

Masteroppgave

Forbud mod crop tops – hvad er skolens rolle og ansvar set i et samfunds- og kønsperspektiv?

Hvilke paradokser ligger der i crop top sagen i forhold til køn i skolen?

Rebekka Baunbæk Wagstaffe

Master i pedagogikk – Utdanning, dannning og oppvekst
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



© Forfatter: Rebekka Baunbæk Wagstaffe

År: 2022

Tittel: Forbud mod crop tops – hvad er skolens rolle og ansvar set i et samfunds- og kønsperspektiv?

Forfatter: Rebekka Baunbæk Wagstaffe

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

”To learn from being a feminist is to learn about the world”

– Sara Ahmed (2017, s. 7)

Tegnet på kroppen er et begreb, der skal fungere fremmedgørende for et fænomen, som fremstår så selvfølgelig for os, at vi næsten ikke kan få øje på det. Og for lige at præcisere: Det, der i sin kulturelle indforståethed bliver usynligt for os, er ikke mænd og kvinder. Enhver kulturel aktør kan i reglen umiddelbart udpege mænd og kvinder i en forsamling. Det er en af første sociale kompetencer, et barn i vores samfund tilegner sig. [...] Det er altså ikke mænd og kvinder, der bliver usynlige for os. Det, der bliver usynligt, er det, mænd og kvinder er konstrueret af. Det er det, mænd og kvinder *kan* være og leve, og det er alt det, de *ikke* kan være og leve, fordi de skal være mænd og kvinder

– Dorte Marie Søndergaard (1995, s. 59-60).

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK - MASTEROPPGAVE

Titel	Forbud mod crop tops – hvad er skolens rolle og ansvar i et samfunds- og kønsperspektiv?
Af	Rebekka Baunbæk Wagstaffe
Emnekode	PED4392
Semester	Vår 2022

Stikord: *ansvar, civiliserende institutioner, demokrati, dialog, feminisme, køn, magt, opdragelse, samskabelse, skole*

Crop tops blev i midten af august 2021 forbudt på den danske skole; Firehøjeskolen. Forbuddet skabte debat i resten af det danske samfund, hvor der i forvejen havde været stor opmærksomhed på køn og ligestilling. Crop top sagen ramte pigerne på Firehøjeskolen og med denne sag vil jeg analysere og undersøge forskellige teoretiske synsvinkler på køn og ligestilling i skolen, og har derfor formuleret følgende problemstilling:

Hvilke paradokser ligger der i crop top sagen i forhold til køn i skolen?

Opgaven er baseret ud fra et teoretisk arbejde, hvor crop top sagen ses i lyset af forskellige videnskabelige teorier. I opgaven belyses problemstilling og tilhørende underspørgsmål med udgangspunkt i feministisk teori hvor crop top sagen ses i en poststrukturalistisk sammenhæng. Der undersøges og stilles spørgsmål til det sproglige i skoleledelsens og udskolingsteamets besked til forældre og elever,

og hvad der skete derefter i den offentlige debat i det danske samfund.

Pædagogik er en mangfoldig og tværfaglig disciplin som udforsker og griber ind i andre videnskabsdomæner såsom; sociologi, psykologi, filosofi og historie. Jeg gør i denne opgave brug af Foucault (1995; 2014) og Butler (1999) som tilhører den videnskabelige disciplin; filosofi, Giddens (1991) og Bourdieu (1999) som knyttes til den samfundsvidenskabelige disciplin. Til sidst inddrager jeg en mere nutidig teori som omfatter det historiske felt, ved at tage udgangspunkt i de Coninck-Smith (2015) som har speciale i dansk skole- og barndomshistorie. Med udgangspunkt i disse teorier, vil jeg undersøge og diskutere hvilke paradokser som findes i forhold til køn i skolen?

Paradokset og dilemmaet for skolen er i denne sag at finde balancen mellem at have et ønske om at beskytte eleverne og tro at man gør noget for elevernes eget bedste, og samtidig opdrage og undervise dem til at blive ansvarlige og demokratiske samfundsborgere. For at kunne imødekomme lignende sager i fremtiden bør der inviteres til dialog og medinddragelse mellem alle parter i folkeskolen.

Folkeskolen har i takt med samfundsudviklingen fået en større og større rolle og ansvar for børn opdragelse og indgår derfor som en vigtig brik i civilisering af samfundet. En rolle som kræver at de ansatte på skolen har fokus på at behandle elevernes ens uanset køn, og derfor skabte sagen om crop top genklang i samfundsdebatten.

Forord

Du læser dette som noget af det første, men jeg skriver dette som noget af det sidste. Jeg er nu færdig med at skrive, så hvor efterlader det mig, hvad sidder jeg igen med? Jeg sidder igen med så utrolig mange lærerige erfaringer, for det har både været så utrolig krævende og spændende at skrive denne opgave. *Living a Feminist Life* af Sara Ahmed var en af de første bøger jeg læste, men også en af de bøger som har gjort størst indtryk på mig. Feministisk teori har båret mit teoretisk baseret arbejde i denne opgave, og nu hvor jeg er færdig med at skrive opgaven, kan jeg vel lige så godt tage disse 'briller' af? Men dette er ikke tilfældet – disse briller vil jeg beholde på, for som Sara Ahmed skriver: "To learn from being a feminist is to learn about the world"

Først og fremmest, vil jeg gerne takke min vejleder Elin Rødahl Lie. Jeg sætter stor pris på de mange gode tips til litteratur som jeg har fået af dig. Tak for god konstruktiv kritik og gode samtaler – jeg følte altid, at jeg lærte noget nyt efter en endt vejledningstime, hvilket har været med til at holde min motivation oppe. Tak til alle medstuderende fra UDO, jeg har virkelig, om noget, forstået værdien i at have folk at støtte sig til, som sidder i samme situation som en selv. Tak for mange hyggelige og lange dage på læsesalen.

Tak til venner og familie som er kommet med støttende ord og haft troen på mig. Tak til mine svigerforældre, Odd Hilmar og Liv, som har været som mine "norske" forældre, når der har føltes lidt langt hjem til mine egne. Tak til mine søskende, Sophia, Oliver og Viktoria, livet er meget sjovere med jer. Tusind tak til mor og daddy, for altid at være der for mig. Særlig vil jeg takke mor for tilbagemelding på tekst og korrekturlæsning, uden dig havde jeg ikke klaret det. Sidst men ikke mindst vil jeg takke min søde og overbærende kæreste, Odd Martin, som har holdt mig ud og støttet mig gennem hele processen. Jeg glæder mig til en god sommer med dig!

Tøyen, juni 2022
Rebekka Baunbæk Wagstaffe

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING.....	1
1.1. <i>Baggrund og aktualitet: Forbud mod crop tops?</i>	<i>1</i>
1.2. <i>Præsentation af opgaven.....</i>	<i>3</i>
1.3. <i>Den pædagogiske indgangsvinkel.....</i>	<i>3</i>
1.4. <i>En poststrukturalistisk feministisk læsning.....</i>	<i>4</i>
2. FEMINISME, KØN OG SAMFUND.....	6
2.1. <i>Poststrukturalisme og postmodernisme</i>	<i>7</i>
2.2. <i>”Feminism’s ’coming of age’”</i>	<i>9</i>
2.3. <i>Magt, køn og krop.....</i>	<i>10</i>
2.4. <i>Butlers teori om kønsperformativitet</i>	<i>12</i>
2.5. <i>Intersektionalitet – et nyt perspektiv i kønsforskningen.....</i>	<i>13</i>
2.6. <i>Tendenser i det postmoderne samfund – nye pædagogiske udfordringer?.....</i>	<i>15</i>
2.7. <i>Bourdieu’s beskrivelser af maskulin dominans.....</i>	<i>20</i>
2.8. <i>Civiliserende institutioner og det pædagogiske arbejde.....</i>	<i>21</i>
2.9. <i>Opsummering.....</i>	<i>25</i>
3. FEMINISME – EN KØNSPOLITISK BEVÆGELSE	26
3.1. <i>#MeToo – en feministisk bevægelse.....</i>	<i>27</i>
3.2. <i>Kvindebevægelsen og fællesskab</i>	<i>29</i>
3.3. <i>Det andet køn</i>	<i>30</i>
3.4. <i>Feminisme = håb, energi, oprørskhed og rebelskhed.....</i>	<i>32</i>
3.5. <i>Det skandinaviske ligestillingsbegreb med en kønspolitisk funktion</i>	<i>33</i>
4. SKOLENS ROLLE OG ANSVAR SET I SAMFUNNS- OG KØNSPERSPEKTIV	
36	

4.1.	<i>Nye skolelove – nye værdier og syn på kønnene.....</i>	36
4.2.	<i>Systematisk arbejde med køn og ligestilling på institutionsområdet.....</i>	39
4.3.	<i>Opdragelse – et pædagogisk paradoks?.....</i>	41
5.	CROP TOP – MAGT OG FEMINISME.....	44
5.1.	<i>Crop toppen i et feministisk perspektiv.....</i>	44
5.2.	<i>Bør vi underordne os ydre magtforhold?.....</i>	49
5.3.	<i>Kan man være et civiliseret menneske, hvis man går i crop top?.....</i>	50
5.4.	<i>Maskulin dominans i crop top forbuddet?.....</i>	52
5.5.	<i>Kan man give piger skylden for dårlig koncentration i klasseværelset?.....</i>	57
5.6.	<i>Teenager – piger og drenge.....</i>	60
5.7.	<i>Hvem har ansvar for, hvad børn iklæder sig?.....</i>	63
5.8.	<i>Dialog og samskabelse.....</i>	65
6.	AFSLUTNING.....	67
	REFERENCER.....	68

1. INDLEDNING

1.1. Baggrund og aktualitet: Forbud mod crop tops?

Pludselig talte alle om crop tops – de korte mavebluser som tillader synet af maveskin, var på alles læber. I midten af august 2021 sendte et udskolingsteam og skoleledelsen på en sydøstjysk skole, Firehøjeskolen ved Vejle en besked til elever og forældre på kommunikationsplatformen AULA. Beskeden skulle blot nå ud til det interne skolemiljø; eleverne og forældrene på Firehøjeskolen, men endte med at få stor opmærksomhed i resten af det danske samfund. Beskeden fik sin popularitet i den offentlige debat efter at en forælder gjorde et dansk medie opmærksomme på at udskolingsteamet og skoleledelsen havde sendt denne besked ud til elever og forældre:

Kære alle forældre i udskolingens

Vi har i løbet af årets første skoledag haft nogle diskussioner med skolens ældste elever om hvorvidt at modefænomenet CropTops er ”go” eller ”no go”, når de er i skole. Vi har et par gange måtte bede nogle elever om at tage en trøje på, når denne form for top er blevet for kort.

Det er ikke nyt nogen for jer, at vi er et udskolingsteam med holdninger, og derfor henstiller vi til, at I tager en snak med jeres børn om, hvad der er ordentlig påklædning, når man er ”på arbejde” og befinder sig på en offentlig institution.

Vi har i udskolingstemaet, inklusiv ledelsen, besluttet, at eleverne ikke må have bar mave i skoletiden. Bar mave med videre hører til hjemme i haven, på stranden og ude i sommerlandet

Med venlig hilsen

Udskolingsteamet
(Grauholm, 2021).

I denne besked bliver der skrevet at man på Firehøjeskolen ikke længere ønsker at deres udskolingselever kommer i skole med crop tops. På skolen har man haft flere tilfælde hvor lærere har bedt elever om at skjule deres maveskin med en ekstra trøje. Baggrunden for forbuddet skyldes flere årsager, lyder det fra Firehøjeskolens leder Bjarne Kyneb. Skolelederen mener, at ”Man skal være bevidst om, at man med det tøj, man tager på, sender nogle signaler til andre, og alle signaler er ikke rigtige i enhver sammenhæng.” I tillæg til denne udtalelse har Kyneb givet udtryk for at croptoppen som beklædningsdel kan virke forstyrrende, fjerne fokus

og tage koncentration fra undervisningen: ”Vi er nødt til at forholde os til, at skolen er vi et fællesskab, hvor vi er tætte på hinanden, og det kræver også, at vi har noget tøj på, hvor alle kan koncentrere sig om det skolearbejde, der laves.” Ifølge skolelederen på Firehøjeskolen er det skolens opgave og ansvar at fortælle, hvad de unge iklæder sig: ”Vi går jo heller ikke på arbejde i shorts og bar mave. Vi gør os nogle overvejelser om, hvad vi kan have på, som passer til den situation, vi er i. Og det, vil vi gerne lære de unge mennesker i et dannelsesøjemed, og det er derfor, vi går ind og har en holdning til det her”. (Hansen, 2021a).

At de unges påklædning er skolens opgave og ansvar, mener flere forældre på Firehøjeskolen ikke. En forælder udtaler: ”Det mener jeg ikke er noget, en skole hverken kan eller skal bestemme, og det er langt inde på forældrebanen...”. (Hansen, 2012a).

Hos eleverne selv vækker dette forbud også megen undren: ”Jeg synes, det er en meget mærkelig regel. Det kom meget pludseligt, at vi ikke må gå i det tøj, vi har lyst til [...] Hvis det er det, man har lyst til at gå i, så kan jeg ikke forstå, at man skal have at vide, at det er upassende. Så får man skyldfølelse og tror, at man gør folk utilpas eller har gjort noget forkert. Det er lidt svært at stå med, når man er 14 år gammel og bare gerne vil gå i det tøj, man har lyst til.” (Hansen, 2021a).

Disse udtalelser eksemplificerer hvordan, forbuddet mod mavebluser skabte stor debat internt mellem lærere, skoleleder, eleverne og forældrene på skolen, men debatten spredte sig videre ud i det danske samfund, hvor konventionelle medier dækkede sagen. Forbuddet vakte stor opsigt på de sociale medier, hvor kendte som ukendte delte deres meninger til denne sag med hashtagene #croptopgate og #deterbaremaver. Sympatien og støtten for uretfærdigheden for eleverne på Firehøjeskolen blev ikke blot vist virtuelt, men en række børn og unge, elever på folkeskoler og gymnasier demonstrerede over retten til selv at bestemme over deres påklædning. Dette foregik ved at eleverne på de forskellige skoler i landet, demonstrativt gik i skole med mavebluser. Som følge af den store opmærksomhed i resten af Danmark, kom der besked ud på AULA at forbuddet på Firehøjeskolen bliver trukket tilbage og skolebestyrelsen har i samråd med udskolningsteamet besluttet, at eleverne igen kan iklæde sig mavebluser (Hansen, 2021b).

Denne sag blev ikke blot genstand for stor debat, men også genstand på et museum; Museet, KØN – Gender Museum Denmark har valgt at tage maveblusen ind i deres faste samling. På deres hjemmeside beskriver de at: ”Nu er crop toppen kommet på museum – den er blevet en

del af kulturarven og indgår i KØNs samling. Denne crop top er doneret til museet af en af initiativtagerne til demonstrationen ”Crop-tops i solidaritet med Firehøjeskolen” den 23. august. Det er en vigtig markering til eftertiden om, at der selv i 2021 var en diskussion om piger og kvinders frihed til at klæde sig som de vil.” (KØN – Gender Museum Denmark, 2021).

1.2. Præsentation af opgaven

Crop top sagen ramte pigerne på Firehøjeskolen og med denne sag vil jeg analysere og undersøge forskellige teoretiske synsvinkler på køn, ligestilling og opdragelse skole. På baggrund af denne sag har jeg formuleret følgende problemstillingen:

Hvilke paradokser ligger der i crop top sagen i forhold til køn i skolen?

Til at uddybe denne problemstilling har jeg disse underspørgsmål:

- Hvilken betydning har Firehøjeskolens forbud mod crop top set i forhold til Folkeskoleloven og dannelsesprojekt som skolen har?
- Hvilken betydning har forbuddet i et samfunds- og kønsperspektiv?

Opgaven tager udgangspunkt i forskellige videnskabelige teorier. Teorier som bruges til at analysere crop top sagen ud fra forskellige perspektiver og indgangsvinkler. Teorierne får indflydelse på hvordan jeg undersøger og diskuterer crop top sagen. I opgaven benytter jeg ikke en metode i traditionel forstand, men som forklaret af Esmark et al. (2014, s. 10) er ”det derimod et bestemt blik eller begreb, der leder iagttagelse og former et vist udsnit af virkeligheden på bekostning af et andet.”

1.3. Den pædagogiske indgangsvinkel

I denne opgave tages der udgangspunkt i at pædagogik er en mangfoldig og tværfaglig disciplin som udforsker og griber ind andre videnskabsdomæner såsom; sociologi, psykologi, filosofi og historie. Derfor gør denne opgave brug af Foucault (1995; 2014) og Butler (1999) som tilhører den videnskabelige disciplin; filosofi, Giddens (1991) og Bourdieu (1999) som knyttes til den samfundsvidenskabelige disciplin og til sidst krydser jeg også det historiske felt ved at tage udgangspunkt i de Coninck-Smith (2015) med speciale i dansk skolehistorie og barndomshistorie.

Hvorvidt pædagogik er en tværfaglig disciplin eller ikke, findes der diskussioner omkring. Diskussionen ses dog ikke som værende relevant for denne opgave og der gives derfor ikke en detaljeret indsigt, men hvad denne diskussion indebærer beskrives blandt andet af Kvernbekk og Jarning (2019). Men med udgangspunkt i denne mangfoldig- og tværfaglighed, kan der ses en vigtighed i at konkretisere, hvilken beskrivelse af pædagogik som tillægges i denne opgave – i denne sammenhæng: ”Pedagogikkens egenart er at den setter et virksomhedsfelt, *sosialisering, skole og undervisning*, i centrum for vitenskabelig analyse og politisk debatt.” (Imsen, 1992, s. 91). På baggrund af denne beskrivelse af Imsen (1992), vil jeg sætte Firehøjeskolen i centrum for at udføre en videnskabelig analyse og undersøge den politiske debat som udspillede sig på baggrund af forbuddet mod crop tops. I denne debat har både køns- og ligestillingsområdet en central plads (Hansen, 2021b).

Med en pædagogisk indfaldsvinkel vil der i denne opgave blive vist, hvordan køn ikke bare er biologisk anliggende, men noget man opdrages til. Ifølge Imsen (1992) acceptere man fra dette ståsted ”at pedagogikk bliver stående centralt i studiet av kjønnets mange personlighets- og samfunnsmessige framtoninger.” (Imsen, 1992, s. 89). Med dette som fokuspunkt, vil jeg støtte mig til Imsens beskrivelse af pædagogik som værende læren om opdragelse og undervisning (Imsen, 1992).

1.4. En poststrukturalistisk feministisk læsning

I opgaven belyses problemstilling og tilhørende underspørgsmål med udgangspunkt i feministisk teori, mere specifik sættes crop top sagen i en poststrukturalistisk sammenhæng, hvor jeg til dette har valgt at tage udgangspunkt i Michel Foucaults bog; *Seksualitetens historien I: Viljen til viden (1996)*. Dette teoretiske udgangspunkt er valgt for at diskutere forståelsen af magt og diskurs – og om disse kan være et bidrag til at undersøge, hvilke mulige dynamikker som kan ligge bag forbuddet mod crop tops. På sin vis undersøges og stilles der spørgsmål til det sproglige i den offentlige debat i skoleledelsens og udskolingsteamets besked til forældre og elever, og den offentlige debat i det danske samfund, som udsprang af crop top forbuddet på Firehøjeskolen. Dette udgangspunkt er valgt på baggrund af at denne forskningsretning, kan give indsigt i, hvordan vores virkelighedsopfattelse skabes og styres gennem sproget (Nielsen, 2021, s. 54).

Udgangspunktet i feministisk teori kan være nyttigt i form af at stille sig kritisk til og reflektere over eksisterende teorier og forståelse. Det feministiske, kritiske, reflekterende blik kan frembringe, at de eksisterende teorier kan indeholde en vis kønsbias og -blindhed; at køn enten ikke er taget i betragtning eller at fremstillingen af køn er misvisende. Med andre ord, kan man ud fra et feministisk ståsted frembringe og rette opmærksomhed på negligeret og oversete problematikker som opstår i sociale sammenhænge og/eller samfundet (Alvesson & Sköldberg, 2018). Formålet med opgaven er at frembringe og rette yderligere opmærksomhed på nogle af de problematikker som opstod som følge af forbuddet mod crop tops. I denne kommende del vil der rettes fokus mod at fremhæve, hvad man bør have i tankerne og være opmærksom på ved benyttelsen af en feministisk indgangsvinkel?

Alvesson og Sköldberg fremhæver, at et feministisk blik kan have en tendens til at have et snævert billede eller fremstilling af kønsrelationer, hvor mænd præsenteres som værende de som undertrykker og kvinder som ofre – at de to køn står i opposition til hinanden. Det feministiske blik kan i værste tilfælde virke mod sin hensigt: ”Sometimes feminism may produce rather than reveal prejudices and stereotypes.” (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 300). Dog viser nye feministiske studier at være mere åbne og have mere selvrefleksion end tidligere studier (Alvesson & Sköldberg, 2018). Selvrefleksion er vejen frem, skal det feministiske forskningsfelt og/eller kønsstudier, undgå et snævert blik. Det snævre blik kan udbredes ved at man for eksempel ser på andre dimensioner end køn: ”other sociological, institutionalized standard variables such as class, age or ethnicity” (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 302).

Forskere, opfordres af Alvesson og Sköldberg (2018), til at være åbne overfor at førnævnte dimensioner får mindst lige så meget plads, som køn i sig selv. Denne opfordring af Alvesson og Sköldberg (2018), vil jeg bestræbe mig efter, og af denne grund vil intersektionalitetsperspektivet inddrages i opgaven – en videre beskrivelse af dette perspektiv vil følge i et kommende afsnit. I opgavens første afsnit sættes crop top sagen i en poststrukturalistisk kontekst – dette for at danne grundlaget for en videre undersøgelse af problemstillingerne ved crop top sagen og hvorfor denne sag skabte reaktioner og debat i det danske samfund.

2. FEMINISME, KØN OG SAMFUND

I dette afsnit sættes crop sagen i kontekst – hvilken sproglig sammenhæng indgår crop top sagen i? Fundamenten for dette afsnit er at give et indblik i poststrukturalisme og perspektiver. Poststrukturalisme ses i denne opgave i sammenhæng med postmodernisme, på baggrund af at denne retning regnes som værende en del af postmodernisme (Annfelt, 1999). Indblikket i retningerne; postmoderne og poststrukturalisme gøres på baggrund af udgangspunktet i feministisk teori – med andre ord vil der fokuseres på, som Holst (2020, s. 52) hævder, at ”vi har å gjøre med feminisme som utvikles etter (”post”) oppgjøret med det som har blitt kalt den store moderne fortellingen.” Oppsummeret, vil der i dette afsnit vægtlægges at disse tre retninger; feminisme, postmodernisme og poststrukturalisme har vist en tendens til at bevæge sig væk fra struktur og nærmere diskurs (Brooks, 1997).

I det kommende afsnit vil der være særligt fokus på hvordan køn skabes i diskursen, og hvordan køn er noget som administreres i ”forvaltningsprosedyrer, det må tas hånd om av analytiske diskurser.” (Foucault, 1995, s. 33). Som forhenværende referering viser tages der udgangspunkt i Foucault med primær vægt på sine to bøger; *Seksualitetens historie I – Vilje til viten og Overvåkning og straff*. I disse værker, og i særdeleshed i den førstnævnte, skaber Foucault med sine tanker et nyt indspil til undersøgelsen af sammenhængen mellem seksualitet og magt. Kogt ned, beskriver Foucault at magten er overalt, og at køn og seksualitet er kultur- og tidspecifikke størrelser (Foucault, 1995).

I delen som følger, vil der ligeledes blive beskrevet et andet centralt begreb indenfor den poststrukturalistiske retning. Begrebet er intersektionalitet. Jeg anser dette begreb som betydningsfuld, fordi dette perspektiv kan bidrage til at omfavne mangfoldigheden og kompleksiteten i den sociale verden (Jensen & Christensen, 2020). Og med andre ord inddrages, intersektionalitetsperspektivet for at undersøge, hvilket bidrag det kan give i forhold til at udforske, hvorledes crop top sagen rummer en kompleksitet og indviklethed. Definitionen af intersektionalitet, tillægges i dette afsnit, at det kan bidrage som analytisk tilgang til den sociale verden og forhold, hvilket bringer mig videre til at beskrive og undersøge hvad denne sociale verden indebærer i lys af postmoderne teorier.

2.1. Poststrukturalisme og postmodernisme

I denne opgave vil poststrukturalisme bidrage med nye måder at forstå virkeligheden – ”I stedet for å undersøke *hvordan* virkeligheten ’er’ og eventuelt endrer seg, stilles det spørsmål ved *hvorfor* vi forstår virkeligheten slik vi gjør.” (Annfelt, 1999, s. 2). Poststrukturalismen er postmoderne (Annfelt, 1999). Poststrukturalisme og postmodernisme har sin opprindelse i Frankrig omkring 1960’erne. I denne tid begynte tankerne om strukturalisme gjort af folk såsom Levi-Strauss, Lacan, Barthes og Foucault, at gå i oppløsning og blev erstattet af en poststrukturalistisk tilnærmelse. De mest centrale tænkere indenfor denne retning er Michel Foucault og Jaques Derrida. I bogkapitlet ”Poststructuralism and Postmodernism: Destabilizing Subject and Text” beskrives poststrukturalisme af Alvesson og Sköldberg som følgende: ”Poststructuralism brings with it crucial properties from structuralism, above all the linguistically inspired (Saussurian) thesis of language as a structural play with signs; yet it breaks with the conception that the synchronic, the timeless, would be more important than the diachronic, the narrative, that goes on in time.” (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 222). Med andre ord, viderebringer poststrukturalismen nogle af tankerne fra strukturalismen, men samtidig stiller de sig i opposition. Alvesson og Sköldberg påpeger, at postmodernisme opstod efter Anden verdenskrig. Kendetegnene for den tid var usikkerhed, skepticisme og pluralisme. Tankerne fra postmodernismen har været populære på lidt forskjellige tidspunkter, sidst i første halvdel af 1990’erne, hvor den særligt fik sin popularitet inden for samfundsvidenskabelige studier. Populariteten har dog været aftagende efter 1990’erne (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 224).

Poststrukturalismen ”bruker *dekonstruksjon* for å avdekke hvordan språket settes i arbeid. Det som avdekkes er bl.a. hvordan *forskjell* brukes til å skape mening. Dekonstruksjon kan avdekke et skjult, men kjønnet meningsinnhold i det vi oppfatter kjønnsnøytralt. Og det kan bidra til å problematisere om kjønn virkelig er så naturlig som vi pleier å tenke oss. (Annfelt, 1999, s. 10).

Som beskrevet af Jegerstedt (2019) er dekonstruktionen, ifølge Derrida, hverken en teori eller metode, i stedet for skal denne retning opfattes som en filosofisk praksis eller læsepraksis. Denne praksis har til formål at afsløre at sproget og tekster ”alltid produserer et overskudd av betydninger.” (Jegerstedt, 2019, s. 87). Dekonstruktionen har i kønsteoretisk sammenheng haft en viktig indvirkning på bevægelsen væk fra og undermineringen af den binære og traditionelle kønsopdeling i mandligt og kvindeligt (Jegerstedt, 2019, s. 88). I modsætning til den diskursive, er man ved dekonstruktionen optaget af at undersøge ”hvordan den vestlige filosofiens tenkning

i binære konstruktioner undergraves af språkets egen betydningssskape bevægelse.” Ved dekonstruktionen åbnes der op for nye måder at forstå køn og besvare kønsspørgsmålet (Jegerstedt & Mortensen, 2019, s. 19). Som beskrevet, regnes poststrukturalisme regnes som væren en af retningerne indenfor postmodernisme (Annfelt, 1999). Tankerne ved postmodernisme retter sig mod mønstre i sproget og diskursen, der anses som værende centrale for skabelsen af subjektivitet og identitet. Poststrukturalister ønsker at give subjektet en mindre central plads, i den forstand at den sproglige og diskursive kontekst skal i større fokus – have en mere central plads, idet det er den sproglige og diskursive kontekst som skaber subjektet, og ikke omvendt. Det er sproget som former vores tanker, idéer og følelser: ”Thinking and actions ’depend on the circulation between subjectivities and discourse which are available’ Hollway, (1984) citeret i Alvesson & Sköldbberg (2018, s. 241). Forklaret på en anden måde er ”Diskurser historisk specifikke strukturer av overbevisninger, vitensformer, rasjonaliteter og logikker som *alle* i et samfund legger til grunn for sine beslutninger, argumenter og prioriteringer – med andre ord for sin meningsdannelse.” (Annfelt, 1999, s. 5).

Både postmodernisme og poststrukturalisme har modtaget kritik. Alvesson og Sköldbberg citerer Sarup (1988) som beskriver: ”we (Westerners) live our lives as humanists: we perceive ourselves as active subjects, with goals, intentions and responsibilities, and as creators of meaning; but this is not necessarily how we theorize.” (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 273). Idet vi ser os selv som aktive subjekter, kan vores eksistens ikke blot forklares ud fra teorier omkring den sproglige og diskursive kontekst. Alvesson og Sköldbberg argumenterer for at postmodernismen og poststrukturalismen ofte har for høje ambitioner og har tendens til at ’spænde ben for sig selv’, idet de tager for stor afstand og sjældent opfordrer til at man bør gøre empirisk forskning. Til trods for denne argumentation, påpeger Alvesson og Sköldbberg, mange gode sider ved teorier indenfor den postmodernistiske og poststrukturalistiske retning, såfremt man tager idéerne og temaerne fra disse teorier med ’et gran salt’. Alvesson og Sköldbberg konkluderer: ”they [postmodernisme og poststrukturalisme] contribute to problematizations to questioning and reappraisal of established truths and categories, which generally can stimulate creativity and innovation.” (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 275).

Poststrukturalismens og postmodernismens bidrag til at kunne problematisere, stille spørgsmål og revurdere etablerede sandheder, vil viderebringes i opgavens efterfølgende afsnit, hvor der i først kommende afsnit, vil rettes et blik mod feminisme – for tilfælles med ovenstående beskrivelse af poststrukturalisme og postmodernisme, kan en feministisk indgangsvinkel

bidrage med et reflekterende blik på eksisterende og etableret teorier og sandheder (Alvesson & Sköldberg, 2018).

2.2. "Feminism's 'coming of age'"

Som beskrevet ovenstående, hævdes feminisme, ifølge Holst, for at være blevet postmoderne og postfeministisk: "vi har å gjøre med en feminisme som utvikles etter ("post") oppgjøret med det som har blitt kalt den store moderne fortellingen." (Holst, 2020, s. 52). I en bog, af Ann Brooks, med titlen *Postfeminisms – Feminism, cultural theory and cultural forms*, i bogens introduktion citeres Yeatmans (1994) beskrivelse af postfeminisme:

feminism's 'coming of age', its maturity into a confident body of theory and politics, representing pluralism and difference and reflecting on its position in relation to other philosophical and political movements similarly demanding change. (Brooks, 1997, s. 1).

I denne definition lægges der vægt på at postfeminisme indeholder en samling af teori og politik, som har til formål at omfavne forskellighed og åbne for en mangfoldighed af værdier, synspunkter og holdninger – dette med hensigt til at kræve og skabe ændring. I denne bog forstås det således, at "post" indikerer at feminisme er en proces i stadig udvikling og forandring (Brooks, 1997), hvilket står i samspil med Holsts (2020) beskrivelse af feminisme.

Med denne forandring appelleres der til at stille sig kritisk til tidligere feministiske rammer og rette et kritisk blik mod den patriarkalske forestilling om køn (Brooks, 1997, s. 2). Som beskrevet ovenstående er der ved det postmodernistiske perspektiv fokus på dekonstruktion, og i tillæg er der også et videre fokus mod forskellighed og at gøre op med strukturelle forhold som kan virke diskriminerende eller marginaliserende (Brooks, 1997, s. 92). I denne tid voksede der en interesse i at stille sig kritisk til strukturfunktionalismen og marxismen, hvis begreber og teorier hovedsagligt er udviklet på samfundsniveau og/eller makroniveau. Disse begreber og teorier blev underlagt kritik "fordi den ikke legger vekt på at menneskene handler ut fra hvilken mening de tillegger sine livsforhold [...] Alle forklaringer på menneskelige forhold må ta udgangspunkt i at det er enkeltmenneskene som handler." (Ve, 1992, s. 158). Med udgangspunkt i Foucaults teorier om magt, kan det forklares at man bør stille sig kritisk til teorier som har fokus på samfundsniveau og makroniveau, idet magt udfolder sig overalt i 'mikrokontekster', og man bør derfor ikke forstå magten ud fra blot en bestemt størrelse, samfund eller institution (Alvesson & Sköldberg, 2018). Foucault (1995) beskriver følgende: "Makten er ikke en

institusjon og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn.” (Foucault, 1994, s. 104).

Annfelt (1999) beskriver, med utgangspunkt i Foucault, at ”si at *nettopp* når noe framstår som udiskutabelt at man må lete etter de makt-vitensrelasjonene som kan forklare det” (Annfelt, 1999, s. 6). Dette innebærer at man bringer det ’oversete frem i lyset’. Brooks beskriver, at postfeminisme inneholder en nyttig begrepsmessig referenceramme, der omfatter krydsfeltet mellom feminisme, og en rekke andre bevegelses og strømninger herunder postmodernisme, poststrukturalisme og postkolonialisme. Walby (1992) citeret i Brooks (1997) beskriver at postmodernisme har frembragt en tendens til at flytte de centrale teoretiske begreber væk fra struktur og nærmere diskurs. Bevegelsen væk fra struktur og nærmere diskurs blev, blandt andet vægtlagt af Foucault (1995), og som beskrevet tidligere vil der på baggrund af Foucault (1995) – poststrukturalisme – postmodernisme – feministisk teori – rette fokus mod at undersøge og gøre kritiske refleksjoner over den konkrete sag fra Firehøjeskolen. Foucaults teori viser at køn er et komplekst og mangetydigt begreb, og set i lys af beskrivelser af det postmoderne samfund, er det vigtigt at køn stilles frit. I det kommende afsnit gives en mere dybdegående beskrivelse af Foucaults teorier og perspektiver på køn, magt og seksualitet.

2.3. Magt, køn og krop

I de sidste tredive år regnes Foucault som værende betydningsfuld og indflydelsesrig i teorier om køn og seksualitet (Egeland & Jegerstedt, 2019, s. 72). Tilblivelsen af den diskursive forståelse af køn, kan spores tilbage til Foucault, som støtter antagelsen om at bringe kønnet ud af den private sfære – kønnet skal være en del af den offentlige debat, såfremt man regulere forståelsen af det, til at komme til bedst nytte for alle – ”Kjønnen er ikke bare noe som dømmes, det administreres. Det hører inn inder det offentlige herredømme, det krever forvaltningsprosedyrer, det må tas hånd om av analytiske diskurser.” (Foucault, 1995, s. 33). Foucault har gjennom sine værker om seksualitetens historie skabt nye vilkår og forhold for undersøgelsen af sammenhængen mellem seksualitet og magt. Seksualitet eksisterer blot idet vi taler om den; i vores diskursive praksis. Magt bestemmer retningen og forudsætningerne i den diskursive praksis. I *Seksualitetens historie I – Vilje til viten*, støder vi bl.a. på begrebet magt og Foucaults beskrivelse af dette. I denne bog hævder Foucault citeret i Egeland og Jegerstedt (2019) at

makt ikke kan eies, besittes, arves, tilskrives eller tilranes. Makt er ikke sentralstyrt, den kommer ikke ovenfra; makt kommer alle steder fra og er immanent i alle forhold. Det er en dynamikk som vi alle tar del i, gjennom at være talende, tenkende og handlende mennesker i verden. Makt er heller ikke noe som bare virker undertrykkende og ekskluderende, makten har en produktiv effekt. (Egelang & Jegerstedt, 2019, s. 71).

Magtens produktive effekt, vil si at de producerer og skaper vilkårene for hvordan man taler, tenker og handler i verden (Egelang & Jegerstedt, 2019). Foucault (1995) anklager psykoanalysen for at ha normaliserende funksjoner – uanset hvor solid den psykoanalytiske teori måtte være, kan man ikke forvente at den kan frigjøre os fra den klassiske tidsalder, som både har virket undertrykkende og lagt fundamentet for, hvordan makt, viden og seksualitet er knyttet sammen (Foucault, 1995, s. 15). Med andre ord kan det tolkes således, at Foucault anklager psykoanalysens teoretiske beskrivelser som havende tendens til å forenkle og simplificere forholdet mellom makt, viden og seksualitet, og forståelsen av kjønn. Med denne anklage ligger det opp til at forholdet og forståelsen bør inneholde en viss kompleksitet og mangetydighet. Først når man indser dette; at alt er sammensatt og rummer mange aspekter, vil man kunne bevæge seg mot en frigjørelse av det undertrykkende og diskriminerende (Foucault, 1995).

Ifølge Foucault blir kjønn underlagt et binært regime; et ”enten-eller”, enten lov og ulovlig, enten tillatt eller forbudt (Foucault, 1995, s. 94). Magten er overalt, hvilket vil si, at den kommer alle steder fra. I modsætning til Bourdieu, anser Foucault ikke magten som en institusjon, ei heller er den ”en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med.” Makten er navnet som settes på ”en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn” (Foucault, 1995, s. 104). Som beskrevet av Espen Schaanning i etterordet i *Seksualitetens historie I – Viljen til viten*, er kjønn ikke noe Foucault ved, hva er, men at forståelsene av kjønn kommer til syne gjennom språket på forskjellige historiske tidspunkter (Foucault, 1995, s. 190). Kjønn og seksualitet er kultur- og tidsspesifikke størrelser, hvilket vil si at ”Uansett hvor ”universell” vitenskapen påberoper seg å være, så etablerer den seg på et helt avgrenset tids- og stedsavhengig objektfelt.” (Foucault, 1995, s. 192).

I boken med originaltittelen *Surveiller et punir*, beskriver Foucault, hvordan historikere har vist at kroppen ikke bare har en rent biologisk tilværelse, men også er tydelig i begivenhetene i samfunns historien (Foucault, 2014, s. 27). Kroppen befinner seg i et felt av politikk:

”Myndighetene har et direkte grep om den, omslutter den, merker den, dresserer den, piner den, tvinger den til å arbeide, forplikter den til å delta i seremonier, avkrever den tegn.” (Foucault, 2014, s. 28). Med dette citat legger Foucault vekt på at kroppen er utsatt for magt og herredømme. Ifølge Foucault, er magt ikke noget som ejes af nogen, men noget som udføres af nogen. Magtens virkning kommer til syne og bekræftes af dem som er under herredømme – de med dominans (Foucault, 2014, s. 28). Magt og videnskab er forudsat af hinanden, idet magten frembringer videnskaben: ”Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold.” (Foucault, 2014, s. 29).

Som beskrevet ovenstående, regnes Foucault for at krydse både strukturalismen og poststrukturalismen (Alvesson & Sköldberg, 2018). Den diskursive tilgang til køn er en central dimension ved det poststrukturalistiske feministiske perspektiv. Den poststrukturalistiske kønsteori undersøger blandt andet ”hvad vores sprog om køn gør, og hvad der sker når vi ”gør køn” med vores sprog.” (Nielsen, 2021, s. 54). En af de som har hentet stor inspiration og videreført Foucaults tanker er, Judith Butler – hun retter fokus på køn, i lighed med seksualitet, skabes gennem diskursive praksisser (Jegerstedt & Mortensen, 2019, s. 18). Med inspiration og udgangspunkt i Foucaults teorier, ønsker Butler at analysere magten som finder sted i diskurserne, og dermed kønsforståelsen – ”Butler primært opptatt av hvordan produksjonen av kjønn styres av heteroseksualiteten som norm.” (Jegerstedt & Mortensen, 2019, s. 19).

2.4. Butlers teori om kønsperformativitet

I årene fra 1980-1990 undersøgte Butler med en kritisk indgangsvinkel, hvilke forståelser af køn som var dominerende i samfundskulturen (Butler, 2020, s. 9). I 1990 udkom Butler med bogen *Gender Trouble*, og med denne udgivelse opnåede hun stor anerkendelse indenfor det kønsteoretiske forskningsfelt. Butlers bidrag til det kønsteoretiske forskningsfelt udspringer af et modspil til den mere traditionelle feminisme, som ifølge hende, overser vigtige elementer og ”bidratt til å opprettholde og reprodusere den dominerende ideologien når det gjelder tenkningen omkring kjønn, nemlig det heteronormative regimet.” (Jegerstedt, 2019, s. 74). Butler står imod mobiliseringen af den patriarkalske familie og åbner op for muligheden for at tilnærme sig forståelsen af køn på en ny måde end den traditionelle feministiske tænkning (Butler, 2020). Køn er ikke noget som man er eller en væren – køn er hellere noget som gøres, en performance – noget som skabes ud af diskursive praksisser i samfundskulturen (Butler,

1999). Butlers forståelse af køn præciseres af Søndergaard (1996): ”Butler beskriver køn som en fantasmatiske størrelse, som en fiktion. Hun ser køn som en kollektiv fantasi, der skaber og regulerer kønnets hetero seksuelle kohærens.” (Søndergaard, 1996, s. 11). I den norsk oversatte bog *Kjønn, performativitet og sårbarhet* samles tre af Butlers nøgletekster. I denne bog har Stine Helena Bang Svendsen skrevet forord. I dette forord beskriver Svendsen, at Butlers teori om kønsperformativitet handler om at ”kjønn er en effekt av gjentatt fremføringer, en serie av etterligninger av hva vi forbinder med ”kvinner” og ”menn”.” (Butler, 2020, s. 9).

Den sproglige tilnærmelse af Judith Butler er blevet kritiseret. Toril Moi – en af Norges eneste kønsforskere som har opnået international anerkendelse – er blandt dem som rejser kritik mod Butlers teori og perspektiver på køn (Mortensen, 2019). I *Hva er en kvinne* (2002) af Moi udvikles en teori om køn, hvor kroppen udelukkende står i centrum. På denne måde tager Moi afstand mod forskellige sprogbaseret subjektivitets- og identitetsteorier, som blandt andet beskrevet af Butler. Helt konkret, forsøger Moi, at modbevise Butlers argumenter som går på at opløse oppositionen mellem biologisk og socialt køn (Mortensen, 2019).

Ingen av Butlers politiske målsetninger er truet av mitt prosjekt, som er å vise at en kan komme fram til en dypt historisk og konkret forståelse av kropp og subjektivitet, uten, å bygge på skillet mellom biologisk og sosialt kjønn, som Butler oppfatter som aksiomatisk, og spesielt uten å begi seg inn på de obskure og teoretiske utlegningene om materialet og betydning som hennes poststrukturalistiske kjønnsforståelse tvinger henne til å forholde seg til. (Moi, 2002, s. 73).

Moi fremhæver, at biologiske determinisme – bestemte biologiske naturlove og årsager beskriver forskellighederne mellem køn – skal underkastes, men at Butler og andre poststrukturalister fortabte sig i endeløse opfattelser om sproget, hvilket overskygget vigtigheden i at rette blikket mod og forstå den konkrete kvinde som en levende krop i verden. Men til trods for denne kritik som Butler, modtog af Moi, har Butlers perspektiver haft en stor gennemslagskraft og regnes både som central indenfor poststrukturalisme og den diskursive tilgang til kønsforståelsen (Mortensen, 2019).

2.5. Intersektionalitet – et nyt perspektiv i kønsforskningen

Som det er beskrevet af Jensen og Christensen (2020) har Moi ligeledes vist sin kritik til et andet perspektiv indenfor den poststrukturalistiske retning. I denne beskrivelse, påpeger Jensen og Christensen (2020), at Moi er kritisk i forhold til, hvordan intersektionalitetsperspektivet

teoretiseres. Dette perspektiv har, ifølge Christiansen, Faber og Spanger, ved den nordiske opfattelse af perspektivet været med til at ”præge det i en poststrukturalistisk retning.” (Christiansen et al., 2006, s. 4). Videre beskrives der følgende om intersektionalitet:

Begrebet lægger op til et fokus på, hvordan vi forstår mennesker i al deres mangfoldighed, mænd såvel som kvinder, sorte såvel som hvide, homoseksuelle såvel som heteroseksuelle [...] Begrebet som sådan peger på krydsninger af forskellige strukturelle dimensioner, fordi vi alle lever i et kønssystem, såvel som i et classesystem, som i et etnisk system m.v. (Christiansen et al., 2006, s. 4).

Som beskrevet af Alvesson og Sköldberg (2018, s. 302) anbefales det feministiske fagfelt og kønsstudier at undgå et snævert blik. Dette kan undgås ved at inddrage flere dimensioner end køn alene. Disse flere dimensioner kan for eksempel være klasse, alder og etnicitet. Inddragelsen af flere dimensioner er noget som har fundet sted i nyere tid. Ifølge Holst (2020) er intersektionalitet en populær karakteristisk af den nyere feministiske bølge. Intersektionalitetsperspektivet har fået en central plads i kønsforskningen de seneste 30 år. Poststrukturalistiske socialpsykologer var de første til at anvende intersektionalitetsperspektivet i Danmark, dog har perspektivet sin oprindelse i amerikansk mørk standpunktsfeminisme. Begrebet er nu ikke blot brugt af danske socialpsykologer, men også anvendt af kønsforskere (Jensen & Christensen, 2011, s. 71).

Ifølge Jensen & Christensen (2020, s. 105) har man ved brug af intersektionalitetsperspektivet ”potentialt til at udgøre en frugtbar og empirisk åben analytik, men at udfoldelsen af dette potentiale afhænger af, hvordan man definerer og forstår perspektivet samt hvilke metodologiske principper, man anser for centrale.” Gør man dette ”rigtigt” vil man kunne omfavne mangfoldigheden og kompleksiteten i den sociale verden, ”mens andre opfatter det [intersektionalitetsperspektivet] som reduktionistisk og strukturalistisk.” (Jensen & Christensen, 2020, s. 106). Det grundlæggende i intersektionalitetsperspektivet er at man tager højde for at køn, klasse, etnicitet, race, seksualitet osv. har en gensidig påvirkning på hinanden og at det er krydsfelter: ”denne gensidige konstituering foregår som et samspil mellem forskellige niveauer af den sociale verden og dermed handler både om sociale strukturer og om identitet, samt at de gensidige konstitueringsprocesser foregår som komplekse, ofte modsætningsfyldte og ikke forudsebare måder.” (Jensen & Christensen, 2020, s. 107). Med denne definition, lægger Jensen og Christensen (2020), vægt på at køn ikke bør forstås som en kategori – ikke noget man er, men noget man gør (Butler, 1999). Intersektionalitetsperspektivet

bør, ifølge Jensen og Christensen (2020), ikke søge at være kategoriserende, men bør i større grad nærme sig forståelsen af at køn er noget som blandt andet skabes i den diskursive praksis; noget som skabes i det sociale samspil. Denne definition af intersektionalitet indebærer at man bruger den som tilgang når man skal analysere den sociale verden i almindelighed og ikke blot bruges til at analysere sociale forhold med marginaliserede grupper (Jensen & Christensen, 2020). I den kommende del vil jeg have fokus på at beskrive den sociale verden og forhold med udgangspunkt i karakteristikkere og tendenser fra det postmoderne samfund. Indblikket i disse tendenser og karakteristikkere gives for at beskrive, hvilken social verden de unge elever fra Firehøjeskolen, befinder sig i – for hvad vil det sige at være ung i 2022?

2.6. Tendenser i det postmoderne samfund – nye pædagogiske udfordringer?

Det at være ung har ændret sig markant i moderne samfund. Ændringerne har indflydelse på forhold til familie og venner, uddannelsesforløb, arbejdsmarkedet, fritiden og muligheden for at blive et selvstændigt voksent menneske (Furlong & Cartmel, 2007). Jeg vil i særdeleshed gøre brug af beskrivelser fra *Modernitet og selvidentitet* af britiske sociolog Anthony Giddens. Udgangspunktet i Giddens gøres ud fra følgende: ”at vi befinder os i et univers af begivenheder, som vi ikke helt forstår, og som i stor udstrækning synes at være uden for vor kontrol.” (Giddens, 2016, s. 11).

Ifølge Giddens, lever vi i et moderne – et postmoderne, post-traditionelt, senmoderne samfund – ”Modernitet er en post-traditionel orden, hvor spørgsmålet ’Hvordan skal jeg leve’ må besvares gennem dag-til-dag-beslutninger om, blandt meget andet, hvordan man skal opføre sig, hvilket tøj man skal tage på, hvad man skal spise. ” (Giddens, 1991, s. 26). Giddens’ betegnelse post-traditionel, fortolker Søndergaard, som følgende:

Det posttraditionelle samfund er blandt meget andet karakteriseret af individers relative frisættelse fra institutionerne. Individer fødes ikke direkte ind i en given samfundsmæssig placering. Et individ fødes ikke ind i på forhånd fastlagte livsmønstre og mødes ikke med forventninger om at realisere en ganske bestemt type virksomhed, et bestemt familiært forløb, en bestemt hierarkisk position. (Søndergaard, 1996, s. 17).

Dette støtter antagelsen om at unge som lever i et post-traditionelt samfund har som opgave og ansvar at finde deres personlige position i de kulturer og sociale kontekster som de indgår og integrerer i (Søndergaard, 1996). Som påpeget af Furlong og Cartmel (2007), argumenterer Giddens for at vi befinder os i en højmodernitetstid. I denne tid er folk mere udsat for risiko

end tidligere generationer – ”Within this risk culture, the self is reflexively created as people are forced to interpret a diversity of experiences in a way which helps them establish a coherent biography.” (Furlong & Cartmel, 2007, s. 13). Før i tiden var samfundet og individet i højere grad defineret ud fra traditioner, religion og autoritet. Nu sættes vi ’fri’, vi må selv determinere vores eget individuelle liv uden at determineringen bliver bestemt af udefrakommende faktorer eller bestemmelser (Gee, 2000). Ifølge Furlong og Cartmel, indebærer det at vokse op i dag, at man skal kunne navigere i et risikofyldt samfund hvor det er mangel på kontrol, øget usikkerhed og mere vægt på individuel ansvarlighed (Furlong & Cartmel, 2007).

At vi i højere grad har et mere individuelt ansvar for vores handlinger og ikke støtter os til institutioner og traditionel autoritet, gør at ”Recognition becomes a particular problem for ”modern” people.” (Gee, 2000, s. 112). Med andre ord, søger det moderne menneske, ifølge Gee (2000), mere anerkendelse fra andre. Samfundsudviklingen kendetegnes i dag også som havende høj og accelererende ændringstakt, dette takket være moderne videnskab og teknologi ”that keeps outdated some identities and offering ever more opportunities for the creation of new ones.” (Gee, 2000, s.114). Udbredelsen af informationsteknologien er blandt det som har haft stor indvirkning på det accelererende samfund. Teknologiens indtræden i samfundet har bidraget til udbredelse af information, hvilket har skabt nye forudsætninger for vores liv (Dencik, 2000a, s. 19). Den teknologiske udvikling og tilhørende udbredelse af information gør sig også gældende i sagen om forbuddet mod crop tops, i den forstand at debatten om forbuddet fik sin popularitet og opmærksomhed gennem informationsspredning på forskellige sociale- og konventionelle nyhedsmedier (Hansen, 2021a).

Giddens beskriver, at køn og andre egenskaber i relation til identitet i moderniteten ikke længere er fastlagte og at dette kan være med til at sætte nye præmisser for blandt andet dannelse, selvudvikling og opdragelse – med andre ord, nye præmisser for pædagogikken (Giddens, 1991). Individet bliver i moderniteten konfronteret ”med en kompleks mangfoldighed og valgmuligheder, og da moderniteten ikke hviler på et entydigt fundament, er der samtidig meget lidt hjælp at hente i den, med hensyn til muligheder der bør vælges.” (Giddens, 1991, s. 100). Manglen på et entydigt fundament, som påpeget af Giddens, kan samtidig være med til at øge usikkerhed som er blevet set som en kilde til stress og sårbarhed hos de unge i moderne samfund (Furlong & Cartmel, 2007). Individets sociale klasse er ikke fastbundet, hvilket viser at der er sket et brud mod det traditionelle (Giddens, 1991, s. 105). I samme grad afspejler dette hvordan man i moderniteten ikke er bundet fast til traditionelle opfattelser af sit køn, men at man i større

grad kan vælge og realisere egen kønsidentitet og hvordan man vælger at udtrykke sig eller for at bruge et butlersk term 'performer sit køn' (Butler, 1999). I postmoderniteten er der en udbredt tanke og forestilling om at man kan bestemme over sin kønsidentitet og at man "har et betydeligt råderum, teknologiske muligheder og også voksende demokratiske rettigheder til at forfølge egne og fælles lyster og præferencer i forhold til det seksuelle og familiemæssige samliv (Nielsen, 2021, s. 43).

En gennemgribende modernisering af de skandinaviske samfund udspringer af virkeliggørelsen af velfærd i samfundet som fandt sted i perioden fra omkring 1960-1990. I denne periode blev der rusket ved nogle af de traditionelle strukturer i samfundet. I perioden fra 1960'erne var der fokus på at gøre op med de traditionelle kønsroller – kvinder begyndte i større grad at uddanne sig og får dermed også en plads på arbejdsmarkedet. Dette medførte at der skete en kraftig ekspansion i offentlige pasningstilbud og udbygning af de sociale sikrings- og omsorgssystemer. En forlængelse af børn og unges skolegang, skete også på baggrund af mødrenes indtræden på arbejdsmarkedet. Tilsammen havde disse ændringer skabt nye vilkår for familielivet, og i det moderne samfund ses det hvordan familier formes på nye måder i sammenligning med det traditionelle samfund. Et opbrud med det traditionelle har skabt en voksende social trykthed og en større personlig frihed. Friheden til at skabe sig selv kan bidrage til en øgning i mangfoldighed. Denne mangfoldighed illustrerer og er til for at vise at der findes mange forskellige måder at leve sit liv på (Dencik & Jørgensen, 2000, s. 9).

Dencik og Jørgensen (2000) beskriver, hvordan der i det postmoderne samfund er rettet en opmærksomhed mod, at opdragelsen skal bidrage til at opmuntre børnene til at bruge deres egen stemme, skabe egne meninger – såfremt man på sin vis tager vare på barnet som individ med egen integritet. Konkret viser dette, at modernisering har bevirket til en humanisering af barndommen (Dencik & Jørgensen, 2000, s. 11). Varetagelsen af barnets egen integritet, beskrives tydeligere ved brugen af begrebet 'individuering'. De norske socialpsykologer Harriet Holter og Hildur Ve Henriksen (1975) lanceret dette begreb og knytter denne beskrivelse til:

«Individets utskillelse fra kjernefamilien» betyr først og fremst *en tendens til at den enkelte integreres i stadig flere og sterkere ikke-familieaktive aktiviteter og organisasjoner eller institusjoner som representant bare for seg selv*, og dette utgjør en motsetning til mere kollektivistiske (men ikke dermed nødvendigvis egalitære) familieprinsipper. (Holter & Henriksen, 1975, s. 76).

Fokus på den enkelte og frie individ styrkes blandt andet ved at bygge op om individets sociale rettigheder (Dencik & Jørgensen, 2000, s. 12). Unge befinder sig i flere ikke-familiære aktiviteter, organisationer eller institutioner, hvilket gør at man i større grad står på egen ben og står mere alene med sin ansvarlighed og de valg man træffer. I det postmoderne samfund ses der ligeledes en tendens til at der i større grad stilles krav og forventninger til at skoleelever tager ansvar for egen læring. Disse krav er vanskelig at indfri for børn ”Uden en grundmuret selvtillid, uden social kompetence og uden evne til at kunne reflektere over sig selv.” (Dencik & Jørgensen, 2000, s. 14). Opgaven for opdragerne bliver at balancere mellem frisættelse; friheden til at kunne tage egne valg og skabe egen vej i livet, og samtidig give børn og unge adfærdsmønstre og kompetence, som gør dem kompetente til at ”håndtere livsomstændighederne i et ukendt...” samfund, hvor der stilles stadige høje krav til det enkelte individ (Dencik, 2000a, s. 24).

Ændringerne i samfundet har indvirkning på opdragelse og opdragernes kompetencer. Brud med traditionerne er et kendetegn for en ændring i samfundet. I dette samfund betragtes opdragelsen ”ikke som en reproduktion af det gamle, men som frembringelse af det nye menneske, der skal blive bedre rustet til at klare sig.” (Kristjansson, 2000, s. 182). Opdragerne bør forberede børn og unge på, at der ikke i samme grad som tidligere videreføres eller støttes til traditioner. – ”I stedet for at opdrage per tradition bliver forældre nødt til at forholde sig kritisk reflekterende til deres egne indsatser og til de strategier, der ligger til grund herfor.” (Dencik, 2000a, s. 25). Refleksionerne indebærer, at opdragernes tolkningsramme udvikles i retning mod at acceptere flere grader af frihed og at børns udviklingsmuligheder bliver mindre mekaniske (Kristjansson, 2000, s. 133). De faste forestillinger er fraværende, og grænserne og rammerne for familieliv er blevet mere løse. Der vendes i højere grad et kritisk blik mod autoritet og traditionelle opdragelsesværdier (Jørgensen, 2000, s. 112).

De traditionelle familiemønstre er i opbrud og der ses en ændring i forholdet mellem forældre og børn. Det kritiske blik mod autoritet udspiller sig i praksis på den måde at forældre i det postmoderne samfund er mindre autoritære og mere afslappet i forhold til deres opdragelsesstil. Børn inkluderes mere end tidligere i beslutningsprocesserne og håndteringen af opgaver og gøremål i hverdagen. Dette kan give udtryk for at forældre i dag har større tiltro og ser dem som ligeværdige, men også at inkluderingen er en vigtig erfaring i forhold til at gøre dem kompetente i at tage ansvar for eget liv, skabe egne meninger og vej i livet – dette alt sammen

egenskaber som vægtes højt i det postmoderne samfund. Inkluderingen illustrerer også, at forældre anser deres børn som ansvarsfulde, hvilket i opgavens kontekst, er svar på, hvorfor forældrene på Firehøjeskolen har indvendinger til forbuddet. Forældrene støtter deres børn i at gå med crop top, og dermed støtter de deres børn til at bruge deres frie vilje og give dem rum til at udtrykke sig gennem sin tøjstil/valg af tøj. Giver man børn muligheden for at bruge sin frie vilje, giver man dem samtidig muligheden for at være ligeværdige mennesker (Jørgensen, 2000, s. 120).

Med indblik i tendenser i det postmoderne samfund, kan unges liv beskrives som at adskille sig fra tidligere generationer som voksede op i mere traditionelle samfund. De unge elever på Firehøjeskolen, kan i lys af postmoderne tendenser, siges at vokse op i et samfund, hvor de tillægges ansvarlighed og selvstændighed i forhold til at træffe valg og i at finde deres personlige position i de kontekster som de befinder sig i (Søndergaard, 1996). Samfundet beskrives som værende mere risikofulgt, idet det ikke i samme grad defineres ud fra traditioner, religion og autoritet (Gee, 2000). Med andre ord kan der være snak om at der i postmoderne samfund er sket en løsrivelse og frisættelse (Giddens, 1991). Før i tiden var der mere fokus på at den enkeltes identitet blev skabt ud fra institutionerne i samfundet (Gee, 2000). En af de som har bidraget med teorier indenfor dette perspektiv er den franske sociolog, Pierre Bourdieu (1999).

Ifølge Bourdieu (1999), bør man gøre en analyse af forandringerne som har fundet sted i mekanismer og institutioner såsom familien, kirken, staten og skolen, hvis man vil forstå forandringerne i kvinders vilkår og forholdene mellem køn (Bourdieu, 1999). I ovenstående afsnit blev der gjort henvisning til Giddens. Prieur (2002) påpeger, hvorledes at der findes en forskel mellem Giddens og Bourdieu:

Han [Giddens] erkjenner at valgmuligheden ikke er like stor for alle, men bevisstheten om andre livsstiler skaper en refleksivitet også når en selv ikke har særlig stort handlerom. Selv ikke kroppen determinerer lenger, den utsettes for et mangfold av muligheter. Litt spissformulert kunne man si at mens bevisstheten hos Bourdieu er underlagt kroppen, er det kroppen som er underlagt bevisstheten hos Giddens. (Prieur, 2002, s. 6).

Med andre ord, retter Giddens opmærksomheden mod refleksivitet og mangfoldighed, og hvordan det er med til at skabe muligheder for den enkelte, og at det er vores bevidsthed som sætter grænser for vores skabelse af kroppen. Hos Bourdieu er det, ifølge Prieur (2002),

omvendt – her er det kroppen som sætter grænser for vores bevidsthed – som sætter grænser for vores forståelse af os selv og vores omgivelser. I denne opgave er det ikke så meget dette perspektiv af Bourdieu som der vil blive lagt vægt på, men teorien om den maskuline dominans, som vil bidrage til en videre undersøgelse og diskussion omkring, hvordan denne dominans er tilstede i sagen fra Firehøjeskolen.

2.7. Bourdieus beskrivelser af maskulin dominans

Bourdieu (1999) er interesseret i at udforske hvilke historiske mekanismer som er med til at skabe strukturerne i den kønslige opdeling – hvortil han ønsker at påvise at historien er evig og et resultat af et eviggørelsesarbejde, som udføres af en række forbundne institutioner såsom: familien, kirken, staten og skolen (Bourdieu, 1999). Det er disse store institutioner som, ifølge Bourdieu, er med til at gennemføre og reproducere både den maskuline orden og hele den sociale orden – ”Den maskuline orden er indskrevet i tingene og dermed også i kroppene gennem de stiltiende påbud, der er indeholdt i det rutinemæssige ved arbejdsdelingen eller ved kollektive eller private ritualer [...]” (Bourdieu, 1999, s. 35).

Gennem påbuddene som fremstilles i den kønsligt hierarkiserede verden, forberedes kvinde, ifølge Bourdieu, til at acceptere vilkårlige forbud som værende ”indlysende, naturlige og selvfølgelige.” (Bourdieu, 1999, s. 75). Forbuddene får tillagt disse ord, idet den maskuline orden og dominans er så forankret i vores forståelsesramme og underbevidsthed, at vi ikke bemærker og/eller gør refleksioner og vender et kritisk blik mod det (Bourdieu, 1999). Skal der gøres op med den maskuline dominans og sørges for at den dør hen lidt efter lidt, er der brug for en politisk handling som tager højde for alle aspekter og virkninger af dominans – til dette argument anerkender Bourdieu, den feministiske bevægelses store bidrag til at bringe det skjulte, ukendte og private i fokus i den politiske dagsorden. Den feministiske bevægelse har med sit enorme kritiske arbejde skabt en forandring som indebærer, ”at den maskuline dominans ikke længere påtvinges som en selvfølgelighed, som noget, der giver sig selv” (Bourdieu, 1999, s. 113). Samtidig retter Bourdieu et kritisk blik og kommer med rådgivende ord om at den feministiske bevægelse ikke bør være udelukkende, men i større grad bør omfavne kampe som ikke blot har feministisk patent, som for eksempel kravet om ligestilling mellem mænd og kvinder – dette på baggrund af at disse kampe kan virke mod sin hensigt (Bourdieu, 1999, s. 147).

Gennem den maskuline dominans, bliver der, ifølge Bourdieu, skabt normer for, hvordan man skal optræde, hvis man er en mand og hvordan man skal hvis man er en kvinde. I disse normer ligger der, ud fra Bourdieus beskrivelser af den maskulin dominans, en selvfølgelighed – som vi ud fra den kønsligt hierarkiserede verden accepterer uden at vende et kritisk blik mod det (Bourdieu, 1999). Ifølge Sara Ahmed (2017) er en norm følgende:

Norms become striking: holdable as palpable things. Once we are stricken, there is still much left to do. The hardest work can be recognizing how one's own life is shaped by norms in ways that did not realize, in ways that cannot simply be transcended. A norm is also a way of living, a way of connecting with others over or around something. We cannot "not" live in relation to norms. (Ahmed, 2017, s. 44).

Ahmed (2017) beskriver at vi ikke kan adskille os eller gøre os helt kvit med normer – de er en del af vores sociale liv – men dette betyder ikke nødvendigvis at normerne er faste, men hellere at det er noget som er skiftende – og ud fra en læsning af Bourdieu (1999), kan man gøre op med normer som er skjulte i den maskuline dominans, ved at vende et kritisk reflekterende blik mod det som vægtlægges i normen. Denne kritiske refleksion skal, ifølge Bourdieu (1999), videreføres til politiske handlinger.

Men hvilke normer er centrale i dag? Som beskrevet af Holter og Henriksen (1975) befinder unge i dag sig i flere ikke-familiære aktiviteter, organisationer og institutioner. Ud fra denne beskrivelse af Holter og Henriksen (1975) kan det fortolkes, således at ansvaret for børns opdragelse blevet delt i flere i takt med en modernisering af samfundet (Dencik & Jørgensen, 2000). Det moderne danske samfund beskrives i dag, blandt andet, som et velfærdssystem (Gilliam & Gulløv, 2012b). I følgende afsnit vil der være fokus på at beskrive kendetegn ved den danske velfærdsstat – og hertil hvilke normer som er centrale ved dette system. Ved denne beskrivelse ses der nærmere på civiliserende institutioner, og hvad det vil sige at være et civiliseret menneske i et velfærdssamfund, som Danmark. Dette gøres for at bringe disse beskrivelser med i en senere undersøgelse af om dette kan forstås som værende baggrunden og/eller argumenterne for, hvorfor forbuddet mod crop tops blev vedtaget af skoleledelsen og udskolingsteamet på Firehøjeskolen.

2.8. Civiliserende institutioner og det pædagogiske arbejde

Den moderne velfærdssamfund kendetegnes blandt andet ved at afstå fra vold, opfostre og fremme offentlige systemer såsom veletableret skatte- og skolesystemer. Disse systemer

betragtes som nødvendige bidrag til at gøre samfundet sikkert og anstændigt (Gilliam & Gulløv, 2012b). I bogen *Civiliserende institutioner – Om idealer og distinktioner i opdragelse* af Laura Gilliam og Eva Gulløv, gøres der analyser af hvad det vil sige at være et civiliseret menneske i det danske velfærdssamfund, og hvordan de forskellige dannelses- og opdragelsesinteresser i institutioner og familier har til sigte at gøre børn ”ordentlige mennesker, elever, familiemedlemmer og medborgere.” (Gilliam & Gulløv, 2012c, s. 9).

Ved den pædagogiske forståelse af civiliseringsprojektet, er det civiliserende menneske kendetegnet ”ved at være en afbalanceret deltager i et socialt fællesskab opbygget om demokratisk dialog med en kategorisk afvisning af enhver form for fysisk magtudtryk” (Gulløv, 2012, s. 87). Denne bogs forfattere henter stor inspiration fra Nobert Elias og sin beskrivelse af civilisering. Begrebet civilisering kan med rette beskrives som en proces, en udvikling; at det er en proces og udvikling at blive et respektabelt og dannet menneske. Ifølge Gilliam og Gulløv (2012c), henviser det at være civiliseret ”til forestillinger om det socialt kultiverede og distingverede omgangsformer” (Gilliam & Gulløv, 2012c, s. 10). Med afsæt i Norbert Elias, betegnes civilisering som ”omgangsformer og -normer, der på én gang sætter standarder og skel mellem folk” (Gilliam & Gulløv, 2012b, s. 17).

Gilliam og Gulløv tager udgangspunkt i et værk af Nobert Elias fra 1939, som har til formål at beskrive ”civiliseringsprocessen”. Processen er social og finder sted i de fleste samfund. Elias tager udgangspunkt i Frankrig og Tyskland, og beskriver hvordan europæiske lande er særlige eksempler på civiliseringsproces. I værket af Elias, beskrives det af Gilliam og Gulløv (2012b), at samfundets medlemmer igennem civiliseringsprocessen skal lære at tilpasse deres adfærd til andre menneskers forventninger, såfremt man indbyrdes klarer at leve i et samfund, hvor det fremstå, at vi er afhængige af hinanden internt. På sin vis er det gennem velfærdsstatens værdier og normer, at vi har gjort os afhængige af hinanden (Gilliam & Gulløv, 2012b). Civilisering er ikke blot med til at sætte standarder og skel mellem folk, der etableres stadig et større skel mellem, hvad som regnes som acceptabelt i offentlige sammenhæng, og hvad som passer sig bedre i private sfære. Dette skel er med til at skabe en indskrænkning af det private rum (Gilliam og Gulløv, 2012b, s. 19). Elias’ teori viser en interesse i de kropslige og seksuelle drifter. Ved denne interesse beskrives det, hvordan der er sket en udvikling; at der med tiden er sket en større tabuisering og skam omkring kroppen og dens udtryk. Dette vidner samtidig om at der er sket en ændring i kulturen – at vi i større grad, med civiliseringsprocessen, har gjort os tanker

og forestillinger som er med til at danne normen for, hvad som er acceptabelt i offentlige sammenhænge (Gilliam & Gulløv, 2012b).

På den måde kan civiliseringsbegrebet bruges til at give os et indblik i hvilke værdier som er dominerende og vægtlægges i den institutionelle opdragelsespraksis. I institutioner møder børn ”bestemte forståelser af, hvad der er ordentlig opførsel, hvordan man skal udtrykke sig og optræde” (Gilliam & Gulløv, 2012b, s. 30). Med andre ord fortæller civiliseringsbegrebet os noget om, hvad som forventes af barnet – hvad barnet skal have af egenskaber og opførsel for at blive respektabelt og dannet. Værdierne i civiliseringsbegrebet er ikke entydige og bestræber sig ikke efter at opstille universelle og alment gældende normer for opførsel. Civiliseringsbegrebet er mangetydigt, idet definitionen af, hvad det vil sige at være civiliseret, gøres af forskellige folk og samfund – opfattelsen af, hvad det vil sige at være civiliseret, kan variere fra land til land, men også internt i hvert enkelt land. Men til trods for disse variationer, forskellige samfund og folk, bestemmes forståelsen gerne af nogle bestemte grupper som anses til at have en mere dominerende plads i samfundet. Civiliseringsbegrebet er et teoretisk begreb, som er til gavn i analyser af forholdet ”mellem den enkelte og andre mennesker, den rette menneskelige opførsel og sameksistens, og altså den kulturelt dominerende vision om det ordentlige menneske og samfund” (Gilliam & Gulløv, 2012b, s. 26).

Civiliseringsbegrebet forandres og udvikles i takt med ændringerne i dominansrelationer og værdikonflikter i samfundet. Institutioner har en dominerende indflydelse på, hvordan børn formes – ”hvordan de kommer til at opfatte og tænke om sig selv og verden, samt på, hvordan de håndterer deres følelser og handlinger.” (Gilliam & Gulløv, 2012b, s. 27). Gilliam og Gulløv (2012c) gør en flid ud af at påpege, at børn ikke er inaktive, men at de også er aktive og har medindflydelse på civiliseringsbestræbelserne, til trods for at deres indflydelse synes begrænset. Børn tager en aktiv del i deres opdragelse, idet der løbende gøres refleksioner over opdragelses-, dannelses-, og pædagogiske tiltag (Gilliam & Gulløv, 2012c, s. 11). Til trods for at dominante diskurser i samfundet sætter aftryk, kan individers fortolkninger og handlinger ”føre til ganske forskellige udformninger, der kan eksistere samtidig og være direkte modstridende (Gilliam & Gulløv, 2012b, s. 27).

Ifølge Gulløv (2012), har de voksne som arbejder på institutionerne som opgave og ansvar at finde en balance mellem at sætte standarder for det at være civiliseret og samtidig imødekomme og gøre tilpasninger til det enkelte barn. De voksne i institutionerne har ansvar for at forberede

børnene på at håndtere skiftende normer, finde frem til egne meninger og samtidig have forståelse for, at der findes andre reaktionsmåder end deres egne (Gulløv, 2012, s. 88). Det civiliserende projekt i institutioner; på de pædagogiske arenaer, rummer en flertydighed, idet børns forskelligheder skal omfavnes. Så til trods for at der findes en række standardiseret forventninger, er der også en vis frihed og råderum i civiliseringsprojektet. Denne flertydighed skal børn lære at afkode. I et studie udført af Gulløv (2012), viser resultaterne fra småbarnsinstitutioner, at børn kan have svært ved at navigere i denne flertydighed og at efterleve forventninger som kommer til udtryk i civiliseringsprojektet – ”For nogle børn virker det imidlertid, som om de ikke helt forstår, hvad der forventes, og enkelte er tydeligvis i gang med at udvikle oppositionelle reaktioner mod et projekt, de ikke føler sig inkluderet i, og som markere dem som problematiske.” (Gulløv, 2012, s. 95).

Hvad der er civiliseret, forhandles og diskuteres mellem forældre og institutioner. I det danske velfærdssamfund har de offentlige pasnings- og skoleinstitutioner en vigtig rolle for børns opvækst. Den almene undervisningspligt i Danmark har ændret forholdet mellem forældre og institutioner – mellem forældre og stat. Idet barnet har undervisningspligt er forældre pligtige ”til at overlade deres børn til skolen til gengæld for en samfundsrelevant – og samfundsbetalt – dannelsesproces og uddannelse til arbejdsmarked, civilsamfund og nation.” (Gilliam & Gulløv, 2012d, s. 43).

Konkret, hvilket ansvar som skolen har, kommer til udtryk i det lovmæssige; i folkeskoleloven. Gilliam fremhæver, at der i folkeskoleloven, står skrevet at skolen skal ”fremme børnenes ”alsidige udvikling...”” (Gilliam, 2012, s. 120). På grund af at skolens opdragelsespraksisser indtager en central rolle i barnets liv og i videreførelsen af værdierne i det danske samfunds- og kulturliv, kan en forståelse af hvad denne centrale rolle indebærer, give en indsigt i, hvad civiliseringsprojektet indeholder og vægtlægger (Gilliam, 2012, s. 120).

Institutionerne har fået en central rolle i at lære børn at begå sig udenfor ikke-familiære sammenhænge, hvilket kan synes endnu mere relevant set i forhold til tidligere beskrivelser om det postmoderne samfund (Dencik & Jørgensen, 2000). Ifølge Gilliam og Gulløv skal institutionerne sørge for at børn ”kan indgå i samfundet som velintegrerede borgere.” (Gilliam & Gulløv, 2012d, s. 39). Den gode skoleklasse er, ifølge Gilliam, en klasse hvor der er fokus på at skabe plads og inkluderer alle – lærerne skal forsøge at skabe et rum, hvor eleverne har omtanke for hinandens forskelligheder og tilhørende grænser (Gilliam, 2012, s. 131) – ” I det

pædagogiske arbejde med børnene søger man således at lære det enkelte barn *at respektere andres grænser*, men også *markere sine egne grænser*, det vil sige udtrykke og fastholde, hvad der beskrives som sig selv.” (Gilliam & Gulløv, 2012a, s. 259). Accept af forskelligheder vægtlægges særligt i det civiliserede fællesskab (Gilliam, 2012, s. 134). Dette fællesskab og civiliserende projekt skal velfærdsstaten iværksætte. Gennem demokratiseringsprocesser er velfærdsstaten ”nødt til aktivt at forholde sig til udbredte forståelser og forskellige aktørers synspunkter og krav.” (Gilliam & Gulløv, 2012a, s. 258).

2.9. Opsummering

Ud fra en poststrukturalistisk indgangsvinkel rettes der fokus på den sproglige sammenhæng i crop top sagen. I denne opgave tages der udgangspunkt i at køn skabes i diskursen. Ved denne forståelse af køn, er Foucault central, og i denne del er der hovedsageligt blevet taget udgangspunkt i *Seksualitetens historie I – Viljen til viden* (1995). Ved det poststrukturalistiske feministiske perspektiv er den diskursive tilgang til køn central – køn beskrives i denne sammenhæng ikke som noget man er, men som værende noget man gør; en performance (Butler, 1999). Denne beskrivelse af køn er gjort af Butler (1999) med inspiration af Foucaults perspektiver på køn, magt og seksualitet. Denne sproglige tilnærmelse kritiseres af Moi i sin bog *Hva er en kvinde* (2002). Moi er ligeledes til intersektionalitetsperspektivet indenfor den poststrukturalistiske retning. Denne nordiske opfattelse af dette perspektiv har været med til at ”præge det i en poststrukturalistisk retning.” (Christiansen et al., 2006, s. 4). I denne opgave vægtlægges intersektionalitetsperspektivet for at imødekomme Alvessons og Sköldbergs (2018) anbefaling om at det feministiske fagfelt og kønsstudier bør undgå et for snævert blik.

Efter en præsentation og indblik i intersektionalitetsperspektivet, beskrives Firehøjeskolens unge elevers sociale verden i lys af karakteristikker og tendenser ved det postmoderne samfund. Hvilke tendenser og karakteristikker er der i det postmoderne samfund med udgangspunkt i af Giddens’ teorier. Ifølge Giddens (1991) er der i det postmoderne samfund sket en løsrivelse og frisættelse fra traditioner. Identiteter er i denne postmoderne tid i mindre grad defineret ud fra institutioner i samfundet (Gee, 2000). Men af de som lægger vægt på at forstå, hvilken indvirkning institutioner i samfundet har på individet, er Bourdieu (1999). Ifølge Bourdieu (1999) bliver der gennem den maskuline dominans i samfundet, skabt normer for, hvordan køn skal opføre, påklæde sig og integrere i sociale sammenhænge. Men hvilke normer er centrale i

dag? Dette spørgsmål imødekommer jeg ved at rette fokus på civiliserende institutioner og civiliseringsprocesser i det danske velfærdssamfund (Gilliam & Gulløv, 2012b).

Virkeliggørelsen af velværd i samfundet har været en årsag til en gennemgribende modernisering af de skandinaviske samfund (Dencik & Jørgensen, 2000). Skandinaviske samfund er kendetegnet som velfærdssamfund med veletableret skolesystemer. Ansvar for børns opdragelse bliver i det danske samfund delt i flere; forældre, samfund og skole. I uddannelsesinstitutioner møder børn forståelser af hvad et civiliseret menneske er – i denne forståelse lægges der vægt på at eleven gennem sin skolegang lærer at være en afbalanceret og demokratisk deltager i et socialt fællesskab. (Gilliam & Gulløv, 2012b). Ifølge Gulløv (2012) har skolen som opgave og ansvar at finde en balance mellem at sætte civiliseringsstandarder og give eleverne mulighed for fri udfoldelse. Børnene skal igennem deres skolegang lære at få egne meninger og samtidig tilpasse sig det omkringlæggende samfund, og at der findes andre reaktionsmåder end ens egne. Civiliseringsprojektet rummer en vis frihed og råderum, hvilket appellerer til opretholdelsen af ligestilling blandt køn i skolen, idet friheden og råderummet giver plads til forskellighed – at man til trods for forskellighed har lige muligheder for frihed. Et studie af Gulløv (2012) viser at børn godt kan have svært ved at navigere i det frie råderum. Børnene forstår ikke helt ”hvad der forventes, og enkelte er tydeligvis i gang med at udvikle oppositionelle reaktioner mod et projekt, de ikke føler sig inkluderet i, og som markere dem som problematiske.” (Gulløv, 2012, s. 95). I den kommende del af opgaven rettes blikket mod den feministiske udvikling.

3. FEMINISME – EN KØNSPOLITISK BEVÆGELSE

De feministiske perspektivers og teoriens udvikling ses op mod hvilke værdier som der igennem tiden er blevet implementeret og vægtlagt i den danske skolehistorie. Ved indblikket i den feministiske udvikling vil der i den kommende del blive lagt vægt på at der i feminismens anden bølge opstod en tendens, hvor en række bøger blev læst og diskuteret. En af disse bøger var *Det andet køn* af Simone de Beauvoir, hvilket regnes som en klassisk kilde ved forskningslitteraturen om køn (Nielsen, 2021). I denne bog tager de Beauvoir udgangspunkt i at beskrive efterkrigstidens kvinde, og hvordan kvinden på denne tid blev skabt ”gennem en række normer, regler og konventioner” (Nielsen, 2021, s. 48). Ifølge Angela McRobbie (2015) er tiden i dag en anden. Hvilke karakteristikker kvinden skabes ud fra i dag belyses af McRobbie i sin artikel ”Notes on the Perfect – Competitive Femininity in Neoliberal Times”, hvor hun

belyser aspekter fra populærkulturen med et feministisk og refleksivt blik (McRobbie, 2015). McRobbies (2015) måde at bruge et feministisk refleksivt blik kan, i opgavens sammenhæng, som beskrevet af Alvesson og Sköldberg (2018) er en af dette forskningsfelts force. Samtidig kan dette feministiske blik, som brugt af McRobbie (2015), bidrage til at bringe det skjulte, ukendte og private i fokus i det politiske, som beskrevet af Bourdieu (1999). Ydermere lægger Bourdieu vægt på at det feministiske forskningsfelt har bidraget til at få skabt en forandring og gjort ”at den maskuline dominans ikke længere påtvinges, som en selvfølgelighed, som noget, der giver sig selv” (Bourdieu, 1999, s. 113). På sin vis vil McRobbies artikel fungere som inspiration til at jeg i denne opgave vil benytte et feministisk refleksivt blik for at undersøge den konkrete sag fra Firehøjeskolen. Men først – hvilken kontekst fandt sagen sted – og hvordan kan denne kontekst være med til at forstærke problematikken og debatten som udspillede sig efter at AULA-beskeden fra Firehøjeskolens udskolingsteam og skoleledelse, nåede ud til offentligheden (Hansen, 2021b).

3.1. #MeToo – en feministisk bevægelse

Den konkrete sag fra Firehøjeskolen, opstod i en tid, hvor der i det danske samfund havde været særligt stor opmærksomhed på køns- og ligestillingsproblematikker. Denne opmærksomhed i den offentlige danske debat kan spores tilbage til Tv-værten, Sofie Linde, som ved sit værtskab ved det årlige Zulu Comedy Awards 2020, satte fokus på lønforskelle på arbejdsmarkedet blandt køn og hvilket seksualiseret arbejdsmiljø som hun kommer fra; Tv- og mediebranchen. Denne tale ved Zulu Comedy Awards 2020 satte gang i flere forskellige strømninger i det danske samfund og denne tid kan på mange måder trække på nogle af de samme udfald og tendenser som ved #MeToo-bevægelsen i 2017 (Astrup & Jensen, 2020; Franceschi, 2021; Lykkeberg, 2020; Pedersen, 2020). De forskellige strømninger som blev startet efter Sofie Lindes optræden på Zulu Comedy Awards 2020, kan siges at have videreført nogle lignende tendenser ved #MeToo i 2017 – for som ved bevægelsen fra 2017, blev der nu igen, i 2020, rettet fokus mod seksuel chikane på arbejdspladsen (Borchorst & Agustín, 2020).

Sociale medier har skabt nye vilkår for hvordan informationer spredes – skabt nye vilkår for hvordan feministiske budskaber spredes: ”Gjennom organiserte nettverk på nettet har fjerdebølgen dratt i gang verdensomspennende kampanjer for opplysning og forandring” (Brodtkorb, 2018, s. 11). #MeToo-bevægelsen fra 2017 spredte sig gennem de sociale medier, og kom på alles læber, og så beskrevet havde #deterbaremaver og #croptopgate lignende effekt

og indflydelse på den offentlige debat i det danske samfund. #MeToo startede som en kampagne som havde til hensigt at opfordre kvinder til at dele private erfaringer med seksuelle krænkelser. Dette skulle give en fælles følelse af, at man ikke stod alene med disse erfaringer – derfor hashtagget; også mig. #MeToo havde en særlig gennemslagskraft og ”Den tvang oss til å se verden med nye briller.” (Brodtkorb, 2018, s. 12). Bevægelsen startede ikke bare et sted eller på en bestemt dag, men startede på forskellige steder og tider:

I USA begynte #metoo med Harvey Weinstein i California i 2017. Men den startet også med Tarana Burke i New York City i 2007, da hun først lanserte begrebet. #Metoo startet i Washington DC i 1991, da Anita Hill vitnet mot påtroppende høyesterettsdommer Clarence Thomas og ikke ble trodd. Og #metoo begynte mange tiår tidligere. Det startet på en campus i New York, der åtte feminister satte seg ned for å lete etter ordene på det så mange kvinner hadde blitt utsatt for, det som ennå ikke hadde noe navn. (Skjeseth, 2018, s. 37).

Som påpeget af norske journalist og forfatter Sigrid Sollund, skaber #MeToo nye vilkår, som i større grad gør det muligt for folk at turde at tage chancer, gavne fælleskabet med deres personlige historier, i håbet om, at disse historier ser dagens lys og skaber opmærksomhed om at lignende ikke bør finde sted i fremtiden. Sollund lægger samtidig vægt på, hvordan #MeToo-bevægelsen har bragt et element af ’frihed’ med sig – at man ikke længere i samme grad ser sig nødtaget til at acceptere krænkende adfærd (Sollund, 2018).

Ved #MeToo-bevægelsen var fokuset ”ikke kun seksuel chikane på arbejdspladsen, men alle typer af seksuelle krænkelser fra voldtægt til befalinger og verbal chikane, og det handlede både om familien og det offentlige liv og arbejdsmarkedet (Borchorst & Agustín, 2020, s. 98-99). I Danmark har #MeToo-bevægelsen også sit indtog. Bevægelsen havde stor popularitet i den danske offentlige debat og prægede flere af de danske avisers forsider op mod kvindernes internationale kampdag d. 8. marts 2018. Ligestillingsdebatten i Danmark fik nyt liv som følge af #MeToo – en bevægelse som jo egentlig startede i USA. MeToo-bevægelsen har bidraget til en erfaringsudveksling og dermed skabt en følelse af solidaritet blandt kvinder – og mænd. Samtidig er der blandt andet kommet en øget oplysning om kvinders vilkår (Borchorst & Dahlerup, 2020).

I den kommende del har jeg til hensigt rette blikket mod historien og samfundskulturen, for at forstå feminismens og kønsteoriens udvikling. Dette valg af blik skyldes at syn på køn og

ligestilling ikke er noget man bare ”vælger” efter forgodtbefindende – køn og ligestilling er dybt forankret i samfundets kultur, religion og økonomiske system (Imsen, 2000, s. 11).

I denne del vil der ligeledes blive lagt vægt på at frembringe aspekter ved den danske skoles historiske udvikling – dette for at få en indsigt i, hvordan samfundets ændringer både har haft indvirkning på både feminismens og skolens udvikling – i form af at der ses ændringer i hvilke værdier som er blevet vægtlagt på forskellige tider i historien (de Coninck-Smith et al., 2015; Owesen, 2021). Med inspiration fra Owesen (2021) vil der i denne del af opgaven være fokus på at de feministiske teories udvikling står parallelt med historie:

historical conscioness is crucial for feminism, for several reasons. One reason is that without historical knowledge or cultural memory we risk having to “invent the wheel” all over again [...] Historical conscioness is also important in order to understand that feminism is a process, and a process that is still going on. (Owesen, 2021, s. 4).

3.2. Kvindebevægelsen og fællesskab

I 1960’erne var der i den vestlige verden opstået en bølge af kvindeorganisationer og -fællesskaber, hvor hensigten var at skabe ændringer og en ny fremtid (Blom, 2005, s. 368). Kvinderne skabte, i dette fællesskab, en følelse af tilhørighed og solidaritet – at de ikke længere selv stod alene med følelse af diskriminering og ekskludering, men at de nu var en flok som delte samme personlige problemer. Følelsen af fællesskab, tilhørighed og solidaritet var deres styrke, i flok skabe ændringer og gøre oprør mod samfundsstrukturen. Ændringerne skulle ske i det offentlige og politiske samfund og de rodfæstede holdninger som fandtes om køn skulle der gøres op med. Kvinderne ønskede frigørelse og udvidet forståelse af hvad deres egne værdier og kultur var. I denne periode problematiseres og diskuteres fænomener som ikke tidligere havde fået råderum i den offentlige debat. Kvindebevægelsen havde en vis styrke og gennemslagskraft, og satte opgør om kvindelighed, moderskab og kønsrelationer på dagsordenen. Bevægelsen ville skabe en ny realitet som gjorde sig mere gældende og passede bedre til deres egen realitetsopfattelse, og forsøgte af denne grund at redefinere roller og værdier i samfundet på nye måder (Blom, 2005, s. 369).

I denne feministiske anden bølge fra 1960’erne og 1970’erne ses der flere opgør som havde fokus på at skabe mere ligestilling ”i form af ligeløn, ligebehandling og lige adgang til arbejde og uddannelse.” (Nielsen, 2021, s. 49). En af disse oprørske grupper var kvindebevægelsen; Rødstrømperne, som var meget synlige i det danske samfund gennem 1970’erne til slutningen

af 1980'erne. De kæmpede for flere frigørende elementer og rettigheder i kvinders liv. De kæmpede for retten til prævention og fri abort – retten til at bestemme over egen krop (Nielsen, 2021, s. 49). Ny venstreorienteret feminisme var grundlaget for Rødstrømpebevægelsen: ”Den såkaldte nye kvindebevægelse mobiliserede et meget stort antal unge kvinder politisk i bred forstand (’det personlige er politisk’)” (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 31). Rødstrømpebevægelsens kvindemobilisering skabte et historisk gennembrud for repræsentationen af kvinder i Danmark i 1970-80'erne (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 41). Kvindebevægelserne har gennem tiden haft indvirkning på, hvordan ligestillingspolitikken har udviklet sig – men hvilken indvirkning bevægelserne har haft, har været varierende: ”F.eks. var betydning af Rødstrømpebevægelsen som en politisk-kulturel bevægelse primært indirekte, idet aktivisterne var mere optaget af at ændre vores måde at tænke og handle på, dvs. praksis og normer i samfundet end af at arbejde med de politiske institutioner (”på mændenes præmisser”), og kun få gik senere i livet ind i et politisk parti (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 48). I denne periode opstod en tendens, hvor en række bøger blev læst og diskuteret. En af disse bøger var af Simone de Beauvoirs bog *Det andet køn* som udkom i 1949, men som i 1960'erne, var blevet oversat til flere sprog.

3.3. *Det andet køn*

Beauvoirs synspunkter vakte både stor opsigt og kritik – hun fængede sine læsere med hendes bidrag til en ny forståelse af køn, som i højere grad lagde vægt på at kønnet; kvinden er skabt ud fra kulturen, fremfor naturen og biologiske videnskabsteorier. Kritikken som Beauvoir fik i denne periode, var at hun havde et ensidigt fokus på mænds opfattelse af kvinder. Som svar til denne kritik medgav hun i 1972 at hendes mening om kvinder havde forandret sig, og

”at det ikke var tilstrækkelig å håpe på at socialismen skulle forandre verden. Kvinner måtte søke sammen og bekjempe den undertrykkelse de ble utsatt for i de sosialistiske som til det kapitalistiske samfunn.” (Blom, 2005, s. 370).

Med sin bog *Det andet køn* opnået de Beauvoir titel som central figur i den kønsteoretiske tænkning og forskningsfelt med sin bog (Jegerstedt & Mortensen, 2019, s. 17). *Det andet køn* er en af de Beauvoirs største værker og regnes som en klassisk kilde ved forskningslitteraturen om køn. Bogen blev skrevet i efterkrigstidens Frankrig, og har til formål at beskrive ’det andet køn’, også kaldt kvinde (Nielsen, 2021, s. 48). Beauvoirs mest kendte sætning er som følger: ”Man fødes ikke som kvinde – man bliver det.” (Beauvoir, 2019, s. 7).

Som beskrevet af Beauvoir: "...er det forkert at påstå, at vi her har med en biologisk forudsætning at gøre. I virkeligheden er det en skæbne, som hendes opdragere og samfundet påtvinger hende." (de Beauvoir, 2019, s. 23). Ved at frigøre kønnet som bestemt ud fra sin biologiske kønskategori eller som undertrykket af sociale, politiske eller historiske årsager, repræsenterer og argumenterer den eksistentiale tænkemåde, at kønnene, her i særdeleshed kvinder, er et "aktivt og ansvarlig velgende subjekt." (Sampson, 2019, s. 37). Denne feministiske position har til formål at klar- og tydeliggøre, hvilken ansvarlig rolle kvinder bør tage i forhold til at træffe valg i eget liv (Sampson, 2019, s. 37). Simone de Beauvoir beskriver, hvordan køn; kvinden er skabt ud fra en skæbne som påtvinges gennem opdragelsen og samfundet (de Beauvoir, 2019, s. 23). Beauvoir giver kvindeligheden en slags skæbne – at være kvinde et ikke noget påtaget, noget du er født til, men en udvikling og tilblivelse. Man bliver til den kvinde man er ud fra hvilke forventninger og forestillinger som findes. I *Det andet køn* beskrives det, at den franske kvinde i efterkrigstiden blev skabt "gennem en række normer, regler og konventioner" (Nielsen, 2021, s. 48).

I dag er der andre ting som fylder, i dag beskrives kvinden ud fra andre karakteristikkere, disse karakteristikkere, er som vist af de Beauvoir, stadigvæk bestemt ud fra en samfundstendens – Dagens samfund er gerne beskrevet som neoliberal og denne ideologi har betydning for feminismen og hertil hvordan nutidens kvinde bliver skabt (McRobbie, 2015). I artiklen "Notes on the Perfect – Competitive Femininity in Neoliberal Times" af Angela McRobbie, undersøger hun aspekterne ved "det perfekte", dette i sammenhæng med den konkurrencedrevet feminisme som udspiller sig i disse neoliberale tider. McRobbie undersøger, hvad dette perfekte er, og hvordan samtidens feminisme ser ud i lys af den konkurrence- og perfektionsdrevet kultur. I denne artikel diskuteres og undersøges perfektionskulturen; en tendens som ses i nyere tid. Denne tendens har fået sin fremgang i takt med sociale mediers popularitet og udbredelse (McRobbie, 2015, s. 9).

McRobbie skaber hendes argumenter i lys af dagligdags eksempler fra populærkulturen – berømteders brug af sociale platforme; i særdeleshed Instagram. McRobbie har som formål at beskrive feminisme i lys af neoliberale tider, dagens tendens og kultur som omhandler en perfektions- og konkurrencedrevet kultur. I artiklen fortolkes det således at perfektionskulturen har et voldeligt grundlag som virker eliminerende for muligheden for en ekspansiv feministisk bevægelse (McRobbie, 2015, s. 3). Artiklen emmer af bekymringer; bekymringer for hvad

udkommet af denne perfektionskultur er og hvilken indvirkning denne kultur har for kvinder – og hvordan kvinderne skaber sig ud fra egenskaber som vægtes højt i 'perfektionskulturen'. Bekymringerne udspiller sig eksempelvis i McRobbies beskrivelse af 'idéen om det perfekte', hvor hun udviser bekymring over udviklingen, og hvorvidt denne udvikling kan føre til bølger af selvskade:

The Idea of the perfect is both part of female 'common sense', something now expected of what Harris (2004) refers as the 'can do' girl, and also something potentially dangerous, a mechanism unleashing new waves of self-harm. (McRobbie, 2015, s. 4).

3.4. Feminisme = håb, energi, oprørskhed og rebelskhed

I bogen *Hva er feminisme* har den norske professor Cathrine Holst til hensigt at give en introduktion til det mangfoldige fænomen; feminisme. Holst påpeger, hvordan man fra et traditionelt feministisk ståsted er kritisk til de biologiske beskrivelser af køn, og hvordan man i større grad tager udgangspunkt i at kønsforskelle er konstrueret. Med dette udgangspunkt, afspejler det, at feminister gerne retter sig skeptisk mod biologien. Grunden til dette kan, ifølge Holst, skyldes at biologien "har blitt brukt – og brukes – til å rettferdiggjøre motstand mot likestillingskrav." (Holst, 2020, s. 29). Med dette sagt, forsøger Holst, at understrege, at feminister ikke nødvendigvis udelukker, at de biologiske forklaringer findes. Men at tendenserne blandt de fleste feminister viser, at de er mere optaget "av sosialt og kulturelt kjønn enn av biologisk kjønn og naturvitenskapelig kjønnsstudier." (Holst, 2020, s. 31).

En anden som har gået i kast med at beskrive feminisme, er australsk-britiske kønsforsker Sara Ahmed. Ahmed (2017) knytter følgende adjektiver: håb, energi, oprørskhed og rebelskhed, til ordet feminisme. Ordet minder Ahmed om de kvinder som stod forrest i kampen om ligestilling. At leve et feministisk liv betyder ikke at tilegne sig et sæt af idealer eller normer, Ahmed hævder, at feminisme kan bidrage til en tydeliggørelse af at det ikke er en selv som er forkert, men at det er noget man er blevet påført: "Feminism helps you to make sense that something is wrong; to recognize a wrong is to realize that you are not in the wrong." (Ahmed, 2017, s. 27). Ifølge Ahmed er feminisme en bevægelse, hvor vi i denne forstand bevæger os efter en retning; efter det at blive feminister. Bevægelsen er kollektiv og politisk. Men feminisme er ikke bare en bevægelse – der bliver nødt til at ske en udvikling – bevægelsen har brug for at tage udgangspunkt i noget. "A movement needs to take place somewhere. A movement is not just or only a movement; there is something that needs to be kept still, given a place, if we are

moved to transform what is.” (Ahmed, 2017, s. 3). Ahmed pointerer følgende: ”So much history in a word; so much it too has picked up.” (Ahmed, 2017, s.1).

3.5. Det skandinaviske ligestillingsbegreb med en kønspolitisk funktion

Som beskrevet tidligere bliver feminismens historie gerne fremstillet som bølgebevægelser. Holst påpeger, at der er uenighed om, hvor mange bølger som har fundet sted: ”Rundt sidste årtusenskiftet ble det snakket mye om at feminismen var inne i en ny, tredje bølge. Noen mener at vi nå et vitne til en fjerde feministbølge.” (Holst, 2020, s. 41). Ovenstående anses gennemslagskraften som #MeToo-bevægelsen havde i 2017, at have bragt os ind i en fjerde feministbølge. I det ovenstående afsnit blev der påpeget, hvordan der i den feministiske fjerdebølge, med sociale mediers og informationsteknologiens fremvækst, er skabt nye vilkår. Dette lægger Holst ligeledes vægt på, og beskriver: ”Gjennomslaget for ny informasjonsteknologi og sociale medier har også endret vilkårene for feministisk politisk mobilisering fundamentalt.” (Holst, 2020, s. 54). Med et indblik i de feministiske bølger vil man tilegne sig træk og tendenser ved feminismens historiske udvikling (Holst, 2020).

Fra et feministisk perspektiv er der ikke blot interesse i at gøre op med uretfærdigheder mellem kønnene, men er hellere interesseret i at stille sig kritisk og undersøge de mange sider ved menneskers tilværelse og livsbetingelser (Holst, 2020, s. 27). Den feministiske forskning har gennem tiden haft som formål at frembringe viden og kundskab om tematikker og problematikker som tidligere havde ligget i forgrunden (Rosland, 2019, s. 168). Holst beskriver, hvordan definitionen af feminisme har ændret sig gennem tiden, og hvordan den ud fra dagens definition, sigter sig efter

ikke bare å skape likestilling mellom kjønnene, men å skape et rettferdig samfunn for alle, uansett klassebakgrunn, uansett etnisk bakgrunn, uansett orientering – uansett ganske mye egentlig, og også selvfølgelig uansett kjønn (Holst, 2020, s. 7).

Som det vægtlægges af Holst (2020), er og har ligestilling, gennem tiden, været på den feministiske agenda. Hvordan ligestilling har været på den feministiske agenda, har ændret sig gennem tiden. Borchorst og Dahlerup (2020) beskriver hvilke ændringer som har fundet sted i Danmark – i det danske ligestillingspolitiske regime:

”Historisk har ligestillingspolitikken i nogle perioder mest handlet om løsninger på praktiske problemer og revisioner af tidligere lovgivning; i andre perioder har ligestillingspolitikken været led i en større *værdikamp*, som f.eks. kampen om kvindestemmeretten, som gjaldt kvinders medborgerskab; 1930’ernes diskussion om ’frivilligt moderskab’ og gifte kvinders ret til erhverv; 1960’ernes heftige diskussion om, hvorvidt kvinderne skulle være ’ude eller hjemme’ og kritikken af manden som familiens overhoved; 1960-70’ernes debat om fri abort og homoseksuelles rettigheder; eller den nye diskussion i 2010’erne, hvor ligestilling for nogle ses som en såkaldt dansk værdi, hvorefter ligestillingsproblemer især skulle findes i indvandrers miljøer.” (Borchorst & Dahlerup, 2020, s. 8-9).

Ligestilling har gennem tiden været indført i den danske fortælling om demokrati og velfærd (Borchorst & Dahlerup, 2020). Men hvad betyder ligestilling? Hege Skjeie og Mari Teigen (2003) citeret i Dahlerup og Borchorst (2020) knytter ’rejse-metafor’ til det nordiske ligestillingsbegreb, dette for at tydeliggøre at ”udviklingen hele tiden er på vej fremad.” (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 19). I artiklen ”Ligestilling” påpeger Cathrine Holst at ligestillingens betydning altid vil ”afhænge af hvem som spørres, hva som studeres og hvordan.” (Holst, 2013, s. 191). Vores forståelse af begreber som ligestilling er ikke nødvendigvis entydig eller universel (Canger, 2018). Med andre ord, er vores forståelse på hvad ligestilling er, ikke noget som er opstået ’ud af det blå’ eller ”noe som ”man vælger” etter for godt befinnende. Synet og forståelsen har faste og solide rødder i ”samfundets kultur, religion og økonomiske system.” (Imsen, 2000, s. 11).

I denne del af opgaven er der et fokus på feminismens historiske udvikling og de feministiske bølgebevægelser, men med det skal det påpeges at ligestilling og dens politiske historiske udvikling ikke alene kan forklares ud fra et indblik i feminismens – i de feministiske bevægelser historiske udvikling – ”Som al anden politik er ligestillingspolitikken formet af tidens øvrige store bevægelser og konfliktlinjer” (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 21). ’Kønsligestilling’ er i 2017 blevet udvalgt som en af de ti vigtigste danske værdier i Danmarkskanonen. Denne kanon er sat i gang af det daværende danske Kulturministerium. Ved valgene af de ti vigtigste værdier blev der gjort en elektronisk afstemning, hvor over 300.000 danskere deltog. Ligestilling kan ud fra dette siges at stå centralt i mange af danskernes bevidsthed, men det er ikke ensbetydende med at vi er enige om, hvad ligestilling er (Borchorst & Dahlerup, 2020) Som beskrevet ovenstående er ligestillingens betydning ikke entydig og afhænger af hvem som spørges (Canger, 2018; Holst, 2013). Holst (2013) retter fokus mod det norske begreb; ”likestilling”, og hvordan dette begreb ikke lader sig oversætte til ”equality” på

engelsk, men at dette norske begreb har tilsvarende betydning som det svenske og danske begreb: ”jämställdhet”/”ligestilling”. Holsts distancering til det engelske begreb ”equality” og sammensætningen af de skandinaviske begreber, bliver relevant i denne opgave, hvor der tages udgangspunkt i en sag som udspringer i en dansk kontekst og tilhørende begrebsverden. Det skandinaviske ligestillingsbegreb har det tilfælles, at det rummer noget mere end ”lighed”, og at det derimod har en kønspolitisk funktion (Holst, 2013).

Denne kønspolitiske funktion påpeges ligeledes af (Borchorst & Dahlerup, 2020), hvor de beskriver at ligestilling har siden 1970’erne været en del af de danske politiske værdier. Disse politiske værdier om ligestilling er konkret blevet virkeliggjort ved indskrivningen i lovgivning ”og med sine egne institutioner, bl.a. Ligestillingsråd, Ligestillingsnævn/Ligebehandlingsnævn og ligestillingsminister.” (Borchorst & Dahlerup, 2020, s. 9). I forrige kapitel i denne opgave var der fokus på institutioner – civiliserende og/eller samfundsinstitutioner, som de er nævnt ovenstående. I det danske velfærdssamfund er civiliserende institutioner centrale og samtidig beskrives dette samfund som havende veletableret skolesystemer (Dencik & Jørgensen, 2000; Gilliam & Gulløv, 2012b)

I Danmark er det obligatorisk for alle børn, uafhængig af køn, at gå ti år i grundskole – på sin vis kan uddannelse bidrage til ligestilling blandt køn (de Coninck-Smith et al., 2015). Hvordan uddannelse har haft indflydelse på en øget ligestilling blandt køn kan illustreres gennem to samfundskriser; lavt fødselstal i 1980’erne og finanskrisen i 2008. Det disse to kriser har tilfælles er, at mange yngre kvinder på baggrund af krisens omfang valgte at udskyde eller fravælge moderskab til fordel for at tage uddannelse og/eller skaffe arbejde. Denne udvikling bidrog til et øget fokus på kvinders rettigheder og deres sociale vilkår kom i søgelyset (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 19). De ovenstående beskrivelser kan bevidne om uddannelse har været både en afgørende og relevant faktor for ligestilling. Ved feminismens anden bølge fra 1960-1970’erne blev det set hvordan ”En ny generasjon kvinner tok høyere utdanning, og andelen yrkesaktive kvinner økte drastisk utover i perioden.” (Holst, 2020, s. 46).

En af de nyere feministiske bevægelser er kampagnen #MeToo. I denne del af opgaven gives et indblik i hvordan #MeToo startede, og hvilken hensigt og indvirkning denne kampagne har haft – hvordan den har skabt nye vilkår (Sollund, 2018). Jeg fremhæver de feministiske bølger for at give et indblik i hvordan feminisme historisk har udviklet sig. Fra et traditionelt feministisk ståsted viser forståelsen gerne til at tage afstand til biologiske beskrivelser, og i

større grad nærme sig perspektivet om at køn er en konstruktion. Simone de Beauvoir er en central person indenfor dette perspektiv hvilket kommer tydeligt til udtryk i sin kendte sætning: ”Man fødes ikke som kvinde – man bliver det.” (de Beauvoir, 2019, s. 7). I denne del af opgaven definerer feminisme med udgangspunkt i Holst (2020) og Ahmed (2017), som begge lægger vægt på at feminisme er en bevægelse. Ifølge Holst (2020) er feminisme ”ikke bare å skabe likestilling mellom kjønnene, men å skabe et rettfærdig samfunn for alle” (Holst, 2020, s. 7). Til trods for dette er begrebet; ligestilling centralt i den feministiske dagsorden (Holst, 2020). I denne del ses der nærmere på den skandinaviske forståelse af ligestilling, og hvordan denne forståelse deler en kønspolitisk funktion (Holst, 2013). Sideløbende med den anden feministiske bølge, blev der i samme tidsperiode implementeret principper om ligestilling i skolens og undervisningens formål.

4. SKOLENS ROLLE OG ANSVAR SET I SAMFUNNS- OG KØNSPERSPEKTIV

4.1. Nye skolelove – nye værdier og syn på kønnene

I 1975 blev der skrevet ny skolelov, hvor der blev tilføjet at skolen har til formål at opdrage eleverne til at blive demokratiske samfundsborgere og eleverne skulle have større indflydelseskraft og være med til at bestemme undervisningens indhold (de Coninck-Smith et al., 2015). Baggrunden for denne ændring sker med udgangspunkt i at der blandt forskere fra den filosofiske og pædagogiske verden, og andre repræsentanter fra skolens parter argumenterede for at samfundet var i en rask udvikling og at værdier for skolens arbejde skulle følge samfundsudviklingen. Med den nye skolelov blev der rettet fokus på elevernes selvstændighed, frihed, selvtillid og bevidsthed. Dette har folk i tiden efter stillede sig kritisk til, hvor argumentationen for denne kritik er at skolen har som hovedformål at undervise og stille krav til eleverne (de Coninck-Smith et al., 2015).

Tidligere undervisningsminister, Knud Heinesen formulerede i formålsparagraffen fra 1972 at ”Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på demokrati, åndsfrihed og tolerance.” Samtidig giver Heinesen udtryk for at folkeskolens formål har et dobbeltsigte; den enkelte og fællesskabet. Skolen skal tilgodese den enkelte elevs alsidige udvikling og har ”... medansvar for øgning af fælles opgaver” (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 197). Samme år, 1975, som den nye skolelov blev skrevet, bad datidens undervisningsminister Ritt Bjerregaard

at Center for Uddannelsesråd skulle fremskrive en fremtidig redegørelse for den samlede uddannelsesplanlægning for de næste 15 år (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 32).

I denne redegørelse for den samlede uddannelsesplanlægning stod det skrevet at skolerne burde ”give eleverne et indblik i ”uligheder og modsætninger...”. På denne måde lagde Center for Uddannelsesråd vægt på at eleverne skulle lære at tænke politisk, hvilket står i samsvar til principperne i skoleloven fra 1975 (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 33). På sin vis kan det argumenteres for at der ses en tendens i 1975 – en tendens som omhandler at skolen og undervisningen har udviklet sig og rettet fokus mod den demokratiske udvikling i samfundet. Som følge af skolens rettes blikket mod den demokratiske styreform og den politiske dagsorden ses hvordan dette kom til udtryk i praksis; i de danske skoler kom der i 1970 ” mulighed for, at eleverne kunne være repræsenteret i de nyoprettede skolenævn, og i 1974 fik eleverne lovsikret deres ret til at danne elevråd.” (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 203). Siden 1970 udviklede tankerne om elevråd i skolen; elevråd blev obligatoriske i 1989 og i paragraf 46 i folkeskoleloven fra 1993 stod det skrevet at eleverne var forpligtede til at danne elevråd (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 204).

I bevægelsen frem mod en øget demokratisering af skolen måtte man vise eleverne større tillid, og tanken var, at et mere ligeværdigt forhold mellem lærere og elever, ville skabe mere selvstændige elever (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 263). I august 1976 kom der er en ny folkeskolelov som fremhævede at det var folkeskolens ansvar og opgave at samarbejde med forældre og samtidig forberede eleverne til medleven, medbestemmelse og medansvar, hvor deres skolehverdag er baseret på åndsfrihed og demokrati (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 271). I 1970’erne var det ikke just forståelse af demokrati og læren om hvad det vil sig at være borger i et samfund, hvor demokratiet er styreform, som kom på skoleskemaet – ligestilling var på den samfundsmæssige dagsorden. I skolemæssige sammenhænge blev der i lys af tendensen i samfundet, rejst debat om faglige forskelle blandt køn. I denne tid blev det problematiseret og vist anledning til bekymring at eleverne havde få mandlige lærere og at skolen var ”feminiserede”. I håbet om at mindske disse bekymringer, så man det nødvendigt at nytænke og ændre organiseringen af undervisningen i enkelte fag. Ændringen indeholdt en indføring af kønsadskilt undervisning, i forsøget på at imødekomme forskellighederne blandt køn. I slutningen af 1970’erne og første halvdel af 1980’erne opstod i en øget interesse for at køn havde indvirkning på læreres undervisning og elevers adfærd (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 283).

Fra slutningen af 00'erne og frem hævdede flere forskere at man ikke udelukkende skulle fokusere på køn, hvis man ville imødekomme forskelligheder og bekæmpe ulighed i skolen – skolens udfordringer skulle i stedet forklares ud fra flere faktorer og kategorier såsom social baggrund og/eller samfundsklasse (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 283) Ifølge Harriet Bjerrum Nielsen (2014) er skolen ikke nødvendigvis feminiseret, men hellere moderniseret i den grad at der ser ud til at give fordele for pigerne. Nielsen hævder at det er tvivlsomt at der er sket en feminisering af skolen, og at det herved ikke er fare for at der blot er kvindelige værdier til syne i klasseværelset: ”Undersøkelser af mannlige og kvindelige lærere har ikke kunnet dokumentere at de underviser væsentligt forskellig, eller at elever presterer bedre hos lærere av samme kønn som dem selv.” (Nielsen, 2014, s. 21). Kravene i skolen har derimod ændret sig – og disse krav har fulgt med moderniseringen i samfundet, og vist sig at være i favør for pigerne (Nielsen, 2014). Samtidig påpeges det af Nielsen (2014) at social klasse og etnicitet har betydning og er vigtige nuancer i forsøget på at få en forståelse på forskellen i skoleklassen (Nielsen, 2014, s. 9). Nielsen (2014) vægtlægger hvorledes køn altid må ses i en kontekst: ”Måten kønn kommer til uttrykk på har å gjøre med sosial klasse og etnisitet, og det endrer seg med alder og generasjon.” (Nielsen, 2014, s. 11). Skolen er ikke en ”øde ø”, men befinder sig derimod som en integreret del af samfundet. Det omkringliggende samfund opstiller krav og det er disse som skolen formidler videre til eleverne (Nielsen, 2014). Skal man have et indblik i, hvordan ligestilling opretholdes blandt køn i skolen, kan man med fordel udvide sit blik og se hvad der foregår ude i samfundet og hvilke tendenser som er dominerende – ”over tid kan vi se hvordan store og små skolereformer gradvis tilpasser skolen til det samfunnet den er en del av.” (Nielsen, 2014, s. 11).

Dette illustreres i denne del af opgaven, hvor det blandt andet er blevet beskrevet, hvordan demokratiske principper fra samfundet er blevet videreført og implementeret i skolehverdagen; i den pædagogiske praksis. Ikke blot demokratiet var i fokus; ”Fra midten af 1970'erne var kønsintegration blevet en naturlig del af skolehverdagen og et princip der afspejlede udviklingen uden for skolens mure, hvor ligestilling var sat på dagsordenen.” Med ligestillingen på dagsordenen førte også til flere debatter som omhandlede køn. Disse debatter gik for eksempel på hvorvidt man kunne finde årsager til de to køns forskellige faglige præstationer. En anden udfordring som opstod som følge af det øget fokus på ligestilling var, at køn gik fra at være ”et strukturerende princip, når det gjaldt skoledag og skolefag, kom der nu interesse for køn som noget, der indvirkede på læreres undervisning og elevers adfærd” (de Coninck-Smith

et al., 2015, s. 283). I de efterfølgende år skete der ændringer i formålsparagraffen i 1993 og 2006. Ændringerne og udviklingen i formålsparagrafferne i folkeskolelivene fra de pågældende år ”kan forklares ud fra samfundsmæssige ændringer, skolepolitiske prioriteringer og tidstypiske og sproglige fordringer [...] skiftende fortolkninger af, hvad demokrati var og indebar” (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 200).

Samtidig med skolens flyttede fokus på elevernes selvstændighed, frihed og selvtillid og bevidsthed, har forholdene i skolen ændret sig. På grund af samfundets ændret opdragelsesmønstre, stiller dagens børn flere kritiske spørgsmål og har de fået en mere indflydelsesrig plads i skolen. Samtidig med dette er det sket en ændring i forholdet og forståelsen på skolens og forældrenes opgave – skolens primære opgave er at undervise, men skolen har fået en større og større rolle i forhold til opdragelse og tilsvarende har forældre fået mere ansvar for både læring og opdragelse (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 274). Indføringen af temaer som køn, ligestilling, seksualitet og mangfoldighed i undervisningen og andre pædagogiske sammenhænge er vigtig. Man skal i denne type undervisning navigere mellem at ”håndtere stærke holdninger, personlige, sensitive og intime erfaringer, til hvilke der knytter sig en vis berøringsangst, tabuisering og måske endda traumatiske oplevelser.” (Nielsen et al., 2021, s. 18). Dette illustrerer ikke blot vigtigheden om at bekæmpe berøringsangsten af disse tematikker og nedbryde tabuiseringen, men også hvordan pædagogikken har mulighed for at give en bredere dannelse og samtidig arbejde med at udvikle redskaber og tiltag ”som kan bidrage til at fremme ligestilling, mangfoldighed og social inklusion i en større kulturel og samfundsmæssig sammenhæng.”(Nielsen et al., 2021, s. 19). I det kommende afsnit er der fokus på det systematiske arbejde med køn og ligestilling på institutionsområdet.

4.2. Systematisk arbejde med køn og ligestilling på institutionsområdet

I dansk kontekst findes der flere eksempler på, hvordan der er kommet mere fokus på tematikker som køn og ligestilling og at det bør tage en mere fremtræden plads i den pædagogiske og politiske dagsorden. Et eksempel på dette øgede fokus kan ses i lys af et politisk tiltag, hvor Undervisningsministeriet har samlet en gruppe med mere end 50 eksperter og interessenter, som sammen danner et større udvalg; *Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse* (Nielsen et al., 2021, s. 8). Udvalget har de bl.a. et formål om at frembringe en rapport som skal vise til et systematisk arbejde og planlægning i forhold til at ændre diskurserne rundt køn og

ligestilling, og give disse begreber en større plads i uddannelsessektoren og andre institutioner. I 2017 kom dette udvalg med en afsluttende rapport hvortil de indledningsvis beskriver at

Ligestilling i dagtilbud, i uddannelse og i samfundet i sin helhed handler derfor om et større fokus på at skabe rammerne for at den enkelte uanset køn kan trives, udvikle og udnytte både sit personlige og faglige potentiale, og at både piger og drengetrives og kan træffe frie og kvalificerede uddannelsesvalg på baggrund af lyst og kompetencer. (Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse, 2017, s. 4).

I dette uddrag fra rapporten lægges der vægt på at uddannelsesinstitutioner og andre pædagogiske aktiviteter bør vægtes højt og at børn og unge uanset køn skal have lige rettigheder, muligheder og udgangspunkt for faglige og personlige udvikling og udfoldelse. Et par år før udgivelsen af denne rapport ses det hvordan at der skete ændringer i de pædagogstuderendes uddannelsesmæssige indhold. I August 2012 blev modulet ”Køn, seksualitet og mangfoldighed” obligatorisk for pædagoger som går professionsbachelor (Hjerrild, 2015, s. 9). I tiden efter denne vedtagelse og bekendtgørelse om øget fokus på kønsdimensionerne, har der været udbredt debat om tilføjelsen af noget lignende på læreruddannelsen, idet man på dette pædagogisk felt; grundskolen, også ”mærket behovet for en mere systematisk og vidensbaseret praksis omkring disse temaer.” (Nielsen, et al., 2021, s. 8). Til trods for at der som førnævnt blev beskrevet hvordan der er sket en ændring, et skift og en udvikling af fokuspunkt i de danske skoler og børnehaver, er der ikke sket store ændringer:

Selvom rapporten indeholder en række konkrete forslag til arbejde med køn og ligestilling i hele uddannelsessystemet, har der været meget beskeden politisk interesse for at følge op på den viden og de forslag, rapporten leverede. (Nielsen et al., 2021, s. 9).

Dette påpeges ligeledes i bogen *Konflikt og konsensus – Det danske ligestillingspolitiske regime* af Anette Borchorst og Drude Dahlerup (2020). I denne bog vægtlægges det blandt andet, at der forekommer et paradoks i Danmark:

at samtidig med at så mange i Danmark tilsyneladende nu går ind for princippet om ligestilling mellem kvinder og mænd, så har ligestilling og ligestillingspolitik specielt gennem de sidste to årtier været relativt begrænset, og kun få større ligestillingsreformer er gennemført i periode sammenlignet med de andre skandinaviske lande. (Borchorst & Dahlerup, 2020, s. 8-9).

Paradokser er, ifølge Dahlerup og Borchorst: ”En del af det danske ligestillingspolitiske regimes karakteristik” (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 28). Videre beskriver Dahlerup og Borchorst (2020) at den dominerende ligestillingsfortælling bliver udfordret af paradokserne.

Dahlerup og Borchorst (2020) frembringer at 'ligestillingsparadoks' kan være: "At gå ind for ligestilling som en såkaldt dansk værdi, men samtidig ikke ville støtte nye effektive ligestillingsreformer" (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 28). Paradokser, bringes videre i kommende afsnit, hvor jeg vil se nærmere på, hvilke paradokser den konkrete sag fra Firehøjeskolen kan indeholde. Dette gøres i lys af bogen *Det pædagogiske paradoks* af Alexander von Oettingen (2010).

4.3. Opdragelse – et pædagogisk paradoks?

I *Det andet køn* bliver der blandt andet beskrevet, hvordan køn; kvinden er skabt ud fra en skæbne som påtvinges gennem opdragelsen og samfundet. Men hvad er opdragelse? Svaret på dette spørgsmål søges hos Alexander von Oettingen. I von Oettingens beskrivelse af opdragelse fremkommer en selvmodsigelse – et pædagogisk paradoks. I opgavens og sagens kontekst, tolkes det pædagogiske paradoks som følgende: Kan man opdrage gennem en ydre indvirkning, såsom forbud mod crop tops, samtidig bringe eleverne til at bestemme uafhængigt af forbuddets ydre indvirkning?

Alexander von Oettingen fremhæver at: "Opdragelsen er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragerens side. Men dens mål er – stadig ifølge opdragelsens begreb – at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængigt af ydre indvirkninger." (von Oettingen, 2010, s. 9). Men hvordan skal denne selvmodsigelse kunne lade sig gøre? Der er her tale om et pædagogisk paradoks. I den moderne verden opstår der, ifølge Leonard Nelson (1970) citeret i von Oettingen (2010), følgende: "Når mennesket sættes fri og verden bliver kompleks, må mennesket først lære frit at bestemme sig selv – både i forhold til sin egen personlighed og i forhold til den "verden", som det er en del af." (von Oettingen, 2010, s. 9).

Den øgte mangfoldighed i samfundet indebærer blandt andet, at vi har brudt med en række tidligere tabuer og at vi i skabelse af vores eget personlige liv, og fra postmoderne beskrivelser af samfundet, anses identitet som værende mere refleksive og frisatte. Vægtlægningen på det refleksive gøres for at beskrive en forestilling om at noget nyt er på vej eller allerede er indtrådt. Dette kommer, ifølge von Oettingen, til at have indvirkning på pædagogikken og hele den pædagogiske praksis. Mere frihed har den indvirkning på den pædagogiske praksis, at opdrageren handler paradoksalt, for samtidig med at opdrageren skal anerkende barnet, som en fri og selvstændig person, lægger det paradoksale i at opdrageren er velvidende om "at det *ikke*

er *det endnu*, og de opfordrer barnet til at deltage i den fællesmenneskelige ”verden”, selvom barnet *ikke kan det endnu*.” (von Oettingen, 2010, s. 10). Det er, ifølge von Oettingen, umuligt at opstille en teori som lærere mennesket hvordan de håndtere, aktualisere og lærer at blive et frit menneske. Samtidig viser dette argument, hvordan det er umuligt at løse dette pædagogiske paradoks, og vi kan ikke opstille nogen sikker teori som bringer os ud at det paradoksale: ”Alle teorier om mennesket kan kun være delvise og foreløbige, da de netop berører den menneskelige frihed. Friheden er jo kun frihed, fordi vi ikke kan komme bag om den. Den unddrager sig enhver form for totalforklaringer, og netop det gør den menneskeligt og pædagogisk paradoksal.” (von Oettingen, 2010, s. 166).

Barnet opfordres til at være et frit menneske og samtidig deltage i den fællesmenneskelige verden. I bogen *Å se seg spørrende omkring* af Inga Bostad bliver der lagt vægt på liggende udsagn som ovenstående. Bostad retter fokus på mødet mellem filosofi og pædagogik ved at stille følgende spørgsmål: ”Hvordan kombinere frihet for den enkelte med ansvar for et større fellesskap?” (Bostad, 2017, s. 12). I denne bog har frihed en central plads, idet Bostad påpeger, at den et grundlæggende for den pædagogiske praksis. Ifølge Bostad, skal barnets bedste og egenart værnes om gennem deres skolegang – dette er ikke noget Bostad blot mener, men hun viser til, hvordan værdier som disse står centralt i beskrivelser om menneskerettigheder og i Børnekonventionen (Bostad, 2017, s. 14). Bostad understreger, at det pædagogiske paradoks ”viser til at utdanning både er en del av en kulturell og historisk innføring, samtidig som den er en individuell prosess der hver enkelt elev utvikles eller endres gjennom egen selverkjennelse (Bostad, 2017, s. 30). Kritikken af vores egen selverkendelse eller selvbestemmelse er en konsekvens til magtkritik. I beskrivelser af magt, refererer Bostad til Butlers skildring af komplekse magtforhold i samfundet. Bostad fortolker det således at ”det å bli et subjekt er samtidig å underordne seg ytre maktforhold som vi ikke selv har valgt.” (Bostad, 2017, s. 42).

Ændringer i samfundet er med til at skabe en ny virkelighed som både kan virke lige dele mangfoldig og udfordrende: ”Prisen som mennesket betaler for sin frihed, er at de må lære at leve et liv på et menneskeligt – skrøbeligt – fundament.” (von Oettingen, 2010, s. 10). I mødet med børn og unge, i de fagprofessionelle møder i praksis ”kan vi i stadig mindre grad gå ud fra, at vores almindelige kulturelle forståelser – eller traditionelle *common sense* – kan ligge til grund for pædagogisk handling.” (Nielsen et al., 2021, s. 7). Ved den pædagogiske handling kan man gennemsnit systematisk og danne grund som gør det muligt at skabe og udvikle vores liv og hertil indrette og tilrettelægge det samfund som vi ønsker at leve i (Nielsen, 2021, s. 38).

Pædagogikken kan af mange og forskellige årsager synes relevant og vigtig i samhandel med unges seksualitets- og kønsrealisering. I dagens teknologiske udvikling og med det øget forbrug af digitale tjenester, ses hvordan dette har indflydelse på ungdommens daglige tilværelse – ”Børn og unges øgede tilstedeværelse på de sociale medier i meget høj grad har betydning for deres udvikling af kønsidentiteter og forståelse af køn, seksualitet og mangfoldighed.” (Nielsen et al., 2021, s. 13). Ikke nok med at begreberne (køn, seksualitet og mangfoldighed) indeholder en vis kompleksitet, kan hele den digitale verden virke meget overvældende at gøre sig klog på, hertil hvilken indvirkning brugen af disse digitale medier har på os. Til trods for at disse medier har været en del af og haft en fremtræden plads i det forrige og nuværende årti, kan det stadig virke nyt. Men for at imødekomme denne usikkerhed og samfundets hastige og stadige forandringer, kan pædagogikken bistå som vejledende grundlag. Disse usikkerheder og kompleksiteter gør, at vi behøver et øget fokus på ”dannelses- og læringsprocesser, som tematiserer krop, seksualitet, privathed og tolerance – ikke bare på de sociale medier, men også i en bredere social sammenhæng.” (Nielsen et al., 2021, s. 13).

Feminismens udvikling og træk fra den danske skoles historiske udvikling, sker parallelt med samfundsændringer, fremhæves i denne del af opgaven. Den øget demokratisering af skolen har haft som hensigt at skabe et mere ligeværdigt forhold mellem lærere og elever – og mellem eleverne iblandt (de Coninck-Smith, 2015). Demokratiske ligeværdsprincipper er blevet implementeret i skolens og undervisningens formål. I skoleloven fra 1975 står der skrevet at skolens opgave er at gøre eleverne til demokratiske samfundsborgere. Denne opgave indebærer blandt andet, at eleverne gennem deres skolegang får mulighed for at få indflydelse på deres egen læring og undervisning. Medvirkning lægger op til at eleverne lære at agere ansvarsfulde og selvstændige, og samtidig medfører medindflydelsen en vis frihed. Elevernes medvirken bliver for alvor en realitet i 1970 hvor der bliver dannet en lov som sikrer eleverne muligheden for at danne elevråd. I 1970 var ligestilling også på den politiske dagsorden og i skolemæssig sammenhæng blev der rejst debat om faglige forskelle mellem køn. Denne debat indeholdt blandt andet diskussioner om mangel på mandelige lærere og den feminiseret skole. Fra det nye årtusindskifte er der fokus på at skolens opgave i opretholdelsen af ligestilling blandt køn, handler om at forstå, hvordan forskelligheder og ulighed kan forklares i lys af intersektionalitetsperspektivet; at kategorier såsom socioøkonomisk baggrund har større betydning for elevernes skolegang end det køn har alene (Nielsen, 2017).

Ligestilling har i dansk kontekst fået en mere fremtrædende plads i den pædagogiske og politiske dagsorden. Men til trods for dette – til trods for at der er kommet en række konkrete forslag til arbejde med køn og ligestilling i hele uddannelsessystemet ”har der været meget beskedent politisk interesse” (Nielsen et al., 2021, s. 9). Ifølge Borchorst og Dahlerup (2020) viser dette at der er opstået et paradoks i Danmark: ”At gå ind for ligestilling som en såkaldt dansk værdi, men samtidig ikke ville støtte nye effektive ligestillingsreformer” (Dahlerup & Borchorst, 2020, s. 28). Denne del afsluttes med en videreførelse af paradokser, men henblik på at undersøge hvilke paradokser den konkrete sag fra Firehøjeskolen kan indeholde.

5. CROP TOP – MAGT OG FEMINISME

5.1. Crop toppen i et feministisk perspektiv

Indledningsvis blev det beskrevet, hvordan forbuddet vakte stor opsigt på de sociale medier, hvor kendte som ukendte delte deres meninger til sagen med hashtagene #croptopgate og #deterbaremaver. Brugen af hashtag og udbredelsen af budskaber på sociale medier i forbindelse og sammenhæng med feminisme, er ikke noget nyt. #croptopgate og #deterbaremaver anses som kampagner med feministiske budskaber. Denne type kampagner kan trække på nogle af de samme virkemidler som #MeToo-bevægelsen fra 2017 (Holst, 2020). Denne nyere tendens i samfundet; den øgede brug af digitale medier og informationsteknologi, har skabt andre vilkår for feminisme og måden hvorpå budskaber bliver spredt (Dencik, 2000a). Sagen fra Firehøjeskolen opstod i en tid, hvor der i det danske samfund i et års tid, havde været særligt stor opmærksomhed på køns- og ligestillingsproblematikker. Tv-værten, Sofie Linde havde ved sit værtsskab ved Zulu Comedy Awards 2020 sat gang i forskellige strømninger som har lignende tendenser som MeToo-bevægelsen (Astrup & Jensen, 2020; Franceschi, 2021; Lykkeberg, 2020; Pedersen, 2020).

Med inspiration fra Owesen (2021) har der i denne opgave været et fokus på at sætte feminismens udvikling parallelt med historiske tendenser fra samfundsudviklingen. På samme måde som den danske skolehistories udvikling belyses ved at påpege forskellige træk ved ændringer i det danske samfund (de Coninck-Smith et al., 2015). Som beskrevet i opgaven har det vist sig at der er sket en øgning af demokratiske principper i danske skoles værdier og mål for uddannelse og undervisning (Holst, 2013; de Coninck-Smith et al., 2015). Lad mig konkretisere denne observation.

Helt konkret står det skrevet i skoleloven fra 1975 at skolen har som formål at opdrage eleverne til at blive demokratiske samfundsborgere. Samme type formulering finder sted i en formålsparagraf fra 1972, hvor daværende Undervisningsminister skriver følgende: ”Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på demokrati, åndsfrihed og tolerance.” (de Coninck-Smith et al. 2015, s. 197). Denne medleven og medbestemmelse blev virkeliggjort ved indførelsen af elevråd. Tanken med denne indførelse var blandt andet at vise eleverne større tillid og skabe et mere ligeværdigt forhold mellem lærer og elev, i håbet om at dette ville styrke elevernes selvstændighed. Med andre ord kan det ses gennem det historiske indblik i den danske skole, at demokratiske principper er blevet praktiseret i skolehverdagen (de Coninck-Smith et al., 2015). Så kan man i en videre diskussion argumentere for at det var Firehøjeskolen som har lært sine eleverne om demonstration? Da udskolingseleverne og gymnasieelever demonstrerede mod forbuddet, gjorde de så dette ud fra principper og tankegange fra demokratiet som de har lært i skolen og undervisningen?

Den historiske gennemgang viser til at der i forholdsvis mange år har været fokus på elevernes medleven og opgaver som elevråd, hvilket kan være med til at forhindre at et udskolingsteam og en skoleledelse alene bestemmer elevernes påklædning. Det er derfor problematisk at elevrådet på Firehøjeskolen ikke blev inddraget i beslutningen, da man valgte at forbyde crop tops? Skolens beslutning er med til at underminere elevernes medbestemmelsesret. Men hvordan finder man balancen mellem at have et ønsket om at beskytte eleverne og tro at man gør noget for elevernes eget bedste, og samtidig opdrage og undervise dem til at blive ansvarlige og demokratiske samfundsborgere?

Som beskrevet af von Oettingen (2010) kan vi have at gøre med en selvmodsigelse – et pædagogisk paradoks. Svaret på ovenstående spørgsmål, kan ifølge von Oettingen (2010), ikke løses ved at opstille en teori som bringer os ud af det paradoksale, idet teorier som har til hensigt at lære mennesket om hvordan man bliver et frit menneske, blot er delvise og foreløbige: ”Friheden er jo kun frihed, fordi vi ikke kan komme bag om den. Den unddrager sig enhver form for totalforklaringer, og netop det gør den menneskeligt og pædagogisk paradoksal.” (von Oettingen, 2010, s. 166). Kan frihed og magt siges at operere på lignende måder – er magt også kun magt, fordi vi ikke kan komme bag den? Ud fra en læsning af von Oettingen (2010) og

Foucault (1995; 2014) kan begge begreber; frihed og magt, siges at indeholde en vis grad af uopnåelighed?

Tidligere i denne opgave blev der lagt vægt på Giddens' beskrivelse af, at vi i postmoderne samfund er mere frisatte fra institutioner end i tidligere traditionelle samfund (Giddens, 1991). Med andre ord, er der i den postmoderne beskrivelse af menneske fokus på ordet 'fri'. I artiklen "Frihet til å forme seg selv?" af Annick Prieur (2002), påpeger hun, hvordan Giddens regnes som den mest indflydelse repræsentant for "en forståelse av moderne identiteter som åpne." (Prieur, 2002, s. 10). Prieur (2002) beskriver, videre at Giddens tager forbehold til at vi ikke alle har lige store og de samme valgmuligheder, men lægger samtidig vægt på at "de traditionelle, strukturerende dimensjoner fremdeles av så stor betydning at de trekk han [Giddens] fremhever i beste fall kun gjelder et lite sjikt av velutdannede mennesker." (Prieur, 2002, s. 10). Giddens beskrivelse af at vi har gennemgået en af-traditionalisering og frisættelse med større krav til refleksivitet, kan være relevant (Giddens, 1991; Prieur, 2002). I sagen fra Firehøjeskolen burde eleverne have reflekteret mere over egen påklædning. Men ifølge Prieur (2002) er det også åbenbart "at et kroppslig og et sosialt utgangspunkt setter grenser for den enkeltes muligheter." (Prieur, 2002, s. 10). Har vi ikke så meget frihed, som man skulle tro – som det beskrives ved tendenserne og kendetegnene ved det postmoderne samfund?

"individene begrenses av at tegn har sosialt etablere betydninger, og mange av disse tegnene kan de ikke manipulere fritt med. Frihetsgradene når det gjelder klesstil er stor, mens den er liten når det gjelder kroppslig og språklige tegn." (Prieur, 2002, s. 10).

I klasseværelser er kroppen både synlig som et forstyrrende element for undervisning og som en tydelig tidsfaktor (Nielsen & Rudberg, 1992). Sagen fra Firehøjeskolen illustrerer hvordan kroppen – maveskindet til pigerne – blev gjort til et problem og forstyrrende element i undervisningen og for koncentrationen. Nielsen og Rudberg (1992) deler holdning med at gøre op med biologiens determinisme og at det biologiske køn ikke bør blive brugt som endegyldig forklaring. Derimod påpeger Nielsen og Rudberg i samme grad at det biologiske køn har indvirkning på dannelsen af det sociale og psykologiske køn (Nielsen & Rudberg, 1994, s. 122). Det er et sammensurium, biologien har påvirkning på det sociale, vice versa – "Ingen av eksistensformene kan gis primat, de gjenskaper hele tiden hverandre i en kompleks og foranderlig struktur" (Nielsen & Rudberg, 1994, s. 123). Ifølge Søndergaard (1995) er det sproglige og kropslige tegn noget børn lærer fra en tidlig alder:

Tegnet på kroppen er et begreb, der skal fungere fremmedgørende for et fænomen, som fremstår så selvfølgelig for os, at vi næsten ikke kan få øje på det. Og for lige at præcisere: Det, der i sin kulturelle indforståethed bliver usynligt for os, er ikke mænd og kvinder. Enhver kulturel aktør kan i reglen umiddelbart udpege mænd og kvinder i en forsamling. Det er en af første sociale kompetencer, et barn i vores samfund tilegner sig. [...] Det er altså ikke mænd og kvinder, der bliver usynlige for os. Det, der bliver usynligt, er det, mænd og kvinder er konstrueret af. Det er det, mænd og kvinder *kan* være og leve, og det er alt det, de *ikke* kan være og leve, fordi de skal være mænd og kvinder (Søndergaard, 1995, s. 59-60).

I denne opgave har jeg haft en pædagogisk indgangsvinkel, og til ved beskrivelsen af, hvad pædagogik er tager jeg udgangspunkt i Imsen (1992, s. 9): ”Pedagogikkens egenart er at den setter et virksomhedsfelt, *sosialisering, skole og undervisning*, i centrum for vitenskapelig analyse og politisk debatt.” I denne opgave er det videre blevet vist at køn ikke bare er biologisk anliggende – køn er noget man opdrages til – og idet pædagogik er læren om opdragelse og undervisning, får pædagogik en central rolle ”i studiet av kjønnets mange personlighets- og samfunnsmessige framtoninger.” (Imsen, 1992, s. 89). På baggrund af dette kan der ses en vigtighed i at temaer om køn, ligestilling, seksualitet og mangfoldighed bliver en del af undervisningen og andre pædagogiske sammenhænge. Denne type undervisning kræver at man klarer at navigere mellem at ”håndtere stærke holdninger, personlige, sensitive og intime erfaringer” (Nielsen, 2021, s. 18). Idet pigerne på Firehøjeskolen gav udtryk for at de følte skyldfølelse og at have gjort folk utilpas eller at have gjort noget forkert (Hansen, 2012a) – kan der stilles spørgsmålstejn til om skoleledelsen og udskolingstemaet lykkedes med ovenstående pædagogiske opfordring?

I dag tilbringer de fleste børn i de nordiske lande deres hverdag/store dele af deres liv i en institution. Derfor synes pædagogik og de pædagogiske fag vigtige, samt pædagogernes og/eller lærerernes kompetencer (Dencik, 2000b, s. 245). Barnet opholder sig både på den familiære og institutionelle arena, og tilsammen udgør de barnets samlede socialiseringskonfiguration. Med andre ord spiller begge arenaer en vigtig rolle for barnets socialisering (Dencik, 2000b, s. 246). De to arenaer er således sammensvejsset, hvilket vil sige at forholdene i barnets liv og virkelighed, ikke blot kan forklares ud fra ting som sker i familiære sammenhænge – ”for det, der sker i familien er delvis skabt af det, der sker ude for familien [...]” altså det som sker i børnehaven eller skolen. Familie- og skoleliv kan ikke blot lægges sammen, med der er rettere snak om et interaktionsmønster – at de to dele af barnets liv skabes og farves af hinanden – familieholdene i samfundet har påvirkning på udførelse af arbejdet på institutionerne og vice versa (Dencik, 2000b, s. 247).

I takt med samfundsudviklingen karakteriseres institutioner som havende en stigende anerkendelse og erkendelse af hvilken vigtig rolle skolegang er for børns liv og udvikling. Skolen har en omfattende rolle og opgave i at tilrettelægge for børns udvikling og dannelsesproces som menneske (Jørgensen, 2000, s. 120). Firehøjeskolen kunne med fordel have imødekommet børnenes behov og problematikker. En af disse problematikker børn og unge kan møder er realiseringen af deres identitet – køn falder under identitetskategorien – og når unge ligger mærke til at deres køn bliver tydeliggjort for dem er det vigtigt at skolen bistår som vejledende i deres proces i at realisere egen kønsidentitet, såfremt børn og unge ikke bliver efterladt i vildrede i de mangetydige og mangfoldige forståelser af køn. I det postmoderne samfund, hvor der ses en større afstandstagen, opbrud og opgør med traditionelle normer og levemåder, kan der argumenteres for at skolen har en betydnings- og ansvarsfuld opgave i at bistå i børn og unges identitetsdannelse, da denne dannelse ikke i samme grad som tidligere gøres ud fra en videreførelse af forældres holdninger og livsperspektiver. Per Schultz Jørgensen beskriver, hvordan skandinavisk institutionspædagogik i moderne tid er gået ”fra pasning til udvikling” (Jørgensen, 2000, s. 121).

Arbejdet og processen i at imødekomme denne nye virkelighed med stadig flere forandringer og udfordringer, kan som beskrevet rette opmærksomheden mod at se vigtigheden i at beskæftige sig med og tage stilling til køn i den pædagogiske praksis – at disse nye forandringer og udfordringer til fordel bør implementeres og rettes fokus i mødet med børn og unge i en pædagogisk kontekst. Som beskrevet af Nielsen (2021) har disse grundlæggende forandringer og udfordringer ”skabt øget behov for at oparbejde mere systematiske erfaringer og sikre et bedre vidensgrundlag, som kan styrke den pædagogiske praksis (Nielsen et al., 2021, s. 7). Ligeledes kan den pædagogiske praksis stykres ved at barnet opfordres til at være et frit menneske og samtidig deltage i den fællesmenneskelige verden (Bostad, 2017). I en fortolkning af Butler, beskriver Bostad, at ”det å bli subjekt er samtidig å underordne seg ytre maktforhold som vi ikke selv har valgt.” (Bostad, 2017, s. 42). Forbuddet mod crop tops kan tolkes som et ydre magtforhold, forstået på den måde har skoleledelse og udskolingstemaet i virkeligheden ikke noget ’forkert’, og så skulle eleverne i stedet for hellere have indordnet sig dette ydre magtforhold som de ikke selv havde valgt?

5.2. Bør vi underordne os ydre magtforhold?

Der findes muligvis ikke noget svar på dette – og måske er det også meningen at vi ikke skal finde noget svar, men at der hellere ligger en vigtighed i at vi 'ser os spørgende omkring' og ser "at læring dreier seg om demokratiske omgivelser, om paradokser og forvrengninger, om selvrefleksjon og innlevelse i andre mennesker" (Bostad, 2017, s. 11). I *Å se seg spørrende omkring* avslutter Bostad (2017) med et dilemma som står i samsvar til von Oettingen (2010) pointering om at teorier blot er foreløbige og derfor ikke kan bringe os ud af det paradoksale. I Bostads afsluttende dilemma, skriver hun følgende:

Hvis vi ønsker en skole der unge lærer å ta globalt ansvar, respektere forskjellighet og menneskeverd gjennom handlinger og ord, må vi samtidig innse at dette ikke kan læres [...] at vi ikke kan ha en modell for alle, at vi ikke kan ha ferdige maler for hva et verdig, helskapt og humant menneske er. (Bostad, 2017, s. 156).

I lys af von Oettingens (2010) og Bostads (2017) pointeringer, kan der argumenteres for at det paradoksale ved crop top forbuddet; kan man opdrage gennem en ydre indvirkning og samtidig bringe eleverne til at bestemme uafhængigt af forbuddets ydre indvirkning? – ikke kan løses ved at opstille en teori eller model. I stedet bør vi hellere omfavne det paradoksale, at vi er forskellige, at vi ikke er enige om hvorvidt forbuddet skulle have fundet sted eller ikke – om forbuddet var retfærdigt eller ikke. Som beskrevet ovenstående blev der lagt vægt på en central observation; at feminismens historiske udvikling og den danske skolehistoriske udvikling indbyrdes har parallelle linjer og bygger på principper fra det demokratiske samfund (Holst, 2013; de Coninck-Smith et al., 2015).

Det er i de demokratiske principper at vi kan finde 'svaret' til det paradoksale i forbuddet mod crop tops – vi skal støtte os til hvad det demokratiske samfund hviler på: "at det er tillatt å ha ulike meninger og være dypt og inderlig uenig med naboen, men likevel være like mye verdt." (Bostad, 2017, s. 157). Dette synspunkt fra Bostad (2017) står i overensstemmelse til Center for Uddannelsesråd samlede redegørelse for den samlede uddannelsesplanlægning for den danske skole, hvor de i 1975 beskrev at skolerne burde "give eleverne et indblik i "uligheder og modsætninger" (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 33). Som beskrevet af de Coninck-Smith et al. (2015) lagde Center for Uddannelsesråd vægt på at eleverne skulle lære at tænke politisk. Samtidig blev det lagt vægt på af Gilliam og Gulløv at velfærdsstaten gennem demokratiseringsprocesser er "nødt til aktivt at forholde sig til udbredte forståelse og forskellige aktørers synspunkter og krav." (Gilliam og Gulløv, 2012a, s. 258).

5.3. Kan man være et civiliseret menneske, hvis man går i crop top?

I opgavens indledningskapitel præsenteres en besked sendt af udskolingsteamet på Firehøjeskolen. Denne besked har som beskrevet bidraget til diskussioner i det danske samfund, men i denne besked er især en sætning interessant af diskutere op mod de teoretiske synspunkter fra bogen *Civiliserende institutioner*. Det konkrete udsnit beskeden er følgende: ”derfor henstiller vi til, at I tager en snak med jeres børn om, hvad der er ordentlig påklædning, når man er ”på arbejde” og befinder sig på en offentlig institution.” (Hansen, 2021a). Denne sætning forstærkes med en kommentar af Firehøjeskolens leder Bjarne Kyneb, som efter beskeden blev sendt ud, udtalt følgende: ”Vi er nødt til at forhold os til, at skolen er vi et fællesskab, hvor vi er tætte på hinanden, og det kræver også, at vi har noget tøj på, hvor alle kan koncentrere sig om det skolearbejde, der laves.” (Hansen, 2021a). I disse udmeldelser er der to centrale ord ’fællesskab’ og ’offentlig institution’. Disse ord vægtlægges også i beskrivelsen af et civiliseret menneske: ”en afbalanceret deltager i et socialt fællesskab er opbygget om demokratisk dialog med en kategorisk afvisning af enhver form for fysisk magtudtryk.” (Gulløv, 2012, s. 87). Med andre ord lægges der vægt på at man i civiliseringsprocessen lærer at tilpasse sin adfærd til andre menneskers forventninger, dette for at gøre det muligt at leve i et velfærdssamfund, hvor vi er indbyrdes afhængige af hinanden (Gilliam & Gulløv, 2012b, s. 18). Beskrivelser leder op til at diskutere om det er muligt at være civiliseret, hvis man er iført crop tops? Er en af argumenterne for forbuddet mod crop tops, at denne beslutning blev taget ud fra en bekymring, at man ønskede at skabe et miljø hvor der er plads til alle og at skolen, ud fra skolelederens beskrivelser, så det som deres ansvar at forberede eleverne til arbejdslivet, og hertil hvordan man går klædt på en offentlig institution? Var hensigten at ’beskytte’ eleverne i den forstand, at sørge for at de ’passer’ ind i samfundet, således de ikke får et ”chok” når de træder ind i arbejdslivet?

Går man i crop top er man ifølge skoleleder, Bjarne Kyned, ikke et civiliseret menneske, hvis man bærer crop tops i skolemæssige sammenhænge: ”Vi går jo heller ikke på arbejde i shorts og bar mave. Vi gør os nogle overvejelser om, hvad vi kan have på, som passer til den situation, vi er i.” Feministiske bevægelser gennem tiden har vist at kvinder har kæmpet for deres rettigheder, hvilket udfaldet til forbuddet mod crop tops kan være et bevis på (Holst 2020; Nielsen, 2021; Blom, 2005). Demonstrationer viser til en kamp; en kamp om at få forbuddet trukket tilbage og samtidig i iveren i at vise solidaritet til eleverne på Firehøjeskolen (Hansen,

2021a). Skolelederen har sin opmærksomheden på de bare maver dvs. pigekroppe. Dette kan, ifølge Bourdieu, være med til at forringe elevernes situation og fremhæve at deres mulighed for at blive opfattet som en autoritær, kultiveret og civiliseret person er minimal. Bourdieu beskriver, hvorledes at

Og man burde opremse alle de tilfælde, hvor mænd med de bedste intentioner [...] udfører diskriminerende handlinger ved, uden overhovedet at tænker over det at udelukke kvinder fra autoritetspositioner; når de reducerer kvindens krav til luner [...] eller når de, i den tilsyneladende modsatte hensigt, i en vis forstand kalder kvinden tilbage til og reducerer hende til hendes kvindelighed, ved at henlede opmærksomheden på hendes frisure eller et andet kropsligt træk [...] (Bourdieu, 1999, s. 78).

Børn tilpasser sig, de gør som de bliver behandlet og fortalt:

Hvis det blev formodet, at jeg var ude af stand til at bakke en bil eller åbne en falske, blev jeg besynderligt nok ude af stand til det. Hvis man mente, en kuffert var for tung for mig, mente jeg også selv, at den var det (Bourdieu, 1999, s. 81).

Hvis man fortæller eleverne, at de ikke kan blive taget seriøst eller optræde i arbejdslivet, hvis de har en bestemt type påklædning, vil elevernes selvopfattelse påvirkes af dette. Med andre ord, har den diskursive praksis; det som vægtlægges i den sproglige formidling fra lærerne og/eller skolelederen, indvirkning på elevernes forståelse af sig selv. ”Alle de former for kalden til orden, der er indskrevet i tingenes orden, alle de tavse påbud eller dæmpede trusler der er iboende i verdens normale gang, præciseres naturligvis inden for forskellige felter, og forskellen mellem kønnene fremtræder for kvinderne, i den enkelte kvinde i særlige former; f.eks. gennem den dominerende definition af praktikken, der gældende på feltet, og som værende kønsliggjort og dermed drage i tvivl.” (Bourdieu, 1999, s. 82). Den maskuline dominans kan samtidig ”ødelæggende” for drengene på skolen, forbuddet fremstiller en slags stereotypisk forestilling om at drengene ikke kan koncentrere sig, hvis de ser pigernes maveskin (Bourdieu, 1999).

Eleverne befinder sig i er en offentlig institution, og ud fra Firehøjeskolens argumenter, kan eleverne ikke gå iklædt crop tops i denne situation, da de befinder sig i et fællesskab, hvor de skal tage stilling til hinanden – og crop tops er et forstyrrende element i denne stillingtagen. Men hvor går grænsen? Hvornår skal man underlægge sig fælleskabet? Og kan en offentlig

institution som Firehøjeskolen alene bestemme, hvad børn og unge iklæder sig – er det deres ansvar? På den ene side præsenteres det af Gilliam og Gulløv (2012d), at voksne som arbejder på institutioner, har som opgave at sætte standarder og gøre sig konkrete forestillinger om hvad det vil sige at være et civiliseret menneske. På den anden side har skolen som institution også som ansvar at imødekomme og tilpasse sig det enkelte barn og fælleskabet – disse to mere eller mindre modstridende opgaver, skal de voksne på institutioner balancere mellem. Skolen skal tilgodese den enkelte elevs alsidige udvikling og har ”medansvar for øgning af fælles opgaver.” (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 197).

5.4. Maskulin dominans i crop top forbuddet?

I bogen *Den maskuline dominans* af Pierre Bourdieu, beskriver han følgende: ”den kvindelige moral påtvinges frem for alt gennem en utrættelig disciplin, der vedrører alle dele af kroppen, som til stadighed genkaldes og udføres gennem påklædningens eller hårets begrænsning. De indbyrdes modsatte principper for den mandlige og den kvindelige identitet indskrives således i form af fastlagte kropsholdninger eller måder at opføre sig på, der er ligesom realisering; eller snarere naturaliseringen, af en etik.” (Bourdieu, 1999, s. 39). Kan man argumentere for at maskulin dominans er til syne i crop top forbuddet? – Læres eleverne på Firehøjeskolen, gennem påbuddet, at de skal præsentere sin krop på en bestemt måde? Dette sidste spørgsmål kan til en vis grad virke indlysende og selvforklarende, men det gør det ikke mindre interessant.

I *Governing the Soul – The Shaping of the Private Self* har Nikolas Rose som formål at svare på, hvordan vi forstås af andre, de som ‘bestemmer’ over os, hvem vi er i forhold til omverdenen, og hvilke tanker, værdier og normer vi har med i vores eksistens (Rose, 1999). Med aspekter og inspiration fra Foucault, anlægger Rose et kritisk perspektiv på magt, social kontrol og kulturelle forståelses mønstre som findes i den vestlige verden (Rose, 1999). Ud fra beskrivelser i denne bog kan det fortolkes således at det er selvfølgeligheden som for eksempel et påbud kan indeholde, som vi må gøre os opmærksomme omkring (Rose, 1999). Denne opmærksomhed skabes, ifølge Foucault, ved at vi taler om påbuddet:

Hvis kønnet undertrykkes, hvis det er henvist til forbud, ikke-eksistens og taushet, så vil selve det faktum at man taler om det, og om dets undertrykkelse, gi skinn av å være en frigjørende overskridelse. (Foucault, 1995, s. 17).

I lys af Rose (1999) og Foucault (1995) er det selvfølgeligheden som påbuddet mod crop top kan indeholde, som skal italesættes. I en tidligere del af opgaven blev det ligeledes vist at man, ifølge Bourdieu (1999), bør bringe det skjulte som en selvfølgelighed kan indeholde, i fokus, så man på denne måde ikke accepterer vilkårlige forbud som værende ”indlysende, naturlige og selvfølgelige.” (Bourdieu, 1999, s. 75).

Vigtigheden i at stille sig kritisk til de dominerende diskurser i det sociale rum og skabe opmærksomhed om hvilken skjult selvfølgelighed et forbud mod en bestemt påklædning kan indeholde, er blevet præsenteret i Sally Haslangers essay ”“But Mom, Crop-Tops Are Cute!” Social Knowledge, Social Structure and Ideology Critique.”. I denne forskningslitteratur blev modefænomenet; crop tops tilbage i 2007 diskuteret i skolesammenhæng. I dette essay af Haslanger tages der udgangspunkt i en samtale mellem en mor og en datter som går i syvende klasse. Med udgangspunkt i denne samtale, diskuteres, hvilken rolle modefænomenet; crop tops har i skolen. Til denne diskussion stilles der spørgsmålstegn til, hvorvidt det ville være bedre, hvis tolvårige syvende klassepiger var iført noget mere ”almindeligt”. Argumentet bag dette handler blandt andet om at disse toppe muligvis kan være med til at seksualisere pigerne og yderligere marginalisere ”buttede” piger – og med andre ord kunne der være noget frigørende i, at pigerne ikke behøver at slanke sig for at kunne bære disse toppe (Haslanger, 2007). Essayet bidrager til en relativistisk model, som kan hjælpe med at give mening til sociale spørgsmål. Konklusionsvis opfordrer Haslanger (2007) til at man bør stille sig kritisk til de dominerende diskurser i det sociale rum, hvilket står i samspil med ovenstående perspektiver fra Foucault og Rose. Opfordringen i essayet af Haslanger, handler om en bevidsthedsændring og at man udvider sin forståelseshorisont i lignende situationer som eksemplet med samtalen mellem moren og datteren, som Haslanger baserer sine argumenter ud fra (Haslanger, 2007).

Traditionelt set bliver magt opfattet som noget man kan have, men denne opfattelse står i kontrast til Foucaults magtopfattelse. Ifølge Foucault er magt ikke noget vi har og derfor kan vi heller ikke miste det (Richter, 2011). ”I Foucaults optik er magt et fænomen, der gennemsyrrer alle aspekter i vores adfærd og handlinger, men som eksisterer i det skjulte og på den måde indvirker vores hverdag ad ’mystiske’ veje” (Richter, 2011, s. 418). I artiklen ”Magt og afmagt i individers liv” af cand.mag. i psykologi, filosofi og videnskabsteori, Jasmin Richter, stiller hun spørgsmål til følgende: ”Hvis magt ikke er noget, vi kan have eller nogen måde være i fuld besiddelse af eller endog fuldt ud bevidste om, hvor meget autonomi har vi så i forhold til at forandre og ændre vores eksisterende livsgrundlag?” (Richter, 2011, s. 418). Med inspiration

til dette spørgsmål, vil jeg stille spørgsmål til om den maskuline dominans, magten og selvfølgelighederne er så indlejret i vores hverdag, i vores samfund, at opgøret med disse er tabt før man overhovedet er begyndt – kan det virke umuligt for de crop-top-bærende elever at få muligheden for selv at bestemme, hvad de vil iklæde sig?

Som beskrevet af Foucault er kroppen udsat for magt – magten som er overalt, som ikke ejes af nogen, men noget som udføres (Foucault, 2019). At gøre sig opmærksom omkring de selvfølgeligheder som forbuddet mod crop tops kan indeholde, indebærer ud fra et foucaultiansk perspektiv, at vi forstår at diskurs og sprog er magtfuldt – at kroppen og køn skabes i vores diskursive praksisser – at magten er i de ubevidste og usynlige sandheder. Vi har ikke kontrol over magt og det er umuligt, fordi den arbejder i det skjulte (Foucault, 1995). Men ved at vi taler om forbuddet, forstår at magten er i diskursen og sproget, kommer vi med et modspil til magten, og kan herved være med til at ændre diskursen til at tage en anden retning: ”han snur om på loven; han foregriper, om enn bare i liten grad, framtidens frihet.” (Foucault, 1995, s. 17). Opstanden omkring forbuddet fra Firehøjeskolen, opgøret var et konkret modspil – en modmagt.

Foucault vægtlægger vigtigheden i at tale magten imod, komme med modsvar og vise at der er andre måder at fortolke ’sandheden’ på. Dette modsvar åbner op for muligheden for frigørelse og at forståelsen om, begreber som køn og seksualitet, er og bør være mangfoldige. Gennem disse beskrivelser opfordrer Foucault til at der opretholdelse en diskurs, hvor man forbinder lysten til at opnå viden og viljen til at forandre loven, hvortil man på denne måde varetager opgørelsen i at frigøre kønnet i undertrykkelsen sprog; i den magtfulde diskurs (Foucault, 1995, s. 19). Lysten og viljen til at opnå viden og holde den opdateret, påpeges ligeledes af Sara Ahmed. I *Living a Feminist Life* beskriver Ahmed at feminisme er ’homework’; en lektie vi selv giver os for – ”I am suggesting feminism is homework because we have much to work out from not being at home in a work.” Feminisme er noget man skal praktisere hver dag, være opmærksom på hverdag, det er en måde at anskue verden og dens problematikker, og med disse briller; disse feministiske briller, bliver man klogere på strukturerne i samfundet – ”To learn from being a feminist is to learn about the world.” (Ahmed, 2017, s. 7).

Med disse briller, med udgangspunkt i feministisk teori, vil man kunne tydeliggøre og kaste lys på de magtfulde diskurser og maskuline dominans som forklaret af Foucault og Bourdieu. I opgøret med den magtfulde diskurs og maskuline dominans, bruges den feministiske teori ikke,

ifølge Ahmed, som et værktøj, men skal forstås som et projekt. Feminisme er et projekt, fordi det er noget som er under konstruktion, noget som er en igangværende proces:

Even though feminism can be used as a tool that can help us make sense of the world by sharpening the edges of our critique, it is not something we can put down. Feminism goes wherever we go. If not, we are not. (Ahmed, 2017, s. 15).

Feminisme fungerer som et projekt og gennem dette projekt kommer vi ud af svære perioder eller dårlige oplevelser, med nye refleksioner og forståelser – med den feministiske teori som indgangsvinkel opfordres vi til at tage stilling, sætte ting i perspektiv og stille spørgsmål (Ahmed, 2017, s. 22).

Som vægtlagt af Foucault (1995) og Bourdieu (1999), er det, ifølge Ahmed, omgivelserne som determinerer en forventning af, hvordan køn skal agere og opfatte sig selv:

The "will be" in "boys will be boys" acquires the force of prediction. A prediction becomes a command. You will be boy. When you have fulfilled that command, you are agreeable; you have lived up to an expectation. (Ahmed, 2017, s. 25).

Disse forventninger, som har tendens til at berette stereotypiske forestillinger til køn, og kan i lys af den feministiske teori få os til at indse at noget er forkert; få os til at indse at det ikke er os selv som er forkerte, hvis vi ikke lever op til denne forventning, men at det er nogen andre som har fået os til at føle os selv forkerte (Ahmed, 2017). Når man har indset dette; at man ikke selv har påført følelsen af forkerthed, kan livet tages i en anden retning, dog kan dette betyde at man må bringe sig selv i nye miljøer, forlade 'well-trodden paths' og 'support systems'. 'Support system' er i denne sammenhæng ikke nødvendigvis positiv. At forblive i ens support system kan virke begrænsende og i sidste ende holde én i uligheden og den diskriminerende status. Så nogle gange bliver man nødt til at bryde med ens support system, man bliver nødt til at skabe en forandring. Og derfor er det så vigtigt at feminister står sammen, det feministiske fællesskab kan være det nye 'support systems' (Ahmed, 2017, s. 46). Vigtigheden i at feminister står sammen lægger Ahmed vægt på, idet hun selv har erfaret:

"You have to work hard just for things to stay up. And I think that really affects the kind of work you do: you have less time to do things in the building when you are constantly doing work. When you have to fight for an existence, fighting can become an existence. (Ahmed, 2017, s. 175).

Det at der blev sat spørgsmålstegn mod forbuddet og rejst debat på baggrund af sagen fra Firehøjeskolen, kan ud fra en læsning af Ahmed (2017) fortolkes som en feministisk handling og at det var feministiske 'ører' som opfangede problemet ved forbuddet og krævede at få forbuddet trukket tilbage:

A feminist ear picks up on what is being said, a message that is blocked by how what is being said is heard as interference – the sounds of no, the complaints about violence, the refusals to laugh at sexist jokes, the refusals to comply with unreasonable demands; to acquire a feminist ear is to hear those sounds as speech (Ahmed, 2017, s. 203).

Kan man i lys af Ahmed (2017), forstå forbuddet mod crop tops forstås på et dybere plan? – At de crop-top-bærende elever som viste sin solidaritet til eleverne på Firehøjeskolen, demonstrativt møder op på skolen med crop tops, for at få mulighed for at bestemme over egen eksistens og deres egen mening? Har forbuddet den indvirkning at elevernes eksistens bliver fortalt ud fra, hvad skoleledelsen og udskolingsteamet synes, at de skal have lov til at iklæde sig? Fra et poststrukturalistisk feministisk perspektiv er det ikke institutionerne i sig selv, ikke udskolingsteamet og skoleledelse i sig selv, som har 'magten' over elevernes eksistens – magt udfolder sig overalt i 'mikrokontekster' (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Det magtfulde som forbuddet kan være med til at frembringe, skal i lys af et poststrukturalistisk feministisk blik – skal i lys af Foucault (1994), ikke forklares ud fra en institution.

Makten er ikke en institusjon og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn. (Foucault, 1999, s. 104).

I lys af dette citat fra Foucault (1994), fremtræder magt ikke gennem Firehøjeskolen; gennem skoleledelsen eller skoleteamet. Magt er overalt og noget vi alle tager del i ved at være talende, tænkende og handlende mennesker i verden (Egeland & Jegersted, 2019, s. 17). Som beskrevet af Foucault, er magt og videnskab forudsat af hinanden: "Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold." (Foucault, 2014, s. 29). I forståelse af at man indser at alting er sammensat og komplekst, vil man kunne bevæge sig mod en frigørelse af det undertrykkende og diskriminerende (Foucault, 1995). Foucault påpeger, hvordan der med magt altid følger modmagt – muligheden for at gøre modstand. Denne modstand og modmagt, kan forbuddet mod crop tops, eksempelvis være med til at illustrere. Ved dette forbud blev der skabt

retningslinjer for 'korrekt påklædning' og hvilket udfald dette kan have, forklarer Richter (2011) i lys af Foucault (1995): "Det, at vi skaber retningslinjer for eksempelvis 'korrekt opførsel', gør, at der samtidig skabes mulighed for modstand/opgør – altså 'ikke-korrekt-opførsel'. Magt skaber således mulighed for modstand, og det er det, der gør, at vi altid har mulighed for at forandre og ændre på allerede etablerede magtforhold." Så friheden og muligheden for at modvirke magten synes ikke så uopnåelig alligevel? Og muligvis er det med feminismekonnotationen – håb, energi, oprørskhed og rebelskhed (Ahmed, 2017) – som skal hjælpe os med at realisere dette?

5.5. Kan man give piger skylden for dårlig koncentration i klasseværelset?

I skolemæssig sammenhæng bliver ligestilling beskrevet i lys af samfundets demokratiske principper og dette begreb har i den skandinaviske sammenhæng en kønspolitisk funktion (de Coninck-Smith et al. 2015; Holst, 2013). En af disse demokratiske værdier som er blevet videreført til det skolemæssige indhold, er tanken om at skolerne burde give eleverne et indblik i uligheder og modsætninger (de Coninck-Smith et al., 2015). Dette er samtidig noget som påpeges af Gilliam (2012), idet hun beskriver at den gode skoleklasse, er en klasse som har fokus på at skabe plads og inkludere alle, og dette virkeliggøres ved at lærerne forsøger at skabe et rum, hvor eleverne har omtanke for hinandens forskelligheder og tilhørende grænser. Skolelederen lagde vægt på at forbuddet blev indført på baggrund af at skolen er et fællesskab, hvor der skal være plads til alle – og det er der ikke når crop tops fjerner fokus og koncentration fra undervisningen (Hansen, 2021a). Med andre ord fik de crop-top-bærende elever skylden for at bidrage til dårlig koncentration på Firehøjeskolen. Disse crop-top-bærende piger var i særdeleshed piger – altså fik pigerne skylden for drengenes dårlige koncentration (Hansen, 2021a). Men kan pigerene på retfærdigvis få skylden for drengenes dårlige koncentration?

En lignende problematik og fokuspunkt ses i den amerikanske artikel "Are My Pants Lowering Your Scores? Blaming Girls and Girls' Empowerment for the "Boy Crisis" in Education" af Sara Goodkind og Laina Bay-Cheng. I denne artikel er der fokus på at diskutere, hvordan pigers nylige fundet 'empowerment' er omklamret og fastbundet af den langvarige diskurs om at piger bebrejdes for deres 'girl power', da dette har dårlig indvirkning og konsekvenser og til problem for drenge. I artiklen har forfatterne til hensigt at hente data ved at udføre 27 individuelle interviews og fire gruppeinterviews på to gymnasier og en mellemskole. Resultaterne fra disse forskellige interviews deles i to kategorier; 1. "Gendered blame": Voksende opmærksomhed

omkring piger og kvinders nylige fundet magt udgør en trussel til drenge og mænd. 2: ”Neoliberal responsibility”: Retorikken i det neoliberale samfund flytter ansvaret fra systemer over på individer. Denne overgang af ansvar fra system til individ gøres ved at lede opmærksomheden væk fra systematisk ulighed. Overgangen beskrives i denne artikel til at gå primært udover afroamerikanske piger med lav indkomst. Ud fra disse resultater konkluderes der med at, hvis man bare har fokus på pigers tilstedeværelse; tøj, kroppe og handlinger ligger til grund for ”drengekrisen”, glemmer man at se på racepræget socioøkonomiske udfordringer, som drenge står overfor. I stedet søges der mod at fokuset bør flyttes væk fra pigerne, og at de kan dermed ikke få skylden for drenges problemer (Goodkind & Bay-Cheng, 2021). På samme måde som pigerne påklædning ikke kan få skylden, hvis drenges koncentration er dårlig.

Tidligere i denne opgave blev det redegjort for Harriet Bjerrum Niensens (2017) perspektiver på at skolen ikke nødvendigvis er feminiseret, men hellere er moderniseret i den grad at det ser ud til at give fordel for pigerne. Dette perspektiv fra Nielsen (2017) er med til at understøtte argumenterne fra artiklen af Goodkind og Bay-Cheng (2021). Samtidig påpeges det i begge tekster at social klasse og etnicitet har en større betydning og skal anses som værende vigtige nuancer i forsøget på at få en forståelse på forskelle som finder sted i klasseværelset (Nielsen, 2017; Goodkind & Bay-Cheng, 2021). Denne påpegnings står i samspil med Alvesson og Sköldbørgs vægtlægning af at man i det feministiske forskningsfelt bør inddrage andre dimensioner end køn – at man bør rette søgelyset mod intersektionalitetsperspektivet for at undgå et snævert blik (Alvesson & Sköldbørg, 2018).

Som beskrevet tidligere er intersektionalitetsperspektivet betydningsfuldt, fordi dette perspektiv kan bidrage til at omfavne mangfoldigheden og kompleksiteten i den sociale verden (Jensen & Christensen, 2020). Som lagt vægt på af Nielsen (2017), og Goodkind og Bay-Cheng (2021) bør der tages højde for køn, klasse, etnicitet, race og seksualitet – og som beskrevet af Jensen og Christensen (2020) har disse forskellige begreber en gensidig påvirkning på hinanden – ”denne gensidige konstituering foregår som et samspil mellem forskellige niveauer af den sociale verden og dermed handler både om sociale strukturer og om identitet, samt at de gensidige konstitueringsprocesser foregår som komplekse, ofte modsætningsfyldte og ikke forudsebare måder.” (Jensen & Christensen, 2020, s. 107).

Søgelyset rettet mod intersektionalitet er blevet diskuteret i sammenhæng med forbud mod en bestemt beklædningsdel, også kaldt ’dress code’. Hvilke ”dress code”-brud er blevet dækket af

nationale og internationale nyhedsmedier? Og har ”dress code” en sammenhæng med racistiske og sexistiske implikationer? Disse spørgsmål diskuteres i en artikel af Jennifer L. Martin og Jennifer N. Brooks. I denne artikel tages der udgangspunkt i fjorten skoler i en midt-vestlig stat i USA. Resultaterne fra de forskellige distrikter viser at ”dress code” er mere sexistiske end racistiske. ”Dress code” går mest ud over piger med afroamerikansk afstamning. Mange af disse artikler har et intersektionelt blik, og de forskellige problematikker belyses og forstås med en intersektionel indgangsvinkel. Dette gør sig også gældende for en artikel skrevet af Martin og Brooks, hvor de beskriver, at deres teoretiske standpunkt er ”intersectional feminist critical race lens” (Martin & Brooks, 2020, s. 9). I denne artikel beskrives det, at hvis eleverne bryder på ”dress code” bliver de sendt hjem for at skifte – samme praksis blev taget i brug hos Firehøjeskolen (Grauholm, 2021). I artikel af Martin og Brooks (2020) bliver der påpeget en vigtig pointe:

Dress codes may have the intention of promoting consistent treatment for all, but they are by no means equitable. From the banning of natural and traditional African and African American hairstyles, as well as extensions, multicolored cuts, and unique hairstyles, to the policing of female bodies, the reality is that dress code violations disproportionately disadvantage minoritized students, including students of color, LGBTQ+ students, and females. (Martin & Brooks, 2020, s. 1-2).

På samme måde kan forbuddet mod crop tops have hensigten at fremme ensartet behandling for alle, men forbuddet er på ingen måde retfærdig, idet der kan være risiko for at dette forbud bidrager til en ugunstig forskelsbehandling, som i dette tilfælde hvor det primært er pigerne som går med crop tops. Samtidig kan forbuddet være med til at seksualisere pigerne kroppe, som Martin og Brooks (2020) påpegede at ’dress code’ kunne have en indvirkning på.

Brugen af ”dress code” bliver diskuteret i en anden amerikansk tekst, hvor hovedmålet er at lave en analyse af det forfatningsmæssige ved skolers ”dress code”. I denne tekst argumenterer tekstens forfatter; Natalie Smith, for at fastholdelse af de kønsstereotypiske forventninger virker forstyrrende på et emotionelt niveau, og samtidig tvinger man dem til at gå på kompromis i deres selvudvikling. Til dette vil jeg støtte Smiths konklusion om at ”dress code”/valg af tøj bør respektere elevens selvidentitet og at reglerne skal have plads til personlige præferencer (Smith, 2012, s. 252). Så hvilken stilling bør skoler tage i forhold til ”dress code” og elevens valg af tøj? I et essay af Meredith Johnson Harbach, stilles der spørgsmål til, hvordan skoler, elever og samfundet bedre kan navigere i ”dress code”-debatter. Ifølge Harbach kan og skal skoler spille en positiv rolle i at modvirke og arbejde for at mindske seksualisering og stereotypiske

forestillinger – og sørge for at de virker mindre skadeligt for piger i skolen (Harbach, 2012, s. 1062).

Artiklerne fra USA med lignende problemstillinger som crop top sagen, viser et fælles træk; de sigter efter et intersektionalitetsperspektiv og hvordan de forskellige problematikker skal belyses og forstås med en intersektionel indgangsvinkel. Selve crop top sagen, kan på sin vis også det – her kan alder spille en stor rolle, ikke så meget race eller socioøkonomisk baggrund – men hellere det at de unge befinder sig i en alder, hvor deres selvopfattelse og andres opfattelse af dem spiller en stor rolle. Dette fokus på selvopfattelse og i særdeleshed andres opfattelse, kan i lys af en læsning af McRobbie (2015), synes at være en udbredt opmærksomhed for nutidens unge. McRobbie beskriver en tendens til at nutidens unge, i takt med teknologiens og digitale platformes udvikling, har et øget fokus på iscenesættelse, og beskriver hvordan denne tendens er med til at skabe en perfektions- og konkurrencedrevet kultur (McRobbie, 2015).

5.6. Teenager – piger og drenge

Crop top forbuddet blev sendt ud til elever i udskoling på Firehøjeskolen. Udskoling er den danske grundskoles 7-9.klassetrin, og med andre ord befinder disse elever sig i slutningen af deres 10 års obligatoriske skolegang. Eleverne befinder sig i overgangen fra grundskole til at skulle vælge, hvad vejen videre skal være – om det skal være gymnasial eller erhvervsuddannelse – eller noget helt tredje. Denne overgang beskrives af Turid Skarre Aasebø i en artikel for *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:

overgangen fra ungdomsskole til videregående, åbner for nye muligheter for elevers utvikling og vekst; muligheter som kan forstås som autonomi, som løsrivelse fra voksne eller som nytt i relasjonene til omverdenen. (Aasebø, 2012, s. 476).

Ungdomsårene indeholder processer med autonomi og løsrivelser, hvor eleverne i disse år bruger tid til at finde ud af, hvordan dette skal håndteres og aktualiseres. I overgangen fra ungdom til voksen er modenhed og vækst i fokus, og hvordan dette aktualiseres af eleverne, kan ifølge Aasebø (2012), afhænge af køn. Hvordan køn spiller en vigtig rolle på elevernes forståelse af autonomi, løsrivelse og modenhed, undersøger Aasebø (2012), idet hun ønsker at belyse ”hvordan unges autonomi- og løsrivelsesprosesser aktivt konstrueres i meningsfulle prosesser i samspillet mellom skolens kultur og elevenes kjønnskultur.” (Aasebø, 2012, s. 477).

Aasebø (2012) fremhæver, hvordan der er forskel på drenge og piger – hvordan de har forskellige udviklingsprocesser. I denne artikel lægger Aasebø (2012) vægt på at drenge ønsker at undgå regulering af voksne og vil tage ansvar for egne handlinger. Aasebø (2012) gør brug af en beskrivelse af Nielsen (2009), hvor der i denne beskrivelse understreges at piger udtrykker modenhed ved ”å iscenesette heteronormative kvindelige positioner gennem utseende, seksualitet, klær osv.” (Aasebø, 2012, s. 477). At Aasebø (2012) betragter at unges autonomi konstrueres i meningsfulde processer, illustrerer, hvordan hun i denne artikel tager udgangspunkt i et kulturpsykologisk perspektiv; at de unges forståelse af autonomi skabes i diskursive og sociokulturelle praksisser. Dette argument, underbygger Aasebø ved at beskrive:

Å bli voksen er en sosial konstruksjon, det er noe den enkelte aktivt gjør seg til ved hjelp av omgivelsenes krav og forventninger ved å ta i bruk tilgjengelig kulturelle ressurser som bidrar til at de lever opp til det å bli større (Aasebø, 2012, s. 448).

Dette perspektiv kan stå i samspil med Foucaults (1995) og Butler (1999) forståelse af køn – hvordan køn skabes i den diskursive praksis – at køn er noget man gør, ikke noget man er. På samme måde er overgangen fra barn til voksen er en proces; en udvikling – man er ikke voksen, man bliver det, og det at tage ansvar er en aktiv handling (Aasebø, 2012). Argumentation og fundene fra Aasebøs (2012) artikel kan ligeledes trække paralleller fra Bourdieu. Teenagere er midt i en central del af deres selvrealiseringsproces, hvor alting de gør i forvejen, kan føles usikkert. At alting kan føles usikkert, påpeges af Niels Kryger (2018) i bogkapitlet; Ungdommens frihed som tidens tvetydige dannelsesprojekt. I denne artikel understreges at frihed er kulturelt indlejret ”og kræver af de unge en har evne – og vilje – til at manøvrere i et tvetydigt og modsætningsfuldt farvand.”(Kryger, 2018, s. 39). Samtidig med dette er de meget selvbevidste og har et stort fokus på hvordan de bliver opfattet af andre:

Sandsynligheden for at opleve kroppen i en følelse af forlegenhed (erfaringen par excellence af den ”fremmedgjorte krop”), ubehag, generthed eller skamfuldhed er stærkere, jo større misforholdet er mellem den socialt krævede krop og det praktiske forhold til kroppen, som påtvinges af de andres blikke og reaktioner. Denne sandsynlighed varierer stærkt alt efter køn og position i det sociale rum. (Bourdieu, 1999, s. 86).

Det problematiske ved at opstille et forbud mod crop tops; at eleverne ikke må vise maveskin, kan bidrage til en tilstand af kropslig usikkerhed eller følelsen af at være og/eller gøre noget

forkert. Følelsen af forlegenhed, ubehag, generthed eller skamfuldhed, fremhæves af Aasebø (2012):

enkelte henter hevder at de ikke tør være fullt så frempå som de var siste året i ungdomsskolen fordi de er redde for å dumme se gut eller blir nervøse og flau [..] (Aasebø, 2012, s. 480).

Følelsen af skamfuldhed påpeges også af Thomas Ziehe (2011), idet han beskriver at ungdommen kan have urealistiske forventninger og at de i mødet med modgang kan opleve skam. Skal man imødekomme denne følelse af skam, er det ifølge Ziehe vigtig at unge udvikler kompetencen til at kunne afgrænse og tage afstand til sig selv, men samtidig skal skolen tilbyde en varig interaktionsramme (Ziehe, 2011, s. 38).

Men hvis grænse var det som blev overtrådt? Hvem anså de bare maver som værende problematiske? Det er ikke sikkert at der findes noget svar til dette, og synes også vanskeligt at gøre sig helt klog på, idet der ikke findes nok offentlige udtalelser fra de involverede parter fra Firehøjeskolen. Det som kommer til udtryk, er at der har forekommet diskussioner mellem skolens ældste elever og udskolingsteamet, om hvorvidt modefænomenet; crop tops er ”go” eller ”no go” (Grauholm, 2021). Jeg har ikke et indblik i den konkrete diskussion, men man kan med diskussionens udfald, som endte med et forbud, fortolke det således at elevernes meninger blev overtruffet af lærernes. Denne fortolkning kan med rette støttes af en udtalelse fra en elev:

Jeg synes, der er en meget mærkelig regel. Det kom meget pludseligt, at vi ikke må gå i det tøj, vi har lyst til [...] Hvis det er det, man har lyst til at gå i, så kan jeg ikke forstå, at man skal have at vide at det er upassende. Så får man skyldfølelse og tror, at man gør folk utilpas eller har gjort noget forkert. Det er lidt svært at stå med, når man er 14 år gammel og bare gerne vil gå i det tøj, man har lyst til. (Hansen, 2012a).

Er det elevernes grænse som blev overtrådt? Kan man som lærer i det pædagogiske arbejde lære det enkelte barn at respektere andres grænser, når det ikke er noget som praktiseres af udskolingsteamet? Går skolen samtidig imod sine egne værdier om elevens medleven ved at tage denne overtruffende afgørelse? Går Firehøjeskolen imod de danske skoleværdier, som beskrevet i formålsparagraffen fra 1972?

5.7. Hvem har ansvar for, hvad børn iklæder sig?

Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på demokrati og tolerance.” (de Coninck-Smith et al. 2015, s. 32) – kan det også siges at forbuddet går imod elevernes lovsikret ret og forpligtelse til at danne elevråd? (de Coninck-Smith et al., 2015). Forbuddet sætter ikke en stopper for elevernes mulighed for at danne elevråd, men til trods for at elevernes blev inddraget i diskussionen om, hvorvidt crop tops skulle være forbudt eller ikke (Grauholm, 2021), var eleverne, som beskrevet ovenstående, ikke med til at tage den endelige beslutning om at crop tops blev forbudt – noget som elevråd ellers er til for; at give elevernes mulighed for medbestemmelse og indflydelse på beslutningsprocesserne (de Coninck-Smith, 2015).

Kan forbuddet også siges at gå mod værdier i den danske velfærdsstat? Og hvem er det egentlig som har ansvar for, hvad børn iklæder sig – for børns opdragelse? Som beskrevet i opgavens indledning, følte en af forældrene til et barn på Firehøjeskolen, at problemet ved forbuddet ikke var selve forbuddet i sig selv, men at skoleledelsen og udskolingsteamet havde taget en beslutning som ikke burde være op til dem, men burde være op til forældrene (Hansen, 2021a). Så er det forældrene som har ansvar for at bestemme og rådgive de unge i, hvad de bør iklæde sig? I bogen *Civiliserende institutioner – Om idealer og distinktioner i opdragelse* blev det beskrevet at ansvaret for børns opdragelse i den danske velfærdsstat er delt i flere. Efter indførelsen af undervisningspligt i Danmark, har forældrene ikke alene ansvar for børns og unges opdragelse, med de er nu pligtige ”til at overlade deres børn til skolen til gengæld for en samfundsrelevant – og samfundsbetalt – dannelsesproces og uddannelse til arbejdsmarked, civilsamfund og nation.” (Gilliam & Gulløv, 2012d, s. 43). Dog skal det påpeges at forældrene ikke er helt afskåret fra muligheden til ansvar – udviklingen mod velfærdsstat, viser samtidig, at forældrene ligeledes har fået mere ansvar for både læring og opdragelse (de Coninck-Smith et al., 2015).

Som beskrevet af Holter og Henriksen (1975) er der i det postmoderne samfund en tendens som viser at man har bevæget sig længere væk og at man i mindre grad end tidligere deltager i familiære aktiviteter, organisationer eller institutioner. Med denne udvikling har Holter og Henriksen lanceret begrebet ’individuering’, som blandt andet giver udtryk for at der er kommet mere fokus på individet og at man er en repræsentant bare for sig selv (Holter & Henriksen, 1975). Denne udvikling har vist at dette ikke blot er forældre, staten, institutionen som har

ansvar for opdragelse og læring, men at der ses en større forventning til at børn også tager en del i dette ansvar (Dencik & Jørgensen, 2000). Så tog eleverne på Firehøjeskolen i den forstand ansvar, idet de havde indvendinger til forbuddet? Som vist indledningsvis var der elever rundt om i det danske land, som viste sin solidaritet til eleverne på Firehøjeskolen. Så til trods for at eleverne ikke blev inddraget i skoleledelsens og udskolingsteamets beslutning om at gøre crop tops forbudte – var eleverne gennem deres protester og demonstrationer, med i beslutningen om at forbuddet skulle trækkes tilbage (Hansen, 2021a).

Ikke blot viste eleverne deres frustrationer mod forbuddet, forældre som har børn på Firehøjeskolen var forarget over skolens valg, hvortil en forælder udtalte: ”Det mener jeg ikke er noget, en skole hverken kan eller skal bestemme, og det er langt inde på forældrebanen” (Hansen, 2021a). Denne udtalelse er med til at understøtte Jørgensens (2000) beskrivelse om at forældre i dagens samfund har et kritisk blik mod autoritet – et kritisk blik mod skolens autoritære handling om at gøre crop tops forbudte. At ’det er langt inde på forældrebanen’ kan samtidig være med til at illustrere, hvordan denne forældre ikke så det som værende skolens ansvar, men at beslutningen skulle have fundet sted i hjemmet. Og som beskrevet af Jørgensen (2000) bliver der i postmoderne hjem lagt vægt på at børn inkluderes i beslutningsprocesserne og håndtering af opgaver i hverdagen. Forældre har i dag større tiltro til deres børn, og ud fra en læsning af Jørgensen (2000) kan det fortolkes således at frustrationerne fra forældrene muligvis handlede om, at de synes at skolen, med forbuddets indvirkning, fjernede tiltroen til både eleverne og forældrene. Med andre ord kan skolens valg om at gøre crop tops forbudte stå i kontrast til forældrenes opfattelse af deres børn som ansvarsfulde og ligeværdige (Jørgensen, 2000).

Kan frustrationerne fra forældrene muligvis være et tegn på at de anser børnene for at være mere ligeværdige og ansvarsfulde, end hvad skolen gør? Samtidig kan man stille spørgsmålstejn ved om skolen med deres forbud lever op til hvilke forventninger som der er i ses ved tendenser ved det postmoderne samfund, som beskrevet i en ovenstående del i denne opgave? Som vist i et tidligere afsnit var der i skolemæssige sammenhænge – i uddannelsesrapporter – blevet lagt vægt på ligestilling; at børn uanset køn skal have lige rettigheder, muligheder og udgangspunkt faglig og personlig udvikling, og udfoldelse (Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse, 2017; Hjerrild, 2015). Men som det også blev beskrevet, har der til trods for dette fokus i uddannelsessystemet, har der været relativt lidt og beskeden politisk interesse på at videreføre den viden som blandt andet bliver præsenteret i

Rapport for Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse (2017) (Nielsen, 2021). Ifølge Dahlerup og Borchorst (2020) er der her tale om et paradoks:

at samtidig med at så mange i Danmark tilsyneladende nu går ind for princippet om ligestilling mellem kvinder og mænd, så har ligestilling og ligestillingspolitik specielt gennem de sidste to årtier været relativt begrænset, og kun få større ligestillingsreformer er gennemført i periode sammenlignet med de andre skandinaviske lande. (Borchorst & Dahlerup, 2020, s. 8-9).

Denne antagelse af Nielsen (2017) og Dahlerup og Borchorst (2020), kan muligvis være med til at danne grundlaget for at stille spørgsmålstegn til, om Firehøjeskolen endnu ikke har klart at lykkedes men at implementere uddannelsesrapporternes beskrivelser og vægtlægning på ligestilling, ligeværd og retfærdighed i det pædagogiske arbejde; på de danske institutioner? Men ikke desto mindre kan, eksemplet fra Firehøjeskolen, blandt andet illustrerer, hvordan der blandt forældre, lærere og elever, findes forskellige opfattelser af hvem som har ansvaret for børns påklædning, og om man kan være et civiliseret menneske med crop tops – eller ikke – og ligeledes, hvad ligestilling er. For som beskrevet af Holst (2013) vil ligestillings betydning altid vil ”afhænge af hvem som spørres, hva som studeres og hvordan.” (Holst, 2013, s. 191). Men hvis vi ikke kan blive enige, hvad bør vi så gøre? Måske er dialog og samskabelse vejen frem?

5.8. Dialog og samskabelse

I bogen *Dialog og samskabelse – Metoder til en reflektiv praksis* af Olesen, Phillips og Johansen (2018) er der fokus på begrebet samskabelse – et begreb som refererer til at der ved brugen af denne metode, i et samfund kan tilrettelæggelse for ligeværdige demokratiske beslutningsprocesser. Som beskrevet af Olesen et al. (2018) er samskabelse den mest ”fortrukne betegnelse i den offentlige diskurs i Danmark.” (Olsen, 2018, s. 15). I denne opgaves kontekst er begrebet relevant, idet det indeholder en ligestillingskonnotation – at alle de involverede i den offentlige debat har lige muligheder for medbestemmelse. Begrebet appellerer til at demokratiske principper skal opretholde ligestilling (Olesen et. al., 2018, s. 15). Forskning som gør brug af samskabelsesmetoder, er blandt andet forskning som ”anvender en bred vifte af demokratiske participatoriske metodologier med rødder i poststrukturalistisk, feministisk og postkolonial tænkning.” (Olesen et al., 2018, s. 18). Olesen et al. (2018) har til formål at belyse: ”Hvilke sociale dynamikker og magtrelationer der kommer i spil med dette nye fokus og hvordan der bliver et fokus på samskabelse medkonstituerende af institutionelle vilkår i den

offentlige sektor?” (Olesen et al., 2018, s. 16). Dette fokus er i særdeleshed relevant og spændende i forhold til forrige afsnit, hvor der blev lagt vægt på de civiliserende institutioner i den danske velfærdsstat. I lys af beskrivelser af Foucaults magtperspektiv, er det ligeledes interessant at inddrage begrebet; samskabelse: ”Med et kritisk blik betragtes samskabelse som en kompleks proces, fordi der altid er magt på spil.” (Olesen et al., 2018, s. 16).

Forbuddet blev skabt i en dialog mellem lærere, udskolingsteamet og skolelederen på Firehøjeskolen – men der kan stilles spørgsmål til om dialogen omkring denne beslutning kun var en envejskommunikation, idet forbuddet blev kommunikeret til forældre og elever via en besked på AULA – så forbuddet blev ikke gjort i samskabelse, idet forældre og elever var ikke en del af dialogen? Og at dette tegner sig dårligt i forhold til beskrivelser af velfærdsmodellen, hvor vi er blevet mere og mere afhængige af hinanden – og i forhold til demokratiske principper, hvor der lægges op til medleven og medbestemmelse? Skulle Firehøjeskolen have skabt samskabelse i forhold til eleverne og lærerne? Hvad kunne man have gjort anderledes? Lærerne kunne have gået i dialog med eleverne, lavet temadage, hvor både piger og drenge kunne sætte ord på, hvordan beklædning påvirker andre. Og skolen kunne have gået i dialog med forældrene i klasse, overbygnings- eller skolebestyrelsesniveau. Der er mange ting Firehøjeskolen kunne have gjort anderledes, men det er vel også let at komme med i bagklogskabens lys? Men forhåbentlig kan andre danske skoler drage nytte af erfaringer fra sagen på Firehøjeskolen, så de ikke begår samme ’fejl’?

6. AFSLUTNING

Crop tops blev i midten af august forbudt på den danske skole, Firehøjeskolen. Forbuddet skabte debat i resten af det danske samfund, hvor der i forvejen havde været stor opmærksomhed på køns- og ligestillingsområdet. Ud fra forskellige teorier har jeg undersøgt sagen på Firehøjeskolen for at argumentere for skolens ansvar og rolle. I denne opgave har jeg haft fokus på at sætte feminismens udvikling parallelt med historiske tendenser fra samfundsudviklingen. Flere teoretikere beskriver feminismens kritiske forhold til samfundets mekanismer og indvirkning på kønnene. En evig stillen kritiske spørgsmålstejn til, hvordan vi lever med hinanden, skal være med til at skabe udvikling og ligestilling i samfundet mellem kønnene.

Kroppe og pigernes maveskindet til pigerne bliver gjort til et problem for koncentrationen og et forstyrrende element i undervisningen. Det sproglige og de kropslige tegn er noget børn lærer i en tidlig alder. I denne opgave er der ud fra et poststrukturalistisk teoretisk blik blevet beskrevet at køn er noget som skabes i den diskursive praksis. Eksemplet fra Firehøjeskolen viser at køn er noget man opdrages til. Hvilket viser vigtigheden i at temaer om køn, ligestilling, seksualitet og mangfoldighed skal være en del af undervisningen.

Den danske skolehistories udvikling er ligeledes blevet belyst ved at påpege forskellige træk ved ændringer i det danske samfund. I denne opgave har jeg gennem et indblik i den danske skolehistorie vist, hvordan der er sket en øgning af demokratiske principper i skolens værdier og mål for uddannelse og undervisning. Disse demokratiske principper kommer til udtryk gennem forskellige skolelove. Folkeskolereformer er med til at sætte dagsordenen for de spilleregler som elever, lærere og forældre skal rette sig efter. Det er derfor meget problematisk at hverken eleverne eller forældre er blevet inddraget i beslutningen om at forbyde crop tops på Firehøjeskolen. Paradokset og dilemmaet for skolen er i denne sag at finde balancen mellem at have et ønske om at beskytte eleverne og tro at man gør noget for elevernes eget bedste, og samtidig opdrage og undervise dem til at blive ansvarlige og demokratiske samfundsborgere. For at kunne imødekomme lignende sager i fremtiden bør der inviteres til dialog og medinddragelse mellem alle parter i folkeskolen. Folkeskolen har i takt med samfundsudviklingen fået en større og større rolle og ansvar for børn opdragelse og indgår derfor som en vigtig brik i civilisering af samfundet. En rolle som kræver at de ansatte på skolen har fokus på at behandle elevernes ens uanset køn, og derfor skabte sagen om crop top genklang i samfundsdebatten.

REFERENCER

- Aasebø, T. (2012) 'Litt forskjell på hvordan folk tar ansvar, da': Veier til voksenhet i en pedagogisk kontekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2012, Årgang 96, s. 476–490
- Ahmed, S. (2017) *Living a Feminist Life*. Duke.
- Alvesson, & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (Third edition.). SAGE.
- Annfelt, T. (1999) Poststrukturalismens bidrag til kjønnsforskning – perspektiver og problemer. *Senter for kvinne- og kjønnsforskning*. 4/99. (s. 1-20)
- Astrup, S. & Jensen, M. (2020, 3. oktober) *Få overblikket: Fra Linde til Jensen. #Metoo-bølgen har nået stormstyrke*. Poltikken.dk. Hentet d. 10.03.22 fra <https://politiken.dk/indland/art7946538/Fra-Linde-til-Jensen.-Metoo-b%C3%B8lgen-har-n%C3%A5et-stormstyrke>
- Blom, I. (2005) Søstersolidaritet – seier og problemer. I I. Blom, S. Sogner & B. Rosenbeck, (Red.) *Kvinner I den vestlige verden fra år 1500 til i dag*. (s. 365-390). Cappelen Forlag
- Brooks, A. (1997). *Postfeminisms: Feminism, Cultural Theory, and Cultural Forms*. Routledge
- Borchorst, A. & Agustín, L. R. (2020) Ligestillingspolitikken i politiske, faglige og retslige spor. I A. Borchorst & D. Dahlerup (Red.) *Konflikt og konsensus – Det danske ligestillingspolitiske regime* [1.epub-udgave 2020] (s. 74-114). Frydenlund Academic
- Borchorst, A. & Dahlerup, D. (Red.) (2020) *Konflikt og konsensus – Det danske ligestillingspolitiske regime* [1.epub-udgave 2020] Frydenlund Academic
- Bostad, I. (2017) *Å se seg spørrende omkring: introduksjon til pedagogisk filosofi*. Gyldendal akademisk
- Bourdieu, P. (1999). *Den maskuline dominans*. Tiderne skifter.oversættelse
- Brodtkorb, H. (2018) Forord. I H. Brodtkorb (Red.) *Det skjer nå: fortellinger fra en feministisk revolusjon* (s. 7-15). Kagge.
- Butler, J. (1999) *Gender Trouble*. Taylor & Francis Ltd
- Butler, J. (2020) *Kjønn, performativitet og sårbarhet*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Cappelen Damm Akademisk
- Canger, T. (2018) *Kønsbevidst pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag
- Christiansen, C.C., Faber, S. T. & Spanger, M (2006) Indledning: Interseksjonalitet. *Kvinder, køn og forskning*, Nr. 2-3, 2006. (s. 3-6)
- Dahlerup, D. & Borchorst, A. (2020) Det danske ligestillingspolitiske regime. I A. Borchorst & D. Dahlerup (Red.) *Konflikt og konsensus – Det danske ligestillingspolitiske regime* [1.epub-udgave 2020] (s. 19-78). Frydenlund Academic
- de Beauvoir (2019) *Det andet køn: Bind 2: Erfaringer og oplevelser*. [1.ebogsudgave 2019] (M. Olesen, K.S. Hansen & S. Johansen, Overs.) Gyldendal. (Oprindelig udgivet 1949) ISBN: 978-87-02-28672-4
- de Connick-Smith, N., Rasmussen, L. R. & Vyff, I. (2015) *Dansk skolehistorie, Bind 5, Da skolen blev alles, tiden efter 1970*. Aarhus Universitetsforlag.
- Dencik, L. (2000a) Fremtidens børn – om postmodernisering og socialisering. I L. Dencik & P.S. Jørgensen (Red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund* (s.19-44) Pædagogisk Bogklub
- Dencik, L. (2000b) Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I L. Dencik & P.S. Jørgensen (Red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund* (s. 245-272) Pædagogisk Bogklub

- Dencik, L. & Jørgensen, P. S. (Red.) (2000) *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Pædagogisk Bogklub
- Egeland, C. & Jegerstedt, K. (2019) Diskursiv tilnærming. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red.) *Kjønsteori*. (s. 70-73). Gyldendal Nordisk Forlag
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2014). Poststrukturalistiske analysestrategier. I A. Esmark, C.B. Laustsen & N. Å. Andersen (Red.) *Poststrukturalistiske analysestrategier* [1.ebogsudgave 2014] (s. 7-39). Roskilde Universitetsforlag. ISBN-e-bog: 978-87-7867-431-9
- Foucault, M. (1995) *Seksualitetens historie I – Viljen til viden* (E. Schaanning, Overs.) Exil. (Oprindeligt udgivet 1976)
- Foucault, M. (2014) *Overvågning og straff*. (D. Østergaard, Overs.) Gyldendal. (Oprindeligt udgivet 1975)
- Franceschi, S. (2021, 21. august) *Her er de vigtigste #Me-too-sager et år efter Sofie Lindes skelsættende tale om den store tv-kanon*. Information.dk. Hentet d. 10.03.22 fra <https://www.information.dk/moti/2021/08/vigtigste-metoo-sager-aar-sofie-lindes-skelsaettende-tale-store-tv-kanon>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007) *Young people and social change: new perspective*. (2.utg.) Open University Press
- Gee, J. P. (2000) Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, Vol. 25 (2000 - 2001), s. 99-125
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.2307/1167322>
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet* (1.udg). (S. S. Jørgensen, Overs.) Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (2016). *Modernitetens konsekvenser* [1.ebogsudgave 2016] (S. S. Jørgensen, Overs.) Hans Reitzels Forlag. (Oprindeligt udgivet 1990)
- Gilliam, L. (2012) Sociale børn og gode klasser. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (s. 119-158). Aarhus Universitetsforlag
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012a) Civiliserende institutioner. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (s. 251-284) Aarhus Universitetsforlag
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012b) Civilisering. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (s. 17-38) Aarhus Universitetsforlag
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012c) Indledning. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (s. 9-16) Aarhus Universitetsforlag
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012d) Samfundets børn. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (s. 39-62) Aarhus Universitetsforlag
- Goodkind, S. & Bay-Cheng, L. (2021) Are My Pants Lowering Your Test Scores? Blaming Girls and Girls' Empowerment for the "Boy Crisis" in Education. *Youth & society*. 2021-07, Vol.53 (5), p.745-763. DOI: 10.1177/0044118X19892357
- Grauholm, N. (2021, 18.august) *Forbudt at have crop top på i skole: - Det er stødende at få at vide, at man går upassende klædt*. tvsyd.dk. Hentet d. 28.02.22 fra <https://www.tvsyd.dk/vejle/forbudt-at-have-crop-top-paa-i-skole-det-er-stoedende-at-faa-at-vide-at-man-gaar-upassende-klaedt>

- Gulløv, E. (2012) Den tidlige civilisering. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse.* (s. 63-96) Aarhus Universitetsforlag
- Hansen, R. D. (2021a, 18. august) *Skole forbyder elever at gå med mavebluser – flere er blevet bedt om at dække sig til.* dr.dk. Hentet d. 14.02.22 fra <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/trekanten/skole-forbyder-elever-gaa-med-mavebluser-flere-er-blevet-bedt-om-daekke>
- Hansen, R. D. (2021b, 20.august) *Firehøjeskolen dropper forbud mod crop tops efter skolebestyrelsesmøde.* dr.dk. Hentet d. 14.02.22 fra <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/trekanten/firehoejeskolen-dropper-forbud-mod-crop-tops-efter-skolebestyrelsesmoede>
- Harbach, M. J. (2016) Sexualization, sex discrimination, and public schools dress codes. *University of Richmond Law review*, 50 (3), s. 1039-1062
- Haslanger, S. (2007). “But Mom, Crop-Tops Are Cute!” Social Knowledge, Social Structure and Ideology Critique. *Philosophical Issues*, 17, 70–91. <http://www.jstor.org/stable/27749882>
- Hjerrild, M. (2015) *Lige muligheder – om pædagogikkens arbejde med køn, seksualitet og mangfoldighed.* Akademisk Forlag
- Holst, C. (2020). *Hva er feminisme* (2.utgave, 2. oplag) Universitetsforlaget
- Holst, C. (2013) Ligestilling. *Tidsskrift for kønnforskning*, 37(2), 191-198. <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-1781-2013-02-08>
- Holter, H. & Henriksen, H.V. (1975) III. Familie og klasse. I H. Holter, H.V. Henriksen, A. Gjertsen & H. Hjort (Red.) *Familien i klassesamfunnet* (s. 55-96) Pax Forlag A/S
- Imsen, G. (1992) Praktisert av kvinner, formulert av menn. Om forståelser av kjønn i pedagogikkfaget. I I A. Taksdal & K. Widerberg (Red.) *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning.* (s. 89-120). Ad Notam Gyldendal
- Imsen, G. (2000) *Kjønn og likestilling i skolen.* Gyldendal akademisk.
- Jegerstedt, K. (2019) Judtih Butler. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red.). (2019) *Kjønnsteori.* (s. 74-86). Gyldendal Nordisk Forlag
- Jegerstedt, K. & Mortensen, E. (2019) Del 1, Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red.) *Kjønnsteori.* (s. 15-21). Gyldendal Nordisk Forlag
- Jensen, S. & Christensen, A. (2011) Interseksjonalitet som sociologisk begreb. *Dansk sociologi*, Vol.22 (4), s. 71-88. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v22i4.3922>
- Jensen, S. & Christensen, A. (2020) Interseksjonalitet – social differentiering og empirisk mangfoldighed. *Tidsskrift for kønnforskning*, 2020, Vol.44 (2), s.104-117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-02>
- Jørgensen, P. S. (2000) Familieliv – i børnefamilien. I I I L. Dencik & P.S. Jørgensen (Red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund* (s.108-131) Pædagogisk Bogklub
- Kristjánsson, B. (2000) Hverdagslivet og tidens problematik – Nogle erfaringer fra en nordisk undersøgelse af børns opvækstvilkår. I I L. Dencik & P.S. Jørgensen (Red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund* (s.132-155) Pædagogisk Bogklub
- Kryger, N. (2018) Ungdommens frihed som tidens tvetydige dannelsesprojekt. I M. Øksnes, E.Sundsøl & C. R. Haugen (Red.) *Ungdom, dannelse og fellesskap – Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv.* (s. 39-58). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvernbekk, T. & Jarning, H. (2019) Mapping: Coming to grips with educational landscapes. *European Educational Research Journal*, 2019, Vol. 18(5), s. 559-575. <https://doi.org/10.1177/1474904119840181>

- KØN – Gender Museum Denmark (2021, 9. september) *Crop toppen kommer på museum*. Konnmuseum.dk. Hentet d. 14.02.22 fra <https://konnmuseum.dk/nyhed/crop-toppen-kommer-pa-museum/>
- Lykkeberg, R. (2020, 19. september) *De unge er i gang med en opbyggelig og frigørende kulturrevolution i mediebranchen*. Information.dk. Hentet d. 10.03.22 fra <https://www.information.dk/indland/leder/2020/09/unge-gang-opbyggelig-frigoerende-kulturrevolution-mediebranchen>
- Martin, J. & Brooks, J. (2020). Loc'd and Faded, Yoga Pants and Spagetti Straps: Discrimination in Dress Codes and School Pushout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16 (19), 2-19.
DOI:10.22230/ijep.2020v16n19a1047
- McRobbie, A. (2015). Notes on the Perfect. *Australian Feminist Studies*, 30(83), 3–20.
<https://doi.org/10.1080/08164649.2015.1011485>
- Moi, T. (2002) *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori* (2.utg.) Gyldendal
- Mortensen, E. (2019) Psykoanalytisk tilnærming. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red.) (2019) *Kjønnteori*. (s. 22-26). Gyldendal Nordisk Forlag
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red.). (2019) *Kjønnteori*. Gyldendal Nordisk Forlag
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1992) Når kjønnet kommer i skole – pedagogisk kvinneforskning. I A. Taksdal & K. Widerberg (Red.) *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. (s. 121-147). Ad Notam Gyldendal
- Nielsen, H. B. (2014) *Forskjeller i klassen – nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, S. B. (2021) Tre kønsteoretiske tilgange til pedagogisk ligestillingsarbejde. I S. B. Nielsen, G. R. Hansen & A. E. Pedersen (Red.) *Køn, seksualitet og mangfoldighed* (s. 46-68). Samfundslitteratur
- Nielsen, S. B., Hansen, G. R. & Pedersen, A. E. (2021) Vidensbasering og refleksion i pedagogisk arbejde med køn, seksualitet og mangfoldighed. I S. B. Nielsen, G. R. Hansen & A. E. Pedersen (Red.) *Køn, seksualitet og mangfoldighed* (s. 7-25). Samfundslitteratur
- Owens, I. W. (2021) *The Genealogy of Modern Feminist Thinking. Feminist Thought as Historical Present*. Routledge
- Olesen, B. R., Phillips, L. & Johansen, T. R. (2018) *Dialog og samskabelse*. Akademisk Forlag
- Pedersen, M.C. (2020, 1. september) *Sofie Linde kickstartede #Metoo-debatten igen. Så hvordan kæmper man bedst ligestillingens sag?* Zetland.dk. Hentet d. 10.03.22 fra <https://www.zetland.dk/historie/sOJvz064-aoV3ME1j-b5c0b>
- Prieur, Annick (2002). Frihet til å forme seg selv? : en diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjøn. *KONTUR* nr. 6 – 2002, s. 4-12
- Richter, J. (2011) Magt og afmagt i individets liv. *Psyke & Logos*, 2011, 32, s. 418-431
- Rose, N. (1999) *Governing the soul – The Shaping of the Private Self*. Free Association Books
- Rosland, S. (2019) Historie og sociologi. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.). *Kjønnteori* (s. 168-170). Gyldendal Nordisk Forlag
- Sampson, K. (2019) Eksistensialistisk/fenomenlogisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.) *Kjønnteori*. (s. 36-41). Gyldendal Nordisk Forlag.

- Skjeseth, H. T. (2018) Det som ikke har noe navn. I H. Brodtkorb (Red.) *Det skjer nå: fortellinger fra en feministisk revolusjon*. (s. 37-48). Kagge.
- Sollund, S. (2018) En for alle, alle for seg. I H. Brodtkorb (Red.) *Det skjer nå: fortellinger fra en feministisk revolusjon*. (s. 49-65). Kagge.
- Smith, N. (2012) Eliminating Gender Stereotypes in Public School Dress Codes: The Necessity of Respecting Personal Preference. *Journal of Law & Education* Vol.41, No.1. s. 251-259
- Søndergaard, D. M. (1996) *Tegnet på kroppen: Køn: Koder og konstruksjoner blandt unge i akademia*. [Doktoravhandling]. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse (2017) *Rapport fra Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse*. Undervisningsministeriet.
<https://www.regeringen.dk/aktuelt/publikationer-og-aftaletekster/rapport-fra-udvalget-om-ligestilling-i-dagtilbud-og-uddannelse/>
- Ve, H. (1992) Sosiologi og forståelse av kjønn. I I A. Taksdal & K. Widerberg (Red.) *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. (s. 149-169). Ad Notam Gyldendal
- von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Ziehe, T. (2011) Tidstypiske oppfatnings- og handlingskriser hos ungdommer. *Paideia* 01/2011 (s. 38-43)