

An abstract graphic on a light blue background. A large, bright yellow circle is positioned in the center-left. Several thick, wavy lines in various colors (orange, dark blue, light blue, green, and reddish-brown) flow across the page, some passing through or around the yellow circle. The lines have a hand-drawn, organic feel.

MENINGSFULD MENINGSDANNELSE

*Et speciale om hvordan
uddannelsesudbydere kan udvikle og
afvikle undervisningsforløb, der styrker
deltagernes adgang til nye positioner*

Meningsfuld meningsdannelse

Et speciale om hvordan uddannelsesudbydere kan udvikle og afvikle undervisningsforløb, der styrker deltagernes adgang til nye positioner

-

af Anna Liv Lundberg (20180748)

02.06.2020

-

Vejleder: Vibeke Andersen
164628 antal tegn
svarende til 69 antal normalsider

-

Artikel: 11979 antal tegn
svarende til 5 antal normalsider

Abstract

This project idea is originated in a curiosity regarding representation issues in the public debate. It is a theory that the modern Danish democracy is based on principles of broad and easily accessible participation. However, studies show that a small number of opinion leaders form the public opinion while the vast majority listen and follow. In this project I ask the question: who is participating and who has a voice? More importantly, how can we change the culture of participation and give a wider section of the population a voice and a position as opinion makers. I explore these problems and questions through Cevea's educational concept of *Kvindelige meningsdanner* in the spring of 2020. Throughout education of women in the trade union movement, I try to understand how educational concepts such as *Kvindelige meningsdanner* can give a specific part of the population the opportunity and access to new positions as opinion makers.

This study is based on methodological principles of constructivist grounded theory and situational analysis. Therefore, several methodological approaches also play an important role in the project design, such as mapping, memo and coding. My main inspirations are Adele E. Clarke's *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory* (2015) developed in collaboration with Carrie Friese & Rachel Washburns. This thesis has offered me perspectives on how different mapping strategies will allow me to understand the situation of context. Not only will I have access to understand the surface of the field of inquiry, but I will also get access to underlying discourses. Potentially, the method offers opportunities for pointing out different struggles of power in the situation of context. In supplement the qualitative methods of the project also contain observation and interview studies

In this project I seek to generate explanatory theoretical perspectives on how the situation of context could be understood. I introduce an interpretation on how to understand tendencies in my material and how these could function as points of attention, when developing educational concepts such as *Kvindelig Meningsdanner*. The emergence of each tendency is separately explained and documented in order: *Motivation, Learning Intention* and *Position of Strength*. The thesis discuss' the results with the purpose of creating transparency in relation to where the material provides insight and where it is lacking. The intention is to verify the results so it will make sense for other actors to consider perspectives of this project when developing and conducting educational concepts of this nature.

This project contributes and produces knowledge that is specific to the situation of context but offers perspectives on education that can create processes of change which offers new voices a position as opinion makers in the public debate.

Indholdsfortegnelse

Læsevejledning	5
1. Indledning	6
1.1 Undersøgelseskonteksten	6
1.2 Projektdesignet	7
1.3 Et normativt afsæt	8
1.3.1 Problemformulering	9
2. Det forskningsmæssige landskab	10
2.1 Et blik på det demokratiserende potentiale ved efteruddannelse	10
2.2 Et blik på udviklingen af efteruddannelse af den specifikke målgruppe	10
2.3 Et blik på uddannelse indenfor fagbevægelsen – i internationalt perspektiv	11
3. Metodisk ramme	13
3.1 Grounded Theory – mere end en metode	13
3.2 Situational Analysis – at fokusere det metodisk blik	14
3.2.1 Adele Clarke	14
3.2.2 Mapping – nøglen til nye indsigter ligger i kortet	16
3.3 Min position	17
3.4 Metoden anvendt	18
3.4.1 Memoer	18
3.4.2 Kodning	19
3.4.3 Mapping	20
3.4.4 Deltagerobservation	24
3.4.5 Interview	27
3.5 Konstruktion af to primære kategorier	33
3.5.1 Fra koder til kategorier	35
4. Teorigenerering	37
4.1 Motivation	37
4.1.1 En konstrueret forståelse af motivation som betydningsfuldt	37
4.1.2 Afprøvning af begrebet på det empiriske materiale	38
4.1.3 Opsamling på motivationens betydning	39
4.2 Læringsintention	40

4.2.1 En konstrueret forståelse af læringsintentionen som betydningsfuldt	40
4.2.2 Afprøvning af begrebet på det empiriske materiale	41
4.2.3 Opsamling på læringsintentionens betydning	45
4.3 Styrkeposition	45
4.3.1 En konstrueret forståelse af styrkepositionen som betydningsfuld	45
4.3.2 Afprøvning af begrebet på det empiriske materiale	46
4.3.3 Opsamling på styrkepositionens betydning	52
4.4 Opsamling	52
5. Diskussion & konklusion	54
5.1 Motivation for efteruddannelse	54
5.2 Eksekvering af læringsintentionen	55
5.3 Uvejsom adgang til styrkede positioner	57
5.4 Konklusion	60
Litteraturliste	62
6. Artikel: At flytte noget i statistikkerne	65
7. Bilagsoversigt	
Bilag 1 – Memo	
Bilag 2 – Mapping	
Bilag 3 – Interviewguide	
Bilag 4 – Interviewøvelse	
Bilag 5 – Analyse: <i>Om Ceveas uddannelsesarbejde</i>	
Bilag 6 – Analyse: <i>Kvindelig meningsdanner</i>	
Bilag 7 – Transskription, Marie	
Bilag 8 – Transskription, Pernille	
Bilag 9 – Transskription, Camilla	
Bilag 10 – Transskription, Sofie	
Bilag 11 – Erfaringer fra online undervisning	

Læsevejledning

Dette afsnit tjener til at skabe overblik i relation til prioriteringen af dette speciale -

I afsnittet **Indledningen** introducerer jeg til specialet. Jeg giver et indblik i mit projekts fundament – både konkret og mere abstrakt. Jeg beskriver overordnede overvejelser omkring temaer og problemstillinger, men jeg forholder mig også til den konkrete undersøgelseskontekst – Ceveas uddannelseskoncept *Kvindelige meningsdanner*. Jeg beskriver mit projektdesign med blik på metodevalget, og hvilke rammer jeg har haft for at få indblik i undersøgelseskonteksten. Afslutningsvis formulerer jeg på baggrund af mine forståelse af projektets undersøgelsesfeltet en problemformulering, der lægger linjen for projektet og dette skriftlige produkt.

Jeg giver i afsnittet **Det forskningsmæssige landskab** indblik i, hvor mit projektsnit lægges i forhold til eksisterende viden på området. Gennem konkrete forskningsnedslag søger jeg at vise, hvor mit projekt ligger i forskningsmæssige slipstrømme, og hvor det bidrager med nye perspektiver i forhold til uddannelsesforløb, der kan styrkes deltagerens positioner.

I afsnittet **Metodiske rammer** udfolder jeg projektets metodiske fæste. Jeg lægger ud med at beskrive min metodeteori i relation til konstruktivistisk Grounded Theory og Situational Analysis. Jeg har særligt fokus på professor emerita Adele E. Clarke og udgivelsen *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory* fra 2015 (Clarke, Friese & Washburns, 2015). Dette værk fungerer som min primære kilde til inspiration og instruktion i forhold til metodepraksissen. I relation til det metodeteoretiske snit, fremskriver jeg også min egen position. Herefter følger en beskrivelse af det empiriske materiale, hvor jeg dels viser, hvordan jeg har arbejdet med de metodiske greb, men også prøver at belyse hvilke indsigter, de forskellige metoder har bidraget med. Afslutningsvis beskriver jeg bevægelsen gennem projektet, og hvordan jeg er kommet frem til projektets endelige kategorier.

I afsnittet **Teorigenerering** søger jeg at generere en teoretisk forklaringsmodel. Jeg giver et bud på, hvordan man kan forstå tendenser i mit materiale og heraf udlede noget om, hvad uddannelsesudbydere skal være opmærksomme på ved udvikling og afvikling undervisningsforløb, der har dannelsesmæssig karakter. Hver tendens behandles separat i rækkefølgen: *Motivation, Læringsintention og Styrkeposition*. Fremgangsmåden forløber således, at hver tendens' fremkomst indledningsvis beskrives, hvorefter jeg kigger tilbage på det empiriske materiale 'gennem' tendensen. Dermed arbejder jeg fleksibelt mellem induktive- og deduktive processer. Jeg viser både, hvilke nuancer mit empiriske materiale peger på som betydningsfulde, og hvordan de er opstået.

Efter at have belyst min teorigenerering søger jeg at verificere mine fund, hvilket sker i afsnittet **Diskussion & konklusion**. Her inddrager jeg relevant litteratur i forhold til områderne *læringsteori, demokratisk dannelse og diskrimination*. Gennem den eksterne litteratur kan jeg belyse dimensioner af mit materiale, som jeg ikke kan forklare eller som ganske enkelt er fraværende. Med dette afsnit søger jeg at skabe gennemsigtighed i forhold til, hvad mit materiale *kan og ikke kan* sige noget om. Intentionen er at verificere mine resultater, så det vil give mening for uddannelsesudbydere at medtage specialets betragtninger ved udvikling og afvikling af uddannelsesforløb af denne karakter. Afslutningsvis konkluderer jeg på, hvad specialet bidrager med i forhold til projektets overordnede problemstilling. Med min konklusion forsøger jeg at vise, at der gennem dette projekt er blevet produceret en viden, der vel er specifik for undersøgelseskonteksten, men som er værd at medtage i et større samfundsmæssigt perspektiv.

1. Indledning

V O R E S H V E R D A G S J E G ' E R
Mennesket skal passe
i Samfundets Skuffer.
Samfundet kræver det,
ingen-ved-hvorfor.
Listigt lempes man,
lirum larum,
ned i et Rum,
i et stort Skuffedarium.

Sådan skriver Piet Hein i et GRUK fra 1947. Disse linjer skal fungere som anslag til dette specialeprojekt, hvor jeg dykker ned i netop mekanismerne bag dét at skabe *plads* i det store skuffedarium. Denne poesi dækker over socialiseringsprocesser i samfundet, som vi i det daglige ikke tænker nærmere over (Collin, 2014, 443). I det danske samfund er der rammer, regler og rutiner, som vi følger, fordi de både udtalt og usagt manifesteres i alt fra janteloven til grundloven. Hertil spiller den demokratiske styreform en særlig rolle i relation til den måde, vi organiserer os og deltager i samfundslivet.

I dette speciale stiller jeg skarpt på den offentlige meningsdannelse, fordi jeg er nysgerrig omkring, hvorvidt alle mennesker har den samme plads og position i samfundsskuffedariet. Er det faktisk sådan, at alle er repræsenteret i den offentlige debat? Og har alle lige adgang til at deltage? Det er en tese, at en offentlig meningsdannelse forudsætter, at borgerne benytter sig af deres ytringsfrihed og frie adgang til information (Herman, 2010, 268). Hvis eksistensen af et demokrati forudsætter fri tænkning og aktivt medborgerskab, må det antages, at dette er tilgængelige positioner for samfundets borgere (Herman, 2010, 268). Der findes data, som indikerer, at der i relation til deltagelse findes modsætninger mellem dem, der fører an og dem, der følger efter (Cevea, 2020, 06.03 & 09.03). Det store flertal er derfor lyttende og danner deres holdninger på baggrund af, hvad de hører og ser – det store flertal kan dermed tage stilling og vælge side, men de kommer ikke til orde (Herman, 2010, 271).

Jeg ser en problemstilling i antagelsen om, at demokratiets eksistens forudsætter et 'frit' tænkende og aktivt medborgerskab, da der heri ligger en forståelse af, at disse er indtagelige positioner. Med afsæt i den GRUK, som er dette speciales anslag, vil jeg sætte spørgsmålstegn ved, hvordan hverdagsjeg'et konstrueres og hertil, hvorvidt positioner *er* eller *opleves* som tilgængelige i relation til offentlig meningsdannelse.

Jeg er optaget af, hvem det er, der deltager i debatten og danner den offentlige mening. Derfor sætter jeg fokus på, hvordan efteruddannelse kan være med til at skabe adgang for en gruppe i samfundet, der ikke nødvendigvis oplever deltagelse som en mulighed – fagbevægelsens kvinder (Cevea, 2020, 06.03 & 09.03).

1.1 Undersøgelseskonteksten

I mit speciale ønsker jeg at analysere tænketanken Ceveas uddannelseskoncept *Kvindelig meningsdanner* (herefter KM), som tænketanken har udviklet i samarbejde med Fagbevægelsens Interne Uddannelser –

Ligestilling (herefter FIU-ligestilling). I foråret 2020 følger jeg derfor 14 af fagbevægelsens kvinder, der deltager på KM. Aftalen om dette specialeforløb kommer på plads i efteråret 2019. Cevea begrundes deres motivation for samarbejdet med interessen i at få inputs i forhold til undervisningsforløbet (Bilag 1, 1 & 2).

Mit formål er at undersøge, hvad deltagerne på KM får ud af at indgå i forløbet, samt hvorvidt og hvordan de oplever at få styrket deres positioner som meningsdannere. Dette fokus er præget af Ceveas visioner for uddannelseskonceptet og uddannelsesarbejdet generelt.

Cevea har en vision om aktivt at medvirke til: "et Danmark, hvor alle har lige muligheder for at deltage, udvikle sig og få reel indflydelse på egen tilværelse" (Juul, 2019). Disse visioner hviler på fundamentet af en opfattelse af, at der i Danmark mangler stemmer på tværs af landet og fra forskellige arbejdspladser samt et behov for, at disse stemmer deler deres viden og derigennem er med til at sætte fremtidens dagsorden i den offentlige debat (Juul, 2019). Derfor udvikler og afholder Cevea demokratisk forankrede meningsdanneruddannelser i form af rådgivnings- og træningsforløb, der eksperimenterer med undervisningstilgange og -metoder (Juul, 2019).

KM er én ud af Ceveas mange meningsdanneruddannelser, der er mere eller mindre professionsforankret. Baggrunden for KM er, at: "Danmark har brug for stærke, kvindelige meningsdannere, der har erfaringer fra virkeligheden, noget på hjerte og modet til at gøre en forskel" (Steffensen, 2019). Intentionen er, at deltagerne på KM efter forløbet står stærkere som meningsdannere på arbejdspladsen, i fagforeningen og i medierne. Deltageren skal opnå en styrket tro på egne evner som meningsdanner og hertil opleve at have fået et stærkt netværk af kvinder i ryggen (Steffensen, 2019).

Jeg sætter fokus på uddannelse, da jeg forstår uddannelse som en forandringsbibringende praksis, hvilket skal forstås således, at der gennem undervisning etableres viden og erfaringer, der giver deltagere mulighed for at handle og forstå verden på nye måder. Min optagethed kredser særligt om, hvordan uddannelse kan være med til at styrke fagprofessionelle i at stå stærkere i deres felt og fag. Denne optagethed har sit ophav i min egen praktikerbaggrund som lærer. Jeg har en interesse i at undersøge, hvad det kortere efteruddannelsesforløb kan tilbyde deltagerne - da det oftest vil være denne form for opkvalificering, som man kan tilbyde arbejdspladsens medarbejdere. Jeg ser en fordel i at indgå et samarbejde med en virksomhed, da jeg dermed potentielt kan styrke en konkret uddannelse – i stedet for at skrive et speciale til skrivebordsskuffen, om end det også kan give mig udfordringer i relation til de forventninger, som Cevea må have til det produkt, jeg leverer.

Dette speciales undersøgelseskontekst er altså undervisningsforløbet på KM. Jeg forholder mig til rammerne for forløbet, deltagerne på uddannelsen, Ceveas intentioner med konceptet og min egen proces omkring specialet. Dermed ser jeg, at jeg kan tegne det mest nuancerede billede af, hvad der er på spil, når man arbejder med at udvikle og afvikle denne type af efteruddannelse.

1.2 Projektdesignet

Gennem mit samarbejde med Cevea får jeg ganske vide rammer for at undersøge min undersøgelseskontekst. Undervisningsforløbet afvikles hen over foråret 2020: 13.01.20-14.01.20, 27.02.20, 16.04.20, 28.05.20 og 16.06.20-17.06.20. Jeg deltager på alle moduler. Min deltagelse består i dels at

observere undervisningen og dels at være med i gruppearbejdet, hvor jeg deltager på 'lige fod' med de øvrige deltagere (Bilag 1, 9). Jeg har dertil været med til flere møder på Ceveas kontor, hvor undervisningsmodulerne både er blevet gennemgået og evalueret (Bilag 6, 15 & 20). Jeg har haft adgang til alt uddannelsesmateriale, og jeg er blevet tilkoblet den Facebookgruppe, der oprettes for deltagerne på forløbet. Jeg får også tilladelse til at indgå interviewaftaler med både deltagere og undervisere (Bilag 1, 6). Det er inden for disse vide rammer, at jeg udvikler mit projektdesign, som er organiseret omkring metoderne *Grounded Theory* og *Situational Analysis*. Metodevalget giver mig særlige muligheder for at forstå undersøgelseskonteksten, da jeg arbejder med greb som *mapping*, *kodning* og *memoer* – karakteristiske tilgange for metoderne. Gennem disse processer vil jeg kunne tegne et billede af, hvad der er på spil i forhold til specialets specifikke undersøgelseskontekst (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 15). Jeg vil på baggrund af mit empiriske materiale – bestående af memoer, kort, observation og interviews – forsøge at beskrive de sociale praksisser som udgør uddannelsesforløbet samt give mit bedste bud på, hvordan uddannelsesudbydere kan styrke denne form for dannelsesorienteret undervisningsforløb. I mine perspektiver på viden og verden arbejder jeg ud fra en konstruktivistisk forståelsesramme. Jeg ser derfor, at de 'sandheder', som bliver til mellem mennesker, virker tilbage på det samfund, der har skabt disse (Collin, 2015, 423). Derfor har jeg også et særligt blik på problemstillinger og temaer, der opstår i det mellem menneskelige samspil. Jeg ser dermed potentiale i deltagerobservation, da jeg derigennem kan undersøge hvilken viden og erfaringer, der etableres mellem deltagerne og underviserne, med netop det formål at forstå hvor, hvordan og hvorfor bestemte sandheder konstrueres.

Mit projekt er skrevet i foråret 2020, hvorfor processen også rammes af covid-19. Dette vil dog ikke blive tematiseret i mit speciale, fordi Cevea i vid udstrækning lykkedes med at omlægge deres undervisningspraksis og uddannelseskoncept under covid-19 (Bilag 1, 32). Derfor fortsætter uddannelsesforløbet med kun en mindre forsinkelse og omstrukturering, hvortil deltagerne og underviserne ser både fordele og ulemper (Bilag 1, 51 & 61). Cevea evaluerer følgende på dét, at man digitaliserer dele af uddannelsesforløbet. Jeg har en samtale med Ceveas Uddannelses- og udviklingskonsulent om dette, og jeg får dertil adgang til evalueringen af denne omlægning (Bilag 11, 1). Jeg ser derfor ikke yderligere behov for at udfolde dette perspektiv. Dog vil jeg eksplicitere, at covid-19 selvfølgelig har præget forløbet og deltagernes udbytte.

1.3 Et normativt afsæt

Dette projekt har rod i en forståelse af, at den offentlige danske meningsdannelse afhænger af opinionsdannere (Herman, 2010, 268). Det må pointeres, at den største del af befolkningen følger en mindre gruppe af opinionsdannere, der er karakteriseret ved politikere, offentlige råd og nævn, politiske organisationer, politiske tænketanke, erhvervslivets ledere, eksperter og kulturpersonligheder (Herman, 2010, 273). Dermed tegner der sig et billede af, at dem, der ved noget om noget, er dem, der udtaler sig. Dette speciale rummer en nysgerrighed overfor den manglende spredning af sager, der er til debat: Når arbejdsvilkårene for kvinder i fagbevægelsen diskuteres, er det så ikke kvinderne i fagbevægelsen, der skal lyttes til?

Jeg undersøger derfor, om man med uddannelse kan skabe forstyrrelser i den orden, der skabes i det samfundsmæssige skuffedarium, og hvorvidt deltagerne på KM kan få styrket deres hverdagsjag'er, således at nye positioner bliver indtagelige for kvinderne på uddannelsen.

1.3.1 Problemformulering

Jeg udarbejder på baggrund af ovenstående overvejelser og indsigter en problemformulering, der skal fungere som den røde tråd gennem dette speciale. Jeg forholder mig til tænketanken Ceveas visioner med uddannelseskonceptet *Kvindelig meningsdanner* i relation til at styrke fagbevægelsens kvinder i at sætte dagsordenen på deres arbejdsplads, i deres fagforbund og i avisspalterne (Steffensen, 2019):

Hvilke potentialer ligger der i uddannelseskonceptet Kvindelig meningsdanner, og hvordan kan uddannelsesudbydere udvikle og afvikle efteruddannelse, der med afsæt i sociale læreprocesser styrker deltagernes positioner som meningsdannere?

2. Det forskningsmæssige landskab

Jeg vil give et indblik i de konkrete forskningspublikationer, som jeg har valgt at inddrage i dette speciale. Jeg vil beskrive, hvordan de hver især bidrager til at skærpe mit blik for særlige perspektiver og inspirere mig til at foretage forskellige analytiske og fortolkningsmæssige snit i bearbejdningen af projektets empiriske materiale. Formålet ved at inddrage disse studier er også at vise, hvad der rører sig inden for forskningslitteratur på området, som dette projekt placerer sig indenfor.

Jeg vil forsøge at skabe et indblik i, hvor mit projektsnit lægges i forhold til overlappet mellem felterne *efteruddannelse* og *demokratisering indenfor fagbevægelsen*. Jeg har forholdt mig til viden på området, både på nationalt og internationalt niveau. Jeg har derigennem fået et billede af, hvad der er på spil i feltet omkring efteruddannelse af fagbevægelsens medlemmer, i relation til at styrkelsen af den demokratiske dannelse.

2.1 Et blik på det demokratiserende potentiale ved efteruddannelse

Jeg har undersøgt aktionsforskningsprojektet *Industri og Lykke. Demokratisk industri i Danmark*, et forskningsprojekt fra 90'erne, som blev gennemført af Kurt Aagaard, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén Nielsen (Olsén, Nielsen, & Nielsen., 2003). Projektet kredsede om *muligheder og betingelser* for at udvikle en demokratisk industri i Danmark, med fiskeindustrien som det konkrete arbejdsfelt. Projektet var lokaliseret i Esbjerg og involverede primært de kvindelige fiskeriarbejdere. Gennem projektet udviklede Nielsen, Nielsen og Olsén, en ny form for aktionsforskning, som de kaldte *kritisk utopisk aktionsforskning*. Modellen blev udviklet omkring kombinationer af værkstedsarbejde (fremtids- og forskningsværksteder), alternative former for offentlighed og sociale eksperimenter samt perspektiver fra den kritiske teori (Olsén, Nielsen, & Nielsen, 2003, 82). Denne model blev igennem et år afprøvet ved oprettelsen af en forsøgsfabrik *Dyndspringeren* i 1995. I dag rummer projektets erfaringsmateriale stadig et *uindløst potentiale*, i relation til skabelsen af en demokratisk industri, mens resultaterne af den demokratiskforpligtede aktionsforskning, i form af modellen i flere sammenhænge har vist sig at være anvendelig (Olsén, Nielsen, & Nielsen, 2003, 91).

Jeg får gennem projektet *Industri og Lykke* en viden om, at der er mange uudnyttede potentialer i relation til den form for undervisningspraksis, der er omdrejningspunkt for mit projekt. Denne viden tilbyder mig en retning i relation til visionen for mit eget projekt, da jeg gerne vil pege på, hvordan man konkret kan arbejde med udvikling og afvikling af efteruddannelse, der har demokratiserende potentialer.

2.2 Et blik på udviklingen af efteruddannelse af den specifikke målgruppe

Jeg er interesseret i at forstå efteruddannelse i relation til speciales specifikke målgruppe. Jeg har derfor undersøgt Kirsten Webers (herefter Weber) Ph. D *Ambivalens og erfaring – mod et kønsdefineret*

læringsbegreb fra 1995 (Weber, 1995). Med afsæt i Fagbevægelsens Interne Uddannelser¹ beskriver Weber, hvordan man kan styrke fagbevægelsens kvinders læring (Weber, 1995, 18). Weber undersøger ufaglærte kvinders erfaringsdannelse, og hertil orienterer hun sig mod bevidsthedsteori og psykoanalyse i relation til teori om læreprocesser (Weber, 1995, 26). Hun kommer frem til: "at menneskers erfaringer finder egne veje, at livshistorie og egenerfaring er den egentlige dynamik også i formaliseret læring, grundlæggende udfordre megen voksenpædagogisk rutine" (Weber, 1995, 232). Derfor foreslår Weber en bevægelse væk fra curriculum tænkning over mod erfaringskoncepter, hvor der arbejdes med et mere reflekteret og tilpas struktureret læringsrum i forhold til bestemte grupper af voksne i forskellige uddannelser (Weber, 1995, 232)

Webers afhandling fungerer derfor som en inspiration for mit projekt, da genstandsfeltet er relativt tilsvarende. Dog er der også mange elementer, hvor mit projekt adskiller sig, f.eks. ved eksistensen af FIU-*Ligestilling*, samarbejdet mellem Cevea og FIU-Ligestilling, det specifikke blik på styrkelsen af kvinders meningsdannereposition og det teoretisk udgangspunkt. Mit formål er at undersøge, hvordan man kan skabe mere frie læreprocesser, der giver deltagerne en kompleksitetsforståelse af deres hverdag. Her lægger mit projekt sig i slipstrømmen på Webers projekt.

2.3 Et blik på uddannelse indenfor fagbevægelsen – i internationalt perspektiv

Jeg er interesseret i at forstå, hvordan man internationalt opfatter samt arbejder med efteruddannelse af fagbevægelsens medlemmer. Det er jeg, fordi jeg gerne vil belyse, hvor mit projektsnit lægges i et større perspektiv.

I 2007 afholdte International Labour Office et symposium, hvor temaet var *The Role of Trade Unions in Workers' Education: The Key to Trade Union Capacity Building* (ilo.org, 2020). I den forbindelse var det et tema, hvordan uddannelse kunne hjælpe bevægelsen med kreativt at konfrontere dens problemer i det 21. århundrede (Cunniah, 2007, 5), da fagforeningerne i dag står over for f.eks. virkningerne af globalisering og hurtigt skiftende teknologi på arbejdspladsen. Det fremhæves, at en opdatering af metoder og uddannelse af fagbevægelsens medlemmer, er et vigtigt led i relation til at klare disse udfordringer (Cunniah, 2007, 39). Hertil beskrives forskellige visioner f.eks: "Encouraging innovative pedagogical approaches, delivery instruments and partnerships which promote the creation of new educational programs, curricula and course materials based on the needs and aspirations of workers and their unions" (Cunniah, 2007, 5).

Mit projekt rummer ikke perspektiver på fagbevægelsens interne uddannelsesarbejde. Det er derfor primært interessant at forstå det internationale forskningsperspektiv, i relation den opmærksomhed, der er på udvikling af eksterne uddannelser. Mit projekt er netop en undersøgelse af et uddannelseskoncept, der er udviklet og afviklet af en ekstern aktør med en innovativ voksenpædagogisk tilgang (Juul, 2019). Projektet vil derfor potentielt kunne tilbyde perspektiver på, hvad netop denne form for nye uddannelseskoncepter kan tilbyde i relation til uddannelse af fagbevægelsens medlemmer.

¹ På dette tidspunkt eksisterer FIU-Ligestilling ikke, FIU-Ligestilling oprettes i 2005 (FIU-Ligestilling.dk, 2020)

Min forståelse af mit genstandsfelt lægger sig op ad eksisterende forståelser af efteruddannelse og demokratisering indenfor fagbevægelsen. Da mit projekt produceres i en anden tid end den jeg refererer tilbage til gennem mine forskningsnedslag, vil der dog være forskel på en række faktorer som f.eks. paradigmer inden for læring og den generelle samfundsudvikling. Projektet tilbyder perspektiver på, hvad uddannelsesudbydere bør have blik for ved udvikling og afvikling af efteruddannelse af fagbevægelsens kvinder. Den metodiske fremgangsmåde og det konstruktivistiske afsæt for projektet er af særlig betydning, da dette er fundamentet for den teorigenerering, der giver mig mulighed for at bidrage med nuancer til feltet. Mit projekt er – hverken mere eller mindre end – en konkretisering af, hvordan man kan styrke denne form for undervisningsforløb, hvormed deltagerne potentielt vil få adgang til nye positioner i deres arbejds- og privatliv.

3. Metodisk ramme

I dette afsnit vil jeg belyse de metodiske rammer, som mit projekt udfolder sig inden for. Jeg har arbejdet med forskellige greb som *mapping*, *kodning* og *memoer* – fundamentale principper indenfor *Grounded Theory* (herefter GT) og *Situational Analysis* (herefter SA). Det er gennem disse greb, at jeg har kunnet afdække, hvad der er på spil i relation til projektets undersøgelseskontekst. I det følgende afsnit vil jeg beskrive de overvejelser, der ligger til grund for mit valg af metode.

I mit speciale har jeg valgt at arbejde inden for rammerne af GT og SA, da det tilbyder mig redskaber til at forstå undersøgelseskonteksten på dens præmisser. Jeg har valgt at søge i denne retning, fordi jeg i tidligere projekter – ubevidst – har arbejdet ud fra principper, der står centralt i GT og SA. Jeg har f.eks. forsøgt at skabe overblik ved at visualisere sammenhænge i materialet samt arbejdet med at organisere materialet ud fra kategorier. I tidligere projekter har jeg orienteret mig i disse processer ud fra et teoretisk prisme, som jeg har kigget på materialet igennem. I mit specialeprojekt vil jeg arbejde systematisk og tro mod metodologien indenfor GT og SA. Derfor baseres projektet på metodeteori om GT og SA – ekstern litteratur inddrages først, når undersøgelseskonteksten er analyseret og beskrevet.

Jeg vil indledningsvis redegøre for henholdsvis GT og SA. Herefter vil jeg beskrive min egen position i relation til metodevalget og projektets videnskabsteoretiske forståelsesramme. Når præmissen for projektet er klar, beskriver jeg, hvordan jeg anvender metoden.

3.1 Grounded Theory – mere end en metode

Jeg kommer senere ind på det metodiske patchwork, der udgør GT og senere hen SA (jævnfør 3.2). I dette projekt arbejder jeg ud fra den konstruktivistiske GT som udvikles og beskrives af Kathy Charmaz i 00'erne (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 43). Dette er ganske betydningsfuldt for min forståelse af metoden, da jeg dermed bevæger mig væk fra klassiske positivistiske metodetræk og orientere mig mod den mere socialvidenskabelige- og kritiske forskning (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 44). Vigtigheden af denne eksplicitering findes i de udfordringer GT inspireret forskning møder, da der ofte opstår forvirring i relation til de mange forståelser og tilgange, der findes til metoden.

Jeg vil i dette afsnit introducere GT's grundlæggende principper og potentialer. Indledningsvis vil jeg fremhæve, at: "The very term grounded theory means data-grounded theorizing" (Clarke, 2015, 121). Den funderede teorigenerering er det særegne ved metoden. Formålet med metoden er altså at nå frem til teori ved at *anvende* det empiriske materiale. Det betyder, at teorien udledes med rod i den bearbejdede empiri. Teorien kan være med til at give nye forklaringer, der bidrager til forståelsen af *grundlæggende sociale praksisser* (Clarke, 2015, 123). I GT er teorien derfor i sig selv en del af forskningsresultatet.

Teorigenerering sker: "(...) abductively by tracking back and forth between the nitty-gritty specificities of empirical data and more abstract ways of thinking about them" (Clarke, 2015, 122). Forskeren arbejder med at samle og udvikle ideer. Denne proces har til formål at fange kompleksiteten i den virkelighed, der ikke kan

forstås eller forklares i en enkelt kausal sammenhæng. For at opdage undersøgelseskontekstens nuancer, må forskeren gå nidkært til værks. Dette foregår gennem en lang kodningsproces: "In using or doing GT, the analyst initially codes qualitative data (open coding) – words by words, segment by segment – and gives temporary labels (codes) to particular phenomena" (Clarke, 2015, 122). Kodningsprocessen er derfor betinget af foreløbige antagelser og analyser. Disse suppleres af yderligere empiri, der kan være med til at forklare eller belyse antagelser, som igen kan anses som foreløbige og derfor foranledige yderligere indsamling af empiri. Det er derfor en præmis for GT, at empiriindsamlingsprocessen er lang – og kan måske synes uendelig lang, da processen først stopper når den, der undersøger er mæt, hvilket i praksis kan være svært at vurdere. Derfor vil den tid, der er afsat til projektet ofte være pejlemærket for afgrænsningen af empiriindsamlingsfasen.

GT adskiller sig altså fra andre kvalitative forskningsmetoder, idet metoden ikke kun handler om at skabe mening, men også om at generere nye teoretiske forklaringsmodeller, der gør det muligt både at *forstå* og at *forklare* sammensatte fænomener (Clarke, 2015, 121).

3.2 Situational Analysis – at fokusere det metodisk blik

Da jeg begynder at systematisere min indsamling af viden om GT og SA, finder jeg hurtigt ud af, at der er tale om en metode med mange tyndinger, retninger og generationer. I 1967 skiver Barney Glaser (herefter Glaser) og Anselm Strauss (herefter Strauss) *The Discovery of Grounded Theory* (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 11). Dette værk skaber forstyrrelser i den herskende positivistiske forskningstradition inden for sociologien. Siden har GT udviklet sig i forskellige retninger - en proces, der foranlediges af bruddet mellem de to grundlæggere af metoden, som begge videreudvikler metoden ud fra forskellige tilgange (Guvå & Hylander, 2005, 34). I denne udvikling forbliver Glaser tro mod den positivistiske funktionalistiske sociologi, hvor: "In sometimes sharp contrast, and reflecting his philosophical pragmatism, Strauss became increasingly constructivist in his thinking and remained an interpretive symbolic interactionist all his life" (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 17).

3.2.1 Adele Clarke

Jeg inspireres til at arbejde med Adele Clarke (herefter Clarke), Professor Emerita i Sociologi (Bilag 1, 17). Clarke forsøger at udvikle strategier, der arbejder imod forskningsmæssige simplificeringer. Gennem postmoderne og potentielt feministiske kortlægningsstrategier, mener Clarke, at man kan skabe indblik i rodet af diskurser og forbindelser, der findes i en specifik kontekst (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 14). Efter i flere år at have beskæftiget sig med GT udvikler Clarke *Situational Analysis* med primær inspiration fra Science and Technology Studies² og Strauss' *Social world framework*, der understreger betydningen af de sociale strukturer (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 46). Clarke er inspireret af Strauss' teori om sociale verdener som universer af diskurser (en teori Strauss ikke selv forbinder GT). I SA forbinder Clarke Strauss'

² STS: Studier af videnskab, teknologi og samfundsundersøgelser. Studiet af, hvordan samfund, politik og kultur påvirker videnskabelig forskning og teknologisk innovation, og hvordan disse på sin måde påvirker samfundet, politik og kultur (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 46).

teori med poststrukturalisme og feminisme, hvormed diskurser og strukturer tillægges en særlig betydning (Clarke, 2015, 46). Clarke forstår GT som en metodepakke og hendes tolkninger af de forskellige greb ligger i forlængelse af Strauss tilgange til den symbolsk interaktionisme og pragmatismens filosofi (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 12). Ved at omsætte denne metodepakke gennem SA – ved mapping og memo – kan man udforske de mangfoldige sammenhænge og den processuelle natur af det sociale liv (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 12). Dette gøres gennem et relationelt økologisk netværk – i form af kortlægning og ved at skabe forbindelser mellem kortene. Clark forstår derfor SA som en metode, der både opstår af, men som også videreudvikler GT (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 79).

Feministisk aftryk – SA is always already feminist

SA's styrke ligger i, at metoden kan bruges på tværs af materiale som interviews, etnografi, historie, narrativer og diskurser. Det er en metodisk styrke i en verden, hvor offentlige og institutionelle diskursers indflydelse er voksende i takt med den øgede digitaliseringen af samfundet (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 15). Der ligger i SA's kortlægningsstrategier en kapacitet til at analysere disse diskurser, specielt i relation til undersøgelsesdesignes, der forbinder forskellige typer af materiale (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 15). Netop derfor mener Clarke, at GT og *SA is always already feminist*. I SA integreres GT, poststrukturalismen og feminismen med vægt på at belyse forskelle, lave magtanalyse og inkludere diskurser (Clarke, 2015, 120). Hun tilføjer, at mængden af forskere, der har anvendt GT og SA til at lave feministiske undersøgelser, har gjort metodens feministiske islæt mere eksplicit (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 79). Clarke beskriver, at den feministiske praksis har en betydning i forhold til en bredere forståelse af forskningsagenda, da feminisme påvirker den måde, som vi henholdsvis *går til forskning og opfatter forskning*:

“Pushing ourselves and others to be open to new ways of seeking and knowing, to legitimate and promote diversity (knowledge production by differently situated producers), and to work against epistemic violence that erases or silences voices and perspectives are each and all important” (Clarke, 2015, 120).

SA rummer derfor det potentiale, at man gennem de metodiske greb kan få udfordret sine antagelser om verden og bliver opmærksom på dét, som ved første øjekast ville være usynligt. Clarke har en forståelse af, at når der produceres viden om et felt gennem forskellige forskerportioner, der bliver den tilgængelige viden om feltet mere nuanceret (Clarke, 2015, 135). For Clarke er der altså noget større på spil. SA handler om at synliggøre forskelle og at få det tavse til at tale (Clarke, 2015, 127).

Metodens begrænsninger

Metoderne GT og SA rummer forskellige begrænsninger. Jeg vil her beskrive de temaer, der klarest skrives frem af Clarke (2015, kapitel 1 & 3).

Clarke beskriver, at den klassiske GT var udfordret, fordi Glaser og Strauss prøvede at etablere en ny kvalitativ metodologi i 1960'ernes positivistiske kvantitative sociologiske landskab (Clarke, 2015, 124). De forsøgte at tage en naturalistisk tilgang til den kvalitative forskning, for dermed at legitimere denne form for videnskab og modarbejde dét, Clarke beskriver som *the interrogation* i kvalitative studier. Formålet var at undgå, hvad

de anså som forskerens subjektive tolkninger i konkrete processer som f.eks. analyse og fortolkning (Clarke, 2015, 135). I dag kritiseres den klassiske GT ofte for metodens positivistisk arvegods, idet man herved forstår, at der findes en konkret virkelighed, som kan undersøges og som taler til en. Dette gør Clarke – blandt andre – op med gennem hendes metodologiske blik på sammenhængen mellem forsker, position og forskningsresultater (Clarke, 2015, 120). Clarkes metodologi giver forskeren mulighed for at rette et kritisk blik på egen position og proces ved kortlægning og memoskrivning.

Til gengæld skydes den konstruktivistisk GT og SA ofte i skoene, at metoderne ødelægger det empiriske materiale og gør vold på integriteten af deltagernes fortællinger (Clarke, 2015, 141). Clarke betragter dette som et mindre problem, da analysen i SA handler om at belyse de sociale fænomener frem for individets egne oplevelser (Clarke, 2015, 141). Med henblik på, hvordan metoderne omsættes i dag, anfægter hun dog GT og SA's uudnyttede potentialer i relation til mere eksplicitte langsigtede ændringer.

Da mit speciale inspireres af den konstruktivistiske GT, vil jeg afslutningsvis fremhæve Clarkes beskrivelse af poststrukturalismens påvirkning af GT og SA. Hun ser, at dette skaber både udfordringer og nye forskningsmæssige potentialer, da forskning inden for felter som LGBTQ+, anit-racisme og feminisme er opstået på bagkant af denne bølge af postmoderne kvalitativ forskning (Clarke, Friese & Washburn 2015, 48). Clarke ser dog også udfordringer forbundet med de nye forskningsfelter, da en polarisering ofte opstår som et biprodukt af forskning på grund af forsimplinger. Disse simplifikationer skyldes ofte en interesse i at lette kommunikationen ved formidlingen af det akademiske arbejde: "(...) however, simplifications also not only allows but encourages avoidance of addressing complexities and specificities" (Clarke, Friese & Washburn 2015, 48). Formålet med den konstruktivistiske GT og SA er netop det modsatte – at synliggøre forskelle, at få det tavse til at tale og vise nuancer, hvilket også er metodernes berettigelse i et forskningslandskab, hvor den kvalitative forskning udfordres, og hvor efterspørgslen stiger efter 'hård' videnskab (Clarke, Friese & Washburn 2015, 50).

3.2.2 Mapping – nøglen til nye indsigter ligger i kortet

Clarke adresserer det rod, der findes i den empiriske verden, og anerkender hertil det rod, der ligger i at udføre forskning (Clarke, 2015, 172). Hun prøver at organisere dette rod gennem forskellige mapping-teknikker. Mapping er en indsigtskabende proces, der: "(...) fosters learning about implicit meanings, tacit actions, and assumptions embedded in discourses. In short the research situation merges with the process and product" (Charmaz & Clarke, Friese & Washburn 2015, 8). I SA opfattes undersøgelseskonteksten derfor i vid udstrækning som analysens nøgleenhed. Undersøgelseskonteksten konstrueres empirisk ved en fremstilling af tre slags kort: *situational maps* (herefter situeret kort), *social world /arenas maps* (herefter social arena kort) og *positional maps* (herefter positionskort) – samt opfølgende analyser af kortene (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 172). Tilsammen giver kortene et indblik i de mange varierende elementer, der er på spil i undersøgelseskonteksten. Målet med mapping er således at skabe et overblik over de multiple variationer af elementer samt bringe dem sammen uden at reducere eller forenkle forbindelserne mellem elementerne (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 172). Jeg introducerer her de tre korttyper. Jeg vil senere beskrive, hvordan jeg arbejder med at producere disse kort.

Situeret kort

Et kort over menneskelige, ikke menneskelige, diskursive, symbolske, kulturelle og politiske elementer, der skaber refleksioner i forbindelse med projektet og mødet med undersøgelseskonteksten (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 13). Idealt er at kortet produceres i de tidlige faser af projektet for at skabe en foreløbig forståelse af undersøgelseskonteksten. Ved produktionen af kort over de sociale arenaer, kan det situerede kort fungere som et kritisk blik på elementer og forbindelser (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 13).

Sociale arena kort

Et kort over de kollektive aktører, der deltager i arenaen. Produktionen af dette kort giver anledning til refleksivitet i relation til organisationer, institutioner og diskursive dimensioner (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 14). Det er forhandlinger af mange slags – fra udveksling til tvang – der er de grundlæggende sociale processer, som konstruerer og destabiliserer kortet over de sociale arenaer (Clarke, 2015, 99). Produktionen af dette kort kræver en del viden om undersøgelseskonteksten, hvorfor dette kort ofte produceres længere inde i processen end det situeret kort (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 179).

Positionskort

Et kort over alle positioner, der er taget – og ikke taget – i undersøgelsesfeltet. Grundlaget for dette kort er det empiriske materiale og kan inkludere: interviews, observations, medie materiale, websites m.fl (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 14). Positionskort er ikke relateret til personer eller grupper, men er et forsøg på at præsentere det fulde billede af de diskursive positioner inden for undersøgelseskonteksten (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 14). Gennem produktionen af positionskortet kan jeg få blik for det empiriske materiales vide spænd af positioner. Det er nødvendigt, da hjernen ofte følger gamle forståelsesmønstre i stedet for analytisk at udfordre disse, og dermed opnå nye indsigter (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 179). Positionskortet giver mig også adgang til at opdage positioner, der mangler i det empiriske materiale. Dette lader sig gøre ved en akseopstilling af positionskortet, der visuelt synliggøre, hvilke positioner, der ikke er taget (Clarke, Frieze & Washburn, 2015, 179).

De tre korttyper kan produceres ud fra idealer om lav struktur (messy maps, herefter kludrekort) og/eller høj struktur (ordered maps). Jeg arbejder processuelt fra kort med lav struktur til kort, der er præget af en højere grad af orden.

3.3 Min position

Hvis man arbejder med en klassisk forståelse af GT, præsenterer man ikke sin forforståelse fra begyndelsen, men først når teori eller tidligere erfaringer dukker frem fra erindringen gennem memoskrivning og viser sig at være relevante for undersøgelsen (Guvå & Hylander, 2005, 18). I den konstruktivistiske GT og I SA er der derimod en opmærksomhed på, hvilken forforståelse et projekt konstrueres på: "Thus it takes experience into account in all its densities and complexities – especially the experiences of the researchers with their

project and their reflexivity about it" (Clarke, 2015, 123). Dette er en del af SA's metodiske fundament, og det harmonerer med de antagelser om verdenen og videnskaben, jeg selv navigerer ud fra.

Jeg har således en forståelse af, at min position påvirker mit blik på undersøgelseskonteksten. At jeg f.eks. er professionsuddannet og kvinde, vil formentlig have betydning for, hvordan jeg forstår undersøgelseskonteksten. Der vil også være andre elementer, som jeg ikke kan udpege som betydningsfulde, der dog vil påvirke mine prioriteringer og tolkninger. Potentielt vil jeg kunne få adgang til at opdage nogle af disse gennem mapping- og kodningsprocesser – andre vil fortsat være usynlige for mig (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 179).

At min egen position er vigtig for projektets konstruktion, hænger også sammen med mit konstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted. Projektet er præget af min forståelse af 'virkeligheden' som et samfundsmæssigt frembragt fænomen: "Samfundsmæssig konstrueret 'viden' eller overbevisninger virker tilbage på den virkelighed, der i første omgang har formet den selv" (Collin, 2015, 423). Det skal forstås således, at 'virkeligheden' skabes af visse kognitive praksisser, der atter i sig selv er formet af samfundsmæssige processer (Collin, 2015, 424). Jeg kan eksemplificere dette gennem min forståelse af deltagerne frygt for at indgå i den offentlige debat (Bilag 1, 11 & 24). Denne frygt kan skyldes, at de som *pigeboørn* er blevet socialiseret til at passe på og være tilbageholdende, hvorfor de som voksne ikke kan navigere i ukendte situationer, da de ikke er blevet opdraget til at sætte sig selv på spil og erfare, at disse situationer er ufarlige. Frygten findes i deltagerne, fordi den er blevet indprentet dem, og dermed vil en situation, der ikke nødvendigvis *er* farlig, *være* det for deltagerne.

3.4 Metoden anvendt

Jeg sammenstykker det empiriske materiale af mange delelementer, der tilsammen udgøre en helhed. Derfor vil jeg her beskrive mit empiriske 'landskab' bestående af: *memoer*, *mapping*, *observation* og *interview*. Jeg er opmærksom på min egen rolle i konstruktionen af det empiriske materiale, hvorfor jeg efterfølgende belyser konstruktionsprocessen, for at skabe gennemsigtighed.

3.4.1 Memoer

Der er karakteristisk for både GT og SA, at der arbejdes kontinuerligt med noteteknikken *memo*. Memoer kan have meget forskelligt udtryk visuelt og indholdsmæssigt. Det er dog kendetegnende for teknikken, at et bredt spænd af indtryk noteres, da forskellige memoer kan vise sig at være betydningsfulde, når det empiriske materiale systematiseres og analyseres (Boolsen, 2015, 262). Jeg noterer memoer før, under og efter produktionen af de forskellige kort, og dermed giver memoerne mig mulighed for at stille skarpt på min egen proces og på at opdage nuancer af mit materiale (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 15). Jeg arbejder derfor systematisk med min memoskrivning og dokumenterer hver gang, jeg er i proces omkring opgaveskrivningen, f.eks. til undervisning på AAU eller når jeg følger Ceveas afvikling af KM (Bilag 1, 15 & 7). Jeg noterer *tidspunkt*, *lokation* og *aktivitet*, samt et sammensurium af observationer og refleksioner herover – strøtanker og teoretiske overvejelser i kludret sammenblanding (Boolsen, 2015, 262). Jeg vedlægger mine

memoer som *Bilag 1 - Memo*, men refererer også ofte til disse netop fordi, der i memoerne gemmer sig mange informationer og perspektiver, der er vigtige for at forstå undersøgelseskonteksten.

Undervisning: Feltarbejde

Dato: 24.02.20

Denne undervisning har **feltarbejdet** som fokus. AAU oplever generelt, at der er mange studerende, der bøvler med metoden. Først snakker underviseren ind i vigtigheden af at være opmærksom på, hvilken retning problemformuleringen peger; **undersøger jeg noget, der sker mellem mennesker, eller noget nogen tænker om det, der sker mellem mennesker.**

Det bliver ekspliciteret at feltarbejdet i AAU-kontekst fungerer som **en antropologisk praksis**. Der tales ind i viden, jeg allerede føler mig fortrolig med. Hovedpointerne går på, at ens *kultur* ikke er noget, man taler om, men en position man taler fra. **Vi må ikke forveksle vores opfattelse af de andre med deres realitet (Hastrup).** Hermed forstår jeg, at den virkelighed jeg observerer, ikke nødvendigvis er den realitet som deltagerne lever. Det skyldes blandt andet, at jeg lægger et teoretisk blik ned over den virkelige, jeg observerer.

Det bliver ekspliciteret, hvor vigtigt det er, at de studerende *ikke* bare reproducerer dét, deltagerne siger (funktion af mikrofonholdere), men at **jeg skal 'udsætte' dem for teori.**

Jeg kommer til at tænke over, hvor fra/hvad af idéen om meningsdannere er opstået?

Jeg tænker også over min rolletilskrivning, og hvordan den særligt påvirker min udvælgelse af koder f.eks. *Kvinder*.

Eksempel på memo (Bilag 1, 21)

3.4.2 Kodning

Gennem mit projekt arbejder jeg med forskellige kodningsprocesser. Kodning er en måde at klassificere det empiriske materiale (Boolsen, 2015, 246). I processen gennemgås det fulde empiriske materiale – segment for segment – og midlertidige overskrifter sættes på de forskellige opsporede fænomener (Clarke, 2015, 122). Ved produktionen af det situerede kort og den medfølgende memoskrivning kommer jeg f.eks. frem til de midlertidige koder: *Kvinder*, *Repræsentation*, *Deltagelse*, *Undervisningen* og *Fagbevægelsen* (Bilag 1, 5). Ved at undersøge forekomsten af fænomener på tværs af materialet, kan jeg finde ud af, om koderne er generelle. Det ser jeg f.eks. med koden *Deltagelse*, der opstår som kode gennem hele mit materiale – fra situeret kort til interviews – derfor gøres *Deltagelse* til en kategori, men omdøbes til *Meningsdanner* på baggrund af refleksioner over kodens indhold (Bilag 1, 5, 34-50 & 63). Når en kode er gennemgående for materialet, bliver den genstand for en mere grundig analyse og gøres altså i den forbindelse til en kategori (Clarke, 2015, 122).

Indledningsvis arbejder jeg med åbne kodningsprocesser. Her er det analytiske sigte at stille spørgsmål til det empiriske materiale samt finde forskelle og ligheder for derigennem at få et indtryk af undersøgelseskonteksten (Boolsen, 2015, 251). Den åbne kodning foretages både som refleksioner over materialet, der nedskrives som memoer (Bilag 1, 5 & 13), men også ved at lave overstregninger i f.eks. relevante dokumenter, hvor vigtige begreber efterfølgende farvelægges og bundes i koder (Bilag 1, 14; Bilag 5 & Bilag 6). Den åbne kodningsproces erstattes af en mere selektiv kodning, der har til formål at identificere mønstre i det empiriske materiale. Derfor udvælges dele af materialet, der kan være med til at skabe klarhed over, hvilke koder, der er velunderbygget, og hvilke der ikke er – denne proces påbegyndes ved gennemlæsningen af mine transskriptioner (Bilag 1, 34-50). Den selektive kodning er betydningsfuld, da der

herigennem skabes kategorier, der får en analytisk magt ved både at være sammenhængsskabende, men som også fjerner fokus fra andre dele af materialet (Boolsen, 2015, 255). I afsnittet *3.5 Konstruktion af to primære kategorier* beskriver jeg mere indgående specialets kodningsproces.

3.4.3 Mapping

Det er betydningsfuldt for den empiriske konstruktion at arbejde med mappings. Clarke beskriver mapping som en analytisk træning i at belyse undersøgelseskonteksten: "(...) these maps center on elucidating the key elements, the discourses, structures, and conditions of possibility that characterize the situation of inquiry" (Clarke, 2015, 100). Gennem kortlægningsprocesser får jeg således indsigt i, hvad der er på spil i relation til det felt min undersøgelseskontekst ligger inden for.

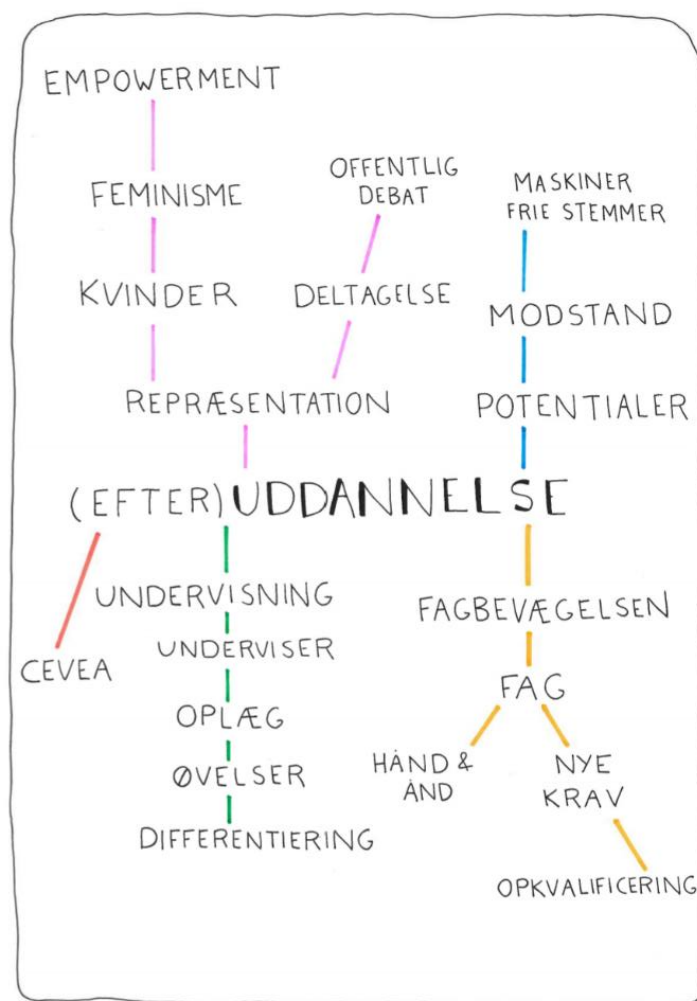
Clarke beskriver, at folk ofte distancerer sig fra metoden ved IT baserede mapping- eller kodningsprocesser, da den analytiske proces i SA er udfordrende og opslidende (Clarke, 2015, 101). Jeg har før arbejdet med papir og blyant som mine primære redskaber i analyseprocessen. Jeg oplever, at den analoge fremgangsmåde giver mig en særlig frihed og fornemmelse af det materiale, som jeg sidder med. Jeg arbejder med mine kortlægningsprocesser på A3-papirer, så der er masser af plads til at skrive på. Flere af kortene produceres i flere udgaver, derigennem forfines både det visuelle udtryk, men også min forståelse af kortenes indhold og sammenhængen mellem elementerne på kortene – det er mine kort over de sociale arenaer et godt eksempel på (Bilag 2, Social arena kort, 1-5). Jeg vedlægger mine kort som *Bilag 2 - Mapping*, men refererer også ofte til disse, idet alle tre korttyper er en del af den analytiske proces i SA (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 15).

Situeret kort – at skabe overblik

I starten af januar konstruerer jeg et situeret kort over undersøgelseskonteksten (Bilag 2, Situeret kort, kludrekort). Jeg konstruerer det som et kludrekort, og noterer et vidt spænd af tanker i relation til feltet – foreløbig forståelse af undersøgelseskonteksten og tidligere erhvervet viden – og der sker ingen bevidst selektion (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 173). Dette er en proces, der bidrager til at åbne op for mit analytiske arbejde. Jeg sætter også spørgsmålstegn ved mit kludrekort, her er mit fokus, som Clarke foreskriver, at forstå de forskellige elementer på kortet (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 173). Jeg forholder mig én for én til de enkelte elementers forbindelse til de øvrige elementer på kludrekortet - en nidkær proces. Praktisk gøres dette ved, at jeg for hvert element laver et nyt kort – relational maps (herefter relationskort). Jeg skriver det primære element i midten af et papir og derefter tegner jeg linjer til de øvrige elementer (Bilag 2, Situeret kort, relationskort). Jeg sætter spørgsmålstegn ved forholdet mellem hvert enkelt element og beskriver mundtligt for mig selv, naturen i hver enkelt forbindelse mellem elementerne i undersøgelseskonteksten (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 173). De elementer jeg betragter som særlig betydningsfulde for konteksten, noterer jeg som memoer (Bilag 1, 5). Det er en meget langsommelig proces, men som Clarke skriver: "If you do quick and dirty relation analyses based on the situational map, they can be very revealing" (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 173). Jeg kommer frem til en forståelse af, at der er mange forskellige ting på spil i min undersøgelseskontekst – alt fra *fagbevægelsens udvikling* til *læringsaktiviteter*. Jeg ser dog, at der i virvaret af nedslag tegner sig klare forbindelser: *Kvinder, Repræsentation, Deltagelse, Undervisning og fagbevægelsen* (Bilag 1, 5).



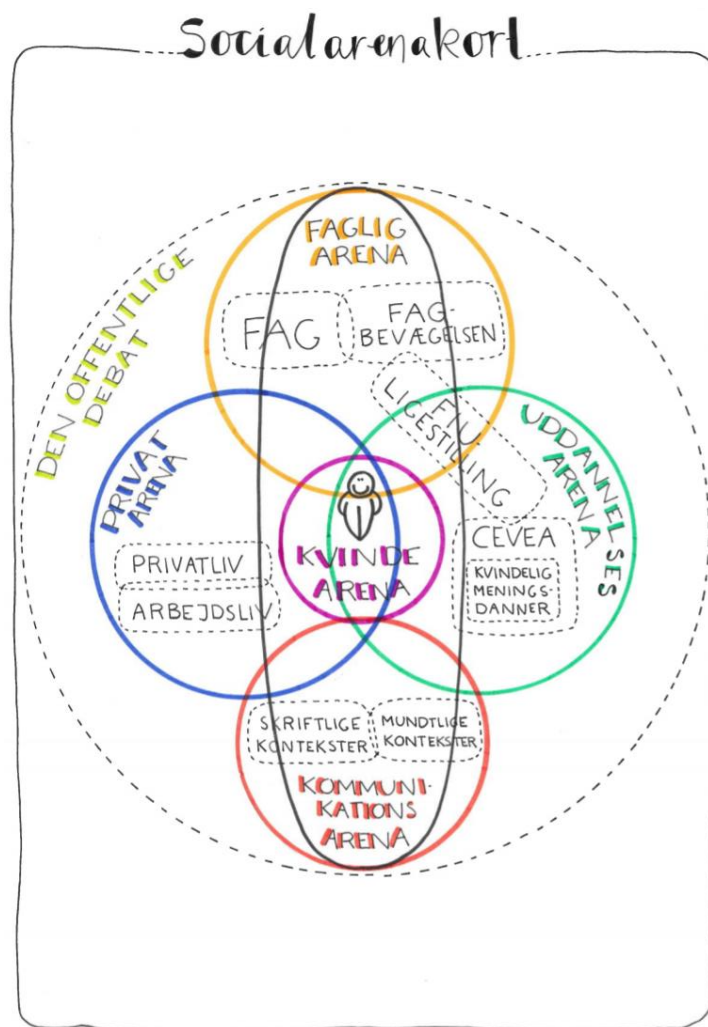
Situeret kort, kludre kort (Bilag 2)



Situeret kort, relationskort (Bilag 2)

Social arena kort – at forstå den sociale sammenhæng

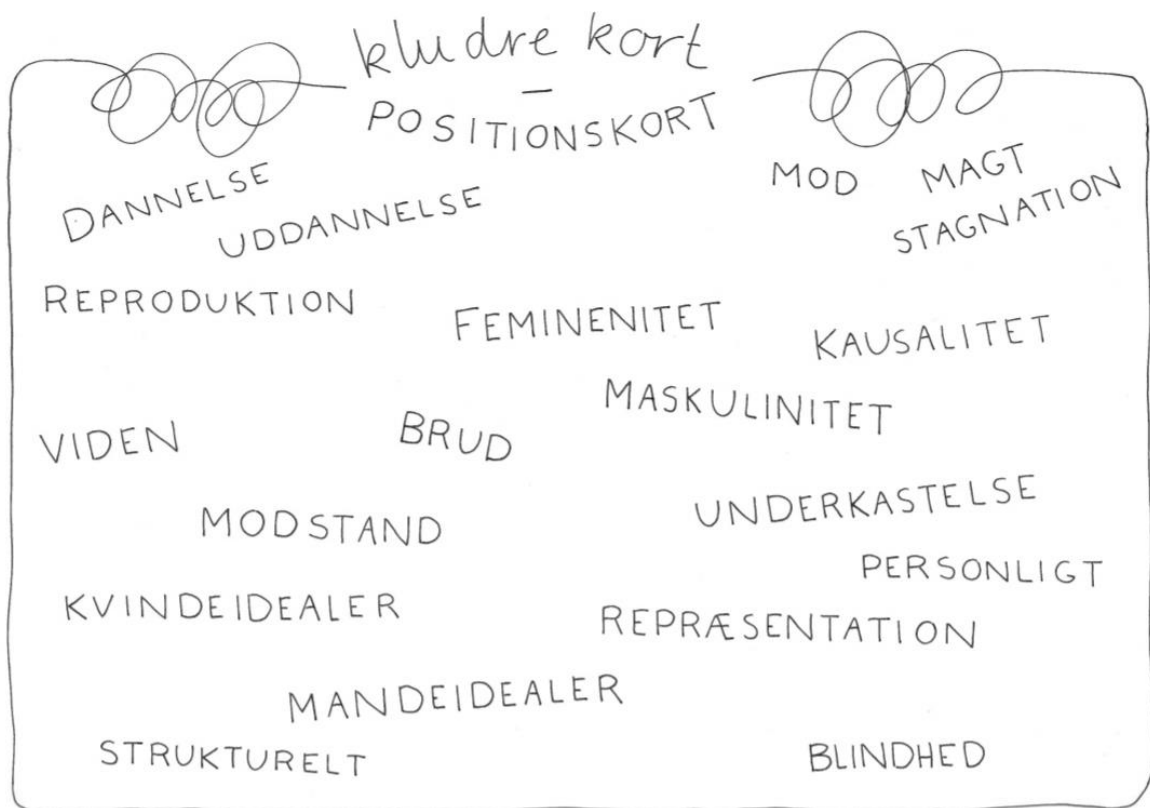
Efter modul 2 på KM fordyber jeg mig i kortlægningsprocessen af de sociale arenaer (Bilag 2, Social arena kort, 1-5). I løbet af mit projekt producerer jeg fem forskellige kort over de sociale arenaer, da min forståelse af konteksten nuanceres gennem den kontinuerlige indsamling af empiri (Bilag 2, Social arena kort, 1-5). Meningen med denne korttype er at visualisere de sociale forbindelser, som enten er projektets subjekt eller er *med til at forme* projekts subjekt (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 174). Kortet over de sociale arenaer giver mig dertil en fornemmelse af de sociale hierarkier, der er på spil i feltet. Jeg starter med at skrive mit subjekt – deltagerne – centralt på et papir. Herefter forbindes subjektet med relevante sociale arenaer ved at jeg markerer forbindelser med stiplede cirkler, som Clarke foreskriver (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 175). Jeg forholder mig også til forholdet mellem forskellige arenaer. Jeg er særlig opmærksom på overlap, hvilket visualiseres ved at de stiplede cirkler overlapper hinanden, hvis en forbindelse er tilfældet. Cirklernes størrelse afhænger af den sociale arenas betydning i forhold til undersøgelseskonteksten (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 175). Jeg sætter også spørgsmålstejn ved mine kort over de sociale arenaer, og disse refleksioner noteres som memoer (Bilag 1, 12). Gennem mine kort over de sociale arenaer bliver det synligt for mig, at deltagerne på KM navigerer i et bredt spekter af arenaer, hvor de skal følge forskellige regler og navigere ud fra forskellige værdier (Bilag 1, 12). Jeg har en forståelse af, at dette må påvirke deltageres muligheder for at positionere sig som meningsdannere.



Social arena kort, 5 (Bilag 2)

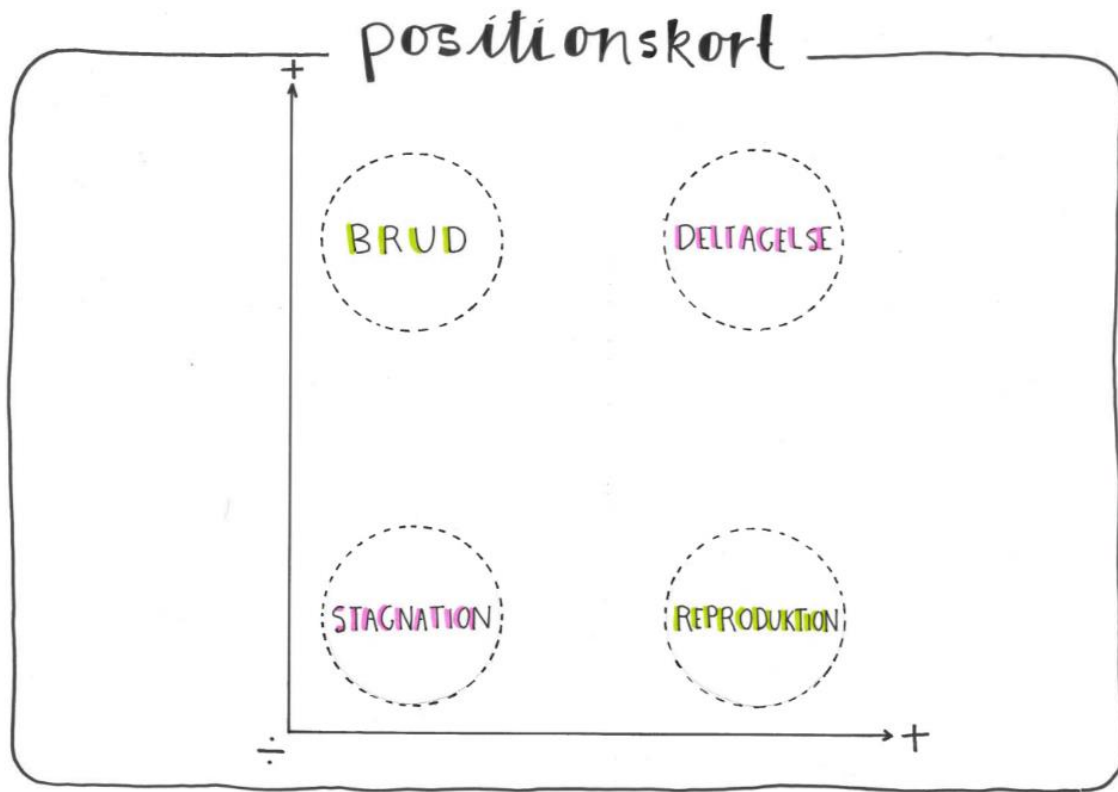
Positionskort – at forstå konteksten

Mit positionskort producerer jeg i midten af marts (Bilag 1, 29). På dette tidspunkt har jeg foretaget observationer af flere omgange samt forestået mine interviews (Bilag 1, 7, 23 & 26). Jeg har altså en betydelig mængde af empiri og heraf et indblik i undersøgelseskonteksten og -feltet. Med positionskortet zoomer jeg ind på de diskursive positioner. Dermed flytter jeg blikket fra individet til kollektivet og institutionelle aktører, som Clarke foreskriver det (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 177). Tesen er, at individer, grupper og institutioner ofte styres eller navigerer ud fra flere forskellige og endda modsætningsfyldte positioner (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 177). Produktionen af positionskortet tilbyder mig et analytisk indblik i feltets variationer og kompleksitet, som uden dette kort potentielt kunne forsimples eller overses. Jeg producerer indledningsvis et kludrekort over de diskurser, som jeg er stødt på, eller som jeg har noteret som fraværende (men betydningsfulde), i forhold til undersøgelseskonteksten (Bilag 2, Positionskort, kludrekort).



Positionskort, kludrekort (Bilag 2)

Sideløbende skriver jeg memoer, det er herigennem, at jeg bliver opmærksom på en tendens i relation de noterede diskurser (Bilag 1, 29). Det bliver synligt, at der er noget på spil i forhold til *modsætningsforhold*; stagnation/bevægelse, kontinuitet/brud, modstand/underkastelse, kvindeidealer/mandeidealer og dannelse/uddannelse (Bilag 2, Positionskort, kludrekort). Det er på fundamentet af kludrekort og memo, at jeg laver et akseopstillet positionskort, hvor sammenhængene mellem de diskursive positioner i feltet synliggøres (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, 177). Denne akseopstilling giver mig senere i analyseprocessen adgang til at forstå, at der er tale om modsætningsforhold, men at der imellem disse 'poler' findes mange variationer af positioner (Bilag 1, 33).



Positions kort, aksekort, 1 (Bilag 2)

3.4.4 Deltagerobservation

Som en del af min empiriindsamling prioriterer jeg at gå ud og skabe et fysisk møde med mit felt. Jeg prioriterer dette, da jeg har erfaringer med, at der er noget særligt på spil, dér hvor mennesker *gør* og ikke kun *taler* om, dét de *gør*, som f.eks. i interviewsituationen. Jeg arbejder med deltagerobservationer, da jeg er optaget af at belyse og forstå menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale livs karakteristika (Szulevicz, 2015, 84). Jeg foretager mine observationer af uddannelsesforløbet KM hen over foråret 2020. Her afvikles modul 1 og 2 som klassiske undervisningsforløb (Bilag 1, 7 & 23). Herefter bliver KM – på grund af covid-19 – først udsat og herefter genoptaget online (Bilag 1, 51 & 57).

Et rettet blik

Med afsæt i min problemformulering retter jeg blikket mod deltagerens erfaringsdannelse gennem uddannelsesforløbet. Da de sociale praksisser er genstandsfokus i GT og SA, lægger jeg vægt på at notere observationer i relation til deltagerens *handlinger* – handlinger i form af menneskelig integration og ytringer (Guvå & Hylander, 2005, 20). At handlingen bliver genstandsfokus, er fordi denne ofte er udtryk for intersubjektive intentioner; altså dét som kan erkendes eller forstås af flere eller alle subjekter – modsat det subjektive. Jeg har en opmærksomhed på, at intersubjektivitet ofte vil opleves og identificeres som objektivitet. Mit fokus på det intersubjektive perspektiv præges af min videnskabsteoretiske orientering, da

jeg heraf opfatter, at viden om verden konstitueres gennem sociale processer (Collin, 2014, 420). Derfor giver det også mening at se på deltagerne erfaringsdannelse gennem det kollektive.

En åben tilgang

Metodisk ligger der en række potentialer i deltagerobservation, der understøtter måden, man går til empiriindsamling indenfor GT og SA; både den åbne tilgang til feltet samt vigtigheden i at skaffe store mængder af empiri, som efterfølgende skal organiseres og struktureres for at kunne give et billede af undersøgelseskonteksten. Deltagerobservation kan derfor være med til at åbne undersøgelseskonteksten for mig og give mig en insiderviden (Szulevicz, 2015, 86). Ved at placere mig fysisk i feltet, får jeg adgang til en viden om feltet, der ellers ville have været mere vanskelig at opnå. Jeg får indblik i alt, fra hvordan underviserne arrangere lokalet til hvordan undervisningen udformer sig i praksis versus undervisernes intentioner med undervisningen (Bilag 1, 7 & 23). Dertil får jeg også et indblik i, hvordan etablering af viden konstrueres deltagerne imellem, og i samspil med underviserne. Dermed bliver jeg bevidst om nogle af de intersubjektive processer, der forekommer gennem både diskussioner og etablering af enighed mellem deltagerne og underviserne, f.eks. når de snakker om kvindeadfærd (Bilag 1, 25).

Den gode relation

Et andet potentiale ved deltagerobservation ligger i det relationelle aspekt (Szulevicz, 2015, 86). Jeg får dannet relationer – af forskellig karakter – til flere af deltagerne, ved at være tilstede sammen med dem på uddannelsesforløbet på KM. Jeg oplever, at min status som observatør varierer meget, og spænder fra at være 'Ceveas specialestuderende' til 'gruppemedlem' i forskellige gruppekonstellationer (Bilag 1, 7 & 9). I praksis oplever jeg, at deltagerne reagerer meget forskelligt på min tilstedeværelse, f.eks. er der flere af deltagerne, der spørger mig om hjælp. Jeg oplever ligeledes, at flere af deltagerne søger mig i frokostpausen, men samtidig er der også nogle af deltagerne, jeg ingen kontakt har med (Bilag 1, 25). Jeg bliver således hverken fuldgældigt medlem, men jeg er heller ikke fremmed for deltagerne.

Det usagte

Et tredje ganske væsentligt potentiale ligger i min mulighed for at få indblik i normative og kulturelle koder, der præger de sociale arenaer, jeg undersøger (Szulevicz, 2015, 86). Derfor prøver jeg at forstå og afdække, hvad der er på spil, henholdsvis mellem deltagerne, men også mellem deltagerne og underviserne. Jeg bliver blandt andet opmærksom på selvmodsigende ytringer blandt nogle af deltagerne, som både giver udtryk for, at de holdes tilbage af deres mandlige kollegaer, men samtidig ekspliciterer de, at de ikke bryder sig om særhensyn (Bilag 1, 25). Jeg oplever også flere gange, at der er en diskrepans mellem undervisernes forventninger til deltagerne og deltagerne egne forventninger til sig selv (Bilag 1, 9 & 15). Disse observationer gør, at jeg er klædt bedre på til at stille de *rigtige* spørgsmål - både i relation til de semistrukturerede interviews, som jeg arrangerer med deltagerne, men også i forhold til de samtaler, jeg har med underviserne, henholdsvis i undervisningen på KM og på Ceveas kontor (Bilag 1, 19 & 24). Jeg er bedre klædt på, idet jeg med denne viden kan udfordre nogle af de normative og kulturelle koder, der præger de sociale arenaer, som jeg ellers ikke ville være opmærksom på at udfordre f. eks. det kvindedominerede rums betydning for deltagerne udvikling på KM.

I relation til de svar deltagerne giver mig, forholder jeg mig kritisk. Hvilken viden får jeg f.eks. adgang til, når jeg spørger informanterne: Hvad var grunden til, at du godt kunne tænke dig at deltage i KM (Bilag 3, 1)? Dertil kommer det forhold, at deltagerne formentlig vil associere mig med Cevea, hvilket vil påvirke de svar informanterne giver mig. Vil de faktisk fortælle mig, hvis de ikke synes om undervisningsforløbet? Det er faktisk tilfældet, idet informanterne fortæller mig om nogle af deres mindre positive oplevelser på KM. Den faglige 3F'er, Marie opfordrer f.eks. til en mere *udfordrende debat i klassen* (Bilag 7, 8) og kontorassistenten i Økonomistyrelsen, Pernille giver udtryk for, at *underviserne var ret hårde* på modul 1 (Bilag 8, 7). Derfor sætter jeg min lid til, at informanterne fortæller mig sandheden om det, de selv har adgang til at erkende.

Observationsnoter

Mine observationer noterer jeg i en lille sort bog – et eksempel ses nedenfor. Jeg noterer dét, der umiddelbart fanger min opmærksomhed, og mine noter har derfor sporadisk karakter: punktform, tegninger, enkeltord og sætninger. Jeg nedskriver både mere nøgterne observationer, men også undren, der opstår undervejs. Når undervisningsaktiviteten skifter fra et element til et andet, markerer jeg det med en ny overskrift. Jeg noterer ikke kun observationer fra selve undervisningen, jeg noterer også fra pauserne – på bagkant – når undervisningen fortsætter. Hvert modul har sin egen fane. Denne praksis opretholdes ved observation af modul 1 og 2, da modulerne afvikles fysisk. Ved modul 3 og 4 noteres observationer direkte på computer, da der ved afvikling af onlineundervisning ikke skal tages hensyn til et fysisk nærvær – i samme omfang (Bilag 1, 51 & 67).

Efter hver observationsgang bearbejder jeg mine noter. Jeg markerer skift i undervisningsaktiviteter med **grøn** og markerer observationer, der er relevante for undersøgelseskonteksten med **lilla**. Herefter går jeg i gang med at systematisere og bearbejde mine fund, som jeg organiserer efter *indhold* (lyserød post-its), *metode* (lyseblå post-its) og *teori* (lilla postit).

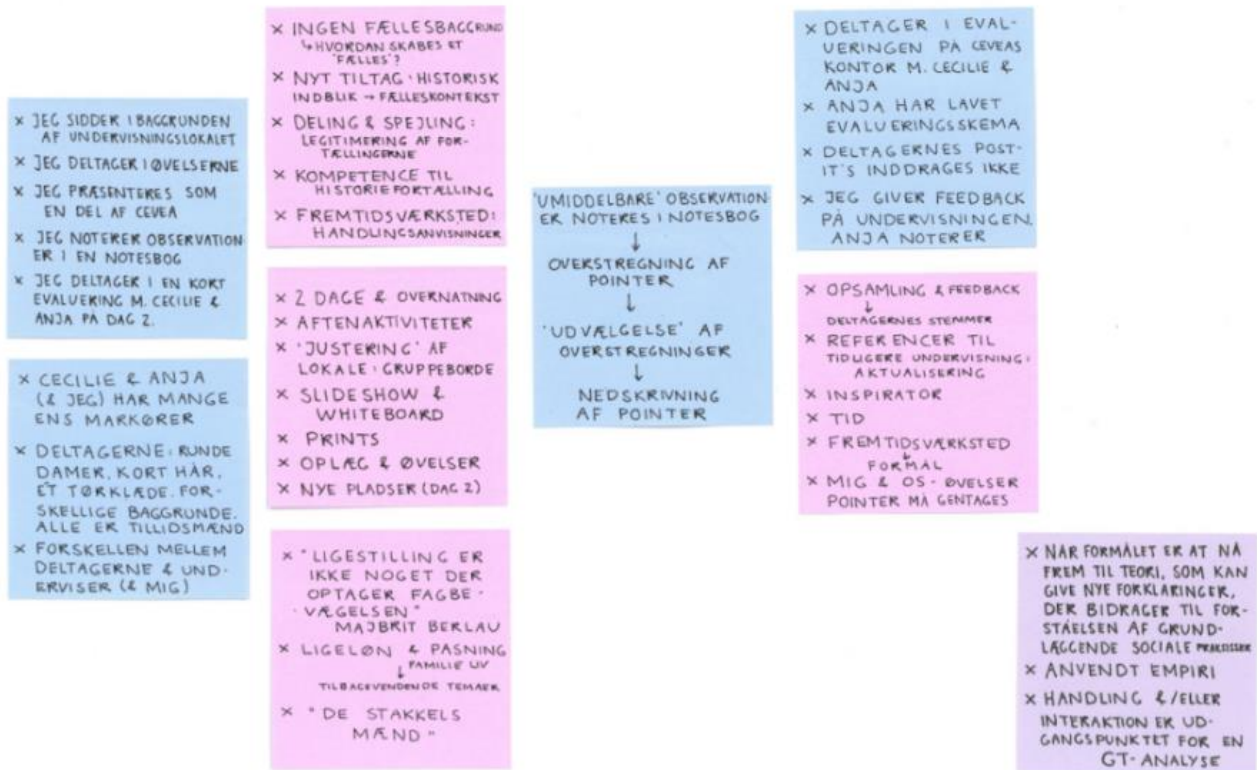


Observationsnoter, modul 1

MODUL 1

UNDER:

EFTER:



Organiseringen af observationsnoter ud fra metode, indhold og teori

I relation til de observationer jeg gør mig, er min kilde til viden således primært de kvinder, som jeg omtaler som deltagerne, og mit fokus på underviserne er sekundært. Mine observationer tilfører mig viden om undersøgelseskonteksten og -feltet, og bruges både som fundament for det videre arbejde i relation til empiriindsamling, men tjener også som holdepunkt gennem processen, i forhold til centrale hændelser.

3.4.5 Interview

I GT og SA er interview et yndet metodisk supplement til feltobservation (Clarck, Friese, & Washburn, 2015, 16). Interviews er derfor en del af projektdesignet, og de fire interviews jeg gennemfører, er dermed også en central del af mit empiriske materiale. Som en del af det samarbejdet jeg har indgået med Cevea, er det muligt, at jeg kan foretage interviews med både deltagerne og underviserne (Bilag 1, 6). Da jeg er interesseret i at belyse deltagerens erfaringsprocesser, vælger jeg at interviewe deltagerne. Jeg fravælger at interviewe Ceveas Uddannelses- og udviklingskonsulent, som også er underviser på KM, da jeg ikke ser, at dette interview vil indeholde nødvendig viden i forhold til mit specifikke undersøgelsessigte – tid spiller også en faktor i dette fravalg. Det har også en betydning, at Cevea primært er interesseret i at få viden om *deltagerens perspektiver* på undervisningsforløbet (Bilag 1, 2).

Konstruktion af interviewguide

Forinden konstruktionen af min interviewguide har jeg forsøgt at skabe et overblik over min undersøgelseskontekst. Det har jeg gjort gennem kortlægning af både konteksten og de sociale arenaer (Bilag 1, 4 & 12 & Bilag 2, Situeret kort, kuldrekort & Social arena kort, 5). Dertil har jeg kodet både mine observationer og dele af Ceveas hjemmeside, som er indholdsmæssig relevant for undersøgelseskonteksten (Bilag 1, 14; Bilag 5 & Bilag 6). Gennem disse processer er jeg kommet frem til forskellige gennemgående koder: *Deltager*, *Fællesskab*, *Ligestilling*, *Læringsmiljø*, *Undervisning*, *Evaluerings* og *Forsker* (Bilag 1, 14). På baggrund af min forståelse af undersøgelseskonteksten udvikler jeg følgende antagelser (Bilag, 22):

Antagelse 1: Kvinderne får gennem deltagelse på KM en forståelse af deres mulighedsrum for deltagelse i den offentlige debat som faglærte kvinder – de er medskabende af denne forståelse.

Antagelse 2: Kvinderne får gennem deltagelse på KM adgang til konkrete redskaber til, hvordan de kan deltage i den offentlige debat – de har forskellig adgang til at bruge disse redskaber.

Antagelse 3: Kvinderne får gennem deltagelse på KM adgang til et fællesskab, der professionelt og personligt kan styrke deres muligheder for deltagelse i den offentlige debat – de er medskabende af dette fællesskab.

Det er med udgangspunkt i disse indsigter, at jeg konstruerer min interviewguide (Bilag 1, 23). Jeg finder på spørgsmål, der kan nuancere begreberne samt afprøve mine antagelser. Dermed bevæger jeg mig over i en deduktiv afprøvning af det empiriske materiale, som jeg indsamler gennem min interviews. Samtidig opretholdes induktive principper, idet spørgsmålene arrangeres semistruktureret, da jeg tilstræber ikke at styre og præge interviewet i for høj grad (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 38). I GT og SA forekommer denne fleksibilitet og vekselvirkning mellem det induktive og deduktive ofte (Boolsen, 2015, 242). Ved selve udførelsen af interviewet følger jeg en interviewguide for at støtte min egen vej gennem interviewet. Nedenfor ses et eksempel på, hvordan begreber og antagelser hænger sammen med de spørgsmål, som jeg stiller mine informanter (Bilag 4).

Interviewpersonens forventninger til udbytte af deltagelsen på KM Afsæt i begreberne <i>meningsdanner</i>, <i>kvinder</i>, <i>læringsmiljø</i> og <i>deltager</i>. Afprøvning af antagelse 1 og 3 Ceveas ambitioner for KM: <i>Når uddannelsen er færdig, vil du være en stærkere meningsdanner på din arbejdsplads, i din fagforening og i medierne. Men lige så vigtigt vil du tage hjem med en større tro på dine egne evner som meningsdanner og med et stærkt netværk af kvinder i ryggen</i> (Steffensen, 2019).	• Hvad forstår du ved dét at være meningsdanner? • Er det noget du vurderer, at der er brug for på din arbejdsplads? • Hvad betyder det, at det kun er for kvinder? • Hvordan tænker du, at I kan bruge hinanden fremadrettet?
---	--

Interviewøvelsen

Jeg har tidligere eksperimenteret med at inddrage små 'øvelser' som en del af min interviewstrategi. Jeg har erfaret, at det kan bidrage til at løsne interviewsituationen op, og skabe et refleksionsrum for informanten. Potentielt giver refleksionsrummet mig adgang til informationer, som jeg ikke nødvendigvis ville have fået adgang til uden dette rum. Jeg laver derfor en interviewøvelse, der skal få informanterne til at sætte ord på deres forventninger til forløbet samt deres ønsker til udbyttet (Bilag 4, 1). Jeg spørger indtil, hvad informanten synes skal bevares (keep), tilføjes (add) og hvad der skal droppes (drop) i forhold til undervisningsforløbet. Jeg inkluderer et feedbackelement, da de evalueringer jeg har observeret på KM, har været overfladiske (Bilag 1, 11 & 26). Hermed søger jeg at få et mere nuanceret indblik i, hvad informanterne synes om uddannelsesforløbet. Jeg sender interviewøvelsesarket til informanterne på forkant, så de kan udskrive skemaet samt danne sig et indtryk af, hvad interviewet kommer til at handle om (Bilag 1, 26).

Interviewøvelsen bliver central i alle mine interviews, og informanterne udfylder interviewøvelsesarket omhyggeligt (Bilag 4, 1, 2 & 3). De fleste af informanterne har kigget på skemaet forinden interviewet, og refererer til, at de har tænkt over spørgsmålene på forkant (Bilag 1, 26). Interviewøvelsesarket er med til at fastholde og konkretisere informanternes tanker på undervisningsforløbet, hvilket bliver særligt tydeligt, når informanterne af sig selv refererer til øvelsen (Bilag 10, 8). Dette greb giver mig derfor flere nuancerede betragtninger på undervisningsforløbet end hvis jeg havde undladt af få informanterne til at skrive stikord og forholde sig til forløbet igennem forskellige strukturer: 1. Forventninger til forløbet, 2. forventninger til udbytte og 3. Feedback (Bilag 4, 1).

Interviewøvelsesarket

Informanterne

Alle mine informanter har meldt sig frivilligt (Bilag 1, 26). På modul 2 opfordrede jeg deltagerne til at melde sig, og fik på baggrund af denne forespørgsel fem henvendelser, hvoraf én aldrig reagerede, da jeg søgte at skabe kontakt. På baggrund af min egen måde at engagere mig samt mine observationer af frivillighedsbetonede aktiviteter på studiet og privat, har jeg en antagelse om, at typen der *melder sig*, har bestemte karakteristika. Flere af informanterne beskriver sig selv som nogle, der godt kan lide at være med til at bestemme: "Jeg kan godt lide at være med til at have indflydelse. Jeg kan godt lide at være tæt på dér, hvor beslutningerne bliver truffet" (Bilag 9, Transskription: Camilla, 2). Jeg er derfor opmærksom på, hvem der ikke melder sig som informanter, selv om grunden hertil kan være forskelligartet. Jeg har en forståelse af, at det påvirker min empiri, hvem jeg får som informanter. Dette er en vigtig pointe, da jeg ser, at det vil påvirke dét, som jeg vil kunne fremanalysere som deltagernes erfaringsdannelse på KM. Mine informanter er f.eks. blandt de mest aktive deltagere i undervisningen, de er tilstede på alle modulerne, og dertil er der intet frafald blandt informanterne (Bilag 1, 53 & 57).

Jeg er opmærksom på, at der i GT og SA ikke er fokus på individet, men at individer kan udgøre en kilde til viden (Clarke, Friese & Washburns, 2015, 14). Min intention i relation til interviewene er at kunne tegne et billede af, hvordan de sociale læreprocesser bidrager til deltagernes læring – de individuelle bidrag bruges til at skabe dette billede.

Jeg vil kort præsentere mine informanter – alle er anonymiseret. Dette gør jeg for at belyse mit indtryk af informanten samt min relation til den enkelte. Min relation til informanten kan have en betydning for, hvilke informationer og viden jeg får om informanten samt hvordan jeg forstår disse.

Marie

Marie er en kvinde på 30 år. Hun er valgt fagligmedarbejder i Fagligt Fælles Forbund (herefter 3F) – hun er i denne ansættelse på 7. år (Bilag 7, 2).

På modul 1 lægger jeg mærke til Marie som en af de første deltager, da hun er markant yngre end gennemsnittet (Bilag 1, 8). Hun sætter sig forrest i lokalet med en energidrik og læner sig tilbage i stolen. Marie rækker ofte hånden op, og hun kommenterer på øvelser og informationer. Jeg snakker med Marie om aftenen under spisningen og til morgenmaden – Marie fortæller meget om sit eget liv. I tiden mellem modul 1 og 2 er Marie aktiv inde i holdets Facebookgruppe. På modul 2 sidder vi ved siden af hinanden i undervisningen og snakker sammen igennem hele dagen (Bilag 1, 24). Marie sej, fordi hun som 30-årig jonglerer et familieliv med fire børn, har trods et ordblindhed og har drømme om politisk at gøre en forskel (Bilag 1, 10). Jeg spørger Marie om hun ikke skal være en af mine informanter, og hun svarer, at hun også selv havde tænkt sig at melde sig. Interviewet med Marie går som jeg forestillede mig. Vi er på bølgelængde, og hun reflekterer over mine spørgsmål (Bilag 7).

Pernille

Pernille er en kvinde på 50 år. Hun er ansat som kontorassistent i Økonomistyrelsen på 27. år - her er hun tillidsrepræsentant på 4. år og er en del af Handels- og Kontorfunktionærernes Forbund (herefter HK) (Bilag 8, 1).

Informanten Pernille er den første af deltagerne, som jeg møder på KM (Bilag 1, 7). Da underviserne og jeg ankommer en time før programstart på modul 1, er Pernille allerede ankommet på kursusstedet. Derfor har jeg også et indtryk af Pernille fra starten af. I undervisningen er hun deltagende og rækker hånden op, når der er mulighed for at byde ind (Bilag 1, 10). På modul 2 er hun ligeledes den første på kursusstedet. Pernilles ansigt er ofte lagt i koncentrerede folder, og hun kommer med kritiske udbrud til opgaver og emner. Pernille bryder dog ud i verbalt ros hver gang et modul skal evalueres – særligt efter modul 2 (Bilag 1, 24). Jeg har derfor et indtryk af Pernille som engageret og dedikeret, men hun virker i perioder meget skeptisk. Jeg er ikke overrasket over, at hun melder sig som informant. I interviewet får jeg styrket mine indtryk af Pernille, og jeg får nuanceret min forståelse af hendes både ligefremme, men også velovervejede refleksioner og tilgange til uddannelsen og livet generelt (Bilag 8).

Camilla

Camilla er en kvinde på 51 år. Hun er ansat som uddannelseskoordinator for studienævnsbetjeningen på et universitet på 23. år – her er hun fælles tillidsrepræsentant for de administrative HK'er, dertil har hun en fremtrædende post i HK Stat Sjælland (Bilag 9, 1).

Camilla ankommer til modul 1 sammen med tre andre kvinder – de kender hinanden – de sætter sig sammen og snakker også sammen i pauserne (Bilag 1, 8). Både på modul 1 og 2 snakker jeg med Camilla under spisning, og hun er en meget snakkesalig kvinde, der kort inde i samtalerne deler information om sit eget liv (Bilag 1, 10). Hun rækker ofte hånden op, og når hun bliver valgt, deler hun ud af anekdoter og kommenterer på øvelserne (Bilag 1, 24). Jeg er ikke overrasket over, at Camilla melder sig som informant. I interviewet er Camilla ligeledes meget delagtiggørende, og hun fortæller frit, og jeg får derfor styrket mit indtryk af Camilla som en engageret og positiv kvinde (Bilag 9).

Sofie

Sofie er en kvinde på 44 år. Hun er ansat som socialpædagog på et dag- og døgncenter på 12. år – her er hun tillidsrepræsentant på 3. år og er en del af Socialpædagogernes Landsforbund (herefter SL) (Bilag 10, 1).

Sofie ankommer til modul 1 sammen med en kollega, og hun fortæller, at de har været oppe siden kl 03.00. Sofie holder sig sammen med sin kollega både i undervisningen og i pauserne. I undervisningen er hun deltagende, men hun forholder sig kritisk over for temaerne i undervisningen (Bilag 1, 10). På modul 2 får jeg et andet indtryk af Sofie. Da hun møder ind, snakker hun om solskinsvejret, og hun er meget smilende (Bilag 1, 24). Hun har stadig en kritisk vinkel på temaerne i undervisningen, men hun virker mere entusiastisk og kadencen for hendes håndsoprækning er steget. Jeg spiser frokost med Sofie, og hun fortæller mig om, hvor glad hun er for at deltage på KM (Bilag 1, 24). Jeg er overrasket over at Sofie melder sig som informant. Under interviewet af Sofie bliver jeg forundret over hendes refleksioner i forhold til deltagelsen på KM. Disse refleksioner tilbyder mig særlige indsigter i relation til at forstå min undersøgelseskontekst fra en position, hvor temaerne på KM er ganske fremmede (Bilag 10).

Interviewet

Jeg udfører mine interviews den 03.02.20 og den 04.02.20. Alle interviews foregår telefonisk, da informanterne er bosat rundt i landet og er travle kvinder job- og familiemæssigt (Bilag 1, 8). Derfor vurderer jeg, at mine chancer for at få deltagerne til at melde sig som informanter forøges, ved at udføre interviewene telefonisk – hvilket mine informanter bekræfter (Bilag 1, 26). Det har en betydning, at interviewet udføres halvvejs i undervisningsforløbet, da jeg derved ikke får indblik i informanternes fulde udbytte af KM.

Jeg er opmærksom på, at interviewsituationen i sig selv udgør en social kontekst, hvor både samtalen og min interviewguide udgør en social konstruktion (Guvå & Hylander, 2005, 39). Det betyder, at der i dialogen mellem mig og informanten skabes viden, som er påvirket af dels min forforståelse, dels informantens forforståelse og dertil den kontekst vi mødes i samt de roller vi har i den specifikke kontekst.

Interviewer

Det karakteriserer min interviewerposition, at jeg *bruger* den relation, jeg har til min informanter. I alle mine interviews er der således en del latter og snak om informanternes privatliv (Bilag 1, 26). Når informanterne eller jeg selv refererer til undervisningen på modul 1 og 2, taler vi også ind i en fællesreferenceramme, hvilket får en betydning for den dialog, som vi har sammen. Dertil karakteriserer det min interviewstil, at jeg undersøger mine informanternes udsagn og svar f.eks: "Når du siger: 'en god arbejdsplads', hvad betyder det så?" (Bilag 7, 2) og "Så du føler dig ikke bundet, selvom det er fagbevægelsen, der betaler for gildet?" (Bilag 9, 8). Det gør jeg, fordi jeg har en opmærksomhed på, at der i interviewsituationen ofte vil være mange udsagn, der vil forbigå intervieweren, hvilket vil præge dét, man vil kunne udlede af interviewene. Dertil er jeg altid nysgerrig på sprogets betydning i konstruktionen af begreber og kontekster, jævnfør min socialkonstruktivistiske forståelsesramme, hvorfor det falder mig naturligt at spørge ind til informanternes brug af sproget (Collin, 2015, 423).

Transskription

Jeg er opmærksom på, at jeg gennem transskriptionen kommer dybt ind i mit materiale. Dermed er transskriptionsfasen også betydningsfuld for min analysefase (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 43). Jeg prioriterer derfor at transskribere mine fire interviews, og det gør jeg i tiden efter, at interviewene er foretaget (Bilag 1, 27). Jeg transskriberer ikke alt talt sprog i mine interviews, men det fremgår tydeligt i transskriptionerne, når samtale i interviewene ikke er transskriberet f.eks.:

(02.15-03.25) Vi snakker om det praktiske omkring interviewet. Jeg fortæller om strukturen på interviewet og gentager, hvad det er for en øvelse, jeg gerne vil have hende til at lave. Jeg siger også til hende, at jeg er interesseret i hendes perspektiver på uddannelsen, og at hun derfor bare skal tale frit – der er ingen forkerte svar. Derefter går interview i gang (Bilag 7, 1).

Mens jeg transskriberer min interviews, foretager jeg en åben kodning af interviewene. Her arbejder jeg ud fra følgende principper:

- Markeringer med **gul**: Opmærksomhed på indholdsmæssige pointer.
- Markeringer med **grønt**: Opmærksomhed på metodemæssige pointer.
- Markeringer med **fed**: Refleksioner opstået før eller i forbindelse med transskription.

Liv: Og du oplever, at der er respekt omkring den position du har på arbejdspladsen? → Er det overhoved muligt for informanten at svare andet end *ja* på dette spørgsmål?

Marie: Ja, bestemt

Liv: Både i forhold til ledelse og blandt kollegaer?

Marie: Ja, det gør jeg. Det er en god arbejdsplads. Heldigvis. → Er det overhoved muligt for informanten at svare andet end *ja* på dette spørgsmål?

Liv: Når du siger: "god arbejdsplads", hvad betyder det så? → Opmærksomhed på sprogets betydning.

Eksempel på transskription (Bilag 7, 2)

Denne proces er opstarten på den selektive kodning, hvor jeg udvælger dele af transskriptionerne, som underbygger de koder, der allerede er fundet i det empiriske materiale (Bilag 1, 27). Den selektive kodning giver mig indblik i hvilke koder, der understøttes af det udvidede empiriske materiale (Boolsen, 2015, 255). Hvis en kode er gennemgående, kan den gøres til en kategori og derefter analyseres yderligere (Clarke, 2015, 122). Jeg vil i følgende afsnit vise, hvordan jeg processuelt går til dette.

3.5 Konstruktion af to primære kategorier

Før jeg er i stand til vise, hvad der er på spil i min undersøgelseskontekst, vil jeg synliggøre, hvordan jeg kondensere mine mange fund.

I slutningen af februar har jeg deltaget i modul 1 og 2 samt bearbejdet mine nedskrevne observationer. Udover deltagelse i undervisningsforløbet KM, har jeg også haft min gang på Ceveas kontor, deltaget i specialeaktiviteter på AAU, forestået kortlægningsprocesser (situert kort & social arena kort), læst om feltet samt indhentet mere viden om det metodiske landskab gennem læsning af relevant litteratur (Bilag 1, 3-25). På dette tidspunkt har jeg en god fornemmelse af, hvad der rører sig i undersøgelseskonteksten og feltet. Disse fornemmelser er repræsenteret i de koder, som jeg gennem principper om åbenkodning sporer på tværs af det empiriske materiale: *Kvinder*, *Repræsentation*, *Deltagelse*, *Undervisningen* og *Fagbevægelsen* (Bilag 1, 5 & 14). Det er på baggrund af disse koder og min foreløbige forståelse af undersøgelseskonteksten, at jeg formulerer følgende antagelser om undervisningsforløbet på KM (Bilag 1, 23):

Antagelse 1: Kvinderne får gennem deltagelse på KM en forståelse af deres mulighedsrum for deltagelse i den offentlige debat som faglærte kvinder – de er medskabende af denne forståelse.

Antagelse 2: Kvinderne får gennem deltagelse på KM adgang til konkrete redskaber til, hvordan de kan deltage i den offentlige debat – de har forskellig adgang til at bruge disse redskaber.

Antagelse 3: Kvinderne får gennem deltagelse på KM adgang til et fællesskab, der professionelt og personligt kan styrke deres muligheder for deltagelse i den offentlige debat – de er medskabende af dette fællesskab.

I marts udarbejder jeg interviews og bearbejder disse ved transskription. Derudover har jeg deltaget i online specialeaktiviteter afviklet af AAU, forestået mappingprocesser (positions kort), observeret på modul 3 og

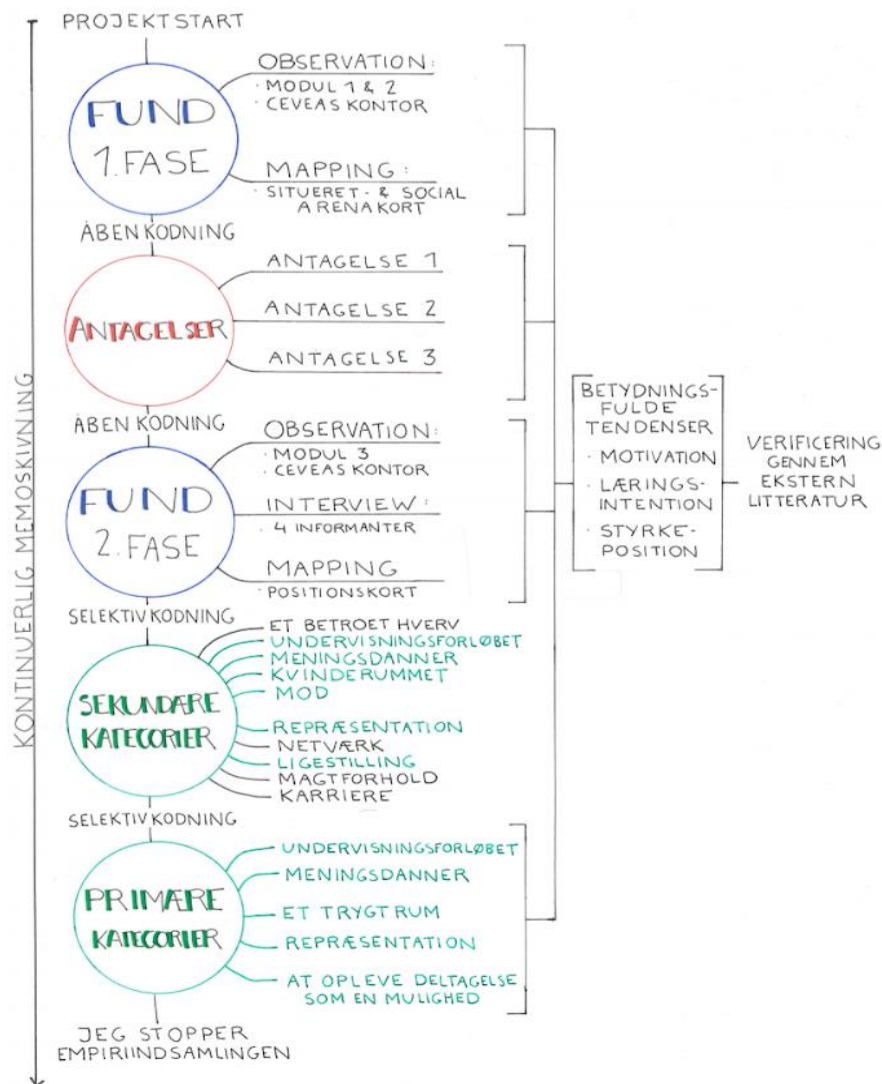
haft min gang på Ceveas kontor (Bilag 1, 24-61). Jeg navigerer mellem konkrete aktiviteter og analytiske processer. Jeg får gennem de forskellige aktiviteter nuanceret min forståelse af undersøgelseskonteksten, hvilket særligt fremgår af mine memoer og de bearbejdede transskriptioner (Bilag 1, 34-50 & Bilag 7-10). I april vurderer jeg, at den selektive kodning har givet mig en tilstrækkelig viden om undersøgelseskonteksten til, at jeg kan udvikle mine koder til kategorier (Bilag 1, 61).

Min proces kan således inddeles i to faser, hvor jeg arbejder med at indsamle og bearbejde fund:

Fase 1: Fund ved mapping af situeret- og social arena kort samt observationer.

Fase 2: Fund ved mapping af positionskort, interviews og observation.

Gennem hele processen arbejder jeg kontinuerligt med memoer. Disse medvirker til at fokusere mit blik på dimensioner af det empiriske materiale og/eller få forskellige indsigter til at vækste. Jeg arbejder med min problemformulering som rettesnor for, hvorhen mit blik skal rettes i relation til undersøgelseskonteksten. Dette fokus samt et blik for mine antagelser udviklet efter fase 1, har været definerende i relation til konstruktionen af først sekundære kategorier og sidenhen primære kategorier. Nedenstående visualisering er et overblik over denne proces samt dele fra afsnit 3.5.1 *Fra koder til kategorier* og 4. *Teorigenerering*.



Visualisering af min proces

3.5.1 Fra koder til kategorier

Med afsæt i min forståelse af undersøgelseskonteksten går jeg som en del af fase 2 i gang med at transskribere mine interviews (Bilag 1, 27). I transskriptionsprocessen koder jeg som beskrevet mine interviews ud fra selektive kodningsprincipper. Efterfølgende udvælger jeg centrale ytringer og flytter dem ind i *Bilag 1* under hver af informanternes navne (Bilag 1, 34-50). Kriterierne for min udvælgelse og organisering af ytringerne er: Mine koder, antagelser, problemformulering og positionskortet. I denne proces 'frasorteres' en del materiale, fordi jeg ikke vil kunne favne alle dimensioner af mine interviews (Bilag 1, 33). Jeg opdager, at der er tendenser i informanternes ytringer, og at de derfor kan bundes i klynger: *Et betroet hverv*, *Uddannelsesforløbet*, *Meningsdanner*, *Kvinderummet*, *Mod*, *Repræsentation*, *Netværk*, *Ligestilling*, *Magtforhold* og *Karriere* (Bilag 1, 34-50). Da der er en sammenhæng mellem nogle af disse klynger og mine koder, gør jeg nogle af de tydeligste forbindelser til kategorier (Bilag 1, 61). Disse kategorier opfatter jeg som sekundære kategorier, da jeg i en videre bearbejdning af mit empiriske materiale kan kondensere materialet yderligere.

Ved at systematisere ytringerne i sekundære kategorier, bliver jeg i stand til at se de overordnede tendenser i materialet. De sekundære kategorier tegner et billede af undersøgelseskonteksten med både uensartetheder og afvigelser, dette kan ses i skemaet nedenfor. Dette bliver f.eks. synligt gennem informantytringer, der peger i retning af konsensus, men også ved de små nuanceforskelle, der adskiller de enkelte informanter. Ved at forbinde de sekundære kategorier på tværs af mine informanter, får jeg mulighed for at kondensere mit materiale yderligere. Denne proces foretages i dokumentet, der sidenhen blev dette speciale – der er kun få sporadiske memoer nedskrevet om denne proces (Bilag 1, 61-66). Jeg kommer frem til følgende primære kategorier: *Undervisningsforløbet*, *Meningsdanner*, *At opleve deltagelse som en mulighed*, *Et trygt rum* og *Repræsentation* (Bilag 1, 63). Med afsæt i disse kategorier og en følsomhed overfor det øvrige empiriske materiale samt tidligere indsigter, bliver jeg i stand til at genrer en teoretisk forklaringsmodel, der kan synliggøre, hvad der er på spil i min undersøgelseskontekst. Denne teorigenerering er genstand for næste del af speciale. Dette behandles i næste del af specialet.

Ensartethed	Forskelligheder
• Både faglig og personlig motivation • Usikkerhed hos informanterne; er jeg god nok, jeg tør ikke • Oplevelse af øvelserne: Tidspres • Oplevelse af værktøjer: Konkrete, omsætbare, 'blive klædt på' • Splittede/tvetydige ytringer • Begrænset adgang til kommunikationsarenaer • Bekymring: Hvordan bliver jeg modtaget?	• Informanternes position, arbejdsplads, alder og bopæl • Perspektiver på kønspolitiske temaer og ligestilling • Syn på empowerment • Forskellig adgang til at anvende værktøjerne • Informanterne tilknytning til kvinde- vs. mandsdominerede erhverv

• Bekymring: Hvad forventer min arbejdsplads? • Nye perspektiver: Viden om andre erhverv og problematikker (personlig og strukturelt) • Informanternes selvbillede: Drengpiger • Perspektiver på blandingen af erhverv på KM: Et hit, nye horisonter	• Informanternes positioner i de sociale arenaer • Fagforbundenes magt: Informanternes muligheder i relation til deres erhverv
--	--

4. Teorigenerering

Jeg har nu beskrevet, hvordan jeg konstruerer det empiriske materiale gennem indsamling og bearbejdning af viden om undersøgelseskonteksten. Dermed er jeg nået til den fase af GT, hvor jeg vil forsøge at generere en teoretisk forklaringsmodel ud fra mit indblik i undersøgelseskonteksten. Teorigenereringen sker med afsæt i den empiriske konstruktion, der består af sammenstykkede variationer af empiri i form af observationer, interviews, kodning, mappings og memoer (Clarke, 2015, 121). I mit metodeafsnit viser jeg, hvordan jeg forsøger at skabe orden i det rod, der findes inden for mit felt – en proces, der i sig selv har været rodet (Clarke, 2015, 172). Det er gennem denne proces, at jeg er blevet opmærksom på implicitte meninger, indlejrede forståelser og diskurser, der findes inden for undersøgelseskonteksten (Clarke, 2015, 120). Det indblik jeg har i undersøgelseskonteksten gør mig i stand til at sætte ord på nogle af de elementer, der vil være usynlige ved et mere umiddelbart blik på uddannelsesforløbet KM.

Derfor kan jeg – ud fra den bearbejdede empiri – bidrage til nye perspektiver på *grundlæggende sociale praksisser* (Guvå & Hylander, 2005, 20). Jeg kan tilbyde perspektiver på, hvad der er vigtigt, når uddannelsesudbydere udvikler og afvikler efteruddannelsesforløb, der har dannelsesmæssig karakter. Jeg kommer ikke frem til en ny teori, men jeg kan ud fra mit materiale bidrage til feltet ved at fremhæve betydningsfulde tendenser. Min teorigenerering skal således ses som et bidrag, der lægger sig i slipstrømmen af eksisterende opfattelser af efteruddannelse inden for denne form for undervisningspraksis.

Jeg får blik for forskellige tendenser i mit materiale, og disse tendenser får jeg adgang til gennem konstruktionen og bearbejdningen af mine primære kategorier (Bilag 1, 63). Jeg vil udfolde tre tendenser, som jeg ser som dominerende i mit materiale: *Motivation*, *Læringsintention* og *Styrkeposition*.

4.1 Motivation

Igennem mine informanter får jeg viden om, at *motivation* har en betydning for deltagernes tilmelding og tilstedeværelse på KM. Jeg vil nu beskrive, hvorfor jeg peger på, at dette er betydningsfuldt i relation til at udvikle og afvikle denne type af undervisningsforløb.

4.1.1 En konstrueret forståelse af motivation som betydningsfuldt

Det er da jeg prøver at forstå sammenhængen mellem undersøgelseskonteksten og deltagernes udvikling, at jeg får blik for betydningen af deltagernes motivation – noget jeg ikke har blik for ved projektets start. Jeg vil beskrive, hvordan det bliver genstand for min opmærksomhed.

Til det indledende møde om mit speciale beskriver Ceveas Uddannelses- og udviklingskonsulent, at deltagerne på KM får adgang til ny viden og gennem fællesskabet på holdet opnår nye erkendelser (Bilag 1, 2). Jeg har fra specialeprojektets begyndelse en forståelse for uddannelse som en arena, der fordrer udvikling i større eller mindre grad. Dette projekt har altså rod i normative perspektiver på, at uddannelse – herunder KM – giver ny viden og nye erkendelser gennem sociale læreprocesser. Dette er også grunden til, at jeg gør selve uddannelsen til min undersøgelseskontekst, og jeg placerer mig selv fysisk i undervisningen. Dermed bliver *undervisningen* også et fremtrædende element i mine kort, memoer og interviews (Bilag 1, 5; Bilag 2,

Situeret kort, relationskort & Social arena kort, 5). Den primære kategori *Undervisningsforløbet* er sandsynligvis en reproduktion af mine egne antagelser, og er afledt af måden jeg konstruerer projektet. Jeg ser således, at mine antagelser har en afsmittende virkning på det empiriske materiale (Bilag 1, 65). Gennem konstruktionen og undersøgelsen af kategorien *Undervisningsforløbet* bliver jeg dog opmærksom på, at deltagernes *motivation* har en betydning for deres udvikling, hvilket jeg ikke har haft opmærksomhed på forud for projektet.

Dette er netop styrken ved SA, da man igennem kort, memo og kodning får et indblik i de varierende elementer, der er på spil i undersøgelseskonteksten (Clarke, Friesen & Washburns, 2015, 172). Jeg får øje på motivationens betydning, da jeg sammenholder informanternes begrundelse for, hvorfor de har valgt at deltage i uddannelsen. Ved at forbinde disse fund – uden at reducere eller forenkle dem – kommer jeg frem til, at informanterne har en *motivation* for deltagelse. Jeg undersøger informanternes motivation og sammenholder dette med den viden, jeg har om informanterne fra mine observationer af modul 1, 2 og 3 (Bilag 1, 7, 24 & 51).

Det er på denne baggrund, at jeg bliver opmærksom på, at der er en sammenhæng mellem motivation og udbytte af undervisningen. Hvis en undervisningsudbyder forstår og arbejder med deltagernes motivation, vil flest mulige få det største udbytte af uddannelsesaktiviteterne. Derfor er motivation betydningsfuldt at fremhæve.

4.1.2 Afprøvning af begrebet på det empiriske materiale

Jeg vil nu arbejde 'baglæns' i processen og dermed afprøve, hvorvidt den konstruerede forståelse af *motivation* kan bruges til at analysere mit empiriske materiale.

På tværs af interviewene tegner der sig et billede af, at alle informanterne er begejstrede for at deltage på KM (Bilag 7, 5; Bilag 8, 4; Bilag 9, 3 & Bilag 10, 3). At dette eksplicit italesættes af alle informanterne, giver mig en forståelse af, at informanterne føler sig privilegerede. Jeg lægger mærke til, at det har en stor værdi for informanterne, at de er blevet udvalgt til at være deltagere på KM (Bilag 7, 4; Bilag 9, 3 & Bilag 10, 3). Flere af informanterne beskriver, hvordan dét at blive udvalgt, har givet dem en særlig lyst til at deltage. Kontorassistenten i Økonomistyrelsen Pernille beskriver: "(...) måske lidt mærkværdigt, men jeg havde aldrig meldt mig til dét hér selv. Men det her med, at blive opfordret til det, det betød en masse for mig: "Du er særlig udvalgt". Godt, så tør jeg godt" (Bilag 8, 10). Der ligger altså en legitimering i, at en højerestående autoritet vælger én. Denne legitimering er i sig selv en motivationsfaktor for informanterne; de beskriver dette med ord som *smigrende*, *værdifuld* og *heldigt* (Bilag 7, 5; Bilag 8, 10; Bilag 9, 3 & Bilag 10, 3).

Dét, at legitimeringen er vigtig for deltagerne kan hænge sammen med, at de – igennem uddannelsesforløbet – opfordres til aktivt at bevæge sig som meningsdannere inden for både ukendte og kendte arenaer (Bilag 2, Social arena kort, 5). Deltagerne vil ikke nødvendigvis opleve, at deres tilstedeværelse i disse arenaer er berettiget og/eller at adgang er muligt.

I mine interviews spørger jeg direkte ind til, hvorfor informanten kunne tænke sig at deltage på KM (Bilag 3, 1)? Igennem interviewøvelsen får jeg informanterne til at beskrive deres forventninger til uddannelsesforløbet samt deres forventninger til udbyttet (Bilag 4, 1, 2 & 3). Det er heraf jeg udleder, hvori

informanternes motivation for deltagelse på KM ligger – der skelnes mellem en personlig og faglig motivation.

Informanternes personlige motivation handler om at få mulighed for at sætte sig selv på spil i et trygt fællesskab. Informanterne beskriver deres forhåbninger om, at der vil opstå et fællesskab mellem dem selv, og de øvrige deltagere og underviserne. Dette fællesskab skal udfolde sig i et rum, hvor det potentielt er muligt at være sårbar og begå fejl. For informanterne handler det om at blive styrket i troen på egne evner. Pernille beskriver: "Jeg mener meget. Men har nok ikke altid haft modet. Så jeg tænkte, at der virkelig var en unik chance for, at få muligheden for at gøre det [her]." (Bilag 8, 4). Det har derfor også en stor betydning, at informanterne kan spejle sig i hinanden og opleve, at de er samme sted i processen, hvilket Marie, den faglige medarbejder i 3F, sætter ord på: "(...) jeg vil gerne have noget mere netværk med kvinder, der er i samme situation som mig. Jeg mangler sparring fra kvinder, der er samme sted i processen, i forhold til dét med, at have sin egen mening" (Bilag 7, 6). Det har altså en stor værdi for informanterne, at de får mulighed for at indgå i et fællesskab, hvor de kan udvikle sig sammen gennem sociale læreprocesser.

Informanterne gør sig forhåbninger om, at deres deltagelse kan styrke deres position som tillidsvalgte (Bilag 7, 5; Bilag 9, 3 & Bilag 10, 3). Derfor er det vigtigt for informanterne, at der dannes en bro mellem de nye personlige erfaringer og konkrete opgaver i informanternes arbejdsliv. I denne transformation lægger informanterne vægt på *konkrete værktøjer*. Dette sætter Pernille ord på:

"Det skal være konkret (...) Jeg skal føle, at jeg har brugt min tid på noget, som jeg kan anvende bagefter. Det er ikke nok, at være blevet beriget (...) Jeg vil gerne have nogle værktøjer. Det skal være konkret" (Bilag 8, 3).

Når informanterne snakker om konkrete værktøjer bevæger de sig fra et fokus, orienteret omkring personlig udvikling, til et andet fokus, orienteret omkring faglig udvikling. For de fleste af informanterne handler det om, at de gerne vil udvide de kommunikationskontekster, som de bevæger sig i (Bilag 2, Social arena kort, 5). Derfor håber informanterne at få konkrete værktøjer, der kan styrke deres skriftlige og mundtlige kompetencer, så de kan skabe adgang til nye kommunikationsarenaer. Marie beskriver f.eks.:

"(...) det er jo hele dét hér med at blive bedre til at formulere mig. Hvordan er det, jeg fanger og rammer. Det synes jeg, at jeg har manglet (...) Hvilke teknikker jeg skal bruge. Dén dér øvelse i at være på. Så man kan være med de rigtige steder" (Bilag 7, 5).

Informanternes motivation handler således om at blive klædt på til – kompetent – at bevæge sig i nye skriftlige og mundtlige kommunikationskontekster (Bilag 2, Social arena kort, 5).

4.1.3 Opsamling på motivationens betydning

Jeg kommer frem til, at motivation er en betydningsfuld faktor, når uddannelsesudbydere gerne vil lave undervisningsforløb, som deltagerne har en interesse i at indgå i. Informanterne beskriver motivation i form af de forventninger de har til forløbet, inden forløbets start. Denne motivation påvirkes – rekonstrueres eller omstruktureres – når undervisningsforløbet går i gang og deltagerne sammen afstemmer og udfordrer hinanden og underviserne. I følgende afsnit vil jeg se nærmere på, hvordan de motiverede deltagere engagerer sig i undervisningens læringsintention.

4.2 Læringsintention

Gennem mine observationer er jeg blevet opmærksom på, at Cevea ikke altid når i mål med stilladseringen af undervisningen, både i forhold til de konkrete aktiviteter, men også i forhold til det overordnede mål med uddannelsen. Det betyder, at der opstår misforståelse og mistolkninger af formålet med undervisningen, da intentionen med læringen ikke altid er tydelig nok. Jeg vil i det følgende beskrive, hvorfor en tydelig læringsintention er vigtig i relation til udvikling og afvikling af denne type af undervisningsforløb.

4.2.1 En konstrueret forståelse af læringsintentionen som betydningsfuldt

Igen gennem perioden, hvor jeg indsamler og bearbejder min empiri, bliver jeg løbende opmærksom på, at der er noget på spil i relation til intentionen med uddannelsen. Det er gennem en bearbejdning af de to primære kategorier *Undervisningsforløbet* og *Meningsdanner*, at jeg sporer mig ind på, at der er ujævnheder mellem undervisningsforløbets praktiske struktur og intentionen med uddannelsen (Bilag 1, 63).

Ceveas Uddannelses- og Udviklingskonsulent fortæller flere gange, at deltagerne har en opfattelse af, hvad de skal lære, men at det faktisk ikke er dét, som er formålet med uddannelsen (Bilag 1, 15 & 24). Det italesættes også i undervisningen, f.eks. da deltagerne på modul 3 beskriver deres meningsdanneraktiviteter, hvortil underviseren afbryder og korrigerer: "(...) husk, at meningsdanneri er mere end dét, om I har fået lavet et debatindlæg" (Bilag 3, 54).

Der er altså indikationer på, at intentionen med læringen, ikke altid er stilladseret tilstrækkeligt i forhold til at give deltagerne fuld forståelse for formålet med uddannelsen. Da det er en del af mit projekt at undersøge, hvordan uddannelseskonceptet kan styrke deltagerne, er der en sensitivitet i projektet for netop de situationer i undervisningen, hvor dette ikke lykkes. Dertil kommer, at jeg i min egen position som lærer, uddannet i 2010'erne er formet af et undervisningsparadigme, hvor den synlige læring og målingsidealer er dominerende (Olsen & Trier, 2013). Jeg har derfor fra specialeprojektets start en skærpet opmærksomhed på, hvordan Cevea kommer i mål med at synliggøre formålet med KM (Bilag 1, 8 & 25).

Igen gennem mine kort og memoer bliver det synligt, at der er et overlap mellem en arena domineret af faglærte og en arena domineret af akademikere (Bilag 1, 10 & Bilag 2, Social arena kort, 5). Dette kan være problematisk, da de forskellige arenaer har forskellige markører, sprog, regler og rutiner (Bilag 1, 8). Ceveas Uddannelses- og Udviklingskonsulent er opmærksom på denne udfordring, og hun problematiserer ofte overlappet. Hun har særligt en opmærksomhed på at sprog og øvelser; skal være i *øjnehøjde*, og *ikke skyde over målet* (Bilag 1, 10).

Gennem mine observationer får jeg derfor en forståelse for, at der er noget i meningsdannerbegrebet og omsætningen af dette, der ikke er helt afstemt (Bilag 1, 15). Jeg har fra projektets start haft fokus på, hvorvidt underviserne kommer i mål med at synliggøre, hvordan man bliver styrket i sin position som meningsdanner. Derfor spørger jeg ind til, hvad mine informanter forstår ved dét at være meningsdanner, og om de vurderer, at det er noget, der er brug for på deres arbejdsplads (Bilag 3, 1)? Herigennem får jeg viden om informanternes nuværende forståelse af deres positioner i forhold til dét at være meningsdannere.

På denne baggrund bliver jeg opmærksom på, at der er en sammenhæng mellem deltagernes udbytte af undervisningen og den stilladserede intention med læringen. Når en uddannelsesudbyder arbejder med at synliggøre intentionen med undervisningen, er der størst chance for, at deltager og underviser arbejder sammen mod det samme mål. Derfor bliver læringsintentionen betydningsfuldt at fremhæve.

4.2.2 Afprøvning af begrebet på det empiriske materiale

Jeg arbejder nu 'baglæns' i processen og søger at belyse, hvorvidt den konstruerede forståelse af *læringsintentionen* kan bruges til at analysere mit empiriske materiale.

Begrebskonstruktion

Informanterne beskriver, at meningsdanneren er en protagonist – én der går forrest. Alle informanterne beskriver, at en meningsdanner er én, der taler frit om sin mening og som kan være med til at flytte andre. Socialpædagogen Sofie beskriver dette således:

"(...) at kunne danne en mening. Forholde sig til det (...) Hvis man tænker danner. Det kan jo også være én, der inspirerer andre til at få en mening. Både at være enig og uenig. At kunne få andre til at tænke over nogle ting. Eventuel få opbakning. Eller det modsatte, til ens meninger. Ja. Luftet nogle synspunkter. Andet end hjemme ved spisebordet (...) At kunne få sat ord på nogle holdninger og få formidlet dem. Og gå forrest, og dermed danne en mening om dem. At kunne tale for andre. Og måske kunne være med til at videreudvikle deres mening" (Bilag 10, 10).

Informanterne fremhæver, at meningsdanneri er noget, der sker i samspillet mellem mennesker (Bilag 7, 10; Bilag 8, 9; Bilag 9, 6 & Bilag 10, 11). Informanterne taler således om meningsdannelse som en proces. En proces, hvor man skal kunne navigere i et sammenspil med andre, der er henholdsvis *enige* og *uenige* med en. En anden interessant pointe, som Sofie bringer i spil er, at meningsdanneren også er én, der formidler sine holdninger i bestemte kontekster - ikke bare *hjemme ved spisebordet*.

Af informanternes begrebsdefinition udleder jeg en forståelse af, hvilken meningsdannerposition de arbejder hen mod. Jeg ser, at informanterne søger en position, hvorfra de kan gå forrest. Informanterne ønsker at kunne navigere i meningsdannende sammenspil, hvor de kan forhandle med andre, der er både enige og uenige med dem. Sidst, men ikke mindst, ser jeg, at informanterne arbejder henimod at gøre dette i kontekster, der ligger udenfor den private arena (Bilag 2, Social arena kort, 5).

Adgang til meningsdannerpositioner

Gennem informanternes ytringer får jeg indtryk af, at der findes forskellige kommunikationsarenaer, som informanterne har forskellig adgang til, f.eks. køkkenbordet versus generalforsamlingen (Bilag 10, 11). Tilgængeligheden afhænger af både arena og emne – kontorassistent i Økonomistyrelsen, Pernille, sætter ord på dette:

"(...) at vi som kvinder kommer med ud og mener noget. At vi gider at forholde os til de politiske ting, der er på dagsordenen. Så at vi kan skubbe lidt til den statistik, der er i dag. Jeg tænker, at det vil være deres [HK Stat] forventninger til os efterfølgende. At vi tør at mene noget om dét. Jeg har det selv lidt

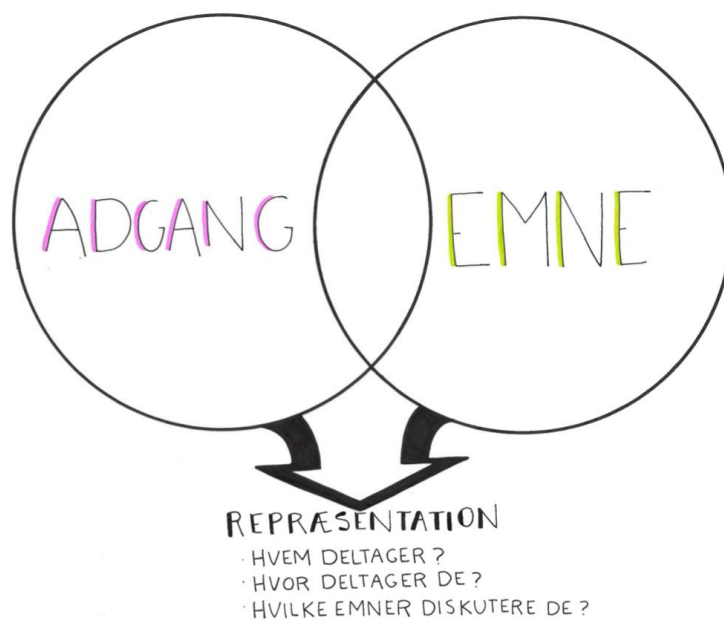
sådan, at jeg måske er lidt mere safe, i det jeg poster nu. Fordi det er mere risikofrit. Ikke at være meget på den politiske dagsorden (...) Det kan godt være, at man godt kan stå inde for noget politisk, fordi vi jo alle sammen har en politisk overbevisning. Men som [Ditte] sagde, så kunne jeg også godt være én af dem: ups, der er måske én, der er klogere end mig, én der ved mere om det end mig, og måske var det også forkert. Det kan man jo ikke tage fra mig. Så der vil være længere for mig, til at blande mig i den vigtige politiske debat. End noget, der er mere risikofrit. Men jeg tænker, at det er dét, de [HK Stat] håber, vi gør (latter). At vi flytter noget på statistikkerne” (Bilag 8, 8).

Pernille taler ind i ét af temaerne på KM; en mangel på kvindelige meningsdannere - de mangler i statistikkerne (Bilag 1, 25 & Steffensen, 2019). Hertil oplever hun, at HK Stat har en forventning om, at de kvinder, som de sender på KM efterfølgende aktivt vil søge deltagelse. Pernille kommer ind på, at der er forskel på, hvilken adgang man har til deltagelse. Hun fremhæver, at følelser af utilstrækkelighed begrænser hende, og dette er ikke en følelse Pernille er alene om at have (Bilag 9, 5 & Bilag 10, 5). Dertil bringer Pernille en interessant pointe i spil, nemlig at der er forskel på emner og vigtigheden af disse – nogle emner er *vigtige politiske* emner, og andre er mere *risikofrie*. Pernille beskriver således, at der findes et hierarki af emner – hvilket antageligvis vil påvirke, hvem der har adgang til at deltage i hvilke debatter, om hvilke emner (Cevea, 2020, 06.03 & 09.03).

Det fremgår altså af mit materiale, at informanterne har forskellige forståelser af deres egen position som meningsdannere. Marie, som er faglig medarbejder i 3F, er den eneste af informanterne, der taler om sig selv som meningsdanner i sin nuværende position på hendes arbejdsplads:

”Jamen vi [reference til hende og hendes kollegaer] er jo meningsdannere hver dag (...) Vi skal jo have nogen til at synes, at dét er en god ide. Vi skal motivere folk, til at tage på kursus eller til at skulle have en overenskomst. Min mening kan have indflydelse på andre (...) jeg kan inspirere andre til at gøre noget” (Bilag 7, 10).

Jeg konstruerer på baggrund af informanternes beskrivelser af meningsdannerbegrebet en model for, hvordan de forstår meningsdanneri:



Model over begrebet *meningsdanner*

Informanternes perspektiver på meningsdanneri må kunne forbindes med de erfaringer, som de har gjort sig på modul 1 og 2 – i henhold til, hvornår mine interviews udføres (Bilag 1, 7 & 24). Informanternes forståelse af forløbet tilskriver jeg også en tydning af den uddannelseskonceptbeskrivelse, som Cevea har lavet i samarbejde med FIU-ligestilling (Steffensen, 2019). Flere af informanterne henviser til Ceveas hjemmeside, når de refererer til deres viden om og forståelse af uddannelsen. Da der er en fin forbindelse mellem informanternes forståelse af dét at være meningsdanner, og Ceveas intentioner med uddannelsesforløbet, er det interessant at forstå, hvorfor der stadig opstår udfordringer i undervisningen.

At blive støttet i processen frem mod nye positioner

Jeg har igennem interviewøvelsen ansporet informanterne til at forholde sig til, hvad de synes om undervisningsforløbet (Bilag 4, 1). Alle informanterne italesætter vigtigheden af at blive støttet i processen frem mod en mere aktiv deltagelse i den offentlige debat (Bilag 7, Transskription: Marie, 7; Bilag 9, Transskription: Camilla, 6; Bilag 8, Transskription: Pernille, 4; Bilag 10, Transskription: Sofie, 9). En oplevelse af støtte, er en ganske subjektiv følelse, hvorfor informanterne også forholder sig forskelligt til, hvorvidt de har oplevet at blive det. Informanterne har særlig brug for støtte fra underviserne i form af tilbagemeldinger på deres læringsfremskridt ved produktion af produkter som f.eks. læserbreve og blogindlæg (Bilag 1, 11 & 24). I løbet af uddannelsen hænder det, at underviserne ikke formår at støtte deltagerne. Jeg observerer, at deltagerne reagerer forskelligt på dette. Nogle sidder med et tomt blik, nogle går ud af lokalet og laver ting, der ikke har med undervisningsaktiviteten at gøre, og andre ytrer højtlydt, at de ikke er klar til at gå i gang; *nu er jeg helt blank og puha* (Bilag 1, 9 & 11).

Der er en forbindelse mellem det informanterne forstår som læringsintentionen, og hvordan de oplever at bliver støttet. Dette eksemplificeres ved to informanternes forskellige oplevelser af opbakningen ved de individuelle øvelser – henholdsvis Sofie, der oplever at være blevet inspireret til nye positioner, og Pernille, der oplever mange barrierer i forhold til at være meningsdanner. Pernille beskriver, hvordan hun er blevet udfordret over evne:

"(...) jeg syntes ikke, at det fungerede på modul 1. Hvor man var superfrustreret og lidt usikker. Man ville gerne have haft lidt mere instruktion (...) Der er selvfølgelig nogle, der har prøvet det før, men der sidder også rigtig mange, hvor dét hér er helt nyt. Det er en ny verden, de bevæger sig i (...) Det er ikke fordi, at jeg ikke kan klare mig selv. Men giv mig lige et skub i den rigtige retning. Det var for tidligt at sige: "gør det nu bare selv" (...) Jeg tror, at man har brug for at blive rost som helt ny i dét hér felt. Der vil du gerne have nogle, der lige hjælper dig på vej (...)" (Bilag 8, 6).

Pernille har en oplevelse af, at hun har været i en læringsproces, der var unødigt udfordrende. Hun kan ikke se det meningsfulde i denne fremgangsmåde. Pernille fortæller, at det var ved at få store konsekvenser for hendes deltagelse på KM: "Jeg var faktisk lige ved at kaste håndklædet i ringen, jeg tænkte: "det gider jeg ikke, det er sgu for svært" (Bilag 8, 7). Jeg finder det interessant, at Sofie har en ganske anderledes indstilling til f.eks. det tidspres deltagerne sættes under:

"(...) I den forbindelse har jeg også skrevet: tidspres. Og det kan godt lyde som noget negativt. Men det er faktisk derfor, at jeg har skrevet det oppe under keep [reference til en boks i interviewøvelsesarket]. Fordi jeg mener, at nogle gange, der er det meget godt, at blive tvunget ud af sin komfortzone: "nu har I lige 5 minutter til, at I skal præsentere noget for de andre". "Wow, jeg kunne

godt bruge to timer på, at gøre det her klart" (...) jeg har da fundet ud af. At tiden er ikke så vigtig for at kunne gennemføre de dér øvelser. Det er bare at kaste sig ud i det (...) Vi behøver måske ikke altid sidde i hundrede år og tænke over indholdet. For nu er det formen, vi øver" (Bilag 10, 8).

Sofie beskriver selv, hvordan et tidspres vil kunne opfattes som negativt. Sofie har dog indtryk af, der er en intention med, at underviserne sætter deltagerne under pres. Hun har derfor haft en positiv oplevelse af dette. Det er et eksempel på, at deltagerne kan opfatte formålet med undervisningen på forskellig vis og heraf have forskellige forudsætninger for at indgå i undervisningsaktiviteterne. Det er derfor vigtigt, at underviserne i tilstrækkelig grad får kommunikeret læringsintentionen – hvilket de tilsyneladende ikke altid kommer i mål med. Cevea vælger blandt andet at sætte deltagerne under et tidspres, som en pædagogisk pointering af, at det ikke nødvendigvis er givtigt at have lang tid til at producere et Facebookopslag (Bilag 1, 11). Da underviserne ikke i tilstrækkelig grad får tydeliggjort formålet med dette greb, skaber det læringsbarrierer for nogle af deltagerne (Bilag 1, 11).

Gennem mine observationer ser jeg indikationer på, at der er forskel på undervisernes forestillinger om aktiviteterne, og hvordan deltagerne forstår formålet med disse. Jeg får adgang til den type information f.eks. i samtale med deltagerne ved frokostbordet i spisepauserne på modul 1 og ved evaluering af modul 1 på Ceveas kontor (Bilag 1, 10 & 15). Spørgsmålet melder sig; er der tilstrækkelig klarhed omkring, hvad det er, der skal læres, og hvordan det skal læres? Undervisningsforløbets organisering medfører i sin eksisterende form forskellige reaktioner på undervisningsmetoderne, da deltagerne ikke nødvendigvis forstår, hvad det er de skal lære, og hvorfor de skal arbejde, som de skal.

Når der spændes ben for læringsintentionen

Hertil vil jeg fremhæve, at undervisningspraksissen på KM på én og samme tid karakteriseres ved lavpraktisk værktøjsorienteret undervisning, men samtidig er præget af meget frie rammer. For at skabe en gennemsigtig undervisningspraksis må der være klarhed over, hvad der skal læres, hvorfor det skal læres, og hvordan det skal læres:

...Er formålet at tilegne sig konkrete værktøjer til at kunne logge på Facebook og skrive et godt opslag, der skaber debat?

...Eller er formålet at indgå i samtaler med deltagerne om, hvilke muligheder de har for at deltage og påvirke verden omkring sig?

Det italesættes ofte, at deltagerne har den nødvendige viden, og nu blot skal omsætte den (Bilag 1, 8). Derfor opstår der problemer, når deltagerne ikke oplever at kunne reflektere over deres arbejdsliv på det niveau, underviserne lægger op til. Faciliteringen af denne læreproces går i knude, når underviserne f.eks. får sagt: "I skal bare skrive om, hvad I tænker" (Bilag 1, 11). Her bliver det relevant at inddrage den viden, som jeg har om overlappet mellem arenaen af faglærte og arenaen af akademikere (Bilag 2, Social arena kort, 5). Dette overlap er muligvis årsagen til flere af misforståelserne, som jeg har beskrevet. Herunder årsagen til, at adgangen til refleksivitet bliver en barriere. Informanten Camilla, der er uddannelseskoordinator, sætter ord på denne udfordring: "Det er jo oftest akademikere, der blander sig i debatten. Fordi dét har de lært. De har lært at analysere og diskutere" (Bilag 9, 8). Camilla beskriver, at der ligger en udfordring i, at deltagerne ikke nødvendigvis har lært at analysere og diskutere igennem deres uddannelse og fag. Dimensioner af denne

udfordring er Ceveas Uddannelses- og Udviklingskonsulent opmærksom på. Hun beskriver, at Cevea søger at være i *øjnehøjde*, og skal være opmærksom på, at de *ikke må skyde over målet* (Bilag 1, 10). Når akademikerne fra Cevea sætter handling bag ordene i uddannelseskonsultationsbeskrivelserne, kommer de mod intentionen – sommetider – til at skyde for højt (Steffensen, 2019). Underviserne siger ofte sætningen: "I er eksperter i jeres eget liv" (Bilag 1, 8 & 25). Men hvis denne sætning ikke bundfælder sig, eller at deltagerne simpelthen ikke kan omsætte dette udsagn, så bliver det svært for deltagerne at leve op til Ceveas forventninger til dem. Det er således vigtigt, at aktiviteter og læringsintentionen er afstemt i relation til, hvordan der tales om disse. Hvis undervisernes sprog og handlinger ikke er afstemt, kan det spænde ben for deltagernes læreprocesser.

4.2.3 Opsamling på læringsintentionens betydning

Jeg kommer frem til, at gennemsigtighed i relation til læringsintentionen er betydningsfuld, når uddannelsesudbydere gerne vil udarbejde en uddannelse, hvis formål er klart for *alle* – deltager som underviser. Informanterne tilbyder mig nuancerede perspektiver på dét at være meningsdanner. De kommer særligt ind på, hvad de mener, det betyder at være meningsdanner, og hvordan de oplever at have adgang positioner som meningsdannere. Gennem informanternes ytringer bliver det synligt, at der er forbindelser mellem informanternes forståelse af dét at være meningsdanner og Ceveas intentioner med uddannelsen. Derfor rummer mit empiriske materiale tvetydigheder. Informanterne kan tale ind i dén forståelse af meningsdannelse, som Cevea har intentioner om at give dem indblik i. I undervisningen ser jeg, at denne forståelse ikke altid kan omsættes i de praktiske øvelser. Det giver mig et indtryk af, at informanterne er i gang med en læreproces, hvor de skal støttes i at kunne praktisere den viden, som de har fået adgang til gennem KM. I det følgende afsnit vil jeg belyse, hvordan informanternes ytringer er indikatorer på, hvilke meningsdannerpositioner, der vil være tilgængelige for dem.

4.3 Styrkeposition

Gennem mine interviews er jeg blevet opmærksom på, at informanterne har adgang til forskellige positioner, når det kommer til at være meningsdannere. Informanterne har på forskellig vis opnået styrkede positioner i relation til at blive/være meningsdannere. Jeg vil pege på, hvorfor en styrkeposition er et vigtigt udkom af deltagelse på efteruddannelsesforløb, der organiseret med dette som formål.

4.3.1 En konstrueret forståelse af styrkepositionen som betydningsfuld

Da jeg sætter mig ind i informanternes betragtninger på egen læring, får jeg indblik i, at en styrket position er en betydningsfuld afledning af deltagernes læring på KM. Gennem en bearbejdning af informanternes ytringer, når jeg frem til et væld af sekundære kategorier som: *Inspiratorer*, *Kvinderummet*, *Mod*, *Ligestilling* og *Repræsentation*, og disse samler jeg under den primære kategori *Meningsdanner* (Bilag 1, 63). Heraf navigerer jeg ud fra en forståelse af, at deltagelse kun er muligt, når det opleves som muligt.

Jeg fik et indblik i Ceveas perspektiver på uddannelseskonsultationen ved et afklarende møde med Uddannelses- og Udviklingskonsulent om specialesamarbejdet (Bilag 1, 6). Derfor er jeg fra projektets start opmærksom

på, at der gennem undersøgelseskonteksten spot på temaer og problematikker relateret til *kvindelige* meningsdannere. Det er en del af projektets fundament, at temaer omkring kønspolitik og ligestilling problematiseres (Steffensen, 2019). Det smitter af på mit materiale, hvilket kan spores i memoer, kort og interviews, og derfor også i mine sekundære kategorier, hvilket præger min forståelse af, at man ved efteruddannelse af fagbevægelsens kvinder, bør prioritere at deltagerne får viden om deres positioner og igennem de sociale læreprocesser bidrager til hinandens styrkepositioner.

Da jeg kortlægger undersøgelseskontekstens positioner, får jeg indblik i de forskellige diskursive positioner, der henholdsvis er repræsenteret og fraværende inden for feltet. Jeg ser dels en bevægelse mellem stagnation og deltagelse, og dels en bevægelse mellem brud og reproduktion. Disse diskursive bevægelser må ikke forbindes direkte til personer eller grupper, men skal forstås som positioner, der kan indtages inden for undersøgelsesfeltet (Clarck, Friese, & Washburn, 2015, 177). Jeg ser, at man overordnet kan identificere positioner, der vil være præget af en lav grad af involvering og positioner, der vil være præget af en høj grad af involvering. Jeg forstår, at deltagelse kan finde sted imellem disse poler – fra en lavere grad af deltagelse til en højere grad af deltagelse. Dertil bliver jeg opmærksom på, at man ved øget deltagelse henholdsvis kan finde positioner, der bryder og positioner, der reproducerer. Derfor ser jeg, at der er en forbindelse mellem øget deltagelse og tendenser til brud eller reproduktion. Dette er ikke positioner, der frit kan indtages, dertil er positionerne heller ikke nødvendigvis synlige.

Der er noget på spil i forhold til deltagerne positioner og hertil, hvordan de deltager i reproducerende processer eller medvirker til at skabe brud. Om end der reproduces eller brydes, er adgangen til disse positioner ikke fri. Derfor ligger der potentialer i en undervisningspraksis, som arbejder med en gennemsigtighed i forhold til deltagelsesbarrierer samt en nedbrydning af disse. Jeg forholder mig til de barrierer informanterne giver mig adgang til, og hvordan disse skaber udfordringer for deltagerne adgang til nye positioner.

Det er på denne baggrund, at jeg bliver opmærksom på, at der er en sammenhæng mellem en styrket position og øgede deltagelsesmuligheder. Når en undervisningsudbyder vil udvikle og afvikle undervisningsforløb, der giver deltagerne adgang til nye positioner, er det derfor vigtigt at have fokus på, hvori barriererne består med henblik på at skabe adgang til styrkede positioner.

4.3.2 Afprøvning af begrebet på det empiriske materiale

Med afsæt i udvalgte sekundære kategorier vil jeg nu arbejde 'baglæns' i processen og give et indblik i, hvordan den konstruerede forståelse af styrkepositionen kan bruges til at analysere mit empiriske materiale. Udvælgelsen begrundes med, at de tre kategorier er sammenstykket af flest enslydende ytringer på tværs af informanterne. Dertil er der forbindelser mellem de tre udvalgte kategorier, og derfor ser jeg, at de tilsammen giver et billede af en tendens inden for undersøgelseskonteksten. De udvalgte sekundære kategorier er: *Inspiratorer*, *Mod* og *Kvinderummet* (Bilag 1, 61).

Spejling

Den sekundære kategori *Inspiratorer* er sammenstykket af informanternes italesættelse af de udefra kommende inspiratorer som et vigtigt element på KM. Ceveas Uddannelses- og Udviklingskonsulent har en

opmærksomhed på, at hvis en arena *føles* utilgængelig eller måske *er* utilgængelig, kan det være en fordel at synliggøre, hvordan deltagelse faktisk kan blive muligt (Bilag 1, 6). På KM bliver der derfor også involveret forskellige kvindelige personligheder, der har en stemme i debatten og som sidder på poster, hvorfra de har indflydelse (Bilag 1, 8, 10, 25 & 58). Disse kvinder inviteres som inspiratorer og skal fungere som en form for rollemodeller for deltagerne. Informanterne beskriver, at inspiratorernes inputs har en stor betydning for deres indblik i egen position og perspektiver på mulighedsrummet (Bilag 7, 9; Bilag 9, 5 & Bilag 10, 5).

I relation til læringsintentionen med KM sætter den faglige medarbejder i 3F, Marie, ord på, hvorfor hun synes, at det er vigtigt at blive præsenteret for kvinder, der deltager i den offentlige debat: "At man får det personlige billede af, at det godt kan lade sig gøre. Der er rigtig mange kvinder, der er på og som gør det godt. Også kvinder vi ikke kender (...)" (Bilag 7, 9). Maries pointe er en indikation på netop dét, at deltagerne ikke møder kvinder, som de kan spejle sig i, da de ikke færdes i arenaer, hvor disse kvinder er. I 3F – et fagforbund, der primært beskæftiger sig med mands dominerende erhvervsarenaer – bliver Marie ikke præsenteret for, hvordan hun som kvinde kan skabe sig adgang til nye positioner. Dette sætter Marie ord på:

"(...) Jo flere kvinder vi får kontakt med, jo flere kan man se sig selv i. Og spejle sig selv i. Man kan også trække på hinanden og blive inspireret: Hvad er det jeg drømmer om? Og hvad er det jeg gerne vil? Og så finde ud af, at der var en anden vej, end den man lige havde tænkt (...)" (Bilag 7, 8).

Marie forklarer, hvordan dét at kunne spejle sig i andre kvinder, åbner hendes forståelse af hendes eget mulighedsrum. Marie er ikke alene om, at beskrive effekten af spejling. Camilla beskriver det store indtryk Majbrit Berlau (herefter Berlau), næstformand i Fagbevægelsens Hovedorganisation, gjorde på hende:

"(...) Majbrit Berlau, hun var jo helt fantastisk. Guds gave til det her kursus. Wow (...) Der med Majbrit. Det fik mig til at tænke, at dét jeg vil fokusere på, med mine oplæg, det er ligestilling. Ligestilling og kønsdebatten. Det gav hun mig bare lyst til. Hun virker som en stærk kvinde" (Bilag 9, 5).

Inspiratorerne kan altså inspirere deltagerne til at forholde sig til temaer, som de ikke før har beskæftiget sig med. Inspiratorerne har to primære funktioner, nemlig at repræsentere mulige positioner og dertil give deltagerne adgang til nye viden samt lysten til at afsøge denne viden.

Mod

Den sekundære kategori *Mod* er sammenstykket af informanternes italesættelse af manglen på netop dette (Bilag 7, 10; Bilag 8, 6; Bilag 9, 5 & Bilag 10, 5). Da manglen på *mod* beskrives som en barriere for deltagelse, er det interessant for mig at forstå, hvad der ligger bag denne ganske subjektive følelse. Pernille sætter ord på dét, at barrieren *ikke* ligger i en manglende lyst til deltagelse. Hun siger: "(...) at finde lysten til at blande sig i den offentlige debat. Måske ikke så meget, dét med at finde lysten. Men lige så meget modet" (Bilag 8, 6). Denne tendens afspejles i *alle* informanternes ytringer i relation til deltagelse – de har en lyst til deltagelse, men har af forskellige grunde afholdt sig fra det.

Informanterne beskriver en følelse af ambivalens. På den ene side har de lyst til at deltage, men samtidig har de en række bekymringer i relation til *formen* på deltagelsen samt hvilken *respons* deres deltagelse vil møde – dette spænder ben for dem. Marie beskriver denne ambivalens:

"Jeg vil gerne turde at sige min mening (...) At komme ud med dét. Kunne viderebringe min mening. Det er mindst lige så vigtigt. Jeg kan jo sagtens have en mening, men hvis jeg ikke aner, hvordan jeg skal komme ud med dén. Eller at den måde jeg kommer ud med dén på, det ikke er den rigtige måde. Så man ikke bliver lyttet til. Hvad er dét, der skal til, for at det er mig, der er interessant? (Bilag 7, 10).

Informanterne har en fælles forestilling om, at deres deltagelse ikke er legitim, fordi de mangler viden. Dette sætter socialpædagogen Sofie ord på:

"(...) Lære at have mod til at stå ved de ting, man mener (...) Den usikkerhed man godt kan have. Eller man ved måske ikke alt om emnet, men derfor er det stadig okay, at have en holdning til det. Det rammer rigtig godt ned i noget af det, jeg godt kan gå rundt og tænke over. Jeg ved jo heller ikke alt om alting. Der er jo nogen, der er meget klogere på dét hér, så ved de det hele, og så kommer man til kort i argumenter (...) (Bilag 10, 5).

Informanterne deler altså følelser af utilstrækkelighed. De har en følelse af, at de ikke kan leve op til nogle forventninger, de givetvis har til sig selv – men som ikke er opstået i dem selv. Disse forventninger er reproduktioner af forestillinger om, hvad der er muligt ud fra de positioner informanterne har. Jeg ser, at informanterne er forskellige steder i processen med at nedbryde disse barrierer. Dermed er informanterne også forskellige steder i forhold til at kunne indtage nye positioner.

Et trygt rum

Den sekundære kategori *Kvinderummet* er sammenstykket af informanternes forskelligartede betragtninger på, hvilken betydning rummet har for deres læreprocesser. Informanterne beskriver rummet, der skabes på KM, og hvordan de hér kan få lov til at; øve sig, prøve sig selv af og spejle sig i hinanden (Bilag 7, 10; Bilag 8, 6; Bilag 9, 7 & Bilag 10, 12). Selvom informanterne har forskellige opfattelser af, hvor trygheden ligger, er de enige om, at en del af det trygge miljøes potentiale er, at man hér kan begå fejl. Pernille sætter ord på dette:

"(...) At man kunne bevæge sig i et trygt miljø. Få sit faglige fodfæste i det lukkede miljø. Få lov at kast sig selv ud. Og så lave nogle fejl, som man så kan lære af. Sådan så man er rustet til, at komme ud på den anden side (...) jeg er bange for at begå fejl. Det ville være endnu værre, når man nu skal kaste sig ud til mange, mange mennesker. Så det er et trygt miljø, her hvor vi er [KM]" (Bilag 8, 6).

Som beskrevet har informanterne forskellige barrierer, hvoraf frygt for andres vurdering er en ganske central barriere. Denne frygt findes dog ikke i det rum, der skabes på KM, da deltagerne her oplever en tryghed. Dette til trods for, at deltagerne kun har kendt hinanden i en ganske kort periode.

Jeg er nysgerrig omkring det faktum, at der kun er kvindelige deltager på KM. Derfor beder informanterne forholde sig til, om det har en betydning, at der kun er kvindelige deltager til stede i rummet (Bilag 3, 1). Dette opfatter informanterne forskelligt. Marie sætter, ligesom Pernille, ord på det følsomme i at eksponere sig og frygten for at begå fejl. Begge informanter taler ind i, at de på KM kan *udfoldes sig*, netop på grund af rummet. Marie oplever, at der er potentiale i kvinderummet – dette underkender Pernille (Bilag 8, 9). Marie siger, at hun ved, at hun skal kunne yde modstandskraft over for *de sure mænd*, men at det er ideelt, at hun ikke behøver at gøre dette i KMs *trygge læringsforum*. Maries ytringer indikerer, at de muligheder, hun har for deltagelse gennem KM, adskiller sig fra hendes muligheder for deltagelse i andre arenaer. Marie siger:

"(...) for mig giver det god mening, at det er for kvinder. Fordi jeg personlig har brug for inspiration fra kvinder. Jeg har brug for at finde ud af, hvordan jeg som kvinde jonglerer mellem en karriere og arbejdsliv og familieliv. Og alt det der ligger derimellem. Der er jo nogle forventninger til, når man er kvinde; jamen så er det også mig, der går hjemme og det er mig, der passer børnene. Min mand han er så ude, det er ham der tjener pengene. Hvad så, hvis det ikke er sådan? Hvordan får andre det til at hænge sammen? Hvad tænker andre om det? (...) For mig ligger der også en masse følelser i det. Hver gang jeg synes noget, så føler jeg det også. Det er måske nemmere at komme ud med i et trygt forum, som det er, når vi er kvinder frem for, hvis der sad nogle sure mænd (...) Så ville jeg ikke på samme måde turde sige min mening (...) Selvfølgelig skal man jo også kunne den anden del af det. Men dét hér er et læringsforum. Der synes jeg, at det giver mening, at det er et trygt forum. Hvor man også kan lave fejl, og hvor man kan udfordre sig selv. (Bilag 7, 10).

Informanten Camilla har ligeledes en meget positiv oplevelse af, hvad kvinderummet på KM tilbyder hende og de øvrige deltager:

"(...) hvis der havde siddet nogle mænd, så havde de taget scenen. Det tror jeg (...) Så havde de lige haft en bedre mening. Men hér, der er vi jo det samme køn. Det er måske ikke os, der altid råber højest. Her har vi mulighed for at udfolde os lidt (...) (Bilag 9, 7).

Camilla beskriver en uvant følelse af en *mulighed for at udfolde sig*. Noget der ikke ville være muligt med mænd i rummet, da de ville havde *taget scenen*. Camillas ytringer indikerer, at kvinder i rum med mænd ikke har de samme muligheder for deltagelse, som de har i rum kun med kvinder. Informanten Sofie tillægger ikke dette forhold samme værdi, om end hun ser, at det har en betydning:

"Jeg kan godt være sådan lidt dobbelt i det. Fordi så kan jeg også få det sådan: at vi i bund og grund bare er mennesker. Så jeg går ikke op i, om man er kvinde eller mand. Altså. Så gør det i min optik ikke den helt store forskel. Men det betyder ikke. At jeg ikke kan se, at der er forskellig dynamikker på spil i forskellige sammenhænge. Der kan gå hønsegård i et kvindeforum. Det er så ikke tilfældet her. Det er som sagt enormt fagligt og lyttende. Der kan godt være lidt mere slam-bam-svesken-på-disken, når man snakker om mandlige fællesskaber. Jeg ved godt, at det er lidt stereotyp. Men jeg synes ikke, at det er negativt, at vi kun er kvinder. Det har været en anden vinkel at lægge på det. En vinkel jeg ikke har været så bevidst om. Måske fordi jeg er i en meget kvindedomineret verden" (Bilag 10, 12).

Sofie har til sin egen overraskelse oplevet et kvindefællesskab, der har været *fagligt og lyttende* – ikke en *hønsegård*. Jeg ser altså indikationer på, at Sofie validerer mandlige fællesskaber højere end kvindelige fællesskaber. Sofies overraskelse hænger formentlig sammen med den måde, der samtales og reflekteres på KM (Bilag 1, 9). Denne form for samtale og refleksion, er ikke nødvendigvis til stede i det kvinderum, som Sofie er kendt med gennem sit daglige virke som socialpædagog på et dag- og døgncenter.

Dét, at uddannelsen kun er for kvinder, vækker en respons hos alle informanterne. Den måde informanterne oplever det kvindedominerede rum har en forbindelse til, hvilke arenaer den enkelte begår sig i. Hertil har jeg et indtryk af, at informanternes respons afhænger af, hvilke diskurser de er i gang med at reproducere eller bryde med (Bilag 1, 33 & Bilag 2, Social arena kort, 5).

Igennem deltagelse at byde eller reproducere

Jeg har igennem mine positionskort fået adgang til en viden om, at der er forskellige diskurser forbundet med øget deltagelse, og derfor kigger jeg nu på, hvordan det manifesteres i mit materiale (Bilag 2, Positions-kort, aksekort, 1).

Informanterne beskriver, at de på KM har fået nye selvindsigter og en styrket lyst til deltagelse. Der er dog en vis dualitet at spore i nogle af informanternes ytringer. For de fleste af informanterne handler det om, at de har haft modstand på det kønnede fokus, der lægges ned over forløbet på *Kvindelig* meningsdanner. Jeg vil fremhæve to eksempler på, hvordan denne modstand kan forandres gennem uddannelse, og hvordan deltagerne får forskellige muligheder for at indtage nye meningsdannerpositioner (Bilag 2, Positions-kort, aksekort, 2).

Informanten Sofie kan statueres som eksempel på, hvordan man gennem adgang til nye positioner kan bryde med diskurser. Her fortæller hun først om hendes modstand på det kønnede fokus:

"(...) Jeg havde det sådan, da vi sad på det første modul: puha, det er så nyt, hvor skal vi hen og gad vide, hvad alle os folk har til fælles? Vi havde sådan en hjemmeopgave: hvad gør dig vred? Arg, men jeg går ikke og er sådan helt vild vred over noget. Jeg er ikke gået ind i det her for at være i opposition (...) Hvad er det lige, jeg skal over [til København] og være imod? Det skulle jeg lige slås med. Slås og slås. Men, hvordan skal jeg gøre dét hér til mit? Jeg går ikke rundt og er en vred pædagog, der har en masse ting, jeg vil ud og revolutionere. Men hvordan gør jeg det lige til noget, som jeg kan bruge? Uden at være en vred kvinde? Er det dét, jeg skal lære at være? (Bilag 10, 4).

Sofie beskriver, at hun ikke vil være en *vred kvinde*, der er i *opposition*. Sofie beskriver endda hvordan, hun har måtte *slås* med af finde sig til rette i undervisningsforløbet. Det kan være med til at give et billede af, hvor vanskeligt det er, at bevæge sig inden for nye og ukendte arenaer (Bilag 2, Social arena kort, 5). Sofies verdensbillede er organiseret ud fra de arenaer, hun har adgang til, og som hun er fortrolig med. Hendes forståelsesverden er derfor også underlagt mekanismer, hun ikke bare nødvendigvis kan bryde med. Dualiteten i Sofies ytringer bliver synlig, da hun fortæller, om hvordan hun gennem KM har fået skabt forstyrrelse i hendes verdensbillede. Det er ganske tydeligt i hendes refleksion over kvindelivet og kvindelig repræsentation:

"(...) Det har jo været en kæmpe øjenåbner. At høre om andres verden og deres udfordringer. Jeg tænker hold da kæft. Der sker godt nok noget ude i den der verden. Og Metoo. Som bare er så langt væk fra min virkelighed. Det gør det jo ikke mindre interessant. Eller vedkommende. Den optagethed. Dét hér, dét er sgu da egentlig for vildt. Det er da for galt. Alle de her tal vi har fået. Jeg tænker: wow, der er da noget, jeg slet ikke har fået øjnene op for før. Og som jeg ikke tror, at jeg ville have fået øjnene op for, hvis jeg ikke lige havde siddet i det her (...) og i forhold til at tale på andres vegne. Det kan jeg godt mærke. Den har ændret sig lidt. Fra at jeg ikke kun tænker: mig, på min arbejdsplads. Som TR. Men hvor jeg også tænker. Ja. Men måske kunne kvindeligheden, i det lille bitte samfund, måske kunne man også komme mere på banen dér. Ikke? Jeg synes, der har åbnet nogle lidt andre perspektiver, end jeg lige umiddelbart havde tænkt. Puha" (Bilag 10, 7).

Sofie har igennem KM fået adgang til nye arenaer, hvilket har givet hende mulighed for at forstå verden omkring sig på en ny måde. Sofies nye indsigter har sat gang i, at hun nu overvejer at *komme på banen i det lille bitte samfund*. Sofie er eksplicit om, at de nye erkendelser ikke ville have været tilgængelige for hende,

hvis hun ikke havde deltaget på KM. Sofie har altså fået adgang til at indtage nye positioner som meningsdanner. Hendes ytringer tyder på, at Sofie kan bruge denne position til at bryde med diskurser i relation til køn og repræsentation (Bilag 2, Positions-kort, akse-kort, 1). Som hun udtrykker det: "(...) Jeg har sgu aldrig været optaget af, hvor mange ting, der har været skrevet af kvinder. Gud. Der er sgu da en vigtig pointe her. Også at have opmærksomhed på" (Bilag 10, 7).

Informanten Pernille kan statueres som eksempel på, hvordan man gennem adgang til nye positioner kan reproducere diskurser. Informanten Pernille forholder sig også kritisk til den vinkel, der lægges på køn og ligestilling på KM:

"(...) Jeg synes, at det er interessant, hvordan vi [mænd og kvinder] tænker forskelligt om ting. Og nogle gange kan man få drejet sine betragtninger. Hvor nogle gange, der bekræfter vi hinanden i noget, som ikke nødvendigvis er den rigtige virkelighed. Ikke, at jeg synes, at mændene er bedre (...) Selvfølgelig kan man aldrig generalisere, men nogle gange bekræfter vi bare hinanden i noget, vi ikke burde bekræfte hinanden i. I mit hoved (...) Der er jo tal for dét, der ér. Men hvor jeg tror, at kvinder er gode til at tale det op. Der tror jeg, at mænd er bedre til at tale det ned: "er vi nu sikker på, at det er sådan her, det er?". Jeg er sgu egentlig nok bare bedre med mænd. Jeg oplever mænd være mere nøgtern og sådan: "det er sådan her, det er". Og det forstår jeg bedre" (Bilag 8, 9).

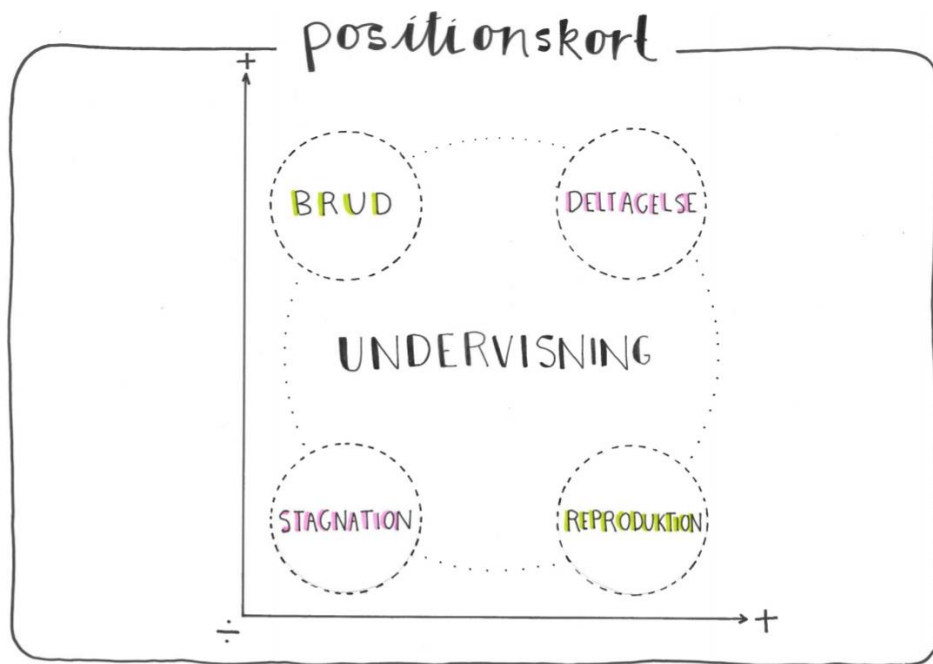
Hun beskriver, hvordan virkeligheden konstrueres gennem den måde, vi snakker om den på. Pernille siger, at selvom, at *der er tal for det, der er*, så kan man opfatte disse tal forskelligt og at tallene *ikke nødvendigvis er den rigtige virkelighed*. Hertil forklarer Pernille, at hun ikke synes, at *mænd er bedre* end kvinder, men afslutningsvis får hun sagt, at hun bedre kan lide mænd og at omgås mænd. Pernille har altså ikke adgang til at forstå den nye arena, hun introduceres til gennem uddannelse (Bilag 2, Social arena kort, 5 & Positions-kort, akse-kort, 2). Hun underkender tværtimod de problemstillinger, som Cevea gennem KM prøver at skabe fokus omkring. Det, at Pernille underkender kvinder og femininadfærdsmønstre tyder på, at hun primært har adgang til arenaer, hvor mænd og maskulinadfærdsmønstre legitimerer positioner og adfærd – hvilket antageligvis gør sig gældende i Økonomistyrelsen, Pernilles arbejdsplads. Samtidig giver Pernille udtryk for, at hendes deltagelse på KM har tilbudt hende unikke erkendelser:

"Jeg synes, at det er fuldkommen formidabelt og magisk. Jeg synes, at jeg lærer noget. Også om mig selv. Jeg bliver stolt. Gud, hvor lærer jeg meget på kort tid. Jeg har altid ment noget, men ikke turdet være nogle steder. Så jeg synes, at konceptet om, at blive støttet i, at man faktisk bliver fulgt meget af vejen. Det giver i hvert fald mig appetit på, at dét hér, det kan jeg også godt alene bagefter (...) Jeg har nogle gange sagt til min mand: "prøv at hør, jeg kunne godt tænke mig at blive politiker, der er så mange ting, jeg gerne vil lave om, og mene noget om". Men jeg har aldrig haft modet til det. Så bare dét hér med at prøve, at bevæge sig i de her baner. Det er et fantastisk koncept" (Bilag 8, 10).

Igennem KM er Pernille altså blevet stilladseret i en udvikling, hvor hun har *lært meget om sig selv*, og det gør hende *stolt*. Pernille beskriver, at det har været øjenåbnende for hende bare *dét at prøve, at bevæge sig i de her baner*. Hun er altså i gang med at gøre sig erfaringer og afprøve de mulige positioner, der nu er tilgængelige for hende. Det tyder på, at Pernille stadig har vanskeligheder ved at bevæge sig inden for de nye arenaer, hvorfor hun også reagerer med modstand – som informanten Sofie ligeledes gjorde ved forløbets begyndelse. Karakteren og indholdet af Pernilles deltagelse vil på nuværende tidspunkt kunne karakteres som reproducerende, da ligestillingstemaet ikke *fylder* for hende: "(...) jeg [er] ikke nok på ligestillingsdebatten. Jeg kan sagtens se, at der er nogle ting, der er forkert. Men det er ikke dét, der fylder

mest for mig. Jeg synes, at der er så mange andre ting, der er galt i den her verden, som jeg heller vil forholde mig til" (Bilag 8, 9).

Grunden til, at disse forskellige mønstre fremhæves er for at give et billede af, hvordan udbytte af uddannelse manifesteres forskelligt. Informanterne gennemgår altså i forskellig grad en bevidsthedsgørelse, som får en betydning for, om de reproducerer eller bryder med diskurser fra deres nye positioner (Bilag 2, Positionskort, aksekort, 2).



Positionskort, aksekort, 2 (Bilag 2)

4.3.3 Opsamling på styrkepositionens betydning

Omdrejningspunktet for undervisningen på KM er altså deltagernes position og deres muligheder for at begå sig som meningsdannere (Steffensen, 2019). Jeg kommer frem til, at deltagernes muligheder for at indtage positioner – hvor øget deltagelse er muligt – hænger sammen med konkrete barrierenedbrydende faktorer som forbilleder og tryghed. For at give deltagerne en oplevelse af, at deltagelse er en mulighed, må de opleve at stå i en styrket position. Herfra vil både deltagelse, der bryder og reducerer diskurser være muligt. For at skabe uddannelsesforløb, der styrker denne gruppe, er det altså først og fremmest vigtigt at strukturere uddannelser ud fra konkrete barrierenedbrydende aktiviteter, hvormed uddannelsesforløbet kan bidrage til en styrket position.

4.4 Opsamling

Jeg har nu vist, hvordan jeg gennem en bearbejdning af mit empiriske materiale kan generere en teoretisk forståelse af undersøgelseskonteksten. Dertil har jeg vist, hvordan de teorigenererede tendenser:

Motivation, Læringsintention og *Styrkeposition* kan bidrage til nye perspektiver på de grundlæggende sociale praksisser, der udgør undervisningskonteksten.

Ud fra konstruktionen af *motivationen* som betydningsfuld, får jeg indsigt i deltagernes muligheder for at indgå i undervisningsforløbet. Jeg kan på denne baggrund udlede, at den enkeltes motivation for deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter er essentiel for dennes udbytte af forløbet. Derfor giver det mening at orientere sig mod deltagerens motivation. Både i forhold til at gøre det attraktivt at deltage på uddannelsen, men også i forhold til at afstemme deltagerens forventninger til uddannelsen.

Ud fra konstruktionen af *læringsintention* som betydningsfuld, får jeg indsigt i, hvilken betydning det har, at læringsintentionen er klar. Jeg kan på denne baggrund udlede, at en tydelig og kontinuerlig kommunikation om intentionen med uddannelsens formål er vigtig, for at sikre at undervisere og deltager har den samme forståelse af formålet med forløbet. Dertil er det vigtigt at undervisningsaktiviteterne understøtter formålet med undervisningsforløbet.

Ud fra konstruktionen af *styrkeposition* som betydningsfuld får jeg indsigt i, hvordan deltagernes mulighedsrum udvides. Jeg kan på denne baggrund udlede, at et vigtigt formål med denne type af efteruddannelse er, at styrke deltagernes positioner. Igennem de sociale læreprocesser, der finder sted mellem deltagere og undervisere, skal deltagerne få adgang til ny viden og nye erkendelser. Den nye viden og de nye erkendelser udgør styrkepositionen, hvorfra nye positioner både vil opleves og være tilgængelige.

Jeg ser at min teorigenerering kan ses som små nuancer af, hvad der er betydningsfuldt, når man vil udvikle og afvikle denne type af korte meningsfulde undervisningsforløb for voksne.

5. Diskussion & konklusion

I GT kan en kvalitetssikring af undersøgelsesresultatet ske på mange måder (Guvå og Hylander, 2005, 91-98). Jeg vil nu diskutere, hvordan man gennem eksisterende viden på området kan forstå mine teorigenererede perspektiver på efteruddannelse, der har dannelsesmæssig karakter. Dette er både et forsøg på at verificere min teorigenerering, men skal også være med til at synliggøre de nuancer, mit projekt kan bidrage med. Jeg inddrager derfor ekstern litteratur. Udvælgelsen af litteratur sker med afsæt i den viden, som jeg har om undervisningsfeltet samt en kontinuerlig litteratursøgning igennem projektet (Bilag 1, 21, 27 & 63). Litteraturen er således udvalgt med henblik på at belyse de teorigenererede tendenser: *Motivation*, *Læringsintention* og *Styrkeposition*. Jeg søger at udvælge litteratur, der rummer konstruktivistiske træk, da det spejler dette projekts forståelsesrammer.

5.1 Motivation for efteruddannelse

Jeg får igennem mit projekt en forståelse af, at motivation er en betydningsfuld faktor, når uddannelsesudbydere udvikler og afvikler undervisningsforløb af denne karakter. Jeg undersøger her udbyttet af min teorigenerering gennem eksisterende viden om læringsteori. Jeg vil have fokus på at afdække svagheder i mit materiale i form af; spørgsmål jeg ikke får stillet, og egne antagelser jeg ikke går kritisk til.

Jeg undersøger mine antagelser om motivationens betydning ud fra Knud Illeris (herefter Illeris) perspektiver på læring og individ. Illeris inddrages, fordi hans læringsteori er med til at tilføje et perspektiv på, hvad der betinger og påvirker den individuelle læring (Illeris, 2014, 12). Illeris' forståelse af grundlaget for læring er bredt funderet; psykologiske, biologiske, kulturelle, sociologiske og samfundsvidenskabelig læring (Illeris, 2014, 14). Hertil adskiller min forståelse af læring sig, da jeg primært ser læring som et socialt og konstrueret fænomen. Illeris' forskning og forfatterskaber kredser om interesseområderne lærings-, motivations- og kvalifikationsteori, livslang læring og læring i arbejdslivet (Illeris, 2014, 12). Derfor synes hans perspektiver på, hvordan man skaber meningsfuld efteruddannelse af voksne også ganske relevant at orientere sig mod, hvis man vil undersøge det empiriske materiale ud fra et perspektiv på individet – et potentiale materialet rummer.

Illeris beskriver, at voksne kan opleve *tid* som en begrænset ressource. Derfor bliver nogle voksne mere selektive i sine valg, og fravælger måske læring på områder de finder mindre betydningsfulde, eller som de oplever som krævende (Illeris, 2014, 28). Informanterne taler flere gange ind i tiden som en faktor, både i forhold til den tid, som de sætter af til at deltage på uddannelsen i relation til: forberedelse, transport og deltagelse i selve undervisningen. Sofie, der kommer fra Nordjylland, fortæller: "(...) i forhold til tidsforbruget, når man som jeg, kommer fra Jylland. Så ligger der en del interesselimer i det. Jeg vil dæleme også have noget ud af det" (Bilag 10, 6). Sofie fortæller, at selvom hun bruger 8-10 timer på at transportere sig, så føler hun, at hun får noget ud af uddannelsesforløbet (Bilag 10, 4). Hertil beskriver informanten Pernille, som tidligere nævn eksplicit sine forventninger til forløbet i forhold til, at tiden på KM går fra hendes arbejdstid: "(...) Det er ikke nok, at være blevet beriget. Når jeg har brugt min arbejdstid, så skal det være noget, som jeg føler, at jeg kan indarbejde" (Bilag 8, 9). Der er derfor tegn på, at informanterne ud fra personlige kriterier vurderer uddannelsen som vigtig nok til, at de vil bruge deres tid på den. Dette til trods for, at de også oplever

uddannelsesforløbet som krævende. Dog har jeg ikke været opmærksom på dimensionen af efteruddannelse som et til- eller fravalg. Årsagen til dette må tilskrives, at jeg møder deltagerne ved uddannelsesforløbets *start*, hvormed der allerede er foretaget et tilvalg. Når jeg spørger til informanternes motivation for deltagelse, får jeg altså ikke nødvendigvis et indblik i informanternes overvejelser forud for deltagelsen i uddannelsen. Jeg ved derfor ikke, om et afslag på uddannelses tilbuddet har været i informanternes overvejelser. Jeg forudsætter bare, at deltagerne er interesserede i at være en del af uddannelsesforløbet – og dermed er motiverede.

Illeris peger også på, at uddannelse af voksne er forbundet med en del *ambivalens*: ”På den ene side ved vi godt, at læring kan være både nyttigt, berigende og tilfredsstillende. På den anden side er institutionaliseret læring ofte krævende, fremmedbestemt og til tider også kedeligt” (Illeris, 2005, 51 i Düsterdich, 2018, 45). Den motivation som jeg peger på som betydningsfuld, kan altså rumme variationer af ambivalens. Ambivalens, der kan være karakteriseret ved en blanding af nødvendighed, lyst, rationelle kontra irrationelle overvejelser, pres og tvang. Denne pointe kan underbygges af konstruktionen af mit kort over de sociale arenaer samt memoer. Herigennem ser jeg, at deltagerens job placerer dem forskelligt i forhold til den faglige- og private arena. Deltagerens motivation vil præges af deres positioner og bevægelsesmuligheder inden for disse arenaer (Bilag 2, Social arena kort, 5 & Bilag 1, 12). Informanten Pernille sætter ord på dette: ”De [HK Stat] har sikkert også nogle forventninger. De har investeret i mig. Fordi de gerne vil have nogle mandater ud (...) Ikke at de pålægger én, hvad man skal mene. Men jeg tænker, at de har gjort sig nogle overvejelser over, hvem de gerne vil have til at mene noget” (Bilag 8, 8). Pernille beskriver, at der er forventninger til hendes udbytte af uddannelsen. Andre deltager på KM kan være i samme situation, da det er fagbevægelsen, der betaler for deltagerens uddannelse, hvorfor der kan være implicitte forventninger til deltagerens uddannelsesudbytte, og hvordan de forvalter dette. Jeg peger på at ambivalensen konstitueres igennem de sociale processer deltagerne indgår i, men denne ambivalens kan altså også undersøges ud fra et perspektiv på individet. Dermed ville jeg måske havde fået et nuanceret indblik i, hvorvidt ambivalens præger deltagerens motivation, idet jeg ikke forholder mig mere undersøgende til deltagerens motivation, men kun i enkelte tilfælde stiller spørgsmål som: ”Så du føler dig ikke bundet, selvom det er fagbevægelsen, der betaler for gildet?” (Bilag 9, 9).

Når jeg peger på motivation som en betydningsfuld tendens, er det fordi jeg ser, at det betinger og påvirker deltagerens læring på KM. Med viden om de mangler, der findes i mit materiale, ser jeg stadig at min teorigenerering rummer interessante nuancer. Jeg ser, at en viden om motivations karakter kan bruges aktivt, når uddannelsesudbydere hverver deltagere, men også i forhold til at få deltageren til at indgå i de sociale læreprocesser.

5.2 Eksekvering af læringsintentionen

Igen gennem mit projekt får jeg adgang til en forståelse af, at en tydelig læringsintention er betydningsfuldt, når uddannelsesudbydere udvikler og afvikler efteruddannelse, der har dannelsesmæssig karakter. Jeg undersøger resultaterne af min teorigenerering gennem viden om dannelsesprocesser. Jeg forholder mig særligt til dele af mit materiale, som jeg ikke har kunne tyde. Jeg har således fokus på, hvilke brikker der mangler, for at Ceveas læringsintention manifesterer sig fuldt ud.

Mine forståelse af læringsintentionen harmonerer med resultater fra den empirisk orienterede del af uddannelsesforskningen om undervisningen af børn og unge. Her peger uddannelsesforsker John Hattie på, at forskningen kan begrunde undervisningsstrategier, der har fokus på læringsintention (Jensen, 2018, 63). Mit projekt skrives således ind i en forståelse af, at en tydelig læringsintention er vigtig. Denne læringsintention skal understøttes af en målstyring, der giver deltageren mulighed for at tage kontrollen over sin egen læring, så deltageren tager læringsintentionen på sig (Jensen, 2018, 63). Cevea har en klar intention med deres meningsdanneruddannelser, hvilket også er tydeligt fremskrevet i uddannelseskonceptbeskrivelsen (Juul, 2019). Denne læringsintention er dog ikke altid lige tydelig i selve undervisningssituationen. Jeg har svært ved at tyde, hvorfor den nedskrevne læringsintention ikke mere konsekvent siver ned i den praktiske undervisning (jævnfør afsnit *Når der spændes ben for læringsintentionen*). Der findes givetvis forskellige årsager til denne mangel i mit projekt. Jeg er optaget af at forstå dette, i lyset af eksisterende viden om voksenundervisning, der bidrager til demokratisk dannelse. Denne vinkel optager mig på grund af projektets problemformulering og Ceveas uddannelseskonceptbeskrivelse.

I min tilegnelse af viden om voksenpædagogikken, får jeg blik for begrebet *selvstyring*, som jeg læser ind i ud fra forskellige tolkninger af Stephen Brookfields studier (herefter Brookfield). Brookfield har igennem sin akademiske karriere arbejdet med voksenundervisning og kritisk tænkning. Han er inspireret af Frankfurterskolen og amerikansk pragmatisme, hvorfor idealer om kritisk tænkning, er fundamentet for hans forståelse af uddannelsesarbejde (Hansen, 2001, 142). Brookfield kritiserer undervisning, hvor der udelukkende tages udgangspunkt i deltagerens livserfaringer, og hvor valget af undervisningsform og indhold grundlæggende er deltagerstyret (Hansen, 2001, 142). På KM udfordres deltagerne, men samtidig italesættes det ofte af underviserne, at deltagerne er eksperter i deres eget liv (Bilag 1, 8 & 24). Det problematiske ved denne form for undervisning er, at det primære formål bliver at strukturere deltagerens erfaringer og meninger for at gøre deltagerne handlingskompetente i forhold til de funktioner i arbejdslivet og samfundet, de ønsker at indgå i (Hansen, 2001, 143). Dette er en del af Ceveas ærinde, hvorfor uddannelsesforløbet også er organiseret omkring konkrete øvelser ud fra principper om offentlig aktionslæring, f.eks. skal deltagerne lære at skrive læserbreve (Steffensen, 2019). Dette kan ifølge Brookfield forstås som *training*, der nemlig knytter sig til undervisning, hvor der er et tydeligt defineret mål, som deltagerne skal dannes til (Hansen, 2001, 142).

Brookfield beskriver derimod, at den mest fuldkomne form for selvstyrende læring ses, når proces og refleksion forenes i den voksnes søgen efter mening:

“Den mest fuldstændige, modne form for selvstyrende læring er imidlertid den, hvor kritisk refleksion over de mulige sider af virkeligheden, udforskning af alternative synsvinkler og meningsformer og ændring af personlige og sociale vilkår alle er til stede. De ydre og tekniske såvel som de indre, refleksive dimensioner i selvstyrende læring smelter sammen, når voksne begynder at forstå, hvordan viden og værdiers natur er kulturelt skabt. Den fuldt udviklede form for selvstyrende læring viser sig i en sådan tanke og handlingspraksis, at omtolke og omskabe deres personlige og sociale livsverdener på grundlag af den nævnte forståelse” (Brookfield i Garrison, 2001, 63).

Brookfield mener, at selvstyret læring på et højt niveau handler om, at skabe kritisk fokus omkring deltagerens grundlæggende antagelser, værdier, dannelses- og menneskesyn. Dette skal ske igennem det han beskriver som *education* som netop er en form for dannelse, der skærper deltagerens kritiske

bevidsthed. Det primære formål med education er at skabe en ramme, hvor deltagerne kan mødes for at forfølge deres erkendelseslyst, og hvor de kritisk kan spørge til grundantagelser, de har i deres daglige virke og som deres hverdagsbevidsthed er styret af (Hansen, 2001, 143). Dermed forstår jeg, at man vil kunne oparbejde selvstyring ved en prioritering af samtale mellem deltagerne samt samtale mellem deltagerne og underviserne. En vigtig prioritering, da selvstyring må være det primære mål med denne type af efteruddannelse.

Hertil vil der åbne sig muligheder inden for voksenuddannelse, der sigter mod at bidrage til demokratisk dannelse, idet de voksne vil få mulighed for at reflektere sammen og tage del i processer, der inden for uddannelsesforskningen defineres som *livslang læring*. Denne pointe ligger i forlængelse af tanker om demokratisk dannelse beskrevet af pragmatikeren og filosofen John Dewey (herefter Dewey) i *Democracy and Education* fra 1916. Både offentligt og privat må vi praktisere demokratiet som en kritisk, kreativ og selvreflekteret livsform. Hertil skal vi forstå demokrati som det møde, hvor vi engagerer os i dialog og lader os konfronteres med andre principper (Garrison, 2001, 54). Informanten Marie fremhæver, at hun søger, at Cevea går i dialog med deltagerne: "Mere udfordrende debat på klassen. Hvis Cevea er mere skarpe på at spørge mere kritisk ind til: "hvorfors gør du sådan her?", "hvorfors siger du sådan der?". Der synes jeg godt, at de kunne være mere skarpe på" (Bilag 7, 10). Muligheden for at opøve deltagernes kritiske refleksion over egne handlinger og synspunkter udnyttes altså ikke. Ved at skabe samtaler med deltagerne om deres liv og hertil komme med alternative synspunkter, vil man potentielt kunne gøre deltagerne rede til nye erfaringer. Dewey beskriver at selve 'udførsel af handlingen' skal ses som det demokratiske mål, i stedet for et fokus på produktet (Garrison, 2001, 56). Når deltagerne sættes til at øve konkrete discipliner som debatindlæg og læserbreve, er det ikke nødvendigvis negativt. Dog bør fokus være på fasen, hvor læserbrevet skabes samt de samtaler og overvejelser, der ligger forinden det færdige produkt. At *samtalen* får en central funktion på denne type af efteruddannelse, opfatter jeg derfor som afgørende. På KM vil dette give deltagerne mulighed for at øve deres refleksivitet gennem samtale. Herigennem ville deltagerne potentielt få adgang til at forstå, hvilke meningsdannerpositioner, der findes, og hvordan de sammen og hver for sig kan gøre disse tilgængelige, hvilket i sidste ende også er Ceveas intention med uddannelsesforløbet (Steffensen, 2019).

Når jeg peger på læringsintentionen som betydningsfuld, bevæger jeg mig altså inden for en gængs forståelse af den synlige lærings betydning for deltagernes udbytte af undervisningen. Mit projekt giver mig mulighed for at pege på, hvad der kan skabe forstyrrelser i forhold til en tydelig læringsintention. Ved at inddrage perspektiver fra uddannelsesforskning på området kan jeg beskrive, hvorfor nogle af disse forstyrrelser opstår. Dette ser jeg ikke at mit eget materiale giver mig svar på. Det er på denne baggrund, at jeg kan fremhæve vigtigheden i at skabe forbindelse mellem læreproces og læringsintention, når uddannelsesudbydere udvikler og afvikler efteruddannelse, der har til hensigt at styrke deltagernes demokratiske dannelse. Dertil skal undervisningsforløbet bygges op omkring samtale og proces frem for individuelt arbejde omkring produkter.

5.3 Uvejsom adgang til styrkede positioner

Jeg når gennem konstruktionen af mit projekt frem til en forståelse af, at styrkede positioner er et væsentligt udbytte af denne form for efteruddannelse af fagbevægelsens kvinder. Jeg vil nu undersøge resultaterne af min teorigerenering i lyset af eksisterende viden om køn og strukturel diskrimination.

Hvis man vil forstå, hvorfor det er vigtigt at skabe styrkepositioner for fagbevægelsens kvinder, kan man undersøge et tema som *repræsentation*. Informanterne er oftest eksplicite om repræsentationsproblemer inden for den faglige arena (Bilag 2, Sociale arena kort, 5). Marie italesætter problemer internt i 3F (Bilag 7, 12). Sofie beskriver, hvordan hun og hendes kollegaer oplever at beslutningerne bliver truffet hen over hovedet på dem (Bilag 10, 11). Camilla problematiserer akademikerens position på hendes arbejdsplads (Bilag 9, 8). En forklaring på dette kan ligge i, at informanterne i de faglige arenaer tilbydes et sprog og en viden i relation til problemstillinger om repræsentation, hvormed de får adgang til at forstå og i italesætte relaterede problemstillinger – og dermed modarbejde dem (Bilag 2, Social arena kort, 5).

For flere af informanterne er repræsentation et større tema i forhold til deres faggruppe end i relation til deres køn. Når jeg fokuserer på kønnede repræsentationsproblematikker, er det fordi, at jeg gennem mine interviews for adgang til mere implicite ytringer, der tegner et billede af, at dette også er et problem (Jævnfør afsnit *Igennem deltagelse at byde eller reproducere*).

Med udgangspunkt i informanternes deltagelsesønske, vil jeg belyse potentielle årsager til, at informanterne oplever barrierer, og hvorfor de – på trods af lyst – ikke deltager. Hvis man skal forstå, hvorfor det er svært for informanterne at opnå deltagelsesfodfæste, kan det give mening at se på kvindelivet som en arena (Bilag 2, Social arena kort, 5). I 1995 skriver Weber som nævnt en Ph.d. om tilsvarende uddannelsesarbejde i relation til målgruppen kvinder i fagbevægelsen (jævnfør afsnit 2. *Det forskningsmæssige landskab*). Hun læner sig bl. a. op af den Frankfurterskoledede Becker-Schmidt. Weber beskriver, at modsætningerne i kvindelivet er en realitet, og at det er heraf kvinders mangfoldighed og særlige karakter udspringer - en såkaldt dobbelt samfundsmæssiggørelse (Weber, 1995, 86). Weber henviser til Becker-Schmidt:

”Deraf følger, at de [kvinder] ikke alene skal leve op til modsætningsfyldte fordringer i familien såvel som til dem i erhvervssfæren. Der er yderligere et konfliktpotentiale: begge områder, hvor kvinder arbejder, er organiseret modsætningsfuldt i forhold til hinanden” (Becker-Schmidt 1993, 80 i Weber 1995, 87).

Heraf forstår jeg, at kvindelivet konstrueres som en arena præget af ambivalens, idet kvinder skal navigere ud fra forskellige andre arenaer med modsatrettede idealer og værdier – dette reflekteres også i mit social arena kort (Bilag 2, Mapping, Social arena kort, 5). Jeg forudsætter, at konstruktionen af arenaen har ændret sig siden 1990’erne, hvorfor Becker-Schmidt og Weber beskriver kvindelivet ud fra nu historiske kontekster. De overordnede indsigter betragter jeg dog som overførbare. Weber beskriver, at den voksne kvindegeneration i almindelighed og særligt de kvindelige tillidsrepræsentanter oplever voksenlivets materialitet som opsplittet, hierarkisk og fremmedbestemt (Weber, 1995, 103). Hun ekspliciterer, at dette må man ikke være bange for at italesætte. Dette er i høj grad en del af intentionen med KM, hvorfor mit undersøgelsesfelt også adskiller sig fra Webers (Steffensen, 2019).

De barrierer som informanterne beskriver, kan derfor ses som biprodukter af informanternes levede liv igennem konstruerede sociale arenaer. Disse forholdemåder og oplevelser af verden må kunne betragtes som generelle, da kvinderne på KM lever i forholdsvis tilsvarende sociale arenaer. Informanternes tanker er altså ikke unikke tanker, der kan forklares ud fra kognition eller biologi. Der er snarere tale om en strukturel tendens.

Det har en stor betydning, at en del af formålet med KM er at fostre flere deltagende kvindestemmer både i relation til den offentlige debat, men også mere lokalt på den enkelte arbejdsplads. Der er derfor en diskurs

inden for undersøgelseskonteksten om, at den kvindelige repræsentation er for lav, og at den bør styrkes. Derfor er dette aftryk også særlig fremtræden i mit materiale, da der i undersøgelseskonteksten er et skærpet fokus omkring denne diskurs – om end det ikke ofte italesættes af informanterne. Mira Skadegaard Thorsen (herefter Thorsen) arbejder med diskrimination ud fra postkolonial diskursteori, hvorfor perspektiver på asymmetriske magtrelationer og strukturel diskrimination fylder meget i hendes publikationer. Det er ud fra Thorsens beskrivelse af diskriminationsbegrebet, at jeg ser at styrkeposition er en særlig relevant faktor. Diskrimination defineres som negativ forskelsbehandling på basis af diskriminationsgrunde, herunder køn, og beskriver grupper, der står i en historisk situeret og asymmetrisk relation til normative, symbolske og formelle magtstrukturer (Thorsen, 2014, 171). Det skal forstås således at grupper, der er diskrimineret, ikke har den samme mulighed for at deltage i samfundets anliggender – socialt, kulturelt eller økonomisk – som majoriteten. Jeg fokuserer på den mere implicitte og indirekte diskrimination, som kan defineres som strukturel diskrimination (Thorsen, 2014, 171). Thorsen beskriver, at den strukturelle diskrimination karakteriseres som værende ikke-intentionel, underliggende, abstrakt og ikke-nedskrevet (Thorsen, 2014, 173). Thorsen definerer strukturel diskrimination:

”Jeg definerer strukturel diskrimination som normativ, diskursiv og formativ. Det forstås her som diskrimination, der er eksplicit i normer, regler og normative forventninger til adfærd. Strukturel diskrimination er indlejret i institutionelle og sproglige praksisser og diskurser om antagethed, der former og påvirker individuel adfærd og udtryk” (Thorsen i Thorsen, 2014, 171).

Der er tale om et diskriminationsbegreb, der er yderst subtilt, men ganske omsiggribende først og fremmest på et strukturelt plan, men også i relation til afsmitningen på enkeltindividets selvforståelse og muligheder. Gennem arbejde med memoer og kort får jeg indblik i diskriminationens omfang og afsmitning på informanternes forståelse af egne positioner og muligheder. Informanterne forklarer, at de ved uddannelsesforløbet start ikke oplever at have adgang til deltagelse (Jævnfør afsnit *Adgang til meningsdannerpositioner*). Hertil beskriver de barrierer, som de i varierende grad kan identificere og sætte ord på (Jævnfør afsnit *Spejling, Mod & Et trygt rum*). Der ligger interessante perspektiver i de classesamtaler, der sætter gang i informanternes indblik i mekanismer bag repræsentation og diskrimination. I disse samtaler spiller *ny viden* en central rolle som f.eks. når deltagerne tages igennem et historisk tilbageblik på kvinderettigheder, og når deltagerne bliver præsenteret for statistik om kvinders deltagelse i den offentlige debat (Bilag 1, 8 & 25). Igennem disse demokratiske dannende samtaler lykkes underviserne med at skabe et refleksionsrum, der styrker deltagerne mulighed for at positionere sig som meningsdannere.

Når jeg peger på, at styrkepositioner er et betydningsfuldt udkom af deltagerne uddannelsesforløb, er det fordi eksisterende teori på området beskriver, at deltagerne formentlig ikke vil have fuld adgang. Mit projekt giver mig mulighed for at pege på aktualiteten i denne problemstilling. Til trods for, at det er over 20 år siden, Weber skrev sin Ph.d. om et ganske tilsvarende felt, er der mange af problemstillingerne, som stadig gør sig gældende. Når det kommer til efteruddannelse af fagbevægelsens kvinder, giver det derfor mening at udvikle og afvikle uddannelse med blik på at oplyse om og belyse diskriminationsmekanismer samt vise statistikker, der dokumenterer den manglende ligestilling. Det er først og fremmest vigtigt at bidrage med viden og aktiviteter, som er barrierenedbrydende, hvormed uddannelsesforløbet kan bidrage til en styrket position.

Jeg ser derfor, at min teorigenerering lægger sig i forlængelse af, hvordan eksisterende viden på området beskriver form, formål og intention med denne type af efteruddannelse. Ovenstående gennemgang

verificerer således dette projekts fund og pointer. Dermed kan de nuancer, som jeg peger på som centrale for dette projekts teorigenerering betragtes som valide.

5.4 Konklusion

Jeg vil nu besvare min problemformulering *Hvilke potentialer ligger der i uddannelseskonceptet Kvindelig meningsdanner, og hvordan kan uddannelsesudbydere udvikle og afvikle efteruddannelse, der med afsæt i sociale læreprocesser styrker deltagernes positioner som meningsdannere?* På baggrund af mit projekt kan jeg udlede, at hvis man vil sikre en bredere repræsentation i den offentlige debat og skabe forstyrrelser i det ordnede samfundsskuffedarium i relation til hvem, der fører an og hvem, der følger efter – så ligger der et betydeligt forandringspotentiale i efteruddannelse af f.eks. kvinder i fagbevægelsen. Ceveas meningsdanneruddannelser et relevant bud. Ved en finjustering af undervisningspraksissen f.eks. ved at arbejde med selvstyret læring, refleksivitet og dialog, vil Cevea i endnu højere grad kunne skabe undervisningsforløb, der ved *motivation* og tydelige *læringsintentioner* vil bibringe deltagerne *styrkepositioner*. Dermed banes der potentielt vej for nye meningsdannere – én der før fulgte efter, vil måske blive i stand til at føre an.

Jeg har gennem foråret 2020 fulgt 14 kvinder, der har været med til at gøre Ceveas visioner om et uddannelseskoncept til virkelighed. Gennem et sirligt arbejde med memoskrivning, mapping, observation og interviews, er jeg blevet klogere på, hvad der er på spil i undersøgelseskonteksten, og hvordan Cevea lykkedes med at styrke fagbevægelsens kvinder i at sætte dagsordenen på deres arbejdsplads, i deres fagforbund og i avisspalterne. På Ceveas initiativ skabes der rum og rammer for interaktionen mellem deltagerne og underviserne. Her opstår ny viden og nye erkendelser, der legitimerer deltagernes positioner som kvinder med meninger og holdninger. Deltagerne på KM er i forskellig grad vant til at navigere i denne form for rum og rammer, og de reagerer derfor forskelligt på Ceveas eksponering. Deltagernes udbytte er derfor ikke ens; for nogle starter og slutter uddannelsen uden de store erkendelsesmæssige brud, og for andre vil verden for altid se en smule anderledes ud. Ceveas uddannelseskoncept KM er et godt bud på, hvordan man gennem efteruddannelse kan belyse tilværelsens muligheder og derigennem gøre positioner synlige og potentielt indtagelig.

Jeg ser således, at der ligger muligheder i undervisningskoncepter tilsvarende dét, der er genstandsfelt for mit speciale. Undervisningsforløb rummer potentialer, når deltagernes *styrkepositioner* opbygges, gennem *motivation* for indholdsmæssige- og tematiske aspekter af undervisningen samt en klar forbindelse mellem læreproces og *læringsintention*. De nuancer, jeg peger på som centrale for projektets teorigenerering må betragtes som relative sandheder i forhold til den specifikke undersøgelseskontekst. Derfor vil det primært være oplagt at disse nuancer tages til indtægt, når en undervisningspraksis, tilsvarende dén, der findes på KM, skal udvikles eller afvikles.

Jeg forsøger med dette speciale at give mit bedste bud på, hvordan uddannelsesudbydere kan udvikle og afvikle undervisningsforløb, der styrker deltagers mulighed for at indgå i den offentlige debat, og dermed være repræsentanter for nogle af de stemmer, det ikke umiddelbart råber højest eller går forrest. Mit projekt lægger sig i forlængelse af feministiske strømningerne inden for den konstruktivistiske GT og SA, da jeg gennem min vidensproduktion søger at belyse den 'virkelighed' kvinder i fagbevægelsen navigerer inden for,

når det kommer til offentlig meningsdannelse. Jeg konstruerer en sandhed om, at dette er problemfyldt og uvejsomt. Hertil konstruerer jeg også en forståelse af, at denne gruppe af kvinder har en lyst til at indtage positioner som meningsdannere. I min udførelse af vidensproduktionen er jeg opmærksom på, hvordan projektet er situeret og udført, og at disse sandheder derfor er produceret i en bestemt kontekst, hvor tiden, rummet og dem, der deltog, var med til at præge resultatet af dette projekt (Clarke, 2015, 135). Ikke desto mindre, kom jeg gennem min undersøgelse frem til disse sandheder. Jeg ser derfor, at denne form for uddannelse og tilsvarende koncepter kan medvirke til, at skabe nødvendige forstyrrelser i det strukturerede samfundsskuffedarium – så vi på sigt kan få nye stemmer i debatten og *flytte noget på statistikkerne*, som en af de *kvindelige meningsdannere* siger (Bilag 8, 8).

Litteraturliste

Boolsen, Marete W. (2017)

Groundede theory. I Boolsen, Marete W., *Kvalitative analyser – At finde årsager til sammenhænge*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Boolsen, Merete W. (2015)

Grounded theory. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene, *Kvalitativ metode*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015)

Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene, *Kvalitativ metode*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Cevea (2020: 06.03)

Nye tal: Faglærte og ufaglærte er markant underrepræsenteret i debatspalterne. Lokaliseret d. 10.05.20: <https://cevea.dk/analyse/2139-nye-tal-faglaerte-og-ufaglaerte-er-markant-underrepraesenteret-i-debatspalterne>

Cevea (2020: 09.06)

Mænd dominerer avisernes debatspalter. Lokaliseret d. 10.05.20: <https://cevea.dk/analyse/2141-maend-dominerer-avisernes-debatspalter>

Charmaz, Kathy & Clarke, Adele E. (2014)

Grounded Theory and Situational Analysis – Volume II, Grounded Theory in Disciplines and Research. SAGE Publications, Los Angeles.

Clarke, Adele E.; Friese, Carrie & Washburn, Rachel (2015)

Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory. Left Cost Press, Main.

Collin, Finn (2014)

Socialkonstruktivisme i humaniora. I Collin, Finn & Køppe, Simon, *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof, København.

Cunniah, Dan (2007)

The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building. I *Background paper*. Publications of the International Labour Office, Genève.

Dr.dk (2019)

Hvordan har demokratiet det? *P1 Debat*. Lokaliseret d. 07.05.20: <https://www.dr.dk/radio/p1/p1-debat/p1-debat-2019-04-17>

Düsterdich, Tina (2018)

Voksendidaktik – handler om at undervise voksne. I Rander, Henrik; Boysen, Lise & Goldbech, Ole *Voksendidaktik*. Akademisk forlag, København.

FIU-Ligestilling (2020)

Vores arbejde. Lokaliseret d. 01.06.20: http://fiu-ligestilling.dk/vores_arbejde/vores-arbejde/

Garrison, Jim (2001)

Voksenuddannelse som personlig, poetisk & filosofisk refleksioner. I Schou, Lotte R., *Demokrati og livslang læring*. Gads Forlag, København.

Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2005)

Grounded theory – forskningsperspektiv og strategi. I Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid, *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag, København.

Hansen, Mogens H. (2010)

Den offentlige menings betydning for demokratiet. I Hansen, Mogens H., *Demokrati som styreform og som ideologi*. Museum Tusculanums Forlag, København.

Hansen, Finn T. (2001)

Selvdannelse og eksistentiel voksenpædagogik. I Schou, Lotte R., *Demokrati og livslang læring*. Gads Forlag, København.

Haraway, Donna J. (2016)

A Cyborg Manifesto. Science, technology and Socialist – feminism in the late twentieth century. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Hein, Piet (1947)

Vore hverdagsjæger. I Kumbel Kumbell, GRUK. 8.samling. Politikens forlag, København.

Illeris, Knud (2014)

Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det sammen? I Illeris, Knud (red.), *Lærings teori*. Roskilde universitetsforlag, Frederiksberg.

ILO (2020)

International Workers' Symposium The Role of Trade Unions in Workers' Education: The Key to Trade Union Capacity Building (2007). Lokaliseret d.01.06.20: https://www.ilo.org/actrav/events/WCMS_110315/lang--en/index.htm

Juul, Louise J. (2019)

Om Ceveas uddannelsesarbejde. Cevea. Lokaliseret d. 18.02.20: <https://cevea.dk/uddannelse/om-skolen>

Moi, Toril (2006)

"I am not a feminist, but...": How feminism became the F-word. I PMLA, Vol. 121, Nr. 5, oktober 2006, side 1735–1741.

Nielsen, Birger S.; Nielsen, Kurt A., & Olsén, Peter (2003)

Industri og Lykke-projektet. Baggrund og perspektiver. I Nielsen, Birger S.; Nielsen, Kurt A., & Olsén, Peter, *Demokrati og bæredygtighed. Social fantasi og samfundsmæssig rigdomsproduktion*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Olsen, John V. & Trier, Maria B. (2013)

Ny folkeskolereform virker fra august 2014. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 07.05.20: <https://www.folkeskolen.dk/531162/ny-folkeskolereform-virker-fra-august-2014>

Steffensen, Cecilie B. (2019)

Kvindelig meningsdanner. Cevea. Lokaliseret d. 11.02.20: <https://cevea.dk/uddannelser/kvindelig-meningsdanner>

Szulevicz, Thomas (2015)

Deltagerobservation. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene, *Kvalitativ metode*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Thorsen, Mira S. (2014)

Strukturel diskrimination i hverdagen. I Anette, Bilfeldt; Iben, Jensen, & John, Andersen (red.), *Rettigheder, empowerment og læring*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Weber, Kirsten (1995)

Ambivalens og erfaring: mod et kønsdifferentieret læringsbegreb. Ph.d. Afhandling, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitet. Specialtrykkeriet, Viborg.

6. Artikel: At flytte noget i statistikkerne

Om hvordan uddannelsesudbydere gennem udvikling og afvikling af undervisningsforløb, kan styrke deltagerens adgang til nye meningsdannerpositioner. En *lille* håndsækning til aktører, der arbejder med at nuancere deres egen undervisningspraksis.

Har alle en stemme?

Temperaturen på det danske demokrati er et tilbagevendende tema for debatten i Danmark, f.eks. blandt politikere eller i det bredere medielandskab (dr.dk, 2019). Diskussionerne tager ofte afsæt i en uenighed om deltagelse, repræsentation og rammerne for ytringsfriheden. Jeg har i mit speciale koncentreret mig om deltagelses- og repræsentationstemaer i relation til kvinder i fagbevægelsen.

Jeg er således optaget af, hvem det er, der deltager i debatten og danner den offentlige mening. Principielt bør alle borgere i samfundet jo være en del af den offentlige meningsdannelse – men som i alle andre aspekter af demokratiet findes der en modsætning mellem dem, der *fører* an og dem, der *følger* efter. Derfor er det også et ganske lille antal af borgere, der aktivt deltager i debatten. Det store flertal lytter til opinionsdannere, og på baggrund af, hvad de hører og ser, danner de sig en mening (Herman, 2010, 271). Denne gruppe af opinionsdannere er karakteriseret ved politikere, offentlige råd og nævn, politiske organisationer, politiske tænketanke, erhvervslivets ledere, eksperter og kulturpersonligheder (Herman, 2010, 273). Der tegner sig et billede af, at dem der ved noget om noget, er dem, der udtaler sig. Netop derfor burde en spredning af de sager, der er til debat, være aktuel: Når arbejdsvilkårene for kvinder i fagbevægelsen diskuteres, er det så ikke kvinderne i fagbevægelsen, der skal lyttes til?

Da demokratiets eksistens forudsætter et 'frit' tænkende og aktivt medborgerskab, er det nødvendigt, at disse faktisk er indtagelige positioner (Herman, 2010, 268). Jeg ser en problemstilling i, at det med denne antagelse ikke nødvendigvis anfægtes, hvorvidt disse positioner *er* eller *opleves*

som tilgængelig. Derfor sætter jeg fokus på, hvordan uddannelse kan være med til at skabe adgang for en gruppe i samfundet, der ikke statistisk vil opleve deltagelse som en mulighed – fagbevægelsens kvinder (Cevea, 2020, 06.03 & 09.03).

Et koncept med potentialer

Idet jeg indgik et samarbejde med tænketanken Cevea, fik jeg adgang til at undersøge deres efteruddannelseskoncept *Kvindelig meningsdanner*. I foråret 2020 fulgte jeg derfor 14 kvinder, der var en del af dette undervisningsforløb.

Ceveas meningsdanneruddannelser fangede min interesse, fordi jeg generelt er optaget af, hvordan uddannelse kan være med til at styrke fagprofessionelle i at stå stærkere i deres fag og felt. Dertil havde de kønspolitiske og feministiske temaer min øjeblikkelige interesse, da dette er temaer, som driver mig og som i min optik kræver opmærksomhed. Jeg havde en interesse i at undersøge, hvad et kortere efteruddannelsesforløb kunne tilbyde deltagerne, fordi det ofte er denne form for opkvalificering, man kan tilbyde arbejdspladsens medarbejdere (Lundberg, 2020, 9).

Ceveas vision

Tænketanken Cevea har en vision om at ville medvirke til, at alle får; *lige muligheder for at deltage, udvikle sig og få reel indflydelse på egen tilværelse* (Juil, 2019). Derfor udvikler og afholder Cevea demokratisk forankrede meningsdanneruddannelser. Kvindelig meningsdanner er altså blot én ud af flere, mere

eller mindre professionsnære meningsdanneruddannelser. Udgangspunktet for konceptudviklingen er en forståelse af, at der i Danmark mangler stemmer fra arbejdspladser på tværs af landet, som *træder frem, deler deres viden, siger deres mening og sætter fremtidens dagsorden i den offentlige debat* (Juul, 2019). Cevea søger igennem deres uddannelser at bidrage med rådgivnings- og træningsforløb, hvor der eksperimenteres med tilgange og undervisningsmetoder, der motiverer deltagerne til handling (Juul, 2019).

Metodepraksissens muligheder - veje til viden

Hvordan undersøgte jeg, hvordan og hvorvidt Cevea lykkedes med deres visioner om, at give kvinderne adgang til nye meningsdannerpositioner?

Først og fremmest gav Cevea mig fuld adgang til at undersøge undervisningsforløbet. Jeg blev inviteret til at observere på alle fem moduler. Jeg har deltaget i både forberedelsesmøder og evalueringer på Ceveas kontor. Derudover fik jeg adgang til alle undervisningsmaterialer og blev tilkoblet den Facebookgruppe, der blev oprettet for forløbets deltagere. Jeg fik også tilladelse til at interviewe både deltagerne og de ansatte på Cevea (Lundbergs, 2020, 8). Det er inden for disse vide rammer, at jeg har undersøgt hvilke potentialer, der ligger i uddannelseskonceptet Kvindelig Meningsdanner. Dette gør jeg igennem *grounded theory* og *situational analysis* metodepraksis.

En metodisk praksis

For den nysgerrige og omhyggelige metodiker kan disse metoder være en opdagelsesrejse ind i forståelsen af et felt på feltets præmisser. Undersøgelseskonteksten afsøges gennem forskellige metodiske greb, hvorved man skaffer sig et varieret empirisk materiale (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 13). Denne empiri bearbejdes gennem systematisering og selektering i en lang kodnings- og mappingsproces, hvis formål er helt central for disse metoder (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 15). Vejen til forståelsen af feltet

er ikke lineær, den sker gennem en vekselvirkende arbejdsproces, hvor indsamlingen af empiri og analysen af empirien kontinuerligt erstatter hinanden. Bevægelserne mellem indsamling og bearbejdning af empiri giver dén, der har tålmodigheden til at følge metodernes anvisninger en nuanceret forståelse af undersøgelseskonteksten. Formålet med denne proces er, at man bliver i stand til at udlede teoretiske forklaringsmodeller. Disse modeller har til formål at kunne bidrage med nye perspektiver på eksisterende praksisser, f.eks. efteruddannelsespraksisser, der har dannelsesmæssig karakter (Clarke, 2015, 123).

Med udgangspunkt i Adele Clarke's mappingteknikker får jeg mulighed for at udforske de sammenhænge og processer, der finder sted inden for de sociale sfærer i relation til undervisningen af deltagerne på Kvindelig meningsdanner (Clarke, Friese & Washburn, 2015, 13). Det er gennem denne proces, at jeg bliver i stand til at sige noget om, hvordan uddannelsesudbydere kan udvikle og afvikle efteruddannelse, der med afsæt i sociale læreprocesser styrker deltagernes positioner som meningsdanner.

At udvikle og afvikle meningsfulde efteruddannelsesforløb

Gennem mit projekt kan jeg bidrage med perspektiver på, hvad der er vigtigt, når uddannelsesudbydere udvikler og afvikler efteruddannelsesforløb, der har dannelsesmæssig karakter. Den genererede teoretiske forklaringsmodel er altså ikke banebrydende ny viden, men skal betragtes som et bidrag, der lægger sig i slipstrømmen på eksisterende opfattelser af denne form for undervisningspraksis.

Jeg får blik for forskellige tendenser i mit materiale, der kan sige noget om, hvad der er betydningsfuldt, når man vil udvikle og afvikle undervisningsforløb, der styrker deltagernes positioner som meningsdannere. Jeg peger på tre tendenser, som fremstår som særlig betydningsfulde: *Motivation*, *Læringsintention* og *Styrkeposition* (Lundberg, 2020, 37, 40 & 45).

Motivation

Jeg får igennem mine informanter et indblik i, at *motivation* har betydning for deltagernes tilmelding og tilstedeværelse på *Kvindelig meningsdanner*. Dertil påvirkes – rekonstrueres eller omstruktureres – informanternes motivation, da undervisningsforløbet går i gang og deltagerne sammen afstemmer og udfordrer hinanden og underviserne. Jeg undersøger de svar informanterne giver mig, da de beskriver deres motivation for deltagelse i undervisningsforløbet – disse svar indgår som en del af den konstruerede kategori *Undervisningsforløbet*. Da jeg sammenholder denne kategori med mine optegninger af konteksten og de sociale arenaer, bliver det synligt, at motivation er en del af undersøgelseskonteksten, som jeg ikke har været opmærksom på ved projektets start.

Når jeg peger på motivation som en betydningsfuld tendens, er det fordi jeg ser, at det betinger og påvirker deltagernes læring på *Kvindelig meningsdanner*. Jeg ser, at viden om motivationens karakter kan bruges aktivt – både til hvervning af deltagere og til at involvere deltageren aktivt i de sociale læreprocesser.

Læringsintention

Jeg får gennem mine observationer en opmærksomhed på, at Cevea ikke altid når i mål med stilladseringen af undervisningen; både i forhold til de konkrete aktiviteter, men også i relation til den overordnede uddannelseskonceptbeskrivelse. Da jeg undersøger informanternes forståelse af meningsdannerbegrebet, ser jeg dog lighedspunkter mellem disse beskrivelser, og Ceveas visioner med uddannelsen i relation til dét, at forstå meningsdannerpositioner, og hvordan man tilegner sig sådanne. Ved at sammenholde transskriptioner og observationsnoter får jeg en forståelse af, at Ceveas intentioner ikke altid omsættes i de praktiske øvelser. Mit projekt viser, at der hvor Cevea lykkes med at skabe de største erkendelsesmæssige brud hos deltagerne, er når fokus er på samtale og proces frem for individuelt arbejde omkring produkter. Jeg kommer frem til en forståelse af, at informanterne er i gang med en læreproces, hvor de skal støttes i at kunne

praktisere den viden, som de har fået adgang til gennem *Kvindelig meningsdanner*.

Mit projekt giver mig således mulighed for at pege på, hvad der kan skabe forstyrrelser i forhold til en tydelig læringsintention. Det er på denne baggrund, at jeg kan fremhæve vigtigheden i at skabe forbindelse mellem læreproces og læringsintention, når uddannelsesudbydere udvikler og afvikler efteruddannelse, der har til hensigt at styrke deltagernes demokratiske dannelse.

Styrkeposition

Jeg får gennem mine interviews en opmærksomhed på, at informanterne har adgang til forskellige positioner, når det kommer til at være meningsdannere. Derfor har undervisningsforløbet – på forskellig vis – styrket informanternes positioner i relation til at blive/være meningsdannere. Ved at undersøge informantens betragtninger på alt fra *mod*, *repræsentation* og det *kvindedominerede rum*, tegner der sig et billede af, at deltagernes muligheder for at indtage positioner hænger sammen med, hvordan der arbejdes med konkrete barrierenedbrydende faktorer, som f.eks. forbilleder og tryghed. For at skabe undervisningsforløb, der styrker denne gruppe, er det derfor først og fremmest vigtigt at strukturere uddannelser omkring konkrete aktiviteter, der rummer et barrierenedbrydende potentiale. Hermed vil undervisningsforløbet kunne bidrage til at styrke deltagernes meningsdannerposition.

Når jeg peger på, at styrkepositioner er et betydningsfuldt, udkom af deltagernes forløb på *Kvindelig meningsdanner*, er det fordi, eksisterende teori på området beskriver, at deltagerne formentlig ikke vil have fuld adgang. Mit projekt giver mig mulighed for at pege på aktualiteten i denne problemstilling. Når det kommer til efteruddannelse af fagbevægelsens kvinder, er det først og fremmest vigtigt at prioritere viden og aktiviteter, der kan være med til udfordre deltagernes forestillinger om verden, hvormed undervisningsforløbet kan bidrage til, at deltagerne kan opnå nye meningsdannerpositioner.

At flytte på statistikkerne

Jeg kan på baggrund af mit projekt opsummere, at hvis man vil sikre en bredere repræsentation i den offentlige debat og skabe forstyrrelser i forhold til hvem, der fører an og hvem, der følger efter – så ligger der et stort forandringspotentiale i efteruddannelse af f.eks. fagbevægelsens kvinder. Her er Ceveas meningsdanneruddannelser et interessant og relevant bud. Ved at fortage få justeringer af undervisningspraksissen, vil Cevea i endnu højere grad kunne skabe uddannelse, der gennem *motivation* og tydelige *læringsintentioner* vil bibringe deltagerne *styrkepositioner*. Dermed banes der potentielt vej for nye meningsdannere – én der før fulgte efter, vil måske blive i stand til at føre an.

Litteratur

Cevea (2020: 06.03)

Nye tal: Faglærte og ufaglærte er markant underrepræsenteret i debatpalterne. Lokaliseret d. 10.05.20: <https://cevea.dk/analyse/2139-nye-tal-faglaerte-og-ufaglaerte-er-markant-underrepraesenteret-i-debatpalterne>

Cevea (2020: 09.06)

Mænd dominerer avisernes debatpalter. Lokaliseret d. 10.05.20: <https://cevea.dk/analyse/2141-maend-dominerer-avisernes-debatpalter>

Clarke, Adele E.; Friese, Carrie & Washburn, Rachel (editors) (2015)

Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory. Left Coast Press, Main.

Dr.dk (2019)

Hvordan har demokratiet det? *P1 Debat.*

Lokaliseret d. 07.05.20:

<https://www.dr.dk/radio/p1/p1-debat/p1-debat-2019-04-17>

Hansen, Mogens H. (2010)

Den offentlige menings betydning for demokratiet. I *Demokrati som styreform og som ideologi.* Museum Tusculanums Forlag, København.

Juul, Louise J. (2019)

Om Ceveas uddannelsesarbejde. *Cevea.* Lokaliseret d. 18.02.20: <https://cevea.dk/uddannelse/om-skolen>

Lundberg, Anna L. (2020)

Meningsfuld meningsdannelse. Specialeafhandling. Aalborg Universitet, København.

Steffensen, Cecilie B. (2019)

Kvindelig meningsdanner. *Cevea.* Lokaliseret d. 11.02.20: <https://cevea.dk/uddannelser/kvindelig-meningsdanner>