

GENUS / MILJÖ / MIGRATION OCH ETNICIET

Om konsten att arbeta med perspektiv

© Malmö högskola
Ansvarig utgivare: Lennart Olausson
Grafisk form: Marie-Louise Friberg Design
Tryck och repro: Holmbergs

Innehåll

FÖRORD	5	
FÖRFATTARNA	7	
MEDBORGERLIG BILDNING		
– Om reflekterande medborgare och deras bildning <i>Pauline Stoltz och Lennart Olausson</i>	9	
ATT NÄRMA SIG MILJÖPERSPEKTIVET		
<i>Margareta Ekborg, Per-Olof Hallin och Per Hillbur</i>	27	
OM GENUSPERSPEKTIV– Feminism, kön och genus, hälften av damernas, glastak och delad föräldraförsäkring <i>Carin Dackman, Torbjörn Forslid, Ylva Gislén och Cristine Sarrimo</i>		39
MIGRATIONS- OCH ETNICITETSPERSPEKTIVET		
<i>Enrique Perez och Anders S Wigerfelt</i>	51	
EXEMPEL PÅ HUR VI ARBETAR MED PERSPEKTIVEN I UTBILDNINGEN		
– Inledning <i>Madeleine Roblin</i>	63	
MAN TALAR OM BARN MEN I SJÄLVA VERKET		
TÄNKER MAN FLICKOR OCH POJKAR <i>Bibi Eriksson</i>	67	
INTRODUKTIONSKURSEN HÄLSA OCH SAMHÄLLE		
– en integrering av perspektiven och ämnesdiscipliner <i>Agneta Franssén, Ingela Hamilton och Per-Anders Tengland</i> ...	73	

TRANSKULTURELL OMVÅRDNAD I SJUKSKÖTERSKEUTBILDNINGEN – en didaktisk modell <i>Kerstin Gebru och Ania Willman</i>	79
GENUS- OCH ETNICITETSPERSPEKTIVEN I EN VÅRDUTBILDNING <i>Cecilia Franzén och Christina Lindb</i>	85
PERSPEKTIVINTEGRERING I PRAKTIKEN <i>Charlotta Vikström</i>	95
RISKBEDÖMNING VID LABORATORIEARBETE <i>Ann-Britt Gröning</i>	101
TILLÄMPAD GLOBALISERING – exemplet Communication for Development <i>Oscar Hemer</i>	107
MENTORSPROJEKTET NÄKTERGALEN <i>Carina Sild Lönroth</i>	113
INTERNATIONALISERING PÅ HEMMAPLAN <i>Knut Bergknut</i>	119
PERSPEKTIVKURS I DEN HÖGSKOLEPEDAGOGISKA UTBILDNINGEN <i>Viveca Serder</i>	129
ATT LÄSA VIDARE	133

Förord

I DENNA BOK HAR VI SAMLAT ETT ANTAL artiklar kring Malmö högskolas perspektiv sedda utifrån en uppfattning om medborgerlig bildning. Grundtanken bakom medborgerlig bildning är enkel. Den högre utbildningen skall bidra till att forma reflekterande och kritiska medborgare. Detta förutsätter att man har goda kunskaper om och ett kritiskt förhållningssätt till centrala frågor i vår egen samtid. Under senare år har frågor som rör miljö och hållbar utveckling, genus samt migration och etnicitet blivit allt viktigare. Insikten har ökat i att vi måste sträva efter att bygga ett hållbart samhälle där vi lämnar över en värld till våra barn, som ger dem minst lika goda förutsättningar som vi fick att utveckla samhället och leva ett gott liv.

När vi talar om miljö, genus, migration och etnicitet, måste vi vara medvetna om att dessa skall sättas i relation till frågor som rör makt och demokrati. Det kan kanske tyckas motsägelsefullt att tala om makt och demokrati samtidigt. Men satt i relation till medborgerlig bildning är det självklart att utövande av makt i demokratiska former ställer stora krav på en självkritisk hållning och en prövande attityd från såväl den som utövar makten som den som kritiserar makten.

Den bok som du här håller i handen är ett resultat av ett högskolegemensamt samarbete kring att utveckla hur vi skall arbeta med perspektiven. Författarna har haft gemensamma träffar där vi gått genom hur vi skall lägga upp boken. Sedan har de olika författarna kommenterat varandras texter. Därefter har vi lagt ut texterna på nätet och fått in synpunkter från andra medarbetare inom högskolan. Jag vill här passa på att tacka alla dem som har bidragit till denna bok på olika sätt. Ingen nämnd och därmed ingen glömd.



Boken består av två delar, en mer allmänt inledande del där vi börjar med att diskutera innebörden i begreppet medborgerlig bildning och vad det kan betyda idag. Därefter följer tre kapitel, ett vardera om varje perspektiv. I dessa ger författarna sin bild av hur de uppfattar respektive perspektiv. Den andra delen består av goda exempel på hur man kan arbeta med perspektiven i olika utbildningar. Man måste utgå från den konkreta situationen och den konkreta utbildningen när man arbetar med perspektiven. Tanken med dessa exempel är att inspirera medarbetare och studenter till hur man kan implementera perspektiven.

Vi som arbetat med denna bok ser fram emot många och spännande diskussioner med alla läsare; medarbetare inom högskolan, studenter och alla andra som har ett intresse för de frågor vi diskuterar i denna bok.

Malmö i december 2004

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lennart Olausson'. The signature is fluid and cursive.

LENNART OLAUSSON

Författarna

KNUT BERGKNUT, chef för Internationella sekretariatet
(knut.bergknut@mah.se)

CARIN DACKMAN, universitetsadjunkt i Genusvetenskap,
Teknik och samhälle (carin.dackman@ts.mah.se)

MARGARETA EKBORG, universitetslektor i Naturvetenskapernas
didaktik, Lärarutbildningen (margareta.ekborg@lut.mah.se)

BIBI ERIKSSON, projektledare och bibliotekarie, Lärarutbildningen
(bibbi.eriksson@lut.mah.se)

TORBJÖRN FORSLID, universitetslektor i Kommunikativ svenska,
Internationell migration och etniska relationer (IMER)
(torbjorn.forslid@imer.mah.se)

AGNETA FRANSSÉN, universitetslektor i Socialt arbete,
Hälsa och samhälle (agneta.franssen@hs.mah.se)

CECILIA FRANZÉN, doktorand, Odontologiska fakulteten
(cecilia.franzen@od.mah.se)

KERSTIN GEBRU, universitetslektor i Omvårdnad, Hälsa och
samhälle (kerstin.gebru@hs.mah.se)

YLVA GISLÉN, gästlärare, Kultur och medier, Konst, kultur
och kommunikation (K3) (ylva.gislen@k3.mah.se)

ANN-BRITT GRÖNING, universitetslektor i Kemi vid
Biomedicinsk laboratorievetenskap, Hälsa och samhälle
(ann-britt.groning@hs.mah.se)

PER-OLOF HALLIN, gästprofessor i Kulturgeografi,
Teknik och samhälle (per-olof.hallin@ts.mah.se)

INGELA HAMILTON, universitetslektor i Omvårdnad,
Hälsa och samhälle (ingela.hamilton@hs.mah.se)

OSCAR HEMER, universitetslektor i Journalistisk och litterär gestaltning,
Konst, kultur och kommunikation (K3) (oscar.hemer@k3.mah.se)

PER HILLBUR, universitetslektor i Miljövetenskap, Teknik och
samhälle (per.hillbur@ts.mah.se)

CHRISTINA LINDH, universitetslektor i Odontologisk röntgendiagnostik,
Odontologiska fakulteten (christina.lindh@od.mah.se)

LENNART OLAUSSON, professor i Idé- och lärdoms historia,
Rektor för Malmö högskola, (lennart.olausson@mah.se)

ENRIQUE PÉREZ, universitetslektor i Socialt arbete, Hälsa och
Samhälle (enrique.perez@hs.mah.se)

MADELEINE ROHLIN, professor i Odontologisk diagnostik,
Prorektor för Malmö högskola, (madeleine.rohlin@od.mah.se)

CRISTINE SARRIMO, universitetslektor i Kulturvetenskap, Konst, kul-
tur och kommunikation (K3) (cristine.sarrimo@k3.mah.se)

VIVECA SERDER, koordinator för Kvalitets- och utvecklingsfrågor vid
Malmö högskola, Gemensam förvaltning (viveca.serder@mah.se)

CARINA SILD LÖNROTH, högskoleadjunkt i Pedagogik, projektledare
för Mentorsprojektet Näktergalen, Lärarutbildningen
(carina.sild-lonroth@lut.mah.se)

PAULINE STOLTZ, universitetslektor i Statvetenskap,
Teknik och samhälle (pauline.stoltz@ts.mah.se)

PER-ANDERS TENGLAND, universitetslektor i Folkhälsovetenskap,
Hälsa och samhälle (per-anders.tengland@hs.mah.se)

ANDERS S WIGERFELT, universitetslektor i Internationell migration och
etniska relationer och tillika Områdeschef för Internationell migra-
tion och etniska relationer (IMER) (anders.wigerfelt@imer.mah.se)

CHARLOTTA VIKSTRÖM, högskoleadjunkt i Miljövetenskap,
Teknik och samhälle (charlotta.vikstrom@ts.mah.se)

ANIA WILLMAN, universitetslektor i Omvårdnad, Hälsa och samhälle
(ania.willman@hs.mah.se)

Medborgerlig bildning

– Om reflekterande medborgare och deras bildning

Pauline Stoltz och Lennart Olausson

EN STUDENT SOM STUDERAR PÅ en högre utbildning ska utvecklas som människa under utbildningens lopp. Det är ett ideal som är värt att satsa på trots att verkligheten av olika anledningar kan se annorlunda ut. Högre utbildning ska vara som en resa där ens nyfikenhet väcks av alla nya spännande saker som finns att upptäcka. Utbildning ska ge en student vissa kunskaper och färdigheter som gör att han eller hon kan arbeta med dessa spännande saker senare under sitt arbetsliv. Vi talar då inte enbart om praktiska färdigheter, som hur en sjuksköterska sätter dropp, utan också om de praktiska och teoretiska kunskaper bakom varför det är viktigt med rena nålar. Men där ska det inte stanna. Det finns andra former av kunskap som är betydelsefulla för att man skall bli både en ansvarstagande och aktiv medborgare och god yrkesutövare, detta hör till vad vi kallar för *medborgerlig bildning*.

Oavsett vilken utbildning man än följer är målet att man inte enbart lär sig ett yrke med vissa färdigheter, utan att man efter avslutad utbildning också har lärt sig att reflektera över vilken roll det yrket spelar i samhället, samt att man i utövandet av sitt yrke ser det som en självklarhet att reflektion är en del av ens yrkesroll. Det spelar ingen roll om man blir sjuksköterska, ingenjör, lärare eller interaktionsdesigner, det är alltid viktigt att man lär sig reflektera över vilka följder ens handlingar har i samhället och för samhället. För att hålla oss till sjuksköterskan, är det lika viktigt att han/hon lär sig de praktiska och teoretiska färdigheter som vi nämnde ovan, som att han/hon lär sig analysera hur vården fungerar i största allmänhet. Dessutom är det viktigt att lära sig säga ifrån när något inte står rätt till. Då behöver man veta vem man ska vända sig

till. Man ska dessutom ha en bredd i sin utbildning för att kunna producera alternativa lösningar eller angreppssätt. Det vill säga att sjuksköterskan under utbildningens gång har lärt sig reflektera, analysera och agera i frågor om allt ifrån följderna av bristande tillgång till vård till etiska aspekter av dödshjälp.

Vi tycker därför att det är självklart att högskolor och universitet inte enbart utbildar skickliga yrkesmänniskor, utan att dessa även ska vara reflekterande medborgare och har vad som kan kallas för en ”medborgerlig bildning”. Den typen av studenter blir bättre medarbetare, inte enbart i yrkeslivet utan även i samhället i stort. Och då spelar det ingen roll om de blir forskare och fortsätter arbeta inom högskolevärlden eller fortsätter på en annan bana.

Hur och vad man kan reflektera över bestäms av det man möter under sitt liv. En del samhälleliga problem kan vara värda särskild uppmärksamhet eftersom det gäller grundläggande frågor som berör oss alla. Malmö högskola har formulerat tre av dessa som perspektiv som ska genomsyra all utbildnings- och forskningsverksamhet på högskolan. Det gäller *genusperspektiv*, *migrations- och etnicitetsperspektiv* samt *miljöperspektiv*. De frågor som skall besvaras i denna artikel är dels vad vi, som författare, avser med medborgerlig bildning och varför vi menar att det är väsentligt att prata om detta idag, dels vilket innehåll som vi vill fylla denna medborgerliga bildning med.

Medborgerlig bildning

Bildning är ett ord som ofta sätts i samband med diskussioner om universitet och högskolor. Ibland ställer man bildning mot utbildning, där det senare har som mål att ge de studerande en yrkeskompetens medan bildning skall dana hela människan. Med detta menar vi inte att alla ska återgå till ett äldre bildningsideal inom vilket latin eller matematik ger människor den intellektuella spänst som de behöver, utan vi menar något annat. Det finns nästan alltid två sidor i själva begreppet bildning, den som vetter mot kunskap och förståelse och den som rör utveckling av personligheten och mognaden som människa. När vi talar om medborgerlig bildning menar vi att det är nödvändigt att ha med båda sidor av detta bildningsbegrepp.

Om vi ser kort på bakgrunden till begreppet medborgerlig bildning kan



vi finna en referens som går tillbaka till den roll som den akademiska idrotten hade från senare delen av 1600-talet. Kungen beslöt 1663 att inrätta tjänster vid Uppsala universitet som fäkthemästare, voltigemästare och stallmästare, senare tillkom också dansmästare. När Lunds universitet inrättades några år senare fick de en motsvarande uppsättning lärare. Dessa mästare skulle svara för en typ av ridderliga övningar, vilka fortsatte fram till 1800-talets början. Då började man i stället att lägga vikt vid andra former av kroppsövningar. Detta kan ses som en föregångare till den allmänna medborgerliga bildningen, men speglar på ett tydligt sätt samhällets behov och intressen vid denna tid. Vi kan också finna referenser till folkhögskolorna, men då får vi en starkare betoning av folkbildningen. Ett stycke in på 1900-talet sägs det att de svenska folkhögskolorna har som mål att främja allmän medborgerlig bildning.

De engelska termer som är aktuella i sammanhanget är *civic education* om vi rör oss i en mer brittisk tradition och *liberal education* i en amerikansk. Begreppet civic education ger associationer till de under 1800-talet nyinrättade universiteten som låg i industristäderna till skillnad från Oxford och Cambridge relativt isolerade läge på landet. Man betonade här mer nyttan av studierna liksom de naturvetenskapliga studierna.

Den amerikanska traditionen ser annorlunda ut, där talar man, som sagt, snarare om *liberal education*. Ofta syftar man på att utbildningen skall utveckla olika förmågor hos de studerande och att öka förståelsen för andra. Men man skiljer här mellan ett traditionellt sätt att se på ”liberal education” och ett nyare. Och återigen är det likartade saker som vi vill betona när vi talar om medborgerlig bildning, dvs. de fria medborgarna som kan stå på egna ben.

Den amerikanska juristen och filosofen Martha Nussbaum har skrivit om liberal education (1997) och säger att ett minimimål borde vara att en student ska kunna delta på ett intelligent sätt i diskussioner kring frågor som rör skillnader och likheter mellan människor och hur man uppnår ett gott samhälle. Samtidigt är vi inte alla ense om vad som är ett gott samhälle, men det gäller att föra en kritisk diskussion både om vår egen samtid och åt vilket håll mänskligheten skall sträva.

Hon utvecklar detta ideal vidare och säger att den utbildning som vi bedriver borde bidra till att vi befriar oss från vanans band och bidra till att vi får medborgare som kan fungera med en känsla för hela världen. För att klara detta behöver man, bortsett från den mera allmänna förmå-

gan till vetenskapligt och kritiskt tänkande, utveckla tre olika förmågor.

1. förmåga att kritiskt granska sig själv och sina egna traditioner
2. förmåga att se sig själv som en människa som står nära andra människor i världen och en förmåga att visa omsorg om varandra
3. förmåga att kunna tänka sig in i andra människors situation.

Nussbaum skiljer mellan två typer av vad hon kallar för ”liberal education”. En äldre som riktade sig till de fria gentlemännen i de egendomsägande klasserna. Utbildningen hade så att säga uppgiften att initiera eliten in i den tidens traditioner. Vi skulle nog kunna hävda att det traditionella humanistiska bildningsidealet har fyllt en liknande funktion i Sverige. Hon säger att man strävade efter kontinuitet och trohet mot vissa ideal och inte uppmuntrade till kritisk reflektion.

I sitt sökande efter ett alternativ vänder hon sig till Seneca, romaren, som menade att utbildningen skulle se till att producera fria medborgare. Man är inte fri för att man har en viss börd eller en viss egendom, utan man är fri när man – som den tyske filosofen Kant skulle uttrycka det betydligt senare – kan gå på två ben, dvs. vara självständig och tänka självständigt. Vad vi behöver lära oss är att respektera det mänskliga hos våra medmänniskor och lära oss om varandra och av varandra, att förstå varandras historia och uppskatta skillnaderna mellan deras liv och mitt. En utgångspunkt är helt enkelt att vi skall ha en mångfald i synen på vad olika grupper bidrar med för att utveckla och forma den värld vi gemensamt har att leva i.

Det går inte att på ett enkelt sätt ta över en diskussion som förs i ett helt annat sammanhang, som det som Nussbaum för, och sedan applicera den direkt på vår egen situation. Nussbaum talar till exempel utifrån ett amerikanskt system som skiljer sig från det svenska på ett antal punkter. Dessutom talar hon enbart om humaniora och samhällsvetenskap och inte om andra delar av högskolan, som medicin, teknik och naturvetenskap. I Sverige samlas och samarbetar dessa inriktningar på olika sätt. Vi väljer att utgå från att detta är positivt och en bra utgångspunkt för en diskussion om medborgerlig bildning för alla delar av högskolan.

Ett annat centralt moment i den medborgerliga bildningen är att den rör *makt* och *demokrati*. Det är viktigt att vara medveten om dessa båda aspekter när man diskuterar olika frågor, antingen det rör sig om frågor

inom den högre utbildningen eller i samhället i övrigt. Makten framträder ofta på olika sätt och det är viktigt att i olika utbildningar ta fram och diskutera hur makten utövas i ett givet läge. Denna analys av makt kan med fördel också relateras till demokratin. Detta är ingen lätt fråga, men hör alldeles påtagligt hemma i den medborgerliga bildningen.

Samhällelig förändring

Hur arbetar man då med medborgerlig bildning på ett vardagligt plan? De problem som samhället ställs inför kan beskrivas med olika utgångspunkter, men vi kan börja utifrån ett sätt att beskriva den svenska välfärdsstaten och den svenska modellen för ekonomisk tillväxt och social jämlikhet (se även Esping-Andersen 1990; Rothstein 2002). Den svenska välfärdspolitiken har under sin framväxt efter andra världskriget haft som särmerke att den utgick från en generell välfärd och inte en där de medborgare som inte klarade det dagliga uppehållet eller livet fick ansöka hos någon myndighet om stöd. Det generella i den svenska modellen märks tydligast i folkpensionen och barnbidraget. Dessa har alla rätt till. I övrigt kompletterades denna generella inriktning med mer selektiva åtgärder riktade mot olika grupper i samhället. Frihet var ett ord som stod högt i kurs, men det som man avsåg med frihet var nära knutet till begreppet trygghet. Skulle man kunna vara riktigt fri måste man känna sig trygg.

Den svenska arbetsmarknadens utveckling efter andra världskriget och synen på dess sysselsättningspolitik kan analyseras och beskrivas på olika sätt. Vi kan till exempel beskriva välfärdsstaten som i första hand en nationell angelägenhet. Den omfattade de som var medborgare i ett givet land. I Sverige har det samtidigt, precis som i andra länder, funnits en skillnad i föreställningen om vilka medborgare man har tagit som utgångspunkt för sina analyser och diskussioner. Full sysselsättning i form av lönearbete, som en av den svenska modellens grundläggande komponenter, kan till exempel lämpligen belysas utifrån genus- och etnicitetsperspektiv. Föreställningar om hur arbete definieras och om olika gruppers egenskaper som arbetskraft spelar en roll för hur den svenska välfärdsstaten ser ut och hur vi beskriver hur den har vuxit fram.

Den svenska modellens utformning har möjliggjort omfattande förändringar i hur man i Sverige har fördelat arbetet i samhället, hur man

organiserar arbete och hur arbetsmarknaden fungerar. Samtidigt är den svenska arbetsmarknaden fortfarande idag präglad av en könsdelning och en etnisk differentiering. Det är bara att den ser annorlunda ut idag än vad den gjorde på 1950-talet. Vi kan beskriva tiden emellan på olika sätt, som till exempel som en övergång från arbetskraftsinvandring till flyktinginvandring eller från ett husmoderskontrakt till ett jämställdhetskontrakt. Ekonomisk historikern Paulina de los Reyes (2000) tar däremot som utgångspunkt att invandrare kan vara både kvinnor och män och att kvinnor och män kan vara både invandrade och etniska svenskar. Hon kommer då fram till en annan periodisering och beskrivning av hur föreställningar om kön och etnicitet har spelats ut och institutionaliserats på den svenska arbetsmarknaden. Hennes beskrivning av den ekonomiska expansionen och efterföljande kris, liksom av en solidaritetens tidevarv och efterföljande 'invandrarproblematik', belyser andra viktiga aspekter av den svenska arbetsmarknadens framväxt än den första beskrivningen. Vi kan därmed sätta många frågetecken bakom hur den segregerade svenska arbetsmarknaden har uppstått, hur den upprätthålls och hur och varför man skulle kunna bli av med den.

Under efterkrigstiden tog Sverige steget från att ha varit ett av de fattigaste länderna i världen i början av seklet till att bli ett av de mest välmående. Här liksom i stora delar av västvärlden var den ekonomiska tillväxten hög. Men industrins expansion satte sina spår också i naturen. Rachel Carsons bok *Silent Spring* (1962–2002) väckte stor uppståndelse. Denna bok brukar ofta ses som inledningen till ett medvetande om att miljön inte tålde alla de påfrestningar människan utsatte den för. I Sverige stod Björn Gillberg i TV och tvättade sina skjortor i gräddpulver. Frågan ställdes om vad det var för samhälle som höll på att formas. Den opinion som på 1950-talet formades mot att Sverige skulle ha egna kärnvapen övergick under 1970-talet till att bli en allt starkare röst mot utbyggnaden av kärnkraften. Kort sagt miljöfrågan blev allt viktigare under andra hälften av 1900-talet och blev till en fråga om politik.

Efter 1970-talet har det varit en tämligen lång ekonomisk svacka bland de västerländska samhällena. Globaliseringen i alla dess dimensioner har därtill förändrat den verklighet vi har att leva i. Både i Sverige och i andra länder har man med såväl fruktan som beundran talat om de asiatiska tigerekonomierna. Det förefaller som om industrin går samma öde till mötes som en gång jordbruket. I dag behövs det väldigt få jord-

brukare för att producera de förnödenheter som krävs för att vi i de industrialiserade länderna skall ha mat för dagen. Med en bättre fördelning av denna produktion skulle alla människor i världen kunna äta sig mätta. Så är som bekant inte fallet. Till och från har det diskuterats om lönearbetet var på väg att avskaffas. Det skulle bara behövas en mycket liten arbetskraft för att producera det som människor behövde. Dessa profetior blandades med en oro för att välfärdsstaten går mot en framtid med stor brist på arbetskraft.

Nu flyttar de stora industriföretagen sina produktionsanläggningar som om det vore fråga om lego. Det är sökandet efter den billigaste arbetskraften som bestämmer var den gamla tillverkningsindustrin lägger sina fabriker. Nya produkter har utvecklats som en följd av IT-revolutionen. Man talar om kunskapsekonomier och liknande för att fånga vad det handlar om. Arbetsmarknaderna förändras och arbetsgivarnas krav på de arbetssökande med dem. Både EU-politiker och svenska politiker ställer krav på längre utbildningar och andra utbildningar än de som funnits tidigare. Samtidigt kan man skönja en annan arbetsmarknad där det inte ställs höga krav på utbildning. Ett sätt att betrakta denna utveckling är att utifrån diskussioner om 2/3-samhälle eller 4/5-samhälle i stället tala om en tredelning. En del där vi har kvar ett antal fasta yrken och till dem hörande yrkesutbildningar. Detta gäller särskilt vården och utbildningen. Vi har en annan sektor med lågutbildad arbetskraft med enkla arbetsuppgifter och låga löner. Däremellan finns en allt större grupp av människor, oftast med erfarenheter från högre utbildning, med olika typer av projektanställningar. Om utvecklingen går mot detta ställs helt andra krav på både det utbildningssystem och det välfärdssystem som har utvecklats under 1900-talet.

Globaliseringen har lett till att svensk politik i allt mindre utsträckning kan hållas inom ramen för statens gränser. Det finns en ständigt pådrivande utveckling mot att villkoren, till exempel inom ramen för den Europeiska Unionen eller för Global Social Forum, harmoniseras och/eller diskuteras på större globala politiska arenor. Samtidigt har befolkningens sammansättning i Sverige förändrats på ett påtagligt sätt de senaste trettio åren, till stor del beroende på en stor invandring. Tidigare dominerades invandringen av så kallad arbetskraftsinvandring, men nu är det i stället människor som söker sig bort från otrygga förhållanden och vänder sig till Sverige för att klara livhanken i första hand. De som invandrar kom-

mer också från olika världsdelar och många av dem har genomlevt svåra förhållanden innan de kommer till Sverige.

Samtidigt får man vara försiktigt med att tala om invandrare som om alla liknar varandra (se även Essed 1996; Anthias och Yuval-Davis 1992). De livserfarenheter och traditioner som invandrarna för med sig skiljer sig lika mycket åt sinsemellan som från de traditioner man möter här i Sverige. Kravet om att bli löntagare för att bli fullgod medborgare i Sverige möts som sagt dessutom av en krass och diskriminerande arbetsmarknad. Det dyker genast upp en påtaglig motsättning mellan de krav som ställs av det svenska samhället och de möjligheter som många invandrare ges för att uppfylla dessa krav. En del invandrare har en, ibland flera högskoleexamina. Samtidigt är det många invandrade svenskar som är ingenjörer och kör taxi eller som är läkare och driver en pizzeria. Detta kan delvis bero på att det svenska högskolesystemet inte förmår kvalitetsstämpla dessa personer eller erbjuda korta kompletteringskurser och delvis på att svenska arbetsförmedlare och arbetsgivare företrädesvis väljer svenskar till kvalificerade yrken. Detta är en tragedi för både dessa individer och Sverige som samhälle. Det finns många exkluderingar och orättvisor inom det svenska samhället och det är viktigt att vi som arbetar inom högskolan är varse de olika problem som finns i detta sammanhang. Här kan den medborgerliga bildningen fylla en viktig funktion.

Kunskap och värderingar

Vad som är värt att veta är oftast bestämt av vad man vill använda kunskapen till eller hur man vill förändra sitt eget liv eller hela samhället. Till en del kan individen avgöra detta, men samtidigt har olika aktörer makt över vilken kunskap som värderas och vad en utbildning är värd. Man kan skilja på olika sätt att se på detta och peka på till exempel de olika intressen som finns vad gäller värdet av olika former av kunskap inom högre utbildning (se även Olssen 2004; Slaughter och Leslie 1997). Värdet av en utbildning kan till exempel värderas av experter på utbildning. Dessa finns både innanför högskolan, som lärare, och utanför, som utbildningspolitiker. Man kan ha ett utbildningssystem inom vilket man tycker det är viktigt att dessa bestämmer vilka utbildningar som ges och hur dessa utformas.

En annan utgångspunkt för vilken kunskap som värderas inom högre utbildning kan vara att låta konsumenterna av denna utbildning bestämma dess värde. Då får studenter innanför högre utbildning och arbetsmarknadsaktörer utanför en viktig roll. Andra aktörer, som lärare, utbildningsnämnder och utbildningspolitiker får då bedöma hur marknadsanpassad kunskapen och utbildningen är eller bör vara i relation till såväl studenternas intressen som arbetsmarknadens efterfrågan. I praktiken finns i Sverige en blandform av dessa utgångspunkter. I en skör balans slår vågen över åt än det ena, än det andra hållet. Vi tycker att balansen aldrig borde slå över för mycket till något av alternativen. Man ska utbilda sig för att kunna få ett arbete efteråt, men man ska även utbilda sig för att vara en god medborgare i utövandet av sitt yrke. Det borde inte finnas någon motsättning i detta. Om dessa utgångspunkter är i balans blir studenten inte enbart skicklig och självständigt tänkande inom sitt yrke (och därmed attraktiv på arbetsmarknaden) utan växer även som människa. Den typen av yrkesmänniskor är dessutom viktiga och intressanta för samhället i stort. Medborgerlig bildning handlar därmed i våra ögon om bildning av både kompetenta yrkesmänniskor och reflekterande och kritiska medborgare. Med tanke på att forskare också är ett yrke, handlar det även om att forska som en reflekterande och kritisk medborgare.

Traditionellt sett har vi i Sverige i stor utsträckning arbetat enligt den första idén och låtit experter på utbildning bestämma innehållet i utbildningen på högskolan. Synen på forskningen har i samma tradition också varit relativt fri och forskare och lärare har setts som viktiga aktörer i den offentliga debatten. Högskolan har då varit en särskild plats i samhället, där akademiker kritiskt kunnat granska och kommentera samhället lite 'utifrån' och i värsta fall 'ovanifrån'. För, låt oss inte missförstå varandra, universitetsverksamhet har varit en prestigefylld elitverksamhet för medel- och överklassen. Den har genom sin statusfyllda verksamhet bidragit till att bibehålla klassamhället. Samtidigt har nya idéer, tekniska innovationer och kunskapsfält kunnat utvecklas utan tanke på omedelbar personlig vinning eller senare kommersialisering.

Det svenska utbildningssystemet har förändrats kraftigt under senare delen av 1900-talet. Detta gäller i synnerhet den högre utbildningen som för drygt femtio år sedan var en angelägenhet för ett privilegierat fåtal till att idag omfatta i det närmaste hälften av alla ungdomar som är under tjugofem år. Lägg därtill att många av de studerande är över trettio år, så

förstår vi att den högre utbildningen angår en allt större del av den svenska befolkningen. Många nya utbildningar har tillkommit och ett antal som tidigare låg utanför universitet och högskolor har blivit till akademiska utbildningar.

Under samma tidsperiod har såväl den högre utbildningen som forskningen fått en annan roll i det svenska och internationella samhället och har i dag givits en helt avgörande roll för den ekonomiska tillväxten. Lärosätena har mer och mer utvecklats mot ett förväntat marknadsliknande beteende. Lärosätena och deras medarbetare konkurrerar om externa medel från såväl statliga som privata källor. Den förändring som gjordes i Sverige från 1993 vad gäller finansieringen av utbildningen, utifrån en tanke om att det är studenternas val av studieort och ämne samt deras prestationer som skall avgöra hur mycket pengar ett lärosäte får för att bedriva grundutbildning, har också gynnat ett mer marknadsorienterat sätt att uppträda.

Detta är ingen isolerad svensk företeelse, utan allt sedan 1970-talet har detta varit en stark trend inom såväl forskning som högre utbildning i Europa, USA och Australien. Inom den Europeiska Unionen arbetar man till exempel sedan ett antal år tillbaka utifrån tanken att det finns ett behov av en konkurrenskraftig marknad av högutbildade arbetare inom Europa. Betoningen är här bland annat på en *kunskapsekonomi*, eller som det formulerades i Europarådsmötet i Lissabon 2000: målet är att göra Europa till *'the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion'*. Sheila Slaughter och Larrie Leslie har i detta sammanhang talat om akademisk kapitalism. Deras resonemang, liksom det som förs i dokumenten inom EU, går ut på att högre utbildningsinstitutioner inte längre är fristående aktörer i samhället utan står på en marknad, en utbildningsmarknad, som alla inom högre utbildning på olika sätt måste förhålla sig till.

Det är dock inte bara till den ekonomiska tillväxten som högre utbildning och forskning skall bidra utan den skall också spela en central roll för att utveckla välfärden och förstärka demokratin. Var och en har rätt till kunskap och utveckling och den högre utbildningen ses som ett medel för samhällslig förändring. Men under olika politiska konjunkturer betonar man olika delar av det uppdrag som den högre utbildningen och forskningen har. Just nu är det frågan om tillväxt som mer och mer do-

minerar den nationella och europeiska utbildningspolitiken medan övriga aspekter tonas ner.

Det är en stor omställningsprocess av högre utbildning och forskning som svensk och europeisk utbildningspolitik försöker inleda. Den utvecklar sig mot bakgrunden av en spänning mellan å ena sidan akademiska traditioner kring till exempel forskningsfrihet och å andra sidan politisk styrning mot tillväxt och innovation. Från att ha varit starkare knutna till en statlig planering förväntas högskolor, forskare och lärare omorientera sig mot att agera på olika sorters marknader. De förväntas på ett helt annat sätt än tidigare ta hänsyn till vad omgivningen ställer för krav såväl på utbildningen som på forskningen. Detta innebär bland annat att ett antal traditionella akademiska ideal, ofta uttryckta i form av akademisk frihet, ifrågasätts. Inte så att den akademiska friheten skall ges upp, däremot att den förväntas fyllas med ett annat innehåll än tidigare. Det är fortfarande lika viktigt att hålla fast vid en autonomi och självstyrelse för akademierna, när det gäller vad som skall räknas som kunskap. På ett helt annat sätt än tidigare förväntas ett samspel med stat och det övriga omgivande samhället utvecklas och mötesplatser formas där man kan diskutera inom vilka områden vi skall bedriva forskning och utveckla utbildningar inom högskolan. Inom denna utveckling finns både inskränkningar och handlingsutrymme för studenter, lärare/forskare, administratörer och utbildningspolitiker.

Det är i våra ögon minst lika viktigt som tidigare att se till att det finns ett nära samband mellan forskning och grundutbildning. Det är ett viktigt kännetecken för den akademiska utbildningen. Detta gäller både den mer traditionella akademiska forskningen och utbildningen och den så kallade professionsforskningen och utbildningen. Företrädare för olika typer av forskning och utbildning behöver sättas tillsammans för att stärka varandras verksamheter.

Högskolorna har ett långsiktigt ansvar när det handlar om såväl grundläggande forskning som att se till att vi kan bibehålla vissa kompetenser genom att ge kurser för ibland mycket små grupper av studerande, tycker vi. En ständig balansgång mellan de kortsiktiga behoven och de långsiktiga, mellan en arbetsmarknadsanpassning och det kritiska uppdraget, hör till villkoren för högskolorna idag och i framtiden.

Centrala samhällsfrågor

Samtidigt som utbildning och forskning blir mer och mer betydelsefulla för den ekonomiska utvecklingen, betonas vikten av att kunskap främst ska kunna omsättas i ekonomiska termer. Vi menar att det är viktigt att sätta dessa resonemang i relation till en bredare syn på högskolans roll i samhället. Detta gör vi genom att tala om vikten av medborgerlig bildning.

Universitet och högskolor har till uppgift att utveckla, förmedla och förvalta de kunskaper och färdigheter som behövs för att vi skall bygga en bättre värld. Centrala demokratiska värden är också av vikt att förmedla och förvalta. Hela utbildnings- och forskningssystemet bygger på att man håller sig till det som man visat i forskningen och att man lär sig att argumentera för sin sak i både tal och skrift. Yttrandefriheten är minst lika central inom akademien som den är i samhället i stort.

Universitet och högskolor har i många fall ett monopol på att ge utbildningar för olika yrken i samhället. Dessa yrkesmänniskor behöver i sin verksamhet knyta an till moraliska ideal som rättvisa, jämställdhet och respekt. Detta är ideal som behöver förklaras och diskuteras under utbildningstiden, så att de studerande, när de väl kommer ut i yrkeslivet, har en kritisk och väl genomtänkt hållning i relation till de värden som styr deras arbete. Det är också ideal som är viktiga att ständigt återkomma till inom ramen för forskningen.

Det är inte bara de studerande som ständigt behöver diskutera de grundläggande värden som finns i deras verksamhet. Detta gäller i minst lika hög grad lärare och övriga medarbetare inom högskolevärlden. Både med tanke på att lärare och administratörer möter många olika typer av studerande i vardagen och på att de ingår i ett forskarsamhälle, där många explicita och implicita krav ställs på vad man får respektive inte får göra. Forskningsetiken blir mer och mer central.

I det akademiska idealet ingår att alla skall behandlas på ett rättvist sätt. När vi tidigare hade en mer homogen sammansättning av de studerande – och av lärarna – fanns en enklare värdegemenskap baserad i den svenska medelklassens värderingar, uppburen av svenska män. Nu är det mycket större skillnader mellan studenterna och mellan lärarna, det finns större olikheter mellan de referensramar som vi bär på inom våra lärandeprocesser.

Inte nog med det, det finns också skillnader mellan humanister, medicinare, samhällsvetare, tekniker och naturvetare. Detta medför bland

annat att olika typer av värdesystem har utvecklats inom högskolan. Kort och gott håller vi oss med olika kunskaps- och vetenskapsideal både inom och mellan de områden inom vilka vi är aktiva. Olikhet och mångfald är något som karakteriserar den högre utbildningen och forskningen i en allt högre utsträckning. Detta ställer stora krav på vårt förhållnings-sätt till olika syn på kunskap liksom på förmågan att kunna kommuni-cera med personer som har väldigt skilda utgångspunkter, bakgrunder och kunskaper.

Att bli behandlad på ett rättvist sätt är något som alla förväntar sig. Men vad betyder detta? Måste det betyda att alla behandlas lika? Jo, ibland betyder det att alla skall behandlas lika och ibland att exempelvis studenterna skall behandlas olika av lärarna beroende på vilka behov de har. Vi kan ta som utgångspunkt att lärare försöker möta studenter där de befinner sig när de kommer till högskolan. Studerande har väldigt oli-ka förkunskaper – även om det finns olika försök att likställa dessa hos de studerande, åtminstone vad gäller miniminivå – och minst lika skilda livserfarenheter. Det samma gäller lärarna. När studenter och lärare möts är det bådas ansvar att behandla varandra med respekt. Det är också en students ansvar att läsa in en kompetens som saknas för att följa en viss kurs eller en lärares ansvar att ge möjlighet till så brett upplagda och öppna lärandeprocesser som möjligt. Samtidigt som vi måste kunna garantera att man efter genomgången utbildning har tillägnat sig vissa bestämda saker, som har att göra såväl med ämnets innehåll som med vilka metoder man formar ny kunskap. Men inte bara detta utan också att de som har bestämda yrkeskrav att leva upp till faktiskt också gör det. Det olika skall bli likt i vissa avseenden men fortsätta att vara olikt i andra. Detta ställer stora krav på alla att behandla varandra på ett rättvist sätt.

Sedan skulle man kunna säga mycket mer om vad det innebär att det finns skillnader och likheter i erfarenheter, bakgrund, vetenskapliga ut-gångspunkter och så vidare mellan studenter och lärare, mellan studen-ter och mellan lärare. Det skulle man till exempel kunna göra utifrån de tre olika förmågor som vi nämnde innan: att kritisk granska sig själv, att se sig själv i relation till andra och att kunna tänka sig in i andra männi-skors situation, oavsett om de nu är närvarande eller inte.

Det finns dock ytterligare en innehållslig aspekt som vi vill dröja vid. Grundtanken bakom medborgerlig bildning är mycket enkel. Den högre

utbildningen skall bidra till att forma reflekterande och kritiska medborgare. Detta förutsätter att man har god kunskap om och ett kritiskt förhållningssätt till inte enbart våra lärandeprocesser – *hur* vi lär oss – utan också till centrala frågor i vår egen samtid – till *vad* vi lär oss. Perspektivverksamheten på Malmö högskola innebär att man lyfter fram en del av dessa frågor och låter dem genomsyra, ge perspektiv åt, verksamheten.

Under senare år har frågor som rör miljö, genus, etnicitet och migration blivit allt viktigare. Vi har redan tidigare antytt på vilka sätt dessa frågor har blivit av betydelse i Sverige. Beroende på vad vi vill lära oss eller vilken kunskap vi arbetar med berör dessa frågor oss alla i större eller mindre utsträckning. På Malmö högskola har man sammanfattat dessa frågor i tre perspektiv: ett genusperspektiv, ett migrations- och etnicitetsperspektiv och ett miljöperspektiv.

Vi har i denna artikel argumenterat för att frågor som rör miljö, genus, etnicitet och migration intar en särställning när det gäller diskussionen om det framtida samhället och hur det skall formaras.

De utgör så centrala samhällsfrågor och är samtidigt så komplexa att det inte är enkelt att lösa dem. Man kommer att fortsätta behöva diskutera dessa frågor under lång tid framöver. Förhoppningsvis har vi om tio år tagit rejäla steg framåt inom alla de tre områdena. Under tiden menar vi att det är viktigt att också kritiskt granska om det är dessa perspektiv som skall betonas eller om det är andra frågor och perspektiv som bör lyftas fram.

Avslutning

Vi ser högskolan som en plats där man har tid att reflektera över verksamheten inom olika professioner och deras betydelse i samhället och om villkoren i samhället över huvud taget. Det är där studenter förbereder sig för sitt yrkesverksamma liv och återvänder kanske under olika faser av sitt liv. Det är där forskare och lärare reflekterar över samhället i dess olika beståndsdelar. På högskolan möter blivande yrkesutövare, yrkesaktiva och andra samhällsaktörer de forskare och lärare som har högskolan som sin arbetsplats. Här får alla en möjlighet att fundera över de utmaningar som samhället ställs inför idag. Dialogen mellan olika grupper är därmed central för verksamheten på högskolan.

Denna dialog utgör i bästa fall en korsbefruktning som måste få lov att leva sitt eget liv, eftersom den erbjuder en möjlighet att få både distans och närhet till olika samhällsfrågor. De reflektioner som blir resultatet av dessa diskussioner (i termer av både forskningsresultat och utbildning) kan vara kritiska till olika skeenden i samhället. Det är viktigt att högskolorna har en position som fristående, kritiska aktörer i samhället, snarare än en position som en aktör som producerar utbildning och forskning 'på begäran', som det kan bli med ett för stort, ensidigt och/eller begränsat fokus på tillväxt och innovation. I det senare scenariot försvinner det som gör högskolan till en spännande plats. Medborgerlig bildning är därmed ett viktigt mål för högskoleverksamhet i dagens globala kapitalistiska demokratiska samhällen.

Inom ramen för denna medborgerliga bildning är vissa värden som rättvisa, jämställdhet och mångfald av stor betydelse. Likaså rätten till global hållbar utveckling som är en förutsättning för välfärd och ett rättvisare samhälle. Högskolan skall vara tillgänglig för alla, oavsett kön, etnicitet, klass eller funktionshinder. Detta innebär att de kunskaps-, forsknings- och lärandeprocesser som sker på högskolan borde ta i beaktande att människor är både lika och olika. När detta inte fungerar har vi problem. Det är bland annat i dessa sammanhang medborgerlig bildning, som ett sätt att förhålla sig till världen runtomkring oss, blir viktig.

REFERENSER

- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. 1992, *Racialized Boundaries*, Routledge, London.
- Carson, R. 2002, *Silent Spring- fortieth anniversary edition*, Houghton Mifflin, Boston.
- Esping-Andersen, G. 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Polity Press, Cambridge.
- Essed, P. 1996, *Diversity*, University of Massachusetts Press, Amherst.
- Europeiska Unionens Råd, 2000, Rådsmöte i Lissabon, Mars 2000.
- Nussbaum, M. 1997, *Cultivating Humanity*, Harvard UP, Cambridge Mass.
- Olsen, M. Codd, J. O'Neill, A.-M. 2004, *Education Policy – Globalization, Citizenship and Democracy*, Sage, London.
- De los Reyes, P. 2000, 'Folkhemmets paradoxer – genus och etnicitet i den svenska modellen', *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, no. 2, sid. 27–47.
- Rothstein, B. 2002, *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*, SNS, Stockholm.
- Slaughter, S. & Leslie L., 1997, *Academic Capitalism – Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins UP, Baltimore.



Att närma sig miljöperspektivet

Margareta Ekborg, Per-Olof Hallin och Per Hillbur

DET SKALL SÄGAS EN GÅNG FÖR ALLA: Miljö handlar om människor och människans värld. Miljödebatten har företrädesvis handlat om skogar och sjöar, luft och hav, åkrar och ängar, men till syvende och sidst är det människans beslut och vårt förhållningssätt till naturen som faller avgörandet om vi förmår att bidra till en bättre miljö och en mer hållbar utveckling.

Och inte nog med det: dessa beslut och förhållningssätt har konsekvenser för barn och barnbarn, men också för alla som lever här och nu. Miljö handlar alltså om rättvisa mellan människor som lever tillsammans idag, och om rättvisa mellan oss och kommande generationer. Det senare är inte alltid så lätt att föreställa sig, men det innebär inte att det är mindre viktigt. Det innebär inte heller att människan kan fransäga sig ett ansvar för sina handlingar i relation till naturen. Den industriella behandlingen av djur och natur blottlägger exempelvis grundläggande etiska problem i vår kultur och lyfter fram frågor om andra arters egenvärde och människans ansvar i förhållande till dem. Ett grundläggande problem är således hur människan ser på och relaterar sig till det som betraktas som natur.

Vidare känns det onekligen svårt att fånga in vidden av de globala miljöproblem som sköljer över oss nästan dagligen genom rapporter om klimatförändringar och artutrotning. På samma sätt matas vi med terrorattacker, krig och epidemier i andra delar av världen och andra problem här hemma i Sverige. Samtidigt är det också väldigt tydligt att vi som enskilda människor, trots allt vi ställer till med, också är mycket små. En viktig fråga är hur vi som individer enskilt och tillsammans kan

fatta beslut som leder till en bättre miljö och en mer hållbar utveckling. Miljöproblemen är möjliga att lösa, men det förutsätter att de inte förlorar i aktualitet och att det finns en färdriktning som är tydlig och upplevs som realistisk.

Miljön – en rättvisefråga

Klaus Töpfer (UN 2002:2), högste ansvarig för FN:s miljöprogram (UNEP), har i ett officiellt uttalande sagt att ”*Human rights cannot be secured in a degraded or polluted environment*”. Töpfer menar att de miljömässiga förhållanden som råder är avgörande för om människor kan tillfredsställa grundläggande materiella behov, men även för våra möjligheter till hälsa och ett värdigt liv när det gäller kultur och levnadssätt. Man skulle alltså kunna påstå att tillgången till en god livsmiljö inte bara är en fråga om global rättvisa; den är till och med en mänsklig rättighet. Vilka konsekvenser får detta för våra dagliga liv?

Som ett försök att komma närmare en förståelse av de globala framtidsfrågor som miljöfrågorna utgör skulle man kunna formulera två utmaningar som vi står inför som människor och som samhällsmedborgare (jfr. Sachs 2002) (se figur 1):



FIGUR 1. Den dubbla utmaningen i arbetet för en bättre miljö

Den första utmaningen är att användningen av energi och naturresurser måste effektiviseras. Teknik för att nyttja förnybara resurser måste utvecklas och användningen av ändliga resurser begränsas. När miljöper-

spektivet kommer på tal i olika sammanhang förknippas det ofta med föreställningar om att ”bromsa utvecklingen” på olika sätt. Det ligger en stor pedagogisk utmaning i att förmedla en bild där utveckling och förnyelse går hand i hand med ett hållbart nyttjande av resurser. Effektivisering kan dock ske på många sätt utan att vi nödvändigtvis tar avsteg från de funktioner och upplevelser som produktionen av varor och tjänster ger upphov till.

Forskning och utveckling inom effektivt resursutnyttjande uppmärksammas emellanåt, och vi har lärt oss att hantera begrepp som faktor 4 och faktor 10 (att energi- och resursanvändningen skall effektiveras med en faktor 4 respektive faktor 10), substitution, materialval och så vidare. Frågan om energianvändningen i samhället är en ständigt återkommande stötesten på den politiska agendan. För att anta denna första utmaning tror vi emellertid att det är absolut nödvändigt med samverkan mellan politiker, forskare och näringsliv. Ett stort problem är dock hur denna samverkan skall se ut, särskilt inom energiområdet där olika synsätt ofta står i motsättning till varandra. Energi- och resursfrågor är oftast konfliktfyllda därför att det ytterst handlar om vem som skall behärska dem. Det får emellertid inte hindra att den teknik som finns idag måste göras tillgänglig för samhällets behov, samtidigt som forskning och produktutveckling behöver stimulans från politiskt håll. I detta sammanhang blir utbildningen central med syfte att skapa en bredare kunskap och förståelse för miljöfrågornas komplexitet och behov av integration med övrig samhällsutveckling. Som enskilda samhällsmedborgare är inflytandet begränsat – det talas ofta vitt och brett om konsumenternas ansvar att göra ”rätt” val – men hela ansvaret kan inte läggas på oss som individer (konsumenter) i det här fallet. Detta föranleder oss att komma in på vår roll som medborgare och varför vi samtidigt måste anta nästa utmaning.

Den andra stora utmaningen består i att värdera och prioritera de kvaliteter som gör livet självt värt att leva. Hur definierar man välfärd och livskvalitet? Vad kännetecknar det goda livet? Det är viktigt att belysa dessa frågor i ett globalt perspektiv för att få en känsla för balansen mellan materiella och immateriella värden. Många av de grundläggande behov vi har som människor, så som mat, kläder och tak över huvudet, vilar på materiell grund. Samtidigt lever vi inte värdiga liv om dessa materiella förhållanden inte kombineras med kärlek, respekt, rättvisa och

makt över den egna situationen. När det gäller dessa frågor finns fortfarande mycket kvar att önska av forskningen kring miljöns betydelse för att uppfylla dessa behov.

Poängen med detta resonemang är att dessa två utmaningar inte utsluter varandra. Båda måste mötas genom en ökad kunskapsuppbyggnad. Eftersom detta inlägg kommit till i en ambition att diskutera miljöperspektiv inom högre utbildning ska vi nu närma oss på vilka sätt intresset och förståelsen för miljöfrågorna kan växa fram i en utbildningssituation. Enligt vårt sätt att se bygger kunskap och lärande på en motivation att försöka förstå oss själva, vår omvärld och samhällsutvecklingen i olika avseenden. Detta är tydligt när det gäller kunskap om miljöområdet.

Miljöproblematikens framväxt – från det lokala perspektivet till det globala

Människan har alltid påverkat sin omgivning. Så länge befolkningsantalet på jorden var lågt, och obrukad jord och fritt utrymme fanns att tillgå någon annan stans, löstes resurs- och miljöproblemen genom migration. I och med urbanisering, modernisering, industrialisering, och en exceptionell befolkningstillväxt sedan 1800-talet, har resurs- och miljöfrågor fått en annan och avgörande betydelse för människans utveckling. Idag kan vi bara i begränsad utsträckning flytta ifrån de problem som dagens utvecklingsmodell genererar. Var skall de miljoner människor som regelbundet drabbas av översvämningar ta vägen? Eller, hur skall vi komma undan de klimatförändringar som exempelvis förhöjda växthusgaser kan leda till?

Sedan slutet av 1800-talet har utvecklingen inneburit att miljöproblemen förändrats från att vara relativt enkla till att bli mer komplexa, från att vara reversibla till att bli irreversibla, från att vara punktformiga till att bli diffusa samt från att ha lokal till att ha global påverkan. Industrialiseringen och städernas snabba tillväxt ledde i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet till att rent vatten, ren luft och omhändertagande av avfall blev viktiga frågor i samhällsdebatten. Detta avspeglades inte minst i framväxten av naturskyddsrelserna, men kanske främst genom behovet av att lösa städernas sanitära situation. Dessa skulle dessutom försörjas med råvaror till industrier och livsmedel till befolkningen vilket ledde till omfattande transporter. Resultatet blev tekniska lösningar inom

energiförsörjning, vatten och avlopp, avfallshantering samt storskaliga transportsystem. System som har sina rötter i hundra år gammal ingenjörskonst och som vi fortfarande i stor utsträckning använder idag. Samtidigt har dessa lösningar låst utvecklingen i en bestämd riktning och nya tekniker som kanske varit bättre på sikt har inte utvecklats. Exempelvis utspelades en omfattande debatt om vattenklosettens införande runt förra sekelskiftet. Valet av WC-system innebar att andra och på sikt kanske bättre system inte utvecklades.

Om förra sekelskiftets miljödebatt handlade om lokala hygieniska och sanitära problem försköts intresset under 1960- och 1970-talen mot frågor som mer hade en regional karaktär. Försurning, övergödning och kvicksilverförgiftning är några exempel som ledde till att miljö som begrepp kom att förankras hos politiker och allmänhet. Under perioden utvecklades en utbredd oro för den fysiska miljöns försämrade tillstånd. Naturen blev något som skulle skyddas och vårdas. Under denna period blev också miljö- och resursfrågorna något som engagerade allt fler människor. Den utvecklingsoptimism som präglade de västerländska samhällena efter andra världskriget ifrågasattes allt mer och en civilisationskritisk dimension blev framträdande hos många miljödebattörer. Inte minst under 1970-talet började den ekologiska krisen att framställas som en överlevnadskris. "Oljekrisen" 1973 ledde dessutom till att efterkrigstidens tillväxtperiod bröts och många började förespråka ett lågenergisamhälle och "nolltillväxt". Kärnkraften blev för många en symbol för industrisamhällets felaktiga utvecklingsriktning. Allt fler engagerade sig i motståndet mot kärnkraften och i folkomröstningen 1980 fanns det egentligen inget alternativ som förespråkade en fortsatt storsatsning.

Miljöfrågornas globalisering och hållbar utveckling

Under 1980- och 1990-talen "upptäcktes" de globala miljöfrågorna. Användandet av klorfluorkarboner (CFC) i exempelvis sprayburkar eller kylskåp visade sig leda till att ozonskikten över polerna tunnades ut. Människans utbredning och påverkan över jordklotet samt ökad resursanvändning ledde till att den biologiska mångfalden minskade. Vad värre var, under lång tid visade temperaturmätningar att jordens medeltemperatur successivt höjdes. Orsaken söktes i industrisamhällets utsläpp av koldioxid genom användningen av fossila bränslen samt andra så kallade

växthusgaser. Begrepp som ”global uppvärmning” etablerades i samhällsdebatten, och en allt större grupp av klimatforskare blev övertygade om att det fanns ett samband mellan människans utsläpp av drivhusgaser, global temperaturökning och klimatförändringar.

Att miljöfrågorna globaliserats uttrycktes även genom den av FN inierade Brundtlandkommissionens rapport *Vår gemensamma framtid* (World Commission on Environment and Development 1987). Rapporten var ett förarbete till den av FN organiserade konferensen *Earth Summit* i Rio de Janeiro 1992. I denna lyftes begreppet *hållbar utveckling* fram som lösningen på dagens miljö- och resursproblem och definierades som ”att utvecklingen tillgodoser dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov”. Begreppets vaghet har gjort att det används i många sammanhang och på många olika sätt. Vissa ger det en mer ekologisk bestämning, där målet är att inte överutnyttja den ”naturliga kapitalstocken”. Andra inkluderar både ekologiska, sociala och ekonomiska aspekter i hållbarhetsdiskussionen. Ytterligare andra har inriktat sig mot att ta fram indikatorer på hur hållbar utveckling skall kunna bestämmas. Rent allmänt kan miljöfrågorna ses som en del av en hållbar utveckling men att dessa måste integreras med flera andra aspekter av samhällets utveckling.

På FN-konferensen i Rio 1992 följdes Brundtlandkommissionens rapport upp. Där behandlades befolkningstillväxt, fattigdom, miljöförstörelse och globala miljö- och utvecklingsfrågor och begreppet hållbar utveckling diskuterades. På konferensen enades man om den definition av begreppet som formulerades i Brundtlandrapporten. I Agenda 21 (United Nations Environment Programme 1992), som också togs fram i Rio och som är ett handlingsdokument för det 21:a århundradet, beskrivs vad som bör göras för att uppnå ett hållbart samhälle. Där betonas att ekologiska, ekonomiska och sociala dimensioner måste utvecklas parallellt. Det går inte att utveckla ett lands ekonomi utan att ta ekologiska konsekvenser i beaktande. Det går inte heller att utveckla miljövänliga tekniker utan att tänka ekonomiskt osv. Hela Agenda 21 genomströmmas av vikten av demokrati dvs. möjligheter måste skapas så att människor och grupper av människor får möjligheter att påverka sin framtid både privat och professionellt.

Ett annat exempel på miljöfrågornas globalisering är framväxten av internationella miljöorganisationer som Greenpeace, Jordens vänner,

Worldwatch Institute och Världsnaturfonden. Samtidigt har dessa rörelser professionaliserats och institutionaliserats och ingår ofta i etablerade beslutsforum. Många av dessa rörelser har inte heller sin bas i en stor grupp av aktivister. Tendensen är att en större grupp av passiva medlemmar finansierar en liten grupp av aktiva och deras verksamhet. De senare blir på så sätt ställföreträdande aktivister för ett större antal personer. I samhällsdebatten har även den grundläggande och radikala kritiken mot industri- och konsumtionssamhället tonats ned under 1980- och 1990-talen. Som en respons har en ny och teknikoptimistisk miljödiskurs utvecklats i form av ekologisk modernisering. Enligt denna erkänns miljö- och resursproblemens grundläggande och allvarliga karaktär, samtidigt som fortsatt modernisering ses som möjlig genom att miljöhänsyn inkorporeras i existerande politiska, ekonomiska, sociala och tekniska institutioner. I vad mån denna inriktning verkligen löser miljöproblemen på kort eller lång sikt återstår att se.

Miljöfrågornas komplexitet

Att arbeta för en hållbar utveckling berör de flesta av samhällets områden. Det sträcker sig från att vi som medborgare kunskapsmässigt förstår sambanden mellan våra egna handlingar och samhällets resursanvändning och miljöpåverkan, till att samhällen utvecklar lösningar för att successivt förändra bostäder, transportsystem, konsumtionsvanor osv. i en mer energieffektiv och resurshushållande riktning. Detta är emellertid ingen okomplicerad kursändring. Nästan alla beslut som fattas i samhället innebär intressekonflikter. Det gäller i allra högsta grad miljö- och resursfrågorna. Olika människor, grupper av människor, företag och nationer har dels olika drivkrafter och motiv för hur man anser att naturresurserna ska användas, dels olika bedömning av vilken betydelse olika åtgärder kan få för dem personligen, för deras företag och för kommande generationers möjligheter att leva ett bra liv. Det handlar om ekonomi, personlig frihet och bekvämlighet, syn på människor, och styrelseskick och om värderingar rörande religion och politik.

Mänskliga handlingar – oavsett var de sker i samhället – är ett resultat av de normer vi utvecklat, som i sin tur är en mer eller mindre medveten sammanvägning av drivkrafter, vilja, kunskaper och möjligheter (Hydén 2002). En handling kan på internationell nivå vara att ett land under-tecknar Kyotoavtalet och därmed förbinder sig att minska utsläppen av

växthusgaser. Handlingar på regional nivå kan vara politiska beslut rörande kommunens val av energisystem, placering av ett köpcentrum eller planering av kollektivtrafik. På individuell nivå kan en handling också vara vilket tvättmedel en konsument stoppar i varuvagnen i snabbköpet, om man cyklar eller kör bil till arbetet eller hur man som lärare väljer undervisningsinnehåll och undervisningsmetod. Oavsett vilken handling man utför beror den på vilja, kunskaper och möjligheter. Vilja är drivkrafter som kan vara av politisk art – t.ex. en politisk övertygelse om hur skatterna ska tas in och hur stora de ska vara för olika grupper – eller av ekonomisk och religiös art. En annan drivkraft kan vara ett starkt miljöengagemang. Kunskaper gör att man bedömer och förstår situationen på olika sätt. Kunskaper beror t.ex. på utbildning, förmåga, intresse, kön och etnicitet.

Slutligen befinner vi oss i en värld med möjligheter och begränsningar. Det är det som kallas systemvillkor. Det övergripande systemet är naturen/universum dvs. den värld vi lever i där vissa processer och lagar styr tillvaron. Exempel på detta är hur solen driver fotosyntesen eller hur gravitationen ger vissa förutsättningar för liv på jorden. Inom systemet finns undersystem. En del av dessa är samhällssystemen – politiska, tekniska, ekonomiska och administrativa system. Även om det finns drivkrafter och kunskaper för ett visst handlande kan fysikaliska, biologiska och samhällssystem sätta käppar i hjulen för förändring. Det finns t.ex. ännu ingen väl utvecklad teknik för bränslecellsmotorn. Det kan också vara så att lagstiftningen inte tillåter vissa handlingar, men den kan naturligtvis också ge möjligheter. En del handlingar kan vara politiskt omöjliga att genomföra, medan andra har starkt politiskt stöd.

Enligt ovanstående synsätt är samhället alltid en del av naturen och inte något som finns vid sidan om eller oberoende av den. Det innebär att förändringar i samhällssystemen alltid påverkar naturen på något sätt. Påverkan kan vara mer eller mindre tydlig och det är inte säkert att vi människor har kunskaper eller teknik för att upptäcka den. Förändringar i naturliga ekosystem behöver däremot inte med nödvändighet påverka samhällssystemen. Lagstiftning, mänskligt beteende etc. förändras kanske inte för att en förändring av något slag sker i ett ekosystem. Det innebär dock inte att sådan påverkan aldrig sker.

Miljö som perspektivområde

486 är en siffra värd att begrunda. Det är så många gånger som utbildning nämns i Agenda 21. Siffran ger en indikation om vilket starkt medel utbildning anses vara för en hållbar samhällsutveckling. Också i andra internationella och nationella styrdokument, liksom handlingsplaner för kommuner och myndigheter, uttrycker man nästan som ett mantra att utbildning är viktigt. I Baltic 21 E (2002), som är en gemensam deklARATION för hur utbildning ska kunna bidra till hållbar utveckling och utbildning i Östersjöländerna, står det t.o.m. att hållbar utveckling ska vara en huvudpunkt i *all* utbildning. Det betyder att vi inte längre kan begränsa undervisning i miljöfrågor till de naturvetenskapliga ämnena, utan alla studenter måste skaffa sig kunskaper om olika aspekter och konsekvenser av hur vi använder naturresurserna effektivare, vad det innebär för livskvalitet och välfärd, och hur det är relevant för deras framtida yrkes- och privatliv.

Hur kan då ett miljöperspektiv integreras i undervisningen? I och med att frågorna griper in i de flesta av samhällets områden, måste de behandlas på olika sätt beroende på ämnens och utbildningars skilda inriktningar. Därför kommer det att se olika ut i olika utbildningsprogram och kurser. Rättvisaspekterna kan exempelvis behandlas med utgångspunkt i mänskliga rättigheter. Möjligheter och hinder kan analyseras utifrån juridiska, tekniska, sociala, kulturella eller ekonomiska perspektiv. Människans resursanvändning påverkar både vårt hälsotillstånd och ekosystemen, och kan därmed integreras exempelvis i vårdutbildningar. Ny ekologiskt anpassad teknik och nya samhällslösningar måste bygga på attraktiv design som tar hänsyn till estetiska och andra värden i samhället.

Miljö- och resursfrågornas komplexitet pekar på att undervisningen måste vara både tvär- och flervetenskaplig samt problemorienterad. Stor vikt måste också läggas vid de lärandes medbestämmande och ansvar. Genom att arbeta med verkliga problem i samhället d.v.s. med relevanta och autentiska frågor har man möjlighet att utveckla handlingskompetens. Det innebär att ha kunskaper om vilka handlingsmöjligheter som finns, tilltro till sitt inflytande och lust att handla (Mogensen 1999). Det kräver i sin tur förmåga att sätta sig in i sakfrågorna och i intressenternas ståndpunkter och argumentation dvs. att förstå vad som ligger bakom en handling och hur drivkrafter, kunskaper och möjligheter samverkar.

Det handlar om att utveckla en förmåga att fatta självständiga beslut och kunna handla därefter. Miljöutbildning och demokrati måste gå hand i hand (Jensen & Schnack 1997). Undervisningen måste vila på demokratisk grund och syfta till att utveckla handlingskompetens och därmed ge studenterna möjlighet att ta ställning till problemens olika aspekter. Därmed blir det viktigt att de utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till information och lär sig att reflektera över olika lösningar och möjligheter till en bättre miljö och hållbar samhällsutveckling. En sådan utbildning är inte moraliserande och föreskrivande och syftar inte till att ge enkla svar på hur man ska bete sig i en komplex värld. Den skall ge en förmåga till att både kritiskt reflektera över en pågående miljödebatt, och att ta personligt ansvar för sina handlingar och att veta hur man kan påverka den verksamhet som ens profession/utbildning handlar om.

FÖRSLAG PÅ MÅL FÖR PERSPEKTIVARBETET

Studenter och personal vid Malmö högskola skall

- utveckla en förståelse för hur samhällets resursanvändning påverkar miljö, tillgången på naturliga resurser samt människors hälsa och livskvalitet
- utveckla en förmåga att reflexivt kunna diskutera hur miljöfrågor och resursanvändning är relaterade till samhällets utveckling samt diskutera möjliga lösningar för en hållbar samhällsutveckling
- se samband mellan miljöfrågor, eget beteende och yrkesarbete samt hur man själv kan påverka samhällets miljösituation och resursanvändning som enskild individ och som professionell.

STÖD FÖR MILJÖPERSPEKTIVET VID MALMÖ HÖGSKOLA

Program och fristående kurser i miljövetenskap ges vid Teknik och samhälle. Kurser med miljöinnehåll ingår exempelvis i utbildningarna på Lärarutbildningen och Hälsa och samhälle.

Forskning bedrivs inom

- Miljödidaktik vid Lärarutbildningen
- Miljöhistoria vid Lärarutbildningen
- Samhällsbyggnad och hållbar stadsutveckling vid Teknik och samhälle

Nätverk

- SEKUM, Stadsekologiskt kunskaps- och utvecklingscentrum, samarbete Malmö Stad och Malmö högskola
(www.ekostaden.com/sekum)
- Nationellt forskarnätverk ”Utbildning och hållbar utveckling”,
www.lut.mah.se/nms/forskarnatverk/
- Internt nätverk inom Malmö högskola (Anmäl genom att skicka ett e-postmeddelande till listserv@listserv.mah.se med innehållet ”subscribe TS-miljonatverket”)

Studentföreningen FENIX. (<http://karen.mah.se/fenix/>)

Perspektivkurs i Malmö högskolas högskolepedagogiska utbildning.

REFERENSER

- Baltic 21 E 2002 *An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region – Baltic 21 E*, Stockholm.
- Hydén, H. 2002 *Normvetenskap*, Lund studies in sociology of law, Sociologiska institutionen, Lunds universitet, Lund.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. 1997 The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, vol. 3, sid. 163–178.
- Mogensen, F. 1999 *Et didaktiskt faghäfte om Miljøundervisning – udvikling og kvalitet*. Danmarks lærerhøjskole, København.
- Sachs, W. 2002 *Ökologie – die neue Farbe der Gerechtigkeit*, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Töpfer, K. UN 2002:2 *Human Rights, Poverty Reduction and Sustainable Development: Health, Food and Water – A Background Paper*. United Nations, Office of the High Commission for Human Rights. World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, 26 August – 4 September, 2002.
- United Nations Environment Programme, 1992, *Agenda 21*, UN Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development.
- World Commission on Environment and Development, 1987 *Our common future* (Vår gemensamma framtid), Oxford University Press, Oxford.



Om genusperspektiv

Feminism, kön och genus, hälften damernas, glastak och delad föräldraförsäkring ...

*Carin Dackman, Torbjörn Forslid,
Ylva Gislén och Cristine Sarrimo*

DET FINNS MÅNGA ORD OCH UTTRYCK i vår offentlighet som har med feminism och kvinnorörelse att göra. En bidragande orsak är att politiska partier har försökt att profilera sig som just "feministiska". Frågan som flera medborgare förmodligen ställer är: Vad innebär det egentligen att vara "feminist", då alla, från partiledare till kvällspresskrönikörer, hävdar att de har ett feministiskt perspektiv? Svaret är till synes enkelt men orsakar ständigt heta diskussioner: Feministen vill motverka och bekämpa kvinnans underordning. Men meningarna går isär vad gäller själva underordningen. Är den strukturellt betingad och giltig generellt eller individuell, giltig endast i vissa enskilda sammanhang? Ordet "feminism" har med andra ord en politisk och emancipatorisk dimension som är sammanvävd med den moderna kvinnorörelsens historia, där kampen för rösträtt och rätten till utbildning framstår som två centrala delar av kvinnans väg till fullvärdigt medborgarskap.

Ordning och reda i begreppsapparaten – kön och genus

Det finns flera ord som används i diskussionen än de olika variationerna på begreppet feminism. Konstellationen kön och genus har inom det som tidigare kallades kvinnoforskning och numera genusforskning växt fram som begreppspar framför andra sedan 1970-talet. "Kön" har i flera sammanhang ersatts med "genus" och den oinvidige undrar säkert varför. Genus är ju trots allt en grammatisk term i svenskan, så långt borta

från sexualiserat kön och en materiell verklighet man kan tänkas komma. Ord är dock viktiga och rymmer ofta belysande berättelser om politiska beslut och politisk kamp samt vetenskapliga legitimerings- och institutionaliseringsprocesser. Så ock ordet genus som kort och gott betyder det socialt och kulturellt konstruerade könet.

Det som tidigare kallades för kvinnoforskning växte fram i samklang med kvinnorörelsens utveckling. När forskningsinriktningen blev en del av universitet och högskolor medförde detta att kunskapsproduktionen intensifierades och begreppsapparaten förfinades. Fora för kvinnoforskning vid våra universitet bytte namn till Genusvetenskap och institutioner med genusidentitet skapades vid nya högskolor som ett led i denna kunskapsutveckling. Begreppet genus är relationellt och dynamiskt; manligt och kvinnligt studeras gärna i relation till varandra och till skilda sociala och kulturella rörelser och föreställningar. En relativt ny gren är maskulinitetsforskningen som hämtat mycket inspiration från den feministiska teoribildningen.

Kön, objektivitet och vår syn på kunskap

Vad har då detta med feminism, glastak och delad föräldraförsäkring – politik – att göra? Genusforskningen har kritiserats för att den inte är genuint vetenskaplig och kunskapsökande i första hand, utan mer ideologisk-politisk i sin inriktning. Många genusforskare har dock visat att just objektivitets- och neutralitetsidealet inom forskning och utbildningsväsende är och har varit könsblint i flera bemärkelser. Detta objektiva och neutrala vetenskapsideal är sammankopplat med en vit västerländsk manlig medelklass som dominerat den högre utbildningen, vilket synliggjorts när kvinnliga forskare – eller forskare med annan etnicitet eller kulturell bakgrund – försökt ta sig in i akademien. Vad som definieras som viktiga forskningsfrågor och forskningsområden har bestämts av denna dominerande grupps intressen samtidigt som det objektiva vetenskapsidealet har bidragit till att dölja att så är fallet. Synen på kunskap och vetenskap är inte självklar och våra kunskaps- och vetenskapsbegrepp bör diskuteras och problematiseras. Detta är ett förhållningssätt som genomsyrar genusforskningen: ifrågasättandet av det till synes könsneutrala inom olika områden samt ifrågasättandet av de osynliga normerna.

Den vetenskapshistoriska poängen är att genusforskningen och genusperspektivet inte går att särskilja från kvinnorörelsens och feminismens politiska inriktning, att det tvärtom bland annat är detta som gör den vetenskapligt produktiv. När det moderna europeiska universitetet växte fram i början av 1800-talet uteslöts kvinnor från högre utbildning. Kvinnor fick tillträde till våra svenska universitet först 1874 och den strid som sedan fördes för att även kvinnorna skulle bli en del av Alma Mater var en politisk sådan, som på ett plan handlade om rätten till utbildning, att få forska och undervisa och få tillträde till högre ämbeten. Men som på ett annat plan handlade om de könsmissiga kunskapsteoretiska strukturer och motsättningar som från början byggdes in i det moderna universitetet och som fortfarande gör sig gällande.

Kvinnligt och manligt är konstruktioner – inte väsensskilda olikheter

Den teoretiska och vetenskapliga grunden för begreppsparet kön och genus, eller *sex and gender* som det heter på engelska, lades i Storbritannien och USA: *sex* är det biologiska och *gender* det socialt och kulturellt konstruerade könet. Vi talar alltså om en *konstruktivism* som återfinns inom flera kultur- och samhällsvetenskapliga inriktningar, inte minst inom ramen för perspektivet etnicitet/mångfald. Olika kulturella och mediala uttrycksformer samt samhälleliga företeelser skapar skilda *föreställningar* om kön, kulturell och social tillhörighet samt personlig identitet. En konstruktivistiskt inriktad könsförståelse handlar om att man betraktar kön som något vi gör och hela tiden skapar i relation till andra och till skilda kulturella och sociala sammanhang.

Det vi inom human- och samhällsvetenskaperna studerar är olika föreställningar om *kvinnligheter* och *manligheter* och hur de skapas, gestaltas, förändras och upprätthålls. Begreppet genus understryker att våra uppfattningar om kön har sett olika ut vid skilda historiska tillfällen, vid olika ställen i världen och även ser olika ut inom ett och samma samhälle vid en given tidpunkt. Detta ska dock inte uppfattas som ett förnekande av kvinnors och mäns kroppslighet; det betyder bara att man lyfter fram *hur* kvinnligheter och manligheter konstrueras och vad detta har för konsekvenser både för individer och för ett samhälle som helhet.

En traditionell uppfattning är exempelvis att kvinnor och män på grund

av biologiska olikheter är diametralt och fundamentalt väsensskilda varelser. På samma sätt har man beskrivit svarta och vita människor som väsensskilda på grundval av skillnader i hudfärg och fysiologi. Biologiska argument har sedan använts för att rättfärdiga förtryck samt skilda sociala normer för kvinnor respektive män: kvinnor är bättre lämpade att vårda än män och ska därför ta ansvaret för hemmet, familjen och släkten medan mannen tack vare sin fysiska styrka och lämplighet för strid och konflikt är hänvisad till det offentliga livet; kvinnor är på grund av en svagare fysik och ett känsligare psyke inte lämpade för högre ämbeten eller för yrkesverksamhet överhuvudtaget; kvinnor har på grund av sin annorlunda utformade hjärna svårare för matematik och teknik än män och bör därför syssla med ting bättre lämpade för just deras biologiska konstitution.

Med anledning av en debatt i svenska medier om feminism under sommaren 2004 intervjuar journalisten Maria Abrahamsson från *Svenska Dagbladet* hjärnforskaren Annica Dahlström, professor i histologi och neurobiologi vid Göteborgs universitet. Inledningsvis diskuteras självklara biologiska skillnader mellan könen sedan glider samtalet över till vilka politiska reformer som på grundval av dessa skillnader skulle "underlätta livet just för kvinnor". Svaret är att kvotering är ett dåligt alternativ, likaså att skattelättnader för hemnära tjänster vore bra. Abrahamsson ställer avslutningsvis följande fråga till Dahlström apropå kvinnors och mäns skilda hjärnfunktioner och kvinnors olika storlek på bröstet:

Till sist, en kanske lite udda fråga, men när jag låg i Lund noterade jag att tjejerna som läste matematik i regel var mer plattbröstade än de som studerade tex moderna språk. Var det en ren tillfällighet?

– Nej, det tror jag inte. Matematisk begåvning hör ihop med viss testosteronpåverkan under graviditeten, till denna graderade maskulinisering hör även mindre 'fruktbarhet'.

Förklarade Annica Dahlström, och gav mig anledning att fundera på varför jag i slutbetyg bara fick en tvåa i matte. (SvD 3/8 2004)

Kvinnor med små bröst är således mer "manliga" på grund av hormonpåverkan under fosterstadiet. Därför är de också mer matematiskt begåvade än kvinnor med stora bröst vilka underförstås vara "kvinnligare" och därmed mer språkbegåvade. Det stora intellektuella och vetenskap-

liga språnget från kvinnors storlek på bröstet till deras olika begåvningsresurser samt val av ämnesinriktningar är milt sagt oredovisat. De otaliga influenser en människa utsätts för innan matematisk begåvning ens kan uppmätas nämns överhuvudtaget inte. Gör ett tankeexperiment. Byt ut ordet ”tjejer” mot ”färgade”, ”plattbröstade” mot ”plattnästa” samt ”testosteronpåverkan under graviditeten” mot ”en viss typ av pigment”, så framgår förhoppningsvis på vilket sätt uttalanden som dessa reproducerar ideologiskt belastade och odemokratiska föreställningar. Biologen och journalisten Jenny Jewert i *Dagens Nyheter* formulerade den självklara kritiken ur ett genusperspektiv av ovan nämnda intervju:

Efter fem års studier i biologi medger jag beredvilligt att det finns biologiska skillnader mellan könen vad gäller såväl hormoner, hjärnan, fysiologin som genetiken. Det är inte där skon klämmer. Den läskiga soppan av ideologi och vetenskap uppstår först när hjärnforskningen tas som utgångspunkt för en diskussion om politiska reformer. Något måste väl gå att lära av historien? / ... / De biologiska sambanden lämnar därmed närmast omärkligt det deskriptiva för det normativa.

(DN 5/8 2004)

Även manligheten granskas

Med tanke på feminismens genomslag i samhällsdebatt och forskning under senare decennier är det knappast förvånande att intresset efterhand också kommit att riktas mot ”det första könet”, det vill säga mot män och manlig identitet.

Efter en tidigare blygsam tillvaro vid sidan om feministisk genusforskning närmast exploderade mans- eller maskulinitetsforskningen under 1990-talet. Något av ett massmedialt genombrott kom med Susan Faludis bok *Ställd. Förräderiet mot mannen* (2000) där författaren beskriver de amerikanska männens problematiska levnadssituation. Symbolvärdet i att just Faludi – som med *Backlash. Kriget mot kvinnorna* (1992) blev en feministisk frontfigur – här skiftar fokus till *mannens* utsatta belägenhet kan nog inte övervärderas.

Samtidigt är Faludis perspektivbyte inte så paradoxalt som det kan tyckas. Mansforskningen har i själva verket vuxit fram i nära anslutning till feminismen. Mer än hälften av alla nordiska arbeten på området (t o m 2000) var exempelvis författade av kvinnor.

Ett av mansforskningens huvudsyften är att motverka den könsblindhet som hittills rått i förhållande till män. Detta kan låta absurt. Nästan all vetenskap och historieskrivning handlar ju om män och deras värld. Men då inte om mannen i hans egenskap av just man utan som könsneutral representant för mänskligheten. Om feminismen vill "avköna" kvinnan – hon är inte enbart kvinna utan också människa – syftar mansforskningen tvärtom till att "köna" mannen, mer specifikt beskriva vilken typ av manlighet denne representerar. Den man som traditionellt har fått symbolisera mänskligheten är ju inte vilken man som helst, utan den vite västerländske medelklassmannen.

Lika lite som man kan tala om *en* kvinnlighet, kan man tala om *en* manlighet utan måste skilja mellan olika *manligheter*, beroende på klass- och etnisk bakgrund, sexualitet, religion, ålder osv. Även om mansforskningen vuxit fram i nära anslutning till kvinnoforskning och feminism är dess perspektiv delvis ett annat. Michael Kimmel inledde sin studie av mansidealet i USA, *Manhood in America* (1996) påverkad av den feministiska tanken att maskulinitet definieras av en drift efter makt, dominans och kontroll. Vad han fann var något annat, nämligen att manlighet mindre styrdes av vilja till makt än av rädsla för att bli dominerad och kontrollerad av andra. Kimmel fann också att mäns självbild ofta styrs mindre av relationer till kvinnor, än av relationer till andra män.

På liknande sätt nyanserar mansforskningen föreställningen om mannen som automatiskt delaktig i ett överordnat och homogent patriarkat. Alla män är helt enkelt inte lika överordnade. Homosexuella och andra män som av olika skäl betraktas som omanliga eller feminina utgör en underordnad manlighet.

Den överordnade, "hegemoniska" maskuliniteten däremot utgår från den idealbild av mannen som dominerar i ett visst samhälle. Massmedier och populärkultur är i sammanhanget viktiga. Hollywoodstjärnan Harrison Ford behöver inte vara en "hegemonisk" eller mäktig man i sitt privatliv. I sina filmer sprider han emellertid västvärldens mansideal över hela klotet.

Till skillnad från feminismen utgår mansforskningen inte från ett underläge, en brist på makt. Mycket kraft har därför ägnats åt att problematisera och dekonstruera den traditionella mansbilden. Svenska antologier har titlar som *Rädd att falla* (Ekenstam 1998) eller *Sprickor i fasaden* (Ekenstam et al. 2001). Inom historieforskningen finns det likaså en

tendens att upptäcka ”kriser” för manligheten i snart sagt varje historisk period som studeras.

Risken är uppenbar att mannen demoniseras, att män enbart ses som problem. Förhoppningsvis kan framtida studier i högre grad lyfta fram mannens positiva sidor. Bakom samtidens bild av den frånvarande fadern döljer sig kanske mer lovvärda manliga kvaliteter?

Exempel på föreställningar om kön

Beroende på var och när man gör sitt nedslag upptäcker man således skilda konstruktioner av våra könstillhörigheter men även strukturer som ter sig märkvärdigt likartade och seglivade. Så är exempelvis kopplingen mellan teknik och manlighet liksom omvårdnad och kvinnlighet fortfarande stark. Det återspeglas på den svenska arbetsmarknaden som är strikt könsuppdelad. Kvinnorna dominerar omvårdnadsyrkena och männen yrkena med teknisk inriktning. Detta förhållande återfinns på högskolans utbildningar. Enskilda arbetsplatser kan också rymma könade områden där vissa uppgifter utförs huvudsakligen av män och andra av kvinnor. Sysslorna som utförs kopplas på ett symboliskt plan till föreställningar om manlighet respektive kvinnlighet och bidrar till konstruktionen av könade strukturer.

Även om teknik som område associeras till män och maskulinitet, så är det tekniska området inte enhetligt i sin genussymbolik (Sundin & Berner 1996). Symaskin, mikrovågsugn, hifi-apparater och bilmotorer är alla exempel på teknik. Vilka könsföreställningar har skapats om dessa ting? Formgivningen och färgsättningen av ett föremål som rakhyveln kan ändra våra genusassociationer, något som också utnyttjas i marknadsföringen. Gillette omvandlas till Ladyshave med hjälp av en tydlig könsymbolik. Ett tydligt exempel på hur symboler bekönas i vår kultur är färgerna ljusblått och rosa. Men också adjektiv som hård, mjuk, rationell och substantiv som balett, professor, ledarskap blir bärare av symboliskt genus.

En fråga att besvara idag i vårt högteknologiska och marknadsanpassade samhälle är hur nya tekniker och nya medier påverkar hur kön, men också etnicitet och klass, konstrueras och representeras. Förstärker, underminerar eller hotar persondatorn eller mobilen olika drag i det vi idag uppfattar som manligt och kvinnligt? Vilka föreställningar om köns-

relationer och relationer mellan sexuella identiteter skapar olika medieformer på Internet? Vem är datoranvändaren? Vilka föreställningar om företrädesvis *honom* utgår man ifrån när datorprogram produceras och vilka blir konsekvenserna? Vad innebär det att branschen är mansdominerad?

Kvinnligt ledarskap är ett ofta förekommande uttryck i den offentliga debatten men själva könsbestämningen av funktionen att leda en organisation eller ett företag diskuteras sällan. En liknande mekanism är märkbar inom kulturvärlden. Vi talar slentrianmässigt om ”tjejband” och ”kvinnoromaner”. Det kvinnliga ledarskapet och konstutövandet antas på ett självklart vis vara annorlunda än mannens. Kvinnor förväntas att bidra med något annat än män på grund av sin biologiska könstillhörighet. Vad händer om vi istället för att söka inneboende biologiskt betingade egenskaper hos män och kvinnor i förhållande till ledarskap ser på själva konstruktionen av ledarskap på en symbolisk nivå? Det tycks som om konstruktionen av ledarskap sammanfaller med konstruktionen av manlighet (Wahl 1996a). Om detta stämmer skapas olika förutsättningar för kvinnor och män i ledande funktioner i en organisation.

Vilken utgångspunkt vi har för vår analys får naturligtvis betydelse för vår förståelse av verkligheten. Om vi betraktar organisationer och ledarskap från en könsneutral position utgår vi från att kön inte har någon betydelse utan att det endast är individens kvalifikationer och egenskaper som är avgörande. En annan position kan vara den redan nämnda att kön spelar roll på grund av att kvinnor och män är fundamentalt olika. Kvinnors sätt att leda skiljer sig enligt detta sätt att se från mäns och kvinnorna anses därför behövas för att skapa bättre organisationer. En tredje utgångspunkt är att flytta fokus till själva organisationen och ledarskapet och de vardagliga handlingar, samtal och processer som skapar genus. Genus kan alltså ur det sistnämnda perspektivet identifieras både på en individuell, strukturell och symbolisk nivå, vilka står i ständig interaktion med varandra.

Genusperspektiv vid Malmö högskola

Vilken roll spelar och vilken karaktär antar genusperspektivet på Malmö högskolas olika områden och utbildningar? Det beror naturligtvis på hur förutsättningarna ser ut. Det är rimligtvis skillnad mellan hur man

implementerar ett genusperspektiv på Hälsa och samhälle – med många kvinnliga studenter och anknytning till vårdande professioner, vilka är en viktig del av vårt samhälles konstruktion av kvinnlighet (kvinnor som vårdare) – och på Teknik och samhälle där förhållandena i stort sett är de motsatta (män som mer tekniska och matematiskt begåvade än kvinnor). Om genusperspektivet ska vara något som genomsyrar alla utbildningar och som inte klistras på en utbildning som ett separat kosmetiskt inslag, måste dessa olikheter och särdrag, de sammanhang som våra olika utbildningar ingår i och bidrar till att skapa, analyseras på allvar. På vilka sätt konserverar våra utbildningar och organisationsstrukturer rådande förhållanden och hur kan våra utbildningar bidra till förändring? Och hur kopplas våra, till viss del ämnesberoende, konstruktioner av manlighet och kvinnlighet ihop med klass, sexuella identiteter, med etniciteter och kulturella tillhörigheter?

Faran är att genus på ett förenklat och stereotypt vis översätts med kvinna och man, det vill säga att alla diskussioner som handlar om kön anses vara detsamma som att ha ett genusperspektiv. Samtal om kön kan lätt befästa fördomar: kvinnor kommer från Venus och män från Mars, män är si och kvinnor så, vilket sedan tas som intäkt för ojämlika, förtryckande och nedvärderande sociala och kulturella föreställningar. Att anlägga ett genusperspektiv innebär självklart något helt annat. Det gäller att lyfta frågan från det stereotypa men även det högst individuella – ”Hemma hos oss diskar vi lika mycket, alltså är vi jämlika” – med hjälp av kunskap och begrepp vilka bidrar till att man kan omvärdera och diskutera sina egna och andras föreställningar och sätta in dem i ett samhälleligt och historiskt perspektiv.

Genus i lärande miljöer

Oavsett om vi undervisar i interaktionsdesign, idrott och hälsa, klinisk biokemi eller genusvetenskap är genusrelationer en del av undervisningssituationen. Genusrelationer skapas mellan lärare och student och mellan studenter, i enkönade såväl som i blandade grupper, oavsett om vi vill det eller inte, är medvetna om det eller inte. Som lärare behöver vi göra oss medvetna om dessa relationer och hur de påverkar enskilda studenters förutsättningar (Bondestam, 2004). De har med makt att göra liksom med normer. Genusrelationer ska här förstås i sin vidaste bemärkelse inne-

fattande också relationer som skapas i förhållande till klass, etnicitet, sexualitet, funktionshinder etc.

I en lärandeprocess relaterar varje individ till sina erfarenheter. För att möta studenter med olika erfarenheter behöver vi som lärare fundera över de exempel vi använder oss av i undervisningen. För vem är exemplen relevanta och relaterar de till en alltför snäv erfarenhetsbakgrund? Varför just denna bakgrund? Hänger det samman med vilken kunskap jag som lärare ger prioritet? Vi måste också fundera över vilka handlingsutrymmen vi öppnar och stänger i den konkreta undervisningssituationen. Använder vi ”hon” eller ”han” i våra exempel och vad betyder det? Har vi olika förväntningar på manliga och kvinnliga studenter, hur ser och bemöter vi dem under en föreläsning? Det första och mest uppenbara är vem som får komma till tals i rummet. En så enkel sak som att göra sig själv uppmärksam på hur man som lärare fördelar eller låter studenter ta *talutrymme* är en del i att arbeta mer könsmedvetet.

Det tacksamma, givande och roliga med att syssla med frågor ur ett genusperspektiv är att alla människor kan relatera till sitt eget och andras kön. Få frågor kan väcka en så stark respons, då de vetter både mot det högst personliga, sexualitet och specifika kulturella erfarenheter och varor inte minst, och det gemensamma. Som lärare innebär det att man måste vara beredd att hantera den entusiasm men också ilska och frustration som kan uppstå då kön och genus kommer på tal. Att diskutera genusfrågor och feminism kan ibland skapa situationer som ger upphov till känslor av skuld och stigmatisering.

Molnet – ett pedagogiskt verktyg

I sin artikel ”Molnet” (1996b) skriver Anna Wahl om sina erfarenheter från Handelshögskolan i Stockholm där hon under många år undervisat i organisation och ledarskap med utgångspunkt i feministisk forskning. Hon beskriver situationer där undervisningens innehåll överskuggas av studenternas föreställningar om feminism och av deras förståelse av könsperspektivet som enbart en politisk fråga utan kunskapsmässig relevans. Molnet blev Wahls metod att möta dessa föreställningar och skapa en struktur och gemensam samtalsplattform för henne och studenterna.

Alla associationer som studenterna har till ordet feminism görs synliga genom att läraren skriver upp dem på tavlan. Därefter kan föreläsaren

placera dem under rubrikerna ideologi, politik och vetenskap. De ord som inte kan placeras förblir i molnet av föreställningar. På så sätt synliggörs för alla i rummet att feminism kan handla om alla dessa områden. Och man kan bli överens om att här och nu är det kunskapsfrågorna, den vetenskapliga diskussionen, som ska stå i centrum.

För övrigt är boken *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi* (2004) av Fredrik Bondestam en ingång till forskning på området, men den fungerar också som en handbok för den som vill ha hjälp i sitt arbete mot en mer könsmedveten undervisning.

Sammanfattningsvis rymmer perspektivet genus på Malmö högskola flera aspekter: kunskapssökandet ur ett könsperspektiv; den institutionella och organisatoriska strukturen och kulturen i vårt samhälle, inte minst på vår egen högskola; studenternas och alla medborgares kunskap om hur kön strukturerar vår vardag, vårt samhälle och vår kultur samt hur kön spelar roll i den pedagogiska situationen, i relationerna mellan lärare-student och mellan studenterna själva.

REFERENSER

- Abrahamsson, M. 2004-08-03, 'Elitfeminister betar sig som män', Svenska Dagbladet.
- Bondestam, F. 2004, *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare. En introduktion och bibliografi*, Liber, Stockholm.
- Ekenstam, C. 1998, *Rädd att falla. Studier i manlighet*, Gidlund, Hedemora.
- Ekenstam, C., Johansson, T. & Kuosmanen, J. 2001, *Sprickor i fasaden. Manligheter i förändring*, Gidlund, Hedemora.
- Faludi, S. 2000, *Ställd. Förräderiet mot mannen*, Ordfront, Stockholm.
- Faludi, S. 1992, *Backlash. Kriget mot kvinnorna*, Norstedts, Stockholm.
- Kimmel, M. 1996, *Manhood in America. A Cultural History*, Free Press, New York & London.
- Jewert, J. 2004-08-05, 'Urspårad debatt', *Dagens Nyheter*.
- Sundin, E. & Berner, B. 1996, *Från symaskin till cyborg: genus, teknik och social förändring*, Nerenius & Santérus förlag, Stockholm.
- Wahl, A. 1996a, 'Företagsledning som konstruktion av manlighet', *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1, sid. 15-29.
- Wahl, A. 1996b, 'Molnet – att föreläsa om feministisk forskning', *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 3/4, sid. 31-44.



Migrations- och ethnicitetsperspektivet

Enrique Perez och Anders S Wigerfelt

DAGLIGEN KAN SVENSKA TIDNINGSLÄSARE läsa om hur migration blivit en del av den europeiska vardagen. De vägar som migrationen tar sig förändras över tid och inställningen till dem som kategoriseras som ”dom” varierar, men flykt och emigration är inget nytt för vår tid. Under hela mänsklighetens historia har individer och grupper flyttat, migrerat, både inom ett visst territorium (en stat) eller över landsgränser (internationell migration). Även om människor alltid har flyttat har den internationella migrationen vuxit i omfång och betydelse sedan andra världskriget, delvis till följd av förändrade transportmöjligheter, men framför allt beroende på globala förändringar. Nya former för global migration är relaterade till grundläggande omvandlingar av ekonomiska, sociala och politiska strukturer i den ”postmoderna” epoken. Exempelvis medverkar den växande ojämlikheten mellan fattiga och rika länder till att allt fler människor flyttar i sökandet efter bättre levnadsförhållanden. Ny teknik och global handel medför att fler blir arbetskraftsmigranter. Vidare bidrar politiska, ekologiska och demografiska förändringar liksom krig och konflikter till att människor tvingas fly. I stort sett alla länder kommer att påverkas av flyttrörelser, i många fall både av emigration och av immigration. Mot bakgrund av dessa förändringar och den ökande migrationen kan därför vår tid kallas ”migrationens tidsålder” (Castles & Miller 2003).

Det går att identifiera sex olika migrationstendenser i dag:

- migrationens globalisering som innebär att allt fler länder samtidigt blir involverade i migrationsrörelser
- migrationsacceleration som innebär att migrationen växer i volym i alla större regioner

- migrationens differentiering som innebär att de flesta länder inte bara har en typ av migration utan flera olika samtidigt, t ex flyktingmigration, arbetskraftsmigration och familjeåterförening.
- migrationens feminisering som innebär att kvinnor spelar en ökande roll runt om i världen i alla typer av migration. Tidigare var den största delen av arbetskraftsmigrationen och flyktingmigrationen manligt dominerande.
- migrationens politisering som innebär att inrikespolitik såväl som utrikespolitik och nationell säkerhetspolitik i skilda länder både påverkar och påverkas av internationell migration.
- en stor del av migrationen är en form av urbanisering (Castles & Miller 2003).

Under de senaste decennierna har många regeringar och politiker runt om i världen börjat prioritera migrationsfrågan. Allt fler har insett att de gamla gränsdragningarna mellan olika typer av migration håller på att förlora sin giltighet. En migrationskedja som startat som arbetskraftsmigration kan fortsätta som familjeåterförening och/eller flyktinginvandring. Det sistnämnda framträdde på ett tydligt sätt under flyktingrörelserna från Balkan under 1990-talet då många flyktingar t ex flydde till Sverige delvis på grund av de nätverk som redan fanns i landet sedan arbetskraftsinvandringen från Jugoslavien under 1960-talet. Den framgångsrika mobiliseringen av högerpopulistiska/främlingsfientliga partier mot invandring och antagna hot mot den nationella identiteten förstärkte att dessa frågor blev centrala på den politiska agendan i flera länder. Sverige påverkas på många sätt av den internationella migrationen. Många flyttar från Sverige, även om antalet var betydligt större för drygt hundra år sedan, men ännu fler flyttar hit. Fortsatta internationella befolkningsrörelser kommer att öka den etniska mångfalden i allt fler länder. De förhärskande föreställningarna om nationalstaten och medborgarskapet börjar ifrågasättas. Principen om människors platsbundenhet är ett centralt särdrag i den moderna idén om staten och världens territoriella indelning. Eftersom internationell migration överskrider gränser utmanar den, per definition, de principer för organisering av rum som stadgar att alla ting (inklusive människor) kräver en speciell plats. Så är emellertid inte fallet längre för alla, många människor lever ett gränsöverskridande liv, vilket kan beskrivas med termen transnationalism.

Debatter om migration och sammanhängande diskussioner om inkludering eller utestängning samt olika former av diskriminering kommer att vara frågor högt upp på den politiska agendan de kommande decennierna. För att kunna diskutera dessa frågor på ett seriöst sätt krävs att både teorier samt kunskaper om migration och etnicitet länkas samman.

Etnicitet och kultur

Konflikter runt om i världen framställs ofta som ”etniska konflikter” och tillsammans med den ökade migrationen bidrar detta till en betoning av etniska identiteter. Men vanligtvis är etnicitet sammankopplat med genus och religiösa, nationella, ekonomiska samt koloniala/postkoloniala processer. Med andra ord räcker inte begreppet etnicitet som ensam förklaring för människors/gruppers formeringar i gemenskaper. Tvärtom växer det idag i t ex storstäder som Malmö fram gemenskaper som inte endast låter sig beskrivas i termer av etnicitet, ras eller nation utan kan tolkas i termer av transnationalism och transetnicitet (Olsson 2000). Utestängning, marginalisering och diskriminering, ofta med rasism som fundament, drabbar ofta migranter och deras barn och barnbarn. Inte minst gäller detta i Sverige om ”invandraren” kommer från tredje världen. Som ett svar på detta har det växt fram olika överlevnadsstrategier. Ett sätt är att betona sin etniska identitet, en annan variant är att tillsammans med andra i liknade situation oavsett etnicitet skapa nya transetniska gemenskaper.

Det som tidigare i Sverige kallades invandrarforskning har mångt och mycket inbegripit frågor om etnicitet och identitet. En del av den forskningen har varit inriktat på det som inte fungerade i mötet mellan invandrare och det svenska samhället med betoning på ”de andra”. En viktig fråga handlar om på vilket sätt olika invandrade grupper bevarar sina traditioner i Sverige. Vad är det som förändras i mötet med det svenska samhället och varför?

Här väcks då den intrikata frågan om kulturers fasthet eller förändringsbenägenhet. Detta är ett tema som återkommer i olika forsknings-sammanhang. För några forskare har allt från förnuftet, rationalitet, habitus (system av dispositioner som hjälper människor att handla och orientera sig i den sociala världen) till fritidsintressen med kultur och etnicitet att göra. Dessa forskare menar att människor inte kan frigöra sig ifrån från sitt kulturarv (Sjögren 1993).

Forskare med liknande ståndpunkter diskuterar ofta utifrån begrepps-paren individualism versus holism. Dessa forskare menar att individer från islamiska kulturer måste underordna sina egna intressen till förmån för familjens. Det är nämligen familjen som ger kvinnan och mannen statistiska sociala roller som är svåra att frigöra sig ifrån. Genom detta synsätt utgår man t ex från att alla män inom den islamiska kulturen beter sig på samma sätt och att konflikten handlar om två olika typer av konfronterande samhällen (Ahmadi 1998).

Kritik kan dock riktas mot ovanstående ståndpunkt. Det moderna och det traditionella kan finnas i en och samma region, inom samma land och är ofta en del av en större politisk konflikt i en region. Samtidigt finns det andra bakgrundsvariabler som kan påverka individen: utbildning, kön, ålder, levnadsstil eller uppfostran. Migrationen skapar också olika förutsättningar för olika grupper beroende på vad som ligger bakom migrationen, vilken miljö invandrarna kommer till eller ”tidsandan” i mottagarlandet. Det finns alltså flera faktorer som kan leda till olika forskningsresultat och som försvårar en bredare generalisering.

Om man istället väljer ett ”aktörsorienterat perspektiv” som utgångspunkt innebär detta synsätt att människor, män och kvinnor, är kapabla att välja en livsstil, ha framtidsvisioner, skapa ett nytt liv, förhålla sig till varandra på ett annat sätt, och jobba för det de tycker är rättvist. Detta sker inte alltid friktionsfritt utan kan utlösa enorma konflikter mellan familjemedlemmar, ofta mellan föräldrarna och barnen. Men när det gäller äktenskap kan detta perspektiv betyda att skilsmässan också kan vara en rationell handling bland invandrade familjer för att söka sig till ett nytt liv (Darvishpour 2003). Att resonera kring familjen, oavsett ursprung, utifrån det faktum att den befinner sig mitt uppe i en förändringsprocess i det moderna samhället är ett försök att erkänna komplexiteten i frågan.

Kultur och etnicitet är som framgått omfattande begrepp där det finns många olika definitioner beroende på vad man vill betona. Begreppet kulturalisering syftar på tron att människor inte kan befria sig från sitt kulturarv, vilket ofta kopplas till etnicitet som en fast egenskap. Ibland pratar man om det ”mångkulturella” samhället som om olika kulturer skulle förhålla sig till varandra utan att förändras och påverkas. Om man förenklar kan det sammanfattningsvis sägas att det finns en grupp av forskare som ser etnicitet som något ursprungligt, essentiellt (primor-

dialister). Enligt detta synsätt är etnicitet något mer eller mindre medfött, liknande begreppet ras, en form av ursprunglig identitet. Ofta anses språk, tradition, historia, religion och ibland territorium bilda basen för den etniska identiteten. Mot detta synsätt står en konstruktivistisk syn enligt vilken etnicitet uppfattas som ett föränderligt fenomen, något som skapas i situationer och genom ”förhandlingar” där olika sociala grupper interagerar (Ålund 2000). Forskaren i socialt arbete Ove Sernhede (2000) vill framhålla en tredje ståndpunkt i debatten mellan de två synsätten. Kulturen formar oss och ger oss riktlinjer för handlingar och värdegrunder, men skapar samtidigt förutsättningar för handlande och påverkan. Det gemensamma för alla forskarna/synsätten är att etnicitet ses som något som har med kategorisering av människor och grupprelationer att göra. Etnicitet som gruppidentitet definieras alltid i förhållande till något annorlunda, d v s i förhållande till icke-medlemmar av gruppen. Etnicitet kan ses både som något positivt, t ex en kamp hos olika grupper för att bevara den egna kulturen och motsätta sig assimilation men också något negativt som kan beskrivas i termer av förtryck och etnisk rensning (Eriksen 1998 och Johansson 2000).

Oavsett hur forskarna har förhållit sig till debatten om etnicitets- och kulturbegreppen finns relativt fasta föreställningar om ”skillnader” mellan olika invandrargrupper och ”svenskar” bland gemene man. ”Etnifiering” och kulturalisering av människor och sociala händelser är både en konsekvens av samhällsförändringar och en massmedial produkt.

Etnicitet och främlingskonstruktioner

Termen etnicitet har sitt etymologiska ursprung i det grekiska ordet *ethnos* som vanligtvis översätts med ordet folk. Men begreppet har också kopplingar till ordet *etnikos* som kan översättas med hedniskt och främmande. Det är också så som begreppet ofta används, d v s det är ”de Andra” som har etnicitet, inte ”vi”. Det ”normala” vi sätts i motsats till de ”annorlunda” dom (främlingarna). I många fall blir ”dom” syndabockar för vad som upplevs som negativt i samhället. Vi-gruppen ser sig själva som subjekt och har med hjälp av makten över språk och berättelser redskap för att underordna de som objektiveras, det vill säga ”invandrarna”. Kategorisering och stereotypisering kan användas i denna process. Det svenska offentliga samtalet, t ex mediabilden, präglas av en statisk och

essentiell syn på etnicitet. Begreppet förknippas med traditionstygda och främmande ”invandrarkulturer”. Synen på etnicitet och kultur som ett arv kan betecknas som en form av rasialisering, d v s både ”vi” och ”de Andra” konstrueras som biologiskt självproducerande sociala kollektiv med unika, särskiljande egenskaper. Dessa egenskaper förstås som naturgivna och får funktionen att beteckna skillnader. Under olika historiska förhållanden har godtyckliga skillnader eller markörer som hudfärg, en religiös övertygelse, en sedvänja blivit en del av ett maktförhållande där vissa egenskaper och/eller ett visst utseende placerat grupper och individer som över- eller underordnade (Miles 1993 och Brune 2004).

På senare tid har forskningen om invandrar- och minoritetsfrågor även uppmärksammat och fokuserat på rasism och främlingsfientlighet som fenomen i det svenska samhället. Orättvisorna i samhället handlar ofta om vad man kallar för strukturell rasism eller diskriminering, det vill säga att vissa människor med en viss kulturell identitet utestängs från till exempel den svenska arbetsmarknaden. Etnisk diskriminering är en typ av särbehandling som direkt eller indirekt missgynnar eller kränker. Direkt diskriminering brukar den form kallas som är direkt kopplad till ras/etnisk grupp tillhörighet – exempelvis när arbets sökande med ”utländska” namn sorteras bort i första gallringen. Indirekt diskriminering anses föreligga när ett krav som framstår som neutralt medför att personer som tillhör en viss etnisk grupp kommer i ett sämre läge än de som kategoriseras som tillhörande en annan grupp. Diskriminering behöver inte vara avsiktlig utan kan, om effekten av ett rutinartat handlings sätt medför att någon negativt särbehandlas, räknas som strukturell diskriminering.

Idag är det vanligt bland forskare att hävda att forna tiders rasläror har ersatts av en kulturalistisk/etnicitetsbaserad doktrin som fyller samma funktion för att rättfärdiga utestängning. De som kategoriseras som invandrare anses ha vissa egenskaper till följd av sin kultur/etnicitet som är mindre värda än de egenskaper som majoritetsbefolkningen har. Det ligger en hierarkisering i detta synsätt – vissa etniska grupper anses komma från mer primitiva och lägre stående kulturer än den t ex den ”svenska”. Denna form av hierarkisering kallas ibland nyrasism eller kulturrasism (Wigerfelt 2004).

Integrations- och minoritetspolitik

Det svenska samhället har förändrats i grunden, från att ha varit ett relativt homogent samhälle till ett samhälle präglad av mångfald. Riksdagen definierade för första gången 1975 en invandrapolitik som summerades med de tre begreppen: jämlikhet, valfrihet och samverkan mellan olika grupper. Senare har invandrapolitiken börjat benämnas integrationspolitik. 1999 sammanfattade dåvarande integrationsminister Ulrica Mesing integrationspolitiken på följande sätt:

”Integration är ingen invandrarfråga. Det handlar inte bara om att lära sig det svenska språket och det svenska samhället. Integration är en rättvisefråga, en fråga om att ha samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter i samhället oavsett etnisk och kulturell bakgrund. Integration handlar om att bekämpa etnisk diskrimineringen. Det handlar om att motverka och förebygga rasismen och främlingsfientlighet. Det handlar om att bryta den sociala och etniska segregationen och utanförskapet. Och det handlar om att främja den etniska mångfaldens delaktighet i alla sektorer på alla nivåer i vårt samhälle.”

(www.regeringen.se)

Flera forskare har påpekat att valfrihetsmålet i invandrapolitiken/integrationspolitiken är det mest debatterade politiska målet. Frågor som väcks i samband med diskussionen är bl a: Vad menas egentligen med att invandrarna själva skall ta ställning till i vilken utsträckning och grad de skall komma in i det svenska samhället eller inte? Och vad menas med statens ansvar att hjälpa invandrare att bevara sin egen kultur?

Bakgrunden till den svenska integrationspolitiken var det konstaterande som regeringen lyfte fram under slutet av 1990-talet och som handlade om att de ökade sociala klyftorna i samhället hade fått en etnisk dimension. Storstadspolitiken, som regeringen också lanserade under 1990-talet, hade som syfte att bryta segregationen och skapa ett Sverige för alla. En politik för social och etnisk integration där alla, oavsett etniskt ursprung och kön, skulle ha samma rättigheter och möjligheter att förverkliga sina livsprojekt. Målet för att bryta segregationen skulle ”preciseras utifrån en analys av ojämlikheter och orättvisor som finns och utifrån en analys av vilka faktorer som måste ändras för att jämlika levnadsvillkor skall kunna skapas”. Storstadspolitiken är en del av Sve-

riges integrationspolitik. Men vad menas egentligen med integration? Hur skall rättvisa och lika möjligheter till alla kunna förverkligas enligt sådana mål? Vilken roll och vilket ansvar har offentliga institutioner i den här processen? Är den mångkulturella politiken lösningen på segregation och utanförskap? Detta är relevanta frågor, där det finns olika uppfattningar inom forskarvärlden. Sverige har också en minoritetspolitik som riktar sig till de grupper som den svenska staten betraktar som minoriteter. Dessa är: samer, sverigefinnar, finsktalande tornedalingar, romer/resande och jiddischtalande judar. I minoritetspolitikens mål ”att ge skydd för de nationella minoriteterna och stärka deras möjligheter till inflytande samt stödja de historiska minoritetsspråken så att de hålls levande” (www.regeringen.se) finns implicit ett statligt ansvar i och med orden som syftar på att ”ge skydd”.

Olika bilder av det mångkulturella Sverige

Det råder skilda uppfattningar om det mångkulturella samhällets existens eller snarare giltighet, bland forskare, politiker, tjänstemännen, journalister, kulturarbetare samt gemene man i samhället. Uppfattningar om att det svenska samhället har varit alltför tolerant mot ”invandrarnas” sätt att leva i Sverige sprids av bl a media. Bilden av att invandrare betraktas som ett hot mot det svenska samhällets normer och regler förstärks av reportage som valt att belysa ”invandrarna” utifrån ”deras traditionella sätt att leva”, ovilliga till förändring och påverkan. Utifrån den infallsvinkeln finns det många som menar att integration i det mångkulturella samhället kommer att leda till ständiga konfrontationer, att det är fel överhuvudtaget att försöka mötas. En vanlig tanke är att det är fel att ge upp våra modernistiska tankar om våra individuella rättigheter.

Det finns också en annan bild. Det är en allmänt utbredd åsikt bland IMER-forskare att Sverige är ett av de mest segregerade länderna i Europa, i den bemärkelsen att människor tvingas att bo i speciella stadsdelar och att arbetslöshet och utanförskap för vissa invandrade grupper bidrar till att det nästan är omöjligt för dem att bli delaktiga i samhället. Sverige har t o m blivit utpekad av FN:s organ för Mänskliga Rättigheter som diskriminerande i behandlingen av flyktingar. Enligt olika undersökningar har öppen rasism och främlings-fientlighet ökat i Sverige det senaste decenniet. Andreas Carlgren, generaldirektör för Integrations-

verket, hävdade nyligen att ”det svenska samhället präglas av en utbredd och systematisk diskriminering (Sydsvenskan 15-06-04).

Perspektivet migration och etnicitet

Hur ska högskolan agera i frågor som rör diskriminering och mångfald? Hur ska man förhålla sig till frågor om migration och etnicitet överhuvudtaget?

Högskolan existerar inte i en isolerad värld. Högre utbildning är en del av det som försiggår i samhället. Frågor som har med migration och etnicitet att göra är idag högt på den politiska dagordningen, såsom rörlighet över statliga gränser, arbetskraftsinvandring, EU-utvidgning, etniska konflikter, transnationalism, etc. Andra frågor handlar om det är möjligt att inom den västerländska traditionen ta hänsyn till kollektiva rättigheter, ursprungsbefolkningens och minoriteternas krav, och leva upp till det mångkulturella samhällets utmaningar.

Det finns också en mängd olika frågor eller paradoxer som behöver diskuteras och problematiseras:

- Det är många forskare som varnar för att betrakta kulturbegreppet som någonting bestående, avgränsad och som en sluten enhet. Men trots denna inställning ”hjälper” forskningen till med att skapa mer eller mindre fasta kategoriseringar av ”de andra”.
- I Sverige bedrivs en mångkulturell politik uppifrån och nedåt. Hur mycket retorik finns i politiken och vad är det som görs i praktiken, är intressanta frågor att reflektera över såväl som att lyfta fram.
- Vad är institutionernas roll i förändringsarbetet för att kunna åstadkomma ett samhälle präglad av mångfald och mångkulturalitet? På vilket sätt skall institutionerna prägla befolkningens sammansättning och den kulturella pluralismen?
- Hur skall man gå tillväga för att skapa ett samhälle där rättvisa och lika möjligheter för alla ska kunna förverkligas?
- Vad är en mångkulturell politik? Är den mångkulturella politiken en lösning på diskriminerings- och segregationsproblematiken?

Var och en av dessa frågor inrymmer spänningsfält som uppmuntrar till flervetenskapliga ansatser och som kan hanteras av en öppen högskola. Malmö präglas av mångfald. Malmö högskola har därför en unik möj-

lighet av att kunna problematisera de här frågorna och bidra till att hitta lämpliga förhållningssätt som i sin tur kan leda vidare till fler intressanta frågor om ämnet. Migration och etnicitetsperspektiv ska inte ses som en isolerad verksamhet som bedrivs av några enskilda ansvariga, utan bör utvecklas i samverkan med det omgivande samhället i en europeisk och global kontext.

Det är viktigt att inte fokusera på kulturella och etniska skillnader utan att Malmö högskolas migrations- och etnicitetsperspektiv inriktas på att kritiskt analysera föreställningar i termer av etnicitet, ras och kultur. Det finns en risk att man betonar befästheten av gränsmekanismer och särartsmarkörer i användandet av begreppet etnicitet. Verkligheten kan sällan delas in i fasta grupper med klara gränser för vad som utgör ”medlemskap” i en social grupp. Ett ensidigt betonande av etnicitet kan hindra forskaren från att betrakta samhället med andra perspektiv som också är relevanta. Detta får dock inte hindra att man använder sig av etnicitetsperspektivet. Oavsett hur man ser på begreppet används kategoriseringar i termer av föreställningar kring etnicitet på en mängd sätt i vårt samhälle. Inte minst kan det vara en hjälp när man ska bekämpa diskriminering och utestängningar. Att bli medvetna om uppfattningar kring etnicitet och deras roll i våra sociala relationer kopplat till migrationsrörelser är av fundamental betydelse för alla som vill kunna förstå (och kanske också förändra) vårt samhälle (Wigerfelt 2004).

REFERENSER

- Ahmadi, N. 1998, *Ungdom, kulturmöten, identitet*, Statens Institutionsstyrelse och Liber AB, Stockholm.
- Brune, Y. 2004, 'Nyhetslogik och främlingssyn i mediernas konstruktion av invandrare' i *Kategoriseringar och Integration*, red. K. Borevi & P. Strömblad, SOU 2004:48, Stockholm.
- Castles, S. & Miller, M. 2003, *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*, Guilford Press, New York.
- Darvishpour, M. 2003, *Invandrarkvinnor som bryter mönstret. Hur maktförskjutningen inom iranska familjer i Sverige påverkar relationen*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Eriksen, T.H. 1998, *Etnicitet & Nationalism*, Nya Doxa, Nora.
- Johansson, R. 2000, 'Gemenskapens grunder: Etnicitet som konstruktion och process' i *Etnicitetens gränser och mångfald*, red. E. Olsson, Carlsson, Stockholm.
- Miles, R. 1993, *Racism after "race relations"*, Routledge, London & New York.
- Olsson, E. 2000, 'Etniska gränser och transnationella gemenskaper. Några reflektioner kring etnicitet, social förändring och migration' i *Etnicitetens gränser och mångfald*, red. E. Olsson, Carlsson, Stockholm.
- Sernhede, O. 2000, 'Vad är etnicitet? Försök till dekonstruktion av ett begrepp med hög akademisk och politisk hipfaktor', *Kritisk Utbildningstidskrift*, Nr 97/98.
- Sjögren, A. 1993, *Här går gränsen. Om integritet och kulturella mönster i Sverige och medelhavsområdet*, Arena, Stockholm.
- Wigerfelt, A. 2004, 'Forskning och föreställningar – betydelsen av hur rasism definieras inom forskning och i utredningar' i *Kategoriseringar och Integration*, red. K. Borevi & P. Strömblad, SOU 2004:48, Stockholm.
- Ålund, A. 2000, 'Etnicitetens mångfald och mångfaldens etnicitet' i *Etnicitetens gränser och mångfald*, red. E. Olsson, Carlsson, Stockholm.



Exempel på hur vi arbetar med perspektiven i utbildningen

– Inledning

Madeleine Rohlin

PERSPEKTIVENS värde ligger i att de kan användas för att öka meningens betydelse med sådant som vi är verksamma med. De kan stimulera till en bred granskning eftersom de innebär olika sätt att betrakta samma sak, det vill säga en utvidgad och förändrad erfarenhet

ATT ORGANISERA OCH GENOMFÖRA undervisningen så att perspektiven – *Miljö, Genus, Migration och etnicitet* – integreras på ett meningsfullt sätt måste ses som ett långsiktigt arbete. Perspektiven och deras integrering i utbildningen kan nämligen inte 'infångas' med generella regler. Det handlar om att anpassa valet till den konkreta situationens krav och förutsättningar och ta vissa drag med i beräkningen som är karakteristiska för sammanhanget. Det gemensamma är att perspektiven tvingar oss att reflektera utanför det 'lokala' och in mot det gemensamt mänskliga.

I exemplen beskriver medarbetare vid Malmö högskola hur de arbetar med perspektiven, de ger sin syn på verksamheten, sammanhang samt svårigheter och glädjeämnen. Med sina exempel från så skilda domäner som teknik, media, lärarutbildning, vård och omsorg, visar författarna att perspektiven kan förankras i många utbildningssituationer som speglar verklighetens komplexa spektrum. Exempelsamlingen ger också prov på många innovativa pedagogiska former. Förutom exempel från grundutbildningen finns också exempel på högskolepedagogisk utbildning för medarbetarna. Varje exempel kan läsas självständigt och de kan läsas i vilken ordning som helst.

Studenternas verkliga erfarenheter från skolor och förskolor tillsammans med portofolio-uppgifter utgör basen för kursen MAN TALAR OM

BARN MEN I SJÄLVA VERKET TÄNKER MAN FLICKOR OCH POJKAR. Det koncept som beskrivs av Bibi Eriksson, både för kursens syfte, innehåll och olika pedagogiska former är på många sätt tillämpligt för många utbildningar, där kunskap integreras i erfarenhetsprocessen.

I INTRODUKTIONSKURSEN HÄLSA OCH SAMHÄLLE – EN INTEGRERING AV PERSPEKTIVEN OCH ÄMNESDISCIPLINER framhåller författarna Agneta Franssén, Ingela Hamilton och Per-Anders Tengland det gränsöverskridande samarbetet. På det sättet är kursen, både till innehåll och form, ett exempel på undervisning där man skapar ett varierat umgänge för studenter och lärare och nya situationer, där var och en, stimuleras till att referera sitt tänkande och sin handling till andras för att få mening och vägledning för sig själv.

Stimulit finns i den situation som man faktiskt konfronteras med. Denna utgångspunkt presenterar Kerstin Gebru och Ania Willman med TRANSKULTURELL OMVÅRDNAD I SJUKSKÖTERSKEUTBILDNINGEN – EN DIDAKTISK MODELL och Cecilia Franzén och Christina Lindh med GENUS- OCH ETNICITETSPERSPEKTIVEN I EN VÅRDUTBILDNING. Studenternas lärande om och i perspektiven baseras på situationer inom vården och de erfarenhet studenterna gör där. Genom att göra kopplingar framåt och bakåt mellan det som studenterna gör och har lärt tidigare sker en progression av deras kunskap, färdigheter och förhållningssätt. Utbildningen är så utformad att den ordnas i en följd så att varje handling inte bara möter sitt närmast föreliggande stimuli utan också underlättar de efterföljande momenten i utbildningen.

Flera exempel beskriver projekt- eller problembaserat lärande, där studenterna lär utifrån verkliga situationer och sammanhang. Det kan underlätta deras motivation och upptäckt att perspektiven naturligt hänger samman med deras framtida verksamhet. I PERSPEKTIVINTEGRERING I PRAKTIKEN är studenterna delaktiga och genomför verkliga miljö-inspirerade projekt i samarbete med partners i samhället. De stimuleras till att tillämpa färdigheter för nya syften och blir på detta sätt mera kunniga än sina lärare. Charlotta Vikström, som är författare till detta exempel ger sin syn på sin lärarroll så här: ”Det kan bli svårt om man som lärare tänker att man ska kunna alla ämnen själv. Det misstaget gjorde jag i början när jag trodde att jag skulle föreläsa om allt. Genom att ge intressanta, integrerade uppgifter till studenterna blir det deras uppgift att föreslå lösningarna. Så mycket intressantare för dem när inte alltid läraren vet svaret på förhand!”

I RISKBEDÖMNING VID LABORATORIEARBETE beskriver Ann-Britt Gröning hur riskbedömning och 'försiktighetsprincipen' tillämpas för att stödja studenterna att utveckla sin förmåga att göra kritiska bedömningar och sina färdigheter att arbeta självständigt på ett laboratorium utifrån miljöperspektivet.

Undervisningsformen för den nätbaserade kursen TILLÄMPAD GLOBALISERING – EXEMPLET COMMUNICATION FOR DEVELOPMENT framhålls av Oscar Hemer som kongenial med kursens innehåll. Genom att undervisning är nätbaserad kan kontakter bortom vårt omedelbara räckhåll skapas. På detta sätt är kursdeltagarna och deras varierande erfarenheter från hela världen, för att vara mera precis från 19 länder, sannolikt det mest kongeniala för att kanalisera perspektiven i denna utbildning. I exemplen MENTORSPROJEKTET NÄKTERGALEN och INTERNATIONALISERING PÅ HEMMAPLAN lyfter Carina Sild Lönroth respektive Knut Bergknut fram hur vi kan nyttja Malmö och Malmö högskola, vår befintliga närmiljö där vi lever, rör oss och vistas, som en inspirerande och lärande miljö. Vad är mera naturligt i en stad och i en högskola som speglar ett modernt samhälle, som inte bara är ett samhälle utan många samhällen.

Att integrerar perspektiven i undervisningen bjuder på många utmaningar. Det finns inte någon given väg. Därför är det förknippat med ett risktagande, som alltid, när vi ger oss ut på okända vatten. För att lära av och inspirera varandra ingår en kurs om två veckor i högskolepedagogisk utbildning och den handlar uteslutande om perspektiven. Syfte, mål och innehåll beskrivs i PERSPEKTIVKURS I DEN HÖGSKOLEPEDAGOGISKA UTBILDNINGEN av Viveca Serder. Det finns fler intressanta exempel på perspektivens integrering som kursdeltagarna har genomfört som projektarbeten i referenslistan till detta exempel.

Förhoppningen är att exemplen kan bidra till att förstärka din känsla för att *Miljö, Genus, Migration och etnicitet* är viktiga och inspirera dig till att utveckla egna erfarenheter – konkreta erfarenheter. I ATT LÄSA VIDARE finns referenser till fler texter med bäring på perspektiven.



”Man talar om barn men i själva verket tänker man flickor och pojkar.”

Bibi Eriksson

Genusperspektiv i kursen ”Barn och unga i ett utvecklings- och lärandeperspektiv” i huvudämnet ”Barndoms- och ungdomsvetenskap”

CITATET I RUBRIKEN KOMMER FRÅN en lärare i skolan. Det beskrivs i Maria Hedlins uppsats ”Det ska vara lika för alla, så att säga ...” (Hedlin 2004) som ”den omedvetna likhetsdiskursen” (barn) och ”den traditionella skillnadsdiskursen” (flickor och pojkar). Utgångspunkten är ett slags könsneutralt idealtillstånd som i kontakt med en bekönad verklighet blir till en föreställning om pojkar och flickor som i grunden olika.

Bakgrund

I lärarutbildningen blir det nära förhållandet mellan perspektivet genus, det akademiska uppdraget, och det lagstadgade jämställdhetsarbetet, politikutförandet, extra tydligt. Enligt skollagen och samtliga läroplaner ingår det i alla lärares uppdrag att verka för jämställdhet mellan kvinnor och män. Skolan ska ge flickor och pojkar likvärdiga villkor och förutsättningar att upptäcka, pröva och utveckla sin fulla potential. Man påpekar att detta förutsätter att lärarna har kunskaper om det rådande könsmönstret, om könstillhörighetens betydelse för lärande och insikt om att varken pojkar eller flickor är några enhetliga grupper. Att ha genusperspektiv innebär att lyfta blicken, att se att det som vi ofta uppfattar som naturligt kvinnligt eller manligt kön, är konstruerat. Det som vi här och nu uppfattar som kvinnligt eller manligt benämndes där och då kanske helt annorlunda, kanske tvärtom.

Det handlar om att dekonstruera, att se verklighetens pojkar och flickor istället för våra föreställningar om dem.

I betänkandet till den nya lärarutbildningen (SOU 1999:63) betonades att jämställdhet och genusteori ska behandlas som kunskapsområden. Lärare behöver ha kunskap om betydelsen av kön på en strukturell nivå, behöver kunskaper för att kunna distansera sig till det invanda och därigenom analysera, förstå och bidra till elevernas utveckling. Kunskap om att kunskapsområden kan vara könsbestämda behövs också liksom medvetenhet om skolämnenas beköning och vad detta betyder för eleverna förhållningssätt. Hur kön kan relateras till undervisningsformer är ett annat kunskapsfält av betydelse.

Exemplet

Kursen ”Barn och unga i ett utvecklings- och lärandeperspektiv 10p” ingår i huvudämnet ”Barndoms- och ungdomsvetenskap” och är en del av andra terminen på Lärarprogrammet med inriktning mot förskola, förskoleklass, fritidspedagogisk verksamhet och grundskolans tidiga år. Psykologiska, kognitiva och sociokulturella aspekter läggs på barns och ungas utveckling samtidigt som den didaktiska kompetensen utvecklas.

Mål och genomförande

Studenterna ska efter genomgången kurs ”ha kunskaper om genus och jämställdhet och insikter i betydelsen av att lägga genus- och etnicitetsperspektiv på barn- och ungdom samt lärande och undervisning”. Ett av de övergripande målen är att studenterna också ska få syn på sina egna uppfattningar om kön. Arbetsformerna varierar: föreläsningar, seminarier, olika former av arbete i grupp, diskussioner, didaktiska övningar och praxisanknuten examination. En del av kursen är verksamhetsförlagd, dvs studenterna befinner sig på skolor och förskolor. Genus- och etnicitetsbegreppen klargörs och diskuteras med anknytning förutom till barn och undervisning också till omsorg och föräldraskap samt relateras till den verksamhetsförlagda tiden.

Studenterna arbetar med portfoliuppgifter som läggs på nätet på webzone. Portfolion är en fysisk eller digital mapp där studenter lägger både obligatoriska och valfria uppgifter för kommentar av sin lärare.

Tanken är att både student och lärare kan följa, bedöma och bearbeta studentens arbete och utveckling.

En av portfoliuppgifterna går ut på att synliggöra egna uppfattningar av kön, vad som påverkar och vilket inflytande de kan ha på bemötandet av barn och unga: genusglasögon på! Detta ska sedan knytas till kurslitteratur och föreläsningar. Studenterna ska utgå från t ex:

- *miljön*: Vad finns i miljön som signalerar kön? Titta på färger, inredning, material, sagoböcker, utklädningskläder, placering av bord/bänkar och ”mysfaktorer”.
- *samspel*: Vad finns i samspelet mellan lärare – barn, barn – barn samt lärare – lärare som kan tolkas som genusrelaterat? Hur pratar man med varandra? Vad verkar vara intressant att prata om? Hur hälsar man på varandra? Hur mycket kroppskontakt finns? Hur är den fördelad? Vad ger tröst? Vilka känslor kan man ge uttryck för?
- *situationer*: Vilka situationer/sammanhang förefaller vara genusbundna? Vilken variation kan man iakttä bland barn/ungdomar avseende aktiviteter, förhållningssätt eller beteende under en rast, samling, måltider, av- och påklädning, start och avslutande av en aktivitet och i samband med tillsägelser, skämtande, maktutövning? Ser du skillnaderna främst som individuella eller som könsbundna.

Under ett seminarium redovisas och diskuteras sedan uppgifterna.

Syftet att studenterna ska få syn på sina egna uppfattningar om kön uppnås på ett konkret sätt genom observationer på skolan/förskolan. Studenterna beskriver miljö, samspel och situationer, analyserar och reflekterar och beskriver vad hon/han lärt sig. Önskvärt vore också att kunna få syn på sitt eget handlande i olika situationer men detta skulle kräva resurser i tid och teknik (exvis video) som inte finns. Detta är annars ett sätt (video) som använts i andra projekt och avslöjat ett handlande som den agerande var helt omedveten om.

Utvärdering och tankar kring exemplet

Uppgiften har mottagits mycket positivt av studenterna som menar att studiet av konkret verklighet mot bakgrund av kurslitteraturen ger skärpa och tydlighet åt de nya kunskaperna. De nya kunskaperna ”sätter sig”. Förhoppningsvis sammansmälter ”omedveten likhetsdiskurs” med ”tradi-

tionell skillnadsdiskurs” till medveten genusuppfattning som blir till ett verktyg i skolans jämställdhetsarbete. De lärarstudenter som intervjuas i Hedlins uppsats (2004) är säkert representativa då de beskriver hur ”könsblind förståelse” möter ”könskodad verklighet”, hur konfrontationen med verkligheten skärper omedvetna och traditionella uppfattningar.

Kursen ryms som sagt inom huvudämnet Barn- och ungdomsvetenskap” inom Lärarprogrammet. Här är medvetenheten om genusperspektiv stor och detta har säkerligen många orsaker. Här finns stor kunskap om att barn formas tidigt, man undervisar om små barn och barn och unga står här i fokus i större utsträckning än på andra enheter. Här finns också en omfattande forskning med genusperspektiv, något som naturligtvis också påverkar medvetenheten. Att en stor del av lärarna är kvinnor verkar säkert också i samma riktning och det finns genusperspektiv i de flesta kurserna

Att observera en konkret verklighet med genusglasögonen på och att efter beskrivning och analys reflektera i anknytning till kurslitteraturen är alltså ett koncept som borde kunna ordineras i många kurser, särskilt i en högskola med många professionsutbildningar. Inte bara barn och elever har kön, även lärare, patienter, klienter, kunder och många andra.

Många gånger hörs kommentaren: ”Jag tänker inte i kön” och då uppstår frågan: ”Hur många gånger är du efter ett möte omedveten om könet på den du mötte?”

REFERENSER

- Hedlin, M. 2004, *Det ska vara lika för alla, så att säga ... En intervjustudie av lärarstudenters uppfattningar om genus och jämställdhet*, Högskolan i Kalmar.
- SOU 1999:63, *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*, Fakta Info Direkt, Stockholm.

UR KURSLITTERATURLISTAN

- Fagrell, B. 2000/01, *Vakthunden Genus*, Tema Forskning, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Juul, J. & Jensen, H. 2003, *Relationskompetens i pedagogernas värld*, Runa förlag, Stockholm.
- Norman, K. 1997, *Kulturella föreställningar om barn*, Rädda barnen, Stockholm.
- Tallberg Broman, I. 2002, *Pedagogisk arbete och kön: med historiska och nutida exempel*, Studentlitteratur, Lund.
- Ansvarig för huvudämnet ”Barn- och ungdomsvetenskap” är Annika Månsson
annika.mansson@lut.mah.se
- Kursledare för ”Barn och unga i ett utvecklings- och lärandeperspektiv” är
Eva Melchert eva.melchert@lut.mah.se



Introduktionskursen Hälsa och samhälle

– en integrering av perspektiven och
ämnesdiscipliner

Agneta Franssén, Ingela Hamilton och Per-Anders Tengland

INOM OMRÅDET HÄLSA OCH SAMHÄLLE utbildas socionomer, sjuksköterskor, folkhälsovetare och biomedicinska analytiker. Inom respektive utbildning möter studenterna synsätt, förklaringsmodeller och forskningsmetoder som är dominerande inom den egna disciplinen och som ligger till grund för den yrkesverksamhet som utbildningen leder fram till. Trots ämnesskillnader har dessa vetenskaper och verksamheter många gemensamma beröringspunkter, t ex hälsa/ohälsa, samhälle/miljö och etik. På grund av dessa olika beröringspunkter beslöts det att man skulle främja ett gränsöverskridande vetenskapligt och pedagogiskt samarbete mellan utbildningarna genom att skapa en gemensam kurs för studenterna på Hälsa och samhälle, allt i syfte att öka förutsättningarna för en flervetenskaplig utveckling av utbildningen och forskningen, och för att befrämja en integration mellan de olika områdena.

Kursens syfte

Alla programstudenter (ca 250 åtgången) inleder således sin utbildning med den gemensamma kursen *Hälsa och samhälle* (5 p). I kursen studeras bland annat olika perspektiv på och innebörder av begreppen hälsa och social välfärd, sambandet mellan människors livsvillkor och samhällsförhållanden samt samarbetet mellan olika yrkesgrupper inom hälso- och sjukvården och socialtjänsten. Kursen utgår från en helhetssyn på människors hälsa ur ett samhällsligt perspektiv, dvs alla aspekter av människan tas i beaktande och relateras till det omgivande samhället.

Det övergripande syftet är att ge en orientering i vetenskapliga tänke- och arbetssätt, att presentera olika etiska perspektiv, att stimulera till kunskapsutveckling med utgångspunkt från ett självständigt och kritiskt förhållningssätt och att belysa hälsan ur *genus-*, *etnicitets-* respektive *miljöperspektiv*. Därutöver avser kursen att lägga grunden för framtida samverkan i yrkeslivet.

Innehåll och problemområde

Kursen omfattar olika hälsorelaterade teman där basen för temaarbetet utgörs av olika verklighetsanknutna fallbeskrivningar som belyser olika former av hälsoproblem i samhället. Specifika teman som behandlats är t.ex. missbruk, HIV, Damp/ADHD, demens, våld i nära relationer och "hedersmord".

Huvuddelen av arbetet sker i arbetsgrupper och en central uppgift för gruppen är att undersöka individers och grupper hälsa och sociala välfärd i samhället, inte minst utsatta grupper situation. Det gemensamma arbetet handlar också om hur samhället ska kunna komma till rätta med problemen, om vilka åtgärder de respektive yrkena kan bidra med samt om hur professionerna kan samverka för att uppnå de samhälleliga mål som uppställs.

Samarbete kräver gemensamma utgångspunkter och kursen handlar om att öka studenternas förståelse för olika synsätt på hälsa, samhälle, etik och miljö. En relevant fråga är vilken hälsosyn som bör ligga till grund för detta gemensamma arbete, en snäv biomedicinsk eller en bredare holistisk sådan. Här ryms en konflikt mellan två vetenskapliga traditioner, en naturvetenskaplig och en samhällsvetenskaplig/humanistisk, och man kan fråga sig om dessa kan förenas på ett tillfredsställande sätt. En annan viktig aspekt är vilka etiska principer hälsoarbetet bör iaktta. Denna aspekt hänger ihop med vilken människosyn som skall genomsyra verksamheten. Allt detta inrymmer också en förståelse för och en problematisering av genusrelationer, etniska relationer och vår fysiska, psykiska och sociala miljö. Vilka konsekvenser för hälsa och social välfärd har det faktum att man är kvinna eller man, bor i innerstaden eller i en förort, är född i Sverige av svenska föräldrar eller i ett annat land av icke-svenska föräldrar?

Introduktionskursens grupparbeten fokuserar således på ett kompli-

cerat problem- och kunskapsområde. Svar på frågor med denna grad av komplexitet låter sig inte formuleras på något enkelt sätt, men en ökad medvetenhet om problemområdets många aspekter är en god grund för studenternas fortsatta tankearbete under resten av utbildningen.

Uppläggning och arbetsformer

Undervisningen på kursen bedrivs i form av föreläsningar, grupparbeten, seminarier och litteraturstudier. Dessa undervisningsformer avser att på olika sätt stimulera studenterna till ett självständigt kunskapssökande och ge dem träning i att samarbeta med andra.

Arbetet sker i sk tvärgrupper, vilket innebär att 7–8 studenter från de olika utbildningsprogrammen arbetar tillsammans i grupp. Den pedagogiska modell som tillämpas har vissa likheter med problembaserat lärande (PBL). Modellen bygger på en tro på individen som aktivt skapande med ett behov av kunskap. Grupparbetet förutsätter därför att studenterna är aktiva och tar ansvar för sitt eget lärande.

Uppläggningsen av varje veckas tema har en likartad struktur. Först introduceras vissa grundläggande och övergripande teman av olika föreläsare, t.ex. hälsobegrepp, etik, genus, etnicitet, miljö och samhällsaspekter av hälsa och ohälsa. Sedan ges föreläsningar som direkt knyter an till själva fallbeskrivningen, t.ex. föreläsningar om våld i nära relationer, om kvinnors drogmisbruk och lagbrott ur genus- och hälsoperspektiv och om verksamheten som bedrivs på kriscentrum för män. Föreläsningar ges av både högskolelärare och yrkesverksamma i syfte att tydliggöra kopplingen mellan vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap.

Därefter arbetar studentgrupperna med fall som beskriver människor i en konkret livssituation, i regel med ett specifikt hälsoproblem. Utifrån denna beskrivning har studenterna till uppgift att analysera individens situation ur olika perspektiv, t.ex. genus eller etnicitet, diskutera tänkbara hälsorisker och relevanta lösningar utifrån sina kommande yrkesroller. Som stöd i grupparbetet har varje grupp tillgång till en handledare. Handledarens huvuduppgift är att uppmuntra studenterna att arbeta tillsammans och att stimulera grupprocessen snarare än att förmedla kunskap. Det är alltså meningen att studenterna självständigt ska arbeta med fallbeskrivningarna.

Parallellt med dessa föreläsningar och själva grupparbetet arbetar stu-

denterna individuellt med att söka information i relation till det aktuella fallet. Varje tema avslutas med att gruppmedlemmarna återför veckans kunskapsinhämtning till hela gruppen. Där diskuteras, bearbetas och sammanställs materialet, som sedan lämnas in för bedömning till examinator.

Till varje tema finns särskilt angiven kurslitteratur. Kursansvariga lärare ger också förslag på lämplig referenslitteratur, som finns tillgänglig på områdets bibliotek. Dessutom uppmanas studenterna att själva söka aktuell litteratur. Som källa används antologin *Hälsans sociala villkor* (Kolfjord och Widding Hedin 2004) med bidrag av lärare och forskare från områdets olika avdelningar. En avsikt med boken är att belysa vikten av gränsöverskridanden mellan både professioner och ämnesdiscipliner.

Utvärdering

Sista veckan av kursen besvarar alla studenter en enkät för att utvärdera den. Fokus ligger på att beskriva studenternas uppfattningar om kursen i följande avseenden:

- Kursens innehåll och form (t ex information, föreläsningar, arbetsformer, examination)
- Bemötande (t ex återkoppling och bemötande från lärare/personal)
- Lärprocessens stödresurser (t ex administrativt och tekniskt stöd)

Sammanlagt får studenterna ta ställning till 13 (positivt formulerade) påståenden som de bedömer med hjälp av en sexgradig Likert-skala. Till exempel:

5. Att arbeta med studenter inom olika program har varit givande.

Instämmer inte

Instämmer

Dessutom har studenterna möjlighet till fria kommentarer.

I allt väsentligt ger resultaten en positiv bild av kursen. Flertalet studenter har uppskattat kursen, särskilt studenter utan tidigare högskoleerfarenhet. I så gott som samtliga fall ligger medianvärdena för de 13 påståendena nära skalvärdet 5, vilket betyder att man i hög grad instämmer i dem. De fria kommentarerna stödjer huvudsakligen denna bild men

även negativa synpunkter har lämnats. Dessa synpunkter har i flera fall resulterat i förändringar av innehåll och/eller arbetsformer alternativt åtgärder av annat slag.

REFERENS

Kolfjord, I. & Widding Hedin, L. 2004, *Hälsans sociala villkor*, Bokbox förlag, Lund.



Transkulturell omvårdnad i sjuksköterskeutbildningen – en didaktisk modell

Kerstin Gebru och Ania Willman

GOD HÄLSA ÄR NÅGOT SOM varje människa eftersträvar och upplever då hon känner sig värdefull och unik (Willman 1996). En sjuksköterskas uppgift är att utöva omvårdnad som gör att människor känner sig unika och begreppet hälsa är centralt både i sjuksköterskans utbildning och i yrkesutövningen. För att sjuksköterskan skall kunna främja hälsa hos patienter och utöva omvårdnad som inte är allmän och generell, utan snarare individspecifikt utformad (Gustafsson & Willman 1999) är kunskap om en människas kulturella villkor därför viktigt.

Studier av sjuksköterskeutbildningen har visat brister då det gäller kunskap om vilken betydelse en människas kulturella bakgrund har i omvårdnaden (Gebru 1997). En studie som rör omvårdnad i livets slutskede (Gebru, Åhsberg & Willman 2004) visar att sjuksköterskor inte dokumenterar patienters kulturella bakgrund tillräckligt. Detta försvårar möjligheten att utöva god omvårdnad. För att den omvårdnad som ges till invandrare, flyktingar och andra personer med utländsk bakgrund ska bli individspecifik måste sjuksköterskan ha kunskap och djup förståelse för vilken betydelse patientens ursprung har för upplevelser av såväl hälsa som sjukdom.

Genom transkulturell omvårdnads kunskap kan enligt omvårdnadsteoretikern Madeleine Leininger en individspecifik omvårdnad uppnås. Hon myntade begreppet transkulturell omvårdnad och definierar det som en inlärdd humanistisk konst och vetenskap som fokuserar individens eller gruppens beteenden, funktioner och processer och som tar hänsyn till de fysiska, psykiska, kulturella och sociala behoven. För att ge en omvårdnad som baseras på en helhetssyn måste sjuksköterskan kunna

förstå det kulturspecifika hos människan och inte minst vara medveten om sin egen kultur (Leininger 2002).

En vetenskapligt förankrad struktur för individspecifik kulturkongruent omvårdnad är Leiningers ”Culture Care Diversity and Universality”-teori. I teorin lyfts betydelsen av sjuksköterskans förhållningssätt i patientrelationen fram och den fokuserar hur hälsa kan uppnås för och av patienten. Vidare poängteras att sjuksköterskan genom teorin lär sig en jämförande omvårdnads-/omsorgsutövning som förutsätter att hon/han har kunskap om kulturspecifika uppfattningar om omvårdnad/omsorg för att kunna analysera likheter och olikheter såväl inom som mellan kulturer. Det verkliga omvårdnads-/omsorgsutövandet grundar sig enligt Leininger på sjuksköterskans förmåga att vara en aktiv lyssnare, en som lär sig något och som reflekterar över vad patienten delgett henne/honom. Detta kan förstärka patientens känsla av att bli respekterad och därmed bidra till en starkare känsla av välbefinnande. Målet för omvårdnadsarbetet bör därför vara en kulturkongruent omvårdnad, en omvårdnad som skräddarsys efter patientens kulturellt betingade värderingar och livsstil. Omvårdnadsbeslut och omvårdnadshandlingar måste av patienten upplevas som tillfredsställande och meningsfulla för att hälsa skall uppnås (Leininger 2002; Gebru & Willman 2002).

En didaktisk modell

Vid Hälsa och samhälles sjuksköterskeprogram används en didaktisk modell för utbildning i transkulturell omvårdnad (Gebru & Willman 2003). Detta innebär att samtliga kurser i sjuksköterskeprogrammet ges ett innehåll som belyser internationella förhållanden i Europa och i övriga delar av världen.

Transkulturell omvårdnad utgör ett eget forskningsområde. Vi har valt Madeleine Leiningers omvårdnadsteori, ”Culture Care Diversity and Universality”, för den didaktiska modellen eftersom teorin kan användas inom såväl praktik och utbildning som omvårdnadsforskning. Teorin fokuserar på att utveckla kunskaper om omvårdnad av människor med olika kulturella arv och olika sätt att leva. Med teorin som intellektuellt verktyg förstärks sjuksköterskans möjligheter att upptäcka den kulturella mångfalden, det unika respektive det allmängiltiga i omvårdnaden.

Den didaktiska modellen innehåller beskrivningar av:

- syften för utbildningen
- mål för studentens lärande
- mål för lärarnas guidning
- förslag på undervisningsmaterial såsom artiklar och referenslitteratur
- förslag på metod för undervisning i teoretisk och klinisk utbildning.

Syftet med att använda den didaktiska modellen är att studenten ska förvärva en struktur för transkulturell omvårdnad. Som följd av att modellen används ska följande mål uppnås:

- studenten lär sig hur en teori kan användas för att upptäcka och guida omvårdnadsverksamhet
- studenten lär sig identifiera och förstå kulturella likheter och skillnader hos patienter och deras närstående för att kunna planera och genomföra en kulturanpassad omvårdnad
- studenten förstår och utvecklar ett etiskt förhållningssätt till patienter och deras närstående
- studenten uppvisar progression både i fördjupning och bredd avseende sina kunskaper, färdigheter och förhållningssätt
- studenter som under sin utbildning bedriver studier i utlandet känner trygghet och förtroende i sitt omvårdnadsutövande
- studenten kan i modellen identifiera en tydlig nivåstegring/ämnesfördjupning för transkulturell omvårdnad i utbildningen
- studenten kan inse betydelsen av Leiningers omvårdnadsteori som en huvudteori användbar i såväl den teoretiska som kliniska delen av utbildningen och i framtida yrkesutövning.

Innehållet i den didaktiska modellen har tagits fram genom litteraturstudier, artikelgranskning och workshops. Under sin treåriga utbildningen läser och granskar studenten ett antal artiklar och andra dokument. Under den kliniska delen av utbildningen utformar studenten omvårdnadsplaner för enskilda patienter med stöd av den nyvunna kunskapen. Målet för undervisningen år 1 är att studenten ska inhämta kunskap om begrepp och definitioner i ”Culture Care Diversity and Universality”-teorin samt tillämpa kunskapen genom att reflektera över kulturkongruent omvårdnad på individnivå. Studenten ska även använda Leiningers teori under den kliniska delen av utbildningen. Målet är också att studenten ska bli

medveten om sitt förhållningssätt och förstå sin egen kulturs inverkan i mötet med patienter. Studenten ska lära sig att förutse de potentiella problem som kan uppstå om patient och sjuksköterska har olika syn på vård. Under år 2 är målet för inläringen att studenten ska tillämpa sina nyvunna kunskaper på grupp- och samhällsnivå och med hjälp av Leiningers teori lära sig två kulturer på djupet. Under den kliniska utbildningen ska studenten tillämpa transkulturella omvårdnads kunskaper för patienter med olika funktionella hälsostatus och krav, främst inom mödra- respektive barnhälsovård och hälsoarbete bland vuxna. Nivåstegring/ämnesfördjupning sker genom att studenten under år 3 ytterligare övar sig att tillämpa ”Culture Care Diversity and Universality”-teorin och lär sig en tredje kultur på djupet, reflekterar över bl a fenomenet ”cultural pain” och hur detta ska förebyggas och diagnostiseras. Ämnet fördjupas också genom att studenten inhämtar kunskap om Leiningers etnografiska forskningsmetod benämnd ’etnonursing’. Examinationsformerna är både muntliga och skriftliga och sker vanligen genom att studenten redovisar sina kunskaper vid seminarier. Underlaget utgörs av enskilda papers eller aidentifierade individuella omvårdnadsjournaler. Seminarierna utgörs av övningar att reflektera och tillämpa teorin i patientsituationer.

Utvärdering av den didaktiska modellen – forskning om utbildningen

Den didaktiska modellen i transkulturell omvårdnad har tillämpats sedan år 2001. De studenter som började sin sjuksköterskeutbildning då har kontinuerligt erbjudits enkäter efter varje avslutat år av den 3-åriga utbildningen. Vidare har 10 studenter per år intervjuats. Dessa enkäter och intervjuer utgör basen för en vetenskaplig studie vars syfte är att utvärdera utfallet av den didaktiska modellen. De tendenser som kan skönjas, är att majoriteten av studenterna känner sig väl förberedda för att arbeta i det mångkulturella samhället och känner att de fått verktyg för sin professionella verksamhet. En besvikelse för studenterna är att de inser att den transkulturella omvårdnaden inte tillämpas ofta av de kliniskt verkssamma sjuksköterskorna. Därför ser flera av sjuksköterskestudenterna det som sin uppgift att som nytexaminerade utveckla möjligheterna för möten där kunskaper om kulturelaterade värderingar och uttryck är kända och tillämpas.

Diskussion

Konsekvenser av internationell migration utgör grunden för den kunskap som studenten behöver för att kunna hantera kulturmöten i vården. För de studenter som deltar i internationella utbytesprogram utgör den transkulturella kunskapen en bra förberedelse för de möten som dessa studenter kommer att uppleva. För de studenter som inte har möjlighet att delta i internationella utbytesprogram ger modellen underlag för att internationalisera på hemmaplan. I den kliniska delen av utbildningen ges rika tillfällen till att möta patienter av olika kulturell bakgrund och med modellens hjälp fokuseras det transkulturella innehållet i omvårdnad. Modellen skulle även kunna användas i andra vårdutbildningar eftersom det är respekten för och lärandet av individen som är det väsentliga i mötet med patienten. Den didaktiska modellen avser att garantera att studenterna får det migrations- och etnicitetsperspektiv i utbildningen som är Malmö högskolas profil.

REFERENSER

- Gebru, K. 1997, *Kulturkongruent omvårdnad i sjuksköterskeutbildningen*, Lunds universitet: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan, (lic. avh).
- Gebru, K. & Willman, A. 2002, 'Kulturkongruent omvårdnad. Om Madeleine Leiningers omvårdnadsteori', i *Etniska relationer i vård och omsorg*, red. F. Magnusson, Studentlitteratur, Lund, sid. 181–199.
- Gebru, K. & Willman, A. 2003, 'A research-based didactic model for education to promote culturally competent nursing care', *J Transcultural Nursing*, vol. 14, sid. 55–61.
- Gebru, K., Åhsberg, E. & Willman, A. Insänd 2004, 'Culturally congruent care for patients in terminal care', *J Transcultural Nursing*.
- Gustafsson, B. & Willman, A. 1999, 'Allmän och specifik omvårdnad behöver klargöras', *Theoria*, vol. 8, sid. 2–7.
- Leininger, M. 2002, 'Essential transcultural nursing care concepts, principles, examples, and policy statements', i *Transcultural nursing. Concepts, theories, research & practice*, red. M. Leininger & M.R. McFarland, Mc Graw-Hill, New York, sid. 45–69.
- Willman, A. 1996, *Hälsa är att leva. En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad*, Vårdförbundet SHSTE, Stockholm, (avh.).

EXEMPEL PÅ LITTERATUR SOM ANVÄNDS I UTBILDNINGEN

Hanssen, I. 1998, *Omvårdnad i ett mångkulturellt samhälle*, Studentlitteratur, Lund.

Leininger, M. & McFarland, M.R. 2002, *Transcultural nursing. Concepts, theories, research & practice*, Mc Graw-Hill, New York, kapitel 1-2.

Lundberg, P.C. 1999, 'Meanings and practices of health among married Thai immigrant women in Sweden', *J Transcultural nursing*, vol. 10, no. 1, sid. 31-36.

McFarland, M. 1997, 'Use of culture care theory with Anglo-American elders in a long-term care setting', *Nursing Science Quarterly*, vol. 10, no. 4, sid. 186-192.

Genus – och etnicitetsperspektiven i en vårdutbildning

Cecilia Franzén och Christina Lindh

OAVSETT OM DET ÄR FRÅGA OM professionsutbildningar eller utbildningar som leder till generella examina, har vi inom den högre utbildningen en viktig roll då det gäller att utveckla studenternas kritiska förhållningssätt och demokratiska tänkande. Det är viktigt att studenterna får möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och egna förhållningssätt då det gäller frågor som rör värdeladdade begrepp om kvinnligt, manligt och etnicitet. Om högskolor och universitet förbigår dessa frågor kan det bidra till och lämna utrymme för stereotypa föreställningar.

I en vårdutbildning utbildas och förbereds studenter för sina yrkesliv som vårdgivare. De ska uppnå den kompetens som de behöver för att kunna ta hand om patienter. Ett gott omhändertagande innebär inte bara att man ska kunna utföra olika åtgärder. Det handlar också om att möta, tala med och lyssna på patienterna för att få en uppfattning om deras problem, behov och förväntningar. Enligt hälso- och sjukvårdslagen (SFS 1982:763) ska sjukvård ske på ”lika villkor för hela befolkningen”. Vidare ”vården skall ges med respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans värdighet”. I enlighet med detta skall varje patient i en vårdsituation bemötas som en unik individ (Fioretos 2002) och vården ska ges utifrån den enskilda patientens behov och förutsättningar för att kunna ta emot vården (René 1998).

Den kompetens som har beskrivits ovan har inte bara betydelse för hur mötet med patienterna utformas. I högskolelagen (SFS 1992:1434) anges bland annat att ”den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna förmåga till självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt beredskap

att möta förändringar i arbetslivet”. Vidare anges i högskoleförordningen (förordning till högskolelagen) som mål för vårdutbildning att skall ”studenten skall ha utvecklat sin självkänedom och förmåga till inlevelse och därigenom, med beaktande av ett etiskt förhållningssätt och en helhetsbild av människan, utvecklat sin förmåga till goda relationer med patienter och deras närstående”.

Även kunskaper och insikter som rör förmågan till lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper är viktiga. I ett framväxande mångkulturellt samhälle kommer studenter senare när de kommer ut på arbetsplatser sannolikt att möta och samarbeta med människor med annan etnisk bakgrund än den egna. De kommer troligen även att arbeta med såväl kvinnor som män. Det innebär, speciellt om man har en arbetsledande roll, att man skall verka för ett öppet arbetsliv utan diskriminering. Kunskap om hur arbetsmarknaden i Sverige ser ut idag, de hierarkier som faktiskt finns och hur man bäst kan verka för mångfald i arbetslivet, är värdefull kunskap. Det är därmed viktigt att man efter en genomgången akademisk utbildning har med sig både inspiration och kunskaper för att motverka diskriminering och främja mångfald i arbetslivet. Vår uppfattning är därför att det bör finnas teoretiska referensramar som beskriver perspektiven genus och etnicitet och som stödjer studenternas utveckling. I den här artikeln skall vi utifrån våra erfarenheter från tandläkar- och tandhygienistutbildningen beskriva hur frågor kring genus och etnicitet kan integreras i en vårdutbildning.

Vård i genusperspektiv

För att ge en bild av varför blivande vårdgivare behöver kunskap om genus i sina kontakter med patienter utgår vi från Hammarströms (2004) beskrivning av vad genus kan tillföra och innebära inom vården. Hennes redogörelse handlar om läkarvetenskapen men i en definition som hon gör av medicinska yrkesgrupper ingår alla som arbetar inom hela vården. Delar av resonemanget är enligt vår mening därför intressant för all vård.

Genusperspektiv i medicinen handlar enligt Hammarström (2004) delvis om de biologiska skillnader som finns mellan kvinnor och män och vilka konsekvenser som skillnaderna kan ha för kvinnors och mäns hälsa och ohälsa. Vissa sjukdomar drabbar huvudsakligen kvinnor, som exempelvis benskörhet (osteoporos), medan andra drabbar män i högre



utsträckning. Därutöver kan kvinnor och män uppvisa olika symptom fast de har samma sjukdom, till exempel när de drabbas av hjärtkärlsjukdomar. Genusperspektiv kan också lyfta fram konsekvenserna av kulturella normer, ideal och förväntningar om kvinnligt och manligt. Vad som betraktas som korrekt när det gäller kvinnors och mäns handlingar och värderingar kan exempelvis leda till att kvinnor och män bemöter en vårdgivare och pratar om sina problem på olika sätt. Kvinnor och män kan också ha olika förväntningar på vårdgivare och uppleva den vård som de får och mötet med vårdgivare olika. Hammarström (2004) nämner även att kvinnors och mäns livsvillkor och arbetsvillkor har betydelse för deras hälsa och möjligheter att leva hälsosamt men att villkoren och konsekvenserna kan variera mellan kvinnor och män. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att det inte går att uttala sig säkert om hur de kulturella föreställningarna och idealen och människors livssituation påverkar den enskilda individen. Grupper av kvinnor och män är inte homogena utan det finns skillnader beroende på deras individuella sociala, kulturella, religiösa och etniska bakgrund som måste beaktas.

Med hjälp av genusperspektiv i utbildningen bör studenterna bli medvetna om att det finns individuella skillnader när det gäller patienters hälsa, beteende och förväntningar på vårdgivaren som kan förklaras i förhållande till patienternas kön; en medvetenhet som en vårdgivare behöver för att kunna möta och behandla varje enskild patient på bästa sätt. Utbildningen kan därmed uppfylla ett av målen i högskoleförordningen som säger att studenter på en vårdutbildning skall ha ”förvärvat kännedom om förhållanden i samhället som påverkar kvinnors och mäns hälsa samt kunna initiera och delta i hälsobefrämjande och förebyggande arbete”. Men medvetenheten skall inte bara röra patienten och dennes situation. Det är även angeläget att studenterna får tillfälle att få upp ögonen för vilken betydelse som deras egna erfarenheter och syn på kvinnligt och manligt kan ha för hur de utför sitt arbete och samarbetar med andra. De erfarenheter, värderingar och föreställningar som människor har kan nämligen påverka deras inställning till sina arbeten och styra deras beteende i arbetslivet (Alvesson & Billing 1999).

Vård i etnicitetsperspektiv

Sverige växer och invånarantalet uppgick i dagarna till 9 miljoner och en stor del av de nya invånarna är invandrare. Jonas Frykman, professor i etnologi vid Lunds universitet, säger i Sydsvenska dagbladet att med största sannolikhet kommer inflytandet från invandrare i Sverige att leda till stora förändringar på ett sätt som ännu inte har uppmärksamats (Hedenbro 2004). Detta innebär att vårdgivare möter andra patienter än för några decennier sedan. Dagens patienter har inte sällan andra uppfattningar om sina behov av vård än vad hittills verksamma vårdgivare är vana vid. Forskning visar att kulturkrockar är vanliga mellan personal och patienter från andra länder (Hjelm 1989) och att en ömsesidig förståelse och dialog är nödvändig för att förhindra missförstånd mellan personal och patient (Barbosa da Silva 1990).

På samma sätt som studenter bör bli medvetna om att det finns skillnader när det gäller patienters hälsa, beteende och förväntningar på vårdgivaren som kan förklaras i förhållande till patientens kön, bör de bli medvetna om att det finns skillnader som kan förklaras utifrån patientens etniska bakgrund. Bland annat är kunskap om epidemiologiska data från andra länder och världsdelar samt hur hälsa kan uppnås under helt olika förutsättningar viktig. Sådan kunskap om skillnader mellan grupper av människor och mellan individer är värdefull även om man som vårdgivare inte kommer att vara verksam i något annat land eftersom kunskapen lär oss något om interaktionen mellan hela människan – patienten – och det omgivande samhället, oavsett var på jorden som vi är verksamma. Diskussionerna bland lärare och studenter fokuserar emellertid stundtals på att beskriva ”de andra” på ett sådant sätt att olikheter och skillnader mellan ”oss” och ”de andra” förstärks. Enligt vår uppfattning är insikten om de föreställningar som människor har om skillnader mellan olika grupper och hur de uppkommer viktig. Detta mot bakgrund av att föreställningar inte alltid bottenar i kunskaper utan kan ha sin grund i stereotypa föreställningar om människor för att de kommer någon annansans i från.

Kunskap leder till förståelse men om så skall ske är det viktigt att kunskapen är tillräckligt djup och klart skild från stereotypa föreställningar och antaganden. Det bör därför ges möjligheter till en öppen diskussion kring känslor som väcks i mötet med patienter. Att till exempel ta sina egna attityder mot människor som man uppfattar representerar ”de andra”

på allvar och skärskåda sina egna föreställningar eller obehagskänslor kan vara viktigt för att skapa förståelse (Bang 1990).

Genus- och etnicitetsperspektiven i tandläkar- och tandhygienistutbildningen

I utbildningsplanerna för tandläkar- och tandhygienistutbildningen finns det ett flertal mål, såväl nationella som lokala, som indikerar vikten av att studenterna måste förvärva kunskap och förståelse för patientens livssituation med respekt för patientens självbestämmande och integritet.

Utbildningen i Malmö är grundad på en helhetssyn på patienten och teoretiska studier blandas med klinisk praktik (Rohlin, Petersson & Svensäter 1998). De teoretiska studierna rör bland annat odontologi, biologi, anatomi, medicin, beteendevetenskap och diagnostik. Inom ramen för den kliniska tjänstgöringen arbetar studenterna med patienter. De kan då tillämpa sin kunskap och utöva den praktiska och mer åtgärdsinriktade delen av tandläkaryrket. Kontakterna med patienterna är även viktiga för att studenterna ska kunna utveckla en förmåga att möta och kommunicera med patienter. Med syftet att utveckla studenternas helhetssyn på patienterna kommer de i kontakt med tandvård ur såväl genus- som etnicitetsperspektiv.

I Malmö bedrivs tandläkar- och tandhygienistutbildningen enligt en modell för problembaserat lärande (PBL) som innebär att kunskaper inhämtas och kontinuerligt återkopplas under utbildningens gång, vilket är en utmärkt grund för implementering av perspektiven. Utbildningsmodellen ger förhoppningsvis studenterna de kunskaper som är nödvändiga för att de ska förstå, trivas i och kunna verka i ett föränderligt samhälle. Vi beskriver nedan på vilket sätt perspektiven kan integreras och ger ett konkret exempel på hur detta kan ske.

Hur PBL kan vara lämpligt för att integrera perspektiven i vårdutbildningen

Kärnan i undervisningen är att studenterna arbetar i grupper med fall som belyser kliniska situationer och problem som är typiska för det patientnära arbetet. Grupperna består av upp till 8 studenter och de träffas en till två halvdagar i veckan för att arbeta med fallen. I början av utbild-

ningen har de en handledare medan studenterna under den senare delen av utbildningen arbetar på egen hand. Handledarens uppgift är att stödja gruppprocessen liksom lärande- och problemlösningsprocessen. Det största ansvaret för att bearbeta problemen och inhämta kunskap har studenterna själva.

Utifrån fallen definierar studenterna problem, de formulerar hypoteser och inlärningsmål, och identifierar vilken kunskap som de har respektive saknar. Studenterna träffas en vecka senare vid ett redovisningstillfälle för att diskutera det aktuella fallet igen. Under sina studier är studenterna parallellt med på kliniska demonstrationer och de arbetar kliniskt med patienter som har anknytning till de situationer och problem som fallen berör. I anslutning till fallen ges också föreläsningar och seminarier. Tanken är att studenterna utvecklar sina kunskaper och färdigheter när de dels får tillämpa dem i kliniska situationer, dels deltar i diskussioner med andra studenter och handledare.

Ett konkret exempel

Vårt exempel på ett fall rör tandläkarens och tandhygienistens möte med patienter och patienters syn på hälsa ur genus- och etnicitetsperspektiv. Undervisningen är utformad så att studenterna under hela utbildningen fördjupar och aktivt använder kunskap som de har inhämtat tidigare. Detta fall bygger på tidigare kunskap om kommunikationen mellan vårdgivare och patient och att sociala, kulturella och individuella faktorer påverkar människors hälsa, hälsobeteende och hälsouppfattningar.

FALL: Lisa och Fadime

Du sitter på bussen på väg hem efter en lång dag på kliniken. Dagen har varit fylld av patienter och två av dem dyker upp i minnet.

Lisa, den unga kvinnan som varit så mån om att vara till lags. Hon söker vård för att tänderna isar. Annars beskrev hon inte några större problem, varken med tänderna eller med livet i övrigt. Du fick intrycket att hon var mån om sitt utseende, sportade mycket och var väldigt kostmedveten.

Och sedan tänker du på Fadime, den turkiska kvinnan i 40-års åldern. Hon hade flera stora kariesangrepp. Du presenterade en lång och ambitiös information om vad karies är och hur hon skulle göra för att

undvika hål i tänderna. Fadime hade reagerat med att bli tyst och tillknäppt, och du fick en känsla av att hon skulle ringa återbud till nästa besök hos dig och kanske aldrig komma tillbaka.

Ett av målen är att studenterna skall tillägna sig förståelse för vilken betydelse som kulturella normer, ideal och föreställningar om kvinnligt och manligt och människors etniska bakgrund kan ha för deras uppfattning om hälsa, där ibland oral hälsa, hur de befrämjar sin hälsa och vilken inställning de har till tandvård. Fallet belyser också att det finns individuella skillnader mellan patienter beroende på deras sociala bakgrund, utbildning och ålder.

Fallet utgår från de två kvinnorna som beskriver sina erfarenheter och uppfattningar om tandvården på två olika sätt. Den ena kvinnan antas vara en ung svensk kvinna medan den andra har flyttat hit från ett land i södra Europa. I sin diskussion kan studenterna belysa att kvinnor i västvärlden kan vara intresserade och villiga att ha hela och vita tänder för att kvinnor förväntas se ut på det sättet. De kan därför ha ett hälsobeteende som leder till friska tänder. Vidare diskuterar studenterna olika kulturella uppfattningar som rör vilket inflytande som människor anser att de har över sin hälsa och vad de därmed förväntar sig av en tandläkare eller tandhygienist. Bland annat kan det finnas en uppfattning inom vissa grupper att hälsa och sjukdomar står utanför människans egen kontroll, vilket kan leda till att det kan vara svårt för en vårdgivare att nå ut med sitt budskap att det är viktigt med en god munhygien. Genom att integrera genus och etnicitet kan studenterna på ett bättre sätt utveckla sin kunskap och förståelse för vikten av att de talar med och lyssnar på patienter, och utveckla sin helhetssyn på patienter.

Återkoppling till studenterna

Efter genomgången av fallet i basgrupperna anordnas ett seminarium som är ett viktigt moment som stöd och återkoppling i studenternas lärandeprocess. Seminarierna bygger på studenternas egna frågor som lämnas in till den eller de lärare som leder ett seminarium. Eftersom fallet som vi har beskrivit belyser flera kunskapsområden kan lärare med olika kompetens delta och diskutera och här kan studenterna få stöd i sin lärandeprocess och utveckla sitt förhållningssätt beträffande genus och

etnicitet. Seminarierna är även ett bra tillfälle för lärare att få insikt om var studenterna befinner sig i sitt lärande och de ger lärare tillfälle att ta del av andra lärares kunskaper och förhållningssätt.

Sammanfattning

I den här artikeln har vi diskuterat hur genus- och etnicitetsperspektiven kan bidra till att utveckla studenternas helhetssyn på patienterna i vårdutbildningar och hur perspektiven kan integreras i en vårdutbildning. Problembaserat lärande innebär att perspektiven kan integreras i sitt sammanhang och därför blir relevanta för studenternas lärande och deras professionella och personliga utveckling. Genom att undervisningen utformas utifrån kliniska situationer och studenterna redan tidigt i sin utbildning kommer i kontakt med sådana situationer som de kommer att möta senare i sitt yrkesliv blir det, förhoppningsvis, begripligt för studenterna varför de ska ta på sig ”genus- och etnicitetsglasögonen” i sina möten med patienter. En annan konkret tillämpningssituation som vi har tagit upp är när studenterna träffas i sina grupper och diskuterar fallen tillsammans med en lärare.

Vi har utgått från förhållandena på tandläkar- och tandhygienistutbildningen. Studenterna är många gånger inriktade på konkreta problemlösningar som är relaterade till tänder och munhåla, och på att träna den manuella skickligheten. Det är därför viktigt att kunskaper om genus och etnicitet implementeras i utbildningen på ett sätt som inte verkar fränstötande eller upplevs vara alltför komplicerade utan som är relaterade till den kommande yrkesutövningen. Våra egna erfarenheter från kontakten med studenter är att de har egna livserfarenheter och kloka synpunkter och frågor kring perspektiven som kommer fram vid deras diskussioner. Det finns många gånger en naturlig inkörspport till diskussioner och reflektioner och därmed lärande kring kliniska situationer och problem som har anknytning till genus och etnicitet när de träffas tillsammans med lärare i sina grupper och diskuterar fallen. Trots detta är det viktigt att det finns klart definierade mål så att den kunskap som förmedlas på en tandvårdsutbildning motsvarar det arbetsliv som blivande tandvårdspersonal kommer att vara verksam i.

REFERENSER

- Alvesson, M. & Billing, Y.D. 1999, *Kön och organisation*, Studentlitteratur, Lund.
- Bang, S. 1990, 'Att arbeta över kulturgränserna' i *Att mötas över kulturgränser. Perspektiv på utbildning i invandrarfrågor*, Göteborgs Invandrarförvaltning, Göteborg, sid. 26-45.
- Barbosa da Silva, A. 1990, 'Invandrarnas möte med sjukvård i vårt mångkulturella Samhälle', *Vårdläraren*, December, sid. 13-16.
- Fioretos, I. 2000, 'Patienten som kulturellt objekt' i *Etniska relationer i vård och omsorg*, red. F. Magnusson, Studentlitteratur, Lund.
- Hammarström, A. 2004, *Genusperspektiv på medicinen*, Högskoleverket, Stockholm.
- Hedenbro, M. 2004, 'Över en miljoner svenskar idag', *Sydsvenska Dagbladet* 12 augusti.
- Hjelm, K. 1989, *Migration, health and diabetes mellitus: studies comparing foreign and Swedish-born subjects living in Sweden*, Lunds universitet, Lund.
- René, N. 1998, 'Etik och lagstiftning' i *Etik i tandvården*, red. E. Bischofberger, A-K. Bolin, G. Nordenram & N. René, Gothia, Stockholm, sid. 36-51.
- Rohlin, M., Petersson, K. & Svensäter, G. 1998, 'The Malmö model: a problem-based learning curriculum in undergraduate dental education', *Eur J Dent Educ* vol. 2, 103-114.
- SFS 1982:763. 2004, *Författningshandbok. För personal inom hälso- och sjukvården*, Liber, Stockholm.
- SFS 1992:1434. 2003, *Utbildningsväsendets författningsböcker 2003/04. Del 3. Universitet och högskolor*, Norstedts Juridik AB, Stockholm.

Perspektivintegrering i praktiken

Charlotta Vikström

KONSTEN ÄR ATT SE ATT KOPPLINGEN MELLAN
HÅLLBARHETSFRÅGOR OCH UTBILDNINGSPROGRAMMEN
REDAN FINNS, DÅ BLIR HELLER INTE
IMPLEMENTERINGEN SÅ SVÅR.

JAG HAR FÖRMÅNEN ATT UNDERVISA i ämnet Miljövetenskap på Malmö högskola. Studenterna är blivande högskoleingenjörer inom programmen Produktutveckling och Design, Grafisk teknik och Byggnadsteknik och Byggnadsdesign.

När det gäller perspektivintegrering har tanken på Malmö högskola varit att viktiga områden som t ex miljöfrågor ska belysas i kurser där det är relevant. Kan man då påstå att jag som undervisar i ämnet Miljövetenskap egentligen ägnar mig åt integrering av miljöperspektivet inom dessa program? Det är ju trots allt separata miljökurser och kan man kalla det integration? Ja, det är det faktiskt, men tvärtom! Jag integrerar frågor och teman från respektive utbildningsprogram i miljökurserna. Det innebär att studenterna på Byggprogrammen får en miljökurs som är helt olik den som Produktutveckling och Design läser. På så sätt får varje målgrupp miljökompetens som är relaterad till sitt område. I den här texten vill jag ge några konkreta exempel på hur jag har gjort.



Varför ska en produktutvecklare kunna något om miljöfrågor?

Den första frågan jag ställer mig när jag träffar studenterna är vilka de är och vad de antagligen kommer att arbeta med om några år? Under den tid jag har varit på Malmö högskola har jag haft ca 200 studenter på ”Produktutveckling och Design” och min förhoppning är att de kommer att ta aktiv miljöhänsyn när de arbetar. Frågor som dessa blivande ingenjörer kan komma att beröra är t ex materialval i produkter och utformning av produkten. Utformningen kan vara avgörande för hur väl produkten kan återvinnas och vilken energiåtgång den har under användning m m.

När det gäller ”Produktutveckling och Design” ser jag enorma möjligheter att integrera miljöfrågorna. Studenterna får utöver en serie föreläsningar göra ett projektarbete som går ut på att välja en valfri produkt och sedan arbeta fram ett förslag på hur denna produkt skulle kunna utformas för att vara mer miljö- och människovänlig. Till sin hjälp får studenterna redskap och det vi arbetat mest utifrån är de s k åtta designstrategierna för miljöanpassad produktutveckling. Dessa är:

1. Använd mindre mängd material
2. Använd miljövänliga och rena material
3. Miljövänlig produktion
4. Optimera distributionen av produkten
5. Minimera energiförbrukningen
6. Optimera livslängden
7. Optimera sluthantering av produkten
8. Optimera funktionen

Genom att applicera dessa strategier på en produkt lär sig studenterna en metod som sedan kan överföras till vilken produkt som helst. Något som också är viktigt i uppgiften är att produktens design och estetik är tilltalande. Den konstnärlighet, kunskap och kreativitet som finns hos studenterna måste tillvaratas i en miljökurs. Vad blir det annars av integrationen? De ska göra sådana produkter de själva skulle vilja ha både vad gäller utformning och miljö- och människovänlighet. En snygg, ergonomisk, miljövänlig produkt helt enkelt.

I förbindelse med detta diskuterar vi också konsumtionen och varför

vi vill ha så många produkter. Gör alla dessa saker oss lyckligare? Frågan är om någon skulle kunna tjäna på att produkten får en ökad livslängd. Om vi går mot ett samhälle där gemene man i större utsträckning hyr produkter än äger, skulle det kunna gynna att produkter med längre livslängd efterfrågas mer, eftersom uthyrarna vill ha tåliga produkter som kan klara många uthyrningar. Detta för att gynna en mer hållbar utveckling.

Föreläsningarna anpassas till målgruppen. Några grundläggande föreläsningar är de samma som för andra program, medan några är mera programspecifika. På ”Produktutveckling och Design” har ibland gästföreläsare bjudits in, som själva arbetar med miljöanpassad produktutveckling.

Projektarbetet på ”Produktutveckling och Design” har varit lyckat. Studenterna har lagt ner mycket arbete och gjort kreativa modeller och ritningar. Studenterna blir inte miljöexperter av detta arbete, men de vet hur de systematiskt kan utforma bättre produkter och vet vilka frågor som bör ställas.

Varför ska en byggnadsingenjör kunna något om miljöfrågor?

En annan spännande målgrupp är blivande byggnadsingenjörer. Det är ingen nyhet att vi på de nordliga breddgraderna tillbringar en stor del av vår tid inomhus. Vilken inomhusmiljö har vi egentligen i våra byggnader? Uppvärmning av byggnader står för en betydande del av energianvändningen i Sverige. Dessutom går det åt mycket resurser till att göra byggnader. Det råder med andra ord ingen tvekan om att byggbranschen har enorma utmaningar vad gäller miljöfrågor. Vilka slags byggnadsingenjörer vill Malmö högskola utbilda? Jo personer som har kunskap och förståelse för dessa områden. Detta är också frågor som branschen arbetar aktivt med sedan flera år.

Även på denna utbildning gör studenterna ett projektarbete och det har en tydlig branschknytning. Projektet går ut på att fördjupa sig i något av följande områden:

- Energihushållning
- Materialhushållning / Materialval
- Avfallshantering / Farligt avfall

- Kemikalier
- Inomhusmiljö
- Byggande och hållbar utveckling

Exempel på ämnen studenterna skrivit om är Jordvärme, Gröna tak och Miljövänliga byggnadsmaterial. När det gäller föreläsningarna bjuds det in gästföreläsare t ex från Sysav som arbetar med sortering av byggnadsavfall. Uppskattad föreläsning! Även andra integrerade inslag görs t ex när studenterna fick i uppgift att välja byggnadsmaterial till ett nytt dagis. Med hjälp av ett häfte med en hel del materialinformation skulle studenterna välja typ av golv och isoleringsmaterial till den nya byggnaden.

Reflektioner

Något som är otroligt viktigt är att dessa moment med integrering följs upp och/eller bedöms. Det som examineras är det som studenterna lägger ner mest arbete på. Jag tror inte att det är en god idé att ha en helt vanlig kurs och sedan lägga in ett integrationsmoment på slutet som inte följs upp eller bedöms på något sätt. Det gäller att ta ett helhetsgrepp redan från början.

Något som jag också har slagits av är hur enkelt det är (i alla fall i mitt ämne) att integrera två eller fler ämnen om man ställer de rätta frågorna. Det kan bli svårt om man som lärare tänker att man ska kunna alla ämnen själv. Det misstaget gjorde jag i början när jag trodde att jag skulle föreläsa om allt. Genom att ge intressanta, integrerade uppgifter till studenterna blir det deras uppgift att föreslå lösningarna. Så mycket intressantare för dem när inte alltid läraren vet svaret på förhand!

REFERENS

Dahlström, H., Jönbrink, A.K. & Brohammer, G. 2000, *Handbok i miljöanpassat materialval*, Institutet för Verkstadsteknisk Forskning, Göteborg.



Riskbedömning vid laboratoriearbete

Arbetsmetoder på utbildningen för biomedicinska analytiker

Ann-Britt Gröning

KEMIKALIEHANTERING INNEBÄR ofta särskilda hälso- och säkerhetsrisker som är kopplade till kemikaliers egenskaper. Ur miljö- och hälso-perspektiv är det angeläget att kunna förutse dessa risker. Att bedöma olika kemikaliers risker vid laborativt arbete är dock en svår uppgift eftersom detta förutsätter en omfattande och heltäckande kunskap om kemiska ämnen. En biomedicinsk analytiker arbetar med laborativt arbete som ofta är kopplat till användning av kemikalier. I relation till kemikaliehantering finns dock vissa problem eftersom den biomedicinska analytikerutbildningen inte omfattar djupgående studier om kemikalier. Det finns således en risk att de som examineras från utbildningen inte är helt medvetna om de risker som finns med kemikaliehantering, vilket är en brist i det laborativa arbetet. Vid utbildningsområdet Biomedicinsk laboratorievetenskap har försök därför gjorts, att inom ramen för studieplanen öka studenternas medvetenhet om hälsorisker vid laborativt arbete. Studenterna har fått lära sig metoder för att göra en riskbedömning inför laborationerna. De flesta har upplevt att deras medvetenhet om hälsorisker vid kemikaliehantering har ökat och att deras kunskaper om kemikalier har förbättrats.

Vikten av riskbedömning i yrket som biomedicinsk analytiker

En stor del av den biomedicinska analytikerns yrkesutövning är att utföra laboratorieanalyser av olika slag med anknytning till medicin och naturvetenskap, exempelvis inom sjukvården eller på läkemedelsföretag. Biomedicinska analytikerns roll är betydande eftersom dennes kunskaper

och färdigheter är nödvändiga för den aktuella verksamhetens effektivitet och funktion. En biomedicinsk analytiker skall självständigt kunna planera och genomföra analyser och undersökningar, etablera och förbättra biomedicinska laboriemetoder samt ha goda kunskaper om säkerhets- och kvalitetsfrågor på laboratoriet.

En biomedicinsk analytikers yrkesverksamma liv tillbringas till stor del i laboratorier och i de laborativa arbetsmomenten används en stor mängd kemikalier. Flertalet av kemikalierna är relativt ofarliga men en biomedicinsk analytiker kommer också oundvikligen i kontakt med kemiska ämnen som är förenade med hälsorisker. Med hänsyn till den fara som finns vid en felaktig hantering av de ämnen som kan vara hälsovådliga är det av största vikt att den biomedicinska analytikern har de kunskaper som krävs för att kunna identifiera dessa. Bristande kunskaper i detta avseende kan inte enbart leda till skador för den biomedicinska analytikern själv utan kan också förorsaka problem för den verksamhet där analytikern arbetar.

En viktig aspekt i den biomedicinska analytikerns arbete med kemikalier är frågan om kemikaliers miljöpåverkan. Med verksamhet som kan vara miljöskadlig följer ett ansvar att iaktta försiktighet samt att arbeta miljömedvetet. Den svenska kemikalielagstiftningen har som mål att ta ett samlat grepp för att undvika skador på människor och miljö. Miljöbalken, som syftar till att främja en hållbar utveckling, utgör en ram för den svenska miljölagstiftningen. Försiktighetsprincipen, som formulerades i Riodeklarationen 1992, ligger till grund för lydelsen av miljöbalkens 2 kap. 3 §, vilket är följande: *”Alla som bedriver eller avser att bedriva en verksamhet eller vidta en åtgärd skall utföra de skyddsåtgärder, iaktta de begränsningar och vidta de försiktighetsmått i övrigt som behövs för att förebygga, hindra eller motverka att verksamheten eller åtgärden medför skada eller olägenhet för människors hälsa eller miljön. I samma syfte skall vid yrkesmässig verksamhet användas bästa möjliga teknik.”*

Kemikaliereregleringarna finns i miljöbalkens 14:e kapitel medan mer detaljerade regler finns i förordningar och föreskrifter.

Sedan 1998 stadgar arbetsmiljölagen och till den kopplade föreskrifter (Arbetarskyddsstyrelsens föreskrifter om laboratoriearbete med kemikalier, AFS 1997:10) att allt laboratoriearbete med kemikalier skall riskbedömas. I riskbedömningen skall bland annat farlighetskategori (låg risk, måttlig risk, hög risk och mycket hög risk), exponeringsnivå (hög, medelhög, låg), skyddsventilation (speciallokal, dragskåp e.d., öppen

bänk), skyddsutrustning (skyddsglasögon, skyddshandskar, andnings- skydd, hörselskydd) och avfallshantering (riskavfall, miljöfarligt avfall, biologiskt avfall, radioaktivt avfall) beaktas. Om det laborativa arbetet bedöms tillhöra de två övre farlighetskategorierna (hög och mycket hög risk) skall bedömningen dokumenteras.

Var och en som bedriver en miljöfarlig verksamhet har ansvar för att vidta åtgärder i syfte att förebygga och förhindra miljöskador. För att efterleva lagstiftningen i en laborativ verksamhet krävs således att kemikalierisker kan förutses vid laborativt arbete och hanteras på ett sätt så att miljöskador i största möjliga utsträckning undviks. Den biomedicinska analytikerns förmåga att göra en riskbedömning är således väsentlig i detta avseende.

Frågor om kemiska risker och miljö inom utbildningen

Utbildningen för den biomedicinska analytikern är en tre/fyraårig utbildning organiserad inom Hälsa och samhälle. Utbildningen är till stor del laborativ och syftar till att förbereda studenterna för de uppgifter som deras yrkesverksamma liv kommer att innebära.

En viktig aspekt i utbildningen är att ge studenterna tillräckliga kunskaper om vad arbete med kemikalier innebär samt förmedla de risker som är förenade med detta. I utbildningen av biomedicinska analytiker är det naturligt att miljöfrågor av olika slag tas upp. På ett praktiskt plan diskuteras hur produkter och material som används vid laboratoriarbetet kan ingå i det naturliga kretsloppet och hur man genom återvinning och återanvändning kan minimera mängden avfall. Det finns en målsättning att göra hela den laborativa verksamheten så lite miljöbelastande som möjligt. Avseende kemiskt avfall förmedlas de åtgärder som bör följa av försiktighetsprincipen. Dessa är att man vid användningen av kemikalier bör sträva efter att minimera kemikalieförbrukningen och att försöka undvika miljöskadliga ämnen.

Inom den biomedicinska analytikerutbildningen på Malmö högskola arbetar vi aktivt med säkerheten på laboratoriet på olika sätt. I och med att vi flyttat till nya lokaler i augusti 2003 gjordes en översyn av hela den laborativa verksamheten, detta innefattade en översyn av förvaring och hantering av kemikalier. Framförallt granskades hanteringen av brandfarlig gas och vätska. Dessutom uppdaterades säkerhetsinformation och utrymningsplaner.

Sedan hösten 2003 har vi använt riskvärdering som verktyg i studenternas arbete med säkerhet, hälsa och miljö i syfte att öka deras medvetenhet om hälsorisker i laborativt arbete. Detta inbegriper särskilt att öka deras kunskap om kemikalier samt att göra dem mera medvetna i miljöfrågor. Till studenternas hjälp finns säkerhetsblad för samtliga kemikalier i verksamheten tillgängliga på laboratorierna. Dessa säkerhetsblad kan även sökas på Internet. Motsvarande information för risk- och skyddsfraser (standarduttryck för risk- och skyddshantering) finns också tillgänglig på laboratorierna samt på Internet.

Svårigheter och åtgärder inom utbildningen

Det har visat sig vara besvärligt för studenterna att värdera risker med kemikalier i det laborativa arbetet. Studenterna har också mycket olika erfarenhetsbakgrund och i flera fall också bristfälliga kunskaper om kemikalier. För att i möjligaste mån avhjälpa dessa brister och för att vägleda studenterna i arbetet har vi på Biomedicinska analytikerutbildningen utarbetat en mall som skall användas vid riskbedömning av laborationer. Denna mall utgör en förteckning över olika ämnen och de risker som är förknippade med dessa. Alla tänkbara typer av risker har beaktats i mallen som utöver arbete med kemikalier också omfattar arbete med blod och biologiska ämnen (såsom mikroorganismer och cellkulturer). Den säkerhetsnivå som den utarbetade mallen syftar till är högre än den säkerhetsnivå som följer av AFS-kraven.

Vi har omarbetat mallen en del efter att olika problem visat sig vid den praktiska tillämpningen men har slutligen funnit en väl fungerande utformning. Huvudrubrikerna i den mall som nu har använts vid riskbedömning är Ämne / moment, Koncentration / volym / mängd, Klassificering / kod, risk, skydd, Åtgärder vid olyckshändelse/spill/brand samt Avfallshantering.

Utvärdering av studenternas arbete med riskbedömning

I slutet av våren 2004 utvärderades studenternas arbete med riskbedömning, dels med tanke på hur den utarbetade mallen upplevts, dels med tanke på en eventuell pedagogisk vinst. En utvärderingsenkät med tolv frågor besvarades av 37 förstaårsstudenter. Det viktigaste resultatet av utvärderingen är att en stor del av studenterna ansåg att det var svårt att tolka och bedöma risker med kemikalier utifrån de datablad som finns

tillgängliga. Särskilt svårt ansåg studenterna att det var att bedöma hur kemikaliernas farlighet ändrades vid utspädning eller då små mängder användes. Studenterna ansåg också att det var problematiskt att avgöra hur avfallet vid laborationerna skall hanteras. Mer än hälften av studenterna ansåg sig ha alltför otillräckliga kunskaper om kemikalier för att kunna bedöma risker på ett korrekt sätt. I stort sett samtliga ansåg dock att deras kemikaliekunskaper hade förbättrats och att de nu kände sig säkrare i sitt arbete på laboratoriet. Detta talar för att arbetet med riskanalys har varit framgångsrikt. Mer än hälften ansåg också att riskbedömningen hade resulterat i en ökad miljömedvetenhet.

Utvärderingen som helhet har visat att arbetet med riskbedömning har flera fördelar. Studenterna får genom ett arbete inriktat på riskbedömning en uppfattning om vilka kunskapsluckor de har och kan därmed också bli bättre på att söka den kunskap de behöver. Deras ökade medvetenhet om risker med laborativt arbete ger också positiva sidoeffekter. Studenterna inhämtar information om olika kemikalier, de lär sig vilka arbetsmoment som kan vara farliga, hur de ska undvika exponering och hur de ska hantera en olyckshändelse. Enligt undersökningen upplever studenterna också att dessa effekter har bidragit till en ökad säkerhet i det laborativa arbetet.¹

Sammanfattande synpunkter

Förmågan till riskbedömning är väsentlig för den biomedicinska analytikern och också angeläget ur ett miljöperspektiv. Fokus på riskbedömning vid vår laborativa verksamhet har visat sig leda till att olika miljöfrågor såsom resursanvändning, kretsloppstänkande och miljöbelastning diskuteras. Därigenom erhålls en naturlig integrering av miljöperspektivet i utbildningen. Eftersom riskbedömning även ger en klar pedagogisk vinst med ökad kunskap om kemikalier och säkrare arbetssätt på laboratoriet kommer det i framtiden att vara ett moment i samtliga kurser på alla nivåer i utbildningen. Kunskaper om riskbedömning förbereder också väl den biomedicinska analytikern för uppgifter i yrkeslivet genom att tillhandahålla instrument för värdering och hantering av risker i samhället även i ett större perspektiv.

1. För intresserade finns undersökningen i sin helhet på utbildningsområdet för biomedicinsk laboratorievetenskap.



Tillämpad globalisering

– exemplet Communication
for Development

Oscar Hemer

OAVSETT OM VI BETRAKTAR GLOBALISERINGEN som ett kvalitativt nytt fenomen eller bara som kulmen på en utveckling som går åtminstone 150 år tillbaka så ställer den oss inför radikalt nya utmaningar, bland annat till följd av den globala migrationen och den förstärkning av etniska och andra kulturella identiteter som delvis kan förklaras som en reaktion på globaliseringen.

Etnicitet är, liksom de nära sammanhängande 'kultur' och 'identitet', ett problematiskt begrepp som det är angeläget att kritiskt genomlysa. Etnicitet är kulturellt betingad och ska inte uppfattas som en absolut konstant, lika lite som kulturer bör betraktas som avgränsade enheter. Det handlar därför inte bara eller ens främst om att upprätta interkulturella relationer. Målet bör snarare vara att eftersträva *transkulturell*, det vill säga kulturöverskridande, kommunikation.

Etnicitets / Migrations-perspektiven är, som jag ser det, intimt förknipat med undervisningens internationalisering och inte minst det som Malmö högskolas förre internationelle chef, Bengt Nilsson, gjorde världsberömt som "Internationalization at Home" (IaH).

Globaliseringsstudier

Globaliseringen står uttryckligen i fokus för magisterkursen i *Communication for Development (Com Dev)*, som erbjudits sedan höstterminen 2000 och nu är inne på femte "kullen". Kursen planerades med stöd från Sida, till en början främst med sikte på svenska (skandinaviska) studenter.

Målgruppen var journalister och informatörer och andra yrkesgrupper i medie- och informationssektorn med minst två års yrkeserfarenhet och en högskoleexamen i relevanta ämnen. Syftet var dels att erbjuda fördjupad kunskap om globaliseringen och om internationellt utvecklingssamarbete, med fokus på medierna och den nya informations- och kommunikationsteknologin, dels att ge kompetens för internationellt utvecklingsarbete med medier och/eller kommunikation.

Kursen var helt ny både till innehåll och form. Kombinationen av kommunikations- och utvecklingsstudier finns på ytterst få universitet i världen och den explicita kopplingen till globaliseringsstudier görs inte någon annanstans. Den form av distansundervisning på Internet i kombination med återkommande seminarier som har tillämpats från början är också unik.

De första två kurserna gavs på svenska (skandinaviska) och med endast svenska och danska studenter – varav flera dock var bosatta utomlands. Endast några få (noga räknat två) hade emellertid utländsk bakgrund. Från och med den tredje kursen, som startade höstterminen 2002, är kursen helt internationell. All undervisning bedrivs på engelska och kursdeltagarna kommer från praktiskt taget hela världen.¹ På de två första internationella kurserna var proportionerna mellan skandinaviska och icke-skandinaviska studenter ungefär 2:1. Bland de sökande till den kurs som började höstterminen 2004 var förhållandet det omvända och tendensen förefaller uppenbar.

Internationella mentorer

Internationaliseringen har naturligtvis inneburit en stor utmaning och ett fantastiskt lyft för kursen. Redan från början blandas studenterna i olika gruppkonstellationer på kursens webbplatser. Några av studenterna från utvecklingsländer har kunnat delta i något av seminarierna på Malmö högskola, tack vare stipendier från Sida och Nordiska ministerrådet, övriga har kunnat följa delar av seminarierna online (genom streaming video), men huvuddelen av kontakterna sker virtuellt på Internet.

Denna form för undervisning, med sina oanade och närmast obegrän-

1. På de tre kurser som är aktiva ht 2004 har vi studenter från Sverige, Danmark, Finland, Storbritannien, Tyskland, Bosnien-Herzegovina, Kanada, Honduras, Peru, Argentina, Nigeria, Niger, Elfenbenskusten, Sydafrika, Zimbabwe, Mocambique, Kenya, Uganda, Iran, Indien, Indonesien, Thailand och Kina.

sade möjligheter för just interkulturell eller transkulturell kommunikation, har visat sig kongenial med kursens innehåll, som ju är ett försök till analys av världens samtida tillstånd både genom teoretisk reflektion och praktiskt projektarbete. Kursen, som ges på halvfart och sträcker sig över två år, utmynnar i ett större enskilt fältarbete, gärna men inte nödvändigtvis i ett utvecklingsland. På den första internationella kursen försökte vi styra projektarbetena till de internationella studenternas hemländer, vilket inneburit att de internationella studenterna – som ofta redan är yrkesverksamma inom fältet – till stor del har kommit att fungera som värddar och mentorer för sina svenska kurskamrater.

På den andra kursen, som nu är framme vid projektarbetet, har vi haft viss regional inriktning mot västra Balkan, då vi tack vare samarbete med Nordiska ministerrådet dels kunde lägga ett av kursens seminarier i Sarajevo, dels kan erbjuda stipendier för fältarbeten i regionen. För den kurs som startade höstterminen 2004 gör vi en viss tematisk inriktning mot den islamiska världen, som hittills varit en vit fläck på ComDev-kartan. Tre iranska studenter har antagits till kursen och vi håller öppet för möjligheten att lägga ett av 2005 års seminarier i Teheran. Till nästa års kurs kommer vi att göra en stor satsning på Sydafrika, i samarbete med University of KwaZulu / Natal i Durban. Ambitionen på lång sikt är att etablera institutionellt samarbete med universitet i Afrika, Asien och Latinamerika och att erbjuda regionala temaseminarier.

Gemensam tidsaxel

Landvinningarna är inte minst pedagogiska. Nätbaserad undervisning (som är en bättre term än både distansundervisning och e-learning) ska betraktas som en ny form av lärande, med sin egen logik, inte som en virtuell variant av den alltjämt normbildande campusundervisningen. Dess avgörande fördel är *inte* som det ofta hävdas, att den gör det möjligt för den enskilde studenten att läsa var och när han eller hon vill, men däremot att den ger studenterna möjlighet att kommunicera med läraren och framför allt med varandra var i världen de än befinner sig.

Gruppdynamiken, som gamla tiders korrespondenskurser aldrig kunde erbjuda, är nätundervisningens sorgligt försummade potential. Den förutsätter att studenterna följer kursen samtidigt och i samma takt. Den bästa pedagogiska modellen är som jag ser det den kombination av web-

baserad kommunikation och återkommande seminarier, då studenterna också träffas rent fysiskt, som varit och förblir ComDevs signum. Men även för helt nätbaserade kurser är den gemensamma tidsföljden A och O för att åstadkomma en dynamisk gruppkänsla.

Genomskinlighet är ett annat nyckelord. All kommunikation ska i princip ske i webbsidans olika öppna fora. E-post är bannlyst för annat än privata meddelanden.

Genomskinligheten var en princip jag befarade skulle få stryka på foten när kursen blev internationell. Offentlighetsprincipen är ju som bekant inte allmänt vedertagen och att öppet redovisa sina examinationsuppgifter är främmande för den akademiska kulturen i många länder, också i Sveriges geografiska närhet. Men de farhågorna har inte besannats. Tvärtom tror jag att den öppna och demokratiska arbetsformen i sig gör den nätbaserade distansundervisningen till ett utmärkt verktyg för att sprida demokratiska och pluralistiska värderingar till miljöer där dessa är långtifrån självskrivna.

Längre än Bologna

Den verkligt stora utmaningen för den nätbaserade undervisningen ligger inom internationaliseringen, och då tänker jag inte bara på den så kallade Bolognaprocessens fortskridande integration av den europeiska högre utbildningen utan framför allt på kontakterna med den del av världen som ligger utanför Europa, Australien och Nordamerika. Genom webben skapas möjligheter för en internationalisering som sträcker sig längre än till det trots allt begränsade student- och lärarutbytet. Med webben som bas kan man skapa gemensamma kurser eller kursmoment, antingen helt virtuella eller i kombination med gemensamma seminarier. För det krävs egentligen inte mera sofistikerad teknik än en dator, ett modem, och någorlunda tillförlitlig tillgång till Internet.

Pionjäranda

Min egen i stort sett odelat positiva erfarenhet av nätbaserad undervisning kan förstås delvis tillskrivas min begränsade erfarenhet av annan undervisning och allmänna entusiasm för en kurs jag i hög grad själv har utformat. Jag har också haft förmånen att undervisa mogna, yrkesverk-

samma studenter med en mycket hög motivationsgrad. Det faktum att vi brutit ny mark, både innehållsmässigt och i fråga om formen, har skapat en pionjäranda som varit mycket pedagogiskt befrämjande och som också i hög grad påverkat min roll som lärare. Jag har snarast varit koordinatör i ett gemensamt pilotprojekt där alla känner sig delaktiga och ingen riktigt vet i vilken riktning det hela ska utvecklas.

Jag inser att detta är sällsynt gynnsamma betingelser och att det är vanskligt att dra allmänna slutsatser utifrån min speciella erfarenhet. Hur går det att applicera en sådan processinriktad webbaserad pedagogik på akademisk grundnivå? Eller i gymnasiet? Eller grundskolan? Jag tror det är både möjligt och önskvärt, men då givetvis i kombination med andra pedagogiska former. De potentiella pedagogiska, politiska och mänskliga vinsterna i den sortens globala nätverksbyggande som ComDev är ett levande exempel på, är oskattbara.

REFERENSER

- Bauman, Z. 1999, *Globalization. The Human Consequences*, Polity Press, Cambridge.
- Castell, M. 1996, 1997, 1998, *The Information Age*, Blackwell, London. Triologi.
- Friedman, T. 2000, *The Lexus and the Olive Tree*, HarperCollins, London.
- Hemer, O. & Tufte, T. 2005, *Media and Global Change. Rethinking Communication for Development*, Nordicom, Göteborg.
- Tomlinson, J. 1999, *Globalization and Culture*, Polity Press, Cambridge.



Mentorsprojektet Näktergalen

Carina Sild Lönroth

FÖR STUDENT OCH BARN kan mentorsprojektet Näktergalen innebära ny vänskap, nya kunskaper, ny erfarenhet men också en ökad samverkan mellan människor. Mentorn och barnet/barnets familj kan ses som en första länk för ökad tolerans och förståelse för varandras olika sociala och kulturella bakgrunder och kan förhoppningsvis på sikt leda till en ökad integration i samhället.

”Innan ville jag inte läsa på Malmö högskola, för det är så långt att cykla mellan de olika husen men nu har jag ändrat mig. Jag ska också läsa miljö, på Malmö högskola, när jag blir stor, precis som min mentor.”

POJKE 11 ÅR

Malmö är en mångkulturell och segregerad stad. Mer än hälften av Malmös barn och unga har annan bakgrund än svensk och i denna mångfald finns det möjligheter till att lära av varandra. Malmö högskola vill vara en spegelbild av det samhälle vi verkar i. Om vi ska kunna leva upp till detta gäller det att rekrytera studenter från miljöer där högskolestudier inte är tradition. Social och etnisk mångfald är betydelsefull och inte bara något som ska debatteras. Mentorsprojektet Näktergalens möten mellan *ett* barn och *en* högskolestudent är *en* metod som kan möjliggöra en större mångfald inom högre utbildning.

Mentorsprojektet Näktergalen – till ömsesidig nytta

I *Mentorsprojektet Näktergalen* har det blivit möten som kanske aldrig annars hade blivit av. De som annars inte skulle ha träffats, träffas nu

och tillsammans kan de lära av varandra och ”bygga broar.” Tanken är att mentorerna ska få möjlighet till mångkulturella möten vilket också kan förbereda dem och ge dem en bättre beredskap att arbeta i ett framtida mångkulturellt samhälle. Vänskapen mellan barn och mentor kan i bästa fall också leda till en ökad förståelse och tolerans för varandras olika sociala och kulturella bakgrund och förhoppningsvis på sikt leda till ökad integration, förståelse och samverkan mellan människor.

Mentorsprojektet Näktergalen startade 1997 och *alla* studenter på Malmö högskola har en unik möjlighet att bli mentor åt ett skolbarn i åldern 8–12 år. Varje år omfattar projektet cirka 100 barn och 100 mentorer. Sedan start har cirka 600 studenter och 600 barn deltagit i projektet.

Syftet är att mentorerna ska få inblick i ett barns liv och familjens liv och därmed öka sin kunskap, förståelse och empati för människors *olika* livsvillkor, vilket kan ses som ett viktigt komplement i all högre utbildning. Kunskap är värdefull för *alla* framtida yrkeskategorier.

”I början föreställde jag mig att jag var till för mentorsbarnet men det är egentligen bara halva sanningen. Mentorsbarnet gav mig oerhört mycket och vi båda samspelade och gav och fick av varandra”

KVINNLIG MENTOR

Grundidén är ömsesidig nytta det vill säga att i en ömsesidig relation få glädje och utbyte av varandra. Att som mentor få upptäcka världen utifrån ett barns perspektiv, barnets sätt att tänka, känna och tycka. Att få utveckla en förståelse och respekt i en relation med *ett* barn och dess familj. Att som barn få en vuxen vän att anförtro sig åt, lära sig av och ha har trevligt tillsammans med. För mentorn innebär det också att prova och öva ledarskap, problemlösning och initiativförmåga. Men också att bygga upp sin egen självkänsla och sina färdigheter vilket kan vara värdefullt vid ansökan av annat arbete.

Studenterna söker till projektet och student och barn matchas, oftast utifrån gemensamma intressen. De antagna mentorerna får en kort mentorsutbildning, de får kontinuerlig handledning under året, samt viss betalning. Barn och mentor träffas en gång i veckan cirka 2–3 timmar per tillfälle, efter skoltid, under perioden oktober till maj. De bestämmer själva vad de ska göra tillsammans, förhoppningsvis meningsfull fritid

för båda parter. Att tillsammans få tillfälle att upptäcka de möjligheter som finns i det bostadsområde som barnet bor i men också få vidgade vyer om vad det finns att tillgå utanför bostadsområdet. Det kan exempelvis innebära att få prova nya fritidsaktiviteter, få utveckla talanger och förmågor inom sport och kultur eller kanske få möjlighet att förverkliga sig själv.

”Personliga skildringar av olika familjer i skönlitteratur kan inte ersätta att stå öga mot öga med en familj, det är annorlunda.”

KVINNLIG MENTOR

Barnen rekryteras från fem mångkulturella skolor i Malmö. På dessa skolor finns det en del barn från socialt underprivilegierade hemförhållanden. Detta innebär att barnen har olika bakgrund, socialt, kulturellt, etniskt men precis som barnen har studenterna också olika bakgrund, socialt, kulturellt, etniskt, alla i olika åldrar och med olika erfarenheter. Etniska svenskar är lika lite en homogen grupp som invandrare är. En del av barnen kommer från studieovana miljöer utan någon tradition av högre utbildning. Att få en mentor kan förhoppningsvis betyda ett ”tidigt möte” med Malmö högskola vilket också skulle kunna bidra till ökad övergång från grundskola till högre utbildning. Meningen är att barnet ska få nya erfarenheter och kunskaper. Idén är att höja barnets självkänsla.

Mentorns uppgift är att skapa en positiv relation till barnet och barnets familj

En av de stora friskfaktorerna för barn och ungdomar är att ha goda relationer med vuxna även utanför den egna familjen. En mentor kan vara en del av detta nätverk som varken är förälder eller lärare utan mer kan ses som en storasyster/storebror eller vän. Tanken är att mentorn genom en personlig relation ska vara en positiv vuxen förebild bl. a. en förebild som högskolestudent. Men det innebär också att vara en vuxen positiv kvinnlig eller manlig förebild vilket kan innebära att föregå med gott exempel i ord och handling, i frågor som rör normer, moral, etik, allas lika värde. Tillsammans med barnet kan det också finnas möjligheter att föra djupare samtal om föreställningar om vad flickor och pojkar kan eller bör göra men även göra barnen medvetna om och kanske våga

ifrågasätta mekanismer utifrån genus- och etnicitetsperspektiv. Kanske kan mentorn även upplevas som gränsöverskridande men också någon som visar på möjligheter och rättigheter och någon som barnet kanske ser upp till och vill bli lik.

”Jag har visat henne mitt vardagliga liv och jag tror att jag har varit en kvinnlig förebild för henne och en positiv förebild student. Hon har bl.a fått träffa tre av mina kvinnliga studentvänner som delar lägenhet, vilket kan vara en nyckel till universitetsstudier.”

KVINNLIG MENTOR

Mentorn bör vara en god lyssnare, en som genuint bryr sig om och någon som vill stödja barnet att ytterligare utvecklas. Mentorskapet innebär till stor del att ha tid för samtal. Att få en mentor kan betyda att få en vuxen vän som låter barnet ”vara i centrum”, som lyssnar, uppmärksammar och uppmuntrar barnet. Språket, ett av våra viktigaste verktyg för integrering kan övas naturligt i denna relation. För barnet och barnets familj kan det innebära ett möte med den ”svenska kulturen”. Föräldrarna kan via barnets mentor få en ny kontakt och ett utbyte med en annan vuxen, där språkhinder och barriärer blir viktiga att överbrygga i syfte att få kontakt och utbyte av varandra.

”Tack för att ni hjälper oss att öppna en annan värld inte bara till dessa barn, utan också till oss själva.”

KVINNLIG MENTOR

Mentorskapet är ett utmärkt exempel på hur empati kan vara en viktig bärande pedagogisk princip vid lärande och förståelse i migrationsfrågor, genusfrågor och i en mångkulturell samexistens. Mentorsprojektet Näktergalen kan därför bidra med personlig utveckling för alla parter.

Utvärderingar av Mentorsprojektet Näktergalen

”Bästa tiden under hela min utbildning!”

KVINNLIG MENTOR

Utvärdering av mentorprojektet Näktergalen gjordes 2001 (Rubinstein-Reich 2001). Denna visar att mentorsprojektet Näktergalen har högt genomförande, 97 procent av mentorerna fullföljer sitt uppdrag som mentor. Utvärderingen visar att den största lärdom som mentorerna fått är en inblick i en annan värld än den de själva tillhör och är uppvuxna i. Hur det kan avspeglade sig i traditioner, normer och relationer i familjen att exempelvis tillhöra en annan kultur eller religion. Flera framhåller att det man lärt sig som mentor inte går att läsa sig till. Flera mentorer menar att de själva växt och utvecklats och de har fått en erfarenhet som de inte vill vara utan. Det tycks också vara så att mötet med ett barn och en familj blir ett exempel som motverkar studenternas eventuella fördomar om hur ”dom andra” är.

”Det har både varit intressant och givande att få inblick i en annan kultur. Den chansen hade jag nog inte fått om jag inte varit mentor, i alla fall inte lika ingående.”

MANLIG MENTOR

När det gäller barnen är det svårt att säga något om effekter över lång tid. Utvärderingen som har genomförts en kort tid efter avslutning visar att när barnen ska beskriva hur det har varit att ha en mentor så är ett frekvent återkommande svar: ”Jätteroligt” och de lyser och är stolta. Studenterna ger även många exempel på hur deras mentorsbarn utvecklats, blyga barn som fått bättre självförtroende och barn som förbättrat sitt språk.

Mentorsprojektet Näktergalen har som ett av sina mål att minska snedrekryteringen till högre utbildning, stärka barnen samt skapa ökad förståelse, respekt och tolerans. Hur väl målen med rekryteringen till högre utbildning har lyckats vet vi inte ännu. Dock finns det tecken på framgång. Bara detta att allt flera barn har varit på Malmö högskola och vet att högskolan existerar är *ett* steg i rätt riktning.

År 2000 blev mentorsprojektet Näktergalen utsett till ”ett gott exempel i Sverige” av Högskoleverket (Högskoleverkets rapport ”Goda exempel” 2000:9 R) och år 2002 tilldelades mentorsprojektet Näktergalen Malmö stads mångfalds- och integrationspris.

Det finns ett stort intresse både nationellt och internationellt för mentorsprojektet Näktergalen. Projektet har ett dotterprojekt på Island. Dock är projektet ännu så länge unikt i Sverige, då inte något annat lärosäte

för högre utbildning ger sina studenterna möjligheter att vara mentorer. Ett samarbete har emellertid nyligen inletts med Region Skåne för att starta liknande mentorsprojekt på Lunds universitet, Helsingborg campus och Kristianstads högskola.

I det Europeiska nätverket URBACT, "From Exclusion To Inclusion" har mentorprojektet Näktergalen valts ut som ett av fyra goda exempel i Malmö. Deltagande länder är Tyskland(Gera), Spanien(Gijon), Danmark (Aarhus, Köpenhamn), Finland (Helsingfors) och Sverige (Malmö och Göteborg). I det europeiska nätverket MIR (Migration and Intercultural Relationship) finns det planer på och intresse för att söka EU-medel för att kunna starta liknande mentorsprojekt i Spanien, Slovenien, Tyskland och Norge, som bygger på "Näktergalsmodellen".

REFERENSER

www.mah.se/naktergalen

Rubinstein Reich, L. 2001, *Rapporter om utbildning*,
Lärarytbildningen i Malmö, nr 4.

Högskoleverkets rapport, *Goda exempel* 2000:9 R.

www.urbact.org/srt/urbact/home

www.migrationhistory.com/comenius

Internationalisering på hemmaplan

Knut Bergknut

HÖGSKOLELAGEN TALAR I FÖRSTA KAPITLET om att främja förståelsen för andra länder och internationella förhållanden (5 §) samt att ge studenterna beredskap att möta förändringar i arbetslivet (9 §). Studenter som är utbildade vid ett internationellt lärosäte har kunskaper och färdigheter som gör det möjligt för dem att arbeta i en internationell miljö, på en internationell arbetsplats, oberoende om den ligger i Malmö eller någon annanstans i världen. Alla medarbetare har kunskaper och färdigheter så att de kan ge en internationell utbildning och stöd åt nationella och internationella studenter. Man har ett internationellt samarbete och deltar i nätverk som gör att utbildning och forskning håller en internationell standard.

Professionsutbildningar som idag är relativt sett mer nationellt präglade och definierade, t ex lärar- och socionomutbildningar, kommer i framtiden att bli mer internationaliserade, framförallt för att möta kraven som ställs av Bolognaprocessen och tillskapandet av European Higher Education Area (EHEA) år 2010. Målet med EHEA är bl a att studenter ska kunna röra sig fritt i Europa och läsa delar av sin utbildning på valfritt universitet. Det övergripande målet är att arbetskraft ska kunna röra sig fritt, och utbildningar, oavsett i vilket land examen är tagen, ska erkännas för arbete i alla länder.

Erfarenheterna pekar på att endast ca 5–10 procent av högskolans studenterna väljer att förlägga en del av sina högskolestudier utomlands, resten, dvs 95 procent av studenterna har också rätt till en internationaliserad utbildning. Internationalisering är emellertid mycket mer än mobilitet och kvantitativa mått på antalet utbytesstudenter, antalet part-



neravtal med utländska universitet och antalet kurser på engelska. I de betyg som används inom ramen för Bologna-processen, de sk ECTS betygen, används begreppet ”learning outcome” för att beskriva vad studenten lärt sig efter genomgången utbildning, beskrivningar som är direkt jämförbara mellan olika universitet i Europa. I det långa loppet handlar det om vilken slags kunskaper och färdigheter studenterna har när de lämnar vår högskola efter examen, dvs kunskaper och färdigheter som är direkt internationellt jämförbara. En viktig fråga blir då vilka kunskaper och färdigheter förutom en kvalificerad akademisk utbildning och yrkesexamen ska studenten ha? Kan internationaliseringen på hemmaplan göra så att t ex förhållningssätt som vidsynthet och öppenhet är mervärden som omvärlden vet att en Malmöstudent äger och som gör henne eller honom så extra värdefull att arbeta i en föränderlig och internationell miljö både hemma och utomlands?

Internationalisering på hemmaplan

Internationalisering på hemmaplan, IaH, är en strategi för att nå alla studenter och alla medarbetare. Målet är att ge alla ett bredare perspektiv på kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Den invanda världsbild som ofta tages som för given kan lättare ifrågasättas med hjälp av ett utifrån perspektiv, vilket sker när t ex studenter och medarbetare med olika nationell och kulturell bakgrund är delaktiga i dialogen eller när hemkomna studenter berättar om sina erfarenheter av att delta i ett utbytesprogram. Malmös karaktär med en blandad befolkning ger goda förutsättningar för att arbeta med internationalisering på hemmaplan. Malmö högskola har en mix av studenter med olika nationell och kulturell bakgrund, som kan bidra till att bredda perspektivet i lärandemiljön.

Ett resultat av det internationella IaH-nätverket, med ca 120 deltagande universitet, var att Malmö högskola tog ansvar för att kartlägga internationaliseringens genomslag i utbildnings- och kursplaner, s.k. Curriculum Transformation. I kartläggningen av internationella och interkulturella inslag i Malmö högskolas kurser och program, ”Internationalisering på hemmaplan, en fråga om attityd, kunskap och kompetens”, (Trulsson & Ullberg 2003) börjar författarna en begreppsdiskussion med frågan om ett utbildningsprogram kan vara interkulturellt utan att vara internationellt. Svaret ges i Malmö högskolas arbetsdefinition av en internationa-

liserad kursplan som en kursplan som ger internationella och interkulturella kunskaper och förmågor som syftar till att förbereda studenter för att verka (professionellt, socialt, emotionellt) i en internationell och mångkulturell kontext. (Nilsson 2000) Flera kursplaner nämner inte högskolans perspektiv, och saknar även formuleringar som kan kopplas till internationella och interkulturella inslag.

Internationalisering i lärandemiljön

”Internationaliserad undervisning” förekommer ofta som begrepp i samband med diskussioner om internationalisering. Det avser flera saker, dels att studentgruppen är internationell, dels att undervisningen och lärandemiljön är internationell. En internationellt eller kulturellt blandad studentgrupp upplevs oftast mer heterogen av läraren, vilket ställer högre krav på förberedelser för att uppnå de traditionella kursmålen. En studentgrupp med stor variation avseende nationell och kulturell bakgrund kan vara mer komplex att undervisa, därför att studenterna kommer med skilda förväntningar och lärstilar. Det kan emellertid vara stora fördelar, och underlätta diskussioner med internationella inslag. En homogen studentgrupp, utan påtagliga nationella och kulturella skillnader, ställer å andra sidan andra krav på läraren som vill jobba med internationalisering. Inslag som kommer på köpet i en internationell studentgrupp måste tillföras aktivt av läraren i en homogen grupp. ”I en grupp där studenterna har skiftande bakgrund berikas utbildningen av att olika erfarenheter, perspektiv och uppfattningar bryts mot varandra. En konstruktiv diskussion berikas av skillnader. Utveckling av ett kritiskt tänkande på vetenskaplig grund är centrala delar i en högskoleutbildning. Utbildning i en heterogen grupp kan kräva en större ansträngning men är en allt mer nödvändig förutsättning för att uppnå hög kvalitet.” (Regeringens proposition, 2001/02:15, Den öppna högskolan)

”Internationaliserad undervisning” betyder att de internationella inslagen utökas till mer än gästföreläsare och engelsk kurslitteratur, och att de inslag som finns blir tydligare och bättre kopplade till den konkreta yrkesutövningen och framtida karriärmöjligheter. Läraren får inte låta sig nöja med att det är upp till studenterna att frivilligt lyfta fram internationella aspekter vid projektarbeten och diskussioner i smågrupper. En blandad studentsammansättning i sig garanterar inte att de interna-

tionell inslagen automatiskt får genomslag i utbildningen. För att internationaliseringen ska bli framgångsrik måste det finnas en strukturerad pedagogisk planering med en logisk stegring genom hela utbildningen. En samordnad och dokumenterad planering måste finnas så att såväl ledning som programansvariga, lärare och studenter kan identifiera inslagen.

Goda exempel på Internationalisering på hemmaplan

Flera lärare på Malmö högskola är från andra länder och använder sin kompetens och tvåspråkighet i undervisningen. En av dessa lärare är Scott McIver, lärare i statsvetenskap på Teknik och samhälle, som undervisar i internationell politik och nationalism, nationella identiteter och politik. Hans erfarenhet av att undervisa Malmöstudenter på engelska är genomgående positiv. Han ser klara fördelar att undervisa Malmös blandade studentgrupper jämfört med erfarenheter från t ex Storbritannien och Italien, därför att Malmö högskolas studenters bidrag i undervisningen vidgar perspektiven. Det finns många exempel på IaH: *Mentorsprojektet Näktergalen*, *Didaktisk modell för utbildning i transkulturell omvårdnad* i sjuksköterskeprogrammet och *Communication for Development* är redovisade tidigare i denna skrift. Andra exempel är kursen *Möte med u-land* på lärarutbildningen. Kursen om 10 poäng har en tvärvetenskaplig inriktning där miljöperspektivet samt de historiska, internationella och etiska perspektiven framhålls. Malmö högskolas tre perspektiv är också mycket tydliga i kursen. Deltagarna tillbringar 4 veckors fördjupningsstudier i Indien.

Mentorsprogram för invandrade akademiker, det sk AKI (akademikerintroduktion) projektet. Det har gett 200 lärare, studenter och administrativ personal en god förståelse för en invandrares problem i Sverige och i många fall också kunskap om och insikt i kursdeltagarens egen kultur, traditioner och sätt att leva i hemlandet. Programmet utgör en viktig del i arbetet med internationalisering och migrations- och etnicitetsperspektiven och bidrar till att bredda Malmö högskolas rekryteringsbas. En fördel med programmet är att målgruppen är all personal på Malmö högskola.

Certificate in International Education är en webbaserad kurs på 45 ECTS poäng, som bl a innehåller, *Issues in International Education*, en delkurs som syftar till att öka studenternas kunskaper om förståelse för kulturella, sociala, ekonomiska och politiska faktorer som påverkar olika

länders utbildningssystem, Dynamics of Educational Change, en delkurs som ger studenterna forskningsverktyg för att undersöka lärande och undervisning i ett internationellt sammanhang samt Internship, då man i 15 veckor studerar vid ett utländskt universitet. Studenterna har även en skolplats, som ger dem tillfälle att bedriva forskning. Utbildningen har gett lärarutbildare från sex högskolor/universitet möjlighet att samverka om utvecklingen av kvalificerad internationell och mångkulturell kurs. Studenter från fyra olika länder har arbetat med ett gemensamt kursinnehåll och fått rikliga tillfällen att jobba med migrations- och etnicitetsperspektiv.

Introduktionsprogram och fadderverksamhet för utbytesstudenter. Internationella sekretariatet genomför ett tre veckors program med information om Malmö och Sverige, grundkurs i svenska och sociala aktiviteter. Kåren/Interact driver ett fadderprogram med stöd från Internationella sekretariatet. Det ger möjligheter för Malmöstudenterna att knyta personliga kontakter med inresande studenter. Verksamheten ökar i omfattning i takt med att kåren/Interact hittar fastare former för sitt arbete. Under året (2004) har ett 40-tal studenter varit fadder. Utbytesstudenternas boende är integrerat med Malmö studenternas boende. Båda dessa verksamheter bidrar också till att öka den mångkulturella förståelsen.

Interkulturell kommunikation är en utbildningsinsats som erbjuds områdena som en IaH-aktivitet. Internationella sekretariatet erbjuder genom Bo Norlund, som är adjunkt på kurserna Kommunikativ svenska och Interkulturell kommunikation på IMER, ett antal olika kursmoment. Områdena har svarat positivt och det blir både inslag i pågående kurser för studenter och kompetensutveckling för personal.

European studies är ett treårigt program varav ett år läses i annat land. Det är öppet för internationella studenter, men pga av sin placering på Malmö högskola, underlättar det för studenter från Malmö att delta. Programmet är flervetenskapligt och ger de studerande såväl region- och landkunskaper som kulturförståelse och språkträning.

Internationella temadagar och *Internationella karriärdagar* arrangeras i samarbete med områdena, internationella sekretariatet, studieadministrativa avdelningen och studentkårerna. Det är verksamheter som syftar till att informera om internationalisering och internationella karriärmöjligheter samt att föra ut perspektiven i den vardagliga studentmiljön.

Introduktionsutbildning på IMER i svenska med engelska och sam-

hällskunskap för invandrar- och flyktingstudenter med utländsk gymnasieutbildning, som vill ha grundläggande behörighet. Syftet med denna utbildning är att öka mångfalden av studenter och att stödja Malmö högskolas mångkulturella profil som en öppen högskola.

Aspirantutbildningen vänder sig till invandrare som har en akademisk examen från annat land och som vill förbättra möjligheterna till arbete inom sitt yrkesområde. Utbildningen ger en individuellt anpassad teoretisk och praktisk komplettering anpassad efter arbetsmarknadens behov. Studenterna tillför Malmö högskola kunskaper och erfarenheter av såväl studier som arbetsliv i andra länder. Aspirantutbildningen bidrar till att öka mångfalden inom Malmö högskola och på alla de arbetsplatser utbildningen samarbetar med.

Dialogseminarier arrangeras i samarbete med Malmö Stads avdelning för Etniska relationer. Syftet är att koppla ihop teoretiska och praktiska frågor som rör integration, etnisk mångfald och det mångkulturella samhället. Det finns ett behov av att kunna utbyta erfarenheter och idéer och tanken är att skapa en mötesplats för alla där utbytet av kunskaper spelar en nyckelroll. Varje seminarium har ett tema. Inbjudna föreläsare talar kring det berörda ämnet och det ges tillfälle till diskussion och meningsutbyte. Seminarierna vänder sig bl a till studenter och personal på högskolan, till alla som jobbar inom skola, vård och omsorg eller inom andra kommunala eller statliga verksamheter och till alla som är intresserade eller engagerade i föreningsliv och frivilliga organisationer.

Communication in English. I en tid då intresset för moderna språk minskar i landet försöker Malmö högskola göra utbildning med språkstudier samhällsrelevant. Snarare än att fokusera på språkfärdighet (vilket traditionellt är en modern språkinstitutions uppgift) är syftet att studenterna ska förstå engelskans struktur och dominerande förstållningsvärld. Det sammanhang som framförallt är intressant är den internationella migration och globalisering som följt i andra världskriget spår, och där engelska språket kanske är och har varit det viktigaste instrumentet för globalisering. Kurserna handlar därför om just de kulturella och sociala processer och tillstånd som kan identifieras med denna geopolitiska omställning. Här blir frågeställningar kring ras, kön, klass och etnicitet framträdande. Inom ramen för utbildningsprogrammet Language–Migration–Globalisation fungerar *Communication in English* som en introduktion till globaliseringens kulturella och sociala yttringar. Här erbjuds

också studenterna en möjlighet att studera en termin på ett utbytesuniversitet, som för närvarande är The University of Botswana och The University of the West Indies.

Verksamheten i *Språkverkstaden* syftar till att genom att öka studenterna språkliga kunskaper och självkänsla bidra till att säkerställa att de fullföljer sina påbörjade studier på Malmö högskola. Språkverkstaden reducerar antalet studiemisslyckande och bidrar till att arbetet med en vidgad rekrytering och internationalisering på hemmaplan. För att uppnå detta erbjuder Språkverkstaden stöd enligt principen om ”hjälp till självhjälp” inom svenska, svenska som andra språk och engelska. Språkverkstaden är till för alla studenter vid Malmö högskola. Det kan gälla studenter som inte har svenska som modersmål, studenter som trots behörighet i engelska har problem med engelskan som arbetsspråk, studenter med svenska som modersmål som har problem att skriva pga. bristande vana, studenter som är dyslektiker, studenter som inte har direkta svårigheter men som trots det vill bli säkrare i sin språkanvändning.

Malmö högskola – en internationell mötesplats

Malmö högskola är lokalmässigt integrerad i stadsmiljön. Olika centra får mer och mer karaktären av universitetsområde. Det finns mycket som kan göras för att studenter, medarbetare och besökare ska mötas av en miljö som välkomnar och bjuder in till att ta del av högskolans internationella karaktär. Informationstavlor och vägvisningar måste självklart vara begripliga både för svenska och internationella besökare. En utmaning blir att bättre tydliggöra internationalisering i den offentliga högskolemiljön. Ett bra exempel som gjorts är utsmyckningen på fasaden på den nya byggnaden på Hjälmarkajen, där t ex orden Kunskap och Frihet ges på olika språk.

REFERENSER

- Grunzweig, W. & Rinehart, N. 2002, *Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*, Lit Verlag, Münster.
- Ellingboe, B.J. & Mestenhauser, J.A. 1998, *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*, American Council on Education, Oryx Press, Phoenix.
- Nilsson, B. 1999, 'Internationalisation at Home – Theory and Praxis', EAIE Forum no. 12.

- Nilsson, B. 2000, *Internationalisering the curriculum*, European Association for International Education, Amsterdam, sid. 21–27.
- Nilsson, B. & Otten, M. 2003, 'Internationalisation at Home', *J Studies Int Educ*, vol. 7, no. 1, sid 27–40.
- Nilsson, B. 2001, *Three decades of Internationalisation: A Swede's perspective*, In Nordic Association for University Administrators (NUAS), Åbo, Finland, sid. 19–23.
- Regeringens proposition, 2001/02:15, Den öppna högskolan.
- Teekens, H. 2001, *Teaching and learning in the international classroom*, Nuffic, Amsterdam.
- Trulsson, J. & Ullberg, S. 2003, *Internationalisering på hemmaplan, en fråga om attityd, kunskap och kompetens*, Malmö högskola.
- Trulsson, J. & Ullberg, S. 2004, *Att bli rik som människa, kartläggning av internationaliseringsarbetet på Malmö högskola 1999–2003*, Malmö högskola.
- Yershova, Y. DeJaeghere, J. & Mestenhauser, J.A. 2000, 'Thinking not as usual: adding the intercultural perspective', *J Studies Int Educ* vol. 4, sid. 39–78.

KONTAKTPERSONER OCH E-MAIL ADRESSER

- Möte med u-land* Inge-Marie Svensson, inge-marie.svensson@lut.mah.se
- Mentorsprogram för invandrade akademiker*
Patricia Staaf patricia.staaf@imer.mah.se
- Certificate in International Education* Bo Lundahl bo.lundahl@lut.mah.se
- Introduktionsprogram och fadderverksamhet för utbytesstudenter*
Caroline Clime caroline.climie@mah.se och interact@karen.mah.se
- Interkulturell kommunikation* Gunilla Pfannenstill gunilla.pfannenstill@mah.se
- European studies* Hans-Åke Persson hansake.persson@mah.se
- Internationella temadagar och Internationella karriärdagar*
Caroline Clime caroline.climie@mah.se
- Introduktionsutbildning* Lena Bruzaeus lena.bruzaeus@imer.mah.se
- Aspirantutbildningen* Patricia Staaf patricia.staaf@imer.mah.se
- Dialogseminarier* Jenny Malmsten jenny.malmsten@imer.mah.se
Enrique Perez enrique.perez@hs.mah.se, Gunnel Rydell gunnel.rydell@malmo.se
Irene Malmberg, irene.malmberg@malmo.se
- Communication in English* Berndt Clavier berndt.clavier@imer.mah.se
- Språkverkstaden* Patricia Staaf patricia.staaf@imer.mah.se
se www.mah.se/templates/Page_9925.aspx
- Internationalisering på hemmaplan* Knut Bergknut knut.bergknut@mah.se



Perspektivkurs i den högskolepedagogiska utbildning

Viveca Serder

ÄNDÅ SEDAN VÅREN 2000 HAR Malmö högskolas lärare erbjudits att delta i kursen ”Att utvecklas som högskollärare”. Över 150 personer har nu deltagit. Många av dessa har uttryckt starka önskemål om att också få en kurs som stödjer dem att integrera Malmö högskolas perspektiv i sin utbildning. När tillägget om krav på högskolepedagogisk utbildning som behörighet för lärare gjordes i högskoleförordningen inför höstterminen 2003 var det därför självklart att en av modulerna i denna utbildning skulle belysa Malmö högskolas perspektiv.

Planeringen av kursen

Hösten 2003 genomfördes en testkurs för drygt tjugo lärare, som alla uttryckt att de ville veta mer integration av perspektiven i utbildningen. I planeringen av kursen, som gjordes av Anders Wigerfelt, Carin Dackman, Margareta Ekborg och undertecknad, kom vi fram till att en, inte oväsentlig del av tiden, skulle ägnas frågor kring högskolans uppgift i att ge studenterna ”förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar” (Högskolelagen 1 kap 9§). Även ”att främja förståelsen för andra länder” (H1 1 kap 5§) med flera liknande högskoleuppdrag behövde tas upp liksom Malmö högskolas särskilda uppdrag. I kursen skulle naturligtvis också ingå ämneskunskaper i perspektiven och ett projektarbete att utveckla ett exempel där ett eller flera av perspektiven integreras i den egna undervisningen.

Perspektivkursen hösten 2004

Kursen utgör Modul 3 av fem moduler i Malmö högskolas högskolepedagogiska utbildning. Modulerna omfattar tillsammans tio veckors arbete. Lärare som under lå 03/04 gått Modul 2 – Att utvecklas som högskolelärare – har förtur till Modul 3, men kursen vänder sig också till erfarna lärare som vill ha fortbildning. Kursen motsvarar två veckors arbete inkl projektarbete samt om möjligt ett seminarium kring perspektiven, som genomförs på det egna området. I april 2005 kommer höstens grupp att återsamlas för att följa upp idéer och projekt från kursen. Mer om de högskolepedagogiska kurserna kan du läsa på www.mah.se/medarbetare/kursportal.

Carin Dackman, Margareta Ekborg och undertecknad har varit kursledning under hösten 2004. I kursen har också deltagit: Lennart Olausson, Anders Wigerfelt, Tommy Lindholm, Per Eliasson, Boel Westerberg, Ola Fransson, Per Hillbur och Enrique Perez.

Tjugo lärare från fem av de sex områdena har den här terminen gjort de fem schema-bundna dagarna och de fem dagarnas eget arbete med litteraturläsning och projektarbete. Höstens kurs är indelad i tre delar

1. Malmö högskolas perspektiv – förutsättningar och drivkrafter
2. Mer om miljö, genus, migration och etnicitet
3. Projektarbete – integration av perspektiven i min undervisning.

Syfte och mål

I den kursbeskrivning deltagarna fått beskrivs det övergripande syftet med kursen:

”Öka medvetenheten och kunskaperna om Malmö högskolas perspektiv och om hur dessa kan integreras i olika typer av utbildning.”

Målen med kursen beskrivs som följer:

- Ge förutsättningar för att på ett övergripande plan få diskutera perspektiven i förhållande till begreppet medborgerlig bildning och högskolans roll i samhället. (del 1)
- Baskunskaper om perspektiven, dvs öka sina kunskaper om miljö, genus, migration och etnicitet. (del 2)
- Hur integration av perspektiven kan ske i undervisningen. (del 3)

- Hur en medvetenhet om perspektiven kan förändra förhållningssättet till undervisningssituationen. (del 3)

Kursens innehåll

- Utifrån begreppet ”Medborgerlig bildning” inleds kursen med ”Varför vill Malmö högskola att studenterna ska bli medvetna om, ges insikter i och redskap för att kunna kritiskt reflektera kring etnicitet, genus och miljö?” Erfarenheter, drivkrafter, intressekonflikter och komplexitet är nyckelord i dessa diskussioner, liksom etik, moral och förhållningssätt. Utvecklingen av etnicitets-, genus- och miljöfrågorna i ett historiskt perspektiv tas också upp.
- Med utgångspunkt i kursens första del kommer den andra delen att ge deltagarna vissa ämneskunskaper inom de tre perspektiven. Bland annat kommer inom miljö att tas upp: miljöfrågor som samhällsproblem och intressekonflikter, natursyn, människosyn och också grundläggande ekologiska begrepp. Inom området etnicitet tas frågor kring identitet, diskriminering, kultur och religion upp. Inom genus diskuteras kön som social konstruktion, identitet och makt. En gemensam fråga för alla perspektiven är vem har tillgång till vilka resurser?
- Kursens tredje och avslutande del tar sin utgångspunkt i frågan om perspektiven har gemensamma drag och i så fall vilka konsekvenser detta kan ge för integrationen av perspektiven i undervisningen. Ett projekt, som utgår ifrån hur kursdeltagarna kan integrera perspektiven i någon av de kurser man är involverad i, ska göras. En återkoppling till de drivkrafter, intressekonflikter mm som diskuterades vid kursens början görs. Förändrade den ökade medvetenheten om perspektiven synen på pedagogiken?

Slutsatser från kursen höstterminen 2004

I mitten av november 2004 avslutades den senaste kursen. Nära tjugo projekt presenterades på ett mycket inspirerat sätt. Flera av kursdeltagarna hade valt att integrera det perspektiv i sin undervisning, som man uppfattade som svårast. Några av deltagarna hade i sitt projektarbete reflekterat över sin syn på Malmö högskolas perspektiv och medborgerlig bildning. Projekten kommer att presenteras på www.mah.se/perspektiv.

Att så mycket som fem av Malmö högskolas sex områden var representerade under kursen uppfattades som mycket positivt. Att på olika

sätt i framtiden utnyttja varandras kompetens i sin egen undervisning syntes nästan vara en självklarhet och flera konkreta initiativ togs.

Under genomgången av projektarbetena kom bland mycket annat upp följande att fortsätta att fundera på:

- Hur ska kursplanerna spegla perspektiven? Arbetsformer, litteratur och innehåll?
- Hur stor ”kunskap” om perspektiven behöver läraren ha för att kunna integrera dem?
- Det är av stor betydelse att samarbete sker över områdesgränserna.
- Det är viktigt att få en förförståelse både av sin egen och studentens syn på perspektiven.
- Är perspektivens syfte att Malmö högskolas studenter ska få en ”artikulerbar specialkompetens” och därmed kunna använda perspektiven som analysredskap?

eller

- Ska perspektiven visa på att medborgerlig bildning ger ett perspektivseende där kritiskt tänkande, etik och komplexitet är ledorden? Kan vi då med detta syfte också ha andra perspektiv än de tre beslutade?

Egna reflektioner

Det har känts som en mycket stor förmån att få vara kursledare på perspektivkursen, varför jag ser fram emot planeringen och genomförandet av nästa års kurser. Efter att varit del i kursledningen för två kurser känns också frågan om vad som är rätt och fel i integrering av perspektiven i utbildningen omöjlig att svara på. Jag ser inte att det finns några rätt eller fel sätt. Att i perspektivkursen tillsammans med kolleger från hela Malmö högskola få möjlighet till reflektion kring perspektiven är mycket värdefullt, men att de lärare som är delaktiga i en kurs och/eller utbildning tillsammans får möjlighet att reflektera över hur de tolkar perspektiven och hur de tillsammans vill integrera dem i sin utbildning tycker jag är det allra viktigaste.

SE VIDARE PÅ

www.mah.se/medarbetare/kursportal

www.mah.se/perspektiv

Att läsa vidare

MILJÖ

- Ariansen, P. 1993, *Miljöfilosofi en introduktion*, Nya Doxa, Lund.
- Christianson, G.G. 1999, *Greenhouse. The 2000-Year Story of Global Warming*, Penguin Books, London.
- Connelly J. & Smith G. 1999, *Politics and the Environment. From Theory to Practice*, Routledge, London.
- Edman, S. 1998, *Världens chans ny möjlighet för Sverige: en bok om ekologi, teknik och solidaritet*, Atlas, Stockholm.
- Edman, S. 2003, *Jorden har feber. Kan vi hejda klimatförändringen?* Atlas, Stockholm.
- Ekborg, M. 2000, 'Vad har veganerna med de gamla grekerna att göra?', *Miljödidaktiska texter. Rapporter om utbildning*, no. 5, sid. 26–32, Malmö högskola. Tillgänglig som PDF-fil. <http://www.lut.mah.se/publikationer/>
- Johansson, M. 2002, 'Hur hanterar man det osynliga?', *Praktik och Teori*, no. 2, sid.34–44, Malmö högskola. Tillgänglig som PDF-fil. http://www.lut.mah.se/publikationer/pt2_02.pdf
- Jäder, M. 2000, 'Att få studenter engagerade i miljöfrågor – en kamp på flera fronter', *Praktik och Teori*, no 2, sid.46–48, Malmö högskola. Tillgänglig som PDF-fil. http://www.lut.mah.se/publikationer/pt2_02.pdf
- Jönsson, B. 1996, 'Tillit' i *Livsstil och miljö: fråga, forska och förändra: en antologi*, red. L.J.Lundgren, Naturvårdsverket, Stockholm.
- Lidskog, R, Sandstedt E. & Sundqvist G. 1997, *Sambälle, risk och miljö*, Studentlitteratur, Lund.
- McNeill, J.R. 2001, *Någonting nytt under solen. Nittonhundratalets miljöhistoria*, SNS Förlag, Kristianstad.
- Mogensen, F. 2000, 'Critical thinking: a central element in developing action competence in health and environmental education', *Miljödidaktiska texter. Rapporter om utbildning* no. 5, sid.12–24, Malmö högskola: Lärarutbildningen. Tillgänglig som PDF-fil. <http://www.lut.mah.se/publikationer/>

- Sachs, W. 2004, 'Hur ska hon handla?', Ordfront magasin no. 7-8, sid. 23-27.
- Sörlin, S. & Öckerman, A. 1998, *Jorden en ö: en global miljöhistoria*, Natur och kultur, Stockholm.
- Wallin, P., Lundh, A. & Ekman, P. 2003, *Hållbarhetshandboken*, Rådet för högre utbildning, Stockholm.
- Wright, G.H. von 1993, *Myten om framsteget: tankar 1987-1992: med en intellektuell självbiografi*, Bonniers, Stockholm.

GENUS

- Ambjörnsson, F. 2004, *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasetjejer*, Ordfront, Stockholm.
- Andersson, U. 2001, 'Vad behövs: Fler män i vården eller ett feministiskt perspektiv?', *Praktik och teori*, no. 2, sid. 63-67.
- Arwill Nordbladh, E. 2001, *Genusforskning inom arkeologin*, Högskoleverket, Stockholm.
- Björk, N. 1996, *Under det rosa täcket*, Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Connell, R. 2003, *Om genus*, Daidalos, Göteborg.
- De Beauvoir, S. 2002, *Det andra könet*, AWE/Gebbers, Norstedt, Stockholm.
- Berner B. (red.) 2003, *Vem tillhör tekniken? Kunskap och kön i teknikens värld*, Arkiv förlag, Lund.
- Elvin-Nowak, Y. & Thomsson, H. 2004, *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*, Bonniers, Stockholm.
- Forsberg, G. 2003, *Genusforskning inom kulturgeografen*, Högskoleverket, Stockholm.
- Fox Keller, E. 1983, *A Feeling for the Organism. The Life and Work of Barbara McClintock*, W.H. Freeman and Company, New York.
- Gemzöe, L. 2003, *Feminism*, Bilda, Stockholm.
- Genus, Aktuell magasin från Nationella sekretariatet för genusforskning.
Kan beställas och erhållas gratis via www.genus.gu.se
- Gislén, Y. & Melin-Higgins, M. 2001, 'Det måste få röra om!', *Praktik och teori*, no. 2, sid. 3-21.
- Gothlin, E. 1999, *Kön eller genus?*, Nationella sekretariatet för genusforskning, Göteborg.

- Greer, G. 1994, *Förändringen*, Månocket, Stockholm.
- Hammarström, A. 2004, *Genusforskning inom medicin*, Högskoleverket, Stockholm.
- Hirdman, A. 2002, *Tilltalande bilder, genus, sexualitet och publiksyn i Veckrevyn och Fib aktuellt*, Atlas, Stockholm.
- Hägerström, J. 2003, 'Utmaningar i feministisk teori. Att förstå samspel mellan genus, etnicitet och klass i utbildning' i *Mer än bara kvinnor och män: feministiska perspektiv på genus*, red. D.Mulinari, K.Sandell & E. Schömer, Studentlitteratur, Lund, sid. 275–298.
- Högskoleverkets serie om genusforskning. Kan rekvireras gratis via hemsidan www.hsv.se/rapporter
- Johannisson, K. 1994, *Den mörka kontinenten. Kvinnan, Medicinen och Fin-de-siècle*, Nordstedt, Stockholm.
- Kjellberg, K. 2004, *Genusmaskineriet: om tänkande kring kön*, Utbildningsradion, Stockholm.
- Magnusson, E. 2003, *Genusforskning inom psykologin*, Högskoleverket, Stockholm.
- Martinsson, L. 2001, 'Varför så trubbiga kategoriseringsprinciper?', *Praktik och teori*, no. 2, sid. 32–38.
- Mellström, U. 1999, *Män och deras maskiner*, Nya Doxa, Nora.
- Myndigheten för skolutveckling, 2003, *Hur är det ställt? Tack, ojämnt!* Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.
- Nordenstam, K. 2003, *Genusperspektiv på språk*, Högskoleverket, Stockholm.
- SOU 1997:83, *Om makt och kön i spåren av offentliga organisationers omvandling*, Fritzes, Stockholm.
- SOU 2003:16, *Mansdominans i förändring. Om ledningsgrupper och styrelser*, Fritzes, Stockholm.
- Svaleryd, K. 2002, *Genuspedagogik: en handlings- och tankebok för arbete med barn och unga*, Liber, Stockholm.
- Svensson, E.-M. 2001, *Genusforskning inom juridiken*, Högskoleverket, Stockholm.
- Thurén, B.-M. 2002, *Genusforskning inom socialantropologin*, Högskoleverket, Stockholm.
- Trojer, L. 2002, *Genusforskning inom teknikvetenskap*, Högskoleverket, Stockholm.
- Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. & Linghag, S. 2001, *Det ordnar sig. Teorier om organisation och kön*, Studentlitteratur, Lund.
- Öhrn, E. 2002, *Könsmönster i förändring: en kunskapsöversikt om unga i skolan*, Skolverket, Stockholm.

MIGRATION OCH ETNICITET

- Arnstberg, K.O. 1996, *Boja eller befrielse. Etnicitetsforskningens inriktning och konsekvenser*, Mångkulturellt Centrum, Botkyrka.
- Khemiri, J.H. 2003, *Ett öga rött*, Norstedts förlag, Stockholm.
- Leiniger, M.& Watson, J. 1990, *The Caring Imperative in Education*, National League for Nursing, New York.
- Otterbeck, J. 2000, *Islam, muslimer och den svenska skolan*, Studentlitteratur, Lund.
- Popoola, M. 2002, *Integration, en samtidspegling. En översikt*, Svenska Kommunförbundet, Stockholm.
- Ranelid, B. 1998, *Tusen kvinnor och en sorg*, Bonnier, Stockholm.
- Sachs, L. 1983, *Onda ögat eller bakterier. Turkiska invandrarkvinnors möte med svensk sjukvård*, Liber, Stockholm.
- Sachs, L. 1987, *Medicinsk antropologi*, Liber, Stockholm.
- Said, E.W. 1993, *Orientalism*, Ordfront, Stockholm.
- Said, E.W. 1995, *Kultur och imperialism*, Ordfront, Stockholm.
- Smith, Z. 2001, *Vita tänder*, Månocket, Stockholm.
- Soydan, H. 1999, *Socialt arbete med etniska minoriteter. En litteraturöversikt*, Centrum för utvärdering av socialt arbete, Liber, Stockholm.
- Svanberg, I. & Tydén, M. 1999, *I nationalismens bakvatten*, Studentlitteratur, Lund.
- Svanberg, I. & Tydén, M. 1992, *Tusen år av invandring*, Gidl, Stockholm.
- Svanberg, I. & Runblom, H. 1990, *Det mångkulturella Sverige*, Gidl, Stockholm.
- Westin, C. m fl. 1999, *Mångfald, integration, rasism och andra ord: ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell migration och etniska relationer*, Socialstyrelsen, Elander Gotab, Stockholm.
- Wigerfelt, B. & Wigerfelt, A. 2001, *Rasismens yttringar*, Studentlitteratur, Lund.
- Ålund, A. 1997, *Multikultiungdom*, Studentlitteratur, Lund.

GENERELLT

- Dewey, J. 1997, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg.
- Dillenbourgh, P. 1999, *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Pergamon press, Oxford.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M.C. 1995, *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*, Symposium, Stehag / Stockholm.
- Said, E. W. 1995, *Den intellektuelles ansvar: 1993 års Reith-föreläsningar*, Bonnier Alba, Stockholm.