemme. Dette kunne således åbne for, at flere subjekter tog del i forløbet, på deres præmisser, i deres tempo, i sikre omgivelser og derigennem fik mulighed for at få nye perspektiver på emnet 'Normer for køn, krop og seksualitet'.

At emnet og den relationelt konstruerede autoritet, som kan ses som udelukkende af visse positioner, således kan ses som blivende spredt af selve formen på en del af undervisningen kan dermed ses som en muliggørelse af at flere positioner med forskellige udgangspunkt for beherskelse kunne få plads i undervisningen. Positioner, som måske ikke har følt at de beherskede emnet og således været udelukket fra at kunne deltage i den relationelle meningstillægning af undervisningen, kan gennem andre beherskelsesformer således siges at få en plads i den undervisning, som de i første gang blive italesat som værende udelukket fra. At andres autoritet og udlægning af emnet kan begrænse en i at få stemme, kunne således blødes op af, at den relationelle meningstillægning ikke nødvendigvis behøver at foregå mellem to

subjekter - subjekter der kan have forskellig beherskelse og dermed forskellig autoritet i konteksten. Den relationelle meningstillægning, konstruktionen af viden, kan ligeledes foregå mellem subjektet og eksempelvis de virkelighedsforståelser og andre artikulationer og repræsentationer som andre beherskelsesformer udgør - hvad end det er læsning for sig selv, filmklip, tegning m.v.

Som i ovenstående argumentation for øvelsen For/imod, kan det ligeledes siges, at drømmeposterne kunne åbne for at autoriteten fra enten andre elever eller fra os spredes.

De to øvelser - For/imod og drømmeposterne - kan således siges at skabe et andet rum for beherskelse at undervisningsforløbets tematikker og dermed en ændring af autoritet. Her bliver Maher og Tetreaults tætte sammentænkning af de tre magtbegreber stemme, autoritet og beherskelse relevant. Ved i undervisningen at indtænke beherskelse og i herigennem bryde med traditionelle vidensformer, som forbindes med mere autoritet, og således giver mere stemme til de positioner, som behersker andre vidensformer end de anses som mest værdifulde, kan det altså siges at skabe et handlerum for positioner, som ikke behersker de traditionelle autoritetslagte beherskelsesformer. Ved at se normkritik som netop et opgør med undertrykkende traditionelle magtstrukturer, kan det således siges at blive blødet op ved også at indtænke normkritikken i den normkritiske pædagogiks form.

Der kan således siges, ved også at indtænke normkritikken, ikke kun i indhold, men også i form på undervisningen, så kunne normkritisk undervisning påvirke nogle af de autoritetsdynamikker, som netop kan ekskludere visse elevpositioner og siges at være i modstrid med det normkritiske undervisningssigte. Ovenstående indikerer således at vi, i vores undervisningstilrettelæggelse, igennem nogle øvelser skabte et større rum for inddragelse, og således formåede at sprede autoriteten - og dermed i højere grad kunne siges ikke at reproducere herskende magtdynamikker i vores normkritiske forløb.

12.2 AUTORITET: EN NØDVENDIGHED?

Vi har i ovenstående argumenteret for og diskuteret hvordan andre beherskelsesformer - udmøntet i konkrete øvelser - kunne siges at medvirke til at sprede autoritet, hvilket kunne pege på, at vi i den normkritiske undervisning, såfremt formen fulgte sigtet, ikke reproducerede herskende magtdynamikker. Alligevel synes vores analytiske fund at pege på, at elevernes italesættelser af vores position, synes at tillægges en høj grad af autoritet. Vi vil nu se nærmere på, om vi i andre sammenhænge - end i ovenstående øvelseseksempler - alligevel synes at reproducere magtdynamikker og dermed opretholder en autoritetsnorm i henhold til underviserpositionen.

Som beskrevet i ovenstående nævnte flere elever i evalueringerne et ønske eller en mulighed for at sætte sig ind i emnet før vi kom til skolen. Det kommer eksempelvis til udtryk i følgende evaluering:

Uddrag 23:

“Forslag til mere: Evt. lidt læsestof forud for projektdage (valgfrit). Så man havde mulighed for at danne sig en mening på forhånd, eller i det mindste bare få lidt viden. På den måde kunne man måske være mere fra starten, i stedet for, at man fik ”påduttet” viden og meninger – sådan lidt overrumplende.” (Bilag 6,0:6).

I uddraget indikeres det, at eleven gerne ville kunne have egne italesatte holdninger til emnet, hvilket kan siges at kunne læses som et ønske om en højere grad af beherskelse af emnet, for dermed at kunne have haft mere autoritet og dermed stemme i undervisningen. Eleven italesætter en følelse af, at være blevet ’påduttet’ viden og meninger gennem undervisningen. En italesættelse som lægger sig op af andre elevers udtalelser, vi inddrog i vores analyse. Ved ikke at beherske emnet på forhånd italesætter eleven således at have følt at blive ’påduttet’ meninger - her læst som at underviserpositionens og den relationelle autoritet mellem eleverne ikke kunne brydes af den pågældende elev.

Netop dette ønske om, at flere elever kunne beherske emnet, således at flere kunne deltage i debatten, var en af motivationerne bag både vores planlægning af ’Aftenarrangementet’, ’Safe Space’ men især også ’Kritikfasen’ (Bilag 21, 8, 9). Her ønskede vi, med en række oplæg og små-øvelser, at give eleverne nogle sproglige begreber og en grundforståelse af normer og magt. Således var tanken, at flere ville kunne være med i undervisningen og debattere ud fra samme beherskelse. Vi faciliterede altså elementer af workshoppen med udgangspunkt i at elevsammensætningen på højskolen synes at have mange forskellige udgangspunkter i henhold til beherskelse af emnet, og havde dermed et ønske om at ’klæde eleverne på’ til et større grad af ’fælles sprog’. Tanken bag denne del af undervisningsplanlægningen beror således på en forestilling om, at ved at lave oplæg og små-øvelser, der mere eller mindre teoretisk omhandlede magt, privilegier, køns- og seksualitetsforståelse og strukturelle hierarkier, så kunne eleverne i højere grad indgå i resten af workshoppen, debattere med hinanden og arbejde sammen om et handlingsprodukt. Herved ment, at et ’fælles sprog’ kunne åbne for at elever, der ikke tidligere havde italesat en beskæftigelse med emnet, i højere grad kunne indgå i øvelser med dem der havde - og omvendt. Ideen kunne således siges umiddelbart at beror på et ønske om at bryde med herskende magtdynamikker, da der i ønsket om en højere grad af lige ’udgangspunkter’ i beherskelsen af emnet, samtidig var et ønske om, at autoriteten netop ikke udelukkende var placeret hos os eller hos de elever, der beherskede emnet ligesom os. Det kunne således siges at være ikke at reproducere herskende magtdynamikker i den forstand, at dette var ment som et sigte mod at inddrage flere positioners stemme i debatten.

Samtidig kan det diskuteres hvorvidt selvsamme argument i højere grad må anskues som en reproduktion af herskende magtdynamikker. Som samme elev, som ovenstående Uddrag 23, skriver i sin evaluering:

Uddrag 24:

“Oplæg var lærerige men ofte lidt belærende, forstået på den måde, at det rigtige at mene, er at det binære og heteronormative samfundssyn er forkert. JEG er selv super enig, men det virkede stadig ret ”sådan er det. Det skal I også mene. Bum”” (Bilag 6,0:6).

I dette uddrag bliver det således tydeligt, at de oplæg vi faciliterede nok var lærerige, men også belærende: det var ét bestemt syn på normer for køn, krop og seksualitet, som vi fremlagde undervejs i undervisningsforløbet. Som allerede nævnt analytisk gjorde dette, at nogle elever kunne finde det svært at modsige os og dette kunne siges at begrænse muligheden for at udfordre vores autoritet som undervisere. Idet vi netop fremlagde vores italesatte syn på emnet gennem oplæg, der er en undervisningsform, der særlig fordrer eleverne til at lytte, kunne vores forsøg på at klæde eleverne på til at beherske emnet, have den implikation, at vi i stedet skabte én sandhedsforståelse omkring tematikken og dermed blot reproducerede underviserpositionens autoritet. Med andre ord kunne det problematiseres, om denne undervisningsform, reproducerer forestillingen om at der findes én neutral sandhed, som netop fremlægges af en position, der forventes at være neutral. Dette kunne siges, at der herved bliver opretholdt et videnshierarki, der foreskriver et korrekt og ukorrekt sprog omkring emnet. Som allerede analyseret i analysens Del 1, hvor vi så nærmere på positionerne ‘politisk korrekt’ og ‘politisk ukorrekt’, er netop positioners sprogbrug medvirkende til en begrænset gensidig forståelse. Gennem vores oplæg kunne der siges, som analyseret i analysens Del 4, at vi netop favoriserer visse elever, idet vi gennem vores oplæg og udlægning af emnet, i høj grad reproducerer det ‘korrekte sprog’. Undervisningsformen, der i tanken skulle skabe en mulighed for at beherske emnet, idet oplæggene skulle medvirke til et mere ens beherskelsesudgangspunkt, kunne dermed siges at reproducere herskende magtdynamikker. Vores udførsel af normkritisk undervisning kunne i denne optik således ikke siges at ‘bryde’ med normen om en underviserpositions autoritet, da spredningen af autoritet ikke blev opnået.

Slutteligt kunne det dog endnu engang diskuteres, om oplæggene der skulle klæde elever på til ‘et fælles sprog’ alligevel er en mulighed for at dekonstruere herskende magtdynamikker. Dette såfremt vi antager, at oplæggenes mål, der netop forsøgte at stille skarpt på undertrykkende magtdynamikker og normer, og dermed skabe en højere grad af plads til marginaliserede stemmer - her både subjekter og emner - blev indfriet. Hermed ment om oplæggene i sig selv giver stemme til positioner, der ikke traditionelt er hørt i

undervisning og en større samfundsmæssig kontekst. Det kan således diskuteres, om modstanden mod underviserpositionen og dennes autoritet i udlægning af emnet, er et udtryk for de mekanismer, der gør, at majoriteten begynder at ransage egen position og italesatte holdninger. Såfremt dette er forklaringen på modstanden, kan denne undervisningsform måske muliggøre at bryde med herskende magtdynamikker, hvoraf sigtet kunne siges at være at tilgode den mangfoldige helhed. Dette da autoriteten fra underviseren netop bruges i sigtet mod at inkludere positioners stemme, der ikke traditionelt er blevet inddraget. Derved kunne underviserens autoritet således også forstås som netop en der bryder med magtdynamikker gennem normkritisk undervisning, også via oplæg, idet oplæggets sprog og indhold i sig selv er medvirkende til en inklusion af flere positioners stemmer - både konkrete subjekter og undertrykkende, oversete historiske og strukturelle emner.

12.3 UNDERVISNINGSFORMER OG DEMOKRATI

Vi har i det ovenstående diskuteret hvorvidt den udførte normkritisk undervisning kunne ses som et udtryk for en reproduktion eller en udfordring af herskende magtstrukturer - og har således diskuteret hvorvidt den udførte undervisning kunne siges i sig selv at være en begrænsning for at åbne op for demokrati. Det kan således, ud fra ovenstående, argumenteres for at normkritisk undervisning, ved netop at være undervisning skriver sig ind i en om noget herskende magtstruktur, nemlig underviserpositionen og klasselokalets autoritet og sandhedsdominans, gennem favorisering af visse positioner og disses beherskelse. Dette indikerer således et paradoks i normkritisk undervisning, da sigtet med dette netop er, at udfordre herskende magtstrukturer og dermed bryde med visse positioners autoritet.

Efterfølgende blev der argumenteret for, at dette paradoks til dels kan brydes ved, at udfordringen af dominerende autoritetsdynamikker, ikke kunne ligge i sigtet med undervisningen, men ligeledes indtænkes i formen af undervisningen. Ved at lade formen bryde med herskende beherskelsesformer kan autoriteten i klasselokalet brydes, og flere positioner, ikke kun undervisernes, kan få en stemme. Ved at lade normkritikken fylde, ikke blot i indholdet, men også i formen, kan reproduktionen af underviserpositionen sandhedsdominans således siges i højere grad at blive brudt.

Netop at sprede autoriteten til flere positioner var noget som elevernes italesættelser af undervisningen indikerede at vi formåede at gøre med visse øvelser. Således kunne der argumenteres for, at den udførte undervisning i sin udførsel ikke modsagde sigtet med undervisningen - og dermed ikke i sig selv kunne siges at begrænse at åbne for demokrati.

Netop samtænkningen af form og indhold, og den normkritiske tilgang til begge, kunne siges at blive italesat i vores empiri, og vidnede således at vi til dels brød med reproduktionen af vores autoritet og sandhedsdominans. Her skal det dog tilføjes at disse italesættelser fra eleverne kun retter sig mod visse

øvelser. Italesættelsen af andre øvelser kan således siges at vidne om, at undervisningens form til tider reproducerede herskende beherskelsesformer og således underviserpositionen og klasserummets sandhedsdominans.

Vi diskuterede dermed, at vi ikke udelukkende synes at formå dette i vores udførsel af et normkritisk undervisningsforløb. Idet vi, som undervisere, holdte oplæg, hvis formål var at 'klæde elever på' til at beherske undervisningsforløbets emnet, reproducerede vi netop underviserpositionens sandhedsdominans. Dette da højskoleeleverne netop italesætter, at oplæggenes fokus var ensidigt og et udtryk for én måde at anskue 'virkeligheden' på, hvilket begrænsede positioner, der ikke beherskede emnet, her havde samme italesatte holdning som os, i at få autoritet og stemme i undervisningsforløbet. Sigtet med oplæggenes, at sætte fokus på herskende magtstrukturer i henhold til normer, blev således selvmodsigende, idet der heri kunne læses en opretholdelse af videnshierarkier, hvor kun underviserpositionens udlægning, og eleverne med samme italesatte holdning som underviseren, fik plads.

Slutteligt blev det teoretisk problematiseret om det altid kan anses for begrænsende for demokrati at underviserpositionen bibeholder en grad af autoritet gennem formen på undervisningen. Dette hvis sigtet med undervisningen netop er, at give marginaliserede stemmer plads. Således kan underviserpositionens og klasserummets autoritet ses som muliggørende for at marginalisere samfundsmæssigt herskende magtstrukturer i klasserummets konkrete kontekst - og således også anses som muligvis åbnende op for demokrati, hvis demokrati netop forudsætter en udfordring af herskende magtstrukturer. Her kan der dog stilles spørgsmålstejn ved om udfordring af herskende magtstrukturer stadig kan ses som sådan, hvis dette udføres gennem opretholdelsen af en anden dominerende magtstruktur, som underviserpositionens autoritet kan siges at være udtryk for.

13 KONKLUSION

Vi har i dette speciale undersøgt, med udgangspunkt i et normkritisk undervisningsforløb på en højskole, højskoleelevers italesatte positioneringer i meningstillægning af dette forløb og de muligheder og begrænsninger for at åbne op for demokrati, som disse italesættelser vidner om.

Specialets grundlag beror således på et normkritisk undervisningsforløb, udarbejdet af os, foretaget på en højskole. Vores mere konkrete empiriske grundlag, vi har benyttet os af i vores analyse, består af fem interviews med syv elever og 34 skriftlige evalueringer. Videnskabsteoretisk og teoretisk benyttede vi os især af Maher og Tetreault (1994), der har fokus på positioneringer og magtdynamikkerne; stemme, beherskelse og autoritet. Disse gav blik for hvilke magtdynamikker der konstrueres gennem positioneringer i klasserum, der har fokus på feministiske tematikker.

Vores demokratibegreb, blev defineret med udgangspunkt i Hal Koch (1991), men med inddragelse af Biesta (2014), Rancière (2013) og Maher og Tetreault (1994), og blev således redefineret i lyset af positioneringsteorien. Herved blev vores demokratibegreb defineret ud fra sigtet om at tilgodese den mangfoldige helhed, dette forstået som alle de relationelt positionerede subjekter, hvilket kræver et brud med neutrale positioners sandhedsdominans. Der er dermed ligeledes i vores demokratibegreb, at gensidig forståelse, herved italesat forståelse for at subjekter er positioneret forskelligt, og udfordring af herskende magtstrukturer kunne lede til at åbne for demokrati - åbne for at tilgodese den mangfoldige helhed.

Vi gik således til vores empiriske materiale ved at se på elevernes italesatte positioneringer i deres meningstillægning af den normkritiske undervisning og om disse italesættelser vidnede om muligheder eller begrænsninger for at åbne for demokrati.

I analysens første Del 1 identificerede vi først hvordan der på tværs af empirien var en italesættelse af en samlet højskoleposition, som kunne siges at foreskrive et legitimt handlerum at agere indenfor i den konkrete kontekst som højskolen udgjorde. Således identificerede vi at højskolepositionen skulle interessere sig for emner som miljø og køn, og at højskolepositionen var bevidst og åben omkring emnet normer for køn, krop og seksualitet allerede før undervisningen. Med reference til dette blev der dog ligeledes italesat to gensidigt opretholdende, men ligeledes begrænsende positioner, hvoraf den ene blev konstrueret som et udtryk for hvordan man gjorde højskoleelev korrekt, og den anden blev konstrueret netop i modsætning hertil. Det at falde udenfor højskolepositionen blev i høj grad italesat som en sproglig afvigelse fra positionen. Dette da der blandt informanterne blev italesat en politisk korrekt og en politisk ukorrekt position, med henvisning til korrekt og ukorrekt sprogbrug i forhold beherskelse af emnet for undervisningen. To positioner som var

gensidigt begrænsende men samtidig relationelt konstruerende. Således kunne der ud fra analysens Del 1 argumenteres for, at de italesatte positioneringer, som forløbet og konteksten for forløbet, højskolen, blev meningstillagt igennem, vidnede om en autoritetsdynamik mellem eleverne, som foreskrev et afgrænset handlerum. Noget vi argumenterede for kunne ses som begrænsende for at skabe gensidig forståelse, idet de relationelt begrænsende positioner netop begrænsede hinanden, og således indikerede en begrænset mulighed for at åbne for demokrati.

I analysens Del 2 identificerede vi endnu en position, som blev konstrueret ud fra elevernes italesættelser – elevpositionen der var fysisk fraværende under undervisningen grundet utilpashed over denne. Denne var således ikke var fysisk til stede i undervisningen, men blev italesat, og fik herigennem en dominerende kollektiv stemme på trods af sit fravær. Dermed kunne denne fraværende utilpasse position ses som en central del af meningstillægningen af forløbet, der netop medvirkede til, at forløbet blandt andet blev meningstillagt som et, der kunne skabe utilpashed hos nogen.

Ud fra identifikationen af denne position blev der foretaget en diskussion af hvorvidt meningstillægningen af undervisningen ud fra denne position vidnede om en mulighed eller en begrænsning for at åbne for demokrati. Her blev der argumenteret for, at hvad der ved første øjekast lignede en mangel på stemme for den fraværende position, gennem de andre elever italesættelse heraf blev til en kollektiv larmende stemme med autoritet i meningstillægningen af undervisningen. Hvis det antages at stemme og autoritet for en position er en forudsætning for at kunne opnå gensidig forståelse, indikerede dette at fraværets umiddelbare begrænsning for at åbne for demokrati blev mindsket. At den larmende stemme fra de fraværende havde en definerende magt af undervisningen, og at dette skulle være udtryk for mulighed for at åbne for demokrati på trods af fravær, blev dog efterfølgende problematiseret. Dette da der teoretisk, og med reference til tendenser i empirien, blev argumenteret for, at den italesatte utilpashed, som ledte til fraværet, kunne ses som et udtryk for herskende magtdynamikkens sandhedsdominans. At undervisningen blev meningstillagt gennem denne utilpashed kunne dermed siges at stillegøre emnet for undervisningen - normkritikken. Således kunne den italesatte position for de utilpasse fraværende og meningstillægningen af forløbet gennem denne position ses som en reproduktion af herskende magtstrukturer og deres sandhedsdominans, og således en begrænsning for at åbne for demokrati.

I analysens Del 3 blev der sat fokus på elevernes italesættelser af personlige erfaringer og oplevelser med forløbets emne, og hvilke positioneringsdynamikker dette ledte til. Således blev det identificeret hvordan en meningstillægning af undervisningen gennem deling af tabuiserede emner kunne lede til at elever italesatte sig selv som kollektivt positioneret frem for individuel og forkert. Således argumenterede vi for, at

italesættelsen af erfaringer med tabuiserede emner, kunne lede til at subjekter i højere grad positionerede sig kollektivt, hvilket kunne skabe en kollektiv stemme, som før havde været marginaliseret. Dette argumenterede vi for var udtryk for en mulig udfordring af herskende magtstrukturer, da den marginaliserede stemme netop fik plads i meningstillægningen af det tabuiserede emne, som i andre kontekster ellers netop blev italesat marginaliseret af herskende magtstrukturer. Således kunne dette anskues som en mulig åbning for demokrati. Efterfølgende argumenterede vi dog for, at der ligeledes lå en begrænsning for at åbne for demokrati i visse elevers italesættelse af personlige erfaringer med emnet - nemlig de elever som netop italesatte ikke at have nogen italesatte erfaringer, og således havde sværere ved at erkende andre positioners italesatte oplevelse af undertrykkende magtstrukturer. Fraværet af italesatte erfaringer kun således siges at begrænse muligheden for kollektiv positionering og meningstillægning af undervisningen emne herigennem. Dette indikerede dermed en udfordring for at skabe gensidig forståelse og dermed åbne for demokrati. Slutteligt blev der dog argumenteret for, at mangel på italesatte personlige erfaringer ikke nødvendigvis var lig med at umuliggøre forandring og at åbne for demokrati. Således kunne en ny italesat erfaring med at blive positioneret som marginaliseret i undervisningen lede til en erkendelse af andre positioners marginalisering i andre sammenhænge. Således indikerede en elevs meningstillægning af undervisningen, gennem en ny italesat erfaring med at være blive positioneret som marginaliseret, en mulighed for øget gensidig forståelse til andre positioners marginalisering - og dermed en mulighed for at åbne for demokrati.

I analysens Del 4 rettede vi blikket mod italesættelsen af underviserpositionen, og hvordan eleverne kunne siges at meningstillægge denne og herigennem meningstillægge undervisningsforløbet. Her blev det identificeret at underviserpositionen blandt andet blev meningstillagt som en, der favoriserede visse elevpositioners beherskelse af emnet, og således begrænsede andre elevpositioner fra at deltage og få en stemme og autoritet i undervisningen. Dette argumenterede vi for, kunne anses som begrænsende for gensidig forståelse, da visse elevpositioner således kunne siges ikke at blive hørt - og dermed begrænsende for demokrati.

Yderligere blev det identificeret at eleverne meningstillagde en generel forståelse af underviserpositionen med at denne er neutral - neutralitet som blev meningstillagt som når der ikke tales ud fra egne italesatte holdninger. Vores underviserposition blev dog konstrueret i modsætning hertil, og forløbet blev dermed meningstillagt gennem en ikke-neutral underviserposition.

Denne italesættelse af mangel på neutralitet blev diskuteret i henhold til om dette vidnede om en begrænsning eller en mulighed for at åbne for demokrati. Der blev således argumenteret for, at en større grad af neutralitet kunne have skabt mulighed for at eleverne kunne udfordre underviserpositionens

dominans, i og med at der kunne siges at være mindre autoritet knyttet til en tanke en et subjekt i en underviserposition. Det kunne således siges at være nemmere at udfordre autoritet, såfremt underviserpositionen ikke italesatte eget syn på emnet, men i stedet benyttede sig af teoretisk argumentation.

Der blev ligeledes argumenteret for, at italesættelsen af en mangel på neutralitet ligeledes kunne siges at være udtryk for en reproduktion af at visse positioner i højere grad konstrueres som objektive og neutrale end andre - og at det italesatte ønske om og mangel på neutralitet således kunne ses som reproducerende af herskende magtstrukturer og således begrænsende for at åbne for demokrati. Der blev argumenteret for, at elevernes meningstillægning af forløbet gennem en ikke-neutral underviserposition således tydeliggjorde underviserens indlejrede ikke-neutrale ståsted, og dermed muliggjorde en udfordring af underviserens sandhedsdominans - og dermed åbnede op for demokrati. Dette i modsætning til hvis fraværet af neutralitet havde været mere skjult, og således i mindre grad muligt at udfordre af eleverne. Det blev ligeledes indikeret, at højskoleelever italesættelser af underviserpositionens egne (skjulte og åbenlyse) italesatte holdninger blev meningstillagt forskelligt, alt efter højskoleelevernes meningstillægning af underviserpositionens udlægning af forløbets emne og højskoleelevernes beherskelse af samme.

I forlængelse af de fire analysedele blev centrale analytiske fund samt diskuterede pointer sammenholdt. Her blev der argumenteret for, at de italesatte positioneringer, som undervisningen blev meningstillagt igennem, er komplekse. Herved forstået at de magtdynamikker, som positioneringerne kunne ses som udtryk for, ikke gav et entydigt billede af, om disse indikerede mulighed eller begrænsning for at åbne for demokrati. Dette da alle positioneringer er kontekstbestemt og relationelle og indlejret i strukturerne. Hvad der kunne anses som en begrænsning for nogen elevpositioner for at deltage i undervisningen, og således ses som en begrænsning for gensidig forståelse, kunne, i en bredere kontekst, ses som et udtryk for, at der blev gjort plads til marginaliserede stemmer, og dermed en udfordring af herskende magtstrukturers sandhedsdominans. De autoritetsdynamikker, som blev konstrueret på baggrund af elevernes positioneringer af os, dem selv, hinanden og deres meningstillægning af emnet for undervisningen, kunne således i visse tilfælde ses som både begrænsende og mulighedsskabende for forskellige elevpositioners stemme. Således kunne elevernes italesatte positioneringer, og meningstillægning af forløbet gennem disse, siges at vidne om en begrænsning for at åbne for demokrati, hvis fokus var på inklusion af alle elevpositioner. Samtidig kunne der dog argumenteres for at selvsamme positioneringer og meningstillæggninger også kunne ses som autoritetsforstærkende af positioner og stemmer, som var marginaliserede i en bredere kontekst - og at meningstillægningen af forløbet således også i visse sammenhænge vidnede om at åbne op for demokrati.

Slutteligt diskuterede vi hvorvidt den udførte undervisning kunne siges at være i modstrid med specialets demokratibegreb. Dette med fokus på forudsætningen om, at herskende magtstrukturer skal udfordres for at der kan åbnes op for demokrati. Herved ment at vi diskuterede ud fra paradokset i, at normkritisk undervisnings sigte er at gøre op med herskende magtstrukturer samtidig med at undervisning kan ses som en herskende norm. Vi argumenterede for, at elevernes italesættelse af undervisningen indikerede at vi i visse sammenhænge brød med underviserpositionens og klasselokalets indlejrede autoritet og sandhedsdominans, men at vi i andre sammenhænge reproducerede den. Ud fra dette blev der argumenteret for, at normkritisk undervisning ikke kun skal være normkritisk i sit sigte, men ligeledes også i sin form, for reelt at være en udfordring af herskende magtstrukturer - og således ikke blive en begrænsning for at åbne op for demokrati i sig selv.

14 BILAGSOVERSIGT

- Bilag 0: Oversigt over bilag
- Bilag 1: Interview 1
- Bilag 2: Interview 2
- Bilag 3: Interview 3
- Bilag 4: Interview 4
- Bilag 5: Interview 5
- Bilag 6: Skriftlige evalueringer
- Bilag 7: Nvivo kodning
- Bilag 8: Script: Intro + Safe space
- Bilag 9: Script: kritikfasen
- Bilag 10: Script: utopifasen
- Bilag 11: Script: handlingsfasen
- Bilag 12: PowerPoint: Intro + Safe space
- Bilag 13: Oversigt over PowerPointens og oplæggets tematikker til handlingsdagen
- Bilag 14: Normøvelse
- Bilag 15: Materiale til drømmeposter
- Bilag 16: Drømmetematikker
- Bilag 17: Aftaler under Intro + Safe space
- Bilag 18: Plancher fra kritikfasen
- Bilag 19: Drømmeplakat
- Bilag 20: Elevprodukter fra handlingsdagen
- Bilag 21: PowerPoint og undervisningsmateriale til aftenarrangementet i januar
- Bilag 22: Noter fra brainstorm med elever efter aftenarrangementet
- Bilag 23: Egen idegenerering
- Bilag 24: Kildehenvisninger
- Bilag 25: Videnskabelig Artikel

15 LITTERATURLISTE

- Ahmed, Sara (2018): *Killjoy Manifest*. Bogen er et redigeret uddrag fra "Living a Feminist Life". Oversat fra engelsk af Iben Engelhardt Andersen. Informations Forlag.
- Berg, Annika (Instruktør) og Adomeit, Katja (Producer) (2017): *Team Hurricane*. Drama. Danmark.
- Biesta, Gert J.J. (2014): "Vi får ikke altid det, vi ønsker os: et ikke-arkaisk syn på uddannelse, demokrati og dannelse" I: Lundgaard, Ida Brændholt og Jensen, Jacob Thorek (red) (2014): *Musser - Viden, demokrati og transformation*. Kulturstyrelsen. Side 110-119.
- Bromseth, Janne (2010): "Forandringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra til queer pedagogik". I: Bromseth, Janne & Frida Darj (red). (2010): *Normkritisk Pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala Universitet. Center for genusvetenskap
- Bromseth, Janne og Darj, Frida (red). (2010): *Normkritisk Pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala Universitet. Center for genusvetenskap
- Bromseth, Janne og Sörensdatter, Renita (2012): "Normkritisk pedagogik - en möjlighet att förändra undervisningen". I: Lundberg, Anna og Werner, Ann (red.) (2012): *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. Nationella sekretariatet för genusforskning. Göteborg. ISBN: 978-91-980802-0-9. Side 45-57.
- CPH:DOX (2018): *Team Hurricane*. Tilgængelig: <https://cphdox.dk/program/film/?id=513>
Hentet den 12. maj 2018
- Davies, Bronwyn og Harré, Rom (2007): *Positioning: The Discursive Production of Selves*. Article in Journal for the Theory of Social Behaviour. July 2007.
Hentet som pdf den 10.maj 2018 fra:
https://www.researchgate.net/publication/227980244_Positioning_The_Discursive_Production_of_Selves
- Deadline (2018): *Generation Z - køn og seksualitet*.
Tilgængelig på <https://vimeo.com/250848700>.
Hentet den 10. maj 2018.
- Demokratisk dannelse - Arbejdshæfte (2016): *Demokratisk dannelse - et arbejdshæfte*. Tilgængelig via: <https://ffd.dk/hoejskolepaedagogik/boeger-og-materiale/bog-demokratisk-dannelse/>
Hentet den 18.maj 2018
- Demokratisk dannelse - Projektet (u.å.): *Om projektet "Demokratisk dannelse"*.
Tilgængeligt:<https://ffd.dk/hoejskolepaedagogik/paedagogiske-projekter/demokratisk-dannelse/>
Hentet den 28. maj 2018

- FFD (u.å.): *FFDs hovedhjemmeside*. Tilgængelig: <https://ffd.dk/>
Hentet den 28. maj 2018
- FFD Alder (u.å.): *Hvem kan komme på højskole?* Tilgængelig: <https://www.hojskolerne.dk/om-hoejskole/hvem-kan-komme-paa-hoejskole/>
Hentet den 8. maj 2018
- FFD Antal (u.å.): *Alle danske højskoler*. Tilgængelig: <https://www.hojskolerne.dk/hoejskoler/alle-danske-hoejskoler/>
Hentet den 18. maj 2018
- FFD Samvær (u.å.): *Udviklingsprojekt om samvær*. Tilgængelig: <https://ffd.dk/hoejskolepaedagogik/paedagogiske-projekter/samvaerets-betydning/udviklingsprojekt-om-samvaer/>
Hentet den 13. maj 2018
- Herskin, Bjarne (2002): *Undervisning i praksis - principper og metoder*. 1.udgave, 3.oplag 2002. Ingeniøren A/S. Kap 2 +3, side 21-53. ISBN: 87-571-2060-9
- Herskin, Bjarne (2001): *Undervisningsteknik for universitetslærere - formidling og aktivering*. 2.udgave. Samfundslitteratur. ISBN: 87-593-0825-7
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert (1998): *Håndbog i fremtidsværksteder*. Oversat af Birger Steen Nielsen. 2.udgave, 3.oplag. Politisk revy. ISBN: 87 7378 090 1
- Koch, Hal (1991): *Hvad er demokrati?* 5. udgave, 5.oplag. Gyldendal. Originalt 1945
- Knutas, Agneta (2013): *People's high schools in Scandinavia: a contribution to democracy?*, International Journal of Lifelong Education, Vol. 32, nummer 6, side 780-796, DOI: 10.1080/02601370.2013.804129
- Kulturministeriet (2013): *Lov om folkehøjskoler*. LOV nr. 1605 af 26/12/2013
Journalnummer: kulturmin., j.nr. 2013-011334
- LGBT Kompetencer (u.å.): *LGBT-kompetencer*. Tilgængelig: <http://lgbt.dk/viden-og-materialer/lgbt-kompetencer/>
Hentet den 18. maj 2018
- LGBT+ (2016): *Ordbog, Privilegium*. Sidst ændret den 3. april 2016. Tilgængelig: <http://lgbt.dk/ordbog/privilegium/>
Hentet den 20. maj 2018
- Lodahl, Mads Ananda (2018): *Upassende Opførsel*. Forlaget Solidaritet
- Lundberg, Anna og Werner, Ann (red.) (2012): *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. Nationella sekretariatet för genusforskning. Göteborg. ISBN: 978-91-980802-0-9

- Lykke, Nina (2003): *Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen*. Kvinnovetenskaplig Tidskrift 1.03. Side 47-56
- Lykkeberg, Rune (2013): *Forord*. I: Rancière, Jacques (2013): *Hadet til demokratiet*. Møller. Original version 2005
- Maher, Frances A. og Tetreault, Mary Kay Thompson (1994): *The Feminist Classroom: Dynamics of gender, race, and privilege*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Møller, Jonas og Rahbek Kolby, Rasmus (red.) (2015): *Højskolepædagogik - en fortælling om livsoplysning i praksis*. Forlaget KLIM
- Nielsen, Helle Schjellerup et. al (red.) (2016): "Ud af båsen pædagogik". I: *VERA Tidsskrift for pædagoger: Queer og normkritisk pædagogik*. Nummer 76, September 2016. Side 3
- Normstormerne (u.å.): *Normstormerne*. Tilgængelig: <http://www.normstormerne.dk/#home>
Hentet den 18. maj 2018
- Rahbek, Rasmus Kolby (2017): *Dannelsesforestillinger i de danske folkehøjskoler. Conceptions of Bildung within Danish Folk High Schools*. Nordic Studies in Education, Vol. 37, nummer 2, side 69–86. ISSN 1891-5914. Universitetsforlaget
- Rahbek, Rasmus Kolby (red.) (2016): *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*. KLIM. ISBN: 978 87 7129 856 7
- Rancière, Jacques (2013): *Hadet til demokratiet*. Møller. Original version 2005
- Sex&Samfund (u.å): *Undervisningsprincipper - 6) Forskelligheder og mangfoldighed er en ressource*. Tilgængelig på:
<https://www.undviserportal.dk/grundskole/undervisningsprincipper/undervisningsprincipper/>
Hentet den 18. maj 2018
- Staunæs, Dorthe og Søndergaard, Dorte Marie (2006): *Intersektionalitet – udsat for teoretisk justering*. Kvinder, Køn & Forskning, Nr. 2-3 2006
- Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2015a): *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.) (2015): *Kvalitative metoder - en grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2015b): *Kvalitet i kvalitative studier*. I: Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.) (2015): *Kvalitative metoder - en grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Tisdell, Elizabeth J. (1998): *Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning*. Adult Education Quarterly. Volume 48, number 3, spring 1998, 139-156

- Queer Jihad (2013): *Queer Jihad. Se! Den heteroseksuelle verdensorden går i stykker*. Forlaget Solidaritet
- Undervisningsministeriet (2006): *Forslag til lov om ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Tilgængelig: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=104168>
Hentet den 10. maj 2018
- Væhrens, Sidsel Norman (2013): *Oplevelser og erfaringer med højskoleophold - højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer*. Nationalt Videncenter for Frie Skoler. ISBN: 978-87-995989-7

