



LV-granskning

Rapport från genomlysning utifrån LV-perspektiv
av teologiska fakultetens två nya kandidatprogram.

Konsult: Lotta Björkman, Björkmans Pedagogiska

Innehåll

Introduktion.....	4
Projektets syfte och frågeställningar	4
Granskningens prioriteringar.....	4
Genomförande.....	4
Texter.....	5
Kursplaner	5
Maktkritiska och interkulturella ambitioner framträder.....	5
Ökad kongruens?.....	5
Progression avseende maktkritiskt och interkulturellt perspektiv.....	6
Intersektionalitet.....	6
Inflytelsrika/centrala tänkare?	7
Möjligheter i didaktikkursen	7
Studieguider.....	7
Tydlig utformning, komplext innehåll och reflexiv inställning	8
Möjligheter till interkulturalitet.....	8
Självreflexivitet med normkritisk ansats.....	9
Centrala texter?	9
Att titta på religionsutövning.....	10
Konstruktiv länkning – som en fråga får en svar.....	10
Kursvärderingar.....	10
Främst fokus på formella aspekter	10
Efterfrågad tydlighet	10
Fördjupning i allmädidaktik?	11
Variation i metoder – kan bidra till ökad inkludering.....	12
Nyanserad litteratur	12
Intervjuer	12
Generella Förutsättningar	12
Urval och respondenter	12
Representation.....	13
Genomförande.....	13
Studenter.....	14
Inkludering på olika sätt.....	14
För-givet-tagen kristen förkunskap	14
Vilkas texter läses?.....	15
Utmanande texter – kräver kompletterande material	16
Pandemiläget – förhindrar peer-to-peer stöd.....	16
Läraren behöver styra för att inkludera	17

Didaktik behövs.....	18
Att se och välkomna.....	18
Lärare.....	18
Förändrad studentgrupp – förändrat läraruppdrag	18
Tydlighet och struktur	20
Ett lärande klimat	21
Om vikten av att möta studenten – och förutsättningar för detta.....	22
Efterfråga lika villkor	23
Lärares förhållningssätt.....	24
Behov av kompetensutveckling	25
Att arbeta vidare med	25
Undervisning	26
Maktkritik och interkulturalitet	26
Referenser	27

Introduktion

Projektets syfte och frågeställningar

Syftet är att bidra till ökad jämställdhetsintegrering av teologiska fakultetens två nya kandidatprogram och därmed skapa mer likvärdiga förutsättningar för olika studentgrupper. Detta syfte specificeras i följande fyra frågeställningar:

1. Hur kan fakulteten säkerställa att den reella undervisningen överensstämmer med de övergripande målen och med engagemanget hos undervisande personal?
2. Hur kan jämställdhets- och lika villkorsperspektivet synas tydligare och mer välintegrerat i utbildningens styrdokument?
3. Hur kan fakulteten arbeta mer förebyggande i mötet med studenter med funktionsvariationer också på distanskurser?
4. Hur kan fakulteten arbeta mer aktivt med inkludering av studenter med olika bakgrund och stärka sin interkulturella kompetens?

Granskningens prioriteringar

Enligt projektgruppen för LV är fråga fyra den mest övergripande och den fråga som tydligast pekar mot ett förebyggande proaktivt arbete vilket innebär att detta bör vara projektets utgångspunkt och fokus. Det får som konsekvens att denna granskning bör fungera som en slags formativ utvärdering vilken ska kunna leda vidare till en förändrad praktik. Fråga två uppfattar projektgruppen som en del- eller följdfråga av fråga fyra. Granskningen av styrdokument bör ge en bild av hur lika villkorsperspektivet framträder i de nya utbildningarna samt ge förslag på hur det kan förtydligas och integreras bättre i helheten. Fråga ett kan enligt projektgruppen bli svår att genomföra inom ramen för gransknings-uppdraget, då den skulle kräva omfattande auskultering. Det bör snarare bli en fråga för självreflektion under pedagogiska dagen och framåt. Fråga tre är den mest detaljerade och rör en specifik grupp studenter menar projektgruppen. Pandemin gör inte frågan mindre angelägen, men projektgruppen uppfattar det som svårt att till fullo undersöka det under rådande omständigheter. Möjligen skulle frågan kräva en egen studie. Frågan bör inte avföras, men snarare finnas med som underordnad följdfråga under de intervjuer som genomförs inom granskningen.

Genomförande

Granskningen har inneburit två huvudsakliga delar:

Del 1: Granskning av följande texter: Kursplaner, Studieguider, Kursvärderingar

Del 2: Fokusgruppsintervjuer med en studentgrupp samt med en lärargrupp

När det gäller del 1 finns, utöver detta PM, de kommenterade dokumenten tillgängliga där detaljer framgår. I dessa analyserade dokument är de delar som anses knyta an till granskningens tema gulmarkerade. Ofta finns även en textkommentar till varje markering.

Det bör förtydligas att granskningen har genomförts med grund i och kunskap om makt- och normkritiska perspektiv samt med en interkulturell ansats. Då jag som konsult på intet sätt har

den teologiska kompetensen så kan det vara så att de förslag som ges inte fungerar med det teologiska kunskapsinnehållet/perspektiven/materialen etc. Hur de förslag som ges i denna rapport har relevans och ev. kan omsättas i praktik lämnas ödmjukt över till projektgruppen.

Texter

Denna del av granskningen har främst fokuserat på fråga 2: *Hur kan jämställdhets- och lika villkorsperspektivet synas tydligare och mer välintegrerat i utbildningens styrdokument?* Granskningen ska ge en bild av hur lika villkorsperspektivet framträder i de nya utbildningarna samt ge förslag på hur det kan förtydligas och integreras bättre i helheten. Vid granskningen av texterna så har det dock även varit tydligt att även svar på fråga 4: *Hur kan fakulteten arbeta mer aktivt med inkludering av studenter med olika bakgrund och stärka sin interkulturella kompetens?* har kunnat identifieras. I främst analysen av studieguiderna har vissa aspekter som handlar om fråga 3: *Hur kan fakulteten arbeta mer förebyggande i mötet med studenter med funktionsvariationer också på distanskurser?* kunnat besvaras.

Kursplaner

De kursplaner som har analyserats är kursplanerna för T1 och T2 på de två nya kandidatprogrammen, religionsvetar- och teologprogrammet.

Maktkritiska och interkulturella ambitioner framträder

I kursplanerna framträder, knutet till lika villkorsperspektivet, en ambition till ett maktkritiskt perspektiv. Detta genom formuleringar som inbegriper begrepp såsom ”genus”, ”makt”, ”mångfald”, ”koloniala och postkoloniala kontexter”, ”antisemitism” och ”islamofobi”, ”kristendomsfientlighet” och ”kritiskt tänkande”. Det finns också på flera ställen i kursplanen formuleringar som kan innebära ett interkulturellt perspektiv, ex genom lydelse som ”religionsdialog”, ”mångfalden av olika tolkningstraditioner”, ”samspel” och ”hur relaterar människor till varandra i ett mångreligiöst och pluralistiskt samhälle?”. I de delkurser där denna typ av formuleringar utgör delar av målsättningen finns goda förutsättningar att även explicit anlägga ett interkulturellt perspektiv för att synlig- och medvetandegöra hur detta kan förstås och omsättas i praktik.

Ökad kongruens?

Gällande kongruensen mellan syfte, färdighetstränande mål och innehåll avseende jämställdhets- och lika villkorsperspektivet så framträder denna något ojämn i de olika delkurserna. Om det ex. i innehållsbeskrivningen står att ”Exempel på områden som behandlas är (...) religion i koloniala och postkoloniala kontexter, antisemitism, islamofobi och kristendomsfientlighet” så kan detta exempelvis tydliggöras genom att ordet ”kritisk” nämns i både de färdighetstränande målen och i syftet med kursen. Ett sådant förfarande tillämpas i vissa av kursplanerna, men ofta inte. Jämställdhets- och lika villkorsperspektiven syns ofta på olika nivåer i de olika delkurserna, ibland är de framskrivna i syftet men inte i innehållet och ibland är det tvärt om. För att bidra till tydlighet men också för att ge jämställdhets- och lika villkorsperspektivet ”tyngd” på ett genomgående sätt i den formella styrningen av kursen, så är det min rekommendation att detta ses över. Det finns (kanske) en risk att en otydlighet öppnar

för ett för stort tolkningsutrymme för individuella lärare. Formuleringen avseende att studenter ska ”lära sig att reflektera kritiskt” kan ju innebära väldigt olika saker beroende av om den aktuella läraren i grunden har ett maktkritiskt/interkulturellt perspektiv eller inte. Ett konsekvent framskrivande av maktkritiskt och interkulturellt perspektiv ”kräver” att läraren, även om hen inte riktigt har koll/tycker att det är viktigt, omsätter det i undervisningen. Det skickar också, om ni vill det, en tydlig signal till studenterna avseende att detta ses som ett viktigt och grundläggande perspektiv i utbildningen.

Progression avseende maktkritiskt och interkulturellt perspektiv

Vidare är en rekommendation att detta framskrivande av ett maktkritiskt och interkulturellt perspektiv, i de olika kurserna, görs med en medveten progression. I texterna som de nu är formulerade så framträder de maktkritiska perspektiven främst under fortsättningskursen. Är detta ett medvetet val? Är det först i delkurs två som det är möjligt/av intresse att anlägga dessa perspektiv eller ska det snarare vara något som byggs upp och utvecklas under kurserna? I så fall på vilket sätt? Fördelen med att redan från början etablera ett interkulturellt angreppssätt och en maktkritisk ambition i en dylik progression är att det då blir begrepp och utgångspunkter som det alltid går att gå tillbaka till, en kunskap som är etablerad i studentgruppen och som ett angreppssätt i kurserna.

Så som beskrivs ovan finns begrepp som knyter till ett interkulturellt perspektiv återkommande i delkursbeskrivningarnas mål, färdighetstränande mål och innehåll. Exempelvis i innehållsbeskrivningen av hela introduktionskursen, ”Hur relaterar människor till varandra i ett mångreligiöst och pluralistiskt samhälle?”. Dock används inte begreppet interkulturalitet alls, skulle det vara ett alternativ att explicit använda det som begrepp och perspektiv? I så fall behöver litteratur som tar upp detta perspektiv, det handlar om ett kunskapsinnehåll som behöver förstås för att kunna tillämpas som analys- och angreppssätt. Kanske kan kapitel 1 och 2 i *Perspektiv på Interkulturalitet* (Hill, 2020) bidra med detta? När det gäller interkulturella perspektiv knutet till specifikt teologisk teoribildning så är det inte något jag kan ge insatta tips kring då teologi inte är mitt fält. Dock visade sökningar i ex. Google scholar (sökord: religion interculturality) att det finns en omfattande produktion av dylika texter, kanske kan sådana texter vara av relevans för fördjupning inom lärargruppen, men kanske också för studenter? Exempelvis:

Religious Affiliation and Intercultural Sensitivity: Interculturality between Shia & Sunni Muslims in Iran (Ameli, Saied & Hamideh, 2012)

Interculturality as pedagogy. Challenges of Teaching and Learning Religion and Theology Beyond Borders (Cruz, 2012)

Religion, Gender, and Interculturality: Young Women Constructing and Navigating Difference (Mahoney, 2019)

Intersektionalitet

Kanske kan det även vara bidragande att tydliggöra att det handlar om en intersektionell utgångspunkt avseende kultur, dvs. att religiositet hela tiden befinner sig i ett intersektionellt fält där andra maktordningar knutet till sådant som klass, genus etc. spelar in och påverkar exempelvis religiositet och religionsutövande men också hur religioner uppfattas. Detta formuleras exempelvis i det färdighetstränande målet för delkurs 1 på fortsättningskursen:

”reflektera över hur historisk och kulturell kontext samt social position formar tolkningar av religioners betydelse för individer och samhälle”. Om ett dylikt perspektiv tillämpas behöver givetvis litteratur avseende intersektionalitet också ingå så att det blir tydligt för studenterna vad detta begrepp innebär och hur det kan fungera som analysglasögon under och i kurserna. Kanske kan följande texter vara av intresse:

Religion Och Intersektionalitet (Appelros, 2005)

Religion, Faith, and Intersectionality (Banton, 2011)

Religion, Intersectionality, and Epistemic Habits of Academic Feminism. Perspectives from Global Feminist Theology (Vuola, 2017)

Inflytelsesrika/centrala tänkare?

På några ställen i kursplanerna finns formuleringar som handlar om att, som det är formulerat i delkursmålet för delkurs 3 på fortsättningskursen, ”identifiera *inflytelsesrika* tänkare och uttolkare”, eller i delkurs 5, ”redogöra översiktligt för några filosofi- och teologihistoriskt *avgörande* tänkare” (mina kursiveringar). Utifrån ett (norm)kritiskt perspektiv är frågan vilka dessa tänkare presenteras som i undervisningen? Vilka lyfts fram som inflytelsesrika och avgörande? Här finns potential för en diskussion avseende vilkas perspektiv som historiskt synliggörs och vilka som ”glömts bort”. Just detta är vidare något som explicit nämns av studenterna i intervjun som en viktig del av en inkluderande undervisning. Kanske kan ett diskursteoretiskt perspektiv då bidra (om så inte redan sker?).

Möjligheter i didaktikkursen¹

I didaktikkursen finns möjligheter till normkritiska och interkulturella perspektiv, men här behövs givetvis också litteratur som underlag för dylika diskussioner. Exempel på litteratur som kanske kan bidra är *Interkulturell religionsdidaktik - utmaningar och möjligheter* (Franck & Thalén, 2018) som ju er medarbetare Malin Löfstedt bidragit i. Om det maktkritiska perspektivet, intersektionalitet och interkulturalitet funnits med genomgående och explicit i de föregående delkurserna så finns det goda möjligheter att i denna kurs omsätta dessa i idéer om en undervisning som bidrar till denna typ av reflektioner avseende religion, religiositet etc. En fundering är vidare varför inte kurs- och ämnesplanerna för grund- och gymnasieskolan finns med som obligatorisk litteratur. I dessa framgår ju tydligt att det behövs ett normkritiskt och interkulturellt perspektiv i det religionsdidaktiska arbetet.

Studieguider

De studieguider som har analyserats är Studieguiderna för T1, delkurs 1-4 samt för T2, delkurserna 1-2.

¹ Lika villkorskommittén noterar att utvärderaren inte haft möjlighet att ta del av studieguiden för didaktikkursen. Flera av förslagen uppfylls där. Där framgår också att kurs- och ämnesplanerna för grund- och gymnasieskolan behandlas.

Tydlig utformning, komplext innehåll och reflexiv inställning

Det som framträder i studieguiderna är att de generellt är tydligt och tillgängligt utformade. Det är bra att de inleds med en schematisk översikt då denna bidrar till en lättillgänglig helhetsbild, det därefter tydliga beskrivandet av seminarierna ger goda förutsättningar för alla att förstå vad som förväntas. Innehållsligt framträder en bild av religion som ett mångfacetterat ämne – innehålls-, perspektiv- och metodmässigt. Men också att religion och religiositet, på många olika sätt, är knutet till kontextuella faktorer. Vidare återkommer krav och förväntningar på reflexivet från studentgruppen och detta beskrivs som en viktig utgångspunkt för kunskapsfördjupning inom det teologiska fältet.

Möjligheter till interkulturalitet

De inslag av film och olika upplevelsebaserade inslag som finns i flera kurser har goda möjligheter att bidra till ett interkulturellt lärande i praktiken, alltså till en undervisning *genom* interkulturalitet. Just filminslagen är också något som uttalat lyfts av studenterna i intervjun som bidragande till just dylika aspekter. Dock är det viktigt att i ett dylikt arbete *också* behöver ett normkritiskt perspektiv så att det bidrar till transformerande snarare än konserverande möten mellan olika kulturella erfarenheter och inte landar i att *Vi tittar på Dem*. Det är inte något som behöver explicitgöras för studenterna utan snarare något som kan finnas medvetet och närvarande i lärarens förhållningssätt. För att förtydliga vad som avses med denna normkritiska blick i det interkulturella arbetet kanske min text ”*Normkritiska perspektiv i skolans arbete – för att synliggöra och ifrågasätta monokulturella föreställningar*”, i en snart publicerad antologi av Hans Lorentz och Bo Bergstedt (2021) kan bidra.

Generellt är det centralt att arbetet avseende interkulturalitet är något som bedrivs utifrån aspekterna: *om*, *för* och *genom* och att det mellan dessa finns en stringens, för att detta ska vara möjligt krävs bland annat ett maktkritiskt perspektiv. På Södertörns högskola, där ett interkulturellt perspektiv tillämpas, anges i policydokument för lärarutbildningens interkulturella profil (Södertörns högskola, 2017) att interkulturalitet ska präglade lärarutbildningen i tre avseenden; *om*, *för* och *genom* interkulturalitet. *Om* innebär att interkulturalitet är ett kunskapsinnehåll som fokuserar på ”fördjupade kunskaper om och kritisk reflektion kring skolans demokrati- och värdegrundsarbete (inbegripet mänskliga rättigheter), styrmedel, normer och normskapande” (ibid). Arbetet *för* interkulturalitet handlar om att kontinuerligt aktualisera de olika spänningsfält som den interkulturella pedagogiken hela tiden rör sig inom. Gällande aspekten *genom* interkulturalitet anges:

Att lära genom interkulturalitet innebär att studenterna i sina egna studier får möjlighet att erfara hur ett intresse för och ett fokus på mångfald kan ta sig uttryck i den pedagogiska praktiken. Genom att på olika sätt och utifrån olika perspektiv utforska de interkulturella spänningsfälten låter lärarutbildningen på Södertörns högskola profilen bli ett förhållningssätt som genomsyrar verksamheten (ibid, s. 4-5).

Ett liknande sätt att tänka kring tillämpandet av interkulturella perspektiv i de aktuella kandidatprogrammen är en rekommendation. Om ett seminarium, som i DK2, T2 handlar om en maktkritisk diskussion avseende nunnor och munkars roller inom buddhismen så behöver ett dylikt (köns)maktmedvetet perspektiv även präglade undervisningen. Så att form och innehåll är kongruenta, så att lärarna så att säga ”walks the talk”.

Det finns, redan från DK 1 stor potential att införa ett interkulturellt perspektiv vilket ju redan beskrivits i relation till kursplanerna. Det är något som syns ”mellan raderna” hela tiden i

studieguiderna men det skrivs inte fram. Det beskrivs som ”möten”, ”tolkningsmångfald” etc. Detta skulle kunna göras explicit och bli en del av seminariearbetet att diskutera. I anslutning till de professionsknutna delarna av kurserna så kan interkulturalitet kanske bidra extra mycket? Ett interkulturellt förhållningssätt tänker jag mig är en central förutsättning för att det ska lyckas i detta arbete. Här kanske framförallt begreppet ”interkulturell kompetens” kan vara användbart. Här bör dock förtydligas att interkulturalitet då bör syfta på kultur i en bred aspekt, således inte bara knutet till etnicitet.

Självreflexivitet med normkritisk ansats

Där självreflexivitet skrivs fram, vilket sker på flera ställen, finns möjligheter att förtydliga hur detta kan ske med en normkritisk ansats. Detta eftersom det syftar till en kritisk inställning till den egna förförståelsen (till religion) för att på detta sätt kunna se ”förbi sina föreställningar”. Exempelvis i DK 2 där det skrivs att ”Syftet med delkursens andra religion- och professionsseminarium är att reflektera över era utgångspunkter och hur de påverkar er förståelse av religion. Det är ett viktigt steg mot att tillgodogöra sig ett kritiskt förhållningssätt. Vi börjar alltså med att skärskåda ”viet” och den egna positionen.” (s.13).

Det kan då vara av relevans med texter avseende detta (vilket jag inte finner i litteraturlistan?). Dessa enklare texter från Skolverket, som visserligen har pedagoger som målgrupp, kanske kan bidra:

Normer, normmedvetenhet och normkritik:

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/302_Framja_likabehandling/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/Normer,%20normmedvetenhet%20och%20normkritik_Rev_E%C3%85.docx

Vem är jag och vad tar jag med mig in i arbetet?

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/302_Framja_likabehandling/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/Vem%20%C3%A4r%20jag%20och%20vad%20tar%20jag%20med%20mig%20in%20i%20arbetet_Rev_E%C3%85_JB.docx

Centrala texter?

I studieguiderna används ibland begreppet ”centrala texter”. Vilka är dessa texter, vilka anses som ”centrala”? Finns det möjlighet att även använda texter som inte är de mest kanoniserade? Alltså att presentera innehållet med stöd av andra texter än de tydligt etablerade eller för den sakens skull skrivna av västerländska män, vilket studenterna upplevde som ett problem med litteraturen? För att bidra till ett mer diversifierat innehåll men också med fler röster? Jag tänker att detta även handlar om att använda litteratur som är skriven av personer som inte bara har svenskklingande namn eller namn som kan knytas till den engelsktalande världen. Det finns absolut exempel på litteratur på litteraturlistorna som bidrar med dylik diversifiering, men de är i minoritet. Kanske behövs i så fall ett visst researcharbete. Eller handlar det helt enkelt om vad som finns översatt?

Att titta på religionsutövning

En väldigt generell fundering, som jag tänker kräver ett nyanserat och medvetet förhållningssätt utifrån ett LV-perspektiv är hur en ska tänka avseende/förhålla sig till att ”titta på” personer som utövar en religion/på hur de beskriver sin religion (Jfr studiebesök, titta på hemsidor). Här kan finnas en klurighet avseende maktposition, vem tittar och vem blir tittad på? Det beskrivs i studieguiden att studenterna ska ”ha respekt för gudstjänstutövarna” exempelvis, vad innebär detta ur ett makt- och normkritiskt perspektiv? Går det för alla studenter att ”titta på ett jämbördigt sätt” på alla typer av religionsutövande, i relation till religioners olika maktpositioner i världen och i det svenska samhället? I relation till studenternas egna identiteter? Vidare tänker jag att ett interkulturellt perspektiv kan bidra även i detta sammanhang.

Konstruktiv länkning – som en frågar får en svar

En aspekt som inte framgår i studieguiderna är på vilket sätt de aspekter av kritiskt tänkande, ev. interkulturalitet kan/ska examineras och på vilket sätt dessa förmågor spelar roll i bedömningen (alltså i betygskriterierna). Det kan vara relevant att fundera över då det givetvis skickar en tydlig signal till studenterna avseende vad som anses vara centralt i kurserna. Här kan den röda tråden ”landa”, den som påbörjas i kursplanerna och avslutas i studentens kunskapsutveckling. Detta har givetvis att göra med det som i högskolepedagogiska sammanhang brukar beskrivas som konstruktiv länkning i högskolepedagogiska sammanhang. Det är vidare något som explicit lyfts av lärarna i intervjun som mycket viktigt.

Kursvärderingar

Främst fokus på formella aspekter

Generellt är det som framträder i de sammanfattade kursutvärderingarna knutet till formella aspekter av undervisningen. Såsom litteraturens omfattning, uppgifters utformning, organisatoriska frågor ex. avseende Studium och studieguide. I dessa svar kan olika aspekter av inkludering/exkludering skönjas men det är sällan explicit utskrivet. Det som nämns är ex. att Zoom-regler ger trygghet, och att tydliga instruktioner bidrar till att alla ges samma förutsättningar. Det nämns dock inget alls avseende eventuella upplevelser av explicit exkludering eller för den sakens skull inkludering. Det framgår ju inte exakt vad studenterna skrivit, kanske hade fritextsvaren kunnat ge tydligare indikationer på studentperspektivet? Det som nu har analyserats är ju lärarnas ”filtrerade” version. Uteblivna resonemang avseende exkludering kan antingen indikera att studenterna inte erfar det men det kan också indikera att andra typer av frågor kan behöva ställas för att detta ska framkomma, om detta är önskvärt?

Efterfrågad tydlighet

Något som studenterna återkommande efterfrågar i kursutvärderingarna är tydlighet. Inte bara utifrån behov knutet till funktionalitet (ex. behov av struktur) utan generellt för (främst) studenter som inte har med sig det akademiska ”hemifrån” (således en klassaspekt). En tydlig studieguide men också tydlighet på Studium beskrivs som faktorer som kan bidra till detta. Intressant är att detta även var ett återkommande tema i den intervju som genomfördes med lärarna där de lyfter det som ett sätt att skapa likvärdiga förutsättningar för alla studenter.

Givetvis har lärarna läst utvärderingarna men det är ändå värt att notera att detta behov verkligen landat hos dem och att de ser just tydlighet som en central aspekt av en tillgänglig och inkluderande lärandemiljö.

Dock bör poängteras att det uttryckta behovet av tydlighet varierar mellan olika kurser. Vissa kurser beskrivs som tydliga vilket uppskattas, medan andra (dock färre) verkar ha större förbättringspotential. Det verkar även finnas en hel del utmaningar knutet till, givetvis, övergången till digital undervisning. I relation till denna så är efterfrågan av tydlighet på främst Studium, framträdande. Det är dock något som lärarna, i sina kommentarer av utvärderingarna, lyfter som något som de är medvetna om att de behöver utveckla. Det bör lyftas att i de sista utvärderingarna (tidsmässigt) så framgår främst positiva kommentarer avseende Studium, kanske har de förändringar som gjorts givit önskad effekt. En aspekt av en tydlighet som av studenterna uppskattats utifrån ett inkluderingsperspektiv är de Zoom-regler som har införts på vissa kurser. De framhålls på flera ställen att detta upplevts som bidragande till trygghet och känsla av inkludering.

Detta kan knytas till de tre olika dimensionerna av interkulturellt arbete; Om, för och genom, som nämns ovan. För att bidra till att studenterna, i undervisningen, ges möjlighet till att mötas i interkulturell interaktion så behövs tydlighet. En student beskriver det såhär: ”Det har varit en bra introkurs. Att man började med att diskutera lite metod och hur man förhåller sig till att studera religion och metodologisk ateism har varit bra. Hade man släppt lös diskussioner mellan personer (med olika livsåskådning) utan detta intro så hade det blivit mer kaotiskt.”. Tydligheten bidrar således med en ”spelplan” på vilken den interkulturella interaktionen kan utvecklas och fördjupas.

Fördjupning i allmändidaktik?

När det gäller detta tydliggörande arbete i undervisningen så kan detta förstås genom det som brukar beskrivas som det allmändidaktik. Detta beskrivs av Alexander von Oettinger, dr.pæd. och prorektor vid University College Syd i Danmark, som ett tredelat arbete. En lärares allmändidaktiska kompetens inbegriper enligt von Oettinger: *disciplinering, undervisning och vägledning* (2018). I sammanhanget avseende tydlighet är det främst den första aspekten som är av intresse. Han beskriver det som att *disciplinering* i undervisning både kan något som begränsa och befria. Han skiljer på våldets disciplinering och den styrande disciplinering som är didaktiskt motiverad och som genom ramar och regler skapar förutsättningar för undervisningen. En didaktiskt legitim disciplinering innebär att läraren använder sin makt med ett medvetet och motiverbart syfte. Von Oettinger argumenterar för att människan (läs studenten) blir fri först när hon frivilligt underkastar sig gemensamma regler och normer. Det som dock bör läggas till, som von Oettinger inte berör, är vad/vem som avgör om disciplineringen i klassrummet är legitim eller inte och vem den är legitim för? Kan det vara så att vissa studenter i ett klassrum utsätts för disciplinering som är av mer våldsam karaktär (diskriminering) medan andra får skörda frihetsfrukten av en möjliggörande disciplin? Det är i ett dylikt sammanhang som ett normkritiskt perspektiv kan bidra till allmändidaktiken. I den meningen att det kan bidra till en ökad medvetenhet om de val som görs i den didaktiska disciplineringen i syfte att bidra till en allmändidaktisk, styrande och möjliggörande undervisning för *alla* studenter. En fördjupning i allmändidaktik skulle således, i samverkan med ett normkritiskt och interkulturellt perspektiv, kunna bidra i arbetet med ökad inkludering av studenter i undervisningen. Detta är även något som, i intervjun, efterfrågas av studenterna.

Variation i metoder – kan bidra till ökad inkludering

En faktor som av flera studenter beskrivs på sådana sätt att det kan tolkas som att det bidrar till inkludering är då olika undervisningsmetoder används. En variation av arbets- och examinationsformer kan bidra till att fler har möjlighet att känna sig trygga och hemma i undervisningen. Detta framkommer även i intervjun med studenterna. Dock lyfts det även av vissa studenter (i en kurs) att en dylik variation kan upplevas som rörigt. Här kan det vara bidragande att kontextualisera detta varierande undervisningssätt inom den allmändidaktiska ramen. Där en tydlig ram och tydliga ”spelregler” skapar trygghet och inkludering med hjälp av olika kreativa metoder. När det gäller olika sätt att bedriva undervisning som på detta sätt skapar dynamik och samspel i en undervisningssituation kan Katrin Byréus bok *Lagom Ovanligt –Handledning med kreativa metoder* (Byréus, 2020) rekommenderas. Boken inriktar sig visserligen främst på handledningsarbete, men de resonemang som förs är tillämpbara, med viss anpassning givetvis, även på och i didaktiskt arbete.

Nyanserad litteratur

Det framkommer några kommentarer avseende litteraturen och vikten av att denna inte bidrar med schabloniserade/onyanserade bilder. Ex. i T1, DK3: ” Jag upplever att Larsson bok inte riktigt håller i tiden. Jag tycker exempelvis att boken antar saker om läsaren och läsarens kontext som inte gäller. Och på en plats tycker jag att man kan läsa att författaren menar att alla taxichaufförer är muslimer och att det är någonting ovanligt med muslimska feminister. Formuleringar skulle kunna vara mer nyanserade och jag skulle gärna ha använt en annan, nyare, bok för kursen.”. I samma delkurs lyfter en annan student att hen anser att det finns ” bristande i kritiska synvinklar i läsandet av dessa urkunder” (då avses Bibeln och Koranen). Detta korrelerar till viss del också till det som beskrivs under punkt 1f, avseende ”inflytelserika tänkare”. Denna kritik är något som är ett större tema i studentintervjun.

Intervjuer

Denna del av granskningen har främst fokuserat på fråga 4: *Hur kan fakulteten arbeta mer aktivt med inkludering av studenter med olika bakgrund och stärka sin interkulturella kompetens?* I intervjuerna har dock även information framkommit som kan ses svara på fråga 3: *Hur kan fakulteten arbeta mer förebyggande i mötet med studenter med funktionsvariationer också på distanskurser?* kunnat besvaras. Den sammantagna analysen av intervjuerna kan förhoppningsvis ge olika idéer till hur fråga 1: *Hur kan fakulteten säkerställa att den reella undervisningen överensstämmer med de övergripande målen och med engagemanget hos undervisande personal?* på sikt kan besvaras.

Generella Förutsättningar

Urval och respondenter

För att rekrytera studenter till intervjuerna så gick frågan ut via de lärare som håller i professionsseminarierna, för att på så sätt nå olika kategorier av studenter. Ambitionen var att ha en grupp på fem studenter, vilket visade sig vara svårt. Det är inte klarlagt varför detta var fallet, om det hade att göra med att studenterna hade mycket annat att göra, om frågan upplevdes

som svår eller om det handlade om något helt annat. Lärarna som deltog i intervjun hade fått frågan direkt från projektgruppen. I lärarintervjun deltog fyra personer (lektorer och professorer från olika ämnesråden), i studentintervjun tre personer (samtliga gick grundutbildningen, men med olika inriktningar).

Representation

Vad som är värt att notera i sammanhanget, då granskningen fokuserat LV-frågor, är representationen i de intervjuade grupperna. Samtliga av de intervjuade var vita, hälften var (som jag tolkade det) män och hälften kvinnor. Ingen bar någon slags religiös symbol/klädnad eller dylikt. En person hade en tröja med svenska kyrkans logga på. Det är givetvis ej möjligt att säga något om personernas upplevda religion eller etniska tillhörighet, eller om andra typer av icke synbara erfarenheter så som klasstillhörighet, sexuell läggning eller funktionalitet. Det var en respondent som själv beskrev en funktionsnedsättning hos sig själv vilken påverkade hans studier.

Då flera lärare i intervjun beskrev en förändring i studentgruppens sammansättning gällande att den under de senaste åren övergått från att bestå av vita medelklasspersoner med (ofta) kristen tillhörighet/kunskap och med förkunskaper om akademiska studier till en mer pluralistisk studentgrupp främst utifrån klassbakgrund (studievana), etnicitet och religiös tillhörighet så är representationen i intervjugruppen relevant att notera. Kanske finns inte alla de perspektiv som de under senare år tillkomna studenterna kunnat bidra med därför närvarande i analysresultatet.

Genomgående i intervjuerna, både med lärare och med studenter, var att det som främst knöts till inkludering var vikten av att ge alla samma förutsättningar till akademiska studier. Exkludering kopplades främst till att studenter av olika skäl inte hade studievana tidigare och därför på olika sätt behövde ges förutsättningar att känna sig trygga i det akademiska sammanhanget. De resonemang som kunde knytas explicit till diskrimineringsgrunderna handlade om kön, funktionalitet och religiös tillhörighet/förkunskap men dessa resonemang var inte dominerande. Mäns platstagande beskrevs som en typ av exkluderande praktik, undervisningens utformning och innehåll beskrevs en risk när det gällde exkludering utifrån olika slags neuropsykiatriska funktionsförutsättningar. Religionsaspekten beskrevs utifrån en ibland antagen kristen förkunskap vilken ansågs kunna bidra till att inte alla hängde med i undervisningsinnehållet. Frågan om etnicitet och dess eventuella koppling till exkludering berördes inte alls i någon av intervjuerna. I detta sammanhang kanske Zarah Bayatis avhandling *"den Andre" i lärarutbildningen - en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid* (2014) kan bidra med intressanta perspektiv.

Genomförande

Intervjuerna har genomförts som fokusgruppsintervjuer via Zoom. Intervjuerna har varat ca en och en halv timma. Inför intervjuerna har deltagarna fått följande information:

Intervjun kommer främst att fokusera på era undervisningserfarenheter. Detta i syfte att samla in era perspektiv på både inkluderande och mindre inkluderande undervisningssituationer samt även diskutera idéer gällande hur undervisningen på olika sätt skulle kunna utvecklas/förändras utifrån ett inkluderingsperspektiv.

Jag vill förtydliga att inkludering i detta sammanhang ses ur ett intersektionellt perspektiv, att det således handlar om inkludering utifrån många olika aspekter såsom ex. kön, etnicitet och sexualitet men också sådana som klass och hälsa. Det handlar alltså om fler aspekter än diskrimineringsgrunderna. Ni får gärna,

fram till dess att vi ses i denna intervju, fundera över detta övergripande tema. Ofta brukar ett gynnsamt sätt att börja diskutera detta vara via att prata om konkreta situationer, alltså när det ex. blivit väldigt bra eller för den sakens skull väldigt dåligt utifrån ett inkluderingsperspektiv. Risken är annars att diskussionerna bli alltför generella och egentligen bara handla om idéer och principer snarare än just konkret undervisning och mellanmänsklig interaktion. Inkludering/exkluderingsprocesserna kan handla om olika delar i undervisningsprocessen, ex. undervisningsmaterialet, lokalen och metoderna men också lärarens (ditt) förhållningssätt samt elevers interaktion med varandra.

Intervjun kommer att bygga på några få frågor men främst innebära ett öppet samtal där en viktig aspekt är hur era olika erfarenheter kan bidra med flera olika perspektiv på det som intervjun fokuserar. Jag kommer att, i Zoom, spela in intervjun. Inspelningen kommer att stanna hos mig och endast syfta till att bidra i min analys, den kommer därefter att kasseras. Inga namn eller personuppgifter kommer att framgå i den rapport som blir resultatet av bland annat denna intervju. Ni har givetvis rätt att när som helst sluta att delta i intervjun.

Intervjuerna inleddes med en presentationsrunda där respondenterna fick berätta kort om det program de gick / vilka kurser de undervisade på men också varför de valt att delta i intervjun. Därefter ställdes den öppna frågan: ”Vad innebär inkludering för dig”, i de samtal som då påbörjades så utvecklade respondenterna sina resonemang utifrån de olika idéer och tankar som presenterades. En fråga till förtydligades under samtalet och det var: ”vad innebär en inkluderande undervisningssituation”. I studentgruppen ställdes även frågan ”vad innebär då en exkluderade undervisningssituation”. Ibland har förtydligande frågor ställts såsom ”skulle du kunna ge ett exempel på detta” eller ”menar du då att..”. Dock har det varit respondenterna som styrt samtalets innehåll, dock givetvis med fokus på inkludering i undervisningen.

Studenter

Inkludering på olika sätt

Studenterna beskriver det som att inkludering kan ske på olika sätt. Dels beskriver de vad som kan kallas för *innehållslig inkludering* vilken innebär att inkludera flera perspektiv än det för givet tagna. Ex. att berätta många olika historier i historieämnet, ex. inte bara männens. ”Så att man får med liksom en bredare bild, att man inkluderar många i själva stoffet”, som en av studenterna uttrycker det. Vidare kan inkludering handla om hur studenterna har det i undervisningen, *studentinkludering*, där det handlar om att alla ska känna sig delaktiga och sedda i undervisningen. I detta menar studenterna också att det ingår att undervisa på ett sådant sätt att det inkluderar alla, oavsett funktionsförutsättningar. En student lyfter vidare att inkludering också innebär ”förberedande, inledande information är ju en del av möjligheten att *kunna bli delaktig*” vilket stämmer väl överens med det som lärarna i sin intervju också lyfte fram som en viktig aspekt.

För-givet-tagen kristen förkunskap

Studenterna lyfter att en aspekt som riskerar att exkludera i undervisningen är att de upplever att förkunskaper om kristendom är något som förväntas på ett mycket mer omfattande än när det gäller förkunskaper avseende andra religioner. De menar att det ju på ett sätt är begripligt eftersom Sverige är ett kristet land men att det inte ser ut riktigt så i samhället idag eller i studentgruppen. En student beskriver det såhär:

Många är ju ganska nykomna till Sverige och har helt andra religiösa bakgrunder. Det känns lite orättvist att det inte ens informerats om att det kommer att grundas mycket av tankeresonemangen på

kristendomen, för det blir ju dubbelt jobb för de studenterna. Det må vara hänt att man behöver välja någon plattform som man utgår ifrån när man pratar om filosofi och annat sånt. Men då måste det också framgå innan.

En annan student säger att

Jag håller verkligen med dig där. Vi läser ju filosofi nu och nio av tio filosofer som vi har gått igenom antingen är kristna eller pratar direkt till kristendomen. Den enda muslimska filosofen som jag kommer på är Ibn Rushd.

Detta resonemang innebär, menar studenterna, en exkludering i relation till den innehållsliga dimensionen av inkludering i undervisningen. De resonerar kring att detta inte bara behöver vara ett problem för studenter som inte har sitt ursprung i Sverige då de menar att det finns många som identifierar sig som av svensk bakgrund men trots detta inte har kunskaper om kristendomen. Så denna för-givet-tagna kristna förkunskap kan vara exkluderande för många studenter. En student menar att det är viktigt att denna kristna vinkling (som hen utgår ifrån är medveten) framgår tidigt, så att en som student vet vad en söker för utbildning. Att utbildningen har denna kristna grund och att det finns förväntade förkunskaper. Detta så att alla har chans att ta ställning till om detta är en utbildning som önskas. Men är det så, förväntas detta eller är det något som inte är ett medvetet val, men som "blivit" pga. oreflekterade utgångspunkter inom institutionen? Oavsett om det är en medvetet eller omedveten utgångspunkt så kan det vara värt att reflektera över vad den får för konsekvenser ur ett inkluderingsperspektiv.

Vilkas texter läses?

När det gäller det innehållsliga perspektivet lyfter studenterna att många av de texter som finns på litteraturlistorna är skrivna av män och ofta västerländska sådana. Samtidigt uttrycker studenterna att de har stor förståelse för att det är svårt att hitta annan litteratur, att de inte vet om lärarna kanske verkligen har "grävt i arkiven efter andra filosofer och religiösa tänkare men inte hittat något annat. Kvinnor har ju inte kunnat skriva i samma utsträckning som män och om de har det så har ju också deras texter många gånger raderats. Så så kan det ju verkligen vara, men ändå" som en student uttrycker det. En annan student spinner vidare på detta och efterfrågar tydlighet i varför det i så fall ser ut så.

Det som vore väldigt spännande då, det är ett konkret förslag, att man som lärare eller terminsansvarig som har de kurserna, sätter ihop en liten del av den problematiseringen av att 'ja på medeltiden så fanns det nästan inga kvinnliga filosofer osv. för de blev ju bortredigerade från gräsrotsnivå'. Att man tar upp det historiska, det samhället som var då och varför det ser ut så att tjugo på dussin är män. Att man då lyfter det verkligen och verkligen uttalar det. För att skapa förståelsen för att det inte är så många kvinnor i undervisningen, för det finns inte så många. På så vis åskådliggör problemet och varför det ser ut som det gör.

I sammanhanget skulle jag vilja tipsa om författaren Chimamanda Ngozi Adichies TED-talk *The Danger of a single story* (2009). Detta kan vara ett sätt att ta upp den typ av diskussion som studenten i citatet ovan efterfrågar. Det är vidare relevant att fråga sig det verkligen är så, att det verkligen inte finns filosofer eller religiösa tänkare som inte bara är män som kan få bidra med texter i undervisningen? Eller om de bara inte finns i det kanoniserade tänkandet avseende vilka som anses ha något att bidra med inom det teologiska fältet?

Utmanande texter – kräver kompletterande material

En student tar upp att hen, utifrån att hen har dyslexi, har haft stora utmaningar med att ta till sig den omfattande litteraturen. Även de andra studenterna, som inte har denna diagnos håller med om att texterna, båda avseende omfattning och de perspektiv som förs fram, är utmanande. De menar att detta kan vara en aspekt av en exkludering. De menar att de absolut förstår att de behöver läsa dessa texter och att det är vad som gäller på en akademisk utbildning, men de funderar på om det finns möjligheter att närma sig dem på olika sätt? De presenterar flera olika idéer avseende hur detta skulle kunna gå till:

- Skulle läraren ex. kunna tipsa om kompletterande material, ex. dokumentärer/filmer /poddar/bilder/bloggtexter etc. som kan vara bra att börja/komplettera med. Så att det går att få en överblick innan läsandet påbörjas eller när det blir svårt.
- En annan utmaning som uttrycks är att vissa av studenterna upplever att de inte har med sig det ordförråd som krävs inom det akademiska fältet. Studenterna funderar över om det är möjligt för lärarna, på introduktionskursen, skulle kunna upprätta en gemensam ordlista med återkommande begrepp som studenten kan återkomma till för att få koll på att ”ja just det, det var det där begreppet”.
- En annan student funderar över om det är möjligt att skapa flödesscheman för att åskådliggöra tankeprocesser, ”den här filosofen har börjat med de här tankarna och sedan har det lett vidare till dessa resonemang osv. osv. Det är ett sätt att kunna åskådliggöra det hela på ett bra sätt, som ett komplement till det man läser”. Hen beskriver det som att ett sådant flödesschema kan fungera som ”en nyckel till själva texten”. Det skulle kanske till och med funka med en punktlista eller tydlig genomgång, menar en annan student, typ ”den här filosofens huvudtankar är dessa, så att man har något att förankra texterna i”. Hen menar att de gånger då detta skett så har det hjälpt mycket i läsandet av texterna.
- Ytterligare en idé avseende hur inkluderingen skulle kunna öka i relation till de utmanande texterna är att det kanske skulle kunna erbjudas ett ”reda ut” seminarium, på Zoom eller live, till vilket studenter kan komma för att få hjälp med att göra just detta. Då kan studenterna tillsammans skapa ordlistor, eller kanske förtydliga en filosofers tankar.

Pandemiläget – förhindrar peer-to-peer stöd

När det gäller möjligheterna att ta sig in i och förstå hur akademiska studier bedrivs så menar en student att det rådande pandemiläget skapat stora problem. Hen menar att de samtal som förs innan och efter föreläsningar och i samband med seminarier, studenter emellan, är mycket viktiga för att studenter ska kunna stötta varandra avseende studieteknik, förståelse av texter etc. Men detta har försvunnit när all undervisning bedrivs på distans. Studenten beskriver det som att ”halva undervisningen, som sker spontant elever emellan den har vi ju blivit framtagna (...) den biten där man lär sig ’hur gör man universitet?’”. Alla har då, mer eller mindre, varit ensamma med sina utmaningar vilket gjort att exkluderingen troligen blivit värre. En annan av studenterna, som är helt ny i högskolesammanhang, håller med om detta. ”Att hjälpas åt, att diskutera texter sinsemellan lite spontant. Det försvinner, gör jättestor skillnad och man sitter ju själv med sina egna tankar och funderingar, utan att liksom komma vidare med det när man inte möter någon”. En annan aspekt som lyfts är den svårighet som vissa studenter känner när det gäller att prata inför andra när de inte ser dem/känner dem. Studenten beskriver det som en betydligt mycket större utmaning att prata och ta plats verbalt på detta sätt än i ett rum där alla går att läsa av och känna av på ett sätt som inte är möjligt i det digitala rummet.

Läraren behöver styra för att inkludera

En av studenterna, som själv beskriver sig som ”vit medelålders man”, menar att han har en tendens att ta mycket plats i undervisningen och att detta givetvis är något som han själv behöver ta ansvar för. Men han säger också att det är viktigt att läraren ”motverkar att han gör det” och att han kan behöva hjälp att ”kliva ned och tillbaka för att släppa fram de som inte är lika omedelbara”. Detta resonemang korrelerar till det som lärarna för i sin intervju avseende vikten av tydlighet och struktur för att möjliggöra en inkluderande undervisningssituation.

En annan student som också beskriver att hen pratar mycket menar att det ibland handlar om att hen känner att hen behöver ta ett ansvar för att det blir så tyst när läraren frågar ”har ni några kommentarer?”. En sådan öppen fråga kanske inte alltid är så bra menar studenten, för det är bara de som vågar ta plats som svarar då och kanske känner de också just ett sådant ansvar, att liksom ”leverera något” när det blir tyst. Det blir också en vana, både för studenten men kanske också för läraren, att veta att det alltid finns en (och ibland samma) student som alltid har ett svar eller en kommentar. Det krävs lite engagemang från läraren för att bryta detta, något som även lärarna var inne på. Studenten säger att hen förstår att det inte är helt rimligt att läraren ska peka ut studenter som ska svara och detta kommer läraren runt genom att släppa ordet ”fritt”. Samtidigt kan detta resultera i att bara en handfull studenter pratar medan de övriga sitter och lyssnar. Studenten beskriver detta som ett problem, dels ur ett inkluderingsperspektiv men också för att många intressanta perspektiv inte kommer fram. Således blir det problematiskt både ur ett maktperspektiv men också ett interkulturellt.

Rekommendationen är struktur och tydlighet, även i samtalet. Detta relaterar till det en lärare sade om att det fria samtalet inte är fritt utan till för dem som är starkast i rummet. Genom att i seminarier använda sig av olika slags samtalsstrukturerande metoder, det vill säga metoder som i sig fördelar ordet och får studenter att prata med olika personer och på olika sätt. Detta utan att läraren pekar ut någon, allaföljer bara övningens instruktion. I grundskolan används ibland det som kallas för kooperativt lärande som kan inspirera till att utveckla sådana metoder. Givetvis behöver anpassningar ske till högskolemiljön, men vissa kan användas direkt. Läs mer om detta här: <https://kooperativt.com/strukturer/>. Jag skriver även om detta i mitt kapitel i antologin *Normkritisk Pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (Björkman & Bromseth, 2019).

En student tycker att ett sätt att styra samtalen är att läraren delar in grupperna i förväg, så att det i dessa blir en heterogen sammansättning utifrån ex. kön, ålder, om personen är nyinflyttad till Sverige. Så att många perspektiv framkommer. Detta kan tydligt knytas till det arbete *genom* interkulturalitet som tidigare beskrivits. En annan student menar dock att det kanske kan vara svårt eftersom lärarna, i en högskolemiljö, inte alls känner studenterna på samma sätt som säg en gymnasielärare gör med sina elever. Något som blir om möjligt ännu svårare när undervisningen är digital, en aspekt som även lärarna lyfter som en utmanande faktor.

Ytterligare ett perspektiv som lyfts av studenterna, i relation till ett dylikt styrande, att det är viktigt att läraren är tydlig med att kommunicera att det är på detta sätt undervisningen kommer att gå till. Så att alla kan vara förberedda på det. Då är det lättare för alla att på ett tryggt sätt gå in i arbetet, tryggheten som det innebär att veta vilken process som väntar. Hen säger att ”det kan vara ganska skönt, det ger en viss struktur och ordning och då behöver man inte riktigt tänka på det alls”. Detta resonemang stämmer med den jämförelse med föreningsstruktur som en av lärarna gör och som hen ser som demokratiskt möjliggörande.

Didaktik behövs

Studenterna gör en jämförelse mellan de lärare som är utbildade lärare (didaktiker) och de som är forskare.

Student: Många av de lärare vi haft är ju fantastiska forskare och så men.. De kanske inte har läst didaktik och är kanske inte kung på att hålla föreläsningar alla gånger och det gör ju att det blir svårt, att man tappar elever.. Kanske skulle en liten uppiffning av de förmågorna hos lärarna ibland skulle vara bra..

Lotta: Menar du att didaktik har en inkluderande effekt?

Student: Ja, jag skulle vilja påstå det

En annan student är inne på samma spår. Hen menar att vissa lärare mest undervisar för att de måste och då blir det kanske inte alltid så bra, ”att förmedla kunskap det är liksom svårt”. En lärare tas upp som ett exempel på en ”lärare som har stuckit ut” som med en medveten didaktik ”använder språk, bilder och slides på ett sätt på ett väldigt bra sätt” som gör att hen får med sig studenterna. Men det är givetvis inte självklart för alla att göra detta, men att skapa en lärande och inkluderande miljö kräver olika typer av ställningstaganden som är knutet till en undervisningspraktik snarare än en informationsöverföring. Lärarna är i sitt samtal inne på liknande aspekter när de diskuterar lärarens roll och förhållningssätt, där en av dem beskriver det som att hen numera ser sig som en facilitator snarare än en expert. Det kan också förstås som att hen ser sig som didaktiker snarare än endast kunskapskommunicerare.

Att se och välkomna

Studenterna beskriver i intervjun lärare som de tycker är så väldigt bra på att bedriva inkluderande undervisning. När de får frågan gällande vad det är lärarna gör, utöver att de verkar vara goda didaktiker, så säger en av studenterna

Hen är så duktig på att se folk känns det som, hen är duktig på att välkomna. När man kommer in i seminarierummet t.ex. så kan hen vara så liksom ”välkommen XX”. Då känner man sig sådär sedd, bara av att dyka upp och det tycker jag gör stor skillnad. Likadant med XX (en annan lärare), hen är också fantastiskt duktig på det. Att tala till folk när de kommer in, liksom ’hur är läget’. Bara en sån sak gör att det är lättare att våga räcka upp handen för hen vet, att jag finns. Det gör skillnad.

Detta, med det relationella och hur det också spelar roll i det inkluderande arbetet, även på högskolan, är något som även lärarna återkommer till när de talar om vikten av möten och kommunikation. För en introduktion till det som beskrivs som relationell pedagogik, vilket förklarar delar av det som både lärare och elever beskriver, rekommenderas Aspelin (2017).

Lärare

I lärarintervjun deltog fyra lärare som alla frivilligt valt att delta. En generell reflektion är att lärarna var mycket engagerade i frågan och hade många konkreta idéer om vad inkludering men också exkludering kan innebära i undervisningen. De hade också många olika idéer avseende hur inkluderingen kan öka. Detta intresse och dessa idéer är en stor resurs, ta vara på det – där finns mycket mer att hämta. Ni är experter på er egen praktik, dela med er och diskutera!

Förändrad studentgrupp – förändrat läraruppdrag

Lärarna beskriver teologen som en institution med en lång historia där mycket ”sitter i väggarna”, något som bland annat kan resultera i en uppfattning om att den studentgrupp

institutionen har är den som ”vi alltid har haft”. Så är det dock inte längre menar lärarna. Studenterna är inte längre endast personer med föräldrar med högskoleutbildning och med stor kännedom om/erfarenhet av svenska kyrkan eller andra kristna samfund. Det finns idag en betydligt större pluralism avseende studievana, religiös tillhörighet och etnisk bakgrund i studentgruppen. Eftersom det av olika samhällsliga skäl idag också är så att fler personer behöver och förväntas bedriva högre studier så kommer också fler till utbildningen med studiemässiga förutsättningar som kanske inte alltid är fullgoda för att klara av att enkelt, på egen hand, ta sig in i det akademiska språket och arbetssättet. En lärare funderar också kring den individualiseringsprocess som samhället genomgått de senaste tio-tjugo åren och hur denna kan ha bidragit till att studenter kanske har mer individuella snarare än kollektivistiska drivkrafter in i sin studietid. Något som upplevs ha påverkan på studenternas inställning till sina studier.

Avseende studenternas religiösa bakgrund/förkunskap så har denna förändrats och i och med att den inte längre är homogen på så sätt att majoriteten har en erfarenhet från/kunskap om kristna samfund. Detta bidrar till att lärarna, som en av dem uttrycker det ”behöver tänka till kring vad jag tar för givet”. Med detta avses främst vilka förkunskaper som antas. Dock är just denna aspekt inte något som dominerar samtalet, men det verkar vara viktigt. För det är uppenbarligen en fråga som studenterna tycker är central för inkluderingsaspekten av undervisningen.

Lärarna fokuserar dock främst på frågan avseende studenternas olika förkunskaper avseende universitetsstudier. Att studentgruppen idag är betydligt mer heterogen än tidigare avseende dessa förkunskaper och den akademiska vanan ställer andra krav på lärarnas arbete nu än för såg tio år sedan. Lärarna menar att de inte längre kan räkna med att det finns en förförståelse för hur akademiska studier går till. En av dem säger att läraren ”behöver utgå ifrån så lite förståelse som möjligt om vad det här handlar om, alltså den här självklarheten i akademien om vad vi gör och hur vi gör det, vad en kursplan är osv.(..) Det behöver skapas en grundläggande förståelse vad är det här vi gör här och hur gör vi det och var hittar jag information om det”. Detta så att alla ges likartade förutsättningar att lära, något som upprepas flera gånger som det centrala i arbetet med inkludering i undervisningen.

Knutet till denna diskussion pratar lärarna om att det samtidigt är viktigt att vidmakthålla att det är akademiska studier det handlar om, att dessa ställer större krav på självständighet än vad ex. gymnasiestudier gör. En lärare framhåller att det är en stor utmaning att möta en heterogenitet avseende studievana i en studentgrupp och att det finns en risk att de studenter som har sökt sig till högskolan eftersom de vill bli utmanande, diskutera, arbeta självständigt inte känner att detta är möjligt om nivån ”sänks”. Dock menar en annan lärare att ökad tydlighet och inkludering inte behöver innebära en kvalitetssänkning, kanske snarare tvärt om eftersom det kan bidra till att undervisningen blir tydligare och bättre för alla.

Dock är det tydligt att det här innebär ett dilemma som lärarna upplever som utmanande. Hur skapa förutsättningar för alla ”att bli starka genom utbildningen” eller att ”alla ska med på båten” samtidigt som alla också ska känna sig utmanade och stimulerade? Hur kan lärarna stötta alla oavsett förutsättningar och samtidigt hålla den akademiska nivån och tydligt kommunicera vad som krävs för en akademisk utbildning? Lärarna brottas sammantaget med en vilja att nå fram till alla men samtidigt med en realitet som gör det ganska svårt. Lärarna återkommer till att det tar tid, tid som inte alltid finns i timfördelningen för ex. en kurs. Något som tas upp

nedan avseende vikten av att läraren möter alla för att kunna bidra till inkludering i undervisningen.

Tydlighet och struktur

En konsekvens av en förändrad studentgrupp menar lärarna är att det ställer krav på ökad tydlighet, vilket ju också studenterna efterfrågar i kursutvärderingarna. En lärare beskriver det som att denna process av förtydligande, främst i studieguiderna, har pågått under de senaste fem åren med hjälp av studenters feedback men också utifrån erfarenheter av när otydligheter till och med lett till underkännanden. Denna tydlighet är en förutsättning för att ge alla studenter likvärdiga förutsättningar vilket återkommer som en grundbult i inkluderingsarbetet. ”Studenterna behöver förstå hur universitetsstudier går till. Vad är en diskussion, vad är att reflektera över, hur läser man en forskningsartikel osv.” säger en lärare. En konkret del i denna tydlighet är seminariernas utformning. En lärare jämför detta med hur förenings-strukturen är förutsättningen för det demokratiska arbetet. Hen beskriver det såhär:

Jag litar inte på att släppa ordet fritt, för då är det starka människor som talar mest. Utan det behövs en struktur där människor känner att ’jag har min plats och mitt utrymme att få säga vad jag vill och någon håller koll på det, att ingen trycker ned mig eller stjälar mitt utrymme’. Det är egentligen föreningsstrukturen mycket. Alla vet vad som gäller, vad vi talar om, underlag finns som är begripliga och det finns en struktur för hur vi talar. För mig har det ofta varit grunden till inkludering. Det kan en del starka elever tycka är trist och tråkigt och alldeles för formellt (också en del av mina lärarkollegor tycker det), men de svaga eleverna klarar ofta detta bättre. De starka kan alltid protestera mot strukturen, om de vet hur den ser ut, och då bidra till att reformera den. Det här är ett sätt för mig att synliggöra att vi är i samma kollektiva rum, som har vissa ramar. Där är vi som individer olika men vi ska ha samma information och villkor för hur vi deltar. Att skapa den plattformen mer tydligt, det skulle jag se som inkludering.

En annan aspekt av denna tydlighet menar läraren är att den bidrar till att motverka ojämlika maktordningar i ett seminarierum. Hen säger fortsättningsvis att ”den strukturen, tydligheten är att ’är det här ett demokratiskt rum där vi vill att allas åsikter kommer till tals’ eller är det ’där jag säger vad jag tycker, för det är mitt rum’? Jag tror att vi kan tydliggöra de normerna ganska mycket överlag. Jag tror att tydligheten gynnar de svaga men också de starka”.

Alexander von Oettinger, som refererats tidigare knutet till allmändidaktik, beskriver denna typ av tydlighet och struktur som *undervisningens form* (Oettinger, 2018). Det handlar om metoder som behöver artikuleras och differentieras vilket von Oettinger beskriver som grundelementen i det didaktiska formarbetet. Artikulationen handlar om strukturen och faserna i undervisningsprocessen medan differentiering handlar om att hela tiden anpassa denna artikulation efter kontextuella men också individuella förutsättningar. Undervisning ska vara *likvärdig*, inte *likformig*, för att kunna skapa former för *alla* studenters lärande.

En annan lärare lyfter att det också är viktigt att kontinuerligt upprepa och återkomma till denna struktur och tydlighet. Ex. genom att inleda varje seminarium med att kortfattat rekapitulera att ”nu är det detta som gäller eftersom det är ett seminarium och detta är förutsättningarna för det gemensamma samtalet”. För bara för att det har sagts en gång så betyder det inte att alla har förstått och erhållit förmågan att omsätta det i praktik, att återkomma till strukturerna skapar förutsättningar för att detta inte ska stanna vid *information om* strukturen utan också ett *görande genom* densamma (jämför resonemanget avseende arbete om, för och genom interkulturalitet som förts ovan). Om läraren på detta sätt rutinmässigt upprepar förutsättningarna så kan det ge alla studenter hjälp i processen att ex. dela på talutrymmet, hålla sig till seminariets tema, kritisk vänlighet etc. En av lärarna säger att hen själv har en tendens att ta alltför mycket plats och att

hen skulle vara hjälpt av denna typ av påminnelse och gemensamma överenskommelse. Kanske kan detta sätt att arbeta också öka möjligheterna för att läraren i sitt eget arbete känner ett ansvar för att upprätthålla de regler och strukturer som kommuniceras. Så att det också kan fungera som en slags självpåminnelse. Intressant är onekligen att studenterna är inne på precis samma spår.

Flera av lärarna har, som ett led i att öka tydligheten, på olika sätt använt sig av uttalade regler/överenskommelser. En lärare har gjort det i relation till seminarier, ”hur betar vi oss här, vad gör vi och liksom så mycket som möjligt vara explicita med varför vi gör vissa saker”. En annan lärare har framgångsrikt (enligt läraren och studenterna) arbetat med att studenter som arbetar i grupparbeten fått göra skriftliga överenskommelser för de gemensamma smågruppsarbetena, för att även i dessa sammanhang skapa tydlighet. Dessa har både handlat om hur gruppen vill arbeta tillsammans och om när och hur läraren ska intervensera. Att på detta sätt tydligt kommunicera vad som gäller och inte utgå ifrån att ”det vet väl alla, de är ju vuxna människor” (vuxna människor kan ju uppenbarligen bete sig väldigt illa mot varandra) bidrar till att det underförstådda görs explicit. Vilket är bra för alla studenter, inte bara de som är ovana vid akademiska studier. Utan sådana uttalade överenskommelser uppstår lätt missförstånd och konflikter eller kanske ingen förståelse alls. Denna typ av resonemang kan tydligt knytas till grupp psykologisk forskning avseende arbetsgrupps sätt att fungera, eller för den delen inte fungera. Se ex. *Arbetsgruppens Psykologi* (Lennéer-Axelsson & Thylefors, 2018).

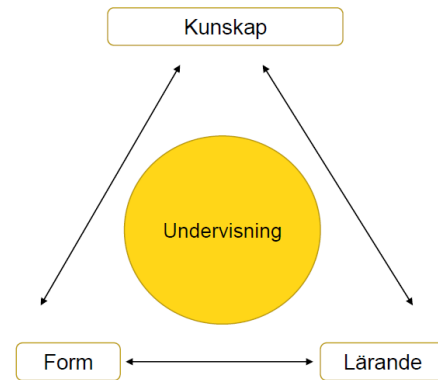
Ett lärande klimat

En lärare beskriver det som att det är viktigt att läraren tydligt kommunicerar att ”ni är här för att lära” och att läraren själv inte tänker att det finns ”svaga och starka studenter” utan verkligen ser det som att alla studenter kan lära. Detta beskrivs som en viktig del av inkluderingsarbetet. Hen beskriver inkludering som:

(..) den här grundläggande respekten, öppenheten. Alltså att det här är ett tryggt rum, här kan du säga vad du vill, det finns inga dumma frågor. Här är vi för att lära oss. För mig har det blivit allt viktigare med åren att man kommer hit för att lära sig, inte för att man kan någonting. Då gäller det att skapa en sådan miljö där man får prova, man får göra ”fel” så att säga för det hör till lärandet och att få studenterna att se det också, du är här för att lära dig inte för att du kan något från början. Inte för att man direkt säger det, men att liksom skapa den öppenheten och därmed också respekten för att vi befinner oss på lite olika ställen och att det är ok.

Hen beskriver att det till viss del finns en förförståelse i lärarkåren som handlar om ”att vi har så mycket svaga studenter (...) vi, eller jag, behöver tänka om där. Men samtidigt håller jag med XX om att vi har en viss nivå, vi bedriver akademiska studier och det är verkligen ett dilemma” (Jfr rubriken ”förändrad studentgrupp”). Det är dock ett dilemma som måste hållas aktivt och levande, för att hänfälla åt föreställningen om ”svaga studenter” kan i sig motverka ett verkligt inkluderande arbete.

Detta resonemang knyter an till vad tidigare nämnda Alexander von Oettinger beskriver avseende aspekten undervisning i sina allmändidaktiska resonemang (2018). Han argumenterar för att *undervisning är en situation* som möjliggörs av följande tre aspekter: *Kunskap, lärande och form*. *Kunskap* handlar om det som i undervisningen ska förstås, vad kunskap sedan innebär resonerar von Oettinger kring på många olika sätt. *Lärandet* handlar vidare om elevens process att förstå, att lära sig något, även detta är något som under mänsklighetens historia försökt förklaras på olika sätt och något som redogörs för. Von Oettinger presenterar lärandet som en negation. För att lära sig något nytt behöver eleven enligt von Oettinger negera sin tidigare kunskap för att kunna lära något nytt, vilket innebär att lärandet inbegriper ett motstånd som behöver övervinnas. Detta gör att misstag och ”fel” är centrala för lärandet, något som kan innebära att ”lärandet gör ont” (ibid, s.91). Centralt för undervisningskvaliteten är därför ett tillitsfullt klimat. I skapandet av ett dylikt klimat spelar den tydlighet som beskrivs återkommande i både kursutvärderingar och intervjuer en central roll för att bidra till att det upprättas vad von Oettinger beskriver som en ”produktiv felkultur” (ibid). Aspekten *Form* är vad som beskrivs ovan avseende den nödvändiga tydligheten och strukturen i metoderna.



Om vikten av att möta studenten – och förutsättningar för detta

Flera av lärarna lyfter att verkligt inkluderingsarbete, inte bara i teorin utan även i praktiken, kräver god kommunikation och samspel med studenterna. Läraren behöver möta studenten, se hen och ge tid till samtal. En lärare beskriver det som att hen arbetar mycket med att vara tillgänglig för studenterna, så att de kan få svar på frågor, få se ”människan bakom forskarrollen” och att studenten då kan bli en människa och inte bara en student. En del av inkluderingsarbetet menar hen är att vara tillgänglig för sådana samtal. En annan lärare håller med om det menar att detta arbete, som kan vara tidskrävande, behöver kunna genomföras inom ordinarie arbetstid. Hon beskriver det som att hon, som kvinna, ibland upplever det som förutsatt att hon ska finnas tillgänglig för att svara på frågor, ge respons etc. men tror inte att detta hade antagits om hon varit man. Hon menar vidare att det kan vara så att (heterosexuella) kvinnor, pga. ojämna arbetsfördelning i hemmet, kan ha en stor arbetsbelastning hemma vilket gör det nödvändigt att dra en tydlig gräns för när yrkesarbetet slutar men att detta, i relation till kvinnliga lärare, kan uppfattas negativt på ett annat sätt än om en man drar en likadan gräns. En kvinna förväntas vara tillgänglig, när mannen är det är det en bonus. Sammantaget menar hon att mäns och kvinnors förutsättningar men också förväntade agerande avseende ett tillmötesgående/mötande i inkluderingsarbetet är olika och därför behövs organisatoriska förutsättningar för att en sådan kontakt ska kunna möjliggöras på ett rimligt och likvärdigt sätt för all personal.

Flera lärare lyfter att det, oavsett kön, är så att ju mer undervisningstungt en lärare har det desto mer begränsade förutsättningar har de att ta tiden att möta enskilda studenter där de är, svara på frågor etc. Vidare är det svårt för lärare som har stora studentgrupper, särskilt i Zoom-undervisning, att se och möta alla studenter. När det gäller samtal i breakoutrooms så säger en lärare att ”jag kan inte vara garanten för talutrymmet i alla de här smågrupperna”, det hinns helt enkelt inte med. Det är ju svårt även när det är campusundervisning. Läraren lyfter att hen därför

arbetar med att tydligt och återkommande söka etablera de normer som gäller för samtalen i dessa grupsamtal (jfr. tydlighet och struktur ovan samt resonemanget avseende att repetera ett seminariums förutsättningar) för att studenterna själva ska upprätthålla dem. Med von Oettingers begrepp skulle detta kunna beskrivas som att det är skillnad på att ”att disciplinera” och att lära sig ”en disciplin”. Om tid och energi främst läggs på det sistnämnda så finns godare förutsättningar för att inkluderingsarbetet ”bär sig själv” eftersom studenterna då lär sig disciplinen (eng. the discipline) att möta och bemöta varandra på ett inkluderande sätt.

Ett sätt annat att, oavsett storlek på studentgrupp, skapa förutsättningar för inkludering är med goda organisatoriska strukturer, vilket knyter till det resonemang om tydlighet och struktur som just först. Ett exempel på detta är att en lärare infört en frågelåda i Studium som hen kollar av återkommande (detta är viktigt, i en kursutvärdering framkom kritik avseende en sådan låda där frågor ställdes men inga svar kom). I en dylik låda skapas förutsättningar för möten/interaktion. Där kan både studenter som behöver tydliggörande och/eller fördjupning ta kontakt på ett av läraren i förväg strukturerat och likvärdigt sätt. Samtidigt behöver det, som tidigare anförts, vara tidsmässigt möjligt att svara an i dessa skapade strukturer.

Efterfråga lika villkor

En lärare frågar sig ”hur mäter vi lika villkor som kvalitet?”. Hen menar att det inom teologiska institutionen finns en del gamla idéer avseende:

(..) vad som är ett VG och vad som är ett G och att detta bygger mycket på kritik, att prata mycket självständigt och att reflektera (...) men vad är kriterier för kvalitet när studenter visar likvärdighet, lika villkor? Vi kan ju ha seminarierna och så, men sedan ska vi sätta betyg och det görs i relation till de här orden. Men är det de bästa kvalitetsorden? Det kanske inte är sant, men vi har dem väldigt starkt (...) Det gynnar en del studenter som är säkra, som är bra på att uttrycka sig skriftligt.

Hen menar att det är denna gamla diskurs som styr och som signalerar vissa sätt att förhålla sig till lärande. Men svarar denna an till aspekter som handlar om lika villkor? Om det verkligen är viktigt så behöver det också efterfrågas. För att arbetet med lika villkor ska bli mer än ”fina ord” så behöver det tydliggöras i de styrande dokumenten, som kursplanerna, men *också* efterfrågas i de utvärderande kriterierna, betygskriterierna. Hen frågar sig om institutionen exempelvis kan ha betygskriterier som innebär att studenten på ett aktivt och samverkande sätt, på ett demokratiskt sätt, ska delta på seminarier. Läraren säger att:

(..) om det handlar om att lära sig att hantera en kultur och att göra det på ett sätt som är inkluderande, då borde det finnas i våra betygskriterier. Då kräver det inte bara att studenterna ska lära sig det som står i litteraturen utan också det sätt som de gör det på (...) Tänk om vi skulle ha de som ett viktigt mål, åtminstone på vissa nivåer, att man ska lära sig processen och inte bara innehållet och agerar i sitt lärande på ett sätt som gynnar lika villkor.

Att på detta sätt efterfråga studenters agerande i enlighet med lika villkor ställer också krav på att lärare skapar förutsättningar för detta arbete, annars kan det ju inte betygssättas. Här kan återigen knytas av till den idé om konstruktiv länkning som tidigare beskrivits. Samtidigt, menar en annan lärare, så behövs då ramförutsättningar att göra en säker betygssättning av detta, ex. aktivt deltagande, och det kräver tid som då behöver tillhandahållas, ex. genom rimligt stora studentgrupper där läraren har förutsättningar att se alla och göra en grundad och motiverad bedömning.

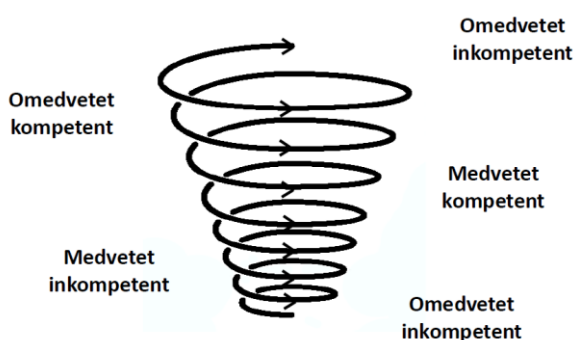
Lärarens förhållningssätt

När det gäller lärarens förhållningssätt så beskriver lärarna i intervjun att det är viktigt att vara medveten om att vi hela tiden styrs av olika omedvetna föreställningar. Läraren har givetvis oreflekterade föreställningar både om studenterna och om sig själv. En lärare lyfter att hen gått från seminarier och tänkt att ”vad skönt, det blev ju ändå ett samtal” men sedan i efterhand insett att det ju bara var ”två vita medleklasskillar, för att tala klarspråk, som suttit och pratat med varandra medan alla andra lyssnade. Det vart ju inget samtal, det blir ju en väldigt exkluderande miljö och *jag* har varit med och skapat den”. En annan lärare beskrev hur hen, när hen i ett pedagogiskt utvecklingsarbete blev observerad av en annan lärare, blev starkt medvetandegjord om hur hens kroppsliga kommunikation bidrog till exkludering.

Min kollega sade att ’är du medveten om att så fort en student säger något på ditt seminarium så syns det på ditt beteende precis hur du värderar kvalitén på det som har sagts’, med gester och så som jag inte ens var medveten om men som var väldigt tydligt. Det där händer mig fortfarande ibland. När jag tyckte att något var riktigt korkat så tog jag av mig glasögonen såhär och satt och viftade med dem och såg extremt ointresserad ut. Det värsta jag gjorde en gång det var att jag reste mig upp och tittade ut genom fönstret. Det var i början av min lärarbana när jag hade en väldigt traditionell bild av hur det akademiska samtalet skulle gå till, vad man skulle säga och hur man skulle säga det och jag visade med min kropp när någon inte passade i de här mallarna. Det där kan jag slita med fortfarande, även om jag nu har blivit mycket, mycket mera medveten om det här så händer det. Det skulle jag säga var en väldigt subtil men exkluderande attityd från min sida. Jag sade ingenting, jag sade inga elakheter utan det var bara med kroppsspråket som jag markerade att det här är bra och det här är dåliga inlägg. Ibland tänker jag att det är *mer* exkluderande än om jag hackat på två studenter, även om det varit fruktansvärt också.

Ett annat sätt att beskriva detta omedvetna agerande är genom metaforen fallgrop:

..fallgropen avseende längtan efter att känna igen sig och hur lätt det är att som lärare att tala med och favorisera de studenter som man känner en likhet med, förståelse för och samsyn. Det upplever jag att det är sådant jag behöver komma ihåg. Det är ju något som i relation till den ökade pluralitet vi pratat om i studentgruppen blivit extra viktigt. Liksom likhet och annorlundaskap och hur man själv upplever det och vad det får för betydelse för hur jag agerar och kan agera och hur jag gör det mer eller mindre omedvetet och medvetet.



Sammantaget beskriver lärarna det som jag sökt fånga i titeln på det kapitel som jag skrivit i antologin *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (Björkman & Bromseth, 2019): ”Vi behöver förstå vad vi inte förstår, så att vi bättre kan förstå och om det behövs förändra”. Ett sätt att begripliggöra hur detta går till är genom det som jag beskriver som kompetensspiralen (ibid). Först är vi omedvetet inkompetenta, vi vet inte att vi inte vet. När

vi blir uppmärksammade på vad vi inte vet, exempelvis att vi visar våra värderingar av studenters utsagor i vår kroppsliga kommunikation, så blir vi medvetet inkompetenta vilket kan vara en svår och obehaglig situation där motstånd kan uppstå. Det är jobbigt att inse att vi kanske gjort något dåligt fast vi trodde att vi gjorde något bra. Efter denna insikt kan vi förhoppningsvis vara intresserade av att lära mer och lära nytt för att framöver kunna bidra till förändrade handlingar. På detta sätt kan vi gradvis röra oss mot en mer medveten kompetens som innebär att vi genom att tänka efter och handla på nya sätt (som kan kännas ovana) prövar

nya handlingar genom olika medvetna val i vårt agerande. Då är ofta rutiner och strukturella förändringar till stort stöd för att utveckla och stötta nya vanor. Ju mer denna kunskap och dessa vanor sätter sig, desto bättre kan kunskapen integreras till nya handlingar och reflektionsmönster vilket kan bidra till en ökad grad av omedveten kompetens. En omedveten kompetens som innebär att vi inlemmar fler sätt att göra inkludering i vår praktik på ett sådant sätt att det kommer av sig själv, det blir nya vanor och rutiner i vårt handlande.

En annan aspekt av lärarens förhållningssätt som lyfts av en lärare är hur hen ser på sitt uppdrag. Hen menar att läraren bör vara en tydlig guide, en facilitator snarare än en expert som kan svara på frågor, eller för den sakens skull en expert som av studenterna behöver bli bekräftad i denna expertroll. "Läraren ska vara en som underlättar lärandet". Läraren beskriver det som att det inte var på detta sätt som hen såg sitt uppdrag i början av sin lärarbana, då tänkte hen att hen skulle förmedla ett innehåll, ett stoff. Hen skulle vara en expert som kunde svara på alla frågor (vilket upplevdes som väldigt stressande) Men detta är ju bara en del av arbetet som undervisande lärare. I pedagogiska termer skulle detta kunna beskrivas som att läraren behöver vara en didaktiker, inte en informatör eller för den delen estradör som levererar ett innehåll. Läraren behöver leda till lärande genom att göra medvetna val avseende vad, hur och varför i undervisningen. Inte bara leverera ett vad, ett stoff.

Behov av kompetensutveckling

Studenter med neuropsykiatriska och psykiatriska funktionsvariationer är en studentgrupp som flera av lärarna uttrycker har blivit mer synliga i undervisningen. De menar att de säkert alltid funnits där, men med ökad medvetenhet och även med ökade möjligheter att uttrycka behov så blir de studenter som lärare behöver kunskap om. Detta för att både förstå och för att kunna bedriva adekvat undervisning för dessa studenter. Här menar lärarna att det inom detta område finns behov av kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området.

Ett annat kompetensutvecklingsområde som benämns är kunskapen om transfrågor då detta är något som aktualiserats i och med att det framträder i studentgruppen. En lärare beskriver detta som ett "akut kunskapsunderskott. Är detta något jag behöver fundera över i min undervisning och i så fall hur", frågar sig en av lärarna.

Att arbeta vidare med

Generellt kan två "spår" skönjas avseende aspekter som institutionen skulle kunna arbeta vidare med för att utveckla arbetet med lika villkor i kandidatprogrammen: 1) Kunskap om och arbete med undervisning samt 2) fördjupning i interkulturalitet och till detta knutet maktkritiska perspektiv. Undervisningsarbetet skapar ramarna för inkluderingsarbetet medan det maktkritiska- och interkulturella perspektivet kan innebära både ett innehåll *och* perspektiv på undervisningen.

En rekommendation är att arbeta med olika samtalsgrupper och erfarenhetsutbyte men också med kunskapsfördjupning kring främst interkulturalitet. Kanske kan seminarieformen vara ett sätt att göra det, men också olika pedagogiskt inriktade möten där lärarna får möjlighet att diskutera konkret undervisningsarbete. Idéer kring sådant som kan utvecklas i relation till båda dessa spår är följande.

Undervisning

Att fundera över och/eller arbeta med

- Vem antas studenten/studentgruppen vara – egentligen och vad förväntas den ha med sig? Vad får detta för konsekvenser för inkludering/exkludering i undervisningen?
- Tydlighet är en viktig strategi för ökad inkludering – hur kan denna se ut i undervisningen och hur kan den förstås ur ett allmändidaktiskt perspektiv?
- Diskussioner, kompetensutbyte, fördjupning avseende undervisningens *hur*: struktur, stoff, variation. Kollegialt lärande = möjlighet för förändrad kultur.
- Diskussioner avseende förhållningssätt hos läraren (expert/didaktiker?) och synen på uppdraget (lärande/informerande/ett nödvändigt ont?..). Vad innebär det att *undervisa* – och att *möta* studenter?
- Kompetensfördjupning inom det allmändidaktiska kunskapsområdet (använd gärna egna resurser, det finns didaktikkompetens i kollegiet)
- Kompetensutveckling inom specifika områden, ex. spec-ped, transidentitet

Maktkritik och interkulturalitet

Att fundera över och/eller arbeta med

- Ökad kongruens och konstruktiv länkning avseende interkulturalitet och maktkritiska perspektiv – styr tydligare mot, men efterfråga också, lika villkor
- Sök explicitgöra det implicit för-givet-tagna – i innehåll, i synen på studenterna, i det som ”sitter i väggarna”
- Fördjupa kunskapen i kollegiet om interkulturalitet
- Arbeta om, för och genom interkulturalitet – skriv fram det som redan finns, gör det till ett begrepp, till kunskap.
- Normkritisk som verktyg/perspektiv för ett självreflexivt förhållningssätt
- Medveten och i kollegiet gemensam strategi för att möta och arbeta med och i relation till uppfattningen hos vissa studenter att litteraturen är skriven av (ofta) vita, västerländska män – hur landa tydligare med det kritiska perspektiv som det finns en ambition till men som också måste balanseras av att klassiker är viktiga att känna till.

Referenser

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a single story*. TED Global.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=sv
 [2021-05-16].
- Ameli, Saied Reza, and Molaei, Hamideh (2012). "Religious Affiliation and Intercultural Sensitivity: Interculturality between Shia & Sunni Muslims in Iran." *International Journal of Intercultural Relations*, s.31-40.
- Appelros, Erica (2005: 69). "Religion Och Intersektionalitet." *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*
- Aspelin, Jonas (2017). "Relationell Pedagogik - Ingång till Ett Fält." *Pedagogisk Forskning i Sverige*, s. 159-165
- Banton, Michael (2011). "Religion, Faith, and Intersectionality." *Ethnic and Racial Studies*, s. 1248-253.
- Bayati, Zahra (2014). *"den Andre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet
- Björkman, Lotta, and Bromseth, Janne (2019). *Normkritisk Pedagogik: Perspektiv, Utmaningar Och Möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Björkman, Lotta (2021) "Normkritiska perspektiv i skolans arbete – för att synliggöra och ifrågasätta monokulturella föreställningar" I Lorentz & Bergstedt (2021) *Interkulturella dimensioner: pedagogik för interkulturellt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Byréus, K. (2020). *Lagom ovanligt: handledning med kreativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Cruz, Gemma (2012) "Interculturality as pedagogy. Challenges of Teaching and Learning Religion and Theology Beyond Borders." *Compass: a review of topical theology*, s. 33 - 38
- Franck, Olof, and Thalén, Peder (2018). *Interkulturell Religionsdidaktik - Utmaningar Och Möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Hill, Helena (2020). *Perspektiv På Interkulturalitet*. Södertörn Studies in Education.
- Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (2018). *Arbetsgruppens psykologi*. (Femte utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Mahoney, Caroline (2019). "Religion, Gender, and Interculturality: Young Women Constructing and Navigating Difference." *Journal of Intercultural Studies*, s. 736-50.
- Oettingen, Alexander Von (2018). *Allmän Didaktik: Mellan Normativitet Och Evidens*. Lund: Studentlitteratur
- Södertörns högskola (2017). *Lärarutbildningens interkulturella profil*.
<https://www.jarfalla.se/download/18.71ff3633163475f1c72dc6c4/1526296490347/S%C3%B6dert%C3%B6rns%20h%C3%B6gskolas%20interkulturella%20profil.pdf>
- Vuola, Elina (2017) "Religion, Intersectionality, and Epistemic Habits of Academic Feminism. Perspectives from Global Feminist Theology." *Feminist Encounters: A Journal of Critical Studies in Culture and Politics*, s.1-17