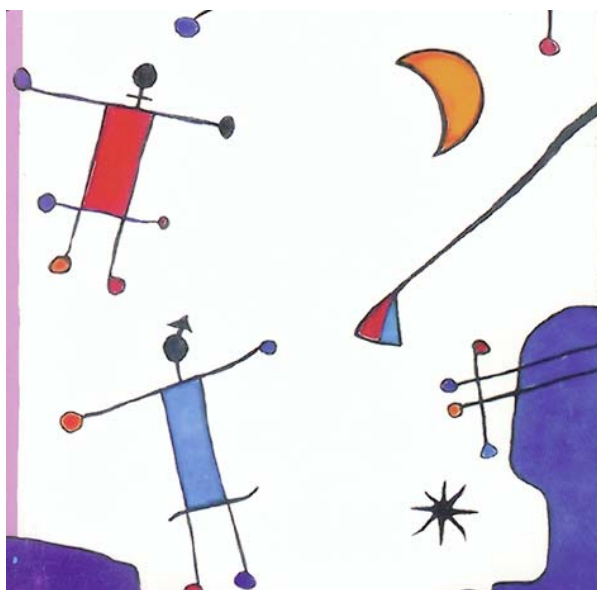


Undervisningsrummets stemmer

Forelæsninger på universitetsniveau følger nogle modeller, som kvindelige og mandlige studerende reagerer forskelligt på

Af Susanne V. Knudsen

Baggrunden for mine overvejelser i det følgende er observationer på et universitetsinstitut i Danmark, hvor der undervises og forskes i nordiske sprog, litteratur og kultur. Observationerne er foretaget i efteråret 1998 og foråret 1999 på grund- og bacheloruddannelsen. De er led i det danske forskningsprojekt "Kønsbarrierer i de højere uddannelser og forskningen", der er støttet af forskningsrådene med 10 mill. kroner over fem år (1997-2002). Observationerne i min fortolkning kan i en udvidet udgave læses i *Kønsblik – på bacheloruddannelser* (Reisby 2001).



Poststrukturalistisk inspiration

I løbet af min deltagelse i projektet "Kønsbarrierer i de højere uddannelser og forskningen" er jeg blevet mere engageret i poststrukturalisme som mulig inspiration: mulig inspiration til at røkke ved den ensartethed og den normalitet samt de mønstre, som forskeren søger og fremlægger, når hun vælger eksempelvis en semiotisk teori.

Hermed vil jeg også sige, at poststrukturalisme ikke for mig er en entydig teori eller en metode. Med den amerikanske professor i pædagogik Patti Lather vil jeg sige, at det ikke drejer sig om at finde bedre teorier og metoder i forskningen. Det drejer sig om at anvende poststrukturalisme som øjenåbner for, hvor og hvordan enhver teoretisk position fører til blindhed og begrænsning – eller i hvert fald en afgrænsning, som det er nyttigt at stille spørgsmål til og at reflektere over.

Når en humanistisk forsker som jeg går i marken for at observere for efterfølgende at analysere det observerede som en tekst, søger vi et sam-menhængende mønster. Vi søger at samle dele til en helhed. Men hvad sker der med det anderledes, det forskellige, det, der skiller sig ud, og det, der ikke passer ind i sammenhængen? Ja, sådanne destabiliserende spørgsmål har poststrukturalistiske forskere været med til at stille.

Den danske forsker inden for psykologi og med poststrukturalistisk afsæt, Dorte Marie Søndergaard, har inspireret mig til at spørge om netop, hvad der undgår opmærksomhed, når forskeren gestalter sammenhæng og mønstre. Hun argumenterer også for "at gøre det kendte fremmed" (Søndergaard 1996, s. 56). Patti Lather nævner tre skridt, som jeg ser som led i forskerens fortolkningsproces:

1. At identificere og synliggøre binariteter/ modsætninger, som er på spil: Her søger forskeren mønstre
2. At vende op og ned på binariteter ved at fremstille dem, så den negative side bliver vendt til en positiv position: Det drejer sig om destabilisering
3. At gøre begreber og positioner mere flydende

Observationer af undervisningsrummets stemmer

Forelæsningsform er den mest dominerende undervisningsform i den observerede undervisning på nordisk, og stemmen i undervisningsrummet tilhører det meste af tiden underviseren.

I løbet af tre timers forelæsning gik det gradvist op for mig, at undervisningen var bygget op over et forløb, som minder om en berettermodel. Da jeg efterfølgende kom hjem og begyndte at analysere mine optegnelser og lyttede til båndoptagelser af forelæsningsne, tegnede mønstret sig af, hvad jeg har kaldt en dramatisk konstruktion.

Dramatisk henviser til det handlings- og spændingsfyldte. Det er kendetegnende for det klassiske, vestlige teaterdrama. Også kaldet det aristoteliske teater efter Aristoteles' teori om den dramatiske form som byggende på konflikt og på et lineært og kausalt forløb.

Den har berettermodellen med en narrativ struktur som sit underlag. En berettermodel viser et ensartet forløb i syv faser: 1. anslag, 2. præsentation, 3. uddybning, 4. *point of no return*, 5. konfliktoptrapning, 6. konfliktløsning, 7. udtoning. Denne konstruktion kan føres igennem én gang eller gentages flere gange i løbet af en undervisningssgang. Sådan tegner mønstret sig i en tre timers forelæsning:

I anslaget fremfører underviseren temaet for dagens forelæsning.

I præsentationen sætter underviseren sig selv i forgrunden som hovedpersonen. Det kan blandt andet ske ved, at han fremhæver motiver i de litterære tekster, som er hans yndlingsmotiver.

Uddybningen kan bestå i inddragelsen af forskelligt eksempelmateriale eller i en fordybelse i en givet tekst.

Ved *point of no return* stadfæster underviseren sin retning.

Umiddelbart herefter fremsætter han en modstilling eller flere modstillinger, der optrapper konflikten i dagens tema.

Han løser op for konflikten ved fx at sige: "Min pointe vil være ...".

Udtoningen kommer med underviserens sætning: "Ja, så meget om ..." Han opsummerer dagens forelæsning.

En sådan dramatisk opbygning af forelæsningen har jeg iagttaget hos syv mandlige undervisere på nordisk. Det er den enkelte undervisers disponering og fortolkning af stoffet, der danner inputtet hos de studerende. Ønsker de studerende at komme til orde i denne undervisning, må de tage stilling for eller imod underviserens udvælgelse og fortolkning af stoffet. Det gør de studerende i den observerede undervisning ved at afbryde undervisernes forelæsninger i specielt præsentationen og uddybningen, sådan at de øger konfliktoptrapningen.

Under observationerne bliver studenteroplæg anvendt hos to mandlige og tre kvindelige undervisere. For de to mandlige og de to kvindelige undervisere vedkommende former undervisning med studenteroplæg sig i hovedsagen, sådan at oplægsholderne har indtaget underviserens pladser.

Hos en enkelt kvindelig underviser ud af tre kvindelige og syv mandlige undervisere former undervisningen sig i, hvad jeg vil betegne som en udramatisk konstruktion, idet hendes undervisning er kendetegnet ved at være koncentreret om uddybningsfasen og processerne.

Den udramatisk teaterform har forfatteren og instruktøren Ulla Ryum kaldt for tilstands- og stilstandsteater. Hun beskriver formen sådan:

Det er påfaldende svage gennemførte handlingstråde – det er som om, den tidsbundne handling efter aristotelisk model har været underordnet – en tilstandsundersøgende og stemningsfordybende handlingsinteresse.

Det er ofte associationer, som bringer skiftet fra en episode eller tilstand til en anden, ikke så meget en tvingende nødvendighed eller en klar årsagssammenhæng. Det drejer sig altså om processer. (Ryum 1984, s. 128)

Studenteroplæggene i den udramatisk konstruktion har to kvindelige oplægsholdere. Underviseren indleder stående ved siden af oplægsholderne med at introducere temaet for undervisningen. Hun overlader ordet til oplægsholderne ved at anmode dem om at "beskrive, hvordan I vil bruge tiden". Scenen tilhører de to kvindelige oplægsholdere, hvoraf den ene kvinde præsenterer tidsplanen og straks herefter begynder på

sit oplæg om en teoretisk tekst. Oplægsholderen er hurtigt gået ind i fordybelsen.

Underviseren understøtter undervejs oplægsholderen ved fx at sige: "Det er et meget godt eksempel, du har der" og underbygger med flere ord, hvorfor hun finder eksemplet så velvalgt. Da oplægsholderen forbereder sig på at gå videre i sit oplæg, anmoder underviseren hende om at tøve og lade de andre studerende overveje eksemplet i forhold til den teoretiske tekst. Hun åbner for kontakten ud i rummet.

Oplægsholderen fortsætter ved at inddrage flere eksempler, og hun skifter mellem ældre malerier og fotografier. Tidsperspektivet foregår som et zig-zag-mønster mellem fortids- og nutidseksempler og fremtidsvisioner for at perspektivere og fordybe sig i vurderinger af den teoretiske artikel. Hun vender sig herefter direkte verbalt til de andre studerende og spørger, om de har overvejet eksemplerne.

Den anden oplægsholder kommer ind ved stikordet "udstilling" med en association til en aktuel begivenhed. De to oplægsholdere går i dialog med hinanden, hvor de uddyber hinandens indlæg, og hvor tidsperspektivet zig-zagger mellem fortid og nutid.

Afbrydelser i undervisningsrummet

I forelæsningerne med den dramatiske konstruktion ytrer de kvindelige studerende sig i spørgende former. Kvinderne spørger ofte konkret og for at få en afklaring på et begreb, som underviseren har anvendt eller for at få en løsning på noget for dem uforståeligt ved hjælp af underviserens svar. Deres samtaletid med underviseren holdt sig under et halvt minut.

Også de mandlige studerende kan kontakte underviseren ved hjælp af spørgsmål. Men normen er, at de bryder ind i forelæsningen ved at konstatere, kommentere, opponere og forsvare sig. Mønstreet i en samtale mellem en mandlig studerende (S) og en mandlig underviser (U) ser jeg forme sig på følgende måde:

S: Jeg forstår forholdet sådan at ...
(afprøvende konstatering)

U: Ja-a, hvis vi skal tale om ... i streng forstand, men hvis vi tager ...

(opponerende og fordybende)

S: Men sådan mener jeg da ikke, at ...

(opponerende)

U: Ja, det kan man godt på den ene side sige ...

(kommenterende, opponerende og fordybende)

S: Ja, det vil sige ...

(kommenterende)

U: Jeg forstår det, du siger sådan ...

(afprøvende og fordybende).

S: Hvad jeg mente ...

(forsvarende)

U: Hvis vi nu skal se på det du indledte med at sige, så ...

(konstaterende og fordybende).¹

Dette eksempel på en udveksling mellem en mandlig studerende og underviseren mener jeg illustrerer,

¹ Af hensyn til anonymiseringen gengiver jeg her og i de følgende eksempler udvekslingerne mellem de studerende og underviseren mere alment, end de er foregået.

hvordan de på nogle måder kan tale med ensartede, retoriske virkemidler. Begge parter i samtalen kan kommentere og opponere. På denne måde vil jeg sige, at de indgår i en forhandling om forståelsen af temaet i undervisningen. De konstruerer for en tid en ligeværdig situation, hvilket underviseren understreger som en legal, akademisk diskussionsform med ordene "det, du indledte med".

De studerende kommer til orde og får replikker i denne forelæsning, og de driver handlingen fremad, når de igangsætter forskellige modstillinger i relation til temaet for timerne. Særlig den type indlæg fra de studerende, der fungerer konfliktskabende, driver dramaet fremad.

Såvel kvinder som mænd anvender afbrydelser. Men der tegner sig en kønsforskel, når det gælder måden at samtale med underviseren på. De mandlige studerende er fra begyndelsen mere kommenterende og opponerende i deres afprøvninger, mens de kvindelige studerende er mere spørgende i deres afprøvninger. De mandlige studerende får fra begyndelsen de længste samtaler i stand med underviseren, og det er de kommenterende og opponerende former, der skaber samtalen.

Under en forelæsning tager nogle kvindelige studerende i forlængelse af hinanden de kommenterende og opponerende former i anvendelse, og de fanger den mandlige undervisers opmærksomhed i cirka ti minutter. De kvindelige studerende, vil jeg her mene, har (gen)lært koden, så underviseren må indgå i en dialog med dem. Men de gør det også på deres egen facon ved at bevare den spørgende indgang for derefter kollektivt at bide sig fast i samtalen og til slut ved at følge op på det foregående indslag:

S1: Siger du ikke, at ...?

(spørgende og kommenterende)

U: Nej.

(afvisende)

S1: Jeg forstår dig sådan, at ...

(afprøvende konstatering)

U: Ja, men ...

(bekræftende, konfronterende og fordybende)

S1: Så siger du altså alligevel ...?

(spørgende og udæskende)

U: Jeg mener, at ...

(fordybende)

S2: Men forhindrer det ikke læsningen ...?

(spørgende og opponerende)

U: Jo-o, men ...

(opponerende og fordybende)

S3: Jamen, det er da det samme som at sige ...

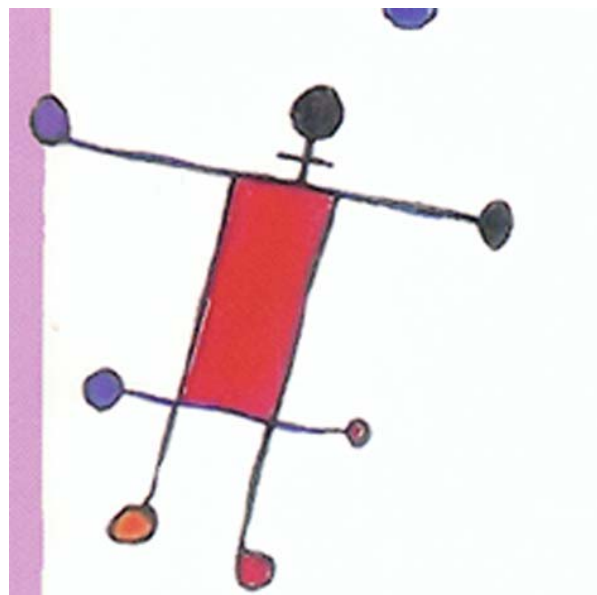
(bekræftende og konfronterende)

U: Nu vil jeg være forsigtig med at anvende et journalistisk begreb, der let bliver til en kliché, så jeg i stedet ...

(lukkende og fordybende).

I denne samtale går flere kvindelige studerende sammen for at forhandle med underviseren. De gør det ved at bevare noget af det spørgende, samtidig med at de inddrager kommenterende, konfronterende, udæskende og opponerende vendinger. Herved fanger de underviserens opmærksomhed og får ham til at

fordybe sig i, hvad de ønsker at forhandle om i forelæsningen.



Associationer i undervisningsrummet

I den udramatisk konstruktion, hvor et par kvindelige studerende holder oplæg, er samtalen stort set bygget op i, hvad jeg fortolker som en associativ form. Oplægsholderne (O), underviseren (U) og de andre studerende (S) indgår i den associative form ved at konstruere sammenligninger, ved at supplere og understøtte hinanden samt ved at relatere sig til hinandens udsagn. Eksempelvis former denne undervisningssituation sig sådan:

O1: Dette maleri er et eksempel på, hvad vores teoretiker vil kalde en æstetisering.

(sammenlignende)

U: Og vel ikke mindst på grund af lyset

(supplerende)

O1 fortsætter med andre eksempler

(fordybende)

U: Det er et meget godt eksempel, du har der på den moderne perception og den moderne reproduktion...

(understøttende og fordybende)

O2: I udstillingen i forbindelse med Århus Festuge...

(sammenlignende og fordybende)

O1 lægger overhead af fotografi frem: Den moderne reproduktion i nyere

(sammenlignende og relaterende)

S: Det minder om effekten i idoldyrkelse...

(relaterende og fordybende).

Dette eksempel er konstrueret som en typisk måde at samtale på under studenteroplæggene i disse timer. Her bygger oplægsholderne, underviseren og de studerende videre på hinandens bidrag til undervisningen. Den associative form fungerer fordybende - sådan som også afbrydelserne af forelæsningen med underviserens fordybende svar gør det.

At skabe bevægelser ved hjælp af respons på mine undersøgelser

Man kan sige, at jeg ved at tegne et billede af den dramatiske konstruktion som det normale og den mest dominerende undervisningsform har tegnet et mønster. Heroverfor har jeg stillet den uddramatiske konstruktion, der også viser et mønster, et andet mønster, der bryder med den hyppigste samtaleform. Og jeg har også i disse mønstre fået opstillet et par binariteter:

dramatiske (konfliktskabende lineær tid)	uddramatiske (tilstande og processer zig-zag tid)
afbrydende (spørgende/ konstaterende opponerende kommenterende afprøvende forsvarende)	associative (sammenlignende supplerende understøttende relaterende)
konkurrence	bekræftelse
mand	kvinde

Det andet skridt vil med inspiration fra Patti Lather være at destabilisere binariteter ved eksempelvis at vende om på positivt og negativt i denne modstilling.

At der sker en valorisering med en sådan opstilling har jeg mødt i respons på denne undersøgelse. I en forsamling af hovedsagelig mandlige undervisere og forskere tolkede en mand min undersøgelse sådan: Når jeg nu var så positiv over for den uddramatiske konstruktion, så måtte jeg gøre det tydeligt.

I en forsamling af fortrinsvis kvindelige undervisere og forskere vendte en kvinde sig mod de negative konsekvenser af den uddramatiske konstruktion og de associative samtaleformer. Hun mente, at undervisnings- og samtaleformen førte til, at undervisningen blev ustruktureret, fyldt med digressioner og snak, og at genren blev essay-agtig. Heroverfor var den dramatiske konstruktion og de afbrydende samtaleformer strukturerede, engagerede og sagprosa-agtige genrer.

En omvending af positive og negative valoriseringer kan være at se på den uddramatiske konstruktion som den, der skaber engagement i processer og åbner for en dialogisk undervisning ved at tillade tænke-pauser. Den dramatiske konstruktion kan betragtes ud fra, hvordan der kommer gang i undervisningen ved at skabe engagement i splittelse og spænding.

Det tredje skridt – at gøre begreber og positioner mere flydende – vil bestå i at se på, hvordan en dialogisk undervisning kan findes i en kreativ balance mellem dramatiske og uddramatiske konstruktioner samt i andre former for dramatiseringer (performance, det dialogiske, verfremdung, forum-teater).

Når jeg med poststrukturalistisk inspiration mener at kunne udfordre mig selv og andre ved at stille destabiliserende spørgsmål, så kan spørgsmålene forme sig sådan:

Hvordan behandler vi mønstre, der viser sig forud og undervejs i vores undersøgelser samt efter bearbejdningen af de empiriske data?

Hvordan indrammer vi meningsmuligheder i stedet for at lukke dem med teorier og empiriske data?

Hvordan skaber vi flerstemmige, flerecentrerede tekster fra empiriske data?

Hvordan destabiliserer og fluidiserer vi de måder, som vores eget behov som emancipatoriske spillere skaber tekster på?

Spørgsmålene er inspireret af Patti Lather (Lather 1992). Hun opererer med epistemologiske positioner, hvor hun peger på betydningen af forskerens køn og etniske og sociale baggrund i forskningsprocesserne. Der kan, mener jeg, være tale om en ligestillingsposition, en feministisk position, en modkulturel position med flere teoretiske standpunkter, der åbner og lukker for fortolkninger. Spørgsmål om åbninger og lukninger i forskningen, mener jeg i høj grad, er nødvendige, når vi skal tænke i strategier for ligestillings- og kvinde- og kønsforskning. De kan vidne om, at vi er opmærksomme på og ønsker at synliggøre forskningens emancipatoriske sigte, herunder også at variere mellem egalitetssigte som i en ligestillingsposition, differentieringssigte som i en feministisk position og en ikke-kønsposition som i en modkulturel position.

Susanne V. Knudsen er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet & seniorforsker, NIKK, Universitetet i Oslo, www.nikk.uio.no.

Illustrationer: Anne-Mette Kruse.

Litteratur

- Lather, Patti (1992): "Critical Frames in Educational Research: Feminist and Poststructural Perspectives" i *Theory and Practice*, vol. XXXI, No. 2.
- Reisby, Kirsten, red. (2001): *Kønsblik - på bacheloruddannelser*, København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ryum, Ulla (1984): "Kan kvinder skrive dramatik?" i Britta Lundqvist, red. *Teatrets kvinder*, Gråsten: Drama.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen*, København: Museum Tusculanum.