



Rapport från projektet och workshopen Likabehandling och jämställdhet i undervisningen 2011–2012

HUMANISTISKA OCH TEOLOGISKA FAKULTETERNA



Innehåll

INLEDNING	3
ENKÄT	3
Del 1: Likabehandlingsperspektiv inom ämnet	4
Del 2: Likabehandlingsmedveten pedagogik	4
Grundutbildningen	5
Forskarutbildningen	6
INSTITUTIONSBESÖK	6
WORKSHOP	7
Tema 1: Varierande undervisningsformer	8
Tema 2: Rekrytering av kvinnor till mansdominerade utbildningar	8
Tema 3: Undervisning och mångfald	8
KONKLUSION	9
TIPS OCH ERFARENHETER	9
På institutions- och ämnesnivå kan man	9
Detta efterlyses från institutionerna av fakulteterna för att kunna ta ett samlat grepp	9
Grundutbildning	9
Forskarutbildningen	10
BILAGOR	11
Bilaga 1: Likabehandling i undervisningen – enkätfrågor	11
Bilaga 2: Begreppslista för enkät	18
Bilaga 3: Cathrine Felix	21
Bilaga 4: Karin Zackari	31
Bilaga 5: Jonnie Eriksson	43
Bilaga 6: Jessica Enevold	51
Bilaga 7: Wai-ling Ragvald	59

INLEDNING

Humanistiska och teologiska fakulteterna formulerade i sin jämställdhets- och likabehandlingsplan för perioden 2010–2012 (fastställd 2009-12-16, Dnr HT 2009/247) målet att "utbildningen inom området ska beakta såväl mångfaldsperspektiv i stort som mer specifikt genusperspektiv". Några av de åtgärder som presenteras för att nå detta mål är:

- Området ska verka för att information om hur genus- och mångfaldsperspektiv kan integreras i undervisning och forskning sprids bland områdets lärare, t.ex. i form av fortbildning i genusmedveten högskolepedagogik.
- Insatser som främjar diskussionen om utbildning och lärande ur ett mångfaldsperspektiv ska anordnas.
- Resultatet av de insatser som tidigare gjorts inom området rörande genusmedveten pedagogik ska göras tillgängligt för både lärare och studenter, bl.a. via områdets hemsida.

Våren 2011 ansökte fakulteternas samordnare och kontaktpersoner för jämställdhets- och likabehandlingsfrågor om s.k. konsultstöd hos områdets pedagogiska utvecklingsgrupp för att få tips och idéer om hur en workshop på temat *Likabehandling och jämställdhet inom undervisningen* kunde utföras. Denna ansökan godkändes och diskussioner med Björn Badersten och Katarina Mårtensson, pedagogiska konsulter vid Centre for Educational Development (CED), ledde i sin tur fram till att en ansökan om medel för anordnandet av en workshop lämnades in till fakultetsstyrelsens arbetsutskott. Arbetsutskottet avsatte medel för att genomföra en inventering av hur likabehandlingsfrågor inkluderas i den undervisning som bedrivs vid fakulteterna. Inventeringen skulle framförallt syfta till att sprida den kompetens och de goda exempel rörande likabehandling och jämställdhet inom undervisningen som finns inom området.

Denna inventering skulle ske genom ett enkätutskick till all undervisande personal vid humanistiska och teologiska fakulteterna, institutionsbesök med informella intervjuer samt en workshop. En projektkoordinator anställdes för att, tillsammans med en arbetsgrupp, samordna arbetet.

Arbetsgruppen bestod av Alexander Maurits, utbildningsledare, Åsa Lundgren, ledamot av LU:s ledningsgrupp för jämställdhet och likabehandling, Katarina Mårtensson, pedagogisk konsult vid CED, Björn Badersten, pedagogisk konsult vid CED, samt Maja Petersson, projektkoordinator.

I denna rapport sammanfattas resultatet av arbetet, dvs. enkätresultatet, synpunkter som lämnades till projektkoordinatorn vid institutionsbesök samt genomförandet av workshopen.

ENKÄT

Enkäten bestod av två delar: en del med fokus på likabehandlingsperspektiv inom ämnena och en del som handlade om likabehandlingsmedveten pedagogik, på såväl grundnivå och avancerad nivå som inom utbildning på forskarnivå. Enkäten utarbetades av arbetsgruppen och skickades ut elektroniskt till all personal vid Humanistiska och teologiska fakulteterna (med förklaring att den riktade sig till all undervisande personal), tillsammans med en begreppslista (Bilaga 1 respektive 2).

Största delen frågor besvarades med fri text, men även några flervalsfrågor förekom. Enkäten genererade 50 svar med stor spridning över fakulteterna och samtliga institutioner var representerade. Största delen av de svarande var lektorer. Nedan följer en sammanställning av de svar som kom in. Enkäten med samtliga svar finns hos HT-fakulteternas kontaktperson för jämställdhets-, likabehandlings- och mångfaldsfrågor.

Med svarsfrekvensen i åtanke så kan man självfallet ställa sig tveksam till hur representativa svar man egentligen fick in, men med tanke på den höga kvalitén på svaren (många svar är långa och utredande), samt att svaren och problemformuleringarna i många fall är likartade, så anser ändå arbetsgruppen att dessa svar kan anses representativa för lärarna vid fakulteterna. Därtill framkommer i svaren en rad goda exempel, och att hitta sådana var ett övergripande syfte med enkäten (inte en hög svarfrekvens i sig). När kategorin "lärare" används i denna rapport avses det femtiotal personer som svarade på enkäten, vilka får anses representera den undervisande personalen vid HT-fakulteterna, oavsett tjänstebeteckning.

Del 1: Likabehandlingsperspektiv inom ämnet

I denna första del av enkäten fokuserade frågorna på hur det ser ut inom de svarandes ämnen. Finns det en pågående, aktiv diskussion som i sin tur kan speglas i val av litteratur och undervisningsmaterial?

Många svarande verkar förutsätta att likabehandlingsperspektiv är lika med genusperspektiv, då de främst tar upp detta när det gäller litteraturen. Men man verkar samtidigt vara medveten om att det är problematiskt att det främst är detta som lyfts fram och man ser en brist på perspektiv som berör etnicitet, social klass etc. Denna brist kompenseras av flera med hjälp av övningar och egna exempel.

Det kan också vara svårare att påvisa ett likabehandlingsperspektiv i artiklar än i böcker. På högre nivåer (kandidat- och masternivå) använder man sig främst av litteratur i form av just artiklar, men där är det också mindre grupper och en tyngdpunkt på seminariebetonad undervisning där man kan diskutera och problematisera mera.

Inom många ämnen konstateras det att det förekommer litteratur med inslag av sexism, rasism och homofobi, särskilt inom ämnen där man arbetar mycket med primärkällor och originaltexter. En del har just detta i bakhuvudet när de väljer litteratur, och väljer då att lyfta fram samt problematisera frågorna och använda dem som underlag för diskussion.

Del 2: Likabehandlingsmedveten pedagogik

I denna del stod frågor om hur lärarna arbetar för att integrera ett likabehandlingsperspektiv i sin undervisning i fokus.

På frågan om hur man diskuterar likabehandlingsfrågor inom de olika ämnena så svarar de flesta att detta sker i lärarlag, ämnesråd, seminarier och under utbildningsdagar. Dessa diskussioner fokuserar oftast på olika funktionsnedsättningar och könsfördelningen bland de studerande. Många har dock svarat att de inte vet, eller att man inte diskuterar dessa frågor alls. Möjligtvis spontant i ett fikarum över en kopp kaffe. "Vill man prata pedagogik, går man till en kollega". Ett mer strukturerat forum är önskvärt, då många dels upplever att de saknar utbildning, dels att de har ett behov av att prata förutsättningslöst kring dessa frågor. Men det finns även ämnen där det förs en aktiv och kontinuerligt pågående diskussion kring hur institutionen kan bli mer inkluderande och där man exempelvis informerar nyanställda lärare om vad man kan ha i åtanke när man möter studenter med olika typer av funktionsnedsättningar.

Att förmedla ett likabehandlingsperspektiv i undervisningen kan göras på fler sätt än att se över litteraturlistor och övrigt material:

- I princip samtliga av de svarande har aktivt reflekterat över den norm de själva representerar samt vilka normer som finns representerade i lärosalen när de undervisar. När det gäller studenterna reflekterar lärarna främst kring könsfördelning och etnicitet. Konkreta tips och råd efterlyses för hur man hanterar stora blandade studentgrupper, speciellt när det gäller internationella studenter och på engelskspråkiga kurser.
- Samtliga svarande har även funderat på hur maktfördelning kan se ut i en föreläsningssal på

grundutbildningen, bland annat anser flera av lärarna att manliga och svensktalande studenter tar mer utrymme.

- Det upplevs som problematiskt när språket brister. För att komma runt detta har några av de svarande lärarna arbetat med talarlistor, vilket leder till att man kan förhindra att endast vissa studenter, t.ex. äldre män, tar det mesta utrymmet i diskussioner i anspråk.

Grundutbildningen

För att skapa en så trygg studiemiljö som möjligt för studenterna på grundutbildningen arbetar man framför allt med:

- mindre studentgrupper;
- att fördela frågorna jämnt;
- att ge kontinuerlig feedback;
- att vara en prestigelös förebild och undvika att ha en "kompisrelation" med studenterna;
- att betona inlärningsprocessen;
- att ha en kontinuerlig dialog med studenterna;
- varierade arbetsätt;
- humor!

För att kunna arbeta på detta vis efterlyser flera av de svarande mer resurser i form av mer lärarledd tid och färre lärarbyten mellan kurserna. Kontinuitet i lärarlagen är att föredra, särskilt för att studenter med mindre kunskaper i svenska språket ska känna sig så pass trygga att de vågar göra sig hörda.

Att olika studenter svarar olika bra på olika typer av undervisning är inte en överraskning för någon och flertalet arbetar med att variera sin undervisning och då också examinationen. Olika sätt att göra detta kan vara att:

- låta studenterna arbeta i mindre grupper;
- arrangera rollspel, debatter, konferenser;
- låta studenterna öva på att presentera inför varandra;
- istället för en stor avslutande tentamen ha flera mindre inlämningsuppgifter;
- göra kopplingar till arbetslivet vilket konkretiserar de generella kompetenserna.

Kursplanerna däremot ses som ineffektiva och inflexibla dokument, vilket gör det svårt att variera formerna för undervisningen. För att kunna hjälpa studenter med specifik problematik använder sig några av lärarna dessutom gärna av studievägledaren på ämnet.

När frågan om avidentifierade tentor lyfts som exempel på hur man kan arbeta, är många positiva men ser praktiska svårigheter. Det anses försvåra feedback och fungerar egentligen bara när det gäller sals- och hemtentor.

För att kunna arbeta mer med likabehandlingsfrågor i pedagogiken, så lyfts ett antal faktorer fram:

- mer tid (i personalplaner),
- pengar (vilket möjliggör mer tid),
- utbildning,
- en levande pedagogisk diskussion,
- en satsning på en breddad rekrytering av både studenter och lärare.

Forskarutbildningen

På forskarutbildningens seminarier finns det enligt de svarande en klar manlig dominans i de flesta ämnen, och många märker en tydlig hierarkisk struktur. Även här ligger stort ansvar på den som leder seminariet att fördela ordet rättvist, uppmuntra personer som inte har så lätt för att ta plats i samtalet, samt att ha en nolltolerans mot olika former av s.k. härskartekniker.

På forskarutbildningen behöver man också arbeta för att skapa en så trygg studie- och arbetsmiljö som möjligt. Detta gör man genom att:

- uppmuntra nya doktorander att göra sig hörda på seminarier;
- personal som är mer erfaren lägger fram texter och får kritik på dem, för att visa att det är ett pågående samtal hela tiden även efter disputation;
- skapa en trevlig social miljö och så att doktoranderna lär känna varandra, eftersom det i sin tur bidrar till en dynamisk miljö;
- fördela handledningen på flera individer, vilket ger ökad insyn och minskar risken för att någon ska hamna i beroendeställning.

Det efterlyses en genomgång av lagstiftning och riktlinjer i den obligatoriska handledarkursen.

INSTITUTIONSBESÖK

Parallellt med att enkäten skickades ut för att besvaras av fakulteternas undervisande lärare genomfördes ett antal institutionsbesök. De institutioner som hade möjlighet att träffa projektkoordinatorn för ett informellt samtal var: Historiska institutionen, Institutionen för kommunikation och medier (KOM), Institutionen för kulturvetenskaper, Språk- och litteraturcentrum (SOL) och Filosofiska institutionen.

Det finns en stor variation i hur man arbetar med likabehandlingsfrågor ute på institutionerna, något som även avspeglades i enkätsvaren. Några har grupper eller kommittéer som arbetar med likabehandlingsfrågor (Historiska institutionen, Filosofiska institution) och andra jobbar inte lika strukturerat, men ser att diskussionerna lever på avdelningsmöten, lärarlagsmöten etc. Man har även försökt kartlägga studenternas bakgrund genom att lämna ut enkäter om studietrivsel, studievana etc. (Historiska institutionen, Filosofiska institutionen och KOM. Även Institutionen för kulturvetenskaper arbetar med enkäter för att kartlägga studenternas bakgrund, s.k. "nybörjarenkäter".).

Ett för alla institutionerna återkommande tema är att de har problem när det gäller den sneda könsfördelningen på utbildningarna. På grundkurserna kan det vara en relativt jämn fördelning, men ju högre nivå, desto färre kvinnor. På Historiska institutionen har man märkt att det blivit färre kvinnor även på grundkurserna, vilket medför en sämre dynamik i studentgrupperna. Att det blir ett mindre antal kvinnor på de högre nivåerna medför att färre kvinnor söker till forskarutbildningen och så småningom blir lärare, vilket gör att det saknas kvinnliga förebilder för studenterna på grundutbildningen. Men inte alla institutioner har dessa problem. Institutionen för kulturvetenskaper har till exempel en jämn könsfördelning på de sökande till forskarutbildningen. Däremot finns det en övervikt av män på ledande positioner, vilket inte avspeglar hur könsfördelningen i övrigt ser ut bland personalen. Det finns även institutioner vid HT-fakulteterna där situationen är omvänd, dvs. att de kvinnliga studenterna är överrepresenterade på grundutbildningen.

Breddad rekrytering är alltså en fråga av stor vikt för institutionerna, inte bara utifrån könsperspektiv. Många upplever att det är mycket homogena studentgrupper och upplever att det därmed blir en mindre dynamisk undervisningssituation.

Det finns på institutionerna ett ständigt ökande antal studenter som har olika typer av språkproblematik. Det kan röra sig om funktionsnedsättningar såväl som bristande kunskaper i svenska språket. Bedömningen av dessa studenters prestationer, av vad de verkligen kan, blir ofta svår och komplicerad. Kursplanerna ses som alldeles för trubbiga instrument och man behöver mer flexibilitet för att kunna tillgodose dessa studenters varierande behov. Samtliga besökta institutioner efterlyser att man lyfter denna diskussion till fakultetsnivå och ser gärna att man utarbetar riktlinjer för hur man kan arbeta med studenter som har språksvårigheter, oavsett om dessa beror på funktionsnedsättningar av olika slag eller på att man har en annan språkbakgrund.

Att integrera ett likabehandlingsperspektiv i det dagliga arbetet är något av en utmaning. På exempelvis Historiska institutionen anser man det problematiskt att ibland både studenter och lärare kan se genus- och likabehandlingsfrågor som "trams" eller som ett uppifrån kommande påbud. Att lyfta fram frågorna genom att exempelvis arbeta med specifika "genuskompendier" är man tveksam till eftersom det inte alltid fungerat så väl. Man väljer i vissa fall hellre att fokusera på litteratur där det finns ett integrerat likabehandlingsperspektiv från början, eller genom att komplettera litteraturen med gruppövningar etc.

Sammanfattningsvis kan sägas att samtliga besökta institutioner efterfrågar:

- mer stöd om hur man konkret kan arbeta med likabehandlings- och jämställdhetsfrågor på institutionen;
- utbildning;
- riktlinjer från fakulteterna i dessa frågor.

Det anses bättre att det tas ett samlat grepp istället för att varje ämne/institution ska behöva lösa frågor av liknande karaktär på olika sätt. Självklart vill man behålla en flexibilitet, då inget fall är det andra likt, men många situationer påminner om varandra. En pedagogisk diskussion som förs på fakultetsnivå kunde underlätta arbetet.

WORKSHOP

Utifrån enkätsvaren samt de genomförda institutionsbesöken, kunde man urskilja ett antal teman:

- Man behöver arbeta mer med breddad rekrytering av studenter och med formerna för hur man formulerar utlysningar av lärartjänster så att det blir en mer dynamisk arbetssituation.
- Språksvårigheter försvårar bedömning av studenternas verkliga kunskap.
- Funktionshinder i form av exempelvis dyslexi eller psykisk sjukdom kan även det försvåra bedömningen.
- Man behöver fördjupad kunskap i hur man bemöter studentgrupper där studenterna har olika bakgrund.
- Man saknar ett studentperspektiv och studentengagemang i dessa frågor.
- Det finns ett behov av utbildning för lärarna.
- Det finns en brist på kommunikation mellan institutionerna om hur man kan arbeta med lika-behandlingsfrågor.

Av dessa valde arbetsgruppen att fokusera på tre teman som fick ligga till grund för en workshop dit alla lärare på fakulteterna var inbjudna. Tre personer kontaktades och ombads presentera dessa olika teman. Dekanus Lynn Åkesson inledde workshopen med några välkomstord om vikten av att lyfta dessa frågor och efter detta presenterades utfallet av enkäten och institutionsbesöken. Varje tema efterföljdes sedan av en diskussionsstund som modererades av Katarina Mårtensson och Björn Badersten. Ett femtontal personer från olika institutioner deltog på workshopen.

Tema 1: Varierande undervisningsformer

Presenterades av Linde Lindkvist, doktorand och lärare i mänskliga rättigheter.

- Denna presentation fokuserade på hur man kan arbeta med rollspel i undervisningen, vilket möjliggör en tydlig koppling till arbetslivet och en simulering av faktiska situationer som studenterna enkelt kan relatera till. Studenter som kanske har svårare för att synas och göra sig hörda i traditionella undervisningssituationer som föreläsningar och seminarier, får chansen att stiga fram på ett annat sätt. En nackdel för den undervisande läraren kan vara att bedömning och examination av studenterna blir lite svårare. Detta löser man enklast genom att komplettera med skriftliga inlämningsuppgifter som kan vara utspridda över tid om så önskas.

Tema 2: Rekrytering av kvinnor till mansdominerade utbildningar

Presenterades av Cathrine Felix, doktorand och lärare i praktisk filosofi.

- Många institutioner, däribland Filosofiska institutionen, har problem med en snedfördelning könsmässigt på sina kurser. För att gå till botten med problemet startades ett samarbetsprojekt mellan Filosofiska institutionen och två andra institutioner på universitetet (på EHL och Naturvetenskapliga fakulteten) som också har en överrepresentation av ett visst kön på sina utbildningar, där man undersökte hur det såg ut i könsfördelningen när det gäller kursansvar, litteraturlistor, föreläsare, samt fördelning av projektpengar, prestige och positioner på institutionerna. Att öka den kvinnliga representationen på samtliga punkter skulle få genomslag i grundutbildningen. Även hur ett ämne presenteras för offentligheten diskuterades, dvs. vilken bild som förmedlas av ett ämne i media och reklam.

Cathrines presentation, "Implicitly biased behavior in educational environments", finns som bilaga 3.

Tema 3: Undervisning och mångfald

Presenterades av Jonas Otterbeck, docent och lärare i islamologi.

- Vad är egentligen diskriminering? Presentationen fokuserade på en diskussion kring vad direkt och indirekt diskriminering är. Lagen säger att om en person upplever sig som diskriminerad, och opponerar sig mot detta inom rimlig tid, så är det diskriminering. Var går då gränserna tidsmässigt och upplevelsemässigt? För att undvika indirekt diskriminering kan man bland annat man se över sitt arbetssätt (Hur delar man in studenterna i grupper? Hur förläggs tentor?), sitt material, sina utsagor (Vad talar man om som norm? Vilka är "vi"?) och genom att lyfta blicken och se att det i studentgruppen finns olika individer och att de inte utgör en homogen massa.

Samtliga presentationer skapade livlig diskussion bland deltagarna och många goda exempel och erfarenheter lyftes.

Deltagarna på workshoppen erbjöds även möjlighet till pedagogisk meritering genom att utifrån en lista med litteraturförslag skriva ett paper vilket definierades som motsvarande 1 veckas högskolepedagogisk fortbildning. En kamratbedömning av någon annans paper ingick. Några av deltagarna utnyttjade denna möjlighet, och dessa paper finns i bilaga 4–7.

Karin Zackari, "Likabehandling i undervisningen", bilaga 4

Jonnie Eriksson, "Synliga och osynliga olikheter – reflektion över normer och stereotyper inom pedagogik", bilaga 5

Jessica Enevold, "Likabehandling och kulturell mångfald", bilaga 6

Wai-Ling Ragvald, "Likabehandling i undervisningen", bilaga 7

KONKLUSION

Syftet med enkäten, institutionsbesöken och workshoppen som genomfördes, var att göra en inventering av hur man på Humanistiska och teologiska fakulteterna arbetar med likabehandlingsfrågor. Detta syfte får konstateras uppfyllas väl. I svaren och diskussionerna som fördes kom det fram många goda exempel och konkreta tips. Vad som även framkom är att det finns ett uppdämt behov av att diskutera dessa frågor, gärna i något organiserat forum eller på utbildningar, och man efterfrågar gemensamma grepp under fakulteternas ledning, för att på så vis undvika att "uppfinna hjulet gång på gång".

Nedan följer en lista med tips och erfarenheter från de lärare som valde att besvara enkäten samt en lista med förslag på åtgärder för att öka medvetenheten och diskussionen kring likabehandlingsfrågor.

TIPS OCH ERFARENHETER

På institutions- och ämnesnivå kan man:

- använda sig av praktiska, konkreta och verkliga exempel på ämnesmöten och pedagogiska seminarier,
- bjuda in inspirerande personer med kunskaper inom likabehandlingsarbete till workshoppar med lärare,
- ha en grupp som arbetar med att implementera likabehandlingsperspektiv på ämnet/institutionen (med studeranderepresentation),
- se över litteraturlistor, både utifrån fördelningen av författare och utifrån att likabehandlingsperspektivet finns representerat,
- skapa informationsmaterial till nyanställda lärare med information om hur man hanterar studenter med olika typer av funktionshinder samt kontaktuppgifter till olika instanser etc,
- undersöka möjligheterna till anonyma examinationer,
- använda sig av kursvärderingarna för att ställa frågor med fokus på likabehandlingsarbetet,
- se till att undervisningen sker i rimligt stora grupper,

Detta efterlyses från institutionerna av fakulteterna för att kunna ta ett samlat grepp:

- ytterligare resurser som möjliggör att man möter studenterna oftare och i mer seminariebetonade undervisningssituationer,
- erbjuda utbildning om lagstiftning och rättigheter, t. ex. inom den obligatoriska kursen för forskarhandledare,
- erbjuda kurser och workshoppar, och därtill starta en idébank,
- mer flexibla kursplaner,
- skapa system som förenklar hantering av anonyma skriftliga tentor och inlämningsuppgifter för de studentgrupper där så är lämpligt.

Hur man som lärare kan arbeta för att lyfta likabehandlingsfrågor i sin undervisning och arbeta med en likabehandlingsmedveten pedagogik:

Inom grundutbildning:

- kompensera brist på likabehandlingsperspektiv i litteratur med gruppövningar, diskussioner etc. Lyfta upp bristen och problematisera den,
- när det förekommer sexism, rasism etc. i litteraturen (när man arbetar med originalkällor exempelvis), lyfta fram och problematisera detta i gruppdiskussioner,
- arbeta med styrda gruppövningar och dela som lärare upp studenter i grupper,

- använd/lägg till böcker eller litteratur med uttalat genusperspektiv. Se över litteraturlistorna och eftersträva jämvikt mellan manliga och kvinnliga författare,
- illustrera olika fenomen genom att relatera till den etniska och språkliga mångfalden i rummet.
- tillsammans med studenterna diskutera vilka normer man representerar,
- vara försiktig med att tala i "vi"-form,
- vara flexibel som pedagog och se varje situation som unik,
- alltid bemöta kommentarer från studenter av exempelvis sexistisk art, även om de är omedvetna.
- fördela ordet och använda sig av talarlista. Fördela talartiden och utrymmet rättvist,
- skapa många olika undervisningssituationer: föreläsning, seminarier, grupparbeten, peer review, papers, konferenser, rollspel, studentundervisning, laborationer, exkursioner, kursdagböcker,
- ta studenternas synpunkter på allvar och visa att man är intresserad av vad de har att säga, "inga frågor är dumma". Alltid ge konstruktiv feedback på uppgifter,
- betona inlärningsprocessens alla steg,
- förstå att ha en god relation med sina studenter inte innebär att ha en kompisrelation,
- ge studenterna autentiska uppgifter och uppmärksamma studenterna på kursens upplägg och inlärningsprocessen,
- ha kunskap om lagstiftning och studenträttigheter,

Inom forskarutbildningen:

- alltid uppmuntra nya doktorander att bidra och diskutera,
- se till att även disputerade forskare lägger fram och får synpunkter på sina alster,
- som handledare gärna be sina doktorander om synpunkter på det man själv skrivit,
- skapa ett socialt sammanhang för doktoranderna,
- fördela handledningen på flera individer,
- dela med sig av exempel till kollegorna.

Ovanstående punkter är hämtade från enkäten om likabehandling i undervisningen. För att läsa hela resultatet, kontakta HT-fakulteternas kontaktperson för jämställdhets- och likabehandlingsfrågor, Lisa Hetherington (lisa.hetherington@kansliht.lu.se).

Likabehandling i undervisningen

Enkäten är uppdelad i två delar: likabehandlingsperspektiv inom ämnet och likabehandlingsmedveten pedagogik. Svara gärna, så långt det är möjligt, utifrån din erfarenhet av undervisning från såväl grundläggande och avancerad nivå samt forskarutbildning.

Tjänstetitel?

- Adjunkt
- Doktorand
- Lektor
- Docent
- Professor
- Annat

Vilket ämne/n undervisar du i?

Har du kursansvar?

- Ja
- Nej
- Delat ansvar

Är du handledare i forskarutbildningen?

- Ja
- Nej

Kommentar

Likabehandlingsperspektiv inom ämnet

Innehåller den kurslitteratur du använder dig av analyser ur ett likabehandlingsperspektiv? (nedan följer alternativen kursböcker, artiklar och eget undervisningsmaterial.)

A. Kursböcker

- Ja (Om ja, hur stor del av den totala mängden? Kommentera nedan)
- Nej
- Vet ej

Kommentar

B. Artiklar

- Ja (Om ja, hur stor del av den totala mängden? Kommentera nedan.)
 Nej
 Vet ej

Kommentar

C. Eget undervisningsmaterial

- Ja (Om ja, hur stor del av den totala mängden? Kommentera nedan.)
 Nej
 Vet ej

Kommentar

Är den kurslitteratur du använder dig av fri från uttryck för exempelvis sexism, homofobi eller rasism? (för definition av dessa begrepp, se begreppslistan som bifogades till e-postutskicket)

- Ja
 Nej (Om nej, finns det någon anledning till det? Kommentera gärna nedan)
 Delvis (Om delvis, finns det någon anledning till det? Kommentera gärna nedan!)

Kommentar

Om du svarat "nej" eller "delvis" på föregående fråga, hur hanterar du detta i undervisningssituationen?

Likabehandlingsmedveten pedagogik

Hur diskuteras likabehandlingsmedveten pedagogik internt inom ditt ämne/n?



Har du reflekterat över vilka normer du representerar när du undervisar? Om ja, vilka? (För definition av begreppet norm, se begreppslistan som bifogades till enkätutskicket)



Har du reflekterat över vilka normer studenterna representerar?



Har du reflekterat över hur makten fördelas i föreläsningssalen? (Exempelvis genom att beakta samtalsklimatet avseende talarutrymme och samtalston. För definition av begreppet makt, se begreppslistan.)

- Ja (Om ja, vilka observationer gjorde du då? Kommentera nedan.)
- Nej (Om nej, vad skulle du behöva för stöd/information för att kunna det? Kommentera nedan.)

Kommentar

Har du reflekterat över hur makten fördelas vid ett seminarium på t.e.x avancerad nivå eller inom forskarutbildningen? (Exempelvis genom att beakta samtalsklimatet avseende talutrymme och samtalston. För definition av begreppet makt, se begreppslistan)

- Ja (Om ja, vilka observationer gjorde du då? Kommentera nedan.)
 Nej (Om nej, vad skulle du behöva för stöd/information för att kunna det? Kommentera nedan.)

Kommentar

Hur tror du att man inom grundutbildningen bäst skapar en trygg studiemiljö där studenterna varken är rädda för att ställa frågor eller göra misstag utan uppmuntras att ge och motivera synpunkter?

Hur tror du att man inom forskarutbildningen bäst skapar en trygg studiemiljö där doktoranderna varken är rädda för att ställa frågor eller göra misstag utan uppmuntras att ge och motivera synpunkter?

Hur tillgodoser du studenternas olika lärstilar i undervisningen?



Om du inte redan arbetar med varierande undervisningsformer, vad skulle du behöva för stöd/information/kunskap för att kunna göra det?



Hur tillgodoser du studenternas skilda lärstilar i examinationerna?



Om du inte redan arbetar med varierande examinationsformer, vad skulle du behöva för stöd/information/kunskap för att kunna göra det?



Använder du dig av aidentifierade tentor?

- Ja (Om ja, hur tycker du det fungerar? Kommentera nedan.)
- Nej (Om nej, varför inte? Kommentera nedan.)

Kommentar

På en skala över hur du själv skulle bedöma hur du integrerat en likabehandlingsmedveten pedagogik, var skulle du placera dig? (1=inte alls, 10=fullt ut)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kommentar

Om du använder samma skala igen, var skulle du vilja befinna dig?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kommentar

Om dina värden på ovanstående skalor skiljer sig åt, vad tror du behöver förändras?

Har du något gott exempel på hur man kan arbeta medvetet och systematiskt med dessa frågor i undervisningen som du känner inte framkommit i dina svar?

Tipsa gärna oss om du känner till någon person (eller grupp personer) som arbetar med dessa frågor på ett inspirerande sätt!

Lämna gärna ditt namn så att vi kan kontakta dig! (Frivilligt!)

Tack för din medverkan! Tips, kommentarer och frågor ställs till Maja Petersson på maja.petersson@mrs.lu.se.

Skicka in svaren

Rensa all inmatning

Kontaktperson: Maja Petersson, maja.petersson@mrs.lu.se
Senast ändrad: 2013-01-14

Text och begrepp nedan är framtagna av en arbetsgrupp från Lunds universitets ledningsgrupp för jämställdhet och likabehandling. Begreppslistan är under utarbetande, vi har därför valt att enbart ta med de begrepp som faktiskt förekommer i enkäten om likabehandling i undervisningen.

I handlingsplanen förekommer ett antal olika begrepp som ofta används i samband med likabehandling. Genom att definiera dessa hoppas vi kunna nå en bättre gemensam begreppsförståelse och en allmänt större kunskap i jämlikhetsterminologi. Till vår hjälp för att definiera våra begrepp har vi bland annat använt oss av "Bryt!"-materialet från 2011, RFSL Ungdom, Linköpings universitets "Strategi och handlingsplan för lika villkor" Dnr LiU-2010-01407, DO:s handledning "Förebygga diskriminering – främja likabehandling" från 2009 och DO:s hemsida.

Diskriminering - att någon blir sämre behandlad än någon annan och behandlingen har samband med kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder. Diskrimineringen kan vara direkt, indirekt eller i form av trakasserier.

Etnisk tillhörighet - med etnisk tillhörighet menas enligt lagen en individs nationella och etniska ursprung, hudfärg eller annat liknande förhållande. Alla människor har en eller flera etniska tillhörigheter. Alla kan därför bli utsatta för etnisk diskriminering – samer, romer, personer med svensk, somalisk eller bosnisk etnisk tillhörighet och så vidare. Den etniska tillhörigheten bygger på självidentifikation. Det är alltså individen själv som definierar sin eller sina etniska tillhörigheter.

Funktionshinder – varaktiga fysiska, psykiska eller intellektuella begränsningar av en persons funktionsförmåga som till följd av en skada eller en sjukdom fanns vid födelsen, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå. Lunds universitet har valt att använda sig av begreppet *funktionsnedsättning* för att förtydliga att hindrena inte finns hos individen utan i det omgivande samhället. Funktionsnedsättning beskriver nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. Det är alltså något som en person har, inte något som en person är.

Funktionsnedsättning kan märkas mer eller mindre i olika situationer och ta sig olika former; allergier, dyslexi, hörsel- och synskador med mera. Andra kan förväntas bli ett hinder i samhället i framtiden, som till exempel HIV, cancer eller Multipel Skleros (MS).

Homofobi - en ideologi, uppfattning eller värdering som ger uttryck för en negativ syn på homosexualitet eller homo- och bisexuella. Homofobin överlappar ibland transfobin (se nedan).

Kränkning - uppträdande som är nedlåtande mot eller sårar en persons värdighet. Kränkningar kan vara fysiska och verbala handlingar såväl som psykosociala attityder, de kan också ta sig uttryck i texter och bilder.

Kön - begreppet kön är en socialt konstruerad kategori som används för att dela in människor i grupperna "kvinnor" och "män". Kön kan brytas ned i fyra olika delar: – *Biologiskt kön* Definieras utifrån inre och yttre könsorgan, könskromosomer och

hormonnivåer. Biologiskt kön avgörs av hur den fysiska kroppen ser ut, men är inte alltid lättdefinierat.

– *Juridiskt kön* Det kön som står registrerat i folkbokföringen, i pass eller legitimation. Juridiskt kön framgår också av en siffra i personnumret. I Sverige finns två juridiska kön: ”man” och ”kvinna”. Alla barn som föds tilldelas ett juridiskt kön, baserat på avläsningen av deras biologiska kön.

– *Könsidentitet* En persons självupplevda kön, det vill säga det kön du känner dig som. Ingen kan bestämma detta åt någon annan, och var och en har rätt att själv avgöra vilken könsidentitet en har. Ens könsidentitet kan röra sig bortom (eller mellan) de två kategorierna ”kvinna” och ”man”.

- *Könsuttryck* Hur en person uttrycker sitt kön. Det gör du till exempel genom kläder, kroppsspråk, frisyr, socialt beteende, röst samt om och hur du sminkar dig.

Könsöverskridande identitet eller uttryck - i diskrimineringslagen står att diskriminering som har samband med *könsöverskridande identitet eller uttryck* är förbjuden. Med det menas personer med en könsidentitet eller ett könsuttryck som hela tiden eller periodvis skiljer sig från könsnormen, exempelvis transvestiter (se nedan) eller intersexuella (se ovan). Alla människor har könsidentiteter och könsuttryck, inte bara transpersoner (se nedan).

Makt- & maktstruktur - strukturer på samhällsnivå som ger människor olika möjligheter och förutsättningar att påverka samhället och sitt eget liv. Vilka möjligheter och förutsättningar en har hänger ihop med till exempel klasstillhörighet, etniska tillhörighet, funktionsförmåga, hudfärg, sexualitet och religiositet.

Norm - underförstådda förväntningar och regler i en social gemenskap. En vanlig norm som finns i vårt samhälle som vi sällan reflekterar över är att hälsa med höger hand, en annan att människor är vita om annat inte meddelas (i t.ex. brottsannonser). Normer har med makt att göra. Det finns normer som påverkar samhället i stort och avgör vem som har möjlighet till inflytande över samhället eller sin egen situation. Även sådana normer är i regel osynliga så länge ingen bryter mot dem.

Rasism - en ideologi, uppfattning, värdering eller struktur som bygger på en indelning av människor i ett hierarkiskt system av raser, utifrån hudfärg eller etnisk tillhörighet, där vissa raser tillskrivs ett högre värde, positivare egenskaper och ibland moralisk rätt att härska över andra. Idag pratas det oftare om kulturrasism – föreställningen om att kulturer är absoluta, oföränderliga och definierar individens egenskaper.

Religion eller annan trosuppfattning - en persons religiösa åskådning, tillhörighet eller trosuppfattning. När det till exempel står att en person inte får diskrimineras på grund av sin religion eller trosuppfattning, kan en också säga att en person inte får diskrimineras utifrån religiositet. Åskådningar som buddism, ateism och agnosticism är jämförbara med religion och omfattas av begreppet 'annan trosuppfattning'.

Sexism - en ideologi, uppfattning eller värdering som ger uttryck för en negativ, nedvärderande attityd på basis av kön

Sexuell läggning – i svensk lagstiftning definieras tre olika sexuella läggningar: homosexuell, heterosexuell och bisexuell läggning, definierad från om en blir förälskad i och känner sig attraherad av människor av samma, olika eller båda könen.

Tillgänglighet - en förutsättning för att alla ska ha samma möjlighet att delta jämlikt i olika sammanhang oavsett funktionsförmåga, språkkunskap, hudfärg, könsidentitet, klass, sexualitet, etnicitet, religiös åskådning eller trosuppfattning. I ett tillgängligt samhälle är information, lokaler och verksamheter utformade för att inte exkludera någon.

Implicitly biased behavior in educational environments

Cathrine Felix

Lund University

Abstract

The topic of this paper is implicitly biased behavior in educational environments; I explore how implicitly biased behavior can, and do, negatively affect the learning situation for exposed students. By doing this I, at the same time, hope to throw light upon how implicit biases can and do negatively affect the behavior of an agent that believes herself to know better. My claim is that goodwill and knowledge might be constructive in cases of implicitly biased behavior, but are in themselves, solely or combined, not sufficient to remedy the problem. I argue that to be able to *de facto* influence implicitly biased behavior change(s) in the external environment is necessary. My conclusion is that we must regard certain akratic elements as *constant* in a person.

Introducing the problem

How can a person with good intentions end up doing something different from what she intended to do? In this paper I suggest that a possible answer to this question is that *implicit biases* cause a discrepancy between what an agent intends to do and what she actually does, i.e. *because of* implicit biases the action does not fit the intention. I can specify what I want to get at by way of analogy: There are couples who want to lead a traditional family life i.e. everyday life is structured such that *she* takes care of the household and the upbringing of the children, while *he* is working full time and is in charge of the family economy. There is *nothing* surprising in cases like this. Those couples want to live up to traditional structures; for them that is the *right thing to do*, thus they get married and live their lives according to the structures they endorse. I am not interested in those cases. The cases I want to address are those in which the couples genuinely support gender equality, but nevertheless end up living their lives through the traditional structures. In other words: They intend to do what they consider to be *the right things to do*¹, but nevertheless fail to successfully make their actions fit with their intentions. The point of the analogy is this: There is a distinction between first, the cases where persons have explicit views about their aims and the outcome of their actions is in harmony with those aims (the former couple), and, second, the cases in which the involved parties are committed to have a gender balanced relationship, but nevertheless fail to live accordingly. I will interpret the latter cases as an error in action, an error caused by

¹ When I say 'the right thing to do' in this paper I speak only of 'right' from the perspective of the individual, not about what might be objectively right (if there is such a thing).

implicit biases. The main task of this paper is to focus on the occurrences of this phenomenon in educational settings, and the argument will be structured around two examples from such settings. I do think there are cases in which implicit biases can lead to a *positive* outcome.² However, my focus here will be solely on those cases in which the outcome is negative.

Defining Implicit bias

We need to grasp what implicit bias is.³ Jules Holroyd defines implicit bias thus:

[Def.]

An individual harbours an implicit bias against some stigmatised group (G), when she has automatic cognitive or affective associations between (her concept of) G and some negative property (P) or stereotypic trait (T), which are accessible and can be operative in influencing judgment and behavior without the conscious awareness of the agent (Holroyd, 2012: 1).

Clearly, if the only worry here was an attitude *per se* the phenomenon of implicit bias would not be of much interest. The reason why implicit bias is important to study, is because not only do persons have implicitly biased attitudes, but, crucially, those attitudes can be manifest *in action*. It is such cases I discuss in this paper. Seeing as the agent, in these cases, is (most likely) unaware of having implicit biases it is, if not impossible, very difficult to control the influence implicit biases have on behavior. Thus these biases can be manifested in action without the person behind the behavior recognizing this side of her behavior. Recall the above analogy to couples; it should come as no surprise that implicit bias must be distinguished from *explicit* bias. The latter is well known and it has grown standard to actively reject such biases in cases of, for example, discrimination on the basis of gender, skin color and the like. Implicit biases, on the other hand, are a relatively new field of research. Nevertheless, it is already well documented in a series of experimental psychological research. Here are some examples: *The shooter bias*: In a video game simulation where test subjects are told to shoot armed, but *not* unarmed people, test subjects are faster to pull the trigger if the target person is black than if the target person is white. Test subjects also pull the trigger faster in cases where

² See for example Shih & al.: "Stereotype Susceptibility: Identity Saliency and Shifts in Quantitative Performance" (1999) and Beeghly 2012.

³ Researchers within this field disagree about the exact definition; however they do seem to agree that implicit bias is caused by some sort of *associative* process or structure. This is manifest in the different experiments and tests there are on the phenomenon, consider for example The IAT (The Implicit Association Test, Greenwald & al., 1998), The AMP (The Affect Misattribution Procedure, Payne, 2009) and The Weapon Identification Task (Payne, 2001, Correll & al., 2002). For a voice of dissent, see Eric Mandelbaum (2012).

the black target person holds something that merely *looks like* a gun, but in fact is some harmless object like, say, a banana (Correll & al, 2002). *The CV study*: When CV's are evaluated, gender matters. That is, *male* CV's are preferred to female CV's (Steinpreis & al, 1999). *The physician study*⁴: Yet another study shows that doctors are more likely to prescribe life-saving care to whites (Green & al., 2007). Now, if these results are representative for the average person as we can suppose that they are, then how is this fact likely to affect the relations in an educational setting? For example, implicitly biased behavior performed by the teacher in an educational setting can potentially harm students in stigmatised groups.⁵

The problem of implicitly biased behavior is especially important in a teacher-student relation as these relationships are *asymmetrical* in kind, that is, the teacher is in an authority position and the student is particularly vulnerable. If the signals the teacher sends are influenced by *negative* implicit biases, this may (in part) shape the students self-perception and thus performance in the classroom setting as well as in school work. More specifically, students in groups that are stereotyped as less skilled at certain tasks (or even in general) can be caused to *underperform*, i.e. live up to *low* expectations.

Good intentions, bad outcome

My first example is taken from the University of Copenhagen.

Educational setting I

When promoting an introductory class of logic, Professor Vincent Hendricks, University of Copenhagen, published a photo shoot consisting of photos showing himself as a professional logic teacher surrounded by young and minimally dressed female students performing sexy poses in front of the teacher.

Now, by the principle of charity, we may interpret Professor Hendricks as having the best intentions together with what he considered to be rational reasons for action when he chose to promote his logic course this way. Indeed, after massive negative attention from the international philosophy community, Hendricks posted the following online:

The intention was that the picture[s], as cover on a forthcoming magazine, might be used to view logic from a somewhat humorous and untraditional perspective appealing to a larger

⁴ The 'labels' of these studies are my invention.

⁵ I want to stress that I focus on *actual* behavior here. Some put their main focus to the implicit bias attitudes in themselves and hold people responsible for merely having such attitudes. When it comes to responsibility ascriptions, my view is that we should not hold people responsible merely for *having* implicitly biased attitudes. We do not, for example, punish people for having an inner sexual phantasy that involves illegal elements. This, to my mind, is as it should be.

audience which the magazine covers. However it had the opposite effect offending various parties in the philosophical community. I truly apologize for this and I stand completely corrected. I have removed the pictures from the website (<http://philosophy.about.com/od/Philosophy-Now/a/Professor-Hendrickss-Picture-Scandal.htm>).⁶

As the saying goes, the road to hell is paved with good intentions. Now, this saying can take us back to the question we started off with: How can a person with good intentions end up doing something different from what she intended to do?⁷ I have said already that my claim is that *implicit biases* can cause a discrepancy between what an agent intends to do and what she actually does. In the Hendricks example, given that he is honest when speaking of the good intentions he had before what has come to be known as the ‘Hendricks picture scandal’ I think a reasonable interpretation is that what caused him to act as he did was (in part) implicit biases towards women as a stereotyped group. Hendricks did say that the intention was to give an untraditional presentation of logic. But I wonder in exactly what way it was an *untraditional* presentation of logic? The most natural thought that springs to mind is that the traditional stereotype was thoroughly *confirmed* seeing as logic is stereotyped as *male*. The worry is that the very same biases may affect the recruitment of students to logic courses as well as classroom performances – both from the perspective of the teacher and from the students. Furthermore, it is not farfetched to suppose that the pictures can have a damaging effect on female students’ self-perception. If we are being charitable (again), we might consider the fact that Hendricks is *black* to be a welcome break from the standard stereotype of the logician as a *white* male, but breaking down one stereotype (blacks) is *not* a good excuse for confirming another (women) - in a *negative* way.⁸⁹ In this case good intentions caused a bad outcome.

Knowledge

⁶ The photo shoot was originally done for the Danish men’s magazine *Connery* when Hendricks was awarded ‘Man of the Month’ by the very same magazine.

⁷ Clearly, there are plenty of answers to this question, for example the well-intentioned parent who wants to give her child the best life has to offer without ever realizing that what *she* thinks best for her child might not suit the child at all etc., etc. Be that as it may, it should be clear from the text exactly what my focus is.

⁸ In general, a professor is stereotyped as *male* and *white* (Sprague & Massoni, 2005. Rakow, 1991). The *black* professor stands out as a member of a stereotyped group (see Rakow, 1991). If Hendricks aim, as representing the stereotyped group of *blacks*, was to act as a counter stereotypical exemplar to the *white* professor, this would have been a more reasonable strategy. However, this was not what he said his intention was. Furthermore, even though one could view Hendricks attempt more positively given my suggested more charitable interpretation, it still is unacceptable to promote one stereotyped group (blacks) at the costs of another (women).

⁹ This case is potentially extra damaging because it is *possible* that women studying male dominated subjects are extra vulnerable: some studies have measured female students in such settings to have lower self-confidence than their male fellow students (see for example Fuentes & al. and Shih & al., 1999).

Having put good intentions aside as a remedy in the discussed cases of erred action a reasonable thought is that what we need in order to avoid performing implicitly biased behavior is *knowledge* about implicit bias.¹⁰ But, unfortunately, it seems that knowledge does not suffice either. Consider the second example from an educational setting, this time Eric Schweitzgebel's hypothetical example of 'Juliet the implicit racist'.

Educational setting II

Juliet is a Caucasian-American philosophy professor. It is a fact about Juliet that she has studied much more than the average person the topic of race and intelligence, after critical studies of the literature in this field she endorses the view that intelligence is equally shared among races. She considers herself to be a person of an egalitarian set of values: "She is prepared to argue coherently, sincerely, and vehemently for equality of intelligence and has argued the point repeatedly in the past" (Schweitzgebel, 2010: 532).

Thus, in contrast to the above case of Hendricks, Juliet has not only goodwill but also *knowledge* on the matter. We can be confident that Juliet is the kind of person that is focused more than most people on *doing the right thing*. What could possibly make her fail? Consider more details about Juliet from Schweitzgebel:

When she gazes out on the class the first day of each term, she can't help think that some students look brighter than others – and to her, the black students never look bright. When a black student makes an insightful comment or submits an excellent essay, she feels more surprise than she would were a white or Asian student to do so (Schweitzgebel, 2010: 532).

In fact Juliet is *systematically* racist in most of her spontaneous reactions. Schweitzgebel also opens up for the possibility that Juliet is aware of these tendencies in her and deliberately fights them: "She sometimes tries to interpret black students' comments especially generously. But it is impossible to constantly maintain such self-conscious vigilance" (Schweitzgebel, 2010: 532). Imagining teachers like Juliet is not difficult.¹¹ Moreover, it is easy to imagine what negative effect the sum of all of the negatively biased actions can have

¹⁰ For this suggestion see (among others) Saul, 2012 and Banaji & al., 2003.

¹¹ Unfortunately, it is just as easy to imagine teachers that do *not* fight their biases. One possible explanation is 'the neutrality bias,' that is, the thought that one is able to think and act in *neutral* terms. If a teacher perceives herself as a neutral judge of others, then why should she try to change? Indeed, the teacher who believes she is neutral has no incentive to act differently. This phenomenon is well known from psychological experiments (Pronin & al, 2004, Armor 1999). Furthermore, it is possible that scientists are especially prone to have the neutrality bias – simply because the idea of objectivity makes up the core ideal of doing proper science. Scientists are expected to reveal facts in a neutral manner. Thus scientists are supposed to search for truths about the external world *without* personal involvement; they are supposed not to project their own biases on their research and steer free from personal involvement. Note that I do *not* say that the objectivity ideal of science *per se* is a bad thing.

in the educational environment – affecting the teacher as well as the students in general and the students in the stigmatised groups in particular.¹²

Reasons for optimism?

We have seen examples of persons in educational settings trying to *do the right thing* failing in their attempts - in spite of good intentions and knowledge.¹³ So, is there anything to be optimistic about? Honestly, I am not sure. The changes that are needed in order to genuinely change people's mindsets could take thousands of years before they are really effective in behavior. There is something I think might work in the short time perspective, though. An analogy to car driving can show my point: Cars today have multiple technological devices like GPS, cruise control, navigation system, entertainment systems for children etc, in addition it has become standard to use the following in the car: mobile phones, Blackberries, iPhones, MP3 players etc. The technological devices distract the drivers and contribute to accidents. Now, a driver who really focuses her mind on the driving will not get distracted by noise from the children's DVD-player in the backseat, the ringing tone from the mobile phone, the GPS voice etc. But how many of us are able to fully ignore distractions? Most car accidents happen exactly because the driver is distracted.¹⁴ When such accidents occur, who is blamed? The car? Or the driver? The standard reaction is to blame the *driver*. But, how much distraction can we expect the average driver to handle? Instead of focusing on car drivers' mental capacity to stay focused in a distractive environment, I think we should focus on that which is *external* to the driver: strip cars from technological devices. If the source of distraction is not there, they obviously cannot cause accidents. While I do think that it might help to some degree to try to change the mindsets of the individual driver, changing the environment seems to be much more effective. Similar examples are easy to find: Consider the unwilling chocolate addict with a chocolate right in front of her, tell her to work on her attitudes and ignore her desire to eat the bar. How many of us unwilling chocolate addicts are

¹² In isolation an incident of implicitly biased behavior can seem such a small harm that it is hardly worth our attention compared to more obvious cases of harmful acts. However, the long term effects of a series of small harms could be devastating. For a discussion of small harms and women in philosophy see Samantha Brennan 2012. For an analogous discussion see Derek Parfit 1987. Parfit's concern is environmental issues, but his point is the same.

¹³ I am not discussing it here, but I want to mention one strategy of trying to counteract implicitly biased behavior, namely implementation intentions, or 'if...then...' reasoning. The point is that the agent applies the following way of reasoning: 'If I see a black person *then* I say something nice to her' (see Brandon & Payne, 2008). Researchers disagree about the effects of 'if...then...' reasoning, for example it seems that people are likely to apply it shortly after they decided to do so, but given a larger time span, the intention merely fades away. In other words, it seems not to work that well in the long run.

¹⁴ For example, according to a study by the Virginia Tech Transportation Institute 81 percent of the car accidents observed in the study were due to driver distraction. Furthermore, the test results showed that text messaging had the greatest relative risk (http://en.wikipedia.org/wiki/Mobile_phones_and_driving_safety).

able to resist the temptation? In contrast, remove the chocolate, and even the chocolate addict will be able to avoid eating.¹⁵

Conclusion

In one of their papers Banaji & al. write that: “[O]nly those who understand their own potential for unethical behavior can become the ethical decision makers that they aspire to be” (Banaji & al., 2003: 9). My position is more pessimistic than this quote seems to be. Even the most well-intentioned persons get influenced by unconscious, unknown thoughts and feelings when making what is considered by themselves to be objective decisions. In an ideal world where persons are good at *doing the right thing* goodwill and knowledge could have been the solution, but seeing as we are not living in such an ideal world, but a very real one, goodwill and knowledge seems *not* to be the remedy. For example, trying to influence the goodwill and knowledge of teachers is being done in plenty of countries and educational disciplines as we speak, and has been done for years now. Given the massive effort, it seems to have a disturbingly weak effect. While having goodwill and knowledge *might* be constructive in some cases, it is not sufficient. We saw this from the educational settings. In the case with the person of good intentions (Hendricks) as well as in the case of good intentions together with knowledge (Juliet) there was a discrepancy between best judgments and actions. This discrepancy is, furthermore, that same as what we see in akratic behavior: The akratic person approves of a course of action, but fails to act according to her own judgment. The failure to act in accordance with one’s own judgment in cases of implicit biases is rooted in a form of blindness towards herself in the agent herself, and therefore, I believe, it is not something we can trust the agent to change, and we must, for all practical purposes, treat as a constant feature of persons.¹⁶

The above conclusion may seem bleak, but I nonetheless do not want to be *fully* pessimistic about the effect of influencing mental attitudes and/or about what people can accomplish by changing their mindsets, but although not being fully pessimistic, I do believe a quick glance at history justifies a pessimistic view about what can be achieved by *merely* trying to change attitudes. Thus, it seems a better idea to change the external environment.

¹⁵ This example is a twist on Frankfurt’s example of the unwilling drug addict (see Frankfurt 2005).

¹⁶ In these cases at hand, one ought also take into consideration *the problem of the collective*, that is, even though I might be able to change my attitudes and behavior such that I never show implicitly biased behavior towards people in stigmatised groups, other people might not be able to accomplish this. Seeing as some (or maybe most?) other persons often fail to *do the right thing*, it is of sadly little effect what the *single* individual does. For example, if one person in a neighborhood is sorting his household garbage in order to prevent ill effects on the environment, needless to say, the effects on the environment is next to nothing.

List of literature

- Armor, David A., 1999. *The illusion of objectivity: A bias in the perception of freedom from bias*, 1999. (dissertation).
- Banaji, M. R., Max H. Bazerman and Dolly Chugh. 2003 in *Harvard Business Review* 'How (Un)ethical are you?', Harvard: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Beeghly, E. 2012. 'The Epistemology of Stereotypes and Stereotyping. A First Step: Falsity'. Unpublished.
- Brennan, S. 2012. 'Rethinking the moral significance of micro-inequities: The case of women in philosophy', unpublished.
- Correll, Joshua, Bernadette Park, Charles M. Judd. 2002. 'The Police Officer's Dilemma: Using Ethnicity to Disambiguate Potentially Threatening Individuals' in *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6): 1314-1329.
- Fuentes, A., Andersson, J., Johansson A., Nilsson, P. 'Gender and Programming: A Case Study', course project, Learning and Teaching in Higher Education: an introduction
- Frankfurt, H. G., 'Freedom of the Will and the Concept of a Person' in *Free Will* by Gary Watson (ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Green, A., Dana R. Carney, Daniel J. Pallin, Long H. Ngo, Kristal L. Raymond, Lisa I. Iezzoni, Mahzarin R. Banaji. 2007. 'Implicit Bias among Physicians and its Prediction of Thrombolysis Decisions for Black and White Patients' in *Journal of General Internal Medicine*, 22 (9), 1231: 1238.
- Greenwald, A. G., Debbie E. McGhee, Jordan L. K. Schwartz. 1998. 'Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test' in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, No. 6: 1464-1480.
- Holroyd, J. 2012, 'Responsibility for Implicit Bias' forthcoming in *Journal of Social Philosophy*.

- Mandelbaum, E. 2012. *Attitude, Association, and Inference: On the Propositional Structure of Implicit Biases*. Unpublished.
- Parfit, D. 1987. *Reasons and Persons*. Toronto: Oxford University Press.
- Payne, B.K. 2001. 'Prejudice and Perception: The Role of Automatic and Controlled Processes in Misperceiving a Weapon.' *Journal of Personality and Social Psychology* 81 (2): 181-92.
- Payne, B.K. 2009. 'Attitude Misattribution: Implications for Attitude Measurement and the Implicit-Explicit Relationship' in R. Petty, R. Fazio, and P. Briñol (eds.), *Attitudes: Insights from the new wave of implicit measures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pronin, E., Thomas Gilovich, Lee Ross. 2004. 'Objectivity in the Eye of the Beholder: Divergent Perceptions of Bias in Self versus Others' in *Psychological Review*, 111, No. 3: 781-799.
- Rakow, L.F. 1991. 'Gender and race in the classroom: Teaching way out of line', *Feminist Teacher*, 6: 10-13.
- Saul, J., 2012. 'Implicit Bias, Stereotype Threat and Women in Philosophy' in *Women in Philosophy: What needs to Change?* By F. Jenkins and K. Hutchison (eds.), forthcoming CUP.
- Schweitzgebel, E. 2010. 'Acting Contrary to Our Professed Beliefs or The Gulf Between Occurrent Judgment and Dispositional Belief,' *Pacific Philosophical Quarterly*, 91: 531-553.
- Shih & al., 1999. "Stereotype Susceptibility: Identity Salience and Shifts in Quantitative Performance," *Psychological Science*, 10: 80-83.
- Sprague, J. & Massoni, K. 2005. 'Student Evaluations and Gendered Expectations: What We Can't Count Can Hurt Us', *Sex Roles*, 53, Nos 11/12, 779-773.

Steinpreis, R. E., Katie A. Anders, Dawn Ritzke, 1999. 'The Impact of Gender on the Review of the Curricula Vita of Job Applicants and Tenure Candidates: A National Empirical Study', in *Sex Roles*, 41, Nos 7/8.

Stewart, B.D., Keith Payne, 2008. '*Bringing Automatic Stereotyping Under Control: Implementation Intentions as Efficient Means of Thought Control*' in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34: 1332-1345.

http://en.wikipedia.org/wiki/Mobile_phones_and_driving_safety

<http://philosophy.about.com/od/Philosophy-Now/a/Professor-Hendrickss-Picture-Scandal.htm>

Likabehandling i undervisningen

Karin Zackari

Kompletterande inlämningsuppgift till workshop "Likabehandling i undervisningen", 20 mars 2012.

Texten är baserad på erfarenheter gjorda utifrån flera, olika roller som jag haft på universitetet: studieadministratör, studievägledare, utbildningskoordinator, SI-metodhandledare och adjunkt. Problemställningen utgår från vad jag uppfattat som en röd tråd oavsett vilken roll jag själv haft, nämligen att en del studenters möte med universitetet har ställt dem inför problem som påverkat deras studieresultat utan att direkt vara ämnesrelaterade.

Texten försöker identifiera förutsättningar och begränsningar för att kunna uppnå likabehandling i undervisningen, samt reflekterar över möjliga lösningar utifrån en queer analys av några identifierade problemsituationer.

Texten utgår från frågor jag ställt mig i kontakten med studenter: Vem kommer in på universitetet/vår utbildning? Vilka uttalade och outtalade förväntningar svarar mot olika bakgrundserfarenheter som är klass- genus och etnicitetsbaserade? Vilka studenter har fördel av universitetets ordning och hur hanterar vi de som inte har de "rätta" förutsättningarna?

Utgångspunkten för problemlösningen är att universitetet som offentlig institution ska vara öppen för alla men samtidigt kan upprätthålla strukturer som verkar diskriminerande eller upprätthåller ojämlikhet. Även om ingen formellt blir nekad tillträde på grund av etnicitet, genus, sexuell identitet, klass etc. så finns det strukturer som gör att universitet inte är tillgängligt på likvärdigt sätt för alla.

Queer analys

En queer analys handlar i mångt och mycket om att identifiera normen och dess relation till det icke-normativa. Queer-teori kretsar oftast kring sexualitet och genusidentifikation men om vi tar fasta på den strukturella kritik teorin inrymmer kan modellen också användas för att förstå andra sociala ordningar.¹

Om vi börjar titta på samhället utifrån normalt och icke-normalt, ser vi först tydliga gränser: normalt att kunna gå (trappsteg, trottoarkanter), normalt att vara man och kvinna i tvåsamhet (äktenskapets fördelar), normalt att kunna läsa och se (textade skyltar som vägvisare), etc. Bland det som vid första anblick kan anse trivialt inryms också frågor som har, eller har haft, en politisk slagkraft. Tittar vi över tid och rum så ser vi att gränserna alls inte är så självklara eller uppenbara.² Det som ter sig normalt på en plats, i en tid, kan te sig onormalt, annorlunda, på en annan. Att kunna läsa är ett exempel. Att förstå sig på universitetets ordning ett annat: De oskrivna, uttalade regler, ordningar, som gäller på universitet kan för vissa studenter vara så självklara att de inte ens ser dem (typexemplet är ett barn till akademiker uppvuxna i Lund), medan för andra vara så diffusa att de inte ser dem förrän de inser att de blir förfördelade pga. av dem. Just på universitetet finns normer som sammanlänkar den studerande (målgruppen) med vetenskapen (ämnet) och akademien (sändaren) i en osynlig väv. Bondestam sätter ord på en sådan "normväv":

"Modern vetenskap präglas generellt sett av en strävan efter neutralitet och objektivitet, men har historiskt sett paradoxalt nog varit knuten till personer med ett särskilt kön, från en särskild klass och från ett fåtal etniska grupper. Dessa i huvudsak västerländska män har också i stor utsträckning använt sin egen kropp som modell för människans kropp, sitt eget språk som modell för språket, samt sin egen förståelse av vetande som modell för vetande."³

¹ Fanny Ambjörnsson, *Vad är queer?*, 2006, s. 78ff.

² Ambjörnsson, s. 56.

³ Fredrik Bondestam, *Könsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi*, 2003, s.10.

Det bör här påpekas att Bondestam skriver om svensk högskola men att den grundläggande tankemodellen för normväven kan appliceras var helst vi lägger ner den – den som har makten har tolkningsföreträdet och utifrån dennes position sätts den sociala ordningen. På den plats som här undersöks och i vår tid är det [fortfarande] en viss sorts man på universitetet. Han är typiskt sett svensk, heterosexuellt gift och kommer från en familjebakgrund som är medel- eller övre medelklass.

Högskoleverkets (HSV) rapporter pekar dock på en tydlig förändring i hur universitetet ser på vilka som hör och inte hör till. Att HSV arbetar med översyn av högskolornas arbete mot diskriminering, för mångfald och jämställdhet är ett tecken i sig. Mer explicit pekar HSV också på förhållandevis radikala omsvängningar i universitetens förhållningssätt till frågan om *vilka* som ska och kan inkluderas:

”När det gäller lärosätenas arbete med social och etnisk mångfald, kan vi konstatera att det skett en mycket markant förändring under åren 1999–2003 – så markant att en framtida utbildningshistoriker nog måste fråga sig vad som hänt.”⁴

I en tid då myndigheter förändrar sitt beteende utifrån synsätt på normalt (utifrån vilket samhället är anpassat, alternativt, den norm som skapat samhället) och icke-normalt (det som måste anpassas till samhället, eller samhället måste anpassa sig efter) kan man också se flytande gränser. Om synsättet förändras och ställer krav på samhället snarare än individen (att samhället görs tillgängligt snarare än att individen accepterar att stå utanför, alternativt förändrar sig), kan vi urskilja att det skapas en sfär för det som samhället kan skapa, och i vissa fall har skapat, goda förutsättningar för att inkludera. Vi har då en modell av det ”normala”, ”det potentiellt normala/inkluderbara” och ”det icke-normala”. ”Normal” ska här inte läsas som normativt, utan deskriptivt, d.v.s. det som samhället accepterar, inkluderar och behandlar likvärdigt.

⁴ Högskoleverket, 2003:31 R, s. 62.

Våra studenter: Vilka kommer in?

Även om mångfald är önskvärd bland studenterna är våra möjligheter som institution att påverka urvalet begränsade. Högre utbildning ärver studenter från gymnasienivå och är således, på ett sätt, inte en fristående aktör vad gäller frågor om diskriminering och likabehandling i undervisningen. Även om vi kan få studenter med olika bakgrund att söka sig till oss sorteras de vidare till programstudier genom ett nationellt antagningssystem som i första hand bygger på betyg som sätts av utbildningsinstitutioner som vi inte kan påverka. I gymnasiegruppen utkristalliseras en betygsgrupp som kan inkluderas i urvalsgruppen, denna grups mångfald kan vi försöka bevara och aktivt arbeta för att inte göra den snävare.

Som jag ser det kan vi påverka urvalet genom två olika metoder: 1) Genom representation: Hur vi framställer ämnet, genom informationsmaterial och vilka platser vi väljer att visa upp oss på (mässor, skolor); 2) Genom antagning: Att erbjuda en större bredd av urvalskriterier – vägar in till programstudier – t.ex. genom enskilda, fristående kurser, som kan ge behörighet.

För att veta om antagningen fångar mångfalden inom urvalsgruppen behöver vi analysera på vilket sätt vår studerandegrupp är *homogen* respektive *heterogen*. En klar majoritet av våra studenter identifierar sig som kvinnor och det skiljer oss från liknande ämnen, såsom Freds- och konfliktvetenskap, historia, globala studier och folkrätt.⁵ Utan att upprätthålla mig vid frågan om hur vi ska tilltala fler män att söka vår utbildning är det intressant se att satsningar på att ändra könsbalansen i studentrekrytering varit framgångsrikast när den syftat till att öka andelen kvinnor till särskilt mansdominerade utbildningar.⁶

Att majoriteten är kvinnor betyder dock inte att de kan identifieras som en homogen grupp - de kommer från olika utbildningsbakgrund, olika sociala och ekonomiska villkor liksom har olika etniska, religiösa och sexuella identiteter. Hur ska vi förhålla oss till det "identitets-, tillhörighets- och förförståelsebagage"

⁵ Höstterminen 2011 antogs 34 kvinnor och 4 män till Männskliga rättighetsstudier: Introduktionskurs, samt 62 kvinnor och 14 män till Kandidatprogrammet inom männskliga rättighetsstudier, vårterminen 2012 var siffrorna 29:2 för fristående introduktionskurs respektive 53:19 för kandidatprogrammet, VHS antagningsstatistik, ht 2011, vt 2012.

⁶ Högskoleverket, 2003:31 R, s. 31.

vi uppmärksammar att studenterna kommer med?

Att uppmärksamma och inkludera – exemplet dyslexi.

Dyslexi eller liknande diagnoser är typexempel som kräver uppmärksamhet för att studenterna ska ges möjlighet till lika undervisning. Dyslexi skulle vi kunna identifiera som någonstans i gränslandet mellan det "potentiellt normala" och det "normala" - det är något vi kan hantera och skapa förutsättningarna för att inkludera. Själva handikappet måste inte vara en identitetsmarkör som exkluderar. Tyvärr är våra möjligheter begränsade av andra faktorer, andra myndighetsbeslut: De som direkt påverkar studenten är Centrala studiestödsnämnden och terminernas timliga begränsningar. En student som till exempel får förlängd tentamenstid, riskerar ändå att hamna på efterkälken eftersom terminsindelningen förblir oförändrad. När studentens förlängda tentamenstid går in på nästa delkurs förlorar denne samtidigt tid från kommande studier. Föreläsningar kan inte flyttas eller förlängas för att anpassas till den som behöver mer tid på sig att ta till sig innehållet. Litteraturlistor kan inte förkortas anpassade till enskilda studenter – nivån och innehållet måste vara lika. När terminen lider mot sitt slut och studenten inte uppnått resultat i rätt tid följer pappersarbete och korrespondens med CSN. Detta utgör naturligtvis ytterligare stressmoment för studenten som kan påverka studiemotivationen.

Detta är ett exempel på hur uppmärksammandet är av betydelse och hur det är möjligt vidta åtgärder som verkar anti-diskriminerande, men det ändå kvarstår reella hinder för att uppnå likabehandling. "Problemet" dyslexi är fortfarande i mångt och mycket den enskilde studentens. Stödåtgärderna är framförallt studentfokuserade och ställer bara begränsade krav på institutionen. Det finns utrymme för institutionen att neka vissa åtgärder, t.ex. muntlig examen när skriftlig framställning är ett betygs-kriterium. Institutionen kan inte heller förväntas ändra scheman för att anpassa studietakt efter enskilda studenter.

Exemplet dyslexi lyfter jag fram eftersom konsekvenserna är uppenbara för den som ägnar sig åt humanistiska studier. Att inte kunna tillgodogöra sig text eller i

skrift artikulera sina tankar är ett enormt hinder som inte kan kompenseras på många andra sätt. Även om vi kan variera formerna för examination, t.ex. också lyfta fram betydelsen av muntlig framställning (något som dessutom är mer anpassat till verklighetens arbetsliv!), och kan se att vissa former av examination gynnar en viss grupp av studenter,⁷ så är det knappast önskvärt att en humanistisk utbildning ska frångå det skriftliga språket helt och hållet. Dyslexi är också ett handikapp som är "synligt", på så vis att det faller inom sfären för det som kan vara "potentiellt normalt", samt erkänns som den typ av "begränsning" som en myndighet måste bemöta med alla medel möjliga.

Liknande "begränsningar" är att vara rullstolsburen, att ha nedsatt syn eller hörsel men även, att ha ett annat modersmål än svenska. Dessa är förhållandevis enkla att finna stödåtgärder för. Vi kan tydligt se hur de faller utanför normens sfär men hur vi enkelt, genom materiella och institutionella förändringar, kan utvidga normens sfär till att inkludera dem: En ramp och hissar, ledstänger, hörapparater, blindskrift och inläsning av litteratur, tolk etc.

Det radikala med ett brett queer-teoretiskt perspektiv är att vi kan använda mallen "normal", "potentiellt normal" och "icke-normal" på fler kategoriseringar av människor. Exemplet ovan urskiljer studenter som är uppenbart begränsade på universitetet. Det jag nu vill göra är att titta på sexualitet och klass som mer "dolda begränsningar".

Ämnets kön och studenternas många identiteter

Bondestam lyfter fram att ämnen har kön⁸, något vi ofta tydligt avkodar när vi reflekterar över hur studentgrupperna i olika ämnen ser ut.

Vårt ämne står inför en obalans i könsfördelning som vid första anblick kan vara förledande. Vi, som undervisar, tror nog generellt att eftersom kvinnorna är fler så dominerar de också föreläsnings- och seminarsituationen, liksom får högre betyg generellt. Hur det egentligen ser ut vet vi inte. En könsavkodad bedömning

⁷ Bondestam, s. 58.

⁸ Bondestam, s. 49.

skulle kanske kunna ge oss mer tillförlitlig statistik men inte nödvändigtvis svar på hur en eventuell skillnad mellan könen skulle kunna åtgärdas. Enklare och direktverkande (som Bondestam också ger exempel på) är att lägga märke till vilket kön som talar mest i en seminariesituation och avstyra snedfördelningen genom exempelvis en runda.⁹

Studenter som antas till vår utbildning har generellt höga betyg.¹⁰ Detta ger den förledande uppfattningen att de också alla har likartad bakgrund, och vi tilltalar dem lätt inom ett inkluderande "vi". Även om avsikten med det inkluderande är god kan det dock innebära ett osynliggörande om vi inte uppmärksammar skillnaden mellan studentnärvaro på *lika villkor* och utifrån *lika rätt*.

Det vi kan göra, och som många lärare försöker göra, är att lyfta fram deras erfarenheter och knyta dem till vårt aktuella ämne. Detta måste dock göras med försiktighet för att inte sätta en student i en ofrivillig representationsposition. När vi försöker uppmärksamma och utjämna skillnader baserade på genus missar vi ganska ofta att varken kvinnors eller mäns könsuttryck är statiska – de är, som queer-teorin uppmärksammar – bundna till tid och plats. Det är t.ex. stor skillnad på hur kvinnorna från arbetarklass respektive medelklass uppträder på universitetet.

I Högskoleverkets rapport 2000:9r finns exempel som visar på att det handlar just om *genus* mer än *ämne* hur våra olika studentgrupper agerar i föreläsningssalen och presterar på tentamen. De frågor som KTH ställer sig i sin studiecirkel hade vi lika gärna kunnat fråga oss.¹¹

I ämnet mänskliga rättigheter finns egentligen många möjligheter att lyfta kön och illustrera med kön. Vissa "mänskliga" rättigheter är tydligt könsbundna och det är min uppgift som lärare att hjälpa studenterna att se detta. Att vända på perspektiv när vi diskuterar exempelvis diskriminering är en ganska enkel

⁹ Bondestam, s. 55.

¹⁰ Antagningspoäng för antagna till Kandidatprogram inom mänskliga rättighetsstudier, urvalsgrupp BI, ht2011: 19,7; vt2012: 18,20. Antagningspoäng för antagna till fristående introduktionskurs Mänskliga rättighetsstudier, urvalsgrupp BI, ht2011: 19,4; vt2012: 18,2.

¹¹ Högskoleverket, 2000, s. 60.

metod för att tydliggöra ett teoretiskt resonemangs bundenhet till verklighetens materiella, strukturella och institutionella förutsättningar.

Att bara undervisa om genus, om ojämlikhet, om klass etc., att lyfta fram det som studieobjekt, är dock inte nog. Vi måste också omsätta kunskapen i vår praktik. Det går att jämföra med Biestas exempel på två olika sätt för utbildning att förhålla sig till demokrati:

”[...] finns en gräns för vad som kan uppnås genom deliberativa försök att *lära ut demokrati.*”¹²

Examination som pedagogik

Examinationen av studenterna är ett mätinstrument för att veta om vi lyckas med undervisningen men även själva examinationen är en del av pedagogiken. Vi måste tvinga oss själva att fundera på vilken typ av kunskap som själva formen för examination svarar mot. Svarar examinationen mot kunskaper som vissa studenter redan har eller mot sådant vi lär ut? För att reda ut frågan kan vi sortera examinationen i det som handlar om ämne och det som handlar om själva examinationsformen. Det vi säger i föreläsningssalen är genomskinlig kunskap men när vi examinerar i en specifik form kan det vi kräver vara mer eller mindre dolt beroende på studentens erfarenheter – tröskeln till universitetet kan infinna sig just vid examinationstillfället.

Vilka krav ställer vi på att skriftligt kunna uttrycka sig och är dessa krav tydliga för studenten? Vilken typ av kunskap mäter vi bäst genom hemtentamen respektive salstentamen? Finns det en given mall för seminarier? Eller kan vi variera formerna och fokusera en del av vår undervisning på att också lära ut själva formen?

Att öva på ”generella kompetenser” samtidigt som ett ämne studeras kan vara ett sätt att avkoda examinationen för alla studenter: Argumentationsanalys, populärvetenskapligt skrivande, muntlig presentation etc.

¹² Gert Biesta, ”Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 12:1, 2003, s. 62.

Jag har tillsammans med en arbetskamrat under fyra terminer redigerat en skriftsamling för studenterna på vår utbildning. De som fått betyget VG på sina uppsatser erbjuds att skriva en populärvetenskaplig artikel utifrån sitt uppsatsarbete. Betoningen läggs på just *arbetet* och inte på den färdiga produkten. Den pedagogiska tanken är att de ska upptäcka hur samma material kan presenteras i olika former, samt ge dem chansen att "äga" sina åsikter på ett sätt som vanligen undertrycks i strävan efter akademisk stringens. De uppmuntras att skriva på ett helt annat sätt och vår förhoppning är att de ska upptäcka och utveckla en färdighet de har nytta av liksom att det ska ge deras arbetsinsats i uppsatsprocessen ett högre värde för dem själva. Urvalskriteriet är nödvändigt för oss som redaktörer men man skulle lätt kunna se hur en sådan övning, i populärvetenskapligt skrivande, kan hjälpa den student som inte, genom uppsatsens strikta form, lyckas "komma till tals" och "erövra" sin ämneskompetens.

Att lära av SI-metodiken

SI, "supplemental instructions", används i början av studier, på grundnivå, för att vara ett extra stöd i studierna för studenter: Träffarna kretsar kring ämnet, studieteknik och ger studenterna en formell social bas för studier. Det introducerades för att öka genomströmningen, för att få fler studenter att klara sina första studier på universitetet efter att man bland annat uppmärksammat ett kunskapsglapp mellan gymnasieskolan och de krav universitetet ställde. Oavsett grunden för detta glapp så innebär SI en viss metod som jag nu vill undersöka om universitetsutbildningen i övrigt kan lära av för att uppnå högre nivå av likabehandling i undervisningen.

Den svenska översättningen av SI som tillämpas på Humanistiska och teologiska fakulteterna är "samverkansinläring". Begreppet signalerar tydligt att det är i grupp, i en gemenskap av någon form som inläringen sker. Denna samverkan sker både mellan studentgruppen och institutionen/ämnet/lärare och lärosal liksom mellan studenter som deltar i SI-verksamheten. Dessa två olika sätt att förstå översättningen ger vid hand också olika former av SI. SI kan, med fördel,

uppfylla båda nivåerna. Ur ett lärarperspektiv är den första formen oftast den intressantaste (ett komplement till lärosalen) medan det ur ett studerandeperspektiv oftast är den senare som har störst betydelse (social gemenskap kring inläring).

Gemenskapen i studier har alltså två tydliga syften: Att stärka inläringen och att stärka studenterna. Att repetera och reflektera i grupp är vedertaget bra för den individuella studentens inläring. Att förstå att andra är i samma situation som en själv är bra för den sociala gemenskapen och gör att studenten känner sig mindre ensam i studiesituationen vilket har en positiv inverkan på studierna.

Denna gemenskap har naturligtvis fallgropar. Gruppdynamik påverkas av könsroller, social status och den heterosexuella matrisen. Bondestam påpekar att det oftast handlar om "subtila och övergripande mönster".¹³ Vi kan med fördel tala om mer eller mindre dolda strukturer, detta för att det ska bli tydligare för oss att se länken mellan problem och lösning: Att skapa förutsättningarna för positiva strukturer.

SI-metodiken ger flera metoder som kan användas i syfte att komma runt ojämlika outtalade strukturer: Smågruppsövningar, gemensamma tankekartor, sitta i cirkel, gå rundor m.m.. I seminariesituationen kan rundor med fördel användas. Om du som lärare har betygskriteriet att alla ska delta bör du också inse att det inte är självklart för alla att ta plats i seminarierummet. Att i seminarieuppgiften ge varje student i uppgift att lyfta en fråga är ett sätt att dels förbereda dem, dels "tvinga" dem att ta plats. Att skapa mer förutsättningslösa uppgifter är ett sätt att göra "golvet tillgängligt". Om studenten först får chansen att prata i en mindre konkurrens-/bedömningstyngd situation ger det bättre förutsättningar för att studenten ska våga komma till tals i svårare situationer. Att bereda möjligheter för studenter att lära känna och känna sig trygga med varandra såsom smågruppsövningar, bokade tider för gruppförberedelser och dylikt, är enkelt och resurssnålt.

¹³ Bondestam, s. 12.

Slutsatser

De exempel som tagits upp i texten kretsar alla kring samma problem: Olika förutsättningar bland studenterna leder till problem för att uppnå likabehandling. Ett universitet öppet för alla är, av olika anledningar, i praktiken inte alltid det. Ibland beror bristerna på okunskap, ibland på begränsningar i resurser och ibland säkert också på ovilja.

Det vi måste göra som universitetsrepresentanter är att titta på oss själva, på vårt beteende, hur vi skapar dessa gränser och hur vi också kan lösa upp eller överbrygga dem, genom vårt beteende, våra handlingar. Med en queer analys kan vi säga att fokuset måste ligga på det *som vi gör* (performativt) mer än på vad vi identifierar oss som. Vi behöver också vända på perspektiven och låta de som berörs av våra handlingar, studenterna, stå för problemformuleringen. Studentbarometern är ett exempel på hur vi ge plats för studenternas åsikter och ta tillvara på deras erfarenheter.¹⁴

Som universitetspersonal kan vi inte påverka den tidigare utbildning våra studenter har fått och tillgodogjort sig. Vi kan bara påverka hur vi hanterar det bagage eller, ibland, brist på bagage de tar med sig. Ibland är de åtgärder som krävs förhållandevis enkla och vi kan genomföra dem i direktkontakt med studenterna. Det är inte självklart så att vi kan bygga bort alla hinder för att uppnå verklig likabehandling, men vi bör vara medvetna om att det kan krävas mer omvälvande förändringar för att kunna komma i alla fall närmare målet med likabehandling och icke-diskriminering.

¹⁴ Högskoleverket, 2000:9 R, s. 80ff.

Referenslista

Ambjörnsson, Fanny. *Vad är queer?*, Natur och Kultur, Stockholm, 2006.

Biesta, Gert. "Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?", *Utbildning & Demokrati*, vol. 12:1, 2003, s. 59-80.

Bondestam, Fredrik. *Könsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi*. Uppsala universitet, 2003.

Högskoleverket, *Goda exempel – hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald*, Högskoleverkets rapportserie 2000:9 R.

Högskoleverket, *Lärosätenas arbete med jämställdhet studentinflytande samt social och etnisk mångfald – en uppföljning av Högskoleverkets utvärdering 1999/2000*, Högskoleverkets rapportserie 2003:31 R.

Likabehandling i undervisningen

Lunds universitet

vt 2012

Synliga och osynliga olikheter

– reflektion över normer och stereotyper inom pedagogik

Jonnie Eriksson

Idé- och lärdoms historia,

Institutionen för kulturvetenskaper

Inledning

Jag skulle vilja ta fasta på ett tema som under workshopen lyftes i samband med diskussionen kring kvinnors plats i en mansdominerad utbildningskultur. Det påpekades här att det som framstår som könsneutralt egentligen reproducerar manlighet som norm, och det visades också genom ett antal exempel att representationen av kvinnor ofta hemfaller åt stereotyper. Dessa två aspekter – normer och stereotyper – framstår som särskilt intressanta begrepp i formuleringen av metoder för likabehandling inom pedagogiken, eftersom de beskriver principer av inklusion och exklusion i en identitetspolitik som försöker hantera mångfaldsperspektiv. Normer och stereotyper är två tvingande krafter i denna politik: de förra är styrande för inrättandet av en ”likhet” som är inkluderande men selektiv (lagar för rätt beteende och utseende som gör att man tillhör en gemenskap), de andra fastställer ”olikheter” och är verktyg för diskriminering och trakasseri men även positiv särbehandling, varför de snarast är exkluderande (kriterier för särskilt utmärkande egenskaper som markerar annanhet). Detta sätt att tänka problemet med likabehandling i en situation av mångfald – hur olikheter skall kunna behandlas lika –, utgår till stor del från Michel Foucaults maktanalyser, med dess förgreningar i analys av diskurser och biopolitiska praktiker. Hans teorier och terminologi har i könsrelaterade frågor kanske tydligast tas upp av Judith Butler, i frågor om etnicitet inom postkolonial kritik av Edward Said, och hans mer allmänna fokusering av ”de onormala” har kommit att påverka forskning om sjukdom och handikapp på ett sätt som gör det foucauldiska perspektivet särskilt brukbart i sammanhanget. Dessa utgångspunkter tycker jag kan föranleda några teoretiska reflektioner kring normernas makt i den akademiska världen. Jag vill göra detta mot bakgrund av workshopen om likabehandling, min egen erfarenhet som lektor samt läsningen av ett antal texter, varav

de viktigaste är två böcker av Fredrik Bondestam från 2004: *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare* och *En önskan att skriva abjektet* (i den senare, en sammanläggningsavhandling, har jag huvudsakligen läst teorikapitlet samt rapporterna I och III).

Mångfald och medvetenhet

I planeringen av en pedagogisk modell som syftar både till likabehandling och medvetenhet om olikhet (såsom i uttrycket ”könsmedveten pedagogik”) ställs man inför en paradox. Genom att framhäva det faktum att människor har olika identiteter och att dessa möter olika villkor i en socio-kulturell kontext, försöker man synliggöra mångfalden; genom att eftersträva jämlikhet i undervisnings- och bedömningsituationen tenderar man tvärtom att osynliggöra de skillnader som mångfalden innefattar. Detta kan leda till en ambivalens hos pedagogen som ställs inför denna uppgift. Bör man betona skillnaderna för att problematisera de villkor mångfalden uppställer (med allt vad det innebär av sociala maktrelationer, kulturella och historiska erfarenheter, diskursiva diskrepanser etc.) eller bör man tona ned skillnaderna för att i stället uppnå ett plan av jämställdhet eller jämlikhet (som om undervisningssituationen utgjorde ett slags pedagogisk metanivå, höjd ovan dessa villkor)?

Min egen erfarenhet har varit att jag oftast väljer det andra alternativet, som om jag med viss naiv idealism tar jämlikhet och likabehandling i den enklaste meningen och försöker behandla alla studenter lika. Men att behandla alla lika innebär att ge ordet ”alla” en viss betydelse: det färgas av ordet likhet snarare än mångfald; det innebär att det måste finnas ett antagande om vad studenterna skall vara lika för att vara lika. Det är denna funktion en norm fyller. Normen är det som vi försöker likna och det i kraft av vilket vi liknar varandra. Detta förutsätter då också att studenterna mer eller mindre anpassar sig till en antagen norm för att kunna falla inom ramen för likabehandling.

Och ramen är egentligen ganska snäv. Sällan möter vi studenter som fullständigt avviker från vad vi förväntar oss av en akademisk varelse – en lång rad urvalsprocesser av utbildning, motivering och ambition, liksom tillägnade förväntning på det sociala samspelet på universitet, har redan slipat fram en viss typ, även om många skillnader består i ett klassrum. Men även om skillnaderna finns där, är de ofta mer eller mindre osynliga. Religion, klass, sexuell läggning är sällan otvetydigt märkbara, ohälsa av både fysisk och psykisk art kan vara dold, etnicitet och nationalitet kan vara så kraftigt åtskilda att den synbara identiteten helt skiljer sig från den verkliga, till och med kön som lätt tas för givet är inte utan komplikationer, i synnerhet om man skall ta termen ”genus” på allvar. I dessa avseenden är en studentskara predisponerad för likabehandling.¹

¹ Jag skulle säga att de studenter vars olikhet har erbjudit störst problem i undervisningen inte har hört till några av de vanliga kategorier som brukar tas upp angående genus och mångfald, utan snarare vissa idiosynkratiska drag hos individer med vissa särintressen motiverade av tillhörighet till subkulturer eller dylikt, som försvårar kommunikation som

Ironiskt nog finns det risk till upprätthållande av segregeringar även i själva jämlikhetsarbetet. Redan diskursen som utvecklats kring arbete med jämställdhet och likabehandling har fallit i en fälla av olikhet som bidrar till normering. Inte minst kommer detta sig av hur termer relateras till varandra. Den ofta använda beteckningen ”genus och mångfald”, som avser att fånga ett gemensamt problemområde, indikerar en separation av två problematiska fält: det förra angår frågor rörande biologiska och kulturella könsidentiteter samt möjligen sexualitet inbegripna i den på svenska ännu tekniskt klingande termen ”genus”, det andra alla övriga kriterier för identitet vilka innefattas i all sin diffusa, anonyma komplexitet i termen ”mångfald”. Distinktionen medför vissa problem. Genom att i denna dikotomi reservera ordet ”mångfald” för alla icke-könsliga identiteter, stärker man kanske den dualism som vidhäftar könsfrågor – den ständiga parbildningen av man–kvinna, manligt–kvinntligt osv – i stället för att koncipiera kön/genus (i sig en dualitet) inom ramen för all mångfald som sådan eller kanske rentav, på ett mer queerat vis, som en mångfald i sig.² Den ofta återpade ”könsmaktsordningen”, som präglar den radikala, strukturalistiska feminismen, kan därför ges en annan innebörd än den brukliga: i diskursen ställs en binär, oppositionell kategori av kön som överordnad, mer distinkt och väldefinierad i sin problematik, än övriga identitetskategorier. Dessutom följer en mer övergripande maktstruktur med i denna ordning.

I teoridelen i sin avhandling talar Fredrik Bondestam om ”den akademiska jämställdhetens semiotologi” som en form av social betecknande praktik vilken fungerar dels genom exklusion och dels genom bekräftande av det redan inkluderade: ”Talet om jämställdhet vid svenska universitet och högskolor är fränstötande, och det i åtminstone två avseenden. Å ena sidan utesluts alltid redan klass, etnicitet, ålder, religion, sexualitet, språk, funktionshinder, och liknande kategorier till förmån för beteckningarna kvinnor och män, å andra sidan utesluts det som inte går att veta till förmån för det någon redan vet, eller annorlunda uttryckt den mening som ännu saknar betydelser” (Bondestam 2004a: I:1). En strävan efter jämställdhet har således kommit att skapa en diskurs som i viss utsträckning motverkar mångfald, så länge den handlar om hur man skall få balans i ett förhållande mellan två parter som var och en är bestämda av sin könstillhörighet och tillsynes inget annat. Begreppen genus och kön står i denna diskurs för det som skall inkluderas och exkluderas, såtillvida att ”alla vet” hur manligt och kvinnligt förstås i den kultur ”vi” tillhör (redan i detta anspråk ställs

vilar på någon form av konsensus. Det undantag jag tydligast kan se är en student jag hade i filmvetenskap vid ett tidigt skede i min yrkeserfarenhet. Studenten var handikappad i det avseende att han var nästintill både döv och blind och av uppenbara skäl krävde genomgripande extra hänsyn i studier av ett audiovisuellt medium; detta var dock ett fall där speciell hänsyn snarare än likabehandling blev aktuell.

² Ett intressant exempel på detta är hur vad som brukar fångas av termen genus kan delas in i tre kategorier av ”kön”: strukturellt kön (en organisering av sociala aktiviteter i enlighet med dualistiska könsmetaforer), symboliskt kön (hur dessa dualismer kopplas till egenskaper som blir köns specifika) och individuellt kön (de identiteter som skapas hos individer genom sociala och symboliska processer) (Bondestam 2004b: 41). Detta är en taxonomi som kan vara behjälplig för en precisering av hur könsidentiteten, eller snarare genus, skall förstås i sin komplexitet. Det är i ett sådant avseende genus kan sägas vara en mångfald i sig.

mångfalden på undantag, för ”de” vet inte och vi vet inget om ”dem”), medan ingen vet vilken betydelse kropparna som sådana har.

Det finns emellertid vissa universalistiska och humanistiska anspråk i diskursen, i det att medvetandegörandet och synliggörandet av just kön/genus kan tas för att bidra till en jämlikhet på allmänmännisklig nivå. Genusvetaren Goldina Smirthwaite citeras som sägande att: ”Utan ett könsperspektiv finns risk för att mannen fortsätter vara norm och framstå som en könsneutral representant för det allmänmänniskliga, medan kvinnor i den mån de förekommer framstår som avvikare från det mänskliga” (Bondestam 2004b: 50). De exempel som ges på hur detta drastiskt formulerade problem märks inom olika ämnen, är att kvinnor förbises i historieskrivningen, att mäns syn på kvinnor inte tydliggörs, att kvinnor felmedicineras eftersom mediciner framtagits genom forskning om män, med mera. Kontentan är att man vanligtvis riktar uppmärksamheten mot män, till den grad att de tas för hela mänskligheten. Effekten – som vi vet sedan antiken – är att kvinnor, ”stympade män” enligt Aristoteles, blir mindre mänskliga, kanske till och med annat än mänskliga.

Att medvetandegöra kön och genus betyder av dessa skäl i nästan alla fall att bli medveten om kvinnors och det kvinnligas villkor i en mansdominerad värld. Man försöker synliggöra de problem kvinnor ställs inför i sådana strukturella sammanhang, liksom man mer konkret försöker synliggöra kvinnor individuellt i lärmiljön (att ge dem plats som studenter, doktorander, lektorer, arbetsledare osv). Kvinnor representerar egentligen könsmedvetenheten som sådan – det är i första hand kvinnor som är medvetna om sin kvinnlighet och dess problematik, men det är en medvetenhet som riktar sig till det manliga.

Detta framkom på workshopen då klädvanor kom på tal. Flera kvinnliga deltagare angav som exempel på hur de medvetet försöker dölja sitt kön/genus genom att kläda sig på ett sätt som inte skall vara sexualiserat, dvs. att de försöker nedtona sin könslighet inför sin yrkesmässiga samvaro med män (i synnerhet studenter). Vad kvinnorna försöker uppnå kan sägas vara att osynliggöra den könnade kroppsligheten för att minska risken för sexuella närmanden och, mer allmänt, ikläda sig en strikt professionell roll. Man kan i en specifik mening tala om arbetskläder: de kläder som är kodade för professionalitet och inget annat. Detta framstår som ett konkret exempel på strategin att kläda ett kvinnligt kön i manligt genus och kalla det könsneutralitet. Villkoret för detta är att en manlig klädstil (exempelvis byxor, tröja eller kavaj i mörka och dova färger) inte uppfattas som sexualiserad, utan snarast neutral; män är inte manliga, de är bara normala, lyder logiken. Det är därför män inte försöker dölja sitt genus – det är redan osynliggjort i sin manifestation av normalitet. Men egentligen bär denna klädstil en kodning av många andra normaliteter vilka därmed bekräftas som norm: stilen är också västerländsk, modern, urban medelklass; den är själva normens uniform. (Jag betonar denna fråga om klädstilar med särskild hänsyn till att jag är i arbete med att planera ett nytt kandidatprogram i modevetenskap, där jag i en stor skara kvinnliga lärare dock har

det stereotypa manliga kursämnet ”centrala vetenskapsteoretiska perspektiv”, dessutom inriktat på moderna västerländska tänkare.) Det är därför Bondestam kan se den rådande jämställdhetsdiskursen som ännu en tendens ”att demokratisera medelklassens symboliska kapital” (Bondestam 2004a: I:2).

Kort sagt vilar jämställdhetsdiskursen på en princip av normalitet, modellerad efter västerländsk, borgerlig heterosexualitet, som implicerar ett upphävande av mångfalden som en effekt av sin problemformulering. Mångfalden måste i denna identitetslogik vara sekundär – *det andra än könet*, för att parafrasera en välkänd titel.

Det andra och de många

Bondestams avhandling tar avstamp i teoretiska reflektioner över att vetenskapens domän hotar att reducera fenomenet till det begripliga, medan fenomenets verklighet ligger i det obegripliga. Detta är en annan aspekt på problemet med inklusion och exklusion. Frågeställningar om mångfald måste anpassas till en akademisk förståelseram med sitt eget diskursiva normsystem för att bli hanterbart; den verkliga mångfalden, identitetens kontingenta komplexitet, lämnar alltid en rest när den skall inordnas i kategorier för strategisk behandling. Så länge fenomenen ordnas på detta vis – enligt en ”rationalitet i vetenskaplig bemärkelse” vilken Bondestam inte vill kännas vid –, inrättas de som subjekt och objekt, medan det finns en mer ”fundamental”, obegriplig rörelse bland fenomenen som driver mot *abjektet* (Bondestam 2004a: I: 25–26). Detta begrepp kommer från Julia Kristeva och betecknar något utstött eller frånstött, något ofattbart, något som väcker äckel, avsky eller fasa. För Bondestam kommer abjektet, upprepar han som ett led i sin metodik, av minnet av ett sexuellt övergrepp, möjligen incestuöst, som motiverar hans forskning om feminism och jämlikhet. ”Önskan att skriva abjektet” är driften att närma sig det obegripliga, den reala kärnan i sexuella övergrepp, i könsligt våld, såväl fysiskt som symboliskt. Det är därför det finns en risk till övergrepp i själva jämlikhetsdiskursen, då den med ett slags våld påtvingar normer och kategorier i rationalitetens namn – liksom den rationella analysen ”penetrerar” sitt objekt –, såsom diskuterats ovan.

Frågan är om begreppet abjekt kan fylla en belysande funktion i diskussionen kring likabehandling och mångfald. I Bondestams fall, skulle jag säga, utspelar sig dessa kontinentalfilosofiska spekulationer i en annan dimension än de rapporter från en institutionell verklighet som sedan följer – med undantag kanske för delar i den sista samlingen ”semiologiska fragment”. Den mörka ton som sätts i närmandet av abjektets traumatiska kärna av obegriplighet är en annan än i studierna av jämställdhetsarbete, positiv särbehandling och sexuella trakasserier och ”normalitetens våld”, ämnas allvar till trots. Om abjektet befinner sig i en mer fundamental rörelse, som Bondestam säger, får man kanske bli mer radikal. Är mångfalden som sådan ett abjekt – det som stöts ut vid fastställandet av identiteter, hur olika de än är? Äcklas vi, förfasas vi av alltför mycket olikhet, alltför stor mångfald,

dvs. denna fundamentala annanhet där objektet framträder? Tänk en grupp studenter hos vilka man inte känner igen någon identitet. De kan inte identifieras, de är en myllrande massa av olikhet, en klass av kaos. Detta är motsatsen till den verklighet vi vanligen möter, såsom jag argumenterade för ovan, en situation av predisponerande likriktning under normativitetens tryck (vi förväntas behandlas lika eftersom vi gjort oss lika genom förväntningar). I objektet ser vi i stället något vi inte alls väntade oss, något som är på fel plats, i fel form.

Men dessa är förstås två extremer – normens uniformitet och objektets absurditet är nog att gå för långt i två olika riktningar. Vi kan överföra de analytiska verktygen i Bondestams avhandling till de pedagogiska verktygen i hans mindre, didaktiska skrift om könsmedvetenhet. I några fall av den pedagogiska politik som här kommer till uttryck verkar det finnas en tendens att vilja förvandla normen till objekt, i en subversiv gest som synliggör en accepterad ordning som ett övergrepp. Särbehandling och trakasseri blir här svåra att skilja åt. Att metodiskt planera undervisning och examination för att gynna kvinnliga studenter, till exempel genom att ge kvinnor ordet i stället för män, att avbryta män som avbryter och på andra sätt agera för att motverka ett typiskt beteende (eller snarare agera utifrån en stereotyp), presenteras som ett försök till ökad könsmedvetenhet i utbildningen (Bondestam 2004b: 38). Detta må ha ett experimentellt värde för en kurs med specifika mål att synliggöra kön (inte mycket sägs dock om klass och etnicitet, såsom annonseras) ur ett sociologiskt maktperspektiv, men det förefaller förödande för ett projekt som strävar efter likabehandling om en sådan form av positiv särbehandling skulle tillämpas generellt inom pedagogiken. Det är en sak att synliggöra och medvetandegöra könsrelaterade maktrelationer som kommit att naturaliseras genom språk och vana, men det är en annan sak att bestraffa stereotyper i en ny politik av riktad olikabehandling. Inget märkligt i det påståendet – det är förstås samma manliga klagosång då könsmaktsordningen vänds: det är samma struktur, bara en ny hierarki... Vad jag speciellt anmärker på är sättet att fokusera stereotyper och att tillgripa ett slags auktoritär disciplin för att motverka dem hos den grupp de är associerade med men förstärka dem hos en annan.

Det finns emellertid experiment med en annorlunda hantering av stereotyper inom pedagogiken. Här får stereotyperna en annan roll än som offer i konflikten mellan norm och objekt. Vanligen finns det en fokusering av negativa stereotyper och dessas skadliga effekter, och exemplet hos Bondestam är ett sådant fall: män antas ta oproportionerligt stor plats i ett klassrum, kvinnor antas vara passiva och kuvade offer i en objektifieringspolitik; lösningen är att stärka kvinnan som subjekt genom att ”objektifiera” männen. (Strategin kunde, om det inte gällde just könsmedvetenhet, överföras till andra kategorier men de är kanske inte fullt lika laddade stereotyper, i detta avseende.) Frågan som inte besvaras är hur detta ideologiskt drivna kursexperiment påverkar studieresultatet. I ett annat fall är det studieresultatet som står i fokus. En amerikansk studie utförd med hjälp av fyrtiosex kvinnliga universitetsstudenter visade att stereotyper kan påverka studenters prestation i både

positiv och negativ riktning, och att detta kan ske *hos samma individ* med anledning av varje individs mångfaldiga identitet (Shih et al. 1999). Aktiveringen av en viss stereotyp om förmågor som är knutna till en aspekt av identiteten kan bidra till att stärka dessa förmågor, medan aktiveringen av stereotyper knutna till en annan identitet tvärtom sänker förmågorna. I studien visas att kvinnor av asiatisk påbrå fick olika resultat på ett prov i matematik beroende på om de lockats att identifiera sig genom kön eller etnicitet; såsom kvinnor presterade de sämre, följande stereotypen att kvinnor är sämre på matematik än män, medan de såsom asiater presterade bättre, följande stereotypen att asiater är särskilt matematiskt begåvade.

Man skulle kunna kalla detta fenomen ett slags intersektionell performativitet: eftersom varje individ korsas av ett flertal identitetsmarkörer, var och en bärande ett visst värde i en sociokulturell kontext, har varje individ potentialen att stärka eller sänka sina förmågor vid lärande eller lösande av en uppgift, beroende på vilken identitet man spelar på. Stereotypiseringen av en identitet får därför olika effekter, varav vissa kan vara förtjänstfulla.

Som jag sade i början har jag i min undervisning efter bästa förmåga försökt behandla alla studenter lika (med de naturliga begränsningar man i realiteten har att uppfylla detta ideal). I detta erkänner jag min fulla naivitet. Jag har därför aldrig provat att på något av dessa olika vis manipulera stereotyper i något syfte; själva synliggörandet av en stereotyp bär mig på sätt och vis emot. Men här står vi inför två möjliga metoder. Teoretiskt sett framstår det förra alternativet som en omstörtande akt av synliggörande av en maktordning som döljer sig i sin invanda normalitet, men med risk för ett bevästande av en makt som fortfarande styr normativiteten men utövad på en annan stereotyp än tidigare. Det andra alternativet framstår som en lömskare manipulation (författarna kallar den ”subtil”) som inte medvetandegör deltagarna men aktiverar deras prestationsförmåga omedvetet; i stället för en våldsam akt för att framtvunga en förändrad realitet, ser vi här således en manipulativ aktivering av en potential. Medan det förra alternativet arbetar i enlighet med idén om en oppositionell konflikt mellan två parter, arbetar det senare med föreställningen om en mångfald möjligheter verksamma inom en och samma individ. Av dessa två olika verklighets- och människosyner framstår för mig den senare som mer sympatisk – kanske inte som ett medel för likabehandling som sådan, men för behandling av en mångfald som kan tendera till samma mål – men det är förstås med ett instrumentellt syfte som lämnar etiska och politiska aspekter obehandlade.

Referenser

Bondestam, F. (2004a): *En önskan att skriva abjektet: analyser av akademisk jämställdhet*. Stehag: Gondolin

Jonnie Eriksson

Bondestam, F. (2004b): *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber

Shih, M., Pittinsky, T. L. & Ambady, N. (1999): "Stereotype Susceptibility: Identity Salience and Shifts in Quantitative Performance", *Psychological Science* 10 (1), 80–83

Likabehandling och kulturell mångfald

en kort reflektion över interkulturell kompetens, konflikter och konkreta strategier, i relation till min erfarenhet av internationella studenter på grund och mastersnivå

När jag deltog i likabehandlingsseminariet som arrangerades vid HT-fakulteten i mars 2012, väcktes en del tankar och funderingar kring de perspektiv som togs upp. Främst fästes nog min uppmärksamhet på frågan om kulturell mångfald och kulturell kompetens, eftersom jag i princip nästan bara undervisar utländska studenter. Som kursansvarig, föreläsare och handledare - på både en ”nybörjarkurs”, det som vi trots att det heter grundkurs ofta fortfarande kallar A-kurs, på lägsta introducerande nivå med ett stort antal studenter från hela världen, och på ett Mastersprogram på engelska där studenterna skall ha en Fil.kand. i botten och redan brukar (läs borde) vara väl förberedda för universitetstudier - har jag mött ett brett spektrum av människor som kommit till Sverige för att ta del av svensk universitetsundervisning. Här vill jag reflektera litet kort om interkulturell kompetens i förhållande till mina erfarenheter från dem och de olika kurserna.

Som både Bohlin (2009) och Fazlhashemi (2000) skriver, i sin artikel respektive rapport, har generellt sett universitetsämnen som i sig går ut på att avhandla kulturskillnader och kulturella och nationella värderingar och normsystem litet lättare för att explicit hantera och dryfta kulturella skillnader, åsikter, frågor om kön, etnicitet, ålder, sexuell läggning och social bakgrund. Eftersom jag har privilegiet att undervisa i ett sådant ämne i min egenskap av kulturvetare vid etnologiska sektionen vid Lunds universitet (LU), så kommer lyckligtvis litet grand av detta mig tillgodo ”gratis”. Det betyder ändå inte att vi är experter på att hantera konflikter som troligtvis kan härledas till just sådana kulturella skillnader och det har ibland stormat rätt häftigt – inte så mycket i själva klassrummet och undervisningssituationen - men mellan vissa studenter och lärare, mellan studenter och kursansvarig samt mellan studenterna själva. Förvisso handlar både Bohlins (2009) och Fazlhashemis (2000) texter om studenter med diverse kulturella bakgrunder som studerar i Sverige på svenska, inte om utländska studenter som kommer hit och läser på engelskspråkiga program och kurser, men mycket av vad de säger kan ändå appliceras även på internationella studenters situation.

Vad handlar då dessa konflikter om? Hur uppstår de? Vilka studenter och lärare är inblandade? Finns det några mönster här? Vad har vi gjort eller missat att göra för att

undvika att de uppstår? Vilka slutsatser och lärdomar kan vi dra? Jag vill här tillägga att konflikter inte på något sätt är helt av ondo – de tjänar allt som oftast som ”eye-openers” som visar på de där luckorna som vi inte såg. Hur god är vår multikulturella kompetens, som Bohlin uttrycker det, vår ”cultural literacy”? Hur mycket kan vi förstå om vi inte får ta del av några konflikter?

Jag vill här försöka sätta fingret på ett par mycket konkreta detaljer, sådant som uppstår och sådant man kan göra, vilket jag ofta har saknat i en särskild sorts pedagogiska texter, som ju ofta blir så övergripande, exv. policydokument och läroplaner för grundskola och gymnasier, att de tenderar till vaghet (jag generaliserar grovt här!) Jag erkänner!). Jag får också delvis detta intryck av många av Fazlhashemis (2006) framställningar. De lider av en viss brist på specificitet, trots intervjuutdragen. I korthet: Fazlhashemi har intervjuat studenter i olika åldrar för att ur ett studentperspektiv undersöka mångfaldsproblematik och -möjligheter vid olika utbildningar vid Umeå universitet. När jag läser rapporten, vill jag hela tiden veta mer om vad studenter och lärare sagt, hur de sade det, vad var det som någon inte hade förstått? Ibland framgår det med önskvärd tydlighet i både rapporteringen och analysen av händelserna, som i fallet med vissa manliga läkarstuderande som har svårt med mellankategorierna av sjukvårdspersonal (sköterskor bland andra) som de inte vill underordna sig, på grund av (analyserar författaren) att denna personal är kvinnor och ”lägrestående” i yrkeshierarkin, men som de samtidigt måste ta tillrättavisanden, instruktioner och kommentarer av. De anser att de är nedlåtande och inte borde säga något. Författaren gör väldigt tydligt båda vad det är de retar sig på och vilka värderingar hos studenterna själva som kan belysas (han talar om fördomar hos både sköterskorna och studenterna). Det gör författaren på ett mycket bra sätt. Men i andra fall förblir det mer vagt i termer av ”missförstånd” och ”bristande interkulturell kompetens”. Som undervisare och den som skall omsätta rapporter och generella beskrivningar i praxis, letar jag gärna efter det specifika: vad konkret är det vi bör säga och göra? Vad är det vi absolut inte ska eller får säga och göra? Vad är det jag ska lägga till min interkulturella kompetens?

Björn Baderstens powerpoint-presentation (2012), som vi även fick en utskrift av från seminariet i mars ger underbart god konkretion som en etnografiskt orienterad forskare/etnolog jublar över, bland annat: att det är viktigt att som pedagog lägga märke till samtalston; tilltal, talutrymme, härskartekniker, auktoritet, rummets beskaffenhet och organisation. Vad som också nämns är något som jag undrar över och intresserar mig mycket för: vilka ord och uttryck används? Han nämner förvisso detta under rubriken mångfaldsmedveten pedagogik, men dessa kategorier är i min mening lika användbara i

möten utanför klassrummet eller i email-konversationer som inte initieras av läraren. Ja, vilka toner är det då som inte är ok, vilka reaktioner skapar vilka ord och hur ska grupper och klassrum organiseras? Vilka studenter kommer man i konflikt med? Vilken mång- eller interkulturell kompetens saknas? Vad kan göras åt detta? Kan jag själv svara *konkret* på detta med hjälp av mina egna erfarenheter? Ja och nej. Jag ska kortfattat ge ett antal exempel både på konfliktsituationer och konkreta insatser som jag erfarit.

Ålder är en stor vattendelare, både vad gäller studenternas sociala umgänge sinsemellan, och hur studenterna tilltalar lärarna. Språkkunskaper och disciplinär bakgrund är en annan, liksom studievana sedan tidigare. Detta nämner båda tidigare anförda artiklar, fast i Fazlhashemis rapport nämns aldrig ordet klass. De termer som används är social bakgrund eller studieovana hemmiljöer. Bohlin däremot går in i klassperspektivet, med hjälp av bland annat kulturstudie-klassikern *Learning to Labour* av Paul Willis (1977). Ålderskillnaden mellan studenterna, märker jag av, efter att jag som trött och irriterad lärare som arbetat alltför sent på kvällen med att svara på email och här kan jag komma med ett konkret *allmän-kompetens* förslag: gör inte det. Svara aldrig direkt och svara inte efter klockan 17 på dagarna om det inte är något glatt och trevligt du vill dela med dig av. Har du några som helst undanstoppade fördomar om ålder, kön, klass, nationaliteter och ras så är det nu det kan glida ur dig. Så stopp! Stoppa med en gång. Men ibland är man trött, någorlunda förnuftig fortfarande och man tror att man håller sig till fakta, men slutar ”linda in” instruktioner om inlämningar och närvaro vid seminarier i ”gull” (ja, så känns det faktiskt emellanåt och det är en högst troligen kvinnlig modrande tendens att ”ta hand om” studenterna som gör sig gällande – se upp med det också! Det får studenterna att beköna dig som lärare – och det är en helt annan likabehandlingsdiskussion som jag här lämnar därhän pga. platsbrist) och pekar med hela handen, då är det de äldre studenterna som protesterar. Jag förstår dem. Det är jobbigt att vara vuxen och befinna sig i studentens position, när man hemma är familjeförsörjare, eller kanske chef någonstans och har tagit ledigt för att studera. Då sitter det någon och säger till en att ta ansvar och ta tillvara de resurser som erbjuds. Ack ack. De är lika trötta och så ”skjuter” de tillbaka ett email. Boom. Konflikten är igång.

Samtidigt är det som lärare oerhört frustrerande att samla in kritik mot att det finns för litet undervisning och seminarierid, och sedan när vi organiserat fler timmar och bjuder in föreläsare, så kommer det inte en kotte. Då blir jag upprörd och när jag uttrycker detta till studenterna, så blir de yngre normalt sett skamsna och de äldre förargade. Fast sedan får jag brev med ursäkter: ”du har ju rätt”, ”ursäkta att jag inte meddelade”, ”det var inte min mening att brusa upp, jag förstår att du inte menade just mig” av just de äldre studenterna. Att

vara auktoritär är inte populärt. Jag ska vara auktoritet, men inte auktoritär. Viktigt. Det måste man linda in. Men ändå måste jag bestämma, för när jag slutar bestämma och leda, då blir studenterna förvirrade. Framförallt de utländska studenterna. De svenska studenterna är vana, de vet att jag är chef.

Lärare tycker inte heller om när studenter tar i. Det skriver Fazlhashemi också om – som student har man inget för att bli arg och skrika mot svenska universitetslärare, att veta det tillhör den interkulturella kompetensen. Men tvärtom gäller alltså också. Lärare får inte vara för auktoritära. Men studenterna kräver auktoritet. Skillnaden är dock stor. De kräver ledarskap och de vill se upp till oss och förväntar sig att vi ska vara ”the professor” och leverera något de inte kan. Hur ska man balansera detta? Vår universitetskultur förvirrar vissa av våra utländska studenter. Vi har emellanåt vägt fördelar och nackdelar med att faktiskt titulera oss på samma sätt som de gör utomlands – Professor Enevold... Miss Enevold... Dr Enevold... eftersom studenterna, särskilt de på grundkurserna, ibland frågar den avslappnade kaffedrickande läraren vem som faktiskt är lärare. När vi organiserade undervisning för vuxna tjänstmän från en kinesisk storstad, var vi tvungna att ta på oss kostym och titulera oss med Dr eftersom de trodde att några av föreläsarna var kursansvariga. Vi tillät dem att kalla oss vid förnamn och kokade kaffe. Vi förvirrade dem. Koka kaffe, det gör ju inte chefer. Alltid så kunde vi inte vara chefer. Det är lite likadant med de internationella studenterna. Detta har vi tagit till oss och skriver numera ut, på ett sätt som kan tyckas förlegat, odemokratiskt eller konservativt (ur den vänsterorienterade etnologens perspektiv) att den och den föreläsningen hålls av Professor Si-och-Så eller Dr-Det-och-Det. Studenterna är nöjda med detta. Det återinför önskad status i ögonen på vissa studenter som kommer från miljöer där sådant är viktigt att se. Även om vi sedan sakta och litet i taget övertygar dem om att det är OK att professorn har cowboy boots och föreläsaren kommer inrusande med en latte i handen – de är specialister och docenter med mera. Men det kan verka högst dyslexiskt för en som inte kan läsa dessa koder. Det försöker vi alltså åtgärda på båda håll – normalisera, men ändå anpassa och kompromissa åt det mer traditionella.

Det verkar också som att det är lättare för dem att acceptera låga betyg på tentor, bli korrigerade med mera, bara det är vi som är Fru, Doktor, Professor Enevold. Jessica, the teacher, blir för jämlikt. Jessica kan väl inte rätta min tenta? Är hon ens riktig doktor? Är hon kanske en assistent som kopierar och delar ut papper? Sådant är viktigt, och vi försöker ge dem kompetensen att se skillnaden och betydelsena.

I det sammanhanget är det tacksamt att A-kursen jag undervisar på handlar om just kulturskillnader. Jag hör mig själv numera förtydligande säga: ”vi har en platt

ledarstruktur i Sverige och vi kallar varandra vid förnamn, *men* bara så ni vet så *är* det jag som bestämmer.” Det är viktigt att inte le då. Annars kan de tro att man skojar. Andra eller tredje lektionen då kan man säga samma sak och le, för då har de flesta förstått. Vi ger dem också tillstånd till att dricka kaffe på lektionerna och säger: det är inte så överallt och det betyder inte att de kan komma försent. Det ena ger inte det andra. Lektionerna i kulturellt kodknäckandet börjar. Och de ser förbryllade ut. Andra ler tacksamt. Interkulturella kompetensutvecklingen har börjat.

En del har dock så stora språksvårigheter på A-kursen att det inte spelar någon större roll vad jag säger. Här har universitetet försökt göra en insats genom att höja exempelvis lägsta TOEFL-poängen för att bli antagen. Eftersom jag har tagit över denna A-kurs från en person som hållit den länge, visste jag redan från började vad jag hade att vänta mig. Jag gör gruppindelningarna så att nationerna sprids i olika grupper och så att det finns någon som kan tala engelska obehindrat i varje grupp. Traditionellt har Asiaterna på dessa kursers språkkunskaper varit de mest bristfälliga, i alla fall vad gäller att lyssna och att tala. På Mastersprogrammet har det varit ungefär likadant. Jag gör ett försök med det som Badersten talar om, jag placerar dem långt fram (tar hänsyn till rummet) jag talar långsam, tydlig engelska och jag tittar på dem som jag har förstått inte har lika lätt att förstå mig och ställer frågor till dem istället för att ignorera dem och låta amerikanen i hörnet svara på den sjunde frågan. Jag tar om samma sak tre gånger bara för dem, varje gång med enklare ord. De förstår fortfarande inte vad jag säger. De ska senare göra ett grupparbete. De kommer att gå hem och läsa texterna och $\frac{3}{4}$ kommer att klara sig. Vi har förstått texternas betydelse för denna grupp av studenter. De skulle inte klara sig utan dem om jag bara skulle hålla en föreläsning i ämnet. Det är en konkret åtgärd. Texten och föreläsningen måste ha samma andemening och viktiga poäng, annars klarar bara holländska och amerikanska och andra studenter som talar hyfsad engelska kursen. Grupparbetena baserar sig på deras egna erfarenheter och instruktionerna är enkla – jämför samma fenomen i era olika länder. Vi tillåter oss att hypergeneralisera och vara essentialistiska. De förstår, de börjar jämföra, och plötsligt finns inte bara svensk vardag och svensk kultur utan allas vardagar och kulturer och inget är osynligt längre. Aha-upplevelserna är legio. Då får man litet hopp, fast man har förenklat mångkulturalism å det grövsta. Men ”horisonterna”, har som filosofen Gadamer illustrerar den slutliga förståelsen av den andres åsikt i relation till sin egen, ”sammansmält”, om inte totalt så har de i alla fall har närmat sig varandra (Gadamer, citerad i Bohlin 2009).

Det är alltså inte lätt att inte till fullo behärska undervisningsspråket. I mina studenters fall rör det sig ofta om ett andra eller tredjespråk. Det (lilla) som är bra med detta

är att, om man räknar bort ”native speakers” av engelska, så stöter studenterna på ett gemensamt hinder och blir på det viset mer lika varandra inför ämnet – ingen har fördel av sina kunskaper i svenska eller svensk kultur. De måste tackla detta gemensamt. Även på Mastersprogrammet sätter vi ihop dem i grupper efter språkkunskaper. Språkkompetens styr därför partiellt. Minst en engelsktalande och en svensktalande student (kan vara en svensktalande tysk, latinamerikan eller amerikan etc. om det inte finns någon ”svensk”) ska finnas i varje grupp (om ca 5-6 studenter). Till detta läggs studiekulturell kompetens, dvs. det ska finnas någon som är bekant med ämnestraditionen etnologi eller antropologi i gruppen. Detta brukar för det mesta fungera bra.

En intressant konflikt som kan nämnas i ovanstående sammanhang är den mellan ”svenska” och ”danska” studenter. Den har vid ett par tillfällen uppstått under grupparbeten med studenter från Danmarks del av programmet. Eftersom vårt mastersprogram är ett s.k. Joint Programme ihop med Köpenhamns universitet bedrivs delar av undervisningen tillsammans med studenter som går på det danska programmet. Dessa konflikter tolkar vi som en interkulturell konflikt på två sätt: dels att i Köpenhamn har studenterna avkrävts mer kunskaper i antropologi förutom sin fil.kand. i humaniora eller samhällsvetenskap för att komma in på programmet. I Lund har vi fler icke-antropologer och icke-etnologer som tar sig an detta ”underliga” ämne ”tillämpad kulturanalys” från början. Alltså har den ”danska” gruppen mer erfarenhet av ämnet och har tagit en ledarroll och tidvis överordnat sig, vilket förargat den ”svenska” gruppen. Vad vi (som har arbetat i Danmark, läs jag) och lärarkollegiet som under flera år arbetat tillsammans med danska lärare och vad man även i organisationsstudier (en källa som icke desto mindre brukar kritiseras hårt är exv. Hofstede 1991) brukar uppmärksamma är att den danska arbetsmarknaden och med den universitetsvärlden är mer hierarkisk. Detta kan också ha färgat de danska studenterna i deras samarbete med de ”svenska” studenterna. Mastersstudenterna på danska sidan består av fler danskar än utländsk-födda studenter och är en mer homogen grupp på det viset. I den ”svenska gruppen” finns nästan inga svenskar alls – de är i klar minoritet – gruppen är heterogen, men ändå svensk. Vad som är rätt intressant är att konstatera hur detta nu har blivit en konflikt mellan danskt och svenskt och plötsligt är individuella nationaliteter och etniska ursprung i mångt och mycket bortkopplade från diskussionen.

Det finns inte så många fall av konflikt där klass spelar roll på mastersprogrammet och det lär bli färre när dessa nu har blivit betalprogram. Antingen behöver studenterna ju ett stipendium eller att deras föräldrar betalar för dem. Redan nu finns en övervikt av studenter som har det relativt väl ställt på programmet. Vissa undantag finns,

men konflikter med lärare eller mellan studenter har inte försiggått där det funnits klasskillnader så mycket som ålderskillnader (vilket Fazlhashemi också skriver 2000). Språket är det som faller de flesta studenterna vad gäller studieresultat och kommunikation med handledare, som ibland kan tappa tålamodet med studenter som gång på gång lämnar in arbeten som är rent obegripliga språkmässigt. Språkgranskning, studieverkstad, kamratgranskning, är lite av det som vi då kan uppmuntra till, men skadan är skedd redan vid intaget, och eftersom vårt Mastersprogram går ut mycket på att kunna sälja sig själv och sina idéer och kunna presentera sig förståeligt, så har vi diskuterat möjligheten att anta studenter med hjälp av kompletterande intervjuer. Dessa planer är dock endast på diskussionsstadiet ännu eftersom detta skulle bli resurskrävande.

Språksvårigheterna gör sig dock gällande på alla nivåer. I nr 4 2012 av Lundagård (s 6-7) står att läsa att endast 8 % av Lunds universitets studerande utgörs av internationella studenter, men att de står för hälften av fusket. De flesta internationella studenter har tillräckligt goda språkkunskaper för att klara sig på avancerad nivå skriver reportern Lukas Enryd (Enryd 2012), men i de fall som kommer till disciplinnämnden är engelskan ett problem. ”Lunds universitet vill erbjuda internationella studenter kurser i engelska och svensk studiekultur innan de börjar sina studier”, skriver Enryd. Det är dock inte möjligt enligt Migrationsverkets praxis som säger att ingen kan få uppehållstillstånd i Sverige för att ”ägnas åt förberedande studier i engelska”. Rektor Per Eriksson lär enligt artikeln ha skrivit under förslaget som författats av Daniel Gunnarsson, internationell masterkoordinator vid LU. Migrationsverket behöver mer underlag säger de till Enryd när han ringer dem. Detta är dock ett konkret tilltag som vi på vår internationella masterutbildning stöder, för vi har sett hur tämligen ”hopplösa” kineser kämpat under två års tid och med en enorm ambition tillägnat sig kunskaper och syntetiserat det de lärt sig till något väldigt bra och värdefullt kampen har bestått av både en språklig och en studiekulturell kamp, en fight som kanske hade underlättats och gjort dessa B-studenter till A-studenter om de hade fått tillträde till sådan interkulturell kompetensutbildning.

Avslutningsvis vill jag bara nämna ytterligare ett sätt att förstå och praktisera interkulturell kompetens. I ett led att öka den sociala gemenskapen mellan studenterna skapade programansvarig för MACA och studievägledaren för utbildningen en International Club. Denna gick i huvudsak ut på att presentera ”svensk/skånsk/lokal” kultur” och innefattade bland annat fågelskådning och bärnstensplockning, bakning, köttbulletrilling och Luciafirande. Aktiviteterna drar främst utländska studenter, fast samtliga studenter på institutionen är inbjudna. Fokus läggs nu mer och mer på mat – på grund av en låg budget och

på grund av att mat är som man med antropologiska termer uttrycker det – en ”cultural universal” – något som förekommer i alla kulturer världen runt. Man samlas kring mat, socialt umgänge uppstår kring mat; de flesta måste antingen laga eller på annat sätt förhålla sig till mat för att överleva. Ibland är detta förhållande tungt och svårt pga. olika smakpreferenser eller patologiska tillstånd, men i de allra flesta fall är mat positivt. Att laga maten tillsammans innebär att man ”gör” kultur. Kultur förstås här på ett fenomenologiskt vis, som något upplevt som involverar känsel smak och lukt. Köttbullar förvandlas till skratt och pepparkaksdeg och glögg till vänskap och fysisk samvaro, och ”svensk kultur” kommer nerifrån bokhyllan, från ”de andras” spis och blir kommunikation. Mångkulturalism och interkulturell kompetens ingår då i den dialogiska lärandeprocessen som Bohlin nämner (2009), fast på ett handfast, vardagskulturellt plan, som tränger in i kognitivt utan att göra våld på ens egna kulturer.

Anförda arbeten

Badersten, Björn. ”Hur beakta likabehandling i undervisningen: Kritiska frågor om form och innehåll”. Powerpoint-presentation. Likabehandling i undervisningen Workshop 2012-03-20 vid Lunds universitet.

Bohlin, H. (2009): "Mångkulturalitet och kulturmöten i högskoleutbildning - möjligheter och svårigheter". *Utbildning & Demokrati* Vol. 18, Nr 3, s 91-109.

Carroll, J. & Ryan, J. (2006). *Teaching international students. Improving learning for all.* Routledge. (155 s)

Enryd, L. (2012). Fuskets är störst bland internationella studenter. *Lundagård* 4, s 6-7.

Fazlhashemi, M. (2002) ”Möten, myter och verkligheter. Studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön.” Umeå Universitet, Universitetspedagogiskt centrum.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind.* London: McGraw-Hill.

Willis, P.E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs.* Farnborough: Saxon House.

Workshop: Likabehandling i undervisningen, mars 2012

Höstterminen för två år sedan fick jag ta hand om distanskursen KNDA32 som jag undervisat på några år tidigare. Det var roligt att ta sig an den igen. Visserligen hade undervisningsmaterialet ändrats en hel del, men spelade inte så stor roll. Jag har många gånger undervisat på den nivån och valet av texter ger mig inga problem. Men av en rad anledningar hade det uppkommit en del problem som berörde likabehandling av de studerande bl. a. vid rättningen av övningar och tentor. Delvis hängde dessa problem samman med kulturella och språkliga skillnader bland de studerande. Sådana skillnader gör sig gällande även i andra sammanhang.

Av erfarenhet vet jag att utförlig information till nybörjarstudenter är mycket viktigt. De bör snabbt som möjligt få reda på vad som är möjligt och vilka rättigheter de har. Det gäller t ex om de av någon anledning skulle tvingas till studieavbrott på grund av sjukdom och oroar sig för att inte kunna komma tillbaka till sina studier. Då bör de veta att det varje år erbjuds ett tillfälle vid en stor uppsamlingstenta i augusti. En ung student med utlandsbakgrund (kinesiskt ursprung) hörde av sig och ställde en rad konstiga frågor om hur han skulle kunna komma tillbaka efter ett studieavbrott. Han gick inte rakt på sak men till slut förstod jag att han ville veta hur han skulle kunna komma tillbaka till studierna igen om han gjorde ett avbrott. Han ställde liknande frågor om och om igen. När jag förstått vad han ville lovade jag att det inte skulle vara något problem. Först då berättade han om orsaken. Hans mamma var mycket sjuk och inlagd på sjukhus. Han var därför tvungen att ta hand om sina syskon. Bland kineser är det vanligt att större barn i sådana fall tar hand om sina syskon så det fanns ingen anledning att misstänka att han for med osanning. En student med svensk kulturell bakgrund skulle ha gått mera direkt på sak och därigenom påskyndat beskedet.

För såväl campus- som distansundervisning gäller att det är viktigt med pedagogiska grepp. Men problemen är ofta större för distansstuderande som sällan studerar på heltid och upplever en konflikt mellan studierna och andra verksamheter. Det händer ofta att uppenbart duktiga studenter på grund av stress och ont om tid för förberedelser får dåligt resultat på övningar och tentor och därför förlorar modet och vill sluta. Lärarna måste då ställa upp och ge dem stöd och stimulera dem att fortsätta. Detta är speciellt viktigt för unga, oerfarna studenter. Om man uppmuntrar dem brukar de repa mod och fortsätta kursen ut.

Idag är 23% av lärare och forskare vid universitet och högskolor i Sverige födda i utlandet (Universitetsläraren 6/2012, s. 6-7). Det ger en uppfattning om hur det håller på att bli i samhället i stort. Antalet barn till utlandsfödda bland

universitetsstudierande och andra studerande i eftergymnasial utbildning kommer under de närmaste åren bara att öka. När såväl lärare som studerande kommer från en rad olika kulturer skapas förutsättningar för ett fruktbart kulturellt utbyte, men detta ger ibland också upphov till konflikter och motsättningar som kan vara nog så besvärliga att hantera.

Jag undervisar för närvarande på kursen (KNDA32-HT-VT, 61 - 90 hp, kinesiska). Eftersom det rör sig om distansundervisning befinner de flesta studenterna på olika platser såväl i Sverige som i utlandet. Det finns med andra ord inga förutsättningar för sammankomster. De flesta studenter jag haft i denna undervisning är infödda svenskar (både med svensk eller annan etnisk bakgrund). Det finns också enstaka utlandsfödda från t. ex. Italien och andra väst- och östeuropeiska länder. Betydligt vanligare är det att de utlandsfödda liksom ett antal av de infödda svenskarna kommer från familjer med kinesisk härkomst. Det gemensamma draget för många av de utlandsfödda, i synnerhet de med asiatisk härkomst, är att de har problem med skriftlig framställning på svenska. Till det yttre skiljer de sig inte från svenska studenter. Några studenter där klädseln spelar viss roll som hos de kvinnliga studerande från mellanöstern som bär slöja har jag inte haft. Själva typen av undervisning där de studerande bara vid enstaka e-möten, och då bara om de vill, kan se ansikten gör dessutom att sådana kulturella skillnader inte skulle spela någon roll.

Studenterna i KNDA32 visar en betydligt större åldersspridning än motsvarande campus-kurser. Man skulle kunna indela dem i tre åldersgrupper som alla uppvisar en del skillnader: de mellan 20 och 39 år, de mellan 40 och 59 år och de över sextio år. Den första och den andra åldersgruppen utgör båda nästan hälften av de studerande. Eftersom det rör sig om distansundervisning är de flesta yrkesaktiva och bedriver inte studierna på heltid. Bland dem finns såväl lärare på olika nivåer från småskolor till gymnasier, läkare, forskare och anställda vid olika företag. I den yngsta åldersgruppen finns också heltidsstudenter som väljer den här kursen vid sidan om sin huvudinriktning. Flertalet studerar ekonomi, handel eller samhällskunskap. Med undantag för de i den äldsta åldersgruppen studerar de flesta kinesiska i förhoppning att språkkunskaperna kan komma till nytta i deras yrkesverksamhet. Men det finns också, speciellt bland de äldre, de som i första hand är intresserade av eller nyfikna på kinesisk kultur.

I likhet med de flesta humanistiska ämnen är majoriteten av de studerande kvinnor. Men eftersom könsfördelningen mellan studerande av kinesiskt ursprung inte skiljer sig åt blir det ändå en förhållandevis jämn könsfördelning. Dessa studenter, oavsett kön, drivs ofta av en motivation att förbättra kunskaperna i sitt hemspråk eller om detta är en kinesisk dialekt i kinesiskt riksspråk. Det är mycket vanligt att deras föräldrar aktivt uppmuntrar dem att

skaffa sig läs- och skrivkunskaper i kinesiska för att om möjligt förhindra att de tappar kontakten detta språk.

Ett utmärkande drag för studenterna på KNDA32 är att nästan alla har vistats i Kina för språkstudier eller har studerat kinesiska på andra platser som Singapore och Taiwan. I regel rör det sig bara om korttidsstudier på en månad men ett fåtal har studerat upp till två år. Den undervisning de deltagit i är av mycket varierande kvalitet. Men det faktum att de vistats i Asien i kinesiskspråkiga miljöer gör att de har viss erfarenhet av och förhållandevis god insyn i kulturella skillnader och de olika slags konflikter och motsättningar som detta lätt ger upphov till.

Trots att de studerande på min kurs alla genomgått grundutbildning i kinesiska utgör de kunskapsmässigt en ganska heterogen grupp. Det ställer stora krav på undervisningen. Jag uppmuntrar därför alltid studenterna att komma med frågor och kritik som gör att jag kan förbättra undervisningen. Man kan därför säga att jag inom den snäva ram som undervisningsuppdraget medger har ganska god kontakt med studenterna. Oavsett om det gäller studenter med svensk kulturell bakgrund eller de med utländsk bakgrund brukar jag uppmuntra till ingående samtal. Givetvis är det så att en del studerande med kinesisk bakgrund, på grund av sin uppfostran och eftersom de till viss del har samma kulturella bakgrund som jag, känner sig stå närmare mig. Dvs de upplever inte något kulturellt avstånd. Samtidigt gör deras respekt för läraren att de inte alltid går rakt på sak. Studenter med svensk kulturell bakgrund och de med kinesisk bakgrund skiljer sig åt i detta avseende. Precis som Åke Daun (Fazihashemi 2002, s. 53-54) framhåller är infödda svenska elever för det mesta logiska och rationella men tysta och introverta. Det innebär dock inte att de saknar åsikter eller att de inte är beredda att opponera sig om de tycker det är nödvändigt. Om de stöter på något som berör deras personliga intressen, så kommer de ändå att gå samman och opponera sig eller ta en diskussion med lärare och andra berörda. Man kan rent av säga att studenter med svensk kulturell bakgrund ganska frenetiskt och inte alltid i konstruktivt syfte försvarar sina personliga intressen.

Eftersom det rör sig om distansundervisning ägnas en stor del av kontakterna mellan lärare och studenter åt att diskutera och framföra åsikter om övningsuppgifterna. För att försöka skapa ett alternativ till passivt lärande låter jag dem när så är möjligt delta i framtagningen av läromedel som t ex att med hjälp av Google Docs ta fram ordlistor till texterna. Vid sådana arbetsmoment kan de när som helst fråga mig till råds eller framföra sina åsikter.

En stor del av undervisningen går åt till rättning och kommentarer till övningarna. Eftersom övningarna inom distansutbildningen också utgör en del av kurstentamen och eftersom det är på detta område jag stött på de flesta

problemen med likabehandling av de studerande ska jag nedan gå in närmare på den saken.

För tjugo år sedan var förmodligen de studerande vid svenska universitet nästan uteslutande infödda etniska svenskar. De studerande med kinesiskt ursprung var i vart fall ytterst få.

Etniska kineser bosatta i Sverige på den tiden var till största flertalet sysselsatta inom restaurangbranschen som kockar och servitörer, eller också hade de arbeten som affärsbiträden. Det största flertalet kom från dialekttalande områden i Hongkong och Sydkina. Deras utbildningsnivå var inte hög. Det fanns också sådana som hade högre utbildning men de var väldigt få. För samtliga gällde att de gärna ville att deras barn skulle få högre utbildning. Utbildning har nästan alltid stått högt i kurs bland kineser. Också de unga var positivt inställda. De som kom ur enkla förhållanden ville undvika att gå i föräldrarnas fotspår och de som hade intellektuella föräldrar följde dessas exempel.

Jag själv är en lärare är född och uppvuxen i Asien. När jag läser referensmaterialet väcker det hos mig djupa känslor. Ett betydande antal av mina studenter har en liknande bakgrund, men de med annan etnisk bakgrund är givetvis fler.

Studenterna i min klass som har asiatisk bakgrund är till största delen uppvuxna i Sverige. Varje termin har jag ett antal sådana studenter. De flesta är barn till båtflyktingar som på sjuttio- och åttiotalen kom till Sverige. De är barn till de flyktingar som tvingats bort eller flytt från Vietnam och kom till Sverige via Hongkong, Malaysia, Indonesien, Singapore och Thailand. Några av dessa råkade hamna i Sverige. De hade sällan haft något annat mål än att komma till ett land i väst. I de länder dit de kom strävade de efter att lära sig det lokala språket men fortsatte samtidigt att tala sitt modersmål i hemmet. På senare år har dock antalet förstagenerationsinvandrare från Kina ökat i antal. Dessa senare till skillnad från de förra talar i allmänhet någon variant av rikskinesiska.

Ur språklig synvinkel kan man indela de studerande med kinesisk bakgrund i tre kategorier:

- 1) Förstagenerationsinvandrare som genomgått högre studier redan i hemlandet och som kom till Sverige som vuxna. Det behöver inte sägas att de inte hade några som helst problem med att läsa, tala och skriva kinesiska. De har ofta också god nivå i kinesiskt riksspråk. Orsaken till att de studerar kinesiska är inte att de ville förbättra sina kunskaper i det språket utan att det behöver ett komplement till sin huvudsakliga studieinriktning. Kinesiska är för dem en lätt

källa till extra studiepoäng som kan behövas för att bibehålla normal studietakt. Men det är inte helt problemfritt. Deras nivå i skriftlig svenska är ofta otillräcklig. Att översätta från svenska till kinesiska klarar de ofta med glans, men att översätta i andra riktningen går inte så bra. På grund av detta pendlar de ofta på gränsen mellan godkänt och underkänt. Samma sak, men bara för svenskan, gäller de enstaka europeiska studenter som har utomnordisk bakgrund.

2) Förstagerationsinvandrare som genomgått sexårig eller i vissa fall nioårig grundskola och som kom till Sverige som tonåringar. Deras svenska är betydligt bättre och de har sällan problem med översättning i båda riktningarna. Däremot när det gäller att skriva uppsatser kommer deras problem i dagen. Deras förmåga att uttrycka sig i skrift kan i regel inte jämföras med svenskfödda studenter.

3) Invandrare och barn till invandrare som har genomgått hela eller nästan hela sin utbildning i Sverige. Deras förkunskaper i kinesiska (detta gäller i synnerhet barnen till båtflyktingar) är inte speciellt goda. De är födda i Sverige och har från första början gått i svenska skolor. Somliga kan tala vardagskinesiska andra förstår men talar inte. Många av dem är dessutom i första hand dialektalande. Deras läs- och skrivförmåga i kinesiska är mycket bristfällig. I kraft av sitt hemspråk är de visserligen ofta bättre än vanliga svenska studenter men inte så mycket och då främst i talat språk. I sin skriftliga framställning påverkas de av svenska och i deras kinesiska innehåller därför en hel del ogrammatiska meningar och konstruktioner. Men inte heller deras svenska är speciellt bra. De kan skriva och uttrycka sig men deras språk saknar elegans. Om man därför vid bedömningen av uppsatser och översättningar tar språklig elegans som ett viktigt kriterium så kan de inte få högt betyg. Men detta är mycket problematiskt och kan ge upphov till orättvis behandling. Målsättningen för undervisning i kinesiska är ju framför allt att nå en hög nivå i detta språk. Om man ser till förmågan att uttrycka sig i skrift på kinesiska är det bara undantagsvis som svenska studenter når upp till deras nivå. Problemet här är hur man ska behandla båda grupperna lika rättvist. Svenska lärare som sällan själva har en hög nivå i skriftlig kinesiska tenderar att ge högre betyg åt de med bättre nivå i svenska. Kinesiska lärare tenderar i andra riktningen. I de stora västerländska skolspråken spelar svenskkunskaperna en mindre roll eftersom uppsatser och annan skriftlig framställning framför allt sker på målspråket. Men kinesiska är ett nybörjarspråk och därtill ganska svårt för europeiska studenter. På några korta terminer uppnår de nästan aldrig en nivå där viktiga moment som uppsatsskrivning kan utföras på målspråket.

När jag för ett par år sedan övertog den här kursen upptäckte jag att tilläggen till kursbeskrivningen, men inte kursplanen, krävde att översättningarna till

svenska skulle uppnå elegans. Jag ansåg att detta var ett högst diskutabelt krav, men eftersom kursbeskrivningen med tillägg redan skickats ut till studenterna följde jag den. Omedelbart ställdes jag inför problemet med hur jag skulle förhålla mig till språkligt eleganta och nära nog korrekta och språkligt mindre eleganta men fullständigt korrekta översättningar. Ytterligare ett problem var att uppgifterna tenderade att vara mycket för lätta. Ofta räckte det med en enkel mening som svar. Men på så sätt blev det mycket svårt att urskilja någon skillnad i de studerandes förståelse. Oavsett om svaret var oerhört kortfattat eller långt och ingående kunde det ändå bli full poäng eftersom frågeställningen var så enkel och svaret så självklart. Än mer problematiskt vara att vid översättningsövningar fick de studerande själva välja vilka stycken de översatte. Oavsett svårighetsgrad fick de sedan full poäng om översättningen var korrekt och elegant. Detta gav givetvis upphov till oerhörda orättvisor eftersom somliga studenter ofta försökte sig på svårare meningar och därvid oundvikligen gjorde ett och annat fel. Detta drabbade alla studentkategorier, men de studenter som var svagare i svenska missgynnades mest eftersom de förutom ett och annat fel också presterade mindre eleganta översättningar. Om man bortser från rättviseaspekten var detta också inlärningsmässigt ett mycket tvivelaktigt förfarande. De studenter som var strängt upptagna med andra kurser insåg snart att de bara behövde behärska de enklare passagerna i undervisningsmaterialet. Om övningarna bara varit övningar skulle det haft mindre betydelse. Men i distansundervisningen utgör övningarna en del av tentamen. Nivån på övningssvaren plus en sluttenta ligger till grund för kursbetyget. I kombination med betoningen av svenskspråkig elegans gav det ovan beskrivna förfarandet därför upphov till fullkomligt absurd orättvisa.

I en klass på 12-15 studenter hände det ofta att hälften valde de enklaste uppgifterna och därför för det mesta fick höga poäng. Ett fåtal, ofta de med kinesiskspråkig bakgrund kände sig självsäkra, och valde de svåraste uppgifterna. Oundvikligen gjorde de ett och annat fel och deras svenska påverkades också av komplexiteten i översättningarna. De fick nästan alltid längre poäng. Eftersom många på så vis gjorde olika uppgifter blev det omöjligt att ge rättvisa betyg. Ambitiösa studenter missgynnades och de som tog studierna med en klackspark gynnades. Med detta förfarande fanns givetvis heller ingen möjlighet att garantera att de studerande uppnådde målsättningen med studierna.

När jag första gången rättat en översättningsövning (från kinesiska till svenska) och skickat över övningarna med kommentarer till studenterna tog en kvinnlig studerande mod till sig och protesterade ”det är orättvist! ’det här är en kurs i kinesiska, inte en kurs i svenska!’ Jag insåg genast att hon hade rätt. Studenten ifråga var lärare till yrket. Hon hade kinesiskt ursprung men hade avlagt en masterexamen i engelska.

Flera studerande instämde. Eftersom jag insåg problemet och erkände att bedömningsmodellen inte motsvarade kursmålsättningen blåste den här stormen snart över. Tack vare denna modiga student som vågade ta upp problemet blev jag akut medveten om det och kunde undvika alltför allvarliga konsekvenser.

Frågan var nu hur man skulle agera. I kursbeskrivningen för KNDA32 som skrivits av svenska lärare hade denna typ av problem överhuvudtaget inte berörts. Däremot var det klart och tydligt angivet i kursens målsättning att kunskaper i kinesiska var målet för undervisningen. Inget alls stod nämnt om kunskaper i svenska. Eftersom så ofta varit fallet i tidigare kursplaner är detta utelämnande troligen ett resultat av anpassning till EU. En studerande från ett annat europeiskt land skulle ju kunna insistera på engelska i stället för svenska.

Eftersom kursbeskrivningen inte har samma legala ställning som kursplanen kunde jag efter att ha inhämtat studenternas samtycke delvis modifiera beskrivningen av hur övningsfrågorna bedöms. Tonvikten lades på korrekthet men inte på språklig elegans. Men även om målet var kunskaper i kinesiska var jag tvungen att ta hänsyn till att de svenska studenterna normalt inte i detta språk kunde uppnå samma elegans som flertalet studenter med kinesisk bakgrund. För att behandla de studerande rättvist var det alltså nödvändigt att göra avkall på elegansen såväl i översättningar till svenska som till kinesiska samt i övningssvar och uppsatser. Samtliga studerande kände sig därför lugnade eftersom de förstod att de skulle bedömas så rättvist som möjligt. Vad gäller övningsuppgifterna gjorde jag också en del ändringar. Självvalsprincipen som ju också resulterade i enorma orättvisor avskaffades. Samtliga studerande måste göra samma övningar. Övningarna bestod av fraser och meningar som avspeglade hela de studerade texterna och måste dessutom översättas eller förklaras i sin kontextuella (inte lexikala) betydelse. På så sätt måste den studerande visa att han eller hon förstod hela sammanhanget och inte bara en kort mening. Detta skapade en betydligt större rättvisa vid betygsättningen och gjorde också att samtliga studerande måste tillägna sig hela materialet. Eftersom de studerande nu tvingades att läsa hela texterna höjdes också deras läsförståelse.

Detta är mina erfarenheter av rättvisa och problem med likabehandling inom undervisningen. För att hålla skildringen kort har jag begränsat mig till de senaste två årens erfarenheter och därför uteslutande berört problem som dykt upp inom distansundervisning i nybörjarspråket kinesiska.

LITTERATURTIPS:

1. Universitetsläraren 6/2012.
2. Högskoleverket (2000). Goda exempel. Hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald, Högskoleverkets rapportserie 2000: 9R.
3. Fazlhashemi, M. (2002): "Möten, myter och verkligheter. Studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön" Umeå Universitet, Universitetspedagogiskt centrum.
4. Santhanam, E. and O. Hicks (2002): "Disciplinary, Gender and Course Year Influences on Student Perceptions of Teaching: explorations and implications". Teaching in Higher Education, Vol 7, No 1, 17-31.