

Hva er mangfold?

Mangfold og ulikhet i et læringsmiljøperspektiv



Foto: Eir Bue

Universellrapport 2:2013

Jo Ese

universell*

Forord

Universell jobber for å fremme et inkluderende læringsmiljø for studenter med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning, og er pådriver for universell utforming og læringsmiljøutvalgene ved norske utdanningsinstitusjoner.

Universell koordinerer et nasjonalt nettverk med representanter fra læringsmiljøutvalgene ved universiteter og høyskoler, LMU-nettverket. Formålet med nettverket er å skape en arena for erfaringsutveksling og nettverksbygging. Nettverket møtes til et årlig dagseminar, LMU-forum, for diskusjon av ulike aktuelle tema relevant for læringsmiljø.

I anledning LMU-forum 2013 hvor temaet er «Mangfold og ulikhet», er sosiologen Jo Ese ved Høgskolen i Østfold invitert til å skrive en artikkel med tematisering av mangfoldsbegrepet i et læringsmiljøperspektiv.

Jo Ese er sosiolog og stipendiat med høyere utdanning som sitt interesseområde. Han tar nå en doktorgrad i arbeidsvitenskap på Karlstads universitet der han forsker på styrings-systemer ved universiteter og høyskoler. Han underviser og veileder også mastergradsnivå i Organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Han har etter hvert blitt en mye brukt foredragsholder i temaer innenfor organisasjonsteori, utdanning og planlegging. Han har tidligere mange års erfaring som administrativt ansatt i høyskolesektoren, blant annet som kvalitetsrådgiver ved Høgskolen i Østfold, og som sekretær og saksforbereder for læringsmiljøutvalget ved samme institusjon.

Trondheim, oktober 2013

Kjetil Knarlag
Prosjektleder

Innholdsfortegnelse

Hva er mangfold?	4
Læringsmiljø; pedagogisk, juridisk og organisatorisk perspektiv	4
Mangfold	6
Mangfold og ulikhet	6
«Funksjonelt mangfold» og «nedsatt funksjonsevne»	8
Mangfold og klasse	11
Mangfold og organisasjoner	13
Kan man standardisere for mangfold?	13
Referanser	17

Hva er mangfold?

Denne artikkelen tar for seg mangfoldsbegrepet i et læringsmiljøperspektiv. Den bygger på en tese om at det å diskutere mangfold for mennesker og organisasjoner som jobber med læringsmiljø kan være en god øvelse, da tanker og drøftinger omkring begrepet reiser interessante spørsmål både på prinsipielt og på mer praktisk plan.

I artikkelen får mangfoldsbegrepet derfor hovedfokus, men læringsmiljøbegrepet vil hele tiden ligge i bakgrunnen. Vi starter derfor med en kort drøfting om hva læringsmiljø egentlig er for noe. Vi ser på ulike elementer som kan bli fanget opp av begrepet, hvordan ulike innfallsvinkler kan føre til at man ser begrepet forskjellig, og noen eksempler på hvordan institusjonene definerer det. Til slutt prøver vi oss på en oppsummering der vi trekker frem likhetstrekk og forskjeller i de ulike versjonene av begrepet.

Læringsmiljø; pedagogisk, juridisk og organisatorisk perspektiv

Det er forholdsvis bred enighet blant pedagoger om at læringsmiljø spiller en betydelig rolle for læring, trivsel, frafall og andre faktorer man kan måle en utdanningssystemers suksessrater i. Men hvor mye vekt læringsmiljøet blir tillagt, og kanskje viktigere i vår sammenheng: *hva som ligger i begrepet*, varierer naturlig nok avhengig av den pedagogiske retningen teorien blir fremsatt i. En svært vid og inkluderende forståelse av begrepet finner vi for eksempel i programerklæringen for det internasjonale forskningstidsskriftet *Learning Environments Research* der læringsmiljø er forstått som «de sosiale, fysiske, psykologiske og pedagogiske kontekstene der læring skjer og som påvirker studenters prestasjoner og holdninger» ("Learning Environments Research - About This Journal," 2013). En kritikk av en så omfattende og lite spesifisert forståelse er at den blir for upresis til å kunne brukes (se for eksempel Woolner, 2007).

For å kunne gjøre analyser av hva som påvirker undervisning og læring vil mange hevde at det er helt nødvendig å skille ut presist avgrensede variabler (for et mye sitert eksempel på slikt avgrensing av faktorer se Hattie, 2008). Et forsøk på å avgrense læringsmiljø i en slik sammenheng ser vi for eksempel i en modell som er mye brukt i norsk pedagogikk, *den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978; Pettersen, 2005). Der blir læringsmiljø ofte plassert i kategorien *rammer* for undervisning og læring, adskilt fra de andre kategoriene *arbeidsmåter*, *innhold*, *vurdering* og *mål*.

Flytter vi oss fra pedagogikkfaget over til lovverk og institusjonenes bruk av det, ser vi klare paralleller til diskusjonen over. I Ot.prp nr 40 (2001-2002) definerer departementet begrepet, og det er den vide, all-inkluderende varianten de går for:

«Begrepet «læringsmiljø» omfatter alle faktorer som kan påvirke studentene i en studiesituasjon. Institusjonene har imidlertid bare ansvar for de elementene av læringsmiljøet som med rimelighet kan anses å være innenfor utdanningsinstitusjonens kontrollsfære. Innholdet i kravet om «fullt forsvarlig» læringsmiljø må fastsettes i lys av teknisk og sosial utvikling i samfunnet, og arten av det aktuelle studium og studieopplegg» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001-2002).

I Universitets- og høyskoleloven (UH-Loven) blir det videre ettertrykkelig fastsatt at læringsmiljøutvalgene (LMU), på vegne av institusjonsstyrene, har ansvar for å sikre og å utvikle dette altomfattende læringsmiljøet. Et altomfattende ansvar for studentenes studiesituasjon, med andre ord.

Det å operasjonalisere dette ansvaret inn i organisasjonsarbeidet er en vanlig øvelse ved institusjonene som mange av de som er interessert i Universells arbeid sannsynligvis har hatt en viss befatning med. Når LMU-ene skal gi seg selv et mandat kan en vei være å utdype departementets definisjon, gjerne ved å presisere hva som faller innenfor *og ikke minst utenfor* utvalgets mandat. Institusjonene kan for eksempel ha andre, ikke-lovpålagte utvalg som man ikke vil gå i næringa til. Et svært vanlig utvalg kan være en eller annen form for studie- eller utdanningsutvalg, som tar seg av de pedagogiske sidene ved studiene. Noen institusjoner har også likestillingsutvalg, diskrimineringsutvalg, kvalitetsutvalg og andre strukturer som alle jobber med tematikk som helt klart faller innenfor det departementet definerer som læringsmiljøarbeid.

Det kan synes som om det er lite kontroversielt å inkludere fysiske forhold i definisjonen av begrepet. Bygningsmasse, uteområder og hvordan disse påvirker læring og trivsel, og ikke minst om de legger til rette for inkludering, er noe de fleste av institusjonene har med. Det mange kaller «psykososiale forhold» er også vanlig å ta med i læringsmiljøet, gjerne forstått som eksempelvis mellommenneskelige forhold (både mellom student og foreleser, og mellom studenter), kultur og velferd.

Videre er det også vanlig å ta med et organisatorisk element, en slags metastruktur som sier noe om hvordan organisasjonen tar grep for å sikre og utvikle de to foregående formene for læringsmiljø. Det varierer om institusjonene ønsker å inkludere pedagogiske forhold i læringsmiljøet. Noen institusjoner, for eksempel UiO, nevner «faglig og pedagogisk kvalitet» eksplisitt. Andre har det ikke med i definisjonen sin, kanskje fordi en har andre strukturer på plass slik vi diskuterte over.

Eksemplene over har vist oss at ståstedet vårt påvirker hvordan vi ender opp med å definere begrepet læringsmiljø, og viser oss også med tydelighet at ulike aktører ønsker å ha eierskap til begrepet. Noen entydig definisjon endte vi ikke opp med, men eksemplene var ment å tydeliggjøre hvorfor det heller ikke er ønskelig å gjøre det i en tekst som denne.

Mangfold

Vi beveger oss nå over i tekstens hovedtema, *mangfold*. Vi starter med en kort diskusjon om hva ordet betyr, før vi går videre og ser på tre ulike samfunnsområder der mangfoldsbegrepet kan bidra til innsikt. Det første området vi tar for oss, etnisitet, er et område der mangfoldsbegrepet har blitt mye brukt. De to andre områdene vi går inn i, nedsatt funksjonsevne og klasse, er det mindre vanlig å se i lys av mangfoldsbegrepet, men vi vil argumentere for at begrepet kan gi noen interessante bidrag.

Mangfold og ulikhet

Mangfold kan enklest sett ses på som en form for variasjon. For å bestemme hva slags form for variasjon vi snakker om, er det vanlig å sette mangfold opp mot begrepet *ulikhet*, som beskriver en annen form for variasjon (det engelske tilsvarende ordparet vil være *diversity & inequality*). En vanlig, men ikke helt uproblematisk fremstilling er at mangfold er en form for variasjon som er bra og som vi vil ha, mens ulikhet er noe vi ikke ønsker. Har man mangfold blir variasjonen fullt ut akseptert som ønskelig av de aller fleste medlemmene av samfunnet, og man anser i tillegg ofte at den fungerer berikende. Et ofte brukt eksempel er at i et samfunn der innbyggerne har variert kulturell bakgrunn, vil man kunne oppleve et mangfoldig kulturtilbud, eksempelvis gjennom ulike typer mat, musikk osv.

Ulikhet er noe annet enn mangfold og handler i bunn og grunn om ulik fordeling av goder og onder. Ulikhet som tematikk har lange tradisjoner, både som et klassisk forskningsområde innenfor samfunnsvitenskapene, og som begrep i samfunnsdebatten.

Ulikhetsforskningen er særlig opptatt av systematiske skjevheter i denne fordelingen, og kan for eksempel være knyttet til kategorier som kjønn (kvinner tjener mindre enn menn), etnisitet (det er høyere arbeidsledighet blant mennesker med en spesiell type etnisk tilhørighet), klasse (mennesker fra Oslo øst har kortere levealder enn mennesker fra Oslo vest). Systematisk ulikhet i fordelingen i et samfunn blir av mange, kanskje særlig i de skandinaviske landene, oppfattet som ikke ønskelig. Forskningen på den er således ofte motivert av en ambisjon om å bidra til å endre skjevfordelingen.

I forholdet mellom mangfold og ulikhet, vil man stadig møte case der de to begrepene må drøftes mot hverandre. Mye av samfunnsdebatten handler nettopp om forholdet mellom dem. Thomas Hylland Eriksen (2007) viser oss gjennom noen illustrerende eksempler fra norsk offentlighet hvordan forestillinger om de to har kommet til uttrykk (han opererer imidlertid ikke med «ulikhet», men «forskjellighet»). Han argumenterer for hvordan vi kan se en glidende overgang fra drapet på Benjamin Hermansen, via hijabdebatt, kvinnelig omskjæring frem til arrangerte ekteskap, der diskusjonene i offentligheten tilkjenner befolkningens endrede oppfatninger av mangfold og ulikhet.

En av Eriksens konklusjoner er at vi i løpet av 2000-tallet så en dreining mot et mer nyliberalt, individualistisk perspektiv i den offentlige diskursen, der forståelsen for at vi mennesker handler som resultat av våre «tidlige barndomserfaringer, våre slektninger, vår klassebakgrunn eller vårt morsmål» (Eriksen, 2007 s 129) blir tillagt mindre vekt. Som et resultat har vi fått forklaringsmodeller som i mindre grad vektlegger rasisme og diskriminering som utslagsgivende det som skjer med individer. Forhold internt i de etniske gruppene har på sin side fått mer forklaringskraft hos befolkningen, og man legger nå også større vekt på enkeltmenneskers evne til uavhengig av bakgrunn å forme sine egne liv.

Et nokså annerledes bidrag til debatten om forholdet mellom mangfold og ulikhet kan illustreres ved et sitat av Kristin Clemet:

Norge er landet som elsker mangfold og hater ulikhet. En ganske merkelig kombinasjon, spør du meg, men slik er det. Enhver politiker og synser med respekt for seg selv, vil prise mangfoldet - men de samme menneskene virker livredde for ulikhet. Men hva er da mangfold, hvis det ikke også er ulikhet? (Clemet, 2010).

Clemt fortsetter med en kritikk av konstruktivistisk inspirerte forskere som etter hennes syn tar avstand fra at biologiske komponenter kan ha forklaringskraft, for eksempel i forhold til kjønnsforskjeller. Hun fortsetter med å drøfte om hvorfor vi er så opptatt av mangfold når vi er så redde for ulikhet. Hun påpeker selvmotsigelsen i det skarpe skillet mellom mangfold og ulikhet gjennom et spørsmål om hvorfor vi skal ha mangfold i kultur, næringsliv og utdanningsinstitusjoner: «Er det bedre representasjon av ulike grupper som f.eks. kvinner, homofile og innvandrere - og er i så fall det fordi disse gruppene er forskjellige, eller fordi de egentlig ikke er det?» (Clemt, 2010).

«Funksjonelt mangfold» og «nedsatt funksjonsevne»

De siste årene har mangfoldsbegrepet fått en interessant plass internasjonalt i diskusjoner om det vi i Norge kaller nedsatt funksjonsevne. Termen «funksjonelt mangfold» (*functional diversity*) har i flere land blitt forsøkt introdusert som et nøytralt uttrykk, ment å erstatte uttrykk som «særskilte behov» og nettopp «nedsatt funksjonsevne»; uttrykk som i sin tid ble introdusert for å erstatte begrepene «funksjonshemming» eller «handikap». Det å innføre nye termer blir ofte forklart som uttrykk for et ønske om å omtale medmennesker med respekt og for å unngå stigmatisering. Vi ser parallelle prosesser i det å benevne kjønn i Norge på 1990-tallet (Swan, 1997) eller diskusjoner om å omtale menneskers hudfarge i Norge på 2000-tallet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007; Simonsen, 2008).

Ser vi nærmere på begrunnelsene for de nye termene ser vi at det ligger mer bak enn et ønske om høvisk språkbruk; terminologiendringene er gjerne knyttet til ulikheter i mer grunnleggende forståelser om hvordan samfunnet rundt oss er satt sammen, og dermed også hvordan mennesker med nedsatt funksjonsevne blir definert eller ikke definert.

Et tilbakeblikk forteller oss at introduksjonen av «nedsatt funksjonsevne» i sin tid kunne sees i sammenheng med et ønske om å flytte fokus fra medisinske, individualsentrerte forklaringsmodeller og over til sosiale og strukturelle forklaringsmodeller (Patston, 2007).

I den medisinske modellen ligger funksjonshemmingen hos individet, og må derfor behandles der. Individet hjelpes til å bli «frisk» eller «bedre», og mer lik en normaltstand. I den sosiale modellen argumenteres det derimot for at måten vi bygger samfunnene våre på, både fysisk og sosialt, er det som definerer hva som gjør at en person i en gitt situasjon har funksjonsnedsettelse.

Man har altså en funksjonsnedsettelse først når betingelsene i omgivelsene fører til at man får det. I våre moderne samfunn er omgivelsene i høy grad menneskeskapt. Dermed er det gitt at i stedet for å hjelpe et individ til å tilpasse seg omgivelsene, kan man også tilpasse omgivelsene slik at de passer til individene, *universelt*.

Mye av tankegodset bak universell utforming er forankret i en slik forståelse (Risan, 2013), og grunntanken er som nevnt at man i stedet for å tilrettelegge for den enkelte (individbasert) skal utforme omgivelsene slik at tilrettelegging ikke er nødvendig. Noen formuleringer om hva universell utforming er går i retning av at omgivelsene er «allerede tilrettelagt», men et slikt syn er dypest sett en misforståelse av tankegodset som ligger bak; man ønsker seg bort fra hele tilretteleggingstanken og over i en utforming der tilrettelegging blir overflødig. Selv om begrepet «nedsatt funksjonsevne» er forholdsvis godt kjent i den norske diskursen i 2013, finner vi fortsatt sentrale aktører som bruker «funksjonshemming» (se eksempelvis Risan, 2013).

På samme måte som bak overgangen fra «funksjonshemmet» til «nedsatt funksjonsevne», ligger det nok et ønske om fokusendring når man nå argumenterer for å introdusere mangfoldsbegrepet. Man ønsker å gå enda et skritt videre, og gjør dette ved å bytte ut «nedsatt funksjonsevne» med det vi oversatt fra engelsk kan kalle «funksjonelt mangfold». Termen har i liten eller ingen grad vært brukt på norsk, men internasjonalt, særlig i de engelskspråklige landene og i Spania, har termen fått oppmerksomhet og det er derfor verdt å se nærmere på hva som ligger i den.

I og med at termen er nokså ny blir det i 2013 fortsatt debattert hva som faktisk skal ligge i den. De fleste som argumenterer for begrepet enes om en ambisjon om å ta bort språklige markører som skiller mennesker fra hverandre, og som strukturerer samfunnene våre i grupper av «oss» og «dem». Termene vi benytter i dag kan beskrives som negativt komparative. «Nedsatt funksjonsevne» er *nedsatt* i forhold til noe som uttrykket påstår er et normalt funksjonsnivå. Å være nedsatt er utvilsomt negativt i forhold til en normaltstand.

Den New Zealandske akademikeren og samfunnsdebattanten Philip Patston beskriver at ambisjonen til den nye terminologien skal være å komme vekk fra alle komparative og negative elementer i terminologien vi bruker. I stedet skal vi ha konstruktive og løsningsfokuserete termer, der man fjerner fokus på forskjell eller avvik fra en gitt norm og behandler alle mennesker likt ved å *putte alle i en boks* med en merkelapp (Patston, 2007). «The potential (is) to truly change the social mindset to create one box only, labelled functional diversity, in which all human beings sit, stand, lie or otherwise exist» (Patston, 2007 p1626).

Tabell 1: En typologi over funksjonshemming, funksjonsnedsettelse og funksjonelt mangfold

	Funksjonshemming/ handikap	Nedsatt funksjonsevne/ Funksjonsnedsettelse ("Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven," 2008)	Funksjonelt mangfold (Patston, 2007; Romañach & Lobato, 2005)
Fokus	Individ	Samspill individ og samfunn	Samfunn
Årsak	Funksjonshemmelse er knyttet til forhold i individets fysiske eller psykiske helse.	Nedsatt funksjonsevne er resultat av et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav.	Diskrimineringsformen «Funksjonisme» (abelism) fører til at man setter individer i bås basert på evne til å yte.
Tiltak	Behandling av individet som kan bedre eller kurere tilstanden, og dermed hjelpe individet til å nærme seg en normaltilstand.	Universell utforming av omgivelsene slik at situasjoner der individer får nedsatt funksjonsevne ikke oppstår.	At samfunnet fullt ut aksepterer at det er sammensatt av et mangfold unike individer som alle har unike evner og behov.

Perspektivet «funksjonelt mangfold» reiser problemstillinger innenfor flere fagområder, og er mer kompromissløst enn «nedsatt funksjonsevne» i og med at det i all hovedsak fokuserer bare på samfunnet. I Norge i dag utløser individuelle diagnoser både økonomiske rettigheter og rett til tilrettelegging. Uten individer å hekte rettighetene på, kan det argumenteres for at en del av ordningene vi har rigget velferdsstaten vår med, vil slutte å fungere. Innenfor utdanningssystemet må eksempelvis ordninger som særskilt opptak og tilrettelagt undervisning endres om man ikke skal identifisere individuelle årsaker til at rettighetene skal inntre.

Fra medisinsk hold vil det kunne hevdes, at det kreves nøyaktige diagnoser om individet, for at man skal kunne yte den hjelpen man med legevitenenskapen har mulighet til å yte. Det kan hevdes at vi med «nedsatt funksjonsevne» har funnet et godt kompromiss, der vi både tar inn over oss at vi har plikt til å utforme samfunnet mest mulig universelt og minst mulig fordomsfullt, samtidig som vi åpner for individbaserte retter og ikke minst at legevitenenskapen kan bidra med behandling. Samtidig vil forkjemperne for det funksjonelle mangfoldet hevde at så lenge vi opererer med terminologi som definerer noe som avvik fra en sunn og frisk normal, så vil vi alltid ha a-lag og b-lag av mennesker, noe som ikke er et humant samfunn verdig.

Mangfold og klasse

Et annet område der det kan være nyttig å drøfte mangfoldsbegrepet, er i forhold til sosial klasse. Klassesamfunnet som forståelsesperspektiv har fått ny popularitet både innenfor samfunnsvitenskapen og i samfunnsdebatten de senere årene (se for eksempel Dahlgren & Ljunggren, 2010) etter å ha blitt vurdert som mindre aktuelt av ledende tenkere som Giddens og Bauman ut over 90-tallet og starten av 2000-tallet (Krange, 2004). Slik det ble nevnt i innledningen har klasseforskningen tradisjonelt vært knyttet til ulikhet, og nyere klasseteori vier mye oppmerksomhet til hvordan klassebakgrunn systematisk reproducerer slik ulikhet. Man kan trekke paralleller til hvordan et individ med en gitt funksjonsevne kan være mer eller mindre i stand til å møte en samfunnsskapt forventning. På samme måte vil klassebakgrunnen vår hjelpe oss eller legge hindre for oss når vi skal møte ulike situasjoner i livene våre.

Malin Lenita Vik fikk våren 2013 mye oppmerksomhet for kronikken «Min klassereise» der hun forteller hvordan hun, med sin arbeiderklassebakgrunn, opplevde å møte Universitetet i Oslo (Vik, 2013). Hun forteller:

«Det var en av mine første dager på Universitetet i Oslo, vinteren 2006. Jeg var 21 år, forvirret og forventningsfull. Jeg hadde en venn fra ungdomstida som hadde studert et par år og møtte han og vennene hans til lunsj. I lunsjen satt de og diskuterte hva slags propaganda avisene formidlet; Dagsavisen, Klassekampen, Morgenbladet.

Jeg husker at jeg satt der og tenkte «Hva faen er det de prater om, og hva i helsike er Klassekampen?». Jeg holdt kjeft, håpet at ingen ville spørre meg om noe og konsentrerte meg om å føre brødkiva inn i munnen.

Jeg kommer fra et hjem hvor jeg aldri har sett en eneste avis, hvor ingen leste bøker, så på «Dagsrevyen», hørte på radio eller spilte kunnskapspill. Vi fulgte med på «Glamour» og «Sunset Beach», leste Se og Hør og dro på campingferie (...). Jeg hadde ingen av de riktige kulturelle referansene, erfaringene eller opplevelsene. Jeg var en idiot. Og her begynte altså klassereisen» (Vik, 2013).

Sosiologer som Pierre Bourdieu forteller oss at klasse ikke bare forteller oss om økonomisk og materiell ulikhet (se for eksempel Bourdieu, 1995). Klassebakgrunn sier også noe om hvilket sett av sosiale og kulturelle ferdigheter man har med seg, ferdigheter som er nødvendige for at man skal klare seg for eksempel i utdanningssystemet. Utdanning blir et dobbelt interessant eksempel da utdanningsnivå både er ansett som noe av det som definerer klassetilhørighet, og det er selve middelet til å bevege seg i classesamfunnet – endre klasse. Samtidig viser eksempler som beskrevet av Vik (2013) at også adgangen til utdanningen er begrenset av klassebakgrunn. Mangel på utdanning blir på denne måten både årsaken og virkning av ulikheten i samfunnet.

På bakgrunn av dette kan det derfor være hensiktsmessig å også ta med seg klasseperspektivet når man skal skape mangfoldige og universelt utformede læringsmiljøer innenfor høyere utdanning. Klasser er samfunnsskapte strukturer, og på samme måte som man kan utforme bygninger slik at alle kan bruke dem bør man diskutere om man kan skape læresteder uten klassebaserte mekanismer for å stenge ute studenter med feil klassebakgrunn. Et slikt perspektiv vil bety at man må utvide hvordan man tenker om universell utforming.

Fortellingen til Malin Lenita Vik viser oss at dette i stor grad handler om de sosiale og kulturelle sidene ved læringsmiljøene ved institusjonene. Man må derfor som institusjon spørre seg hvordan man, hvis man i det hele tatt kan, påvirke sosiale og kulturelle strukturer ved lærestedene, og i så tilfelle, hvordan man best gjør det.

Mangfold og organisasjoner

Kan man standardisere for mangfold?

Innenfor kritisk organisasjonsforskning blir en historie fra gresk mytologi av og til trukket frem (se for eksempel Brunsson & Jacobsson, 1998). Ved en av landeveiene i det gamle Hellas holdt en fryktelig karakter, Prokrustes, til. Han pleide å invitere reisende inn til seg, for å gi dem mat og husly. Etter han hadde servert et bedre måltid til de reisende ble de invitert til å legge seg i sengen han hadde forberedt. Og det var nå den grusomme Prokrustes viste sitt sanne ansikt. Prokrustessengen var en standard som han mente alle mennesker skulle passe i. Og tilpassing kunne Prokrustes. Var gjestene for små for sengen så strakk han dem så de passet. Var de for store så kuttet han av dem lemmer. For alle skulle passe standarden, selv om de måtte bøyte med livet i tilpasningsprosessen.

Det er noe selvmotsigende i det å ville bruke standardisering som middel for å oppnå mangfold. Ordene betyr bort imot det motsatte av hverandre, å ville standardisere er å ville gå vekk fra mangfold, mens et mangfold kan sies å være fraværet av en standard. Men som vi skal prøve å vise i det følgende kan en refleksjon omkring *hva* som standardiseres og *hvilke mål* man ønsker å oppnå, være fruktbart. Man besitter en del virkemidler i organisasjoner, og for å bruke dem optimalt er det nyttig å tenke over effekter, tilsiktede og utilsiktede, av å bruke dem.

Standardisering er et vanlig grep innenfor organisasjonsbygging. Ved å standardisere kan man effektivisere, skape gjenkjennbare og overførbare enheter, og til og med øke forutsigbarhet, gjennomsiktighet og etterrettelighet. Ulike former for standardisering er vanlig i organisasjoner, også innenfor høyere utdanning. Kvalitetsreformen og den europeiske Bologna-reformen førte med seg standardiseringsprosesser: Man innførte felles grads- og poengsystem, samt felles karaktersystem og senere felles kvalifikasjonsrammeverk. Man standardiserte også deler av styringssystemene i sektoren ved å innføre krav om kvalitetsstyringssystemer og tilsynsmodeller som den NOKUT administrerer i Norge.

Man kan tilnærme seg standardisering som verktøy i organisasjoner på ulike måter. Man kan, som Prokrustes, forsøke å lage systemer som standardiserer individene. Med historien om prokrustessengen friskt i minne virker ikke dette særlig tiltalende, men det å standardisere menneskers kompetanse er en svært sentral del av det man driver med i

utdanningssektoren.

Man hjelper studenter til å nå en faglig standard, en kompetanse som gjør at de kan oppnå en grad og kanskje en profesjonstittel og kan fungere som yrkesutøvere. Mangfoldsprosjektet, som ble startet i 2012 ved Høgskolen i Østfold, er et eksempel på en slik form for standardisering av individer designet for å oppnå mangfold. Her blir studenter med språklige utfordringer tilbudt et sommerkurs som gjør dem bedre i stand til å gjennomføre studiene, gjennom at de får kunnskap om språk i tråd med den standard man arbeider etter i akademia.

En annerledes innfallsvinkel er å jobbe med standarder i organisasjonene og ikke individene. Konseptet universell utforming er en slik standard, ment å gjøre en organisasjon mer rigget for mangfold. Når arkitekter og byggingeniører lurer på om en bygning er universelt utformet, lurer de på om den er i overensstemmelse med en detaljrik og klart definert fysisk standard for bygg som sikrer at alle mennesker har tilgang. Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) har etablert en standard for universell utforming av nettsider som offentlige nettsider hvert år blir vurdert etter.

En tredje måte å tenke standardisering for mangfold på handler om hvordan man med organisatoriske grep påvirker mangfoldet i sammensetting av grupper. I mange år har man gitt ekstrapoeng til underrepresentert kjønn ved opptak til enkelte utdanninger i Norge. Styrer, råd og utvalg har gjerne standarder for kjønnsfordeling i sammensetningen av dem.

Det er viktig å være klar over at ved å standardisere for å legge til rette for mangfold innenfor ett område, begrenser man ofte i noen grad innenfor et annet. Hvis vi holder oss til arkitektur: Universell utforming av bygninger er bra for å gi alle tilgang, men prinsippene kan nok legge noen begrensninger på kreativiteten til arkitekter. Men slike bekymringer har mange ganger vist seg å ha nokså kort levetid. Historiske eksempler viser oss, at forhold som på innføringstidspunktet ble møtt med uro og som ble beskrevet som innskrenkning av rettigheter og overtramp, i retrospekt blir sett på som uproblematiske, og bekymringene virker nokså absurd. Mange var skeptiske og pekte på store problemer med det å avvikle slaveri og innføre standardiserte rettigheter til alle mennesker i USA. Det er nok heller ikke så mange som savner det å kunne utøve kjønnsdiskriminerende adferd på arbeidsplassen

sin, uten å måtte forholde seg til en standard som sier at ingen skal diskrimineres på bakgrunn av sitt kjønn.

Som det ble nevnt i starten av denne delen av artikkelen ble mange av standardene som gjelder i universitets- og høgskolesektoren i dag innført under kvalitetsreformen. Det som kjennetegnet reformen var i tillegg at institusjonene har fått en del handlingsrom til selv å navigere og tilpasse seg innenfor disse sentralt gitte standardene. Institusjonene bør i dag bruke dette handlingsrommet til å la standardene jobbe for mangfold, ikke mot.

Det fremgår av UH-loven at institusjonenes system for kvalitetssikring skal inngå i arbeidet med læringsmiljø. Dette systemet er et godt sted å starte for å få på plass gode standarder for å sikre det gode mangfoldet ved institusjonene, med gjennomtenkte rutiner som inkluderer og ikke ekskluderer enkeltindivider, og som sørger for at organisasjonene er utformet for alle slik at individuell tilpassing i liten grad er nødvendig.

Det å aktivt bruke læringsmiljøutvalgene inn i kvalitetsarbeidet kan være en god måte å få mangfoldstenkningen inn på. Mange av LMU'ene har sentrale roller i evalueringdelen av kvalitetsarbeidet, særlig gjennom studentevalueringer og læringsmiljørapporter. Men LMU kan også spille en viktig rolle når nye rutiner skal på plass, ved å være et organ som kan gå gjennom å sikre at de ikke kan virke ekskluderende. Når man bygger nye rutiner er det en god idé med bred kvalitetskontroll av selve rutinen, slik at vi på best mulig måte kan sørge for at den ikke virker mot sin hensikt og kanskje stenger ute mennesker vi egentlig vil slippe inn.

Institusjonene er pålagt å ha handlingsplaner for universell utforming, og mange arbeider kontinuerlig med etablering eller rullering av slike planer. Dette er dokumenter som ofte har et mer overordnet perspektiv i form av prinsipper og føringer for det konkrete arbeidet, men som ofte også inneholder helt konkrete tiltak man ønsker å få satt i verk. En slik plan er derfor et veldig godt utgangspunkt for å synliggjøre det denne artikkelen prøver på; å vise sammenhengen mellom de overordnede organisatoriske valgene man tar og hvilke konsekvenser de får. Tar man med seg et overordnet mangfoldsperspektiv i handlingsplaner for universell utforming vil det være lettere for organisasjonen å se tiltakene man iverksetter i lys av en ambisjon om et mangfoldig læringsmiljø. Og gjør man jobben sin riktig godt kan man kanskje også få reflektert litt rundt hvordan de organisatoriske verktøyene man velger

seg både kan hjelpe til eller hindre den utviklingen man ønsker seg, slik vi har prøvd å vise over når vi har beskrevet forholdet mellom standardisering og mangfold.

Som vi har skrevet tidligere: organisasjoner er mektige instrumenter med stort potensiale, men det gjelder å bruke verktøyene og handlingsrommet som ligger i dem med en høy grad av refleksjon. Hvis vi ukritisk kaster oss på de siste trendene og motene i organisasjonslivet uten å reflektere over hva resultatet av å innføre dem vil kunne bli, kan vi risikere å få mange utilsiktede og kanskje negative konsekvenser, og i verste fall ødelegge strukturer som allerede virker godt. Hvis vi derimot tenker gjennom hva de ulike organisasjonsverktøyene vil føre til, og synliggjør sammenhenger mellom mål og middel, øker sjansene betraktelig for at vi oppnår det vi ønsker. En handlingsplan for universell utforming kan være et godt sted å gjøre slike refleksive øvelser; de dekker et forholdsvis avgrenset område innenfor organisasjonen samtidig som man har mulighet til å tydeliggjøre både visjoner, mål, verktøy og konkrete tiltak, og ikke minst den viktige sammenhengen mellom dem.

Referanser

- Bjørndal, Bjarne, & Lieberg, Sigmund. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bourdieu, Pierre. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Brunsson, Nils, & Jacobsson, Bengt. (1998). *Standardisering*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Clemet, Kristin. (2010, 16.03.2010). Harald Eia, mangfold og ulikhet. Retrieved from http://clemet.blogg.no/1268732873_harald_eia_mangfold_o.html
- Dahlgren, Kenneth, & Ljunggren, Jørn. (2010). *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, LOV-2008-06-20-42 C.F.R. (2008).
- Eriksen, Thomas Hylland. (2007). Mangfold versus forskjellighet. In Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Eds.), *Grenser for kultur* (pp. 111-130). Oslo: Pax.
- forskningsdepartementet, Det kongelige utdannings- og. (2001-2002). *Ot.prp. nr. 40*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- Hattie, John. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- inkluderingsdepartementet, Arbeids- og. (2007). *Et inkluderende språk*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Krange, Olve. (2004). *Grenser for individualisering - ungdom mellom ny og gammel modernitet*. Oslo: NOVA.
- Learning Environments Research - About This Journal. (2013). *Learning Environments Research*. Retrieved 12.10.2013, 2013, from <http://www.springer.com/education+%26+language/learning+%26+instruction/journal/10984>
- Patston, Philip. (2007). Constructive Functional Diversity: A new paradigm beyond disability and impairment. *Disability and Rehabilitation*, 29(20-21), 1625-1633. doi: doi:10.1080/09638280701618778
- Pettersen, Roar. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Risan, Lars. (2013). "Universell utforming" og historien som forsvant. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(3), 281-310.
- Romañach, Javier, & Lobato, Manuel. (2005). Functional diversity, a new term in the struggle for dignity in the diversity of the human being. *Web available: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/zavier/Functional%20Diversity>*, 20(20), 20.
- Simonsen, Dag F. (2008). "Finn", "lapp" og "neger" - litt om sensitive ords liv og død. *Språknytt*, 36(2/2008), 1-6.
- Swan, Toril. (1997). Kjønn, språk og ideologi. *Språknytt*, 27(1997/4).
- Vik, Malin Lenita. (2013, 05.02.2013). Min klassereise, *Dagbladet*. Retrieved from <http://www.dagbladet.no/2013/02/05/kultur/debatt/kronikk/klassereise/sosialmobilitet/25601134/>
- Woolner, Pam. (2007). The Meaning of "Learning Environment". *Learning and Teaching Update*(September 2007).

Universell

Besøksadresse:

Kolbjørn Hejesvei 4
NTNU

Postadresse:

NTNU
Universell
7491 Trondheim

Epostadresse:

kontakt@universell.no

Nettsider:

www.universell.no