

Att cripa högre utbildning: Skillnad och erfarenhet i universitetens lärosalar

Elisabet Apelmo
Malmö universitet, Sverige

Samtidigt som antidemokratiska krafter växer i Europa har frågan om breddad rekrytering och mångfald återigen aktualiserats. I sin utvärdering av lärosätenas arbete med breddad rekrytering från 2022 konstaterar Universitetskanslersämbetet att den sociala snedrekryteringen består. Snedrekryteringen har negativa effekter på såväl demokratisk samhällsutveckling som social rättvisa. Dryga 20 år efter att uppdraget att främja breddad rekrytering skrevs in i högskolelagen finns det alltså skäl att fundera över varför så lite har hänt. Essän argumenterar för att blicken bör vändas från underrepresenterade grupper mot exkluderande normer och sociala strukturer inom universiteten. Syftet är att diskutera hur universitetslärare kan motverka de mekanismer som gör att vissa studenter känner sig hemma i föreläsningssalar och seminarierum medan andra inte gör det. Essän har ett intersektionellt perspektiv, men fokus läggs särskilt på de normer och strukturer som tar utgångspunkt i föreställningen om den normala kroppen, vad som benämns ableism. Essän diskuterar metoder för att synliggöra lärarnas och studenternas situation, pedagogiska verktyg för att låta olika erfarenheter komma till tals, betydelsen av val av perspektiv och kurslitteratur liksom tillgänglig undervisning. När skillnader synliggörs utan att ordnas hierarkiskt blir de skilda erfarenheterna en resurs för ett ömsesidigt lärande om varandra och det kritiska tänkandet främjas.

Nyckelord: breddat deltagande, inkludering, exkludering, ableism, funktionshinder

Crippling higher education. Difference and experience in university classrooms

At the same time as anti-democratic forces are growing in Europe, the issues of broader recruitment and diversity in higher education have once again come to the fore. In its 2022 evaluation of universities' work towards broader recruitment, the Swedish Higher Education Authority notes that social inequality in recruitment persists. Imbalanced recruitment has negative effects on both democratic societal development and social justice. More than 20 years after the task of promoting broader recruitment was written into the Higher Education Act, there is reason to consider why so little has happened. This essay argues that the gaze should be turned away from underrepresented groups and fixed towards exclusionary norms and social structures within universities. The aim of the text is to discuss how university teachers can counteract mechanisms that make some students feel at home within the university while excluding others. The essay has an intersectional perspective but focuses on exclusionary norms and structures based on the notion of the normal body – namely, ableism. The essay discusses methods for visualizing teachers' and students' situatedness, pedagogical tools for giving voice to different experiences, the implications of choice of perspectives and course literature, and accessible teaching. Making differences visible without organizing them hierarchically does not only turn different experiences into a resource for mutual learning, but also promotes critical thinking.

Keywords: widened participation, inclusion, exclusion, ableism, disability

Författarkontakt: Elisabet Apelmo, e-post: elisabet.apelmo@mau.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2024 Elisabet Apelmo. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Apelmo, E. (2024). «Att cripa högre utbildning: Skillnad och erfarenhet i universitetens lärosalar», *Högre utbildning*, 14(2), 1–14. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.5844>

2 Elisabet Apelmo

Samtidigt som antidemokratiska krafter växer i Europa har frågan om breddad rekrytering, breddat deltagande och mångfald återigen aktualiserats. År 2019 gav regeringen Universitetskanslersämbetet (UKÄ) i uppdrag att utvärdera hur svenska universitet och högskolor arbetar med breddad rekrytering samt hur långt Sverige nått i att öka mångfalden. I slutrapporten konstaterar UKÄ (2022) att den sociala snedrekryteringen består – under pandemin har den till och med ökat. Snedrekryteringen har negativa effekter på såväl demokratisk samhällsutveckling som valdeltagande och social rättvisa. Dryga 20 år efter att uppdraget att främja breddad rekrytering skrevs in i högskolelagen och fyra stora utvärderingar senare (UKÄ, 2022) finns det alltså goda skäl att fundera över varför så lite har hänt. I essän argumenterar jag för att blicken bör vändas från underrepresenterade grupper till att betrakta exkluderande normer och sociala strukturer inom universiteten. Syftet med texten är att diskutera hur universitetslärare kan motverka de mekanismer som gör att vissa studenter känner sig självklara i föreläsningssalar och seminarierum medan andra inte gör det. Essän har ett intersektionellt perspektiv (de los Reyes & Mulinari, 2005; Lykke, 2003, 2012), men fokus läggs särskilt på de normer och strukturer som tar sin utgångspunkt i föreställningen om den normala kroppen, vad som brukar kallas för ableism. Ableismen bygger dels på idén om att det alls existerar en normal människa, dels på tanken att det är möjligt att dra en tydlig skiljelinje mellan det normala och det avvikande (Campbell, 2009). Att cripa (från engelskans *cripple*, krympling) högre utbildning innebär att synliggöra ableistiska förgivettaganden och praktiker och att erbjuda nya synsätt (McRuer, 2018; Sandahl, 2003).¹ Därmed bidrar essän till en fördjupad förståelse för hur den sociala snedrekryteringen kan hävas.

Essän inleds med en beskrivning av hur diskussionen gått från breddad rekrytering och mångfald till att även inkludera breddat deltagande. Vidare ges en redogörelse för kritiken mot själva idén om breddning och mångfald. Därefter följer ett teoretiskt avsnitt som introducerar cripistemologi samt hur de skillnader som görs inom universiteten kan förstås teoretiskt. Sedan kopplas teori till tidigare pedagogisk forskning för att diskutera hur universitetslärare i praktiken kan motverka normer och strukturer som verkar exkluderande i undervisningen. Avslutningsvis behandlas tillgänglighet i undervisningen.

FRÅN BREDDAT DELTAGANDE TILL MINSKAD EXKLUDERING

Idén om mångfald fanns med redan i den socialdemokratiska propositionen *Den öppna högskolan* från 2001. Här konstateras att utbildning leder till ökad demokrati och jämlikhet, och att högskolans studenter därför bör spegla befolkningens sammansättning:

Den öppna högskolan välkomnar alla lika oavsett bakgrund, etnisk tillhörighet, bostadsort, könstillhörighet eller funktionshinder. Den mångfald som finns i samhället måste i större utsträckning avspeglas i högskolan, både när det gäller studenter, lärare och forskare. [...] Rekryteringen till högre utbildning bör därför öka, utjämnas och vidgas till nya grupper. (Prop. 2001/02:15, 18)

I propositionen underströks dessutom ”att studenter med funktionshinder bör få ett bättre stöd” (Prop. 2001/02:15, 42). Ett tillägg gjordes i högskolelagen (SFS 1992:1434) i den nu gällande formuleringen att universitet och högskolor aktivt ska ”främja och bredda rekryteringen”.

¹ För en diskussion om ableistiska strukturer och praktiker inom universitetsvärlden ur ett arbetstagarperspektiv samt de effekter de har på personer med normbrytande funktionalitet, se Apelmo och Nordgren (2022).

Lärosätena fick i uppdrag att upprätta handlingsplaner med mätbara mål för hur rekryteringen ska gå till. Högskolelagen är vag gällande målgrupper för den breddade rekryteringen, men många lärosäten har utöver social bakgrund tagit utgångspunkt i diskrimineringslagens sju grunder: kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder (Staaf, 2023). År 2017 kom utbildningsdepartementet med ett förslag om att ändra högskolelagens formulering om breddad rekrytering till breddat deltagande. De nya grupperna av studenter skulle inte bara fås att komma till universiteten, de skulle också ges ”ett bra mottagande och stöd under hela utbildningen”, med målet att de även skulle fullfölja utbildningen (Utbildningsdepartementet, 2017). Efter kritik från flera lärosäten drogs dock förslaget tillbaka i december samma år. Det fanns en oro bland remissinstanserna att utbildningens kvalitet skulle sänkas, och kritik riktades mot att förslaget var vagt formulerat och inte innehöll ökad resurstilldelning trots ett vidgat uppdrag (Helmerson, 2017; Staaf, 2023). Men det enskilda lärare i praktiken arbetar med är oftast breddat deltagande (Björklund et al., 2023; Staaf, 2023).

Själva idén om mångfald, breddad rekrytering och breddat deltagande har dock kritiserats (Ahmed, 2009, 2012; Brade, 2014; Martinsson, 2009; Mohanty, 2007; Sandell, 2014). Mångfald är vad Sara Ahmed (2009, 2012) kallar för ett ”happy word” som andas positivt samförstånd, samtidigt som ojämlikhet och orättvisor döljs och reproduceras inom organisationen. Chandra Talpade Mohanty (2007) påpekar att talet om mångfald riskerar att leda till en tom pluralism. Hon understryker att universiteten är politiskt och kulturellt laddade rum, där olika sociala grupper med olika inflytande för en kamp om den legitima kunskapsproduktionen (Mohanty, 2007). Kampen kan handla om vilka ämnen, perspektiv och frågeställningar som anses vara centrala och angelägna att ta upp i undervisningen och vilka som betraktas som perifera och som kan behandlas på valbara kurser. Robert McRuer menar att talet om mångfald är ett uttryck för ett nyliberalt ”discursive climate of tolerance” (2006, s. 18). Personer med normbrytande funktionalitet arbetar eller studerar numera ofta sida vid sida med personer med normföljande funktionalitet.² De framstår därmed som inkluderade samtidigt som deras underordning bibehålls genom exempelvis otillgänglig arbets- och studiemiljö. Flera författare har även lyft att retoriken om breddning och mångfald konstruerar vissa kategorier av människor som bristfälliga, problematiska och i behov av stöd, medan andra osynliggörs (Ahmed, 2009, 2012; Brade, 2014; Brade et al., 2014; Leijon & Staaf, 2023; Sandell, 2014). Problemet tillskrivs alltså inte universitetet och hur dess rum och pedagogiker är organiserade utan dem som exkluderas (Ahmed, 2012; Titchkosky & Michalko, 2012). Dessutom upprätthålls uppdelningen i de två kategorierna normbrytande respektive normföljande studenter; allt som suddar ut linjen ignoreras, trots att det stora flertalet människor rör sig i gråzonen mellan de båda kategorierna (Campbell, 2009). En perspektivförskjutning föreslås. Istället för att fokusera på de studenter som förutsätts befinna sig i utanförskap eller i marginalen (dit utbildningen ska breddas), synliggörs exkluderande mekanismer och handlingsmönster som exempelvis otillgänglighet eller diskriminerande attityder bland de lärare och studenter som befinner sig i mittfåran, i innanförskap (Brade et al., 2014).

² I texten använder jag begreppet normbrytande funktionalitet för de fysiska, psykiska eller kognitiva variationer i funktionalitet som konstrueras som avvikande och begreppet funktionshinder för hinder som orsakas av bristande tillgänglighet. För en diskussion om samtida svensk och engelsk terminologi se Karlsson och Rydström (2023).

CRIPISTEMOLOGI OCH GÖRANDET AV SKILLNAD

Inspirerad av Donna Haraway (1988) ser jag all kunskap som situerad, det vill säga skapad utifrån en specifik social, kulturell och politisk situation. Såväl lärare som studenter har individuella förutsättningar och begränsningar i kraft av sin situering. Erfarenheterna är kopplade till den situerade kroppen och påverkas av faktorer som kön, klass, etnicitet, sexualitet och funktionalitet. Våra olika erfarenheter orienterar oss på olika sätt: somligt upplevs som centralt, intressant och engagerande, medan annat förpassas till bakgrunden (Ahmed, 2006). Merri Lisa Johnson har myntat begreppet cripistemologier (*cripistemologies*) och vidareutvecklar det tillsammans med McRuer (2014). Begreppet är en sammansättning av crip och epistemologi. Engelskans *cripple* är liksom den svenska motsvarigheten krympling en term som har använts nedsättande om personer med normbrytande funktionalitet. Crip har dock återtagits inom den internationella och svenska funktionsrättsrörelsen. Likt benämningen queer används crip med stolthet som ett sätt att hylla kroppslig skillnad och den tillskrivna positionen som avvikande liksom de erfarenheter som härrör därifrån (Apelmo & Alftberg, 2022; McRuer, 2018; Rydström, 2012). Med referens till Haraway föreslår Johnson och McRuer (2014) en epistemologi och kunskapsproduktion som tar sin utgångspunkt i kritiska, sociala, personliga och förkroppsligade erfarenheter av normbrytande funktionalitet och funktionshinder. Ett exempel på en sådan utgångspunkt ger Nancy Mairs (1996) som i *Waist-High in the World* skriver om den specifika situering som följer av erfarenheter av att vara rullstolsanvändare. Mairs tar kroppen som utgångspunkt i sitt skrivande: ”Not that I always write *about* the body, though I often do, but that I always write, consciously, *as* a body” (1996, s. 60). Att vara marginaliserad har för henne en bokstavlig betydelse. Hon befinner sig i jämnhöjd med barn och vuxnas midjor. Detta gör att hon ofta förblir osedd eller ses som ett barn, men också att hon kan observera andra utan deras vetenskap. Perspektivet skapar en specifik förståelse av världen och det fysiska rummet (Mairs, 1996). Användningen av pluralformen cripistemologier synliggör att erfarenheterna skiljer sig åt beroende på typ och grad av normbrytande funktionalitet. Därtill öppnar det cripistemologiska perspektivet upp för koalitioner mellan personer med erfarenhet av olika typer av normbrytande funktionalitet och allierade personer i deras närhet – vänner, anhöriga eller personal – som delar erfarenheterna (Johnson & McRuer, 2014).

Det cripistemologiska perspektivet är en del av ett skifte som pågått sedan mitten av 2000-talet inom den internationella funktionshinderforskningen. Forskningen har gått från ett fokus på den funktionshindrade kroppen till att även studera hur den normala och funktionsfullkomliga kroppen konstrueras och upprätthålls (Campbell, 2009; McRuer, 2006).³ Ableismen är central i denna konstruktion. Ett cripistemologiskt perspektiv bidrar till att kulturella idéer om den normala kroppen och det normala sättet att tänka och känna synliggörs, kritiserar och omförhandlas, liksom att tidigare marginaliserad kunskap lyfts.

Uppdelningen i kategorierna normal och avvikande är ett exempel på hur skillnad kan göras eller konstrueras. Skillnader görs på samhällets olika nivåer exempelvis när kollektiva identiteter skapas, som när någon säger att jag är man (inte kvinna), jag är svart (inte vit) (Brah, 2001). Konstruktioner av skillnad är inte i sig negativa. Om skillnaden framställs som negativ eller ej är beroende av flera olika faktorer. Hur konstrueras den andre – ses exempelvis den normbrytande funktionaliteten som det som definierar personen eller som en del i en komplex identitet? Vem definierar skillnaden – studenten med normbrytande funktionalitet eller omgivningen? Vilka är

³ Cripeteorins framväxt, där bland annat McRuers *Crip theory* (2006) är central, är en viktig del i detta skifte, men någon mer djuplodande beskrivning av teoribildningen ryms inte i essän. Se exempelvis Apelmo (2012) och Karlsson och Rydström (2023) för en introduktion.

de underliggande normerna som är nödvändiga för att konstruera skillnad – ses den normföljande kroppen som den normala, mänskliga och den som alltid är att föredra? Vilka sociala praktiker och vilken politik legitimeras av den skapade skillnaden – rekommenderas generella lösningar eller särlosningar (Brah, 2001)? Ibland, exempelvis i en ableistisk eller rasistisk retorik, konstrueras skillnaden som statisk och hierarkiskt ordnad och gränsen mellan grupper framstår som klar och entydig. Andra gånger framställs skillnaden som föränderlig och beroende av kontexten (Brah, 2001; Campbell, 2009).

Samtidigt påpekar Tom Shakespeare (2014) att det finns vissa skillnader eller effekter av normbrytande funktionalitet (Thomas, 1999), som exempelvis trötthet eller smärta som inte går att bortse ifrån och som är otvetydigt negativa. Det särskiljer också personer med normbrytande funktionalitet från andra underordnade grupper, som exempelvis kvinnor eller homosexuella (Shakespeare, 2014). Ableism i den byggda miljön och i undervisningsmaterial kan också fungera direkt exkluderande för studenter med normbrytande funktionalitet på ett annat sätt än för normföljande studenter. Dessa skillnader leder emellertid inte till att individen med normbrytande funktionalitet på något vis skulle ha ett mindre värde eller att funktionaliteten dominerar identiteten.

Negativa konstruktioner av skillnad görs ofta på subtila sätt inom universitetsvärlden. Jag ska konkretisera detta med några exempel från tidigare forskning. I en analys av fyra svenska högskolors policydokument för mångfald och breddad rekrytering visar Lovise Haj Brade (2014) hur en negativ skillnad kan göras i texter. Brade identifierar en räntabilitetsdiskurs som existerar parallellt med rättvisediskursen. Breddad rekrytering handlar med andra ord inte enbart om demokrati och jämlikhet utan också om lönsamhet. De grupper som ska inkluderas med hjälp av den breddade rekryteringen ska berika undervisningen med sina annorlunda perspektiv så att universiteten speglar verkligheten, vilket gynnar övriga studenter. Dessutom ska de göras anställningsbara, vilket är bra för nationen (Brade, 2014). I en artikel som kritiserar den högskolepolitiska satsningen på breddad rekrytering avvisar även Lena Martinsson tendensen att se ökad mångfald som ett medel för att göra studenter mer anställningsbara: ”Mötet med dem som uppfattas som annorlunda, med en annan kulturell eller klassmässig bakgrund, ska ge en slags praktisk tilläggsfarenhet att ha med sig ut i det samhälle där studenten ska verka på en arbetsmarknad” (Martinsson, 2009, s. 50). Brade menar vidare att i dokumenten upprätthålls distinktionen mellan det akademiska ”vi-et” och de andra, som skrivs fram som nya, tärande och problematiserade objekt. Det finns ett tydligt bristperspektiv på den senare gruppen (se även Leijon & Staaf, 2023; Titchkosky & Michalko, 2012). De ses som osäkra och i behov av stöd och särskilda åtgärder. Fokus ligger på individen som ska inkluderas, inte på exkluderande mekanismer inom universitetet. ”Att se den person som trots studieovan bakgrund väljer att studera på högskolenivå som ambitiös och självsäker verkar inte vara ett alternativ” skriver Brade (2014, s. 114).

Ojämlika strukturer kan också bibehållas genom att de som redan är etablerade inom universiteten dras till studenter eller sökande till doktorandtjänster som liknar dem själva. Preferensen för likhet är ofta omedveten men leder till att organisationens kultur klonas (Essed & Goldberg, 2002). Att bli uppmärksam, uppmuntrad eller utvald på grund av likhet (eller avsaknad av skillnad) utgör ett privilegium men det är sällan något den privilegierade erfar:

Privilegiet består ju 'enbart' i att a priori vara (potentiellt) igenkännbar som intressant eller relevant. Att röra sig i rum som är utformade efter just min kroppstyp eller bli bedömd av människor som liknar mig understödjer min känsla av att vara fri, autonom och självhjälpt. Det tillåter mig att känna att jag tog mig in i lokalen, genom utbildningen eller upp för karriärstegen av egen kraft. (Brade et al., 2014, s. 4)

Den privilegierade upplever sig ha *flow* under utbildningen (Ahmed, 2012). Ahmed (2012) beskriver den motsatta positionen. Långa traditioner inom universiteten har lett till: ”the sedimentation of history into a barrier that is solid and tangible in the present, a barrier to change as well as to the mobility of some, a barrier that remains invisible to those who can flow into the spaces created by institutions” (Ahmed, 2012, s. 175). Barriären blir synlig för dem som försöker ta sig in på universiteten men inte uppfyller normen. Den kan ta sig uttryck i att en student inte blir tillfrågad, vald eller erkänd utan istället upplever sig begränsad eller stoppad.

De maktordningar som finns i samhället är alltså närvarande i universitetens rum. Att synliggöra hur de samverkar samt vilka exkluderande normer och negativa konstruktioner av skillnader som finns är av betydelse för att alla studenter ska kunna delta jämbördigt och att en öppen samtalskultur ska etableras (Lykke, 2012).

ATT MOTVERKA EXKLUDERING I PRAKTIKEN

I det följande diskuterar jag metoder och pedagogiska verktyg riktade såväl till lärarlag som till studenter.

Erkännande av skillnad i lärarlaget

Campbell (2009) frågar sig om det finns ett osynligt glastak för personer med normbrytande funktionalitet som gör en akademisk karriär svår, likt den barriär Ahmed (2012) beskriver. Campbell nämner bland annat problemet med (normföljande) kollegor eller lärare som aldrig har reflekterat över de privilegier de har (se även Bain & Tremain, 2015). De två övningar i normkritisk pedagogik som Janne Bromseth och Renita Sörensdotter (2012) föreslår har lärarnas medvetenhet om den egna situationen i fokus. Författarna menar att det är viktigt att erkänna lärarens makt gentemot studenterna och sträva efter att bryta ned hierarkier och ge studenterna inflytande. Den första övningen är Teflontestet och har arbetats fram av museipedagogen Louise Andersson (2010, i Bromseth & Sörensdotter, 2012). Här ställs frågan om hur ofta eller hur sällan lärarna själva erfår friktioner i förhållande till kön, klass, sexualitet, etnicitet, funktionalitet och så vidare i undervisningen men också generellt i arbetslivet. På en individuell nivå medvetandegör övningen inom vilka områden en lärare är privilegierad. På dessa områden upplevs ingen friktion. Om läraren är benämnt utgör inte en stillastående hiss något problem, medan en rullstolsanvändare får betydande svårigheter. På en kollektiv nivå synliggörs vilka positioner som är mest vanliga i lärarlaget, vilket har följder för val av perspektiv, kurslitteratur och gästlärare. På så sätt synliggörs såväl det *flow* som privilegierade grupper har som de barriärer eller glastak som har skapats inom universiteten genom århundraden av traditioner (Ahmed, 2012; Brade et al., 2014; Campbell, 2009).

Övningen är dock inte helt invändningsfri. Den kräver en öppenhet i lärarlaget och en medvetenhet om att makthierarkierna även finns inom gruppen. Det kan finnas en vilja att passera som normal och högrepresterande eller att undvika att skapa konflikter eller problem och då kan det ses som problematiskt att ta upp exempelvis ableistiska eller rasistiska strukturer (Ahmed, 2012). Likaså finns det en risk att en individ görs till en ofrivillig representant eller talesperson för en kategori, vilket jag återkommer till nedan.

Den andra övningen kallas Normstudenten (Bromseth & Sörensdotter, 2012). Normstudenten är lärarnas drömstudent, vad författarna benämner ämnets ”statusstudent”. I övningen utforskar lärarlaget makthierarkier i klassrummet och hur de hanteras av lärare och studenter. De undersöker vilka erfarenheter och värderingar den tänkta statusstudenten har och vilken position statusstudenten ges och tillåts ta i klassrummet exempelvis vad gäller talutrymme, både av läraren

och andra studenter. Vidare undersöker lärarlaget hur lärare och studenter bemöter och eventuellt premierar normstudenten, liksom hur de bemöter och eventuellt bestraffar de studenter som avviker från normen. Är det så att lärarna (medvetet eller omedvetet, explicit eller implicit) bekräftar och belönar de studenter som liknar dem, det vill säga att lärarna bidrar till att klona den befintliga organisationen och reproducera ojämlikheter (Essed & Goldberg, 2002)? Det kan exempelvis ske genom lärarens hantering av studenternas beteenden (hooks, 1994). Starka emotioner och högljuddhet – att vara ”för mycket” – är ofta associerat med arbetarklassen, kvinnor eller ”invandraren” och är mindre accepterat (Bordo, 1993; Garland-Thomson, 2002; hooks, 1994). Samtidigt främjar konflikter eller meningsskiljaktigheter kritiskt tänkande och för det akademiska samtalet framåt, vilket talar för att emotioner och diskussionsvilja bör välkomnas.

Erkännande av skillnad tillsammans med studenterna

I tidigare forskning nämns olika pedagogiska verktyg för att inkludera samtliga studenter och synliggöra deras erfarenheter. bell hooks (1994) framhåller betydelsen av att erkänna värdet av varje students röst: ”To hear each other (the sound of different voices), to listen to one another is an exercise in recognition. It also ensures that no student remains invisible in the classroom” (hooks, 1994, s. 40–41). hooks föreslår en enkel övning som även fungerar i större klasser och tidigt på ett program. Hennes studenter för studiedagbok och får ofta i uppgift att skriva ett kort stycke under en föreläsning som de sedan får läsa upp för varandra. Om klassen är liten kan texterna läsas upp för hela klassen. Att enbart få taltid är dock inte tillräckligt. Läraren måste också bemöta och värdera det sagda för att på så sätt visa övriga studenter att de olika erfarenheterna är värdefulla och viktiga att lyssna på (hooks, 1994). Ämnet för skrivuppgiften kan vara relaterat till studenternas sociala position och på så sätt visa att det finns skillnader i klassrummet. Denna typ av korta skriftliga reflektioner ger alla studenter tid att reflektera istället för att ett fåtal räcker upp handen och ställer frågor eller kommenterar.

I mindre studentgrupper är det möjligt att gå en eller flera muntliga rundor innan ordet lämnas fritt. Varje student får i tur och ordning exempelvis kommentera litteraturen utifrån på förhand utdelade frågeställningar. Olika studenter får inleda varje runda. Även i detta fall är lärarens bemötande av kommentarerna viktigt. Slutligen kan talutrymme antingen fördelas av läraren (Leijon & Staaf, 2023), eller så kan studenterna uppmanas att tänka på hur stort talutrymme var och en tar i exempelvis gruppdiskussioner. Med hänvisning till att alla erfarenheter är viktiga kan de som vet med sig att de tar mycket talutrymme uppmanas att backa något och de som upplever att de tar mindre utrymme att försöka ta större plats. Marie Leijon och Patricia Staaf (2023) påpekar att denna typ av studentaktivt lärande kan göra studenterna mer engagerade, vilket gör att studierna känns mer angelägna. Genom att alla studenters deltagande ökar blir också vars och ens bidrag i form av olika perspektiv och erfarenheter synligt.

Nina Lykke (2012) använder transversala dialoger som ett verktyg för att synliggöra skillnader men också likheter i klassrummet och därigenom förbättra kommunikationen. Metoden arbetades fram av italienska feministgrupper under 1990 för att möjliggöra demokratiskt samarbete under fredsprocesser och har senare diskuterats av bland andra Nira Yuval-Davis (se Yuval-Davis, 1999 för en kort presentation). Verktöget har sin grund i tanken att all kunskap och kunskapsproduktion är situerad. Det finns skillnader, men dessa är inte hierarkiskt ordnade (Brah, 2001; Lykke, 2012; Yuval-Davis, 1999). Transversala dialoger sker i två steg. Steg 1, förankring (*rooting*), utgörs av självreflektion. Läraren och studenterna reflekterar och blir medvetna om den egna positionens intersektion och hur den möjliggör och begränsar i lärosalen och utanför. På ett program kan den framtida arbetsplatsen också vara relevant att diskutera. Lykke utgår från

kön i sin text, men reflektionen inbegriper även andra kategoriseringar som klass, etnicitet eller funktionalitet. Vilken kategori som tas som utgångspunkt är beroende av kontexten. Deltagarna skriver ned reflektionen. Steg 2 utgörs av ett positionsbyte (*shifting*). Läraren och studenterna sitter i par och den ena läser upp sin text. Den andra lyssnar och ställer frågor för att skapa sig en bättre förståelse av den upplästa texten utan att jämföra med de egna erfarenheterna. De sätter sig in i den andras position, funderar över hur de olika maktordningarna görs från denna position samt vilka normer som begränsar eller möjliggör. Därefter byter de roller. Det är viktigt att det finns tid att gå på djupet med var persons text och att alla får lika mycket tid. En person kan därför vara tidhållare. Alla, även läraren, ska dock delta i övningen. Om tid finns kan deltagarna bilda nya par, så att alla till slut har lyssnat och kommenterat alla texter. Transversala dialoger kan skapa förståelse för andra och öppna upp för att arbeta tillsammans utan att skillnader förnekas eller att skillnaderna ses som så stora att samarbete blir omöjligt (Lykke, 2012).

Även här krävs en medvetenhet om befintliga maktordningar i gruppen. Studenter kan känna en ovilja inför att dela med sig av erfarenheter och avslöja exempelvis en dold normbrytande funktionalitet. Erfarenheterna riskerar att granskas eller objektifieras (Smele et al., 2017) och den normbrytande funktionaliteten kan väcka ovälkommen fascination (Apelmo, kommande). Läraren måste också undvika att en student kommer att representera en kategori. Som representant kan studenten förväntas utbilda övriga om sitt liv, känna sig tvingad att ständigt bete sig föredömligt eller ses som en källa till inspiration, det vill säga någon som kämpat och lyckats övervinna hindren "trots" den normbrytande funktionaliteten (Apelmo, kommande; Rousso, 2013; Young, 2012). Slutligen har ett intersektionellt perspektiv i övningen fördelen att det undviker att diskussionen fastnar i dikotomin överordnad och underordnad (Smele et al., 2017).

Val av kurslitteratur och perspektiv

Lärläroagets situering kan alltså påverka de val som görs i utbildningen. hooks (1994) påpekar att valet av kurslitteratur alltid är politiskt och detsamma kan sägas om alla de val som görs då en utbildning byggs upp och genomförs. Ett sätt att erkänna skillnader är att se över litteraturen och vilka perspektiv som finns representerade där. Behandlas exempelvis funktionalitet (ofta benämnt funktionsnedsättning), kön (läs kvinnor) och etnicitet (läs icke-vita) som särskilda perspektiv i egna kapitel eller som valbar litteratur med fokus på de "avvikande" medan övrig litteratur är förment neutral, eller genomsyrar ett intersektionellt perspektiv hela utbildningen? Texter är både positionerade och positionerande (Fahlgren & Sawyer, 2011). Om kurslitteraturen inte knyter an till studenternas erfarenheter riskerar studenterna att uppleva att läsningen "has no meaning, cannot be understood, or when understood in no way connects to 'lived' realities beyond the classroom" (hooks, 1994, s. 65) och, som en följd, att deras erfarenheter inte har något värde. Avsaknaden av identifikationsmöjligheter skapar inte bara alienation. Den innebär också ett merarbete i studentens lärandeprocess, eftersom studenten måste göra "en slags inre översättning (cognitive shift)" av de situerade erfarenheter som kommer till uttryck i kurslitteratur och seminarie- och examinationsuppgifter (Dahlberg, 1993, s. 208–209). Genom en medvetenhet om detta då kurslitteraturen väljs och uppgifter formuleras kan fler perspektiv inkluderas. Paula Moya (2006) menar dessutom att framhållandet av minoritiserade gruppers perspektiv i kurslitteraturen kan motiveras av den obalans som råder i samhället. För att få en mer balanserad undervisning kan dessa perspektiv ges mer utrymme.

Därtill föreslår David Mitchell et al. (2014) att cripa läsningar av klassiska texter. Det kan antingen ske genom att vetenskapliga artiklar som analyserar hur såväl normbrytande som normföljande funktionalitet skrivs fram i texterna läggs till på litteraturlistorna eller genom att

läraren gör en kritisk analys av klassikerna tillsammans med studenterna (Mitchell et al., 2014). Den gemensamma analysen kan även göras på andra för ämnet centrala texter. Andra kategorier eller intersektioner dem emellan kan tas som utgångspunkt.

På programnivå är risken att ett crip- eller intersektionalitetsperspektiv pliktskyldigt läggs till på en enstaka delkurs utan att de grundantaganden som görs i utbildningen som helhet ifrågasätts (Apelmo, 2022; Rönnblom, 2014). Studenter som inte är vita, heterosexuella och funktionsfullkomliga kommer då att endast förkroppsliga bredden istället för att verkligen vara inkluderade. Mitchell et al.:s (2014) förslag på kritiska läsningar av texter kan motverka denna tendens, men för att fler studenter ska känna sig tilltalade krävs också mer genomgripande förändringar i programmen.

Att undervisa tillgängligt

Inte bara utbildningens innehåll utan också hur undervisningen genomförs är av betydelse för att skapa en mindre exkluderande högre utbildning. Flera författare påpekar att istället för sårlosningar är det eftersträvansvärt att så långt det är möjligt utveckla ett generellt sätt att undervisa på som är tillgängligt för alla (Anderson et al., 2018; Mitchell et al., 2014). Då minskar behovet av det individuella pedagogiska stöd som erbjuds vid universiteten, vilket har flera fördelar. Studenterna slipper ett fokus på sin diagnos. Att avslöja en normbrytande funktionalitet innebär dessutom alltid en risk att diskrimineras och stigmatiseras som tragisk, bristfällig och avvikande (Goffman, 1963/1990). Det finns även osynliga sjukdomar eller normbrytande funktionaliteter, permanenta eller tillfälliga, eller osynliga effekter av synliga normbrytande funktionaliteter som studenter kan tvingas avslöja för att alls kunna ställa krav på tillgänglig undervisning (Brown & Leigh, 2018; Brown & Tremain, 2015; Hannam-Swain, 2018). Kraven på tillgänglighet kan leda till att övriga studenter, lärare och administrativ personal ser studenten med normbrytande funktionalitet som besvärlig och ett problem, som någon som ger andra en extra arbetsbörda eller anklagas för att överdriva, vara lat eller hitta på (Brown & Leigh, 2018; Inckle, 2018). Med andra ord är den skillnad som konstrueras synnerligen negativ (Brah, 2001). För att hantera det motstånd studenten möter från omgivningen krävs även ett emotionellt arbete (Forber-Pratt, 2016; Hannam-Swain, 2018; Inckle, 2018; se även Ahmed, 2012). Slutligen kräver ansökan om pedagogiskt stöd och att därefter kontinuerligt informera nya lärare om sina behov ett visst merarbete från studentens sida (Melander, 2020).

De positiva effekterna av att undervisningen initialt är tillgänglig är alltså många. Det som underlättar lärandet för funktionshindrade studenter underlättar oftast också lärandet för övriga studenter, liksom för studenter som inte vill ha en diagnos på grund av rädsla för diskriminering eller stigmatisering. Att undervisa tillgängligt kan handla om att i förväg lägga ut powerpoints eller sammanfattningar med centrala begrepp som kommer att behandlas under en föreläsning på lärplattformen, att tala tydligt eller använda mikrofon, att upprepa studenternas frågor och kommentarer, att ta regelbundna raster, att undvika ordrika instruktioner och liten punktstorlek i kursmaterial och att dela upp en tentamensfråga i flera punkter så att studenten kan bocka av vad den har svarat på. Att skriva med en penna med hög kontrast gör det lättare att läsa på tavlan, och om informationen även ges muntligt ökar tydligheten ytterligare. Att en tydlig struktur för föreläsningen presenteras inledningsvis liksom att visuellt material används och att formativ feedback ges under kursens gång har visat sig uppskattas av studenter med dyslexi (Pino & Mortari, 2014) men är bra för alla studenter. Syntolkning av bilder och transkribering av exempelvis en radiodokumentär är nödvändigt för en del studenter men kan uppmärksamma

alla studenter på sådant de missat. Sammanfattningsvis leder åtgärderna till en ökad tydlighet, pedagogisk flexibilitet samt bättre lärmiljö för samtliga studenter (Mitchell et al., 2014) utan att undervisningens innehåll på något sätt förenklas eller att kraven sänks.

Campbell (2009) menar att tid är ytterligare en faktor som bidrar till ett glastak som stoppar personer med normbrytande funktionalitet, vilka ofta har behov av mer tid generellt och flexibel arbetstid. Det kan handla om tid för sjukdom, vila och återhämtning eller behov av längre tid för förflyttningar, samtal eller läsning. Behoven kan öka vissa perioder för att sedan minska igen (Samuels, 2017). Ableistiska hinder bortom studentens kontroll kan ligga bakom behovet av längre tid såsom färdtjänst som uteblir, kollektivtrafik med begränsat antal tillåtna rullstolar, parkeringsplatser som är upptagna, hissar och hjälpmedel som inte fungerar eller ledsagare, assistenter eller olika typer av tolkar som är försenade (Kafer, 2013). Förlängd tid vid examination är en vanlig särlösning för funktionshindrade studenter som kräver att studenten har fått en diagnos. Vad Alison Kafer benämner som *crip time* är mer än extra tid:

it requires [...] recognizing how expectations of 'how long things take' are based on very particular minds and bodies. We can then understand the flexibility of crip time as being not only an accommodation to those who need 'more' time but also, and perhaps especially, a challenge to normative and normalizing expectations of pace and scheduling. Rather than bend disabled bodies and minds to meet the clock, crip time bends the clock to meet disabled bodies and minds. (Kafer, 2013, s. 27)

Den student som får förlängd tid vid en hemtentamen riskerar att hamna efter med nästa kurs, och med för få poäng tagna förlorar studenten studiestödet. Att ge alla studenter generöst med tid vid olika inlämningsuppgifter är ett sätt att undvika särlösningar och viss flexibilitet vad gäller studietakt kan läraren ha. Men den typ av flexibilitet och luft i systemet som Kafer diskuterar måste få genomslag på flera av universitetets nivåer om inte studenter med normbrytande funktionalitet ska stoppas av det glastak Campbell (2009) beskriver. För detta krävs förändringar som går bortom det rent pedagogiska.

SLUTORD

I essän har jag diskuterat olika pedagogiska verktyg för att skapa en mindre exkluderande högre utbildning. Jag har behandlat övningar för att synliggöra lärarnas situation och de effekter situationen kan ha i relationerna till studenterna. Vidare har jag belyst metoder för att erkänna skillnader mellan studenter och mellan studenter och lärare i föreläsnings- och seminarierummen, liksom pedagogiska verktyg för att låta olika erfarenheter komma till tals. Jag har argumenterat för medvetna val av perspektiv på olika nivåer i utbildningen, val av kurslitteratur samt cripa läsningar och analyser av klassiker och andra texter som ses som centrala. Flertalet övningar har gemensamt att de skiftar fokus från ett problematiserat utanförskap till hur ableistiska normer och strukturer, byggda på idén om den normala studenten med den normala kroppen och det normala sättet att tänka och känna, fungerar exkluderande. Att lärare och studenter är medvetna om sin situation och de följer situationen har är ett steg. Men för att universiteten inte ska vara exkluderande krävs också tillgänglig undervisning samt en mer flexibel syn på tid. Tidigare författare rekommenderar obligatoriska högskolepedagogiska kurser om tillgänglig undervisning med målet att hitta generella lösningar istället för särlösningar, vilket är en bra lösning (Anderson et al., 2018; Brade et al., 2014). Den kunskap som härrör från en crip position har mycket att bidra med i detta utvecklingsarbete.

En helt tillgänglig värld är dock inte möjlig (Shakespeare, 2014). Det finns behov som krockar. Shakespeare (2014) tar text och litteratur som exempel. Personer med dyslexi kan ha lättare att läsa svart text på gul botten, medan personer med normbrytande syn kan föredra stor text mot vit botten. Att ha all kurslitteratur tillgänglig i alla format, som exempelvis punktskrift, digitalt, som talböcker och storstilsböcker, innebär både stora kostnader och kräver mycket utrymme. I dessa fall kan individuellt stöd, det vill säga särlösningar, vara mer praktiska och effektiva (Shakespeare, 2014). Generella lösningar och särlösningar ska alltså inte ses som varandras motsatser (Melander, 2020) även om de förstnämnda är att föredra.

När skillnader synliggörs utan att ordnas hierarkiskt kan studenter använda sina erfarenheter istället för att dölja dem (Mitchell et al., 2014). Studenternas skilda erfarenheter blir en resurs för samtliga involverade (hooks, 1994). Det handlar inte om ett lärande om de andra för att öka anställningsbarheten utan om ett ömsesidigt lärande från varandra (Brade, 2014; Martinsson, 2009). Då studenterna görs medvetna om att medstudenterna har andra perspektiv på tillvaron tvingas de också reflektera över och ifrågasätta de egna ståndpunkterna (Moya, 2006; se även hooks, 1994) och det kritiska tänkandet främjas. Studenterna kan få en ökad medvetenhet om kroppens, psykets och rummets betydelse, en "disability gaze" på tillvaron (Mairs, 1996) som även inbegriper en kritisk blick på tid. På detta sätt kan högre utbildning främja demokrati och social jämlikhet.

FÖRFATTARPRESANTATION

Elisabet Apelmo är konstnär och fil.dr i sociologi. Hon arbetar som lektor i handikapp- och rehabiliteringsvetenskap på institutionen för socialt arbete vid Malmö universitet. Apelmo forskar om idéer om kroppar liksom frågor om ojämlikheter och skillnad med empiriska exempel från föreningsidrott, idrottsläroarbete, arbetsliv och samtida dans.

REFERENSER

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jk6w>
- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: Problems and paradoxes for black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/13613320802650931>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>
- Anderson, L., Egard, H., Nordgren, C. & Staaf, P. (2018). Breddat deltagande för studenter med funktionsnedsättning: En utmaning för den högre utbildningen. *Högre utbildning*, 8(1), 33–41. <https://doi.org/10.23865/hu.v8.1141>
- Apelmo, E. (2012). Crip heroes and social change. *Lambda Nordica*, 17(1–2), 27–52.
- Apelmo, E. (2022). What is the problem?: Dis/ability in Swedish physical education teacher education syllabi. *Sport, Education and Society*, 27(5), 529–542. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1884062>
- Apelmo, E. (2024). "They really looked, looked and looked": Contemporary dance, disability and the circulation of emotions. *Alter: European Journal of Disability Research*, 18(1), 5–21.
- Apelmo, E. & Alftberg, Å. (2022). Gör plats!: Om ableism, paternalism och konstruktionen av normbrytande funktionalitet. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 29(2), 131–150. <https://doi.org/10.3384/SVT.2022.29.2.4609>
- Apelmo, E. & Nordgren, C. (2022). Still waiting for the hand to be raised: On being crip killjoys at an ableist university. I H. Egard, K. Hansson & D. Wästerfors (Red.), *Accessibility denied: Understanding inaccessibility and everyday resistance to inclusion for persons with disabilities* (s. 107–122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003120452>

- Bain, Z., & Tremain, S. L. (2015, 20 maj). Dialogues on disability: Shelley Tremain interviews Zara Bain. *Discrimination and Disadvantage*. <https://biopoliticalphilosophy.com/dialogues-on-disability/>
- Björklund, E. F., Magnusson, L. O. & Fernström, I. (2023). Lärares perspektiv på breddat deltagande i högre utbildning: Mångfald, omsorg och merarbete. *Högre utbildning*, 13(2), 58–71. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.4013>
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, western culture, and the body*. University of California Press.
- Brade, L. (2014). När rekryteringen ska breddas: Om klass och inkludering i akademiska rum. I K. Sandell (Red.), *Att bryta innanförskapet: Kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien* (s. 98–121). Makadam.
- Brade, L. H., Schmitt I. & Sandell, K. (2014). *Bryt innanförskapet i akademien!: Förslag för hur en kan arbeta inom akademien med jämställdhet, mångfald och likabehandling för en ökad rättvisa och jämlikhet*. Genusvetenskapliga institutionen, Lunds universitet. <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5948276/5159923>
- Brah, A. (2001). Difference, diversity, differentiation. I K.-K. Bhavnani (Red.), *Feminism and "race"* (s. 456–478). Oxford University Press.
- Bromseth, J. & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk pedagogik. I A. Lundberg & A. Werner (Red.), *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (s. 43–57). Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Brown, N. & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Dahlberg, A. (1993). Androcentrin i juridisk utbildning: Vad skrivnings- och instuderingsfrågor förmedlar. I P. Blume & H. Petersen (Red.), *Retlig polycentri* (s. 195–211). Akademisk Forlag.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Liber.
- Essed, P. & Goldberg, D. T. (2002). Cloning cultures: The social injustices of sameness. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), 1066–1082. <https://doi.org/10.1080/0141987022000009430>
- Fahlgren, S. & Sawyer, L. (2011). The power of positioning: On the normalisation of gender, race/ethnicity, nation and class positions in a Swedish social work textbook. *Gender and Education*, 23(5), 535–548. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.511605>
- Forber-Pratt, A. J. (2016). "It's not like you're going to college anyway": A performative autoethnography. I R. J. Berger & L. S. Lorenz (Red.), *Qualitative inquiry: Methods for rethinking an ableist world* (s. 109–125). Routledge.
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSAJ*, 14(2), 1–32.
- Goffman, E. (1963/1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.
- Hannam-Swain, S. (2018). The additional labour of a disabled PhD student. *Disability & Society*, 33(1), 138–142. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1375698>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Helmerson, K. (2017, 1 december). Regeringen backar från kritiserat högskoleförslag. *Sveriges Radio*. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=101&artikel=6833502>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Inckle, K. (2018). Unreasonable adjustments: The additional unpaid labour of academics with disabilities. *Disability & Society*, 33(8), 1372–1376. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1480263>
- Johnson, M. L. & McRuer, R. (2014). Cripistemologies: Introduction. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 8(2), 127–147. <https://doi.org/10.3828/jlcs.2014.12>
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Karlsson M. M. & Rydström J. (2023). Crip theory: A useful tool for social analysis. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*. Publicerad online: februari 2023, 1–16, <https://doi.org/10.1080/08038740.2023.2179108>.

- Leijon, M. & Staaf, P. (2023). Inkluderande och studentaktivt lärande för delaktighet. I M. Stigmar (Red.), *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 159–181). Studentlitteratur.
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet: Ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1), 49–56. <https://doi.org/10.55870/tgv.v24i1.4183>
- Lykke, N. (2012). Intersektionell genuspedagogik. I A. Lundberg & A. Werner (Red.), *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (s. 43–57). Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Mairs, N. (1996). *Waist-high in the world: A life among the nondisabled*. Beacon Press.
- Martinsson, L. (2009). Social mångfald?: Om förutsägbar bildning och om demokrati som sätter värden på spel. *Tidskrift för genusvetenskap*, (1), 43–60. <https://doi.org/10.55870/tgv.v30i1.3763>
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.
- McRuer, R. (2018). *Crip times: Disability, globalization, and resistance*. New York University Press.
- Melander, S. (2020). Att göra högre studier tillgängliga: Ett lärarperspektiv. *Högre utbildning*, 10(2), 37–49. <https://doi.org/10.23865/hu.v10.2290>
- Mitchell, D. T., Snyder, S. L. & Ware, L. (2014). "[Every] child left behind": Curricular cripistemologies and the crip/queer art of failure. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 8(3), 295–314. <https://doi.org/295-313.10.3828/jlcs.2014.24>
- Mohanty, C. T. (2007). *Feminism utan gränser: Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*. Tankekraft.
- Moya, P. (2006). What's identity got to do with it?: Mobilizing identities in the multicultural classroom. I L. M. Alcoff, M. Hames-Garcia, S. P. Mohanty & P. M. L. Moya (Red.), *Identity politics reconsidered* (s. 96–117). Palgrave Macmillan.
- Pino, M. & Mortari L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- Prop. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2001/08/prop.-20010215>
- Rouso, H. (2013). *Don't call me inspirational: A disabled feminist talks back*. Temple University Press.
- Rydström, J. (2012). Introduction: Crip theory in Scandinavia. *Lambda Nordica*, 17(1–2), 9–20.
- Rönblom, M. (2014). Att överleva eller övervinna: Feministisk forskning i en postpolitisk tid/ett postpolitiskt rum. I K. Sandell (Red.), *Att bryta innanförskapet: Kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien* (s. 295–307). Makadam.
- Samuels, E. (2017). Six ways of looking at crip time. *Disability Studies Quarterly*, 37(3). <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/5824/4684>
- Sandahl, C. (2003). Queering the crip or crippling the queer?: Intersections of queer and crip identities in solo autobiographical performance. *GLQ: A Journal of Lesbian & Gay Studies*, 9(1–2), 25–56.
- Sandell, K. (2014). Minoritiserade grupper mellan policy och villkorad närvaro. I K. Sandell (Red.), *Att bryta innanförskapet: Kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien* (s. 11–24). Makadam.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
- Smele, S., Siew-Sarju, R., Chou, E., Breton, P. & Bernhardt, N. (2017). Doing feminist difference differently: Intersectional pedagogical practices in the context of the neoliberal diversity regime. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 690–704. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273214>
- Staaf, P. (2023). Varför denna bok? I M. Stigmar (Red.), *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 19–33). Studentlitteratur.
- Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Open University Press.
- Titchkosky, T. & Michalko, R. (2012). The body as the problem of individuality: A phenomenological disability studies approach. I D. Goodley, B. Hughes & L. J. Davis (Red.), *Disability and social theory: New developments and directions* (s. 143–158). Palgrave Macmillan.

- Universitetskanslersämbetet [UKÄ] (2022). *Universitets och högskolors arbete med att främja och bredda rekryteringen till högre utbildning: Tematisk utvärdering, del 1*. https://www.uka.se/download/18.72dd-c32918529b363f9d774/1675168187189/Slutrapport%20del%201_%20Universitets%20och%20h%C3%B6gskolors%20arbete%20med%20att%20fr%C3%A4mja%20och%20bredda%20rekryteringen%20till%20h%C3%B6gre%20utbildning.%20Tematisk%20utv%C3%A4rd
- Utbildningsdepartementet (2017). *Promemoria Brett deltagande i högskoleutbildning*. Dnr: U2017/03082/UH. <https://www.regeringen.se/globalassets/regeringen/dokument/utbildningsdepartementet/hogre-utbildning/brett-deltagande-i-hogskoleutbildning.pdf>
- Young, S. (2012). We're not here for your inspiration. *ABC –Ramp up*. <https://www.abc.net.au/rampup/articles/2012/07/02/3537035.htm>
- Yuval-Davis, N. (1999). What is "Transversal Politics"? *Soundings*, 12, summer: 94–98.