

## Jämlikhetsperspektiv på antagning och undervisning i högskolan

Thérèse Hartman

Hösten 2004 rasade en het debatt i medierna. Känslorna var upprörda och skribenterna tog till uttryck som apartheid och inbördeskrig för att beskriva det orättvisa i Uppsala universitets alternativa antagning av studenter till juristprogrammet. Ingen ledarskribent inom den liberala pressen ifrågasatte orättvisan i rådande antagningsordning till högskolan. Det faktum att barn till välutbildade sverigefödda föräldrar favoriseras när betyg och högskoleprov tillämpas vid urvalet upplevdes av ledarskribenterna som rättvist. Ytterligare en dimension av debatten var en ledarskribent som ansåg det motiverat att underlätta för icke svenskspråkiga att bli antagna till Polishögskolan med motiveringen att det är viktigt att få en brett rekryterad poliskår. Att utöka rekryteringsbasen för jurister som har en hög representation av "etniskt svensk välutbildad medelklass" framhölls inte som värdefullt.

Nancy Frasers (2003) rättviseparadigm grundar sig på deltagande på lika villkor. Hon använder sig av termerna omfördelning och erkännande. Omfördelning står för en klassliknande differentiering som baseras på samhällets klassliknande struktur medan erkännande definieras som en statusdifferentiering med bas i samhällets statusordning (a.a.). Uppsala universitets beslut att underlätta antagningen för sökande till jurisprogrammet med utrikes födda föräldrar kan sägas vara i samklang med Frasers rättviseparadigm och då gällande utbildningspolitiska mål som aviserats i propositionen "Den öppna högskolan" (2001/02:15). Utbildningspolitiken hade tydliga jämlikhetsmål "högre utbildning bör därför öka, utjämnas och vidgas till nya grupper" (a.a.: 18). För att öka den etniska mångfalden på juristprogrammet vid Uppsala universitet antogs höstterminerna 2003 och 2004 studenter inom en särskild kvot. Totalt antogs 60 studenter inom kvoten, dvs. 30 per läsår. Dessa studenter utgjorde cirka 10 procent av drygt 300 som antogs (per läsår). Ett av urvalskriterierna för att bli antagen inom kvoten var att sökandes båda föräldrar var utrikes födda. Studenterna som antogs inom alternativt urval hade lägre betyg än de som antogs reguljärt<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Det finns även en bakväg in i programmet via fristående kurser där antagningspoängen är lägre.

Empirin till denna text är från intervjuer genomförda 2005 med studenter på juristprogrammet vid Uppsala universitet. Totalt har jag intervjuat tio studenter, fem som antagits inom nämnda kvot (alternativt urval) och fem som antagits reguljärt. Jag har även intervjuat nio lärare, men till det materialet refererar jag ytterst sparsamt här. Det är huvudsakligen alternativt antagna studenters röst som kommer till tals i texten.

Även om det inte var givet så föll det sig så att samtliga studenter som antagits reguljärt hade inrikes födda föräldrar. Att de som antagits genom alternativt urval hade utrikes födda föräldrar var däremot givet, då det som sagt var ett av kriterierna för att bli antagen genom alternativt urval. Av de alternativt antagna studenterna, som jag intervjuat, har alla föräldrar sitt ursprung i utomeuropeiska länder. För att underlätta för läsaren har jag valt att kalla de studenter som antagits genom det alternativa urvalet för namn som börjar på A och de som antagits reguljärt för namn som börjar på R.

### TANKAR OM FRAMTIDEN

Jag inleder med att återge några studenters uttalanden om framtiden.

Annicka:

Ja, alltså jag har väldigt, jag vet inte varifrån den här revansch känslan kommer från början. Alltså du kommer från en fattig stad och människor sa: "Va? Ska du till Sverige, eller utlandet som det heter där". Och då känner jag, jag har möjlighet göra något bra av det här. Jag vet så många människor som är förtryckta och jag har en möjlighet ta mig fram och kanske i framtiden hjälpa dom. Jag måste göra något bra av det här. Det har gett mig kraft liksom den bakgrunden. Att vilja lyckas och vilja kunna göra något.

Anita:

Så här, att för mig personligen så märkte jag liksom hur mycket mina föräldrar gick miste om i och med att dom var invandrare och inte behärskade språket tillräckligt och inte kunde systemet och lagarna tillräckligt. /.../ Dom blev trampade på

överallt: när dom handlade, grejer i skolan, på sjukhuset. Och det är en sån där grej som man tar åt sig som barn. Man påverkas jättemycket som barn. Förmodligen vill jag arbeta med mänskliga rättigheter. Det kommer jag att rikta in mig på. Det beror på att min mamma, hon har råkat ut för så mycket, för hon är jättesjuk och hon får aldrig nån hjälp tycker jag. Och jag tänker att det måste ju finnas människor där ute som...

Amanda:

Jag har alltid varit lite så där samhällsintresserad, vill jobba med människor, typ hjälpa människor. /.../ Någoting med att hjälpa kvinnor, invandrare eller barn. Någoting med att hjälpa i alla fall.

Anita, Annicka och Amanda säger att de vill arbeta för andra. Anita och Annicka relaterar till sin uppväxt när de motiverar sina framtidsplaner. Även Amanda har ambitionen att "hjälpa", hon motiverar inte varför hon vill hjälpa kvinnor, invandrare eller barn. Gemensamt för de tre är att de vill arbeta för den grupp som de själva tillhör, dvs. "invandrare".<sup>2</sup> Rickard som gått tekniskt gymnasium (och antagits reguljärt) vill arbeta med något där han har nytta av sitt intresse för teknik.

Åh, jag har inte riktigt släppt det där med tekniken så jag skulle gärna jobba med ett yrke som kombinerar både juridik och teknik. Det är ju mycket som är sånt, patenträttigheter och så. Varumärken och sånt, så det skulle man ju kunna jobba med.

Regina har följande motivering till varför hon valde juridik.

Det är en bred utbildning helt enkelt. Lite status också tror jag spelar in. Och det är hemskt att säga det, men det är ju så att man väljer kanske lite efter hur mycket man tjänar.

Hon kan tänka sig att arbeta på något departement för det tycker hon "verkar roligt".

Agnes och Anastasia (som också är antagna inom kvoten) resonerar inte med utgångspunkt ifrån huruvida deras utbildningar är till nytta för "kollektivet". Agnes vill arbeta med mänskliga rättigheter för att då "får hon jobba med människor" och Anastasia vill arbeta som domare för hon vill vara den som bestämmer.

Annicka, Anita och Amanda, som jag citerade inledningsvis, skiljer sig från övriga jag intervjuat även i sina uppfattningar om integration och villkoren för personer med utländsk bakgrund. Amanda och Anita talar i termer av "verklighet" som är annorlunda beroende på vem man är. Amanda som är uppvuxen i en förtort till en större stad säger att svenskarna på kursen

har levt ett "skyddat liv", eller med andra ord hon har haft det tuffare under sin uppväxt än svenskarna som studerar på programmet.

Ja, jag tänker att det är svenskar och dom har levt, okej, jag inte haft det så där svårt, jag kommer inte från krig eller nåt. Men dom (svenskar på programmet, min kommentar) har levt väldigt så där skyddat liv. Känns som att dom inte vet hur det är i verkligheten ibland. Jag har inte så mycket gemensamt med dem känner jag.

Anita säger så här angående att hon och andra med utrikesfödda föräldrar blivit antagna inom en särskild kvot:

Alltså dom (svenskar på programmet, min kommentar) säger att det (antagning via alternativt urval) är så hemskt, jag tycker att det är så falskt. Det här kanske låter taskigt och säga men jag tycker att dom särbehandlas. Alltså när jag söker jobb och Maria i min klass söker jobb, automatiskt kommer dom ju att tänka mera på Maria än på mig. Men det är så verkligheten är beskaffad. Och jag får ju försöka anpassa mig genom att ha lite bättre betyg, skaffa lite mera meriter än henne. Har vi samma betyg kommer dom förmodligen anställa henne. Så tänker jag. Dom (svenskar) får ju så mycket för att det här är deras land.

Annicka uttalar sig om vad, enligt hennes uppfattning, begreppet integration står för.

Men alltså jag känner såhär att du får gärna vara utlänning du får gärna ha en annan kultur och bete dig *lite* (betonat) annorlunda. Integrerad i Sverige är att du *är* (betonat) svensk. Alltså du ses inte som integrerad, alltså du är inte *riktig*, även om du har jobb och det där. Du är inte som vi och du gör inte samma sak som vi och du firar inte jul, så att nja, vi vet inte riktigt.

Amandas, Annickas och Anitas utsagor om innebörden av att ha utrikes födda föräldrar skiljer sig från Agnes' och Anastasias. De (Agnes och Anastasia) vill snarare framhålla att de "passar in" och inte är "annorlunda". I samband med intervjuerna frågade jag studenterna om de sett filmen *Jag kan inte en enda snapsvisa* (ESMeralda 2005). Filmen skildrar social och etnisk mångfald vid Uppsala universitet och studentambassadörernas arbete. Akademisk pompa blandas med intervjuer med forskare, rektor vid universitetet, syo-konsulenter och "icke-traditionella" studenter. När vi samtalade om etnicitet och studier vid Uppsala universitet säger Agnes:

Nej, jag har inte upplevt det eller jag har inte upplevt mig som speciell på något sätt, bara för att jag... Fast det kan bero på hur min bakgrund har sett ut tidigare, att jag faktiskt aldrig haft problem i skolan och så. Och jag är väldigt öppen som person och därför har folk accepterat mig på ett annat sätt än om jag hade varit annorlunda.

<sup>2</sup> Samtliga talar om sig själva som invandrare, därför använder även jag begreppet i de sammanhang där det syftar på den emiska användningen bland studenterna. Som etiska motsvarande begrepp använder jag immigranter, utrikes födda samt flerspråkiga.

Anastasia har i diskussioner med jämnåriga svenskar fått frågan varför invandrare ofta rör sig grupp, går för sig själva.

Alla invandrare på min kurs går bara för sig själva, i gäng sådär. /.../ För jag umgås bara med svenskar, nu också, det har jag alltid gjort. Jag vet inte varför det har blivit så, men det har blivit naturligt för mig. Jag skulle inte känna mig hemma riktigt bland andra invandrare.

Billy Ehn (1996) karakteriserar ungdomars hållning som en öppenhet eller slutenhet till mångfalden. Hållningen är beroende av ungdomarnas konkreta erfarenheter från skola, dagis och kamratgäng. Slutenheten innebär att man håller sig till sin egen grupp och undviker kontakt med det som är annorlunda. Förutsättningen är att det finns tillräckligt många av samma grupp för att skapa egna enhetliga nätverk. Ehn påpekar även att en slutenhet kan verka provocerande för dem som har en öppen inställning till mångfalden. Agnes och Anastasia tar avstånd ifrån att uppfattas som problem eller stigmatiseras som "invandrare". Men vad som ändå enligt min uppfattning är värt att lyfta fram är att Agnes och Anastasia i sina uttalanden känner ett behov av att förklara eller försvara sig i motsats till ungdomarna med inrikesfödda föräldrar. Invandrarskapet i sig innebär en positionering "jag är inte annorlunda" och "jag umgås bara med svenskar".

## KULTURELLT OCH SPRÅKLIGT KAPITAL SOM EN TILGÅNG

Anita och Annicka lyfter fram sitt kulturella kapital som något de är stolta över. Anita säger att hennes bakgrund och språkkunskaper innebär att hon som färdig jurist "verkligen behövs".

Jag har varit på rättegångar. Och många gånger så har det varit invandrare (som åtalas, min kommentar). Jag förstår ju många språk: (här nämner hon fyra olika språk som jag avstår ifrån att upprepa för att inte röja hennes identitet) och när jag hör dom prata till tolken som sen ska översätta. Så slås jag verkligen: Gud jag förstår vad dom menar, jag förstår precis vad han menar, vad han vill få sagt, men det går inte att översätta till svenska. Det går inte. Och det känner jag att i framtiden kommer jag verkligen förstå det. För det är liksom samma kultur. /.../ Till och med tolken har svårt och förklara det. För dom har ju inte det här juridiska, utan dom bara översätter. Och då liksom, jag behövs verkligen.

Även Annicka framhåller sin bakgrund som en tillgång även om hon inte lika tydligt kopplar den till sin kommande yrkesutövning.

Det är bland det bästa med mig och min bakgrund är ju att jag har ett annat språk och en annan kultur. Så jag kan inte förstå liksom, vad mycket folk går miste om. Vilken känsla att ha liksom och vilken

skillnad på kulturerna och förstå båda delarna mer eller mindre och vara delaktig i båda om man vill.

Studenter med svenska som modersmål uttrycker sig positivt om "etnisk mångfald" men säger samtidigt att språket på juristprogrammet är svårt. En av studenterna med svenska som modersmål säger "Juridik är, det är svenska". Med det menar han och fler med honom, att om man inte har svenska som modersmål så är studierna betydligt svårare än om man har det. En student förklarar för mig att hon, trots att hon läst många böcker ändå tycker att språket på programmet är krångligt.

Alltså om du inte har svenska som modersmål, så har du det tufft, det tror jag. Alltså du har ett.... (paus) vad ska jag säga. För att jag då, som ändå har svenska som modersmål och då har jag läst mycket böcker och så där, tycker ju att kurslitteraturen ibland är krånglig, krånglig meningsbyggnad och det (språket) är stappligt. Ibland så känns det som att finns det ett krångligt ord så använd det snarare än det enklare. Lite så här gammal juristsvenska och det är svårt att ta till sig vad som sägs. Innehållet göms lite granna av språket. I vissa böcker är det rena skräckexempel - Herre Gud, de som inte har svenska som modersmål, förstår de det här? Och samma sak så i min första basgrupp så hade vi en kille som, han är född i Sverige, det är han och han pratar inte svenska hemma. Dom kan men dom gör inte det. Och jag läste hans pm och han har en språklig nackdel, mycket talspråk. Han gör inte lika stor skillnad på tal- och skriftspråk, medan vi andra med svenska som modersmål gjorde det.

De studenter jag intervjuat som inte har svenska som modersmål, säger att språket var svårt i början men att man lär sig efter ett tag. Säkert är att på jurisprogrammet ställs höga krav på att språket är precist och korrekt. Studenterna ska skolas in i en ny språkkultur. Juristskräets särart betonas. Melander och Samuelsson (2003: 193) skriver i sin metodbok som används på programmet "Jurister talar ett språk som är främmande för icke jurister". Ann Blücker (2010), som i sin avhandling har undersökt juridikstudenters språkliga inskolning, påpekar att precision är en övergripande norm som lärarkommentarerna kan förstås ifrån. Ett citat från Ann Blücker (2010) där hon i sin tur återger ett mejl (jag återger inte hela mejlet) hon fått från en lärare på juristprogrammet illustrerar en lärares syn på juristspråket och hur det bör användas:

Hmm, jag tror, för att nämna en annan aspekt, att man mycket väl kan likna en given juristkultur vid Kyrkan, så som man föreställer sig att den fungerade i äldre tid - vi har vår dogmatik, vår exegetik och våra heliga skrifter och det gäller att ge uttryck för den rätta läran om man vill vinna gehör, och inte bli stämplad som kättare (jurister är känsliga för dissonanser i språket - det händer absolut att oförsiktiga jurister definierar ut sig själva

ur gemenskapen genom att lägga sig till med ett avvikande språkbudskap – det finns många historiska exempel på detta (och vår respekt för åldern – när vi frågar en äldre kollega om råd, så kan det förstås som en fråga efter det korrekta uttrycks sättet)). Tyskarna säger: ”Två saker blir bättre med åldern, jurister och äkta mattor”. (Blückert 2010: 296)

Språket blir på så sätt ett raffinerat sätt att exkludera dem som inte kan uttrycka sig på rätt sätt. Är ovanstående ett exempel på en konservatism och oro för förändringar inom ämnet? Skråtänkande är tydligt; ”oförsiktiga jurister definierar ut sig” de äldre juristerna har alltid ”rätt”. Så här uttalar sig en lärare som jag intervjuat om det juridiska språket.

Det är ju naturligtvis så att det är ju en viss vokabulär som är juridisk, i sig själv, den ligger ju där, den ändras naturligtvis men den ändras långsamt. Den får man lov att ta till sig, gammaldags eller inte. Man måste göra sig förstådd bland andra jurister. Och har man inte förstått det, då har man svårt.

Toleransen för avvikelser i språkanvändningen är med andra ord låg. Språket behövs för att göra sig förstådd bland andra jurister. Frågan är om en förändring av språket skulle vara möjlig och var i så fall initiativet skulle komma ifrån (även om det som sagt sker en långsam förändring). Studenterna har ingen ”talan”, de ska anpassa sig för att kunna kommunicera med sina äldre kolleger. De äldre kollegorna har ”rätt svar”. Utbildningen måste lära studenterna ”rätt språk” för att de ska få gott anseende och inte definiera ut sig själva. Lärarna förvaltar och lär ut ”rätt språk”. Yrkesutövarna förväntar sig att nyexaminerade studenter behärskar den juridiska språkkoden etc. Utifrån sett kan det uppfattas som en cirkel som ingen vågar eller vill rubba. Hur förmedlas då dessa kunskaper till studenterna?

## KORT BESKRIVNING AV PBL OCH PBI

Undervisningen på juristprogrammet är inspirerad av problembaserat lärande. Nedan följer en kort beskrivning av vad problembaserat lärande står för, därefter gör jag en analys av hur metoden tillämpats vid juristprogrammet. PBL<sup>3</sup> genomsyras av självstyrt lärande och kräver noggrant beskrivna kunskapsmål för att den studerande ska kunna ta initiativet till sitt kunskapssökande (Arbrandt Dahlgren, Castensson & Dahlgren 1998). Lärprocessen med eget kunskapssökande och situationen som de studerande är i, bör arrangeras så, att den tillgodoser olika studerandes skilda sätt att lära sig, men även deras självständiga sökande efter information tillsammans med andra (Olstedt 2005).

Lärarens uppgift är att verka i fältet mellan kunskapsområdet och studerandes uppfattning om det

(Eeg-Olofsson & Koch 1993). Läraren strävar efter att sätta sig in i hur den studerande tänker och bör inte skymma innehållet genom att tränga på dem sitt sätt att se på det (a.a.). Att lära sig nytt kan medföra att förkasta en tidigare uppfattning som ingår i en meningsfull struktur, och kan innebära en mödosam process (a.a.).

PBI lär studenterna ett flexibelt förhållningssätt till kunskap, dvs. att kunskap förändras och att de finns olika sätt att lära sig och förhålla sig. Även studenternas egna engagemang som initiativtagare i sitt kunskapssökande uppmuntras. Arbetsformerna inom PBI begränsas enbart av studenternas och lärarnas egen fantasi (Dahle & Forsberg 1993). Fördelen med PBL är att ”problem-based learning is an approach to learning through which many students have been enabled to understand their own situation and frameworks so that they are able to perceive how they learn, and how they see themselves as future professionals” (Savin-Baden, 2000: 2). Maggi Savin-Baden riktar dock kritik mot de former av problembaserat lärande där undervisningen i för hög grad har anpassats till respektive professions krav på ”utförande”. Den starka kopplingen till profession och utförande kan medföra att fokus ligger på vad studenterna kan *göra*, istället för att ligga på ”think and do” (a.a.: 15).

Savin-Baden framhåller skillnaden mellan ”problem-solving learning” och problembaserat lärande (problem-based learning). Studenternas bearbetning av problem i ”problem-solving-learning” är bundet till kurslitteraturen. Studenterna förväntas inte fördjupa sig i annan litteratur än den som kursen erbjuder för att ”lösa problemet”. Tyngdpunkten vid denna typ av undervisning ligger i att studenterna i ”problemlösningen” presenterar ett förväntat svar. Vid problembaserat lärande uppmuntras studenterna söka och hämta information från många olika källor för att i sitt lärande tillfredsställa och uppfylla sina på egen hand uppställda inlärningsbehov som studenter (learners) för att stimuleras till och utveckla ett självstyrt lärande.

## PBL-INSPIRERAD UNDERVISNING FÖR BLIVANDE JURISTER

Merparten av undervisningen på juristprogrammet sker i seminarieform. Varje seminarium<sup>4</sup> har ett förbestämt syfte och om det uppnås har studenten ”gjort det man ska” (lärarcitat). Basgruppsarbete som föregår seminarierna präglas av att lösa problemet. En del studenter ser problemlösningen som en process med möjlighet till fördjupning, medan andra uppfattar arbetet mer som ett möte där målet är att gruppen på ett effektivt sätt kommer fram till en lösning av problemet. Studenterna uttrycker att de med hjälp av kurslitteraturen först försöker lösa problemet själva, för att därefter diskutera det med sin basgrupp.

3 I denna text används både PBL, problembaserat lärande, och PBI, problembaserad inläring. Jag använder samma term som de källor jag hänvisar till.

4 Studenterna har 2–3 seminarier i veckan.

Möjligtvis har det färdigformulerade syftet till varje seminarium effekten att studenterna i ringa mån formulerar sina egna inlärningsbehov utan snarare söker en lösning. Måttstocken ”att man gjort det man ska” utgår inte, vad jag kan förstå, från studenternas självständigt formulerade inlärningsbehov. Diskussioner och analyser i basgruppen förväntas medföra att studenterna uppfattar vad de förstår och vad de inte förstår. På så sätt kan de formulera frågor, inlärningsbehov, vilka utgör en del av självstyrt lärande (Silén 2000).

Av intervjuerna med studenterna framgår att de överlåter delar av ansvaret för *om* och *hur* de lär sig på lärarna (Hartman 2009). En engagerad lärare som förklarar steg för steg hur ett problem bör lösas är enligt deras utsagor av betydelse för om de lär sig eller inte. Även om diskussioner i basgruppen uppskattas av studenterna och de framhåller att det är bra att ”bolla” frågor med andra framstår ändå läraren i seminariet som den självklara auktoriteten vars agerande är avgörande för om studenterna lär sig eller inte. Studenterna tar ansvar för sina egna studier, men man kan ställa sig frågan i vilken mån aktuell undervisningsmodell främjar självstyrt lärande. Självstyrt lärande kan ses som en motsats till lärarstyrd undervisning, utbildningen utgår ifrån den som lär (Silén 2000).

För att främja självstyrt lärande förutsätts ett undervisningssammanhang som stimulerar studenternas självständighet. Analysen av undervisningssammanhanget visar dock att studenternas och lärarnas handlingsutrymme är begränsat (Hartman 2009). Är det möjligt för studenter att utveckla och för lärare att stimulera sina studenter till självstyrt lärande när handlingsutrymmet är begränsat? Det begränsade handlingsutrymmet kan enklast beskrivas som att det mesta i undervisningen är ”färdigt”, dvs. undervisningen följer ett färdigt koncept inklusive det huvudspår som diskussionerna förväntas följa på seminarierna. Exempelvis säger en lärare ”Det är fortfarande jag som vet vad som är viktigt för studenterna att lära sig och det är fortfarande jag som leder seminariet när jag har det”. Lärarens svar tyder på att det är han snarare än studenten själv som formulerar inlärningsbehoven. Inte heller handlingsutrymmet i seminariet ger utrymme för någon avvikelse. Även studenterna har förväntningar på att lärarna i seminariet lär dem hur de ska tänka för att komma fram till rätt lösning.

Tyngdpunkten i undervisningen ligger inte ”på den som lär” (Silén 2000), utan på undervisningen. Den PBL-inspirerade undervisningen begränsas till yttre faktorer som hämtats från PBL. Det begränsade handlingsutrymmet främjar inte någon högre grad av självständighet, möjlighet påverka undervisningen, uppmuntran till att söka kunskap ur andra källor än de angivna eller själv definiera sina inlärningsbehov.

Det finns ett gap mellan en lärares förhållningssätt att ”inte lära ut” och studenter som vill bli ”matade”. En

PBL-inspirerad pedagogik torde erbjuda möjligheter att stimulera studenterna till självstyrt lärande. En av lärarna antyder att dagens studenter är mindre självständiga än tidigare. Antagningskraven till juristprogrammet har ökat sett över en längre period. Dagens studenter har med andra ord inte lägre betyg än de som antogs tidigare, därmed inte sagt att de har bättre kvalifikationer än tidigare antagna studenter. Det är framförallt lärare med lång undervisningserfarenhet vid universitetet som påpekar att studenterna vill bli ”matade”. Möjligtvis är det så att studenter redan i skolan upplevt att det lönar sig att bli ”matad” i jakten på höga betyg.

## ANTAGNING TILL HÖGSKOLAN

I en rapport från institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (Björklund, Fredriksson, Gustafsson & Öckert 2010) påpekas att: ”Uppväxtmiljö tycks således vara ungefär lika betydelsefullt för prestationerna på högskoleprovet som för betygen. Därför kan inte en övergång till högskoleprovet förväntas påverka den sociala snedrekryteringen till högskolan” (s. 300). Betyg som urvalsgrund gynnar kvinnor från socialgrupp 1, medan högskoleprovet som urvalsgrund gynnar pojkar från socialgrupp 1 (Cliffordson 2006). Utöver högre poäng för män visar en närmare granskning av resultaten från högskoleproven att bland provtagarna har den grupp som har föräldrar födda i Sverige och som själva är födda i Sverige i genomsnitt de högsta poängen (Reuterberg & Hansen 2001). Skolinspektionen (2010) påpekar följande.

På de skolor som granskats förekommer exempel på lokala konkretiseringar med bedömningsgrunder som inte finns med i de nationella betygskriterierna. Det kan exempelvis handla om att laborationsrapporter ska vara ”prydligt skrivna” eller att ”eleven deltar mycket aktivt i studiebesök och exkursioner” vilket inte är kopplat till de kunskaper som finns beskrivna i de nationella betygskriterierna. (Skolinspektionen 2010:12: 12)

Ovanstående är ett exempel på vad som bedöms på lokal skolnivå. Att elevens sätt att agera i skolarbetet och eleven som person har betydelse vid betygssättning är inte nytt (se t.ex. Selghed 2004). Eleverna ”lär sig” i utvecklingssamtalen vilken typ av personlighet som efterfrågas i skolan och som sedan kan utgöra en del av det som betygssätts. Så här säger pedagogen Gunilla Granath i en intervju angående utvecklingssamtalens betydelse för elever.

Duger jag som jag är, eller måste jag anpassa mig till det som förväntas av mig? Någonstans i detta försvinner dessutom de djupa samtalen. Man riskerar att i utvecklingssamtalen enbart prata om individen och dess karaktär, inte om skolans innehåll eller om skolan som kunskapsinstitution. (Skolporten, hämtad 2010-08-27)

Erikson och Jonsson (1993) hävdar att ett av skälen till sambandet mellan social bakgrund och genomsnittsbetyg beror på att ungdomsskolan är bättre anpassad för medelklassbarn än arbetarbarn. Förmodas kan att även medelklassbarnens personlighet passar bättre in i "betygskriterierna".

## SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I denna text har jag skrivit om några alternativt antagna studenters tankegångar om hur de ser på sig själva i relation till etniskt svenska studenter, deras kulturella och språkliga kapital och hur de förhåller sig till sitt framtida yrkesliv som jurister. Hos tre av studenterna finns en vilja att arbeta för den grupp man identifierar sig med, dvs. invandrare. Enligt dessa studenter finns även en skiljelinje mellan dem och inrikesfödda studenter på programmet. Kommentarer som studenterna ger är att de lever i olika verkligheter jämfört med de inrikesfödda studenterna. En annan kommentar är att du måste vara etniskt "svensk" för att uppfattas som integrerad. Bland dessa studenter uttrycks även en stolthet över deras kulturella och språkliga kapital. Kapitalet är en styrka, som även kan komma till nytta i den framtida yrkesutövningen. Möjligen finns det en motsättning mellan flerspråkiga studenters kunskaper och de strikta kraven på det juridiska språket. Det juridiska språket som studenterna ska lära sig på programmet är enligt min uppfattning ett tecken på ett konservativt skrätänkande med ointresse för vad som sker språkligt utanför "juridiskan". Ett sätt att bygga murar och utesluta dem som inte lär sig det juridiska språket till fullo. Läger man därtill den PBL-inspirerade undervisningen som inte tillåter utrymme utanför den färdiga tankestrukturen och studentens kapital osynliggörs de än mer. Nedanstående citat är delvis en spegling av det jag berört i denna text både på undervisnings- och utbildningspolitisk nivå.

En rad pedagoger, bland dem Paulo Freire, har hävdad att all utbildning innefattar både en kamp om mening och en kamp om maktrelationer. Utbildningsväsendet är ett territorium där makt och politik uppstår ur individers och gruppers levda kulturer – grupper vars sociala och politiska bakgrunder präglas av tydliga asymmetrier. (Talpade Mohanty 2007: 222)

Utbildningspolitiken genomsyras av att goda betyg ska "löna sig" i form av en rättighet till en utbildningsplats på ett statusprogram. Enligt en av lärarna behövs inte toppbetyg för att klara studierna (däremot för att bli antagen). En examen från jurisprogrammet ökar chansen till ett välbetalt jobb med hög status och makt (särskilt domare, åklagare). Majoriteten av dem som innehar "inträdesbiljetten" kommer från en redan privilegierad grupp. Bör det inte finnas ett samhälleligt intresse för att släppa fram "nya" jurister som bidrar till att utveckla ämnet och ifrågasätta sanningar?

Utbildningsarrangörerna har en mening med juristprogrammet, de vill producera jurister som är "tillskurna" (Freire 1972) efter juristskråets krav. Både undervisningsmetoden och synen på språket indikerar studenternas maktlöshet. Studenternas avsikt (åtminstone för de tre som vill arbeta *för* immigranter) är att åstadkomma förändringar i betydelsen bättre villkor för andra invandrare. Skrätänkandet i språket är ett tecken på att man inte vill annat med utbildningen än det förväntade, de finns inte utrymme för studenternas erfarenhet och vilja. Gruppers levda kulturer har inget utrymme. Asymmetrierna i studenternas uppfattningar om verkligheten hade kunnat utgöra en kraft i undervisningen. Att tillåta kollektiva erfarenheter i undervisningen skulle tillföra nya perspektiv och ifrågasätta gamla. Carrie Menkel Meadow (1996) som är professor i juridik framhåller att det är möjligt att genom att tillåta studenters erfarenhet att bli en del av undervisningen utveckla ämnet:

Taking the experience of self seriously in law has caused women, people of color and gay, lesbian, and physically challenged students to resist conventional categories of teaching and lawmaking. Although conventional legal education has often sought to suppress the subjective as an inappropriate measure of truth and justice, modern assertions of the student self in law have caused law to expand its categories of and its methods for evaluating truth claims (Menkel-Meadow 1996: 68).

Samtliga alternativt antagna studenter har en erfarenhet av att inte tillhöra majoritetsbefolkningen vilket tar sig olika uttryck. Som gemensam nämnare finns en marginalisering och ett avståndstagande som studenterna antingen känner *av* eller känner *till*. Även om studenterna politiskt och historiskt har olika erfarenheter beroende på uppväxtvillkor, föräldrarnas ursprungsland och historia vill jag hävda att de har en kollektiv erfarenhet av sin utländska bakgrund. Chandra Talpade Mohanty (2003) skriver om ras, mångkulturalism och motståndets pedagogik. Hon framhåller att det "personliga" inte är statistiskt utan förändras av nya erfarenheter och kunskaper. Enligt hennes uppfattning är det personliga djupt kollektivt och historiskt som fastställs genom delaktighet i kollektiv och gemenskaper. "Den största utmaningen i ett 'mångfaldigt' samhälle är att klargöra våra kollektiva skillnader i termer av historiskt aktörskap och ansvar på ett sådant sätt av vi kan förstå andra och bygga solidaritetsband tvärs över söndrade skiljelinjer" (a.a.: 218). Hon förespråkar behovet av ett relationellt tänkande i frågor om makt, jämlikhet och rättvisa, samt behovet av att tänka inklusivt och kontextbaserat, men även förankra organisationsarbetet i historier och erfarenheter. Oskar Negt (1974) fäster också uppmärksamheten på att det inte bara är den individuella betydelsen av erfarenheterna som är viktig, utan att det handlar om att upptäcka och samla kollektiva erfarenheter,

ge dem en vidare innebörd, en strukturell betingad medvetenhet. Det är en aktiv, kritisk och skapande process som kräver sina särskilda former och sitt särskilda innehåll.

Högre utbildning, inklusive statusutbildningar, är inte och får inte vara ett isolat i samhället som

enbart förmedlar kunskaper som är anpassade efter arbetsmarknadens behov. Studenters erfarenhet, kunskaper och verklighet ska ges lika värde och utrymme för att skapa förutsättningar för ett "mångfaldigt" samhälle med hjälp av återupprättade skiljelinjer och byggda solidaritetsband både i form av utbildningsplatser och i undervisningssammanhang.

## REFERENSER

- Arbrandt Dahlgren, Madeleine, Reinholdt Castensson & Lars Owe Dahlgren 1998. PBL from the teachers' perspective. Conceptions of the tutors' role within problem based learning. *Higher Education*, 36, s. 437 – 447.
- Björklund, Anders, Peter Fredriksson, Jan-Eric Gustafsson & Björn Öckert 2010. *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: Vad säger forskningen?* Rapport 2010:13. Uppsala: IFAU.
- Blückert, Ann 2010. *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 79. (Diss)
- Bron, Agnieszka & Lena Wilhelmsson (red.) 2005. *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Cliffordson, Christina 2006. Selection Effects on Applications and Admissions to Medical Education with Regular and Step-Wise Admission Procedures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), s. 463-482.
- Dahle Lars Olav & Pia Forsberg 1993. Vilka arbetsformer används? I *Kjellgren m.fl.*, s. 48-78.
- Dahlgren, Lars Owe, Lars Olav Dahle & Johnny Ludvigsson 1993. Varför PBI? I *Kjellgren m.fl.*, s. 13-27.
- Eeg-Olofsson, Anne-Marie & Margareta Koch 1993. Vad innebär det att vara lärare? I *Kjellgren m.fl.*, s. 144-160.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson 1993. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. SOU 1993:85. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- ESMeralda 2005. *Jag kan inte en enda snapsvisa*. Uppsala studentkårs mångfaldsprojekt. Uppsala.
- Ehn, Billy 1996. Ungdom i mångfald. I *Hultinger & Wallentin*, s. 173-182.
- Fraser, Nancy 2003. *Den radikala fantasin – Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Freire, Paulo 1972. *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Goldberger, Nancy, Jill Tarule, Blythe Clinchy & Mary Belenky (red.) 1996. *Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Hartman, Thérèse 2009. *Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan*. Uppsala Studies in Education 123. (Diss)
- Hultinger, Eva-Stina & Christer Wallentin (red.) 1996. *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjellgren, Karin, Johan Ahlner, Johan, Lars Owe Dahlgren & Lena Haglund (red.) 1993. *Problembaserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Olstedt, Eva 2005. Problembaserat lärande. I *Bron & Wilhelmsson*.
- Melander, Jan & Joel Samuelsson 2003. *Tolkning och tillämpning*. Uppsala: Iustus.
- Menkel-Meadow, Carrie 1996. Women's Ways of "Knowing" Law: Feminist Legal Epistemology, Pedagogy, and Jurisprudence. I *Goldberger m.fl.*, s. 57-84.
- Negt, Oskar 1974. *Sociologisk fantasi og exemplarisk indlaering*. Roskilde: RUC förlag.
- Prop. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reuterberg, Sven-Eric & Michael Hansen 2001. *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet högskoleprovet?* Stockholm: Högskoleverket.
- Savin-Baden, Maggie 2000. *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open Univeristy Press.
- Silén, Charlotte 2000. *Mellan kaos och kosmos: om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping studies in education and psychology 73. (Diss)
- Selghed, Bengt 2004. Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. Malmö Studies in Educational Sciences 15. (Diss)
- Skolporten ± (hämtad 2010-08-27).
- Skolinspektionen 2010. *Betygsättning i gymnasieskolan*. Skolinspektionens rapport 2010:12. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tapade Mohanty Chandra 2003. *Feminism utan gränser. Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*. Hägersten: Tankekraftförlaget.

## FÖRFATTARPRESENTATION

Thérèse Hartman är fil. dr i pedagogik och projektledare för Forum för skolan vid Institutionen för kulturanthropologi och etnologi, Uppsala universitet.