

Antidiskriminerande undervisning arbetar mot vedertagna föreställningar om vad det innebär att undervisa och lära. Både lärare och elever måste skärskåda sina praktiker för att kunna föreställa sig nya möjligheter. Vägen dit går via motstånd och kris.

POSTPERSPEKTIV PÅ ANTIDISKRIMINERANDE UNDERVISNING I ENGELSKA, MATEMATIK OCH SAMHÄLLS- OCH NATURORIENTERANDE ÄMNEN

KEVIN K. KUMASHIRO

Utbildningsforskare har belyst hur olika former av förtryck (till exempel rasism, klassbaserat förtryck, sexism och heterosexism) kommer till uttryck i skolan på en rad motsägelsefulla sätt, och hur lärare kan motverka förtrycket med olika metoder.¹ Även om sådana insikter kan hjälpa lärare att tänka annorlunda om skolundervisningens natur och dynamik leder de inte alltid till förändringar i praktiken. I mitt arbete med lärarkandidater och praktiserande lärare i K–12-skolor² hör jag ofta klagomål över att forskning och teori om antidiskriminerande undervisning (eller undervisning som arbetar mot förtryck) är svåra att omsätta i praktiken, särskilt så kallad ”postforskning” och så kallade ”postteorier” (postmodernism, poststrukturalism och postkolonialism). Jag får också höra klagomål över att de som lärare i första hand ska undervisa i sina ämnen, uppfylla kraven inom kärnämnen, och att uppgiften att göra något åt förtrycket inte bör falla på dem.³ Forskare har mött liknande invändningar inom det pedagogiska forskarsamhället,

till exempel invändningen att ”rekonceptualistisk” läroplansteori ”inte har minsta betydelse för praktiken”⁴, eller att forskare ska ägna sig åt forskning, inte åt aktivism för social rättvisa.⁵

Att engagera sig i antidiskriminerande undervisning är uppenbarligen en mödosam uppgift för utbildningsforskare och praktiker i K–12-skolor. Även om vi erkänner att forskning alltid är politisk eller alltid får politiska konsekvenser⁶ och förpliktigar oss att ta itu med det förtryck som alltid och redan förekommer i skolan, står vi inför den besvärliga uppgiften att ompröva våra praktiker på basis av skrifter som ofta är svåra att förstå och realisera. Det bör inte komma som någon överraskning, eftersom det som skrivs inom de poststrukturalistiska traditionerna ofta bringar språklig oro i syfte att bringa oro i kunskaps(re)produktionen⁷ och ofta vägrar att betrakta konkreta praktiker som ”strategier som fungerar”.⁸ I vilket fall som helst har antidiskriminerande utbildningsforskning producerat och fortsätter att producera en mängd kulturella och teoretiska resurser som lärare kan använda när de omprövar sina praktiker och föreställer sig olika former av antidiskriminerande undervisning som hittills inte har utforskats. De så kallade ”postperspektiven” erbjuder framför allt olika insiktsfulla sätt att ifrågasätta många av de antiförtryckande metoder som redan har vunnit popularitet bland lärare som har engagerat sig i förändring.

Jag tar i den här artikeln upp frågan vad det kan innebära för lärare inom kärnämnen att undervisa på ett antiförtryckande sätt. Även om jag också utnyttjar insikter

från en rad kritiska, mångkulturella, feministiska och queera perspektiv på antidiskriminerande undervisning, lägger jag främst fokus på det som skrivits utifrån ett ”postperspektiv” när jag diskuterar specifika konsekvenser för undervisningen i engelska, matematik samt samhälls- och naturorienterade ämnen. Jag undersöker särskilt användbarheten av två viktiga teoretiska begreppsbyggnader inom dessa teorier: det icke vetbara [*unknowability*], mångfald och seendet bortom det bekanta samt motstånd, kris och innebördsförskjutning. Avslutningsvis pekar jag på några konsekvenser för lärarutbildningen. Beroende på omfattningen av denna analys och begränsningarna i utrymmet här blir min diskussion av de båda teoretiska begreppsbyggnadernas konsekvenser för de olika ämnena nödvändigtvis kort. Jag tror dock att den kommer att visa hur olika ”postperspektiv” kan vara användbara för lärare och lärarutbildare, och på vilka områden det krävs ytterligare analys.

Det är lika problematiskt att utgå ifrån att det inte förekommer förtryck i våra klassrum som det är att utgå ifrån att vi nu vet hur vi kan motverka det på ett effektivt sätt. Det finns inget universalmedel, och även min undersökning i den här artikeln måste betraktas som ett verktyg, som visserligen kan förändra våra praktiker, men hela tiden måste bli föremål för bearbetning och utveckling. Det man kanske framför allt bör beakta är min terminologi. Jag låter termen ”den andre” beteckna de grupper som traditionellt marginaliseras i samhället, som är annorlunda än normen. Analysen sträcker sig enligt min uppfattning

till många olika grupper i samhället, men jag belyser annanheten främst genom grupper som blir föremål för rasism, klassbaserat förtryck, sexism och heterosexism. Jag låter termen "queer" beteckna människor som är gay, lesbiska, bisexuella, transpersoner, intersexuella, ifrågasättande eller på annat sätt queera på grund av sin sexuella identitet eller sexuella orientering. Jag håller med om att många GLBTIQ:s genom att lägga beslag på termen "queer" förkastar normativa sexualiteter och könsbildningar och utför en politiskt betydelsefull handling⁹, men erkänner också att termen fortfarande frambesvärjer en historia av trångsynthet och hat, även bland GLBTIQ:s. Termen "queer" kan förvisso belysa förhållandet mellan kön, genus och sexualitet¹⁰, och till och med ras¹¹, men den kan också utplåna könsskillnader¹² och rasskillnader.¹³ Jag säger inte detta för att avfärda dessa begränsningar, utan jag vill snarare klargöra att alla praktiker gör vissa förändringar möjliga och andra omöjliga; de motverkar vissa former av förtryck och är delaktiga i andra. Mitt mål är inte att peka ut strategier som fungerar (för alla elever, i alla situationer, mot alla former av förtryck), utan snarare att framhäva partiskheten i varje sätt att ifrågasätta förtryck och behovet att hela tiden försöka utveckla det.

Det är lika problematiskt att utgå ifrån att det inte förekommer förtryck i våra klassrum som det är att utgå ifrån att vi nu vet hur vi kan motverka det på ett effektivt sätt.

Problemet med att vara partisk

Alla elever kommer till skolan med ofullständiga och partiska kunskaper. I vissa avseenden vet de kanske inte så mycket om marginaliserade grupper i samhället, men även när de har kunskap om den andre är det ofta felaktig kunskap, kunskap om stereotyper och myter som inhämtats från medier, familjen, kolleger och så vidare. I skolans läroplaner ägnar man ingen större uppmärksamhet åt dessa partiska kunskaper. När man till exempel i historieundervisningen i amerikanska skolor lägger fokus på politiska ledare, militära konflikter och industriella uppfinnare, så handlar det bara om röster, erfarenheter och perspektiv hos vissa grupper i samhället, nämligen de privilegierade. Man håller tyst om eller förvisar ämnen som invandring, könsarbetsdelning och medborgarrättskamp till periferin, ämnen som kan avslöja vilken roll som den andre har spelat i den amerikanska historien. Anyon upplyser till exempel om att amerikanska läroböcker i historia hyllar industriella uppfinnarens bedrifter men underlåter att diskutera vilka effekter som exploateringen av arbetskraft får på arbetarklassen.¹⁴ Andra forskare påpekar hur andra grupper privilegieras på liknande sätt i läroplanen genom selektiv

inkludering och exkludering av material, till exempel män¹⁵, vita amerikaner¹⁶ och heterosexuella.¹⁷ Och det som gör saken ännu värre är insikten att det inte bara är innehållet utan också strukturen i kursplanen som är problematisk. Fler och fler historiker menar att berättarrösten måste vara en del av skrivna historiska redogörelser, med vilket jag menar att det i texten måste

Att vissa grupper privilegieras sker inte bara i samhällsorienterande ämnen utan också i naturorienterande ämnen vilka påstås vara neutrala.

finnas tecken på att en författare skrev texten och konstruerade en särskild version av historien.¹⁸ Men läroböcker i historia fortsätter att tysta berättarrösten.¹⁹ Denna brist på författarröst innebär att den återgivna redogörelsen blir objektiv och opartisk;²⁰ den innebär att ”historia” består av fakta, inte tolkningar av händelser, och beroende på den selektiva inkluderingen och exkluderingen av material privilegieras vissa hegemoniska versioner av historien.²¹

Att vissa grupper privilegieras sker inte bara i samhällsorienterande ämnen utan också i naturorienterande ämnen vilka påstås vara neutrala. Det som vi har kommit att kalla (natur)vetenskap har, som Letts påpekar, kritiserats ur feministiska, antirasistiska, postkoloniala, poststrukturalistiska och queera perspektiv. Till den kritiken hör föreställningen att verklig vetenskap har

kommit att bli definierad som enbart den vetenskap som uppstod i västvärlden²² (eller den vita världen).²³ För inte så länge sedan ansågs bara män kunna tänka vetenskapligt.²⁴ Genom hela historien och än i dag ställer vetenskapen bara vissa frågor, och används följaktligen på ett sätt som gynnar vissa rasgrupper och socioekonomiska grupper i samhället.²⁵ Beroende på vad den upptäcker (eller inte upptäcker) och publicerar (eller väljer att inte publicera) kan vetenskap få olika politiska och materiella konsekvenser för olika befolkningsgrupper och rättfärdiga att vissa grupper privilegieras och andra marginaliseras. Detta skedde med aidsepidemin när vetenskapssamhället inte spenderade några större resurser förrän problemet förändrades från en afrikansk/gay sjukdom till ett virus som kunde sprida sig till hela det amerikanska samhället.²⁶ Vetenskap kan normalisera vissa sätt att vara, som när den talar om kön i dikotoma termer och därmed förstärker uppfattningen att det bara finns män och kvinnor och inget annat, trots att ett stort antal människor och andra levande varelser är intersexuella.²⁷ Även progressiva pedagoger bidrar till att understödja att vissa grupper i samhället är privilegierade när de kräver att elever ska tänka ”vetenskapligt”, objektivt och rationellt.²⁸ Föreställningar om vad som är vetenskap spelar uppenbarligen alltid en viktig roll när man ifrågasätter eller bidrar till olika former av förtryck.

Matematik är inte annorlunda. Historiskt har matematik varit ett redskap för kolonialism och imperialism.²⁹ Det bör inte komma som någon överraskning med tanke på matematikens kontrolllogik:

att ”matematisera” och kvantifiera naturen, tiden och rummet är olika sätt att kontrollera inte bara naturen utan även samhället, eftersom vissa människor (det vill säga de ”matematiska”) kan utvidga sin kontroll över andra³⁰ genom att definiera förnuft som delvis förmågan att tänka matematiskt. Matematiken gör ofta också anspråk på att vara ett genomskeinligt språk, det vill säga ett språk som återspeglar sanningar om den naturliga världen, trots att inget språk kan vara genomskeinligt.³¹ Olika språk kan göra världen begriplig på olika sätt.³² Det är inte bara så att varje språk är kodat med kulturellt specifika och könade innebörder³³, utan människor förstår och använder också matematikens språk olika beroende på den kulturella kontexten eller situationen.³⁴ Därför blir undervisning i matematik indirekt ett sätt att undervisa i särskilda kulturella normer och värden.³⁵ Men som elever får vi sällan veta att vår matematik/(natur)vetenskap bara är en av många. Vi får inte veta att vårt system av matematik/(natur)vetenskap privilegierar vissa sätt att tänka och att matematik/(natur)vetenskap ofta tar upp vissa sociala problem och inte andra, kanske därför att olika grupper ännu inte har fått sådana positioner i det matematiska/(natur)vetenskapliga samhället att de kan dra fram dem i ljuset och förfogar över resurser så att de kan försöka göra något åt dem.³⁶

Oftast är det kanske undervisningen i engelska som kritiseras för att vara partisk när den sätter fokus på en kanon. Fördomar baserade på klass, ras, kön, sexualitet och andra sociala markörer kommer ofta till uttryck i kursplanerna, när författarna till och gestalterna i den litteratur som läses, främst består av rika, vita och heterosexuella män ur medelklassen.³⁷ Genom att bara få kunskap om vissa grupper och perspektiv i samhället lär eleverna sig inget om alternativa perspektiv och om den andres bidrag, erfarenheter och identiteter, och därför rubbas de inte heller i de (van)föreställningar som de redan omfattar. Tystnad och exkludering är viktiga delar av den ”dolda läroplan”³⁸ som lärs ut i skolan – den dolda läroplan som sanktionerar de partiska och förtryckande kunskaper som redan finns i skolan och i samhället.

Många pedagoger har som en reaktion på detta ropat efter mångfald och en inkluderande, mångkulturell läroplan. Tyvärr nöjer sig ofta pedagoger efter att ha ”lagt till” skillnader, som om man skulle lösa problemet genom att lägga till exempelvis kvinnor här och latinos där. Det finns åtminstone två skäl till att enbart inkludering inte kan lösa ”problemet”. För det första existerar det otaliga skillnader i samhället (till exempel skillnader baserade på ras, klass, kön, sexualitet, religion, handikapp, språk, kroppsstorlek och överlappningar mellan dessa skillnader), vilket gör det närmast omöjligt att vara helt inkluderande. För det andra, även om det gick att peka ut och inkludera alla olikheter skulle själva denna handling få skilda, motsägelsefulla konsekvenser. Man kan till exempel

undra vad det betyder att lägga till judar, queera personer eller fattiga som är arbetare? Ja, vad betyder det att "vara" något av det som läggs till? Vem räknas som olik?

När vi till exempel lägger till svarta amerikaner räknar vi då med att deras röster ska vittna om rasskillnaderna?³⁹ Läger vi i så fall bara till de människor vars skillnad är specifikt och enbart deras ras (och inte även till exempel deras kön, sexualitet eller handikapp) och struntar i vad det betyder för svarta amerikanska kvinnor eller svarta amerikanska queers eller handikappade svarta amerikaner att också vara svart (men att kanske vara svart på ett annat sätt)? Får svarthet med andra ord en normativ (eller styrande) karaktär i den inkluderande läroplanen, precis som det har fått i svarta befrielse rörelser?⁴⁰ Aktivister i skärningspunkterna mellan olika former av förtryck har länge påpekat att identitetsbaserade aktivist-rörelser ironiskt nog fungerar precis som samhället i stort när de exkluderar sina egna marginaler:⁴¹ till exempel feministiska rörelser och kvinnor som är färgade⁴², antirasistiska färgade rörelser och människor som också är queera⁴³ eller rörelser och individer som är queera och som också är feministiska.⁴⁴ Det är problematiskt att lägga till en skillnad när den själv är normativ.

Men skillnad överskrider alltid enskilda kategorier eftersom identiteter redan är mångfaldiga och skär igenom varandra. Vad det betyder att vara kvinna är redan rasmässigt normativt,⁴⁵ precis som vad det betyder att vara man redan är heteronormativt.⁴⁶ På liknande sätt är rasidentiteter redan könade och heterosexualiserade. Ett exempel är asiatisk-amerikanska identiteter. Det finns stereotypa orientalistiska uppfattningar om asiatiska amerikaner i den allmänna

amerikanska föreställningsvärlden.⁴⁷ Likaså finns asiatisk-amerikanska grupper som förtingligar traditionella asiatiska värden vilka egentligen främst vilar på en heterosexistisk familjeroll.⁴⁸ Det är alltså problematiskt att alltid och enbart tala om identiteter i deras enskilda framträdelseformer. Då bortser man inte bara från att identiteter redan skär

Att säga vem vi är och vad vi lägger fokus på är samtidigt att säga vem vi inte är och vad vi inte lägger fokus på.

igenom varandra, utan döljer också, vilket är ännu viktigare, att vissa identiteter redan är privilegierade. Och att se identitet som en enskild kategori innebär framför allt att bara vissa identiteter räknas som autentiska, att bara vissa identiteter får betydelse när man ska lära sig vad det betyder att tillhöra den gruppen. Det bör inte komma som någon överraskning med tanke på att identiteter bara får mening genom att definieras i opposition till den andre.⁴⁹ Autenticitet kräver existensen av det icke-autentiska: Att säga vem vi är och vad vi lägger fokus på är samtidigt att säga vem vi inte är och vad vi inte lägger fokus på. Att ge namn åt skillnaden,

antingen det nu sker i aktivistgrupper eller i inkluderande läroplaner, beskriver alltså inte så mycket vem en grupp är som det föreskriver vem en grupp bör vara.

Med en sådan fokusering på olikheten förändras inte heller det som är icke-olikt, nämligen normen. Även om en läroplan som syftar till inkludering kan förmedla kunskap om att det annorlunda eller det andra är lika normalt eller viktigt som normen, förändrar den inte nödvändigtvis själva definitionen av "normal" eller decenterar den "mytiska normen"⁵⁰, nämligen de vita amerikanska, manliga och heterosexuella medelklassidentiteter som traditionellt privilegieras i samhället. Lärandet om olikheter kommer att ske genom linser som redan färgats av normen, som när vi skaffar oss kunskap om de andra i jämförelse med eller i kontrast till det egna jaget. Det betyder att man egentligen inte kan förändra undervisnings- och lärandepraktiker som bekräftar vår känsla av normalitet genom att lägga till skillnad. Och det är kanske just därför som skolor fortsätter att undervisa på ett diskriminerande sätt; vi vill kanske ha undervisning och lärande genom normaliserade linser.⁵¹ Vi vill kanske att undervisning och lärande ska ske på ett sätt som bekräftar vår känsla att det vi har kommit att uppfatta som normalt eller sunt förnuft i samhället egentligen är det sätt på vilket saker är eller förutsätts vara. Man kan ju föreställa sig alternativet: tänk att ständigt lära sig att "vad som är normalt" och "vem vi är" egentligen är sociala konstruktioner som enbart upprätthålls genom andrafiering [*Othering*], marginalisering och tystandet av andra möjliga själv och

världar. Tänk, med andra ord, att ständigt få veta att man är delaktig i förtrycket.

Min poäng är att vi kanske motsätter oss anti-förtryckande praktiker därför att de rubbar vårt sätt att tänka om och känna för inte bara den andre utan också oss själva. Ett bra exempel är att många akademiker vägrar att syssla med queerteori. Men det är ju så, som Fuss påpekar, att precis som definitionen av straight kräver existensen av queer och det faktum att heterosexualiteten privilegieras kräver andrafiering av andra sexualiteter, kräver varje försök att förändra vad det betyder att vara queer samtidigt en förändring av vad det betyder att vara straight.⁵² Så förhåller det sig också med alla andra binära identiteter. Vår önskan att undervisa och lära oss något om den andre i traditionella former är en önskan att bevara en viss känsla av identitet och normalitet. Skillnad är därför inte bara något som vi ännu inte har lärt oss, utan också något som vi inte vill lära oss, något som vi (undermedvetet) motsätter oss.⁵³ Vi gör motstånd mot ett lärande som kommer att rubba de ramar som vi traditionellt använder för att förstå världen och oss själva. (Jag kommer att återvända till denna föreställning om motstånd.)

Paradoxen med att vara partisk

"Problemet" med skolan är alltså inte bara att enbart vissa röster inkluderas. Eftersom vi aldrig kan höra alla röster leder en sådan syn på "problemet" med läroplanen antingen till en falsk känsla av hopp: "Jag kan lösa detta genom att inkludera ett representativt urval av röster" (som om representanter någonsin kan tala för den mångfald som

finns i varje grupp) eller till en känsla av förtvivlan: ”Jag kan aldrig göra något åt det här problemet”. Vi måste erkänna att det finns en anledning till att vissa röster tystas.⁵⁴ Problemet är med andra ord också att vi ofta bara önskar höra vissa röster. Vi vill att de andra ska tystas och att normaliserade undervisnings- och lärandepraktiker ska fortsätta.

Varför är dessa önskemål ett problem? Varje samling röster berättar indirekt en bakomliggande *historia*. Summan (det vill säga berättelsen) kommer alltid att vara större än sina delar (eller kommer, rättare sagt, alltid att överskrida vad de enskilda rösterna säger explicit). Och berättelsen bildar sedan ramen för hur vi skapar mening i det som vi lär oss och för hur vårt lärande förhåller sig till det vi redan vet och till den vi tror att vi är. Vissa historier förstärker de hegemoniska ramarna för vårt tänkande om och handlande i världen, andra ifrågasätter dem, och ytterligare andra gör både och. Berättelserna får alltså politiska konsekvenser⁵⁵, och med inkludering av fler och annorlunda röster får vi inte en ”sannare” utan en annorlunda historia, en historia med andra politiska konsekvenser.⁵⁶ Det betyder att önskan att undervisa och lära sig bara på vissa sätt kommer från en (möjligen undermedveten) önskan att använda endast vissa historier – i synnerhet de historier som vi traditionellt har använt – när vi försöker göra världen och oss själva begripliga. Och eftersom det är de traditionella berättelserna som definierar vad som är normalt (de är alltså hegemoniska) önskar vi ironiskt nog just det som är skadligt för oss själva.

Det är lätt att lägga till skillnad till läroplanen utan att äventyra hegemonin. Spivak påpekar hur inkludering av ”etnisk litteratur” i kursplanen för engelska i själva verket kan vara uttryck för en objektivisering av skillnaden, där färgade författare och litteraturkritiker genom att göra färgade människor till föremål för (ny) utforskning ironiskt nog bidrar till en ”ny orientalism” eller en ny form av kolonialism.⁵⁷ Skapandet av en ”etnisk kanon” (det vill säga stora verk av färgade författare) kan sägas spegla en kommodifiering av skillnaden, ett slags betalningsmedel i politisk korrekthet, eftersom kraven på inkludering växte fram lika mycket ur önskan om förändring som ur en önskan att lugna de missnöjda.⁵⁸ Kapitalistiska strukturer och koloniala ideologier genomsyrar förvisso kursplanerna för engelska och kan utgöra deras bakomliggande historia.

Men den bakomliggande berättelsen kan förändras. Det saknas till exempel ofta i lärdomarna från det andra världskriget varje som helst diskussion av den roll kvinnor spelade för förändringarna av den amerikanska arbetsstyrkan, av de förföljelser som i Nazityskland riktades, inte bara mot judar och andra målgrupper utan även mot queers, och av placeringen av japansk-amerikaner, varav många var amerikanska medborgare, i interneringsläger i västra USA. Detta säger indirekt vissa saker om kriget, något i stil med följande: nazisterna var de onda

som förföljde de oskyldiga judarna, USA var det godas makt som stod upp mot detta onda; de amerikanska männen hjälpte till att rädda världen och kvinnor/queers/japansk-amerikaner var inte hjältar, offer eller något annat i detta skeende. Om en lärare skulle försöka täcka flera perspektiv, kunde hon också ta med kvinnors, queers och japansk-amerikaners röster. Men om det stannar vid att säga att dessa andra grupper var också där, och nu har vi hela historien, förändrar detta egentligen inte historien, åtminstone inte USA:s historia. Och det är problemet. Vi tror att vi kommer närmare ”sanningen” om andra världskriget om fler röster om kriget adderas till vår historieskrivning, eftersom vi förutsätter att man får veta sanningen när alla perspektiv har återgetts. Men Haraway påminner oss om att kunskap alltid är partisk och situerad, formad av sociala situationer och personliga identiteter som alltid färgar den lins genom vilken vi skaffar oss kunskap. Införandet av olika eller flera röster i en läroplan för oss inte närmare en sanning, men kan ge en annan historia, en annan ram för tänkande, identifiering och handlande på ett förtryckande och/eller antiförtryckande sätt.⁵⁹

Betydelsen av denna inkludering av flera röster ligger alltså inte bara i att perspektivet vidgas, utan också i att det blir möjligt att förändra den bakomliggande historien och dess politiska effekter. I stället för att föra vidare en berättelse som säger att USA var det godas makt (och bevarar föreställningen om att USA är världens storebror, platsen för frihet och rättfärdighet, en meritokrati) kan vi nu som lärare undervisa om USA:s bestående rasism (mot sina egna medborgare), homofobi och kanske berätta en historia om hur USA handlade på ett motsäggelsefullt sätt. I stället för att berätta en historia om män kan vi nu berätta en historia om hur den patriarkala arbetsdelningen både påverkade och påverkades av kriget. Den inkluderande läroplanen kan med andra ord inte bara säga mer om kvinnor, queers och japansk-amerikaner; den kan också förändra berättelserna om hur USA både ifrågasatte och bidrog till olika former av förtryck. Om läroplanen vore inkluderande på ett annat sätt (med röster från andra grupper, röster från andra människor inom samma grupp, röster som motsade varandra) skulle den bakomliggande historien förändras på ytterligare ett sätt.

En sådan insikt kan få elever att ställa frågor som dessa: Vad är det för historia om USA som närvaron av dessa röster (och frånvaron av andra) berättar för oss? Hur förändras historien när vi lägger till andra röster? Vilka kunskaper och identiteter och praktiker skapar andra konfigurationer av röster förutsättningar för? Vilka historier rättfärdigar status quo? Vilka historier ifrågasätter marginaliseringen av vissa grupper och identiteter i samhället? När eleverna skaffar sig

Vi måste erkänna att det finns en anledning till att vissa röster tystas.

kunskaper om skillnader kan de också hela tiden fundera över på vilket sätt det som de lär sig gör olika kunskaper, identiteter och praktiker möjliga. Därmed får anti-förtryckande undervisning en paradoxal

Vilka historier ifrågasätter marginaliseringen av vissa grupper och identiteter i samhället?

karaktär: samtidigt som lärare och elever använder kunskap om skillnader för att göra nu existerande världsuppfattningar och identiteter och praktiker mer komplexa, kan de göra denna nya kunskap mer komplicerad genom att ifrågasätta de sätt på vilka vi undervisar om och lär oss den, de historier de berättar (eller håller tyst om) och de politiska föreställningar och praktiker som de skapar förutsättningar för (eller utesluter).

I antidiskriminerande undervisning ser man ständigt *bortom* det som vi undervisar och skaffar oss kunskap om. Det kan ske när vi fogar andras erfarenheter till kursplanen för samhällsorienterande ämnen, men det kan också ske när vi fogar andra bidrag och praktiker till kursplanerna för matematik och naturorienterande ämnen. Det som vi har kommit att kalla sanningar i matematik och naturvetenskaper frambringas, som Harding påpekar, ”såväl genom sociala relationer som genom naturens regelbundenheter och förnuftets operationer”.⁶⁰ Så precis som det finns sociala och politiska skäl till att ”historia” bara består av det som vi har

kommit att kalla historia, finns det också skäl till att ”matematik” och ”naturvetenskap” bara består av det vi har kommit att kalla matematik och naturvetenskap. Vi vill gärna höra vissa (vetenskapliga) berättelser om världen för att få våra kunskaper, identiteter och praktiker bekräftade. Det betyder inte att det vi nu vet i matematik och naturvetenskap saknar betydelse eller inte i hög grad har bidragit till att förbättra våra liv – våra kunskaper har tvärtom varit till stor hjälp i flera avseenden. Men precis som det finns mycket mer att lära sig inom det vi kallar (västerländsk) matematik och naturvetenskap, finns det också alternativa sätt att veta och handla i världen genom andra matematiker och naturvetenskaper.

Om undervisningen i matematik och naturorienterande ämnen traditionellt bara har försökt besvara vissa frågor i vissa kontexter, kan eleverna uppmanas att lära sig naturorienterande ämnen och matematik i andra kontexter⁶¹ och använda dem för att besvara andra slags frågor och lösa andra slags problem, särskilt problem som är relevanta för deras egna liv.⁶² De kan till och med använda matematik och naturorienterande ämnen för att ifrågasätta matematiska/naturvetenskapliga resultat som har tagits till intäkt för att olika grupper privilegieras eller marginaliseras (till exempel resultat som upprätthåller stereotypa föreställningar). Och om de som undervisar i matematik och naturorienterande ämnen utgår från att dessa ämnen har en universell karaktär (trots att de nödvändigtvis är partiska), kan eleverna reagera kritiskt genom att utforska alternativa föreställningar (till exempel föreställningar som utforskar kaos

och motsägelser och omöjligheten av fullständighet) och söka inte förstå vad matematik/naturvetenskap är för något, utan utforska vad olika sätt att se på matematik/naturvetenskap kan skapa förutsättningar för när det gäller att förstå världen och hantera olika problem.⁶³

Eller annorlunda uttryckt: man kan bedriva undervisning i matematik och naturorienterande ämnen så att man ständigt *ser bortom* det som lärs in och bortom det som redan är bekant. Undervisningen i dessa ämnen kan, precis som undervisningen i samhällsorienterande ämnen, bedrivas på ett paradoxalt sätt: på en och samma gång kan det handla om att skaffa sig ny kunskap och kritisera själva det sätt på vilket detta sker, skaffa sig kunskap om matematikens och naturvetenskapens bidrag och undersöka de olika sätt på vilka de har hindrat annat lärande, privilegierat enbart vissa kunskaper och bidragit till förtryck. Lärare kan lära elever att inte bara vara matematiker och naturvetare utan också kritiker av matematik och naturvetenskap⁶⁴, precis som vi lär elever att vara samhällskritiker (och inte bara sociologer och historiker) och litteraturkritiker (och inte bara läsare och författare).

I engelskundervisningen, där man ofta står inför representationsproblem (och svårigheter som har med inkludering att göra) kan eleverna lära sig att läsa texter på ett kritiskt sätt. Att inkludera olika litteraturer kan, som redan noterats, vara problematiskt om eleverna bara läser texterna för att skaffa sig kunskap om skillnader. Eftersom ingen text om exempelvis infödda amerikaner någonsin kan spegla alla röster i de infödda amerikanernas samhälle, kommer den kunskap vi hämtar i en text alltid att vara partisk.⁶⁵ En sådan partiskhet betyder ofrånkomligen att texten kommer att spegla vissa människors verklighet men inte andras; den kommer att representera vissa gruppers röster men tysta andras, och kommer därigenom att ifrågasätta vissa stereotyper och förstärka andra. När man använder texter för att lära känna andra kommer man alltid att arbeta mot förtrycket på olika motsäggelsefulla sätt. Det gäller också när vi erkänner att texter aldrig kan berätta hela historien, eftersom även texter som används för att berätta representativa historier blir problematiska när vi förväntar oss att de faktiskt ska berätta om skillnaden. Texter är aldrig genomskinliga medier som ger oss tillträde till en annan verklighet. De är alltid partiska representationer av det som de berättar om. Min argumentering här skiljer sig inte från den postmoderna kritiken av forskningsrapporter

... man kan bedriva undervisning i matematik och naturorienterande ämnen så att man ständigt ser bortom det som lärs in och bortom det som redan är bekant.

som presenterar kvalitativa data i form av citatutdrag.⁶⁶ Tolkar man röster som om de är ”bokstavliga representationer”⁶⁷ eller genomskinliga och stabila ”speglingar” av verkligheten⁶⁸ följer man den historia och kontext i vilken texten producerades och väver samman berättelser om händelser och faktiska händelser.⁶⁹ Det finns alltid en skillnad mellan texten/berättandet och det som det berättas om.

Att använda texter som ett sätt att skaffa sig kunskap om skillnad blir också problematiskt när vi erkänner att texter inte bara innehåller tystnader, utan innehåller nödvändiga tystnader. Precis som jag tidigare hävdade, att identiteter får mening i kraft av vad de inte är (till exempel vem de utesluter), så får också texter mening i kraft av vad de låter bli osagt.⁷⁰ Det är det osagda som ger det sagda mening. I amerikansk litteratur behöver till exempel aldrig vithet explicit privilegieras eftersom det som förblir outtalat (men alltså finns närvarande), nämligen den ”svarta skuggan”, gör mycket för att åstadkomma detta.⁷¹ Men konventionella läsningar av texter, till exempel läsningar som söker den universella meningen i en text (till exempel dess tema, författarens avsikter och gestalternas utveckling) eller personliga förbindelser till texten (till exempel likheter mellan läsaren och gestalterna, och läsarens föreställning om hur den kunde ha slutat på ett annat sätt), behandlar det som sägs i texten som dess verklighet, som textens inbäddade mening.⁷² Sådana läsningar bortser från det som förblir osagt (och från det vi *inte vill* säga). De uppmärksammar inte hur både det sagda och det osagda utgör

den bakomliggande berättelsen och hur effekterna av den berättelsen ofta blir hegemoniska.

Precis som i kursplanerna för samhällsorienterande ämnen, matematik och naturorienterande ämnen måste man i kursplanen för engelska se bortom det som representeras. Eftersom olika sätt att läsa får olika verkningar är det viktigt att elever får lära sig att läsa texter på en rad olika antidiskriminerande sätt. Det kan ske på två nivåer. För det första kan eleverna lära sig att läsa med fokus på tystnader och de effekter som dessa tystnader får på textens mening.⁷³ I stället för att exempelvis ställa frågan ”Vad säger den här romanen oss om queer ungdom?” kan läraren fråga: ”Vilka frågor väcker den här romanen om queer ungdom?”; ”Vilka stereotypa föreställningar om queer ungdom förstärker den här romanen, och vilka ifrågasätter den?”; ”Vad sägs inte i den här romanen om queer ungdom, och hur skapar dessa tystnader möjligheter för eller omöjliggör olika sätt att tänka om queer ungdom, om homofobi, om läsarens egen sexuella identitet och om förändring?” Lärarna kan i sin undervisning framhäva att det just är texternas partiskhet som gör dem användbara i antidiskriminerande utbildning.

För det andra kan eleverna lära sig att se kritiskt på sin önskan att läsa på vissa sätt och sitt motstånd mot att läsa på andra sätt, och kan göra det i insikt om att de vill läsa på vissa sätt för att dessa är mer tröstande (om än mer förtryckande) än andra.⁷⁴ Förutom att till exempel ställa frågan ”Vad säger den här texten oss om den vita amerikanska arbetarklassen?” kan läraren fråga:

”På vilka olika sätt kan man läsa den här texten, vilka olika kunskaper om den vita amerikanska arbetarklassen ger varje läsning oss, och, kanske viktigast, varför lär vi oss traditionellt att läsa om den vita amerikanska arbetarklassen bara på vissa sätt?” O’Neill berättar för oss att ett sådant sätt att se på litteraturundervisning, det vill säga att undervisa om litteratur som kulturkritik, går utöver varje falsk föreställning om att det finns en mening inbäddad i texten. Lärandet begränsas inte till det som sägs i texten. Att läsa kritiskt är inte bara att läsa texter som säger kritiska saker. Att läsa kritiskt är i stället, som O’Neill påpekar, att ställa frågor som: ”Vilka olika läsningar kan man göra av denna text? Hur kan särskilda tolkningar av gestalterna i texten marginaliseras eller privilegieras? Hur skapas det kulturella frågor om ras, kön, klass eller religion genom olika läsningar av texter? Vilka möjliga slut finns det på den här historien, och hur förändrar dessa alternativa slut möjligheterna att göra olika läsningar av texten?”⁷⁵

Ett sådant kritiskt sätt att läsa står i kontrast till traditionella läsningar där det till slut handlar om att bevara vår känsla av normalitet. Det är inte särskilt förvånande eftersom undervisning som kulturkritik handlar om att explicit försöka läsa mot sunda förnuftets litteraturtolkningar. Och det är just det som gör processen så svår. Som jag påstod tidigare vill vi ofta undervisa/lära oss/läsa/identifiera på traditionellt sätt, och denna önskan bildar en cykel: precis som det sätt på vilket en läsare läser i hög grad påverkas av hennes identiteter och livserfarenheter⁷⁶, så påverkas det sätt på vilket en läsare identifierar världen och gör den begriplig av hur hon läser.⁷⁷ Vi har, föga överraskande, investerat i läsande på ett visst sätt för att bevara vår jagkänsla. Det är denna investering som lärare kan inrikta sig på. Vi kan hjälpa läsarna att övervinna sitt begär att läsa på traditionellt sätt och vara öppna för att läsa på ett sätt som för med sig förändring.

Jag har i det här avsnittet beskrivit hur man inom ”postteorierna” pläderar för en undervisning som inte blundar för undervisningens icke vetbara [*unknowable*] och paradoxala element, satsar på olika former av vetande och ser bortom det redan bekanta. Jag har också dragit slutsatsen att en sådan antiförtryckande undervisning möter betydande motstånd mot skillnad och förändring bland eleverna. I nästa avsnitt ska jag granska olika förslag på hur man kan hantera detta motstånd.

Motstånd, kris och innebördsförskjutning

En antidiskriminerande undervisning som har som mål att förändra elever och samhälle måste ta hänsyn till att elever och samhället motsätter sig förändring. Som jag diskuterade i förra avsnittet vill människor sällan lära sig något om sin egen delaktighet i förtrycket, och när de verkligen lär sig sådana saker blir processen inte särskilt enkel.⁷⁸ Att skaffa sig kunskap om förtryck och att göra sig av med det

som vi tidigare har fått lära oss är normalt och normativt kan vara omskakande.⁷⁹ Och framför allt att få veta att själva de sätt på vilka vi tänker och gör saker inte bara är partiska utan också diskriminerande kan vara en högst obehaglig process, en form av "kris"⁸⁰, och är därför inget vi gärna önskar oss. Men utbildning handlar inte om att upprepa det man redan vet. Utbildning handlar snarare om att lära sig något annorlunda, lära sig något nytt, lära sig något som rubbar ens invanda föreställningar om världen. Den kris som följer av att lära om på nytt är alltså en nödvändig och önskvärd del av antidiskriminerande utbildning. Att lära sig övervinna sitt begär efter tröstande upprepning av normativa kunskaper, identiteter och erfarenheter innebär följaktligen att man lär sig att begära krisens obehagliga process. Att vilja ha förändring är detsamma som att vilja lära sig genom kris.

Lärande genom kris är kanske lättast att föreställa sig i undervisning i samhällsorienterande ämnen, där en kritisk diskussion⁸¹ av sociala skillnader och socialt

Att vilja ha förändring är detsamma som att vilja lära sig genom kris.

förtryck blir en viktig del av läroplanen. I undervisning om till exempel stereotypa föreställningars skadlighet och det institutionaliserade förtryckets osynliga historia kan man tvingas konfrontera sina egna fördomar och erkänna skadligheten i sina egna praktiker (som när vi oavsiktligt för

vidare stereotypa föreställningar eller blir en del av det institutionaliserade förtrycket). Dessa medvetandehöjande processer kan vara emotionellt omskakande och kräva tid och plats innan man går vidare med den mer teoretiska delen av läroplanen.⁸² Och att försöka åstadkomma förändring hos sig själv och i samhället kan vara en ytterst arbetsintensiv process som måste pågå året runt och inte bara i isolerade och sällsynta ögonblick. Förändring (av eleven och samhället) kan inte ske under förutsägbara och kontrollerbara lektioner. Eleverna är aldrig exakt de som vi tror att de är, kommer aldrig exakt därifrån som vi tror att de kommer och reagerar aldrig exakt som de förväntas göra. Antidiskriminerande undervisning är ingen enkel, rationell och direkt process; att låtsas något annat kan faktiskt bidra till att skapa ytterligare förtryck.⁸³ I en antidiskriminerande undervisning, där man räknar med kris för både elever och lärare, kan man därför behöva skapa ett utrymme i läroplanen där eleverna kan gå in i och arbeta sig genom kriser på sätt som är omöjliga för läraren att förutse.

Det som förekommer i klassrummen är tyvärr sällan kris eller förändring, utan snarare repetition och bekvämlighet för både elever och lärare. Det är fallet inte bara i undervisningen i samhällsorienterande ämnen. I engelskundervisningen får eleverna ofta i uppgift att skriva uppsatser där de kan visa vem de är eller vad de vet. Problemet är att elevernas arbeten, lika lite som forskningsrapporter och litterära texter, är genomskinliga representationer av, i det här fallet, deras själ och hjärta. Alla texter, och orden själva, är partiska. Även om de inte

vore partiska begränsas möjligheten att uppnå en antidiskriminerande förändring hos författaren (och, vågar jag påstå, även hos läsaren) när man låter skrivandet bli ett sätt för eleven att visa vem han är och vad han vet. Skrivandet kan, som Richardson påpekar, inte bara vara representativt (där vi försöker re-presentera något textuellt) utan kan också vara performativt (där skrivprocessen åstadkommer skillnad hos författaren), vilket innebär att skrivandet kan handla inte så mycket om repetition (det vill säga återberättande) som om förändring.⁸⁴

På många engelsklektioner får eleverna i uppgift att skriva uppsatser där de ska förklara de teorier som har behandlats i klassen eller sammanfatta det som de har läst, kritisera läsningarna/texterna eller binda ihop läsningarna/texterna med sina egna liv eller observationer. För sådana uppgifter är bedömningsnormerna (det vill säga tecknen på att eleverna har ”begripit” eller ”presterat väl”) ofta tecken på repetition: huvudpunkterna i läsningarna, kritik av läsningar som får stöd av andra läsningar eller förbindelser till det egna livet som bygger på ramar som eleverna tidigare har använt för att göra sina liv eller observationer begripliga. Ofta krävs det dessutom repetition inte bara i uppsatsens innehåll utan även i dess struktur. Framför allt betraktas uppsatser som akademiska när de ägnas åt olika former av citerande och åberopar auktoriteten hos någon som uttalat sig tidigare⁸⁵. De betraktas som välskrivna när de ansluter sig till redan existerande modeller för vad som är ett gott akademiskt skrivande. Genom att lära sig vara goda skribenter konstrueras eleverna nödvändigtvis till subjekt som är förutbestämda av akademiska normer. Jag förespråkar därmed inte att man ska avstå från allt akademiskt uppsatsskrivande eftersom olika skrivuppgifter åstadkommer olika saker. Men jag menar faktiskt att man ska sluta privilegiera vissa sätt att skriva när vi försöker rubba invanda föreställningar om vad det innebär att skriva. Skrivuppgifter kan inte begränsas till det som läraren redan vet, det vill säga den egentliga akademiska uppsatsen. Skrivandet kan inte vara antiförtryckande om det alltid måste upprepa och ansluta sig till begränsade berättelser eller ramar för vad det innebär att lära sig.

Detta gäller även när elever får i uppgift att reflektera över sina egna liv och skriva självbiografier. Miller kritiserar det sätt på vilket många lärare använder sig av självbiografiskt skrivande i sin undervisning och påpekar att berättandet av den egna historien inte bara förutsätter att ett enskilt subjekt rationellt utvecklas från okunnighet till upplysning, utan också pekar ut utvecklingsmodellen som själva historien så att det blir omöjligt att tänka sig och berätta andra historier. Med ett sådant modernistiskt bruk av självbiografin upprepas enbart redan berättade historier, ”återinskrivs redan normaliserade identitetskategorier”. Det blir omöjligt för eleven att se sig själv på ett sätt som varken hon själv eller läraren kunde ha förutsett. Miller menar att självbiografen inte ska ägnas åt repetition

(och spegling av redan bekanta historier), utan ska söka nya innebörder (och göra den nedskrivna historien obekant och onaturlig för både eleven och läraren).⁸⁶ Kan vi föreställa oss en uppgift där läraren ber eleverna att skriva för att bringa oreda i redan bekanta historier? Kan vi föreställa oss en uppgift där produkten är mindre viktig än processen? Och kan vi föreställa oss en uppgift där eleverna får

**Skrivande kan liksom läsning
ha som mål att förändra vilka
vi är och hur saker är ...**

hjälp att motsätta sig impulsen att upprepa sina egna och lärarens kunskaper, identiteter och praktiker och engagera sig i den obehagliga processen att ge ny innebörd åt kunskaper, identiteter och praktiker? Skrivande kan liksom läsning ha som mål att förändra vilka vi är och hur saker är,

men det målet uppnås inte om vi envisas med att upprepa samma berättelser om vad det innebär att utföra en skrivuppgift eller vara en elev i engelska.

Det är samma sak med matematik och naturorienterande ämnen. En vanlig föreställning om vad det innebär att en elev har lärt sig matematik och naturvetenskap är ”att grunderna har blivit ’självklara’ och försvunnit ur sikte; man kan ta grundaxiomen för givna och använda dem korrekt och omedvetet”.⁸⁷ Eleverna har med andra ord lärt sig dessa ämnen när de tänker matematiskt och naturvetenskapligt som andra matematiker och naturvetare gör. Att lära sig matematik och naturvetenskap är att upprepa vad andra har gjort när de har räknat matte och bedrivit naturvetenskap. Med tanke på (den västerländska) matematikens och naturvetenskapens koloniala, patriarkala, eurocentriska och heterosexistiska natur, är det inte särskilt överraskande att vedertagna definitioner av ”goda lärare” och ”effektiv undervisning i matematik/naturorienterande ämnen”, som bygger på sådana föreställningar om lärande av dessa ämnen, faktiskt gör det svårare att skapa rättvisa inom utbildning.⁸⁸ Undervisning på vedertaget sätt kan inte annat än bevara sociala orättvisor.

Om lärare ska ifrågasätta matematikens och naturvetenskapens egentliga domäner och kritisera de sätt på vilka de redan är delaktiga i förtrycket, verkar det motsägelsefullt att kräva att alla elever ska uppfylla vissa normer för kunskap om och färdigheter i det vi för närvarande kallar matematik och naturvetenskap. Att uppfylla normer är, i likhet med så många former av uppsatsskrivande, en upprepande praktik (en förutbestämd kunskap upprepas) – en praktik som utesluter möjligheten att lära sig det som ännu inte är bekant (vare sig för eleven eller för läraren). Fokus läggs på hur vi redan räknar matte och bedriver naturvetenskap. Andra möjligheter bortser vi ifrån. Det förutsätts också att lärare känner till och kan kontrollera undervisnings- och lärandeprocesserna. Men, som Ellsworth påpekar, undervisning är i stor utsträckning förbunden med det

icke vetbara.⁸⁹ Vi kan inte fullt ut veta vilka våra elever är, kontrollera vad de lär sig och med säkerhet veta vad de faktiskt lär sig. Vi kan inte ens vara säkra på att det vi vill att de ska lära sig är det som det ligger i deras eget intresse att lära sig. Att erkänna undervisningens ”ovetbarhet” är att erkänna att lärare inte i förväg kan säga vad de vill att elever ska lära sig, vad de kommer att göra för att få dem dit, och hur de då kommer att slå fast att de har kommit dit – vilket är ett populärt format för lektionsplanering. Undervisning i matematik och naturorienterade ämnen kan därför inte handla om att bara ge eleverna vad vi traditionellt betraktar som matematiska och naturvetenskapliga kunskaper och färdigheter. En sådan betoning av officiell kunskap⁹⁰ utesluter antidiskriminerande möjligheter till förändring. Jag förespråkar inte att vi ska avstå från all undervisning i hur vi närvarande bedriver matematik/naturvetenskap, men jag menar att vi inte längre ska privilegiera nu förhärskande former av matematisk och naturvetenskaplig verksamhet.

Lärare kan åtminstone erkänna att olika samhällen och kulturella grupper utvecklar olika metoder för att arbeta med siffror och tänka numeriskt, inte bara kulturella grupper runtom i världen, utan också kulturella grupper i USA, inklusive etniska grupper, barn i olika åldersgrupper och professionella sådana.⁹¹ Den räkneförmåga⁹² som lärs ut i klassrummen är alltså bara ett av flera sätt att kalkylera, lösa, förutsäga och så vidare. En antidiskriminerande undervisning i matematik och naturorienterade

ämnen kan bygga på Delpits teori om maktens kultur⁹³: lärare kan lära sig varifrån eleverna kommer, bygga på elevernas egna kulturella färdigheter och skapa förbindelser mellan de sätt på vilka eleverna redan har räkneförmåga/är naturvetenskapliga och de sätt på vilka de måste ha räkneförmåga/vara naturvetenskapliga för att lyckas i skolan och i övriga samhället.⁹⁴ Antidiskriminerande undervisning kan inte avgränsa matematikens och naturvetenskapens egentliga domäner med en rad redan kända berättelser om vad som egentligen är matematik och naturvetenskap. Att ha uppfyllande av normer som mål är att göra studenter till det vi redan vet att vi vill att de ska vara. Det är problematiskt när vår kunskap alltid är partisk.

Antidiskriminerande undervisning arbetar således mot vedertagna föreställningar om vad det innebär att undervisa. Lärare måste röra sig bortom sina förutfattade meningar om vad det innebär att undervisa, och elever måste röra sig bortom sina uppfattningar om vad det innebär att lära sig. I antidiskriminerande

Antiförtryckande undervisning arbetar således mot vedertagna föreställningar om vad det innebär att undervisa.

undervisning gäller det att ständigt skärskåda de former av upprepning som kommer till uttryck i ens praktiker och som gör det svårt att ifrågasätta förtrycket. Det gäller att vilja ha och arbeta sig igenom en kris snarare än att undvika och blunda för den. Det gäller att ifrågasätta de normer som för närvarande definierar undervisningen i ämnena. Man måste föreställa sig nya möjligheter när det gäller vilka vi är och kan vara.

Konsekvenser för lärarutbildningen

Vad betyder allt detta för utbildningen av lärare? Det har inte skrivits så mycket om antidiskriminerande lärarutbildning som bygger på dessa "postteorier". Det krävs mer forskning om vad som händer i klassrummen när lärare försöker genomföra en sådan utbildning, inklusive i ämnen som inte diskuteras i den här artikeln, till exempel andraspråk, idrott och estetiska ämnen. Det krävs mer kunskap om hur man ska förbereda lärare så att de kan undervisa på dessa sätt och om hur man som forskare om antidiskriminerande undervisning kan fortsätta att se bortom det som redan är bekant, till exempel genom att utforska teorier, datakällor och forskningsmetoder som förblir tystade eller marginaliserade.

De teorier som granskats i den här artikeln får i vilket fall som helst konsekvenser för åtminstone tre områden av lärarutbildningen: undervisningen på akademisk nivå, förberedelserna för lektionsplanering och handledningen av lärarkandidaternas erfarenheter. Först undervisningen på akademisk nivå. Samma förslag till antiförtryckande undervisning i samhällsorienterande ämnen,

engelska, matematik och naturorienterande ämnen i K-12-skolor som framförts här gäller också för antiförtryckande undervisning i motsvarande klassrum på universitetsnivå. För att lärarkandidaterna ska vara förberedda för att undervisa på ett antidiskriminerande sätt måste de alltså få samma typ av undervisning från sina lärare som deras framtida elever kommer att få från dem. Hindren är här betydande. Inom högre utbildning likställs traditionella tecken på att man har kunskap i disciplinen, till exempel höga poäng på olika kursmoment och publicering i vetenskapliga tidskrifter, ofta med förmåga att undervisa i ämnet. Universitetslärare får normalt ingen utbildning i hur man ska undervisa, och framför allt inte i hur man ska undervisa på ett antidiskriminerande sätt. Det är därför inte särskilt förvånande att de i allmänhet undervisar i det som det traditionellt har undervisats i och gör det på ett traditionellt sätt. I ett antidiskriminerande lärarutbildningsprogram kan det vara nödvändigt att utbilda lärarna i antidiskriminerande undervisning. Lärarkandidaterna måste åtminstone lära sig att se bortom den officiella kunskap som lärs ut på universitetskurserna.

Eftersom lärarkandidater undervisas på olika sätt kan de också bedömas på olika sätt, med vilket jag menar att de kan motta samma typ av bedömning från sina lärare och från certifieringsorgan som deras framtida elever kommer att få från dem. De som utbildar sig till lärare i matematik kan till exempel inte bedömas enbart efter hur väl de kan upprepa det som för närvarande utgör matematik, såsom dess teorem, terminologi och

tillämpningar. Att lära sig matte består också i att (ständigt) utveckla förmågan och begäret att se bortom det som redan är bekant, till exempel se vad som kan bli möjligt genom andra former av matematik. De nationella uppmaningar att testa lärarnas ämneskunskaper som nu hörs garanterar bara att lärarna kan syssla med upprepning och gör inte mycket för att stärka förmågan att undervisa på ett antidiskriminerande sätt. I antiförtryckande lärarutbildning ska lärarkandidaterna inte bara tänka matematiskt utan också reflektera över matematiken på ett annat sätt.

”Postteorierna” får, för det andra, konsekvenser i arbetet med att hjälpa lärarkandidater att lära sig planera lektioner. Som jag nämnde tidigare ingår det i undervisning en hel del okunskap, vilket innebär att det blir praktiskt taget omöjligt för oss att fullt ut veta vilka våra studenter är och hur vi påverkar dem med vår undervisning. I insikt om denna ovetbarhet måste läraren låta bli att strängt följa den traditionella modellen för undervisning, där hon tänker på vad hon vill uppnå (det vill säga målet), vad hon kommer att göra för att uppnå sitt mål (det vill säga verksamheten) och vad som kommer att visa hur väl hon har uppnått sitt mål (det vill säga bedömningen). Det betyder inte att ett sådant format ska överges, men det måste i lektionsplaneringen finnas utrymme för de oförutsägbara och okontrollerbara saker som alltid gör det svårt att lära känna eleverna och nå de uppställda målen.

Att lära sig planera lektioner är som att lära sig det ämne man ska undervisa i – det handlar i båda fallen om att på ett paradoxalt sätt använda nya kunskaper och samtidigt ifrågasätta de metoder med vilka vi skaffar oss kunskap. Lärarkandidater kan lära sig att utforma sina lektioner efter elevernas individuella karaktärer och följaktligen ständigt forma om sina lektioner utifrån de olika tolkningar av sina elever som de gör. De kan lära sig att planera lektioner som fokuserar på tydliga mål, samtidigt som de inser att det är omöjligt att undervisa på ett kontrollerbart sätt och därför ständigt gör nya överväganden om hur de kan genomföras. Vad som kanske är viktigast, lärarkandidater kan lära sig att i sin bedömning av en lektion inte bara ställa frågan: ”Vad var det som ’fungerade?’” Man måste också ställa frågor som: ”Vad möjliggjorde eller omöjliggjorde denna lektion? På vilket sätt skapade den förutsättningar för upprepning, kris, förändring och så vidare?” Lärarkandidater kan med andra ord lära sig att det inte finns något universalmedel, att det inte finns något bästa sätt att undervisa på och att det inte finns något rätt sätt på vilket man kan göra det som händer i klassrummet begripligt. De kan i själva verket lära sig att även beprövade lektioner eller ”mästarlärare” fungerar på både ett förtryckande och antiförtryckande sätt. Att lära sig undervisa ska, lika lite som lärande av ett ämne, inte bara vara en upprepning av redan berättade historier om vad det betyder att undervisa väl. Det är det som

gör undervisning till en process som aldrig fungerar och som är i ständigt behov av bearbetning och utveckling.

Den tredje konsekvensen av ”postteorierna” har med handledningen av lärarkandidaternas erfarenheter att göra. Det finns många sätt att observera lärarkandidater på. Precis som läsaren ofta bara lägger fokus på det som sägs i till exempel en roman, lägger handledare ofta bara fokus på det som sägs, på det som är explicit, synligt i klassrummet. Handledaren observerar det som det undervisas i för att se till att det blir korrekt och adekvat. Handledaren observerar elevernas reaktioner för att bedöma om lektionerna var välplanerade och genomfördes på ett effektivt sätt. Handledaren observerar interaktionen i klassrummet för att se om studenterna marginaliseras eller privilegieras. Detta är viktiga observationer

Handledaren kan ställa frågor till lärarkandidaten, inte bara om det som ingår i läroplanen, utan även om det som inte ingår och om vad denna tystnad säger indirekt.

att göra. Men när den typen av observationer privilegieras av handledaren upplever lärarkandidaten enbart upprepning: upprepning av den officiella kunskapen inom ämnet, upprepning av lektionsplanen som om undervisning inte var förbunden med det icke vetbara och upprepning av den vanliga uppfattningen att förtryck bara

består av observerbara handlingar och interaktioner.

Antidiskriminerande handledning av lärarkandidater måste därför lägga fokus på både det som sägs/syns och det som inte sägs/syns. Handledaren kan ställa frågor till lärarkandidaten, inte bara om det som ingår i läroplanen, utan även om det som inte ingår och om vad denna tystnad säger indirekt. Handledaren kan ställa frågor till lärarkandidaten, inte bara om det som inträffade i klassrummet och hur det förhöll sig till avsikterna bakom lektionsplanen, utan även om sådant som inte inträffade i klassrummet eller om det som inträffade och som inte var planerat, om hur kandidaterna engagerades i lektionen och om hur de negligerades, och om det lärande, den interaktion och de insikter och förändringar som blev möjliga genom lektionen och vilka som blev omöjliga. Slutligen kan handledaren ställa frågor till lärarkandidaten inte bara om den synliga interaktion som bidrog till att olika studenter marginaliserades eller privilegierades, utan även om de olika sätt på vilka studenter eller grupper eller identiteter marginaliserades eller privilegierades på osynliga sätt, inklusive de sätt som uppstår genom mönster som etablerats över tid. Den dolda läroplanen är inte mindre viktig än den formella. Därför måste man i antidiskriminerande lärarutbildning inrikta observationer och bedömningar av lärarkandidaternas upplevelser lika mycket på det som undervisas i och lärs medvetet och synligt som på det som undervisas i och lärs omedvetet och indirekt.

”Postperspektiven” på antidiskriminerande undervisning och lärarutbildning

erbjuder inga utopiska praktiker. Men de ger faktiskt förslag på hur man kan se sina egna praktiker i ett nytt ljus och föreställa sig andra möjligheter för undervisning och lärande. Genom att uppmana oss att se bortom den vedertagna och traditionella upprepning som ofta bidrar till att bevara olika former av förtryck i skolan och i samhället kan de erbjuda insikter som ger alla våra elever bättre erfarenheter av utbildning.

Originalartikeln har publicerats i *Educational Researcher*, vol. 30, nr. 3 (april 2001), s. 3-12. Översättning av Sven-Erik Torhell.

Noter

- 1 För en sammanfattning av dessa metoder se K.K Kumashiro: "Towards a theory of anti-oppressive education", *Review of Educational Research* 2000b, 70 (1), s. 25-53.
- 2 Amerikansk beteckning på en skola som omfattar både ett års förskola och de obligatoriska tolv skolåren (övers. anm.).
- 3 K.K Kumashiro: "Teaching and Learning through Desire, Crisis, and Difference: Perverted reflections on Anti-Oppressive Education", *Radical Teacher* 2000a, 58, s. 6-11.
- 4 H.K. Wright: "Nailing Jell-O to the Wall: Pinpointing aspects of state-of-the-art curriculum theorizing", *Educational Researcher* 2000, 29 (5), s. 4-13.
- 5 D.C. Berliner: "The vision thing': Educational research and AERA in the 21st century. Part 2: Competing Visions for Enhancing the Impact of Educational Research", *Educational Researcher* 1997, 26 (5), s. 12, 14-15.
- 6 L.Richardson: *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, Rutgers UP 1997.
- 7 E. Ellsworth: *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address*, Teachers College Press 1997.
- 8 K.K Kumashiro: "'Barbie', 'big dicks', and 'faggots': Paradox, Performativity, and Anti-Oppressive Pedagogy", *Journal of Curriculum Theorizing* 1999a, 15 (1), s. 27-42.
- 9 C.A. Capper: "(Homo)sexualities, organizations, and administration: Possibilities for in(queer)y", *Educational Researcher* 1999, 28 (5), s. 4-11; W.G.Tierney & P. Dilley, P: "Constructing knowledge: Educational Research and Gay and Lesbian Studies", W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 49-71.
- 10 J. Butler: *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*, Routledge 1993.
- 11 K.K Kumashiro: "Queer Students of Color and Anti-Racist, Anti-Heterosexist Education: Paradoxes of Identity and Activism", K. K. Kumashiro (red.), *Troubling Intersections of Race and Sexuality: Queer Students of Colour and Anti-Racist, Anti-Heterosexist Education*, Rowman & Littlefield Publishers 2001.
- 12 S.E. Wieringa & E. Blackwood: "Introduction", E. Blackwood & S. E. Wieringa (red.), *Female Desires: Same-sex Relations and Transgender Practices across Cultures*, Columbia UP 1999, s. 1-38.
- 13 C. Rosales: "Chueco Sexualities: Kaleidoscopic I's and Shattered Mirrors", D. W. Foster (red.), *Chicano/Latino Homoerotic Identities*, Garland Publishing 1999, s. 25-46.
- 14 J. Anyon: "Ideology and United States History Textbooks", *Harvard Educational Review* 1979, 49 (3), s. 361-386.
- 15 E.K. Minnich: *Transforming Knowledge*, Temple UP 1990.
- 16 M.K. Asante: "The Afrocentric Idea in Education", *Journal of Negro Education* 1991, 60 (2), s. 170-180.
- 17 A. Lipkin: "The Case for a Gay and Lesbian Curriculum", G. Unks (red.), *The Gay*

- Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents*, Routledge 1995, s. 31-52.
- 18 W. Cronon: "A place for stories: Nature, History, and Narrative", *The Journal of American History* 1992, 78, s. 1347-1379.
- 19 R.J. Paxton: "A Deafening Silence: History Textbooks and the Students who Read Them", *Review of Educational Research* 1999, 69 (3), s. 315-339.
- 20 Richardson 1997.
- 21 Paxton 1999.
- 22 W.J. Letts: "How to make 'boys' and 'girls' in the classroom: The heteronormative nature of elementary-school science", W. J. Letts & J. T. Sears (red.), *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*, Rowman & Littlefield Publishers 1999, s. 97-110.
- 23 S. Harding: "Is Science Multicultural? Challenges, resources, opportunities, uncertainties", D. T. Goldberg (red.), *Multiculturalism: A Critical Reader* Blackwell 1994, s. 344-370; O. Lee: "Equity implications based on the conceptions of science achievement in major reform documents", *Review of Educational Research* 1999, 69 (1), s. 83-115.
- 24 C. Battersby: *Gender and Genius: Towards a Feminist Aesthetics*, Indiana UP 1989.
- 25 Harding 1994.
- 26 P.A. Treichler: "AIDS, homophobia, and biomedical discourse: An epidemic of signification", D. Crimp (red.), *AIDS: Cultural Analysis/Cultural Activism*, MIT Press 1988, s. 31-70.
- 27 S.J. Kessler: *Lessons from the Intersexed*, Rutgers UP 1998; Letts 1999.
- 28 E. Ellsworth: "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", C. Luke & J. Gore (red.), *Feminisms and Critical Pedagogies*, Routledge 1992, s. 90-119.
- 29 A.J. Bishop: "Western Mathematics: The Secret Weapon of Cultural Imperialism", *Race & Class* 1990, 32 (2), s. 51-65.
- 30 M.J. Fleener: "Towards a poststructural mathematics curriculum: Expanding discursive possibilities", *Journal of Curriculum Theorizing* 1999, 15 (2), s. 89-105.
- 31 B. Shulman: "What if we change our axioms? A feminist inquiry into the foundations of mathematics", *Configurations* 1996, 3, s. 427-451.
- 32 D. Macedo: "English only: The tongue-tying of America", *Journal of Education* 1991, 173 (2), s. 9-20.
- 33 B. Shulman: "Implications of feminist critiques of science for the teaching of mathematics and science", *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering* 1994, 1, s. 1-15.
- 34 A.J. Bishop: "Cultural conflicts in mathematics education: Developing a research agenda", *For the Learning of Mathematics* 1994, 14 (2), s. 15-18; A.B. Powell & M. Frankenstein (red.), *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Educatio*, State University of New York Press 1997.
- 35 Schulman 1994.
- 36 Harding 1994.
- 37 D. Palumbo-Liu: "Introduction", Palumbo-Liu (red.), *The Ethnic Canon: Histories, Institutions, and Interventions*, University of Minnesota Press 1995, s. 1-27; B. Schmitz, D. Rosenfelt, J. Butler & B. Guy-Sheftall: "Women's studies and curriculum transformation", J. Banks & C. A. M. Banks (red.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Simon and Schuster Macmillan 1995, s. 708-728; D. Sumara: "Gay and Lesbian Voices in Literature: Making Room on the Shelf", *English Quarterly* 1993, 25 (1), s. 30-34.
- 38 P.W. Jackson: *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart, & Winston 1968; P.W. Jackson, R. Boostrom & D. Hanson: *The Moral Life of Schools*, Jossey-Bass 1993.
- 39 b. hooks: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge 1994.
- 40 C.J. Cohen: "Contested membership: Black gay identities and the politics of AIDS", S. Seidman (red.), *Queer Theory/Sociology*, Blackwell Publishers Inc 1996, s. 362-394.
- 41 T.B. Powell: "Introduction: Re-thinking

- Cultural Identity”, T. B. Powell (red.), *Rethinking the Binary: Reconstructing Cultural Identity in a Multicultural Context*, Rutgers UP 1999, s. 1-13.
- 42 N.Y. McKay: “Acknowledging Differences: Can Women find Unity through Diversity?”, S. J. Jaimes & A. P. A. Busia (red.), *Theorizing Black Feminisms: The Visionary Pragmatism of Black Women*, Routledge 1993, s. 267-282.
- 43 G. Conerly: “The politics of Black Lesbian, Gay, and Bisexual Identity”, B. Beemyn & M. Eliason (red.), *Queer Studies: A Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Anthology*, New York UP 1996, s. 133-145.
- 44 E. Blackwood & S.E. Wieringa: “Sapphic Shadows: Challenging the Silence in the Study of Sexuality”, E. Blackwood & S. E. Wieringa (red.), *Female Desires: Same-sex Relations and Transgender Practices across Cultures*, Columbia UP 1999, s. 39-63.
- 45 E.B. Higginbotham: “African-American Women’s History and the Metalanguage of Race”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 1992, 17 (2), s. 251-274.
- 46 M. Kimmel: “Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity”, H. Brod & M. Kaufman (red.), *Theorizing Masculinities*, Sage 1994, s. 119-141.
- 47 G.Y. Okiihiro: *Margins and Mainstreams: Asians in American History and Culture*, University of Washington Press 1994.
- 48 K.K. Kumashiro: “Supplementing normalcy and otherness: Queer Asian American men reflect on stereotypes, identity, and oppression”, *Qualitative Studies in Education* 1999b, 12 (5), s. 491-508.
- 49 Butler 1993.
- 50 Ellsworth 1992.
- 51 M.A. Doll: “Queering the gaze”, W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 287-298; M. Morris: “Unresting the curriculum: Queer projects, queer imaginings”, W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 275-286.
- 52 D. Fuss: “Inside/out”, D. Fuss (red.), *Inside/out: Lesbian Theories, Gay Theories*, Routledge 1991, s. 1-10.
- 53 D.P. Britzman: *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*, State University of New York Press 1998.
- 54 J.W. Scott, J. W: “The evidence of experience”, H. Abelove, M. A. Barale & D. M. Halperin (red.), *The Lesbian and Gay Studies Reader*, Routledge 1993, s. 397-415.
- 55 Richardson 1997.
- 56 Scott 1993.
- 57 G.C. Spivak: “Poststructuralism, marginality, postcoloniality and value”, P. Collier & H. Geyster-Ryan (red.), *Literary Theory Today* Cornell UP 1990, s. 219-244.
- 58 Palumbo-Liu 1995.
- 59 D. Haraway: “Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective”, *Feminist Studies* 1988, 14 (3), s. 575-599.
- 60 Harding 1994, s. 353.
- 61 Frankenstein & Powell 1994
- 62 G. Ladson-Billings: “Making mathematics meanings in multicultural contexts”, W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (red.), *New Directions for Equity in Mathematics Education*, Cambridge UP 1995, s. 126-145.
- 63 Fleener 1999.
- 64 Harding 1994.
- 65 J. Butler: *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, Routledge 1997.
- 66 Richardson 1997.
- 67 D.P. Britzman: “The Question of Belief: Writing Poststructural Ethnography”, *Qualitative Studies in Education* 1995, 8 (3), s. 229-238.
- 68 J.J. Scheurich: “A postmodernist critique of research interviewing”, *Qualitative Studies in Education* 1995, 8 (3), s. 239-252.
- 69 M. Fine: “Dis-stance and other stances: Negotiations of power inside feminist research”, A. Gitlin (red.), *Power and Method: Political Activism and Educational Research*, Routledge 1994, s. 13-35.
- 70 B.K. Marshall: *Teaching the Postmodern: Fiction and Theory*, Routledge 1992.
- 71 T. Morrison: *Mörkt spel: Vithet och den litterära fantasin*, Trevi 1993.

- 72 M. O'Neill: "Teaching Literature as Cultural Criticism", *English Quarterly* 1993, 25 (1), s. 19-25.
- 73 Ellsworth 1997.
- 74 M. Morris: "Unresting the curriculum: Queer projects, queer imaginings", W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 275-286.
- 75 O'Neill 1993.
- 76 Haraway 1988.
- 77 D. Sumara & B. Davis: "Telling tales of surprise", W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 197-219.
- 78 Ellsworth 1997; S. Felman: "Education and crisis, or the vicissitudes of teaching", C. Caruth (red.), *Trauma: Explorations in Memory*, Johns Hopkins UP 1995, s. 13-66; S. Luhmann: "Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing", W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 141-155; A.J. Pitt: "Fantasizing women in the women's studies classroom: Towards a symptomatic reading of negation", W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 299-319.
- 79 D. P. Britzman: *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*, State University of New York Press, 1998.
- 80 Felman 1995.
- 81 P. Freire: *Pedagogik för förtryckta*, Gummesson 1972.
- 82 Kumashiro 1999a.
- 83 Ellsworth 1992.
- 84 Richardson 1997.
- 85 A. Zenger: "Moving words: On teaching citation in a college composition course", *Journal of Curriculum Theorizing* 1999, 15 (4), s. 173-183.
- 86 J.L. Miller: "Autobiography as queer curriculum practice", W. F. Pinar (red.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates 1998, s. 365-373.
- 87 Schulman 1996, s. 449.
- 88 W.G. Secada: "Social and critical dimensions for equity in mathematics education", W. G. Secada, E. Fennema & L. B. Adajian (red.), *New Directions for Equity in Mathematics Education*, Cambridge UP 1995, s. 146-164.
- 89 Ellsworth 1997.
- 90 M.W. Apple: "The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?", *Teachers College Record* 1993, 95 (2), s. 222-241.
- 91 U. D'Ambrosio: "Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics", *For the Learning of Mathematics* 1985, 5 (1), s. 44-48; S. Nelson-Barber & E.T. Estrin: "Bringing Native American Perspectives to Mathematics and Science Teaching", *Theory Into Practice* 1995, 34 (3), s. 174-185.
- 92 B.V. Street, "School and Community Literacies and Numeracies". Föreläsning vid Swarthmore College, Pennsylvania 20/4 2000.
- 93 L.D. Delpit: "Skills and other dilemmas of a progressive black educator", *Harvard Educational Review* 1986, 56 (4), s. 379-385; L.D. Delpit: "The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children", *Harvard Educational Review* 1988, 58 (3), s. 280-298.
- 94 O. Lee: "Equity implications based on the conceptions of science achievement in major reform documents", *Review of Educational Research* 1999, 69 (1), s. 83-115.

Nyckelord

"Postteorier", mångfald, motstånd, queer, kris, antidiskriminerande lärarutbildning.

Kevin K. Kumashiro

Center for Anti-Oppressive Education
P.O. Box 267971
Chicago, IL 60626 U.S.A.
Kevink@uic.edu