

Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik

Örebro Studies in Education 48



LOUISE SUND

**Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens
policy och praktik**

© Louise Sund, 2014

Titel: Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik.

Utgivare: Örebro University 2014
www.oru.se/publikationer-avhandlingar

Tryck: Örebro universitet, Repro 11/2014

ISSN 1404-9570
ISBN 978-91-7529-051-5

Abstract

Louise Sund (2014): Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik. Örebro Studies in Education 48, 98 pp.

This thesis takes its point of departure in the change of emphasis in the field of environmental and sustainability education (ESE) towards the inclusion of social and human development issues. The theoretical frames of the thesis are poststructural and postcolonial theories, from which different writings, central concepts and approaches are drawn. The thesis also builds on a pragmatist and anti-essentialist approach which argues that we socially construct the meaning of right and wrong and what works better in our lives on the current problematic or situation. The results are presented in four studies and the thesis has three purposes. The first purpose is to describe and investigate theoretical perspectives that take a critical stand on and offer alternatives to universal and consensus-oriented approaches. This purpose is the central focus in the first and second studies. The first study examines the re-emergence of classical cosmopolitanism and contemporary views of the perspective with the intent of discussing its potential for the development of education for sustainable development (ESD). The second study aims to clarify the philosophical problem of addressing universally sustainable responsibilities and values in environmental and sustainability education. The second purpose is to investigate teachers' ethical reflections in a first-hand intercultural experience. This purpose is dealt with in the third study, where seven Swedish upper secondary school teachers facing particular conflicts of interest and moral situations during a study visit to Central America are interviewed. The third purpose is to investigate how teachers deal with the complex issues of intragenerational equity or social justice in their teaching. This is dealt with in the fourth study, which explores how teachers integrate issues of social justice into their teaching of global sustainability. My hope is that this thesis will contribute to the discussion about how teachers can develop a conscious and critically informed approach to the teaching of environmental and sustainability issues and also contribute to theoretical and philosophical discussions about universalism, normativity and global ethics within environmental and sustainability education research.

Keywords: environmental and sustainability education, education for sustainable development, global ethics, morals, social justice, poststructural and postcolonial theories, pragmatism.

Louise Sund, School of Humanities, Education and Social Sciences,
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, e-mail: louise.sund@mdh.se

Innehållsförteckning

FÖRORD.....	9
AVHANDLINGENS ARTIKLAR.....	12
INLEDNING OCH SYFTE.....	13
Inledning	13
Inplacering av studierna och deras förhållande till varandra	15
Syften	18
EN KONTEXTUALISERING AV MILJÖ- OCH HÅLLBARHETSUTBILDNING	20
Utbildning för hållbar utveckling växer fram	21
Dekaden för utbildning för hållbar utveckling	22
Miljö- och hållbarhetsutbildning i förändring	23
TEORETISK INPLACERING.....	27
Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildning.....	27
Kulturmöten som lärandekontext	32
Om normerande utbildning, universalism och relativism	34
Kosmopolitiska utbildningsideal	38
En kritik av kosmopolitisk idealism och konsensustänkande	41
Reflektioner av genomlevda moraliska situationer i kulturmöten	43
Ett postkolonialt perspektiv i miljö- och hållbarhetsutbildning	48
Postkolonial analys av utbildningspolicier och praktikers globala dimension – några konkreta exempel.....	49
TIDIGARE FORSKNING INOM MILJÖ- OCH HÅLLBARHETSUTBILDNING	53
Kritiska perspektiv på policy och praktik.....	53
Lärares praktik och frågeställningar.....	54
Lärares erfarenheter av kulturmöten i en lärandekontext.....	56
Sammanfattning	57
METOD.....	58
Studie ett	58
Studie två	59
Studie tre	59
Intervjumaterialet och etiska överväganden	61
Studie fyra	63

Analysverktyget.....	64
Intervjumaterialet och etiska överväganden	65
Metodkritik	67
Val av teoretiker och texter – studie ett och två	67
Trovärdighet och överförbarhet – studie tre och fyra	68
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION AV STUDIERNAS	
RESULTAT	70
Sammanfattning av avhandlingens bidrag	74
Avslutande ord.....	76
SUMMARY.....	78
REFERENSLITTERATUR.....	82

Förord

En avhandling är inget man skriver själv. Den skapas i dialog med handledare och kollegor men också med stöd av andra livsviktiga personer som familj och vänner.

Jag vill rikta ett första varmt tack till min huvudhandledare Johan Öhman som med stort engagemang, analytisk skärpa och en ängels tålmodighet har läst allt jag skrivit under åren. Johan, du har generöst delat med dig av din kunskap och ställt kreativa och uppfriskande frågor som fört mig framåt i stunder då jag tvekat på min egen förmåga och orken har trutit. Samförfattandet och de vetenskapliga samtalen kring artiklarnas innehåll och utformning ser jag som något av de roligaste och mest lärorika med hela avhandlingsskrivandet. Du har varit ovärderlig i avhandlingsarbetet och det är min förhoppning att vi får arbeta vidare inom det här forskningsfältet på något sätt.

Johan är också en av de vetenskapliga ledarna och initiativtagarna till den ämnesövergripande forskningsmiljön *Studies of meaning-making in educational discourses* (SMED) som jag betraktar som min vetenskapliga och sociala hemvist. I den här miljön har jag varit en del av forskarsamarbetet som varit så betydelsefull för mig och min vetenskapliga utveckling – jag kan i sann Dewey-anda säga att jag har växt tillsammans med er! Tack till alla er forskare och forskarstuderande i SMED vid Örebro och Uppsala universitet!

Jag vill också tacka min biträdande handledare Jonas Stier för noggranna läsningar av mitt manus och för att du väckte mitt intresse för interkulturella frågor för snart tio år sedan när vi började arbeta tillsammans vid Mälardalens högskola med internationella utbytesavtal och studenter. Jonas, din positiva och uppmuntrande inställning fick mitt att inse att det här var ett forskningsområde som vi kunde dela!

Jag har också haft förmånen att tillhöra den *Nationella forskarskolan i utbildning och hållbar utveckling* (GRESO). Forskarskolan har erbjudit ett fantastiskt nationellt och internationellt nätverk av forskare och forskarstuderande. Den är en ynnest och en enastående bra början för en forskarstuderande att kunna åka på internationella konferenser och få träffa en rad kunniga forskare inom forskningsfältet som man faktiskt redan känner! I forskarskolans regi fick vi doktorander också möjlighet att mötas på internat och konferenser med hög vetenskaplig kvalitet och med mycket god mat och många skratt! Tack till alla er doktorander och forskare

inom GRESD för en givande och stimulerande gemenskap som jag kommer att bära med mig många år framöver.

Fyra personer har vid olika utvecklingskedan och med stor noggrannhet läst mitt manus och kommit med kloka kommentarer och uppmuntrende ord: Matilda Wiklund läste mitt avhandlings-PM, Ninni Wahlström och Karin Sporre var läsare vid halvtids- respektive slutseminarium, och Matilda (igen) och Carsten Ljunggren var den läsgrupp som kommenterade manus i slutskedet. Tack till alla er! Ett extra tack till Carsten för en ytterligare läsning och goda råd de sista skälvande dagarna av skrivande.

Jag vill också tacka Den Globala Skolan som gjorde det möjligt för mig att åka på Den globala resan. Det var oerhört lärorikt för mig personligen och yrkesmässigt! Ett stort tack till de lärare som ställde upp på intervjuer under resans gång, likaså till de lärare som tog emot mig på sina skolor och berättade om sin undervisning. Ni gör ett otroligt arbete!

Sue Glover Frykman har med snabbhet och precision granskat alla engelska texter och Kicki Ekberg har bistått med eminent administrativ service vid institutionen – tack till er båda!

Ett innerligt tack till mina väninnor, långt borta och nära. Det är ni som håller igång mig med korta meddelanden via Viber och Skype, eller då tillfälle ges, långa innerliga samtal över en middag.

Det är också goda vänner och den närmaste familjen som plockar upp en i stunder av djupaste sorg och saknad. En dag i januari 2011 gick min kära pappa hastigt bort. Ett år senare insjuknade min mamma i svår cancer. Mamma, jag är så glad att du orkade kämpa under den här svåra tiden – tack för att du blev kvar hos oss! Det är i stunder som de här som man känner stor tacksamhet över att ha ett syskon att dela allt med. Tack till min bror Göran, hans hustru Karin och deras barn.

Även om ett avhandlingsskrivande tidvis kan kännas långt och tröstlöst för den enskilda doktoranden så är det nog ändå barnen i familjen som har fått visa störst fördragsamhet. Simon och Alice, ni har fått utstå att inte bara er pappa utan nu också jag genomgått en doktorandperiod. Det har för er inneburit elva på varandra följande år med forskningsprat och avhandlingsångest! Jag förstår verkligen om det har blivit tröttsamt för er och ni är värda en stor eloge för att ni inte har sagt upp bekantskapen med oss!

Mitt innerligaste tack vill jag rikta till min livs- och samtalspartner Per. Du har en sällsam kraft och förmåga att lyfta mig och din tanke verkar alltid sträcka sig längre än min – utan dig hade jag nog aldrig sökt en doktorandtjänst överhuvudtaget. Tack för din inspiration och ditt stöd i livets alla upp- och nedgångar. Tack också för innerliga samtal vid köksön,

välsmakande middagar, fantastiska resor, husen du byggt, kärlek och omsorg och så mycket mer...

Avslutningsvis, Alice – mitt hjärtas fröjd och min kärleks ljus – du är den klokaste jag vet!

Torshälla-Mälby, oktober 2014

Louise Sund

Avhandlingens artiklar

Artikel I

Sund, Louise & Öhman, Johan (2011). Cosmopolitan perspectives on education and sustainable development – Between universal ideals and particular values. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(1), 13–34.

Artikel II

Sund, Louise & Öhman, Johan (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.

Artikel III

Sund, Louise & Öhman, Johan (2014). Swedish teachers' ethical reflections on a study visit to Central America. *Journal of Moral Education*, 43(3), 316–331.

Artikel IV

Sund, Louise. A postcolonial approach to the teaching of global sustainability issues. Manuskript.

Inledning och syfte

Inledning

Utgångspunkten i den här avhandlingen är att frågor som rör omvärldens utveckling och mellanmännsliga relationer i högsta grad är en del av miljö- och hållbarhetsutbildning. Idag handlar hållbar utveckling lika mycket om klimatförändringar och internationell handel som om ojämlig resursfördelning, människors utvecklingsmöjligheter och ansvar för andra människor. Hållbar utveckling handlar om globala etiska frågeställningar som innefattar både människans relationer till naturen och relationer människor emellan där olika uppfattningar om värden och ansvar ställs mot varandra.

Ur pedagogisk synvinkel leder ovanstående till ett antal frågor vad gäller miljö- och hållbarhetsutbildnings mål och syften samt den värdemässiga grund en sådan utbildning kan sägas vila på. En sådan fråga är i vilken mån en miljö- och hållbarhetsutbildning, som är inriktad på att främja vissa principer och värden i linje med en hållbar utveckling, är förenlig med kraven på fri åsiktsbildning och värdepluralism som ställs på demokratisk utbildning. En annan fråga är om det finns något universellt och ahistoriskt fundament på vilket hållbara principer och värden kan grundas och förankras. En tredje fråga är hur lärare reflekterar kring, och i sin undervisning hanterar, komplexa miljö- och hållbarhetsfrågor som rör ansvar gentemot omvärlden. För lärare handlar miljö- och hållbarhetsutbildning om ett antal didaktiska val vad gäller undervisningens mål och syfte samt innehåll och undervisningsform. Det är lärare som i sin undervisningspraktik ska erbjuda elever möjligheter att orientera sig bland olika uppfattningar, utveckla kunskaper och etisk medvetenhet för att kunna värdera olika alternativ och aktivt engagera sig i vilket moraliskt ansvar individen har för världsomspännande frågor som fattigdom, människors utvecklingsmöjligheter och klimatförändringar. Ytterst är det lärarna som ska förhålla sig till spänningen mellan att främja vissa universella värden och handlingsprinciper *och* att värna en mångfald av normer och värden.

Jag har valt att undersöka och utveckla de frågor och aspekter som jag inledningsvis presenterat på tre sätt:

dels genom att undersöka teoretiska och filosofiska grunder för att förhålla sig till miljö- och hållbarhetsutbildningens normativa utmaningar,

dels genom att undersöka lärares etiska reflektioner över moraliska situationer som uppkommer i direkta kulturmöten,

dels genom att undersöka hur lärare hanterar komplexa frågor som rör intragenerationellt ansvar i sin undervisningspraktik.

Utifrån ovanstående inledning och utgångspunkter behövs ytterligare några klargöranden för att förstå det sammanhang som de fyra studierna i avhandlingen relaterar och bidrar till.

Frågor som hanterar reflektionen över värdemässiga ställningstaganden rörande ett gott och rätt förhållande till andra människor benämns i avhandlingen som humanetiska frågor (Stenmark, 2000). Inom hållbar utveckling har humanetiken traditionellt specificerats som *intragenerationella* respektive *intergenerationella* rättvisefrågor. Frågor om rättvisa mellan nu levande människor har beskrivits som intragenerationell rättvisa och den ska då förstås i relation till intergenerationell rättvisa som handlar om rättvisefrågor mellan generationer (WCED, 1987). Intragenerationella rättvisefrågor behandlar den ojämlika resursfördelningen och resursanvändningen globalt. I policysammanhang används allt oftare benämningen social rättvisa för att beskriva principen om intragenerationell rättvisa (se exempelvis UNESCO, 2002; UNESCO, 2010b). Intragenerationell rättvisa handlar om *ansvar* för eller skyldigheter mot andra människor. I relation till en utbildningspraktik och i intervjuerna med lärarna har jag därför funnit benämningen intragenerationellt *ansvar* mer användbar för att beskriva intragenerationell rättvisa. I den fortsatta texten kommer jag att använda såväl intragenerationell rättvisa, social rättvisa som intragenerationellt ansvar för att relatera till denna princip.

Från det att hållbar utveckling definieras i den s.k. Brundtland-rapporten¹ vilar begreppet på en stark moralisk grund eftersom rapporten understryker att individens moraliska ansvar för nu levande människor och för kommande generationer är avgörande för en hållbar samhällsutveckling: ”We have tried to show how human survival and well-being could depend on success in elevating sustainable development to a global ethic” (WCED, 1987, s. 255). Rapporten betonar vidare att hållbar utveckling är beroende av människors förmåga att respektera människors olikhet och mångfald av värderingar *och* att omfatta principer som är giltiga för alla i alla tider.

¹ I Världskommissionens rapport (WCED, 1987), *Our Common Future*, definieras en hållbar utveckling som en utveckling som “...meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (s. 16).

I relation till utbildning öppnar en sådan universell global etik upp för ett antal frågor: Hur kan man rättfärdiga en specifik etisk hållning i en värld med en mångfald av etiska uppfattningar? Vilka grundläggande värden och principer innehåller den etiken? Bör utbildning framhålla vissa värden som universella och undervisa *för* dessa i syfte att främja en hållbar framtid? Och, i förhållande till en pedagogisk praktik, hur kan lärare hantera de svårigheter och dilemman det innebär att förmedla universella principer eller en universellt giltig etik och skapa förutsättningar för att elever ska utveckla en respekt för människors olikhet? Dessa centrala frågor gör det angeläget att problematisera universella principer i miljö- och hållbarhetsutbildningen.

Inplacering av studierna och deras förhållande till varandra

Avhandlingen innefattar fyra studier. De två första studierna diskuterar och relaterar kosmopolitism som vetenskaplig idétradition till miljö- och hållbarhetsutbildning. Anledningen till det är att kosmopolitismen innefattar idéer om universella värden och principer. Kosmopolitiska utbildningsideal rymmer tankegångar om möjligheten att kultivera människor, vissa förmågor och det praktiska förnuftet (bortom lokal hänsyn eller kulturell partikularitet) i syfte att utveckla världsmedborgaren hos varje människa. Enligt Waks (2009) frammanar ett kosmopolitiskt utbildningsideal en bild av “students from diverse groups enjoying a common curriculum of universal logical and ethical principles and imaginative world literature to foster rational thinking about global ethical and political issues” (s. 589). Mer precist framhålls i de två första studierna hur den kosmopolitiska utbildningstankens betoning av samförstånd och kultivering av individens moraliska förmåga återfinns i UNESCO:s utbildningspolicy och att kosmopolitiska aspekter är särskilt framträdande i policyförklaringar och i en rad policydokument rörande utbildning för hållbar utveckling (se exempelvis *The Earth Charter Initiative*, 2000; UNESCO, 2010a).

I studie *ett* undersöks hur flera inflytelserika teoretiker på olika sätt förhåller sig till kosmopolitiska ideal och pedagogiska inriktningar som syftar till att utveckla en kosmopolitisk medvetenhet och individens förmåga till förnuftsbaseade resonemang och handlanden. I studien ges exempel på hur utbildning för hållbar utveckling syftar till att främja vissa universella principer och värden och samtidigt värna om kulturell mångfald och värdepluralism. Ett sådant problemkomplex, där obligatorisk utbildning för fram universella och gemensamma värden och en rationell logik, eller en universell etik som ska fungera för alla, överallt och alltid,

beskrivs som normativitetsproblem i utbildning för hållbar utveckling.² I studien problematiseras vad kosmopolitism kan erbjuda miljö- och hållbarhetsutbildning i diskussioner om universella värden, normativitet och global etik med hjälp av några ledande teoretiker som på olika sätt förhåller sig till en kosmopolitisk trend inom utbildning.

I studie *två* presenteras och konkretiseras en kritik mot normerande miljö- och hållbarhetsutbildning som grundar sig på en universellt giltig global etik. Som utgångspunkt tas de normativitetsproblem som beskrevs i den första studien och i den andra studien definieras problemkomplexet dels som ett demokratiskt problem, dels som ett etiskt problem.³ I studien beskrivs hur ett pluralistiskt förhållningssätt inom miljö- och hållbarhetsutbildning hanterar det demokratiska problemet genom att behandla miljö- och hållbarhetsfrågor som politiska frågor, det vill säga som konflikter mellan olika värden, synsätt och intressen. Vidare beskrivs hur det etiska problemet förhåller sig till miljö- och hållbarhetsutbildningens värdemässiga grund och vad en sådan kan sägas vila på. I studien ges exempel på hur tidigare forskning inom miljö- och hållbarhetsutbildning diskuterat en rad sådana frågor: Finns det värden som kan försvaras som universella? Hur, i så fall relaterar de till lokala och kulturella värden och normer? Och, vilken roll ska universella värden spela inom miljö- och hållbarhetsutbildningen? I studien argumenteras för att frågor som dessa kan fördjupas och nyanseras genom en undersökning av hur de har diskuterats av tre samtida teoretiker: Judith Butler, Chantal Mouffe och Sharon Todd. I studien tillämpas Butlers syn på universella anspråk som produkter av kulturell översättning och Mouffes antagande att de konflikter (antagonism) som finns inom i det politiska och konkreta livet är nödvändiga för att en mångfald av idéer ska kunna bestå. Med stöd i ett sådant teoretiskt resonemang argumenterar Todd för att kosmopolitiskt orienterade utbildningsinitiativ måste ta pluralism på allvar genom att översätta, förhandla och nyansera universella anspråk i en konkret och specifik kontext, i undervisning och utbildning.

² Jag delar Biestas (2011) syn på att frågan om utbildningens syften, mål och värderingar och vad utbildning är till för, är en normativ och central fråga i alla former av pedagogiska aktiviteter och processer. Det som här benämns normativitetsproblem avser ett *normerande* synsätt som levererar färdiga svar på värdefrågor och som riskerar att omvandla utbildningen till ett politiskt verktyg.

³ Jag vill nu hävda att det är en *metaetisk* fråga som väcks i studie två eftersom det är en diskussion om etikens och moralens fundament som förs.

Studie två förhåller sig huvudsakligen till en teoretisk och filosofisk diskussion och resulterar i olika förslag att förhålla sig till normerande utbildning. Från en sådan diskussion tas klivet till att undersöka empiriskt vad ansvar gentemot människor globalt kan innebära i en undervisningspraktik. Undervisning och utbildning med särskilt fokus på kultur, mångkulturalitet och interkulturellt samspel brukar benämnas som interkulturell pedagogik. En sådan pedagogik kan sägas syfta till att ge underlag för reflektion över och hantera dynamiken i kulturmöten och hur densamma har implikationer för lärande, undervisning och utbildning (Stier, 2014).

Enligt läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011) ska lärare medverka till att elever utvecklar en känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för andra människor. Det åligger lärare och skolan att erbjuda elever möjligheter att utveckla kunskaper och en etisk medvetenhet om sådana frågor och utbildningen ska även stimulera till internationella kontakter och utbyten. Här föreligger en pedagogisk utmaning för lärare att genomföra det pedagogiska uppdraget enligt läroplanen: att medverka till en känsla av samhörighet, solidaritet och ansvar mellan människor globalt. Såväl från europeisk som svensk statlig myndighetsnivå framhålls att internationellt samarbete och utbyte över kulturgränser kan höja kompetensen hos lärare.⁴ Riktade fortbildningssatsningar för lärare där kulturmöten ingår som en del, har blivit ett sätt att möta denna pedagogiska utmaning i den svenska utbildningskontexten. Inom Den Globala Skolans verksamhet⁵ finns konkreta utbildnings- och fortbildningssatsningar som syftar till att erbjuda lärare möjligheter att utmana sina förutfattade meningar, få en större förståelse och inblick i människors levnadssituation och att studera utvecklingsfrågor inom områden som hållbar utveckling.

I studie *tre* består det empiriska underlaget av lärarintervjuer från en sådan fortbildningssatsning. I studien undersöks lärares etiska reflektioner över moraliska situationer under ett direkt kulturmöte i Centralamerika.

⁴ Europarådets rapporter *Developing Intercultural Competence through Education* (2013) och *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008) är exempel på det. Fram till 2012 var Internationella programkontoret (IPK) det svenska programkontoret för EU-program och andra internationella program inom utbildningsområdet. Därefter övergick verksamheten till Universitets- och högskolerådet (UHR). Flera rapporter och studier om hur internationella samarbeten och utbyten kan fungera kompetenshöjande för den pedagogiska personalen inom skolan har presenterats från dessa myndigheter. Se exempelvis Jidesjö (2010).

⁵ Den Globala Skolan är organisatoriskt placerad under Universitets- och högskolerådet (UHR) och finansierad av Sida och svenska staten.

För att problematisera och analysera lärares etiska reflektioner utgår studien ifrån den pragmatiska filosofen John Deweys syn på hur moral uppstår i interaktion med vår omgivning när vi i en specifik situation reflekterar över våra val och överväger de moraliska konsekvenser dessa kan få. Med en sådan syn på etik som kontextuell, situerad och konsekvensinriktad avvisar Dewey idén om att absoluta värden kan vägleda oss i alla situationer. Genom att ta utgångspunkt i Deweys moralteori framhålls hur etiska reflektioner tar form i den specifika kontext och situation som undersökts.

Lärarnas reflektioner kring hur man bör leva sitt liv och individens ansvar för människor i omvärlden motiverade mig att undersöka hur lärare beskriver att de hanterar sådana frågor i en undervisningspraktik. I studie tre fokuseras individens etiska reflektioner och hur den individuella erfarenheten medverkar i ett etiskt och moraliskt meningsskapande. I studie *fyra* söks stöd i teoretiker som tar upp aspekter av postkolonial teoribildning, vilken gör det möjligt att undersöka globala hållbarhetsfrågor som social rättvisa, fattigdom, människors utvecklingsmöjligheter och klimatförändringar på en strukturell och samhällelig nivå. Postkoloniala teorier bidrar med perspektiv på hur våra värden och ställningstaganden är historiskt och kulturellt situerade och hur maktförhållanden är ständigt närvarande i internationella samarbeten och utbyten.

I studie fyra undersöks den pedagogiska utmaning som lärare ställs inför när de i sin undervisning ska medverka till en känsla av ansvar gentemot andra människor. I planeringen av undervisning hanterar lärare en rad valmöjligheter vad gäller mål och syfte samt undervisningsinnehåll vilken inbegriper frågor som: Hur kan globala hållbarhetsfrågor förstås utifrån sitt historiska sammanhang och i relation till maktförhållanden? Vad innebär det att ta ansvar för andra människor utan att dessa framställs som passiva eller hjälpbehövande? I studie fyra utvecklas ett teoribaserat analysverktyg ur ett postkolonialt perspektiv som bemöter sådana frågor och möjliggör analys av lärares undervisning om globala hållbarhetsfrågor.

Syften

Avhandlingen består av fyra studier och har tre syften.

Det första syftet är att beskriva och undersöka teoretiska perspektiv som förhåller sig kritiska och erbjuder alternativ till universella och konsensusorienterade anspråk. Detta syfte är i fokus i *studierna ett och två*. I studie ett undersöks vad kosmopolitiska diskussioner om universella värden och normativitet kan erbjuda miljö- och hållbarhetsutbildning. Stu-

dien problematiserar samtida teoretikers skilda sätt att förhålla sig till en kosmopolitisk trend inom utbildning. I studie två presenteras en kritik mot en normerande universalism i utbildning och med utgångspunkt i denna kritik utvecklas riktlinjer för miljö- och hållbarhetsutbildning.

Det andra syftet är att undersöka lärares etiska reflektioner i ett direkt kulturmöte. Detta syfte behandlas i *studie tre* där en grupp lärare intervjuas under en studieresa till Centralamerika. Lärarnas reflektioner problematiseras och analyseras med hjälp av den pragmatiska filosofen John Deweys syn på hur moralen tar form.

Det tredje syftet är att undersöka hur lärare hanterar de komplexa frågor som rör intragenerationellt ansvar i sin undervisning. Detta syfte behandlas i *studie fyra* där ett analysverktyg baserat på postkolonialteori utarbetas och med hjälp av det analyseras lärares beskrivningar av problem och möjligheter vad gäller undervisning om globala hållbarhetsfrågor.

En kontextualisering av miljö- och hållbarhetsutbildning

It can be helpful to distinguish between ‘sustainable development’ conceived as a policy that attempts to meld ideas of conservation and development and ‘sustainability’ conceived as a frame of mind or way of being in which an individual or culture express particular attitudes and values in their everyday thought and conduct towards the environment. (Bonnett, 2012, s. 281)

Inledningsvis tar jag här hjälp av Bonnett (2012) för att klargöra skillnaden mellan att förstå hållbar utveckling som en *policy* vars syfte är att föra samman idéer om bevarande och utveckling, och som ett *förhållningssätt* genom vilket en individ eller kultur uttrycker attityder eller värden i sitt vardagliga tänkande och handlande gentemot miljön. Om det förstnämnda pekar på hur hållbar utveckling kan ses som ett ovanifrånperspektiv som försöker föra samman delvis motstridiga begrepp så framhåller det senare ett underifrånperspektiv och hur människors (moraliska) förhållningssättet till miljön och sin omgivning alltid är avhängig lokala och partikulära värden.

I avhandlingen är studieobjektet eller det område som studeras både *policy* och *förhållningssätt*. Det är viktigt att i sammanhanget understryka att *policies* formuleras och antas som svar på eller åtgärder för aktuella angelägna frågor och inbegriper därmed alltid en viss normativitet. Det som har benämnts ”ett *policy*perspektiv” inom miljö- och hållbarhetsutbildning är en rad *policies* som initierats och antagits av FN och som sedan implementerats på nationell nivå. Flera benämningar för utbildnings-satsningar inom området ryms inom ett sådant *policy*perspektiv. Den mest använda och spridda benämningen är utbildning för hållbar utveckling (*education for sustainable development*), men också lärande för hållbar utveckling (*learning for sustainable development*) och *education for sustainability* förekommer, och ibland även *education for global citizenship* och *global education*.

Sedan utbildning för hållbar utveckling lanserades som begrepp har också dess förhållande till miljöundervisning debatterats och diskuterats. Den vetenskapliga debatt som har förts om förhållandet mellan miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling har framför allt handlat om miljöetisk grund, olika synsätt på miljöproblem samt olika utbildningsfilosofiska riktningar. Eller kort och gott, olika perspektiv som är

möjliga att ta sin utgångspunkt i när man diskuterar frågor om undervisning och miljö. Den debatten har omfattande och förtjänstfullt diskuterats av både svenska och internationella forskare (se bl.a. Jickling, 1992; Sauvé, 1996; Huckle, 1999; Sauvé, 1999; Hesselink, van Kempen & Wals, 2000; Skolverket, 2002; Sandell, Öhman & Östman, 2003; Öhman, 2006; Sund, 2008). Den benämning som väljs speglar även hur FN:s övernationella policyer mottagits på nationell utbildningspolicynivå och inom det nationella forskningsfältet. I anglosaxiska länder (framför allt Australien, Kanada, Storbritannien och USA) används främst miljöundervisning. Medan andra länder, som till exempel Sverige och Danmark, har varit mer positivt inställda till att använda utbildning eller lärande för hållbar utveckling som begrepp.

Nedan ges en kort historisk tillbakablick på framväxten av utbildning för hållbar utveckling och de policyer som leder fram till FN:s dekad för utbildning för hållbar utveckling (DESD) (UNESCO, 2005). Tillbakablickens synliggör en förändring mot ett tydligare samhälleligt perspektiv där tyngdpunkten flyttats från en renodlad naturvetenskaplig förståelse av miljöproblematiken till att betona mellanmännsliga relationer och människans förutsättningar för en hållbar framtid. Slutligen introduceras termen miljö- och hållbarhetsutbildning som används alltmer inom utbildning och forskning som en beskrivning för utbildningsåtgärder och forskning inom området.

Utbildning för hållbar utveckling växer fram

Utbildningens roll för hållbar och global utveckling har framhållits vid flera världsstoppmöten och FN-konferenser. En konferens som ofta tas som utgångspunkt är FN:s konferens om miljö och utveckling i Rio de Janeiro 1992 som resulterade i handlingsprogrammet Agenda 21, där utbildningens roll för att främja hållbar utveckling och förbättra människors förståelse att lösa miljö- och utvecklingsproblem framhölls. Vid UNESCO-konferensen i Thessaloniki 1997 beslutades att utbildningsplaner som rör hållbarhet ska betona medborgarskap, och man betonade också att studier av samhällsvetenskap och humaniora balanserar ekologiska frågeställningar och belyser det komplexa beroendeförhållandet dem emellan (Skolverket, 2002). Vid FN:s världsstoppmöte om hållbar utveckling i Johannesburg 2002 skedde något av ett fokusskifte då naturen förlorade sin centrala ställning i hållbarhetsdebatten. Den mest framträdande frågan vid detta möte handlade då inte om miljön utan istället om fattigdomsbekämpning. Scott och Gough (2003) pekar på hur globaliseringstendenser

vid tiden för mötet lyfte fram frågor om ojämlika förhållanden mellan rika och fattiga vilket i sin tur gav upphov till känslor av skuld och oro: "a critical mass of people living in rich countries had come to feel ashamed and/or threatened because of the sheer numbers of the world's poor and because of globalizing tendencies which tended to the poor, conceptually and physically, closer to home" (s. 146). Också ett större intresse för interkulturella frågor följde världstoppmötet vilket framgår av Johannesburgdeklarationen om hållbar utveckling: "Med insikt om vikten av att skapa en känsla av samhörighet mellan människor manar vi till dialog och samarbete mellan världens kulturer och folk, utan hänsyn till ras, funktionshinder, religion, språk, kultur och traditioner" (Regeringens skrivelse, 2002/03:29, s. 71).

I den beskrivna förändringen får samhällsperspektivet en alltmer framträdande roll i hållbarhetsfrågor där betoningen förskjuts mot kulturella, etiska och medborgerliga frågor.

Under de år som konferenserna spänner över skedde förändringar även inom den svenska skolans verksamhet vilket flera rapporter vittnar om (se bl.a. Skolverket, 1999; Skolverket, 2002; Öhman & Östman, 2004). Det som tidigare benämndes miljöundervisning har kompletterats eller vidareutvecklats till utbildning för eller om hållbar utveckling (Skolverket, 2002). Öhman och Östman (2004) beskriver att de övergripande syften med utbildning för hållbar utveckling är att eleverna ges en chans att orientera sig och kritiskt värdera olika alternativ, utveckla en förmåga att handla utifrån dessa, samt uppleva att det är meningsfullt att engagera sig i frågor som rör samhällets hållbara utveckling.

Dekaden för utbildning för hållbar utveckling

En kort tid efter världstoppmötet i Johannesburg deklarerar FN att 2005 till 2014 ska vara FN:s årtionde för utbildning för hållbar utveckling (DESD) och att UNESCO ska leda arbetet. Dekaden genomförs parallellt och i samarbete med andra FN-stödda initiativ som arbetet med Millenniemålen (MDG), samt utbildningsprogrammen Utbildning för alla (EFA) och United Nations Literacy Decade (UNLD). Den grundläggande visionen för DESD är en värld där alla har tillgång till utbildning och får lära sig de värden, beteenden och livsstilar som krävs för en hållbar framtid och en positiv samhällelig förändring (UNESCO, 2005). Två rapporter som beskriver DESD har presenterats av UNESCO, en halvtidsrapport med titeln *Learning for a sustainable world* (Wals, 2009) som redogör för framgångar och hinder i genomförandet och en uppföljande rapport med fokus

på lärandeformer och processer i relation till utbildning för hållbar utveckling, *Shaping the education of tomorrow* (UNESCO, 2012). I den senare rapporten framgår att ESD är ett dynamiskt begrepp som är svårt att entydigt definiera men som övergripande handlar om att ”möjliggöra för människor globalt att hantera komplexiteter, tvister och ojämlikheter som bottnar i frågor med betydelse för miljö, naturarv, kultur, samhälle och ekonomi” (UNESCO, 2012, s. 12 – min översättning).

Miljö- och hållbarhetsutbildning i förändring

Sen ett tiotal år tillbaka används allt oftare den vidare benämningen miljö- och hållbarhetsutbildning både inom utbildning och forskning för att knyta an till närliggande utbildningsinitiativ och forskningsområden.⁶

Idag handlar miljö- och hållbarhetsutbildning till stor del om värdemässiga och grundläggande konflikter i samhället och i människans möte med naturen, och inom forskningsfältet tar etiska och moraliska frågeställningar allt större plats (Öhman, 2006; Lundegård, 2007; Öhman, 2008; Payne, 2010a, 2010b; Kronlid & Öhman, 2013). Den nyligen publicerade rapporten *International handbook of research on environmental education* (Stevenson, Broady, Dillon & Wals, 2013) tar sin utgångspunkt i tidigare forskningsöversikter (Robottom & Hart, 1993; Hart & Nolan, 1999; Rickinson, 2001) men undersöker framför allt forskning som har influerat fältet under de senaste tjugo åren. Lotz-Sisitka, Fien och Ketlhoilwe (2013) erbjuder tematiska bilder över nya forskningstraditioner (kritisk, poststrukturell och kritisk realism) med metodologiska ansatser från samhällsvetenskaplig forskning och även ”nya nischer” eller ämnesområden inom forskningsfältet (s. 200-201). Här nämns flera områden med relevans för den här avhandlingen, exempelvis kritiska perspektiv på kunskap och kultur, platsens betydelse (Gruenewald, 2008; Stevenson, 2008, McKenzie, 2008, 2012) samt etiska och moraliska dimensioner i diskussioner om hållbar utveckling (Öhman, 2006; Payne, 2010a, 2010b; Wals, 2010).

⁶ För exempel på artiklar där miljö- och hållbarhetsutbildning används samlande för att beskriva miljöundervisning, undervisning för hållbar utveckling och/eller andra närliggande utbildningsinitiativ och forskningsområden se exempelvis: Shallcross, O’Loan & Hui (2000); Lotz-Sisitka & Raven (2004); Læssøe & Öhman (2010); Lotz-Sisitka (2010); Payne (2010a); Sandell & Öhman (2010); Sterling (2010); Wals 2010; Uitto, Juuti, Lavonen, Byman & Meisalo (2011); Lysgaard (2013); Öhman & Öhman 2013; Parris, Hegtvedt, Watson & Johnson (2014).

Två aktuella temanummer i tidskriften *Environmental Education Research* utvecklar och bygger vidare på nämnda områden. Under temat 'Normalising Catastrophe' lyfter Bonnett (2013), Jickling (2013) och Reid (2013) frågor om utbildningsfilosofi, miljöetik och social rättvisa och utgår från interdisciplinära forskningsperspektiv på utbildning och hållbar utveckling. Bonnett (2013) problematiserar hur "scientismen" (den naturvetenskapliga metodikens exklusiva existensberättigande inom alla vetenskapliga fält) har normaliserats i vårt tänkande om, och engagemang för miljö- och hållbarhetsfrågor. Han konstaterar att "we now live in a post-ecologist period in which, behind a facade of deep ecological concern and green rhetoric, unsustainability is inherent and tacitly accepted" där scientismens dominans endast kan brytas om miljö- och hållbarhetsutbildning tar in och informeras av humanvetenskapliga "understandings of nature that are intimate, embodied and emplaced" (s. 187).

Det andra temanumret fokuserar platsen (*land, place*) och det lokals betydelse i miljö- och hållbarhetsutbildning utifrån ett postkolonialt perspektiv. Med referens till Mignolo kritiserar Tuck, McKenzie och McCoy (2014) utbildningsinitiativ som "position themselves as culturally or politically neutral while perpetuating forms of European universalism" (s. 1). Författarna framhåller också historiska och etiska analyser av kolonialism i miljö- och hållbarhetsutbildning och varnar för en statisk och ensidig syn på kultur och urbefolkningars kunskap.

Miljö- och hållbarhetsutbildning har under flera år förflyttat sig mot andra utbildningsinitiativ som även de fokuserar mellanmännsliga relationer och människans förutsättningar för en hållbar framtid. Mannion, Biesta, Priestley och Ross (2011) visar hur tre olika utbildningstraditioner, environmental education, development education samt citizenship education, närmar sig varandra och tar vad författarna beskriver som en global vändning. För miljöundervisningens del innebär den globala vändningen en omorientering med fokus på politiska aspekter och fattigdomsbekämpning vilket flera författare tidigt pekat på (Palmer, 1998; Gough, 2002; Scott & Gough, 2003; Scheunpflug & Asbrand, 2006). Mannion et al. (2011) menar att en sådan global vändning som initierats inom utbildningssektorn från såväl nationell och internationell policynivå som frivilligorganisationer ofta framhåller västerländska perspektiv framför andra och har neoliberala förtecken. Att FN:s policyer rörande utbildningsinsatser inom området gynnar en neoliberal agenda har framhållits av Jickling och Wals (2008), och sex år tidigare pekade Gough (2002) på hur policytexter under parollen 'tänk globalt' odlar "a neo-colonialist di-

scourse in environmental education by systematically privileging Western (and especially US) interests and perspectives” (s. 1218).

I policytexter är en global vändning synlig i vad som har beskrivits som en kulturell dimension inom miljö- och hållbarhetsutbildning (Tilbury & Mulà, 2009; UNESCO, 2009; UNESCO, 2010a). Enligt Tilbury & Mulà (2009) handlar en kulturell dimension om hur olika gruppers värdesystem, livsstil och kunskapssyn är sammanlänkade med ekologiska, ekonomiska och sociala utmaningar i världen. Den innefattar också en inneboende spänning då man å ena sidan omhuldar värdepluralism och å andra sidan framhåller att vissa specifika universella värden och principer är nödvändiga komponenter i en gemensam vision om ett hållbart samhälle. Även andra rapporter på samma tema betonar vikten av att investera i kulturell mångfald och interkulturell dialog och diskuterar också spänningar mellan värden, normer och perspektiv när människor möts i all sin olikhet (Europarådet, 2008; UNESCO, 2009). I rapporten *Universalism and ethical values for the environment* (UNESCO, 2010a) framhålls även avslutningsvis att det verkar möjligt att finna gemensamma värden och även en universell etik (”universally agreed ethics”) bland kulturer med olika värdesystem och levnadssätt (s. 82). För att kunna nå det framhålls dock vikten av att inleda en dialog över kulturgränserna.

I halvtidsrapporten för FN:s dekad för utbildning för hållbar utveckling (DESD) erbjuder Wals (UNESCO, 2012) en mer nyanserad bild än senast nämnda rapport (UNESCO, 2010a) då han betonar vikten av en kontextuell lins i diskussioner om hållbarhetsfrågor: ”there is no one way of living or doing business that is the most sustainable everywhere and forever. We can learn from each other, but places and people around the world are different and times will change” (s. 13).

Socialantropologen Thomas Hylland Eriksen (2001) har riktat kritik mot UNESCO:s kulturbegrepp. Han menar att UNESCO har en tendens att beskriva kulturer som avgränsade och unika och på ett sätt som särskiljer grupper från varandra. Eriksen menar det är motsägelsefullt att föra fram en relativistisk kultursyn och samtidigt insistera på en delad och universell vision för hållbar utveckling.

Den korta tillbakablicken visar att miljö- och hållbarhetsutbildning befinner sig i en förändring. I dag tar moraliska frågeställningar en allt större plats i miljö- och hållbarhetsutbildning och rymmer frågor om värdemässiga ställningstaganden och grundläggande konflikter i samhället och i människans möte med naturen. Med de frågor jag väckt inledningsvis, om miljö- och hållbarhetsutbildningens normativitet, miljö- och hållbarhets-

frågors värdemässiga dimension och hur lärare reflekterar kring och didaktiskt hanterar frågor som rör ansvar gentemot omvärlden vill jag bidra till kunskapsutveckling inom det forskningsområdet.

Teoretisk inplacering

I det här kapitlet redogör jag för de perspektiv jag funnit användbara för att problematisera universella värden och handlingsprinciper i miljö- och hållbarhetsutbildningen. I det *första* avsnittet diskuteras etik som begrepp och innebörder av global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningen. Därefter förs i *andra* avsnittet en diskussion om kulturmöten som lärandekontext. Det leder in till det *tredje* avsnittets problematisering av normerande utbildning som bär universella anspråk och risken för relativism om man ger upp det universella. Det *fjärde* avsnittet behandlar kosmopolitiska utbildningsideal och i det *femte* avsnittet framförs en kritik av kosmopolitisk idealism och konsensustänkande. I det *sjätte* avsnittet diskuteras Deweys teori om moral och den kritik som kan riktas mot universella etiska principer från ett pragmatiskt perspektiv. Slutligen, i det *sjunde* avsnittet, introduceras och diskuteras ett postkolonialt perspektiv och vad det kan tillföra den fortsatta utvecklingen av miljö- och hållbarhetsutbildningen.

Det är flera perspektiv och teoretiker som används här och i olika syften. För att problematisera frågor om universalism och konsensustänkande tar jag stöd i argument från poststrukturella perspektiv som framhåller att värden alltid översätts och inbegriper en maktrelation. Ett postkolonialt perspektiv (som det beskrivs och används av Vanessa Andreotti) har flera beröringspunkter med ett poststrukturellt perspektiv i det att det problematiserar ojämlika förhållanden och hur tolkningsföretäden och dominans upprätthålls. Pragmatismen bidrar med perspektiv på hur universalism och relativism kan hanteras i utbildning. Hickman (2007) och Rorty (1982/2003) framhåller Deweys kritiska ansats vad beträffar metafysisk realism, rationalism och föreställning om objektiv sanning och hävdar att Dewey och pragmatismen i många stycken var en föregångare och att det finns mycket här som förenar pragmatismen med ett poststrukturellt perspektiv.

Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildning

I det här avsnittet introduceras en diskussion om den etik som i olika policydokument framhålls som nödvändig för att hantera globala miljö- och hållbarhetsproblem och hur forskning av relevans för avhandlingen förhåller sig till globala hållbarhetsfrågor, etik och utbildning.

I en vardaglig benämning uppfattas etik och moral ofta som synonymer och ges då likartade innebörd. Inom etik som forskningsområde studerar man moral. I avhandlingen betraktas *etik* som reflektionen över vad som

är gott och ont, rätt eller fel, medan en människas *moral* kommer till uttryck och visar sig i handling (Stenmark, 2000; Kronlid, 2003). Stenmark (2000) definierar etik som ”det systematiska och kritiska studiet av människans moraliska förhållningssätt, handlingar och uppfattningar om hur vi ska leva och vilka slags människor vi bör vara” (s. 20). Med en sådan innebörd av begreppen kan alla sägas ha en moral men det är däremot inte självklart att alla har reflekterat över de etiska principerna över sitt handlande. Frågor om moralens natur och teorier om moral studeras inom den del av etiken som kallas *metaetik*. Frågan om vad moralen kräver av oss generellt sett och med avseende på ett konkret område (tillämpad etik) kallar etikforskare *normativ etik*. Här intresserar man sig inte bara för vad som deskriptivt sägs vara moraliskt rätt och fel, utan man argumenterar för att vissa värden är att föredra framför andra.

Den normativa etiken behandlar frågan hur vi på ett systematiskt sätt kan ta ställning till moraliska problem (Collste, 2010). Svaren på den frågan utgörs av vilka värden som bör vara vägledande för människors relation till andra (människor och djur) och till naturen – eller världen – i stort. Frågan gentemot vem eller vad som människan har ett moraliskt ansvar (vem eller vad som har en moralisk signifikans) har varit central inom miljö- och hållbarhetsutbildning. En följdfråga har också varit om dagens människor har *samma* ansvar eller om människor i västvärlden har ett större ansvar givet ett kolonialt arv.⁷ Här ger olika normativa etiska teorier olika svar på frågan beroende på om man intar en mer antropocentrisk hållning (att vi har ett moraliskt ansvar gentemot nu levande och framtida människor) eller en mer ekocentrisk hållning (att vi har ett moraliskt ansvar gentemot alla levande varelser, arter och ekosystem) (Stenmark, 2000; Kronlid, 2003).

I avhandlingens första och andra studier vänds intresset mot vad som kan beskrivas som en universell och normativ etik i policydokument. I dessa studier tas som exempel en deklaration, *The Earth Charter Initiative* (2000), som ligger till grund för flera dokument som tagits fram av UNESCO för att främja en hållbar utveckling. Deklarationen innehåller etiska principer som framhåller universellt ansvar och vikten av att identifiera sig som världsmedborgare:

⁷ Grosfoguel och Georas (2000) använder ordet kolonialitet för att beskriva ’koloniala situationer’ där koloniala administrationer inte längre finns kvar men där ett kulturellt, politiskt och ekonomiskt förtryck ändå existerar. Jämför också hur Mignolo (2011a, 2011b), talar om globalisering och geo-politics.

Vi är alla medborgare i olika nationer och i en värld där det lokala och det globala är sammanlänkat. Var och en delar ansvaret för det nuvarande och framtida välbefinnandet hos mänskligheten och allt liv på jorden. Andan av mänsklig solidaritet och släktskap med allt levande stärks, när vi lever med respekt för allt liv, i tacksamhet över att finnas till, och med en ödmjukhet inför människans plats i naturen. (*The Earth Charter Initiative*, 2000)

Ett problem med ovanstående uppfattning som framhålls i nämnda studier, är att den förespråkar ett gemensamt ansvar och en gemensam mänsklighet som inte tar hänsyn till människors olika värderingar, normer och kontexter utan förutsätter att det finns universellt giltiga principer som alla människor omsluter.

En diskussion om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildning inbegriper inte bara frågan om universell giltighet utan också om vilket etiskt perspektiv som bör ges företräde. En sådan diskussion har förts inom forskningen och har då gällt relationen mellan miljöetik och humanetik (González-Gaudio, 2006; Kopnina, 2012) men också huruvida global etik kan grundas i något annat än polariserade utgångspunkter (Gough, Scott & Stables, 2000; Bonnett, 2006; Stevenson, 2006). Bonnett (2006) föreslår en hållning till miljö- och hållbarhetsutbildning som balanserar antropocentriska och ekocentriska värden och som kännetecknas av att den “locates the essence of sustainability in the nature of human consciousness itself” (s. 274). Enligt Bonnett innebär att alienera sig från naturen också att avkläda sig förmågan att vara människa och fränsäga sig förmågan till kritiskt tänkande, och därmed insikten om att vi förstör miljön. Slutsatsen blir då enligt Bonnett (2006) att: “If we love (value) ourselves, we will love (value) that which we believe supports us” (s. 271).

Resonemanget ovan pekar mot att det inte är så enkelt att säga att ett antropocentriskt perspektiv är mindre miljövänligt än ett ekocentriskt. Kronlid och Öhman (2013) visar att den traditionella uppdelningen av miljöetiska inriktningar missar viktiga delar av den aktuella miljöetiska och teoretiska debatten. Författarna diskuterar relationen mellan en värdeorienterad miljöetik och en relationell miljöetik. Värdeorienterad etik handlar om vem eller vad (till exempel människan eller naturen) som tillerkänns ett inneboende värde eller ett instrumentellt värde, och även vem eller vad som kan vara moraliska aktörer (den eller det som kan behandla eller behandlas på ett rätt eller orätt sätt). Författarna menar att ett ensidigt fokus på naturens värden bidrar till att upprätthålla en olycklig åtskillnad mellan människan och naturen som missar att det finns ett ömsesidigt beroende mellan människan och andra levande varelser, arter och

ekosystem. På så sätt vidgas miljöetiken till att inte bara inrymma naturen utan också människan och humanetiska frågor.

Relationell miljöetik tar avstamp i just detta samberoende och betonar att etik måste baseras på en relationell och situerad praktik och en holistisk grundsyn:

Relation-oriented environmental ethics suggests that we need to look into how environmental values and the actions associated with those values are created and maintained in various contexts of humans relating to other humans, to nature and to technology. In addition to looking for answers in philosophical theory, Relation-oriented environmental ethics seeks answers to questions about how we ought to live in political, spiritual and religious, gendered, technical and discursive everyday life (Kronlid & Öhman, 2013, s. 31).

Relationell miljöetik framhåller alltså mötets avgörande betydelse, det vill säga att människors förhållande till och erfارande av världen (andra människor, naturen, etc.) är avgörande för den mening och det värde man tillskriver någon eller något. Med ett relationsorienterat fokus på etik ses den värdeorienterade miljöetiken som alltför rationalistisk och låst i redan formulerade principer. En relationell etik utgår istället från att det är *relationer* som ger etiska reflektioner mening. Författarna menar slutligen att deras ansats ur ett metodologiskt perspektiv synliggör globala hållbarhetsfrågors komplexitet och pluralism på ett mer nyanserat sätt.

Studierna tre och fyra utgår från en relationell etik och den vidgade miljöetik som också inrymmer humanetiska frågor. I studie tre tas som utgångspunkt Deweys pragmatism och hans syn på hur moral uppstår i interaktion med omgivningen, och i studie fyra används ett postkolonialt perspektiv för att problematisera de frågorna som rör ansvar gentemot andra människor.

En diskussion om globala hållbarhetsfrågor som värdefrågor och mot vem eller vad vi har ett moraliskt ansvar förs också inom det tvärvetenskapliga forskningsfältet global etik. Liksom i Kronlid och Öhmans (2013) forskning knyts även här praktik och teori samman eftersom fältet berör konkreta och pågående skeenden i världen, som miljöförstöring eller en orättvis fördelning av resurser. Enligt Widdows (2011) spänner global etik över ett vitt ämnesområde och relaterar till tillståndet i världen idag. Hon nämner bland annat “the “war on terror”, rogue states, child labour, torture, scarce resources, trafficking, migration, climate change, global trade, medical tourism, global pandemics, humanitarian intervention” (s. 1).

Listan kan göras än längre eftersom många olika grupper påverkar och engagerar sig inom disciplinen, dels från akademiska traditioner, dels från policy- och frivilligorganisationer (politiker, praktiker och aktivister). Hutchings (2010) beskriver global etik som ett forskningsfält som tar upp “ethical questions and problems arising out of the global interconnection and interdependence of the world’s population” (s. 1). Hutchings definition kan närmast beskrivas som en problemorienterad etik i den mening att etiken uttrycks i termer av de problem som den syftar till att analysera, hantera och lösa utan att vara föreskrivande (jfr Kronlid, 2005).

Principerna för intragenerationell rättvisa och intergenerationell rättvisa är värdekomponenter som utgör själva kärnan i den globala etik som den kommer till uttryck i centrala policydokument.⁸ Även om både intragenerationell och intergenerationell rättvisa framstår som grundläggande värden i en sådan etik framstår det som mer politiskt känsloladdat att diskutera social rättvisa än rättvis fördelning mellan generationer. Porritt, Hopkins, Birney och Reed (2009) hävdar att det råder närmast global konsensus om rättvisefrågor mellan generationer men att frågor om rättvisa mellan nu levande människor är mycket mer ifrågasatt: ”It means addressing the divides between rich and poor, both within and between nations – something that provided a political faultline long before sustainable development emerged on the scene. Although advocacy for intra-generational equity retains much of its moral power, it has had relatively little political traction in recent decades” (s. 12).

Liksom Porritt et al. (2009) menar jag att social rättvisa har haft svag politisk dragningskraft under senare tid, och att denna fråga även har uppmärksamats i liten utsträckning i utbildningssammanhang. Detta faktum motiverar behovet av att undersöka hur lärare hanterar komplexa frågor som rör intragenerationellt ansvar i undervisningspraktiken. Det understryker också ytterligare vikten av att utveckla en förståelse för hur universella anspråk kan nyanseras i konkreta sammanhang.

Som nämndes inledningsvis framhåller Butler (1996, 2000a) att universella värden och principer omformuleras i mellanmännsliga relationer och samhällliga rörelser och att universella anspråk är ett resultat av en kulturell översättning. I nästa avsnitt presenteras mina teoretiska utgångspunkter för att diskutera kultur och kulturmöten.

⁸ Här avses FN-dokument som exempelvis *Vår gemensamma framtid* och *Agenda 21*. Se även Stenmark, 2000.

Kulturmöten som lärandekontext

I det här avsnittet diskuteras kulturbegreppet och hur kulturmöten kan ses som en lärandekontext och beskrivas som både direkta och indirekta till sin karaktär.

Avhandlingen utgår från en förståelse av kultur som något som alltid är och har varit i förändring. Kulturer är inte statiska, entydiga eller rena eller något som förser oss med oföränderliga referensramar (Hall, 1997). Med en sådan förståelse betecknar kultur en process eller ett samspel mellan människor där mening skapas, utbyts, förhandlas och omskapas (Stier, 2009). Att säga att människor delar samma kultur innebär att de uppfattar världen på *liknande* (det vill säga inte exakt på samma) sätt och att de kan uttrycka tankar och känslor om världen på ett begripligt sätt för varandra. Man kan säga att de agerar som om kulturer ”finns”. Eftersom det är individer inom kulturer som ger människor, föremål och händelser mening är kulturer, liksom människor, inte statiska utan unika och föränderliga. Kulturer inrymmer normer, värderingar och antaganden som färgar vårt sätt att förstå och förändra världen. Hall (1997) menar att “culture depends on its participants interpreting meaningfully what is happening around them, and ‘making sense’ of the world, in broadly the similar ways” (s. 2).

Med kulturmöten avses ofta mellanmänskliga möten som inrymmer möten mellan människor, mellan människor och kulturer, samt mellan kulturer. Stier (2009) förklarar kulturmöten som ”sociala situationer där individer, grupper eller samhällen samspelar med en kultur” (s. 30). Kulturmöten är både förflyttningar och gränsöverskridanden som inrymmer en ömsesidig påverkan, ett möte med det främmande eller annorlunda, som framkallar någon typ av reaktion. Kulturmöten kan också beskrivas som situationer där individer möts och moral och etik förhandlas (Stier, 2010, 2014). I situationer som dessa förhandlas våra värden, etiska principer och/eller moraluppfattningar om hur vi bör handla. Utifrån ovanstående definitioner kan kulturmöten som kontext också problematiseras utifrån flera dimensioner. Kulturmöten kan dels beskrivas som fysiska möten mellan individer, dels som möten mellan olika normer, värderingar och antaganden. När medvetet framkallade kulturmöten ingår som en del i pedagogiska fortbildningsåtgärder, kan dessa beskrivas som en kontext för lärande. I en sådan lärandekontext blir kulturmöten ett verktyg med en

pedagogisk idé och ett uttalat syfte att erbjuda kunskaper i och en förståelse för hållbar utveckling, interkulturellt samspel, etc.⁹

Stier (2014) identifierar och diskuterar ett antal blinda fläckar som präglar interkulturell pedagogik och den pedagogiska praktiken så som den yttrar sig i utbildning och forskning på området, där jag menar att kulturmöten som lärandekontext kan innefattas. Stier menar att det finns en tendens att olikheter överbetonas vilket förstärker känslan av det anorlunda och främmande, vidare utgås ofta från att kulturmöten oundvikligen leder till problem i praktiken. Han pekar också på det normativa antagandet att utbildning både kan och ska bidra med kraftfulla verktyg och motverka fördomar, etnocentrism, och kulturkrockar. Stier framhåller även att när kulturen blir för givet tagen och oreflekterad kan det bidra till att skapa skillnader mellan, exotisera eller exkludera människor.

Jag använder Sandells et al. (2003) beskrivning av hur möten, i deras fall naturmöten, kan vara både direkta och indirekta. Martin (2011) använder också en sådan beskrivning om interkulturella erfarenheter och denna uppdelning finns även inom forskningsområdet interkulturell kommunikation (Gudykunst & Kim, 2003).¹⁰ Sandell et al. (2003) menar att *indirekta* möten innebär möten med omvärlden som förmedlas genom till exempel texter, föreläsningar eller bilder och att *direkta* möten innebär att man upplever något med sina sinnen. Fördelen med indirekta möten är att man kan få kunskap om världen som inte är möjlig att möta direkt, även om det förvisso är en förenkling och ett urval av omvärlden man möter. Direkta möten har fördelen att de öppnar upp för mer känslomässiga relationer till det som studeras (Sandell et al., 2003, s. 155; jfr Öhman & Östman, 2004, s. 22-23). I det direkta kulturmötet finns en omedelbarhet där den egna kulturella moralhorisonten utmanas här och nu utan chans till distans. Todd (2010), liksom Stier (2009), framhåller hur möten med

⁹ Det empiriska materialet i den tredje studien består av intervjuer med lärare som deltar i fortbildningsprogrammet *Den globala resan* (DGR). Det uttalade syftet och målsättningen med fortbildningssatsningen är ”att stärka skolans möjlighet att utbilda unga i att ta ansvar för en hållbar utveckling i ett mångkulturellt samhälle”.

http://www.utbyten.se/Global/program/denglobalaskolan/DGR_ht2014_Bangladesh.pdf

¹⁰ Martin (2011) talar om ”direct and indirect intercultural experiences” och Gudykunst och Kim (2003) talar om ”indirect and direct communication styles” och kopplar innebörden av det som sägs till den situation (context) som kommunikationen äger rum.

en annan som inte är lik mig innebär ett utbyte som i sig är en provokation och en potentiell möjlighet till nytänkande.

En rad forskare har problematiserat och i vissa fall ifrågasatt utbildningsinsatser och fortbildningsåtgärder som framhåller att kulturmöten *per se* leder till att en individ utmanar sina förutfattade meningar, får en större förståelse för människors levnadssituation eller tar ett etiskt ansvar för sina egna beslut och handlingar (se exempelvis Andreotti, 2011a; Stier, 2010, 2014). I studierna tre och fyra vänder jag mig till lärare som deltagit i utbildningsinsatser och fortbildningsåtgärder för att få en bild av kulturmötenas möjligheter och begränsningar i praktiken. I studie tre undersöks lärares reflektioner om miljö- och hållbarhetsfrågor i direkta kulturmöten och hur dessa möten kan innebära att en moralisk känsla gentemot andra människor uppstår. I skolundervisning förmedlas i regel ett möte med omvärlden via samtal, texter eller bilder, alltså i indirekta möten. I studie fyra riktas fokus mot hur möten med omvärlden hanteras i en undervisningspraktik och den pedagogiska utmaning det innebär för lärare att skapa förutsättningar för och medverka till att elever utvecklar en känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för andra människor.

Givet detta blir vissa frågor centrala att förhålla sig till, framför allt hur man kan hantera normativa utmaningar och universella anspråk i miljö- och hållbarhetsutbildning. Jag redogör i följande avsnitt för hur en rad forskare diskuterat detta och föreslår ett sätt att förhålla sig till normativitet och relativism som utgår från pragmatismen.

Om normerande utbildning, universalism och relativism

Ett klassiskt problem inom utbildning behandlar huruvida staten ska föra fram, eller undervisa ”för”, vissa önskvärda värden i obligatorisk utbildning. Det här problemet är väl diskuterat och beforskat inom miljö- och hållbarhetsutbildning (Dobson, 2003; Bell, 2004; Hailwood, 2005; Jickling & Wals, 2008; Schinkel, 2009). Dessa författare framhåller att en miljö- och hållbarhetsutbildning som levererar färdiga svar på värdefrågor riskerar att bli ett verktyg som för fram en viss ideologi och utesluter andra möjligheter, och därmed lämnar mindre utrymme för självständigt tänkande och handlande. Schinkel (2009) och Schlottmann (2008, 2012) menar att miljöutbildning – och här inkluderar de även andra policyinitiativ inom utbildningsfältet (education for sustainable development (ESD), education for sustainability (EfS), education for global citizenship (EGC) som har gjorts obligatorisk i skolan – är en form av etikutbildning. Schinkel (2009) beskriver problemet enligt följande:

If the state is to abstain from endorsing or favouring particular conceptions of the good life, can it legitimately make compulsory for all schools a type of education that explicitly tries to form rather than just inform pupils? Environmental education aims at the adoption by children of an ethical framework, of a particular outlook on humanity in its relation to the environment, and at the acquisition by pupils of particular ethical values and dispositions (s. 509).

En normerande utbildning står i kontrast till en pluralistisk. Inom en pluralistisk utbildningstradition betraktas globala hållbarhetsfrågor som politiska problem eller som konflikter mellan olika värderingar, synsätt och intressen som kritiskt diskuteras, värderas och ifrågasätts i undervisningen (Fien, 1995; Huckle, 1999; Jensen & Schnack, 1997; Lundegård & Wickman, 2007; Vare & Scott, 2007; Englund, Öhman & Östman, 2008; Öhman, 2008; Sund, 2008; Öhman, 2009). Flera forskare har problematiserat innebörder av hållbarhetsfrågors pluralistiska och mångtydiga karaktär och den för avhandlingen centrala frågan om miljö- och hållbarhetsutbildning och normativitet. Koprina (2012) ser exempelvis en fara med en pluralistisk ansats och förespråkar en normerande utbildning med eko-centriska förtecken som kan förebygga akuta och världsomspännande miljöproblem: "the embrace of democratic, deliberative or moral pluralism carries a danger of lapsing into indecisive relativism as philosophical contradictions and dubious political and economic priorities may not lead to the enhancement of ecological values" (s. 710). Van Poeck och Vandnabeele (2012) menar istället att komplexa och globala frågor måste förstås utifrån sitt sammanhang och då är en normerande utbildning ingen lösning. Författarna betonar, med stöd i Biesta (2006), Lawy och Biesta (2006), Mouffe (2005) och Todd (2009), vikten av att hållbarhetsfrågor framhålls som frågor för ett offentligt samtal och att miljö- och hållbarhetsutbildning måste bidra till mer än kvalificering och socialisation där individen förses med de kunskaper, färdigheter, normer och värderingar som krävs för medborgarskap. Van Poeck och Vandnabeele (2012) ifrågasätter ett linjärt och instrumentellt förhållande mellan lärande, medborgarskap och demokrati och att utbildning ses som en okomplicerad och en-dimensionell process. Istället föreslår de "learning *from* sustainable development" som en process där utbildning bidrar till att individen blir någon (ett subjekt) i relation till andra och aktivt påverkar den rådande ordningen. I en sådan process betonas betydelsen av att hållbarhetsfrågor görs

publika och hanteras som politiska frågor innefattande skilda och motstridiga intressen och röster (s. 548) (jfr Ljunggren, 2010).

Bengtsson och Östman (2013) tar fasta på just vaghet och obestämdheten i begreppet hållbar utveckling och beskriver hur utbildning för hållbar utveckling med en diskursteoretisk orientering kan betraktas som ett omstritt tecken eller en flytande signifikant öppet för tillskrivningar av olika betydelser. Författarna menar att det öppnar upp för motstridiga krav och innehåll, som exempelvis en ekocentrisk miljöetik, ekonomisk tillväxt och social rättvisa och de konstaterar avslutningsvis att mångtydigheten och betydelseglidningar är en del av begreppets politiska potential och ska därför inte ses som en svaghet: "In order to appeal to a variety of positions, key policy concepts need to remain to varying degrees empty or open" (s. 493).

Vad gäller frågan om det finns metafysiska eller universella fundament i vilka hållbara principer och värden kan förankras, intar jag en pragmatisk hållning i linje med Richard Rorty (1980a, 1980b, 1982/2003). Ett sådant resonemang förordar olika ställningstaganden och betraktelsesätt på globala hållbarhetsfrågor men ser inte att det är möjlighet att finna ett neutralt fundament för att avgöra vilken åsikt som är att föredra eller vilket värde som bör ges företräde (se även Öhman, 2006, 2007, 2008). Det innebär således inte en avsaknad av grund utan att det inte finns någon grund *utanför* mänsklig praktik och kommunikation. Vidare betonas det kontingenta – det föränderliga och varierande – och det politiska i värde- och mållkonflikter. En sådan hållning har beskrivits som post-foundational av teoretiker som Stables (2001) och Marchart (2007). Marchart (2007) förklarar post-foundationalism som "a constant interrogation of metaphysical figures of foundation – such as totality, universality, essence, and ground" (s. 2). Han framhåller, i likhet med Mouffe (2005) och Butler (1995a), att "the ontological weakening of ground does not lead to the assumption of the absence of all grounds, but rather to the assumption of the impossibility of a final ground, which is something completely different as it implies an increased awareness of, on the one hand, contingency and, on the other, the political as the moment of partial and always, in the last instance, unsuccessful grounding" (Marchart 2007, s. 2).

Enligt Rorty (1982/2003) kan vi inte förvänta oss något stöd vad gäller värdefrågor utanför en vardaglig praktik och han föreslår därför att filosofin ska lämna sökandet efter sanningen och istället vara en del av en mellanmänsklig och pågående konversation. För Rorty är språket det centrala, bundet av tid och rum och han menar därför att:

attempts to get back behind language to something which "grounds" it, or which it "expresses", or to which it might hope to be "adequate," have not worked. The ubiquity of language is a matter of language moving into the vacancies left by the failure of all the various candidates for the position of "natural starting-points" of thought, starting-points which are prior to and independent of the way some culture speaks or spoke (Rorty, 1982/2003, s. xx).

Inte heller ser Rorty att filosofin kan erbjuda oss *ett* svar på frågan om det rätta och goda. Det finns bara multipla och kulturellt färgade svar på en sådan fråga. Rorty (1980a) menar alltså att det inte finns några kriterier för vad som är rätt eller orätt, moraliskt eller omoraliskt oberoende av kontext: "nothing counts as justification unless by reference to what we already accept, and that there is no way to get outside our beliefs and our language so as to find some test other than coherence" (s. 178).

Därför är i praktiken ett relativistiskt synsätt¹¹ inget problem eftersom det är sällan någon som menar att två helt motstående omdömen om en viktigt fråga är lika bra. Frågan gäller snarare om det i filosofisk mening går att finna ett neutralt fundament för våra värden: "the real issue is not between people who think one view as good as another and people who do not. It is between those who think our culture, or purpose, or institutions cannot be supported except conversationally, and people who still hope for other sorts of support" (Rorty, 1980b, s. 167).

Rortys förhållande till relativism kan beskrivas som kontextberoende i det att han framhåller att det vi värdesätter och rättfärdigar endast kan ha en mening i relation till ett specifikt sammanhang. Frågan om universella anspråk i relation till språkliga och kulturella kontexter har ingående diskuterats av Judith Butler. Liksom Rorty framhåller Butler den mellanmänskliga kommunikationens och språkets betydelse för att något ska bli begripligt för oss. Butler understryker vikten av att se universella värden och principer som multipla, föränderliga, och varierande såväl över tid som mellan kulturella och sociala sammanhang. För Butler (1995a, 1995b, 1996, 2000a) är det själva kontingensen i principer och strukturer

¹¹ Rorty betonar en "etnocentrisk pragmatism" där vad som är sant eller moraliskt eftersträvansvärt är kontextberoende och en del av individens ofrånkomliga villkor för handling. Rorty förklarar att: "nothing counts as justification unless by reference to what we already accept, and that there is no way to get outside our beliefs and our language so as to find some test other than coherence" (Rorty 1980a, s. 178). Jfr Rorty (1985/1991): "there is nothing to be said about either truth or justification apart from descriptions of the familiar procedures of justification which a given society – *ours* – uses in one or another area of inquiry" (s. 23).

som ligger till grund för eller möjliggör politisk handling och att finna svar på vad det universella är blir ett hårt översättningsarbete människor emellan. Butler lånar Homi Bhabhas (1994) begrepp 'cultural translation' för att förklara ytterligare:

When competing claims to the universal are made, it seems imperative to understand that cultures do not exemplify a ready-made universal, but that the universal is always culturally articulated, and that the complex process of learning how to read that claim is not something any of us can do outside of the difficult process of cultural translation. This translation will not be an easy one where we reduce every cultural instance to a presupposed universality, nor will it be the enumeration of radical particularisms between which no communication is possible. The task that cultural difference sets for us is the articulation of universality through a difficult labor of translation (Butler, 1995b, s. 130).

Det är genom interaktion eller en kulturell översättningsprocess människor emellan som vi kommer vidare i det översättningsarbetet och Butler förklarar hur universella värden och principer omformuleras i mellanmänskliga relationer och samhällseliga rörelser. I studie två blir ett resonemang om hur värden och universella anspråk ständigt behöver omformuleras och nyanseras tillsammans med andra särskilt betydelsefullt. I studien inplaceras dessa konsekvenser i ett utbildningssammanhang och ett antal riktlinjer för miljö- och hållbarhetsutbildningens praktik utvecklas.

Frågor som värdegrund, medborgarskap, globalisering och hållbar utveckling har diskuterats och kritiserats ingående inom en kosmopolitisk idétradition (se exempelvis Dobson, 2003; Beck, 2005; Kemp, 2005). I nästa avsnitt exemplifieras hur sådana frågor har diskuterats inom kosmopolitiskt utbildningsteori där det även rymmer en diskussion om och kritik mot universalism och konsensustänkande.

Kosmopolitiska utbildningsideal

Kosmopolitism inbegriper ett spann av tolkningar och att definiera en sådan idétradition, dess innehåll och karaktär, klart och entydigt vore närmast en "okosmopolitisk" handling menar flera forskare (Pollock, Bhabha, Breckenridge & Chakrabarty, 2002, se även Hansen, 2008; Hansen, Burdick-Shepherd, Cammarano, & Obelleiro, 2009). Sedan en tid tillbaka har kosmopolitism återkommit som en nygamal filosofisk tanke-tradition inom utbildningsområdet där det utgör en grund för frågor om värden, medborgarskap, globalisering och hållbar utveckling.

Kosmopolitism eller världsmedborgarskap som begrepp inbegriper att en individs identitet och moraliska ansvar inte kan begränsas till ”det nära och kända” utan sträcker sig bortom den egna nationen, gruppen, religionen eller familjen. I studie ett diskuterar jag hur ett sådant kosmopolitiskt grundantagande genomsyrar ansatser och perspektiv i policytexter och rapporter om utbildning för hållbar utveckling där kulturell mångfald och värdepluralism beskrivs både som en utmaning och en förutsättning för att nå en gemensam vision om ett hållbart samhälle (Tilbury & Mulà, 2009; UNESCO, 2010a). I flera av de policydokument som jag hänvisar till i studie ett finns drag av kosmopolitiska utbildningsideal med en universell logik och etiska principer som ska forma till rationalistiskt tänkande om globala hållbarhetsfrågor och förena över globala skillnader.

Ett kosmopolitiskt utbildningsideal återfinns hos utbildningsfilosofen Peter Kemp som sätter in det pedagogiska idealet i ett nutida globalt sammanhang. Kemp inleder *Världsmedborgaren* (2005) med att påminna om att ”mänskligheten kan bestå endast om vi önskar en hållbar utveckling och en värld för framtida generationer” (s. 14), och han understryker behovet av en global medvetenhet och universellt giltiga värden om vi ska kunna uppmärksamma de sociala och miljörelaterade utmaningar som berör hela mänskligheten. Kemp pekar på det ansvar som åligger den mänskliga gemenskapen i rummet och över tiden och han återinför världsmedborgaren som ”en människa som tar upp nutidens stora och brännande globala problem för att bidra till lösningar som är till gagn för hela mänskligheten”, som ett ideal för bildning och utbildning (s. 17).

I studie ett och två diskuterar jag hur de utbildningsideal som beskrivs av Kemp (2005) och Nussbaum (1997, 2010) kan uppfattas som både normativa och programmatiska och att dessa perspektiv därför inte för diskussionen om miljö- och hållbarhetsutbildning och dess normativa utmaningar vidare. Appiahs (2005, 2006) ”rooted” eller ”partial” kosmopolitism är ytterligare ett bidrag från kosmopolitisk utbildningsteori. Den globala etik som Appiah förespråkar är pragmatisk i sin ansats och han framhåller värdepluralism och fallibilism som viktiga aspekter av kosmopolitism (s. 144). Som svar på den explicita frågan ‘How much do we really owe to strangers?’, betonar Appiah (2006) att vi har skyldigheter gentemot andra människor men det ansvaret kan aldrig vara större än ansvaret för den eller det som är oss närmast, inklusive det ansvar vi har för oss själva: ”Whatever my basic obligations are to the poor far away, the cannot be enough, I believe to trump my concerns for my family, my

friends, my country; nor can an argument that every life matters require me to be indifferent to the fact that one of those lives is mine” (s. 165).

Appiah (2006) sätter stor tilltro till mellanmänskliga möten, människans fantasi och nyfikenhet och – viktigast av allt – den möjliga och oundvikliga konversationen: “when the stranger is no longer imaginary, but real and present, sharing a human social life, you may like or dislike him, you may agree or disagree; but, if it is what you want, you can make sense of each other in the end” (s. 99). Trots kulturella olikheter och olika syn på värden anser Appiah att vi delar tillräckligt mycket för att starta en konversation, och när främlingen blir en faktisk individ kan vi börja förstå varandra och känna moraliskt ansvar för en annan människa (jfr två klassiska sociologiska texter av Simmel (1908) och Schutz (1944) om främlingskap).

Å ena sidan utmanar Appiah det kosmopolitiskt utbildningsideal och den kosmopolitiska etik som företräds av Kemp och Nussbaum när han hävdar att värden och moral är beroende av sociala kontexter, å andra sidan omfamnar hans kosmopolitiska ansats en närmast idealistisk syn på möjligheten att komma överens (jfr Pourgouris, 2010). Appiah (2006) använder konversationen som en metafor för all mänsklig samvaro och idéutbyte och menar att en gemensam och universell moral kan ”formas” ur erfarenhetsutbyte där vi ser likheter hos varandra. Hans slutsats blir alltså att även om vi inte blir överens om allt så kan vi ändå nå en praktisk konsensus genom att vi ”vänjer oss vid varandra” (”get used to one another”) (s. 85).

Jag instämmer med den pragmatiska hållning som Appiah intar med sin variant av kosmopolitism där han undviker att tala om universellt giltiga etiska principer och värden utanför den vardagliga och mänskliga praktiken. För Appiah är principer och värden kontextberoende. Utöver vaga löften om våra möjligheter att komma överens om vi vänjer oss vid varandra bidrar dock inte Appiahs moraliska kosmopolitism så mycket till diskussionen om globala hållbarhetsfrågor i denna avhandling.

Den av FN antagna utbildningsstrategin utbildning för hållbar utveckling delar i flera stycken den konsensusorienterade och närmast apolitiska ansats som de kosmopolitiska utbildningsideal som Kemp, Nussbaum och Appiah kan sägas företräda, ofta betonar. Ovan har jag fört fram exempel på hur olika policydokument både betonar vikten av att bevara människors (och kulturernas) olikheter och att dessa delar gemensamma och universella värden och visioner om ett hållbart samhälle (Tilbury & Mulà, 2009; UNESCO, 2010a). En sådan ansats är problematisk då den inte betraktar globala hållbarhetsfrågor som politiska frågor. Ett

politiskt perspektiv på hur ett hållbart samhälle kan nå betonar att olik-tänkande och motsättningar är delar av det konkreta sammanhanget och att universella anspråk och visioner behöver förhandlas och nyanseras i specifika kontexter och i relation till olika traditioner.

Värt att notera är att ett politiskt perspektiv inte innebär att sådana frågor inte kan hanteras moralfilosofiskt. Snarare att moralfilosofier kommer till olika slutsatser kring globala hållbarhetsfrågor och om någon grundläggande utgångspunkt står att finna beroende på om de företräder en form av dygdetik (som Nussbaum), diskursetik (som Habermas) eller postmodern etik (som Rorty respektive Butler).

Kommande avsnitt handlar om några för avhandlingens studier centrala författare vilka kritiserar ideal som har ambitionen att förena människor i en global etik baserad på universella principer. Istället framhåller de den konkreta och genomlevda situation, det upplevda problemet som utgångspunkt för förhandling och *inquiry*.

En kritik av kosmopolitisk idealism och konsensustänkande

Chantal Mouffe är en stark kritiker av vad hon beskriver som en ”post-politisk” eller avpolitiserad värld som strävar efter universell giltighet och rationell konsensus. Mouffe (2005) framhåller vikten av att se det politiska i samhället och inte ducka för olik-tänkande och motsättningar i det sociala livet. Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar att ”det politiska” hos Mouffe inte ska förstås snävt som partipolitik, utan hänvisar till ”att vi hela tiden konstituerar det sociala på vissa bestämda sätt som utesluter andra sätt” (s 43). Mouffe (2005) betonar att det politiska alltid är baserat på en antagonism mellan olika politiska grupper i samhället. Hon framhåller vidare att ett demokratiskt samhälle inte kan fungera utan lidelsefulla (*passionate*) konflikter och oenighet där vi vågar bemöta och hantera de motstridiga intressen som pluralism för med sig.

Här finns paralleller till Butlers (2000a) tankar om exkludering och inkludering. Både Butler och Mouffe menar att det inte kan finnas konsensus utan utslutning, inga normer utan undantag – varje gång ”vi” formerar ett ”dem” gör ”vi” det på ett sätt som samtidigt talar om vilka ”vi” är. Sådana distinktioner ska inte övervinnas menar Mouffe (2005), det vore att upphäva pluralismen. Istället måste ett samhälle sträva efter att bereda utrymme för skilda intressen och röster, och i en pluralistisk demokrati tillerkänner man varandra rätten att uttrycka radikalt olika och oförenliga åsikter.

Mouffe (2000, 2005) understryker både konfliktens roll och pluralismens gränser i den agonistiska demokratimodell som hon förespråkar. Mouffes sätt att hantera antagonismen i praktiken är att argumentera för en delad och symbolisk plats där oliktankande konfronterar varandra i demokratisk debatt: "adversaries do fight – even fiercely – but according to a shared set of rules, and their positions, despite being ultimately irreconcilable, are accepted as legitimate perspectives" (2005, s. 52). Att erkänna sin (legitima) motståndare, och inte tala i moraliserande ordalag om denne som "ond" eller "god", är en förutsättning för ett agonistiskt möte och av det skälet varnar Mouffe (2008) för en kosmopolitism som drömer om en enad värld där konflikten övervinns utan att politiska meningskiljaktigheter tas på allvar och ges en möjlighet.

En viktig aspekt i den modell som Mouffe (2005) föreslår är den roll passionen, eller människors visioner och drömmar, spelar. Mouffe kritiserar en rationell modell där passion förpassas till den privata sfären eftersom hon menar att passion kan bidra till skapandet av en kollektiv identitet eller gruppidentitet. När människor agerar politiskt och exempelvis går och röstar, handlar det om så mycket mer än att det bara försvara sina intressen. För att handla politiskt behöver människor enligt Mouffe kunna identifiera sig med en kollektiv identitet som erbjuder en självbild som de kan värdesätta och som kan ge dem hopp om framtiden.

Vad Mouffe och även Butler tillför den beskrivna apolitiska ansatsen inom globalt hållbarhetstänkande, är att de understryker hur motsättningar är en del av det konkreta livet och att universella anspråk är produkter av kulturell översättning. Här bidrar inte ett rationalistiskt perspektiv som vill lösa upp oliktankande och motsättningar med några politiska lösningar, utan leder snarare till att pluralismen upphör.

Trots styrkorna i Mouffes kritik återfinns viss otydlighet i hennes resonemang. Mouffe betonar den kollektiva identiteten men är oklar när det gäller den individuella identitetens betydelse för det social och politiska handlandet. Man kan också fråga sig hur långt ifrån liberalism och deliberativ demokrati Mouffe (2005) står då hon förespråkar konsensus kring de institutioner som demokratin vilar på liksom demokratin etisk-politiska värden (frihet och jämlikhet). Hon understryker förvisso att det alltid kommer att finnas en oenighet om dessa värden betydelse och att de inte är uttryck för någon universell moral (s. 31) och hon benämner en sådan modell "konfliktpräglad konsensus" (*conflictual consensus*) (s. 121).

Mouffe (2005) lyfter även diskussionen till ett globalt plan och beskriver behovet av en multipolär världsordning där andra kunskapstraditioner än den västerländska är möjliga för att förstå universella värden. I det avslutande kapitlet *Which world order: Cosmopolitan or multipolar?* problematiserar hon hur en västerländsk modernitet är förankrad i globala maktrelationer: "there are other forms of modernity than the one which the West is trying to impose worldwide, irrespective of the respect of other histories and traditions" (s. 124).

Tidigare har diskuterats hur olika policyer fört fram att såväl vissa universella värden och principer som värdepluralism ska värnas i syfte att nå ett hållbarare samhälle. I förhållande till en pedagogisk praktik kan frågan formuleras som: hur kan lärare förhålla sig till spänningen mellan att främja vissa universella värden *och* handlingsprinciper och värna en mångfald av normer och värden?

Med stöd av bland annat den kritik av kosmopolitisk idealism och konsensustänkande som framförts av Butler och Mouffe, understryker Todd vikten av att föra in själva översättandet och nyanseringen av principer och värden i undervisning och utbildning. Todd (2010) fokuserar särskilt på hur föreställningar om människan och mänskligheten (*humanity*) som enhetliga och universella döljer det mänskliga livets pluraliteter och ger en abstrakt bild av människor. En sådan föreställning utmärker en kosmopolitisk trend inom utbildningssektorn vilken har varit särskilt tydlig inom UNESCO, enligt Todd.

Att "tänka kosmopolitiskt" i undervisning och utbildning som Todd förespråkar, innebär att man som lärare beaktar hur begrepp, värden och principer ständigt förändras i relation till en situerad kontext, och genom att acceptera "ofullkomligheten" hos dessa vinner man nya erfarenheter och insikter. Undervisning och utbildning kan i linje med ett sådant tänkande inte inriktas på att kultivera människor eller implementera vissa principer, utan fokus bör istället förskjutas mot hur det går till när principer översätts och förmedlas i och genom konkreta mellanmänskliga situationer. Ett sådant synsätt får specifika konsekvenser om det appliceras på miljö- och hållbarhetsutbildning, vilket är fokus för den andra studien i avhandlingen.

Reflektioner av genomlevda moraliska situationer i kulturmöten

Som nämndes ovan har kulturmöten använts i pedagogiska sammanhang för att utbilda om hur människor bör förhålla sig till varandra. Denna pedagogiska utmaning kan illustreras med riktlinjerna i gymnasieskolans

läroplan, att ”skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen” (Skolverket, 2011, s. 11).

I den tredje studien analyseras moraliska situationer som lärare erfar i kulturmöten med utgångspunkt i Deweys perspektiv på moralisk handling. För Dewey är alla moraliska handlingar alltid sociala eftersom våra handlingar alltid har en inverkan på människors liv. Dewey har en mycket vid syn på vilka handlingar som är moraliska: ”Moralen har att göra med all aktivitet där det handlar om alternativa möjligheter. Ty överallt där det finns alternativ uppstår en skillnad mellan bättre och sämre. Reflektion över handlande innebär ovisshet och därmed också ett behov att avgöra vilken väg som är den bättre” (Dewey, 1922/2005, s. 239). Därmed ser Dewey moralen som något som existerar i och genom våra handlingar och därför som ständigt närvarande i vår vardag (se Öhman, 2006).

Moraliskt handlande är för Dewey (1916/1985) inte en mystisk, inre process utan en aktiv process som vi ständigt är involverade i. Moralen tar alltså form när våra handlingar påverkar andra människor och vi erfar handlingarnas konsekvenser genom omgivningens reaktioner. I samverkan med andra utvecklas vissa mönster i vårt sätt att handla, och på så sätt etableras vanor som inbegriper normer för det rätta sättet att handla. Vanor i samspel med den sociala omgivningen bestämmer alltså mänskligt handlande och vilket moraliskt omdöme människor utvecklar (Dewey, 1922/2005). Garrison (2001, 2009) beskriver det som en ömsesidig och funktionell samordning med vår sociala omgivning.

Ibland hamnar vi i situationer där vi känner oss moraliskt osäkra och där våra vanor inte kan vägleda oss. Dewey (1929-1930/1984) beskriver sådana situationer som situationer där individen “is ignorant of the end and of the good consequences, of the right and just approach, of the direction of virtuous conduct, and that one must search for them” (s. 280). I studie tre definieras moraliska situationer som situationer där det finns olika handlingsalternativ, och där sådana val innehåller element av osäkerhet och konflikt vad gäller konsekvenser för andra människor. I valet mellan handlingar, som alla utifrån olika perspektiv kan betraktas som goda eller mindre goda, kräver ett moraliskt handlande att vi reflekterar över våra val och överväger de moraliska konsekvenser dessa kan få.

Angående etiska överväganden framhåller Dewey människors moraliska föreställningsförmåga och hur de i tanken kan föreställa sig olika sätt att handla och hur handlingar påverkar andra människor (Fesmire, 2003; Arneback, 2012). Vi behöver alltså inte utföra en handling för att förstå

dess potentiella moraliska konsekvenser eftersom dessa kan förutses. I *Ethics* (1932/1985) skriver Dewey: "We give away, *in our mind*, to some impulse; we try, *in our mind*, some plan. Following its career through various steps, we find ourselves in imagination in the presence of the consequences that would follow" (s. 275).

När människor reflekterar ställs handlingar och konsekvenser i relation till tidigare erfarenheter: "Every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had" (Dewey 1938/1997, s 37). Det betyder inte bara att de återkallar tidigare erfarenheter för att lösa den moraliska situationen utan dessa erfarenheter är också avgörande för hur vi uppfattar själva situationen.

Vad som betraktas som goda eller mindre goda handlingar är enligt Dewey relaterat till konkreta situationer. Det är därmed i situationens specifika sammanhang (i kulturmötens omedelbarhet) som individen kan identifiera olika handlingsmöjligheter och avgöra vad som är bättre och sämre handlingar.

Den kontextuella etik som Dewey förespråkar får till följd att han avvisar idén om att universella etiska principer kan avgöra vad som är de rätta valen. Dewey menar att moralteorier som utgår från absoluta och aprioriska värden och principer reducerar moralen och uppmärksammar inte att dessa behöver reflekteras över och prövas mot tidigare erfarenheter. Deweys kontextualism kan kritiseras för att en sådan etik inte kan rättfärdiga en handling som det stora flertalet bedömer som moraliskt felaktig (som att plåga och döda en annan människa) som omoralisk, och även att en kontextuell etik är så tunn och substanslös att den inte ger oss någon generell vägledning vad gäller hur vi ska leva vårt liv.¹²

Sådan kritik förbiser att moralen befinner sig under ständig utveckling, både hos oss som individer och i samhället. I *Ethics* förklarar Dewey (1932/1985) att "morals change from time to time with change of social conditions and level of culture" (s. 309). Likaså att moraliska överväganden alltid är avhängiga den unika situationen, våra upplevda önskningar och behov och samspelet med den sociala omgivningen (jfr Pappas, 2008, s. 78). Det är alltid något specifikt gott eller rätt vi förhåller oss till och Dewey (1932/1985) menar därför att moralens ursprung inte är godtyck-

¹² Jfr Öhman (2006) som antar ett angreppssätt som utgår från ett genomlevandeperspektiv för att klargöra frågor om etiskt och moraliskt meningsskapande i förhållanden till vissa syften, istället för att försöka finna universella teoretiska förklaringar som kan lösa problemen och ge bestämda svar på frågorna.

ligt eller “imposed upon human nature from without but develop out of its own operations and needs” (s. 309).

Vad Dewey understryker här är att moralfrågor aldrig kan reduceras till en samling universella etiska principer och ideal som tillförs vardagliga situationer *utifrån*. Etiska principer är möjliga att formulera som en konsekvens av reflektiva överväganden i den specifika situationen och dessa moraliska erfarenheter kan sen användas som en resurs när vi ska göra våra val.

Att individens egna handlingar har en inverkan på andra människors liv och att universella principer är kontingenta exemplifieras i följande intervjuexempel från studie tre. Under en studieresa till Centralamerika reflekterar läraren Madison över ett samtal med mamman i sin lokala värdfamilj i en liten by på landsbygden. Madison väcker etiska frågor om hur man bör leva sitt liv och vad ett gott liv är. Jag citerar här ett längre utdrag från intervjun som fick kortas ned i den publicerade artikeln.

Tabell 1. Intervjuexempel från studie 3.

Madison: Det har jag gått och funderat på också... vad är det... när man vill att dom ska få det <i>bättre</i> ... Vad är det jag... vad är det jag tänker på då...? Vad är det som är bättre... Det kanske inte är bättre för dom... Jag berättade till exempel att jag inte bor i samma stad som varken min mamma, pappa eller min bror eller syster... och det tyckte ju mamman i familjen, ”Varför då?” Jag bara, ”Nej, jag var tvungen att flytta dit jag fick jobb” liksom, och dom andra har ju också flyttat dit dom fick jobb och... så där... och <i>det</i> förstod ju inte hon så att... allting som vi har... vi kanske inte har det så jävla bra... om man tänker på det...

Louise: Precis... Känslomässigt kan man ju känna sig fattig...
--

Madison: Ja, eller att dom har en helt annan... jag vet inte... att gå på... att gå på ICA och köpa allting som man behöver... är det liksom utveckling...?

Louise: Och att vi knappt lagar mat längre... men vi har fina kök... funktionella... som vi inte använder...
--

Madison: Ja, precis (skratt)... Hon frågade idag på lunchen om jag tyckte om att laga mat... och då sa jag att jag lagar ju inte så mycket mat... för jag bor ju själv... och jag har ju med mig mat på skolan eller
--

köper mat på skolan annars... och så jobbar jag ju till sju, åtta och så kommer jag hem och så sa jag, berättade jag, att jag kanske lagar lite mat vid åtta men det är ju bara till mig liksom så det blir ju nånting enkelt och för henne är det ju en helt annan... och jag sa, jag odlar ju ingenting sa jag, jag bor ju i en liten lägenhet, så jag odlar ingenting, jag köper, *allting* som jag äter köper jag. ”Ohhhhh”, det tyckte hon var så konstigt (skratt)... och då liksom... känns det nästan lite förmätet att man vill att... ”Åh, dom ska få det så mycket bättre”, men dom *har* det ju bra på sitt sätt, eller förstår du hur jag menar...?

Madison befinner sig här i en moralisk situation där hon reflekterar över föreställningen om det goda livet och det rätta handlandet för hur man bör leva sitt liv. Madison relaterar sina val (att flytta från sin släkt och hemstad) till det traditionella livet i byn och konstaterar att om hon jämför sitt västerländska storstadsliv med livet som byborna lever i ett land i Centralamerika är det inte alls självklart att hennes liv är bättre. Madison inser också att man måste vara ödmjuk när man bedömer vad som är ett bättre liv för en annan människa.

I texten ovan har jag redogjort för Deweys pragmatiska moralteori och öppna och reflekterande hållning i etiska frågor som kan användas för att förstå människors etiska reflektioner i vardagligt handlande. I den tredje studien tas Deweys moralteori som utgångspunkt för att analysera en grupp lärares reflektioner när de samtalar om moraliska situationer och kritiskt reflekterar över händelser under ett studiebesök i Centralamerika.

Även om Deweys teorier kan förklara människors etiska reflektioner i vardagligt handlande saknas i någon mening en dimension som sätter lärarnas reflektioner i relation till en samtida, historisk och kulturell kontext. Lärarnas reflektioner berörde frågor som moraliskt ansvar för människor globalt, historiska och politiska aspekter av ett kolonialt arv samt

en ojämlik utveckling och resursanvändning mellan Nord och Syd.¹³ När det gäller att förstå/relatera till de mångfasetterade och angelägna frågor som lärare tar sig an i miljö- och hållbarhetsutbildningens praktik kan ett postkolonialt tänkande bidra med ett kritiskt perspektiv på exempelvis historiens betydelse, social rättvisa, maktrelationer och kunskapssyn. I studie fyra tillämpas Andreottis arbeten och analyser av utbildningspolicy och praktik som utgår från postkolonial teoribildning.

Ett postkolonialt perspektiv i miljö- och hållbarhetsutbildning

Andreotti hämtar stöd hos olika teoretiker som utifrån postkoloniala teorier kritiskt granskar det koloniala arvet och dess fortsatta inverkan på global utveckling. Syftet med att här introducera postkoloniala teorier är inte att redogöra för vad postkolonialism innebär, utan snarare att framhålla vad ett postkolonialt perspektiv pekar på och kritiserar: en ensidig och västerländsk verklighetsbeskrivning och kunskapsproduktion, en definition av kultur som något entydigt, ett linjärt och etnocentriskt tänkande samt ojämlika maktförhållanden mellan Nord och Syd (Andreotti, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b; Mignolo, 2011a, 2011b; Spivak, 2006). Ett postkolonialt perspektiv kan synliggöra och tillföra viktiga aspekter i utvecklingen av miljö- och hållbarhetsutbildning eftersom det ger en förståelse för hur de förändringar som världen står inför påverkas av ekonomiska struk-

¹³ Att tala om världen i termer av *Nord och Syd* har i flera sammanhang ersatt indelningar som *första, andra och tredje världen* och *i-land och u-land*. Begrepps-paret Nord-Syd syftar i regel på ländernas geografiska läge men också på förhål-landet mellan rika industriländer i nord och fattiga utvecklingsländer i syd. Att tal om ett fattigt Syd och ett rikt Nord är i många stycken missvisande. Länder som Japan, Sydafrika, Australien, Nya Zeeland och flera länder i Sydostasien, Sydame-rika samt de oljeproducerande länderna i Mellanöstern, kan knappast räknas till den första kategorin även om de geografiskt ligger på det södra halvklotet. Inom postkolonial teori används ibland begreppen det Globala Syd och det Globala Nord för att beskriva en socioekonomisk och politisk indelning av världen (se bl.a. Souza Santos, 2007 och Mignolo, 2011a, 2011b). Dessa forskare menar att ojämna maktrelationer mellan Nord och Syd har sin grund i imperialism och kol-onialism och att dessa system fortfarande påverkar världen. Mignolo (2011b) ser det Globala Syd som "a metaphor that indicates regions of the world at the receiv-ing end of globalization and suffering the consequences" (s. 184). I linje med nämnda författare och andra inom postkolonial teoribildning använder jag be-nämningen Syd eller det Globala Syd för länder som fortfarande påverkas av ojämna globala maktrelationer, ofta som en konsekvens av imperialism och kol-onialism.

turer, ojämlika maktrelationer, kunskapssyn och förhållningssätt till komplexitet och mångfald.

Postkolonial analys av utbildningspolicyer och praktikers globala dimension – några konkreta exempel

I såväl nationella och internationella policydokument som utbildningsprojekt betonas behovet av förändring fram för att möta globala miljö- och samhällsproblem. Utifrån postkoloniala teorier analyserar Andreotti (2011a, 2011b, 2012a, 2012b; Andreotti & Souza, 2012) nationella policydokument och dokumentation av statsfinansierade utbytesprojekt för lärare i England inom fältet global hållbarhetsutbildning.¹⁴ Andreotti påvisar att både policy och praktik döljer maktstrukturer, ger en etnocentrisk och hegemonisk bild av kunskap och att kulturer från Syd objektifieras och exotiseras. Andreotti (2011a) pekar också på hur de analyserade utbildningsinsatserna utgår från en idé om ”en gemensam mänsklighet” (”common humanity”) som dels missar mänsklighetens pluralitet, dels reducerar konkreta människor till en abstrakt (och västerländsk) mänsklighet (s. 101, jfr Todd, 2010).

Andreotti (2011a) ifrågasätter förändringspotentialen hos sådana utbildningsinsatser och menar att: ”the basic principle for change in the documents analyzed is the universal attainment of universal knowledge through universal education for universal development” (s. 93). Målet för sådan utbildning menar hon, är att få individer att handla enligt det som har definierats för dem som hållbar utveckling, ett gott liv och en ideal värld, istället för att utbildningen syftar till att möjliggöra kritisk reflektion över det egna sammanhanget och den egna historien, att få människor tänka i nya banor och ta ett etiskt ansvar för sina egna beslut och handlingar. Hon exemplifierar vidare hur normerande undervisning och utbildning som beskriver vad som är ”fel” i världen eller vilka kunskaper och värden som är de ”rätta”, har en snäv syn på såväl kunskap som pedagogikens möjligheter att ställa saker till rätta: ”What postcolonial theory suggests is that the righting of wrongs in the world through education requires us to think about the connections between ”rights” and ”wrongs”

¹⁴ Här ingår bland annat en analys av hur en global dimension, som enligt stöd-materialet inbegriper ”addressing issues such as sustainable development, interdependence and social justice at both the local and global level”, implementerades i den nationella läroplanen samt en analys av Nord-Syd-samarbete mellan lärare i syfte att främja utbyte och lärande mellan olika kulturer (Andreotti, 2011a, s. 97).

in a very different way. Perhaps a starting point is a shift in the understanding of knowledge from “knowledge versus ignorance” toward “every knowledge is also an ignorance” (of other knowledges)” (2011a, s. 263).

När Andreotti (2011a) förhåller sig till ytterligheter som relativism och universalism använder hon uttrycket ”contextual relativism” för att beskriva hur kunskap, värden och moral är historiskt, kulturellt, socialt och politiskt situerade (s. 213). Andreottis förhållningssätt i den frågan överensstämmer väl med både Deweys och Rortys pragmatiska och kontingenta resonemang samt Butlers betoning av hur universella värden och principer får sin mening i kulturella översättningsprocesser. Andreotti (2011a, 2012b) instämmer även i den kritik som Todd (2010) framför mot utbildning som syftar till att ”kultivera mänskligheten”. Andreotti föreslår liksom Todd att utbildning är mer fruktbar om den möter mänskligheten ansikte mot ansikte genom att fokusera på det förhandlingsarbete eller den process som engagemang i etiska och moraliska mellanmänskliga relationer innebär.

Andreotti (2012a, 2012b) har utvecklat ett verktyg, HEADS UP som syftar till att problematisera sociala och historiska aspekter av globala frågor i utbildning. Andreotti menar att utbildning som vill gå till botten med dessa frågors komplexitet måste söka orsaker, se samband och finna möjliga lösningar till dem genom att ställa en rad kritiska frågor.¹⁵ Verktöget kan användas som utgångspunkt för att identifiera historiska mönster eller förhållningssätt som utbildningsinitiativ ibland reproducerar på ett okritiskt och oreflekterat sätt. Hon nämner sju mönster där den första bokstaven i varje ord formar akronymen HEADS UP (2012b, s. 25):

¹⁵ Andreotti (2012a) ger exempel på frågor som kan och bör ställas: Vad skapar fattigdom? Hur kommer det sig att olika liv värderas olika? Hur hänger detta samman? Vad har sociala grupper som utnyttjar andra och överkonsumerar för relationer till de som utnyttjas och som drabbas av andras överkonsumtion? Hur bibehålls sådana relationer? Hur kan man förhålla sig och resonera om vad som är rätt och orätt i samhället? Vad har utbildning för roll i hur/om frågor om fattigdom och ojämlikhet reproduceras eller ifrågasätts? När främjar internationella överenskommelser och institutionaliserade initiativ som deklarationen om mänskliga rättigheter eller militära ingripanden social rättvisa och när blir de en del av problemen de försöker lösa?

- Hegemony (justifying superiority and supporting domination)
- Ethnocentrism (projecting one view, one “forward”, as universal)
- Ahistoricism (forgetting historical legacies and complicities)
- Depoliticization (disregarding power inequalities and ideological roots of analyses and proposals)
- Salvationism (framing help as the burden of the fittest)
- Un-complicated solutions (offering easy solutions that do not require systemic change)
- Paternalism (seeking affirmation of superiority through the provision of help)

Andreotti (2012b) menar att det naturligtvis är svårt att slå hål på myter och bryta mönster på en gång eftersom de är historiskt situerade. Dock måste dessa mönster hanteras och bemötas genom ”an on-going agonistic conversation” som vi inte kan blunda för. Här menar jag att hon håller sig nära Mouffes agonistiska ansats och hennes sätt att framhålla hur olik-tänkande och motsättningar kan innebära en möjlighet till nytänkande.

Andreotti (2011a, 2006; Andreotti & Warwick, 2007) har även utvecklats liknande metoder för att introducera globala frågor och perspektiv för lärarstudenter och gymnasieelever. Utifrån ett postkolonialt perspektiv och med riktlinjer som syftar till att skapa en trygg utbildningskontext (”spaces of dissensus”), erbjuder Open Spaces for Dialogue and Enquiry Methodology (OSDE) olika perspektiv på globala hållbarhetsfrågor som syftar till att stödja de studerandes ifrågasättande av vad som format deras egna och andras syn på kunskap, värden och moral.

The openness of such spaces is based on a collective commitment to the exploration of different forms of knowing and relating. In this sense, rather than building a learning community based on an identity or an ideology (e.g., a moral high ground), what binds the learning community together in an OSDE space is an uncoercive process of self-transformation based on ethical relationality, of “learning to live together” (through engagement and relationship with difference) and of imagining beyond individual selves and individual cultures (Andreotti, 2011a, s. 193).

Andreotti belyser och ifrågasätter asymmetriska maktrelationer och en kunskapssyn som legitimerar sådana över- och underordningsrelationer. Här är det relevant att kommentera hur Andreotti relaterar till pluralism. Andreotti (2011a) förhåller sig kritisk till vad hon benämner en ”liberal pluralism” som vidmakthåller maktstrukturer och reproducerar antaganden om västerländsk etnocentrism men bejakar idén om en “epistemologi-

cal pluralism” (Andreotti, Ahenakew & Cooper, 2012) där författarna menar att olika och samtidiga kunskapsanspråk rymms. Andreotti ansluter sig där med till ett pluralistiskt förhållningssätt i den meningen att hon framhåller vikten av multipla perspektiv på kunskap, maktrelationer, etc.

Andreottis arbeten utgör viktiga bidrag inte bara inom utbildningsforskning utan också i analyser av utbildningens policy och praktik. Andreottis metoder och verktyg, framför allt HEADS UP och OSDE som beskrivits ovan, har inspirerat mig i utvecklandet av analysverktyget i studie fyra vilket jag återkommer till i metodkapitlet.

Tidigare forskning inom miljö- och hållbarhetsutbildning

I det här kapitlet presenteras tre områden inom forskningsfältet miljö- och hållbarhetsutbildning som är centrala för avhandlingens studier. Det första avsnittet benämns kritiska perspektiv på policy och praktik. Med det avses tidigare forskning som influerats av framför allt poststrukturella, feministiska och/eller postkoloniala teorier inom forskningsfältet. Det andra avsnittet belyser nationell och internationell forskning om lärares röster av miljö- och hållbarhetsutbildningens praktik. Den forskning om lärares arbete som blir särskilt relevant utifrån avhandlingens fokus är lärares erfarenheter av kulturmöten och hur lärare hanterar frågor som rör intragenerationellt ansvar i sin undervisningspraktik. Det redogör jag för i kapitlets tredje avsnitt.

Kritiska perspektiv på policy och praktik

Forskning som för fram kritik mot utbildning som gör anspråk på att utgå från kunskap och värden som inte är tidsmässigt eller geografiskt bundna är förvisso inte nytt inom miljö- och hållbarhetsutbildning. Emellertid har endast en handfull forskare uttryckt behov av vidgade perspektiv och ansatser på globala hållbarhetsfrågor som ligger i linje med de poststrukturella och postkoloniala perspektiv som jag har presenterat i tidigare kapitel.

En av dessa är Annette Gough (1999), som utifrån poststrukturella, feministiska och postkoloniala teorier redan under 1990-talet kritiserade UNESCO:s miljöutbildningsprogram¹⁶ för att ha universella anspråk, föra fram en neokolonialistisk diskurs och att marginalisera grupper. Stables och Scott (2001) lutar sig mot Rorty och menar att miljöutbildningen var i behov av en ”post-humanistisk” och kritisk läsning för att våga kritisera moderna och humanistiska ideal. Noel Gough (2002) talar om vikten av att lyfta in lokala kunskapstraditioner som komplement till en västerländsk vetenskapstradition för att lösa miljöproblem.

Bland nyare forskning kan nämnas Cloete (2010) som influeras av postkoloniala teorier på språk, platsens betydelse och lokala kunskaps-traditioner. Bonnett (2013) varnar för hur ett västerländskt och etnocentriskt perspektiv och en ensidig naturvetenskaplig kunskapsyn styr och begränsar vårt tänkande om miljöfrågor och att det är ”in dominant

¹⁶ International Environmental Education Programme (IEEP)

strands of Western culture we do not, and seemingly cannot, think properly about the issues involved” (s. 188). Gough (2013) fortsätter sin kritiska läsning av utbildningsprogram och forskare som uppmanar till att ”tänka globalt” och hans slutsats är att det för varje kunskapstradition är viktigt att visa vad som utmärker den och hur kunskap skapas, dess ”localness”, även om vi inte kan kliva utanför vår egen kunskapstradition (s. 41). I samma antologi framhåller Davies (2013) betydelsen av feministiska och poststrukturella perspektiv i miljö- och hållbarhetsutbildning: ”Learning to listen and moving beyond individualized, hierarchical globe-making modes of identity is central both to feminist poststructural theory, and to the specific demands of environmental education” (s. 485).

Lärares praktik och frågeställningar

Som nämndes inledningsvis har en internationell forskningshandbok publicerats, *International handbook of research on environmental education* (Stevenson et al., 2013). Undantaget ett kapitel om lärares fortbildning och självreflektion över den egna praktiken är inte lärarperspektivet särskilt framträdande. Robottom (2013) beskriver hur lärare befinner sig i förändrade diskursiva kontexter i och med att miljöundervisning i skolan kompletteras eller bytts ut mot utbildning för hållbar utveckling. Han efterlyser ”a form of research-based professional development that is capable of exploring practically the relationships among theories, practices, and the contexts within these have meaning” (s. 158), och menar att sådan fortbildning behöver ta hänsyn till kontextuella/lokala och kulturella aspekter av lärares praktik.

Hart (2003, 2008) betonar vad lärares livserfarenheter betyder för deras professionella och personliga utveckling, undervisningens praktik och elevers lärande i miljöundervisningen. Skälen till varför lärare handlar på ett visst sätt kan spåras tillbaka till vissa värden (”respect, caring, and responsibility”) som är grundlagda tidigt i livet menar Hart (2008): ”Some teachers reflect them in their personal and social values to the extent that they incorporate environmental ethic as part of their personal practical theory; in other words, this philosophical identity is manifest in their educational practice” (s. 198). Även om Hart har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt är hans forskning relevant för avhandlingen eftersom Hart diskuterar hur lärarens identitet uttrycks och framträder i undervisningen, och hur läraren påverkar undervisningen och elevers lärande. Även Hwang (2008) använder sig av lärares berättelser. Hennes studie undersöker ”how teacher learning can be understood and facilitated by using

teacher narratives as vehicles for examining the nature of teacher action, and in so doing, argues that school environmental education can be a catalyst for such teacher learning (s. v).

I sin avhandling intervjuar Nickel (2005) lärarstudenter från tre europeiska länder och undersöker deras uppfattningar om att tillskriva sig själv eller andra ansvar inom utbildning för hållbar utveckling. Resultaten visar att lärarstudenternas uppfattningar skiljer sig i fråga om utbildning för hållbar utveckling genererar en känsla av ansvar och om det ansvaret i så fall är något som man har, tar eller accepterar i sin professionella roll.

Studier som dessa som fokuserar lärares praktik och ger lärare ”en röst” är ett område som är beforskat i liten utsträckning inom det här fältet menar McNaughton (2012): ”There has been a significant focus on research in Education for Sustainable Development/Global Citizenship Education (ESD/GCE) in initial teacher education and on projects and initiatives used with pupils in schools. However, there has been less specific focus on the ‘voices’ of teachers who have undertaken such projects” (s. 765). McNaughton (2012) ger stöd till det jag framhåller i avsnittet ovan, att lärares praktik och frågeställningar inte är särskilt framträdande inom forskningsfältet, undantaget då lärarstudenter och elevers lärande står i fokus.

I svensk kontext har tidigare avhandlingar studerat miljö- och hållbarhetsundervisningen ur ett lärarperspektiv. Axelsson (1997) har undersökt grundskollärares eget lärande och deras sätt att förändra undervisningen i syfte att utveckla elevers miljömedvetenhet och Björneloo (2007) har studerat lärares uppfattningar av innebörder av begreppet hållbar utveckling. Sund (2008) har undersökt gymnasielärares miljöundervisning och undervisning för hållbar utveckling med fokus på innehållsaspekter genom att intervjuva gymnasielärare om innehåll, arbetssätt, arbetsformer och syften med den miljöundervisningen de erbjuder eleverna. I Sund och Wickman (2008) studeras lärares personliga förankringpunkter, eller vad lärare bryr sig om, i resonemang om miljöundervisningens långsiktiga syften och när de argumenterar för god miljöundervisning. I studien identifieras fem personliga förankringpunkter¹⁷ och hur dessa på olika sätt får konsekvenser för undervisningens genomförande och innehåll.

¹⁷ Dessa är: student’s knowledge, survival of humanity, society, environmental consciousness samt student self and other people (Sund & Wickman, 2008).

Lärares erfarenheter av kulturmöten i en lärandekontext

Det finns flera studier som undersöker lärarstudenters erfarenheter av studiebesök i Syd (McAllister, Whiteford, Hill, Thomas & Fitzgerald, 2006; Malewski & Phillion, 2009; Scoffham & Barnes, 2009; Steen, 2009) som syftar till att utveckla interkulturella kompetenser och forma globalt medvetna utbildare (Pence & Macgillivray, 2008; Walters, Garii & Walters, 2009). Denna forskning visar att förutom att många av de blivande lärarna upplevde att de fick ett bättre självförtroende och utvecklades känslomässigt och intellektuellt, lärde de sig även att deras världssyn inte nödvändigtvis delades av andra. Att jämföra sina värderingar och normer med andra med en annan kulturell bakgrund än sin egen och att uppskatta mångfald och skillnaden blev därför viktigt. Malewski och Phillion (2009) och Walters et al. (2009) framhåller vikten av att individen inte lämnas ensam att reflektera över betydelsen av kulturmöten i tron att studiebesök alltid leder till delade och gemensamma kulturella förståelser. Malewski och Phillion (2009) betonar att kulturmöten bör ses som en process mellan människor och den kontext man möter där kulturen skapas och omskapas i ett samspel (se även Stier, 2009).

Forskning av intresse för den här avhandlingen rör studier som berör lärares förståelse av globala hållbarhetsfrågor där ett studiebesök i Syd har ett pedagogiskt syfte och är en del av lärarfortbildning. Sådana studier relaterar ofta till olika utbildningsinitiativ som har tagit ”en global vändning” och fokuserar mellanmänskliga relationer (en humanetisk aspekt) och människans förutsättningar för en hållbar framtid (se Mannion et al., 2011; McNaughton, 2012; Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Empirisk forskning som analyserar Nord-Syd samarbetsprojekt mellan skolor och fortbildningskurser för lärare är Martins och Griffiths forskning (Martin, 2007, 2011, 2012; Martin & Griffiths 2012, 2013). Deras forskning betonar att ett postkolonialt perspektiv på utbildningsinsatser ger lärare möjligheter att utmana sina förutfattade meningar och erbjuder en större förståelse och inblick i människors levnadssituation. Även om sådana utbildningsinsatser kan bidra till interkulturella erfarenheter innebär det inte med nödvändighet att ens förståelse för andra människor vidgas menar Martin och Griffiths (2012). Det kan tvärtom vara så att onyanserade och ensidiga perspektiv på globala hållbarhetsfrågor kan leda till oönskade effekter för det egna lärandet där traditionella maktrelationer, ojämlikhet och etnocentrism snarare förstärks istället för att utmanas. Det anger två skäl till varför det kan vara så:

Firstly, study visits are often not facilitated by differently knowledgeable others, so participants' implicit (neo-liberal) worldviews are left unchallenged, acting as filters to their experiences. Secondly, without facilitation, participants' attention is naturally drawn to the most obvious difference, that of inequality in the world today, without necessarily understanding the influence of the past, (that is, the former colonial relationship between the UK and Southern countries), which potentially denies an understanding of how that inequality came about (s. 908-909).

Sammanfattning

Forskningsgenomgången visar att poststrukturella, feministiska och/eller postkoloniala teorier inom forskningsfältet miljö- och hållbarhetsutbildning inte är vanligt förekommande. Ett av avhandlingens bidrag till det området är därför att föra in Todds och Andreottis arbeten. Jag menar att Todd och Andreotti, i samma kritiska anda som de nämnda forskarna i kapitlets första avsnitt bidrar till, kompletterar och teoretiskt fördjupar forskning inom miljö- och hållbarhetsutbildning genom att understryka att värden och principer är historiskt och kulturellt situerade och att universella anspråk behöver översättas och nyanseras i en konkret utbildningskontext. Todd och Andreotti bidrar med att föra ner dessa perspektiv i en konkret utbildningskontext där de studerande både uppmanas till och ges stöd i att kritiskt granska och våga ifrågasätta sina och andras förgivettaganden och värden. Andreotti erbjuder även metoder för att undervisa om globala hållbarhetsfrågor med infallsvinklar som gör det möjligt att reflektera över moraliskt ansvar gentemot andra människor.

Forskningsgenomgången visar att det inom miljö- och hållbarhetsutbildning i stora stycken saknas empiriska studier om lärares egna kulturmöten och hur lärare hanterar frågor som uppkommer i kulturmöten i sin undervisningspraktik. Den forskning jag redogjort för i kapitlets andra och tredje avsnitt är främst relevant för studierna tre och fyra som fokuserar lärares erfarenheter av kulturmöten i Syd samt lärares undervisning om globala hållbarhetsfrågor. Jag har försökt bidra till att denna lucka fylls på två sätt. För det första att med utgångspunkt i Deweys moralteori undersöka lärares etiska reflektioner i kulturmöten. För det andra har jag utifrån ett postkolonialt perspektiv utvecklat ett teoribaserat analysverktyg som möjliggör analys av lärares undervisning.

Metod

I detta kapitel beskrivs hur avhandlingens studier har genomförts. För studierna tre och fyra redogör jag utförligare för intervjuaterialet och etiska överväganden i relation till det.

Studie ett

I den första studien undersöks fyra teoretikers perspektiv på kosmopolitism och hur de i några av sina senare texter relaterar till universella och partikulära värden. De fyra författarna, Martha C. Nussbaum, Peter Kemp, Kwame Anthony Appiah and Sharon Todd, valdes utifrån att de på skilda sätt förhåller sig till en kosmopolitisk trend inom utbildning och hänsyn har också tagits till geografisk spridning och könsfördelning. De texter som har studerats närmare är: Nussbaums *Not for profit. Why democracy needs the humanities* (2010), Kems *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* (2005), Appiahs *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers* (2006), och Todds *Toward an imperfect education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism* (2009).

Utifrån en genomgång av miljö- och hållbarhetsutbildning som ett forskningsfält i förändring framhålls att en obligatorisk utbildning som för fram universella och gemensamma värden och en rationell logik står inför ett problemkomplex. Det beskrivs i studien som normativitetsproblem i utbildning för hållbar utveckling.

Den metod som används i studien är delvis inspirerad av Säfström och Östmans syftesrelaterade textanalyser (1999). Syftesrelaterade textanalyser syftar till en undersökande läsning av texter och att studera hur olika texter svarar på en specifik fråga och tydliggör olika perspektiv. Sådana analyser ska ses som en av många möjliga bidrag till ett kritiskt samtal kring det problem som behandlas och har inga universella anspråk.

Analysen genomfördes i två steg. Det första steget var att identifiera och synliggöra vad de olika texterna förmedlar eller säger om kosmopolitiska utbildningsideal, universella värden och det partikulära (människors specifika värderingar och lokala olikheter, traditioner, synsätt). Nästa steg var att placera in det resonemanget i en hållbarhetsdiskurs. Det gjordes genom att lyfta fram och diskutera på vilka sätt dessa ståndpunkter kan bidra till diskussioner om universella värden, normativitet och global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningen.

Studie två

I den andra studien problematiseras ytterligare den diskussion som initierades i den första studien om universella värden och normativitet i miljö- och hållbarhetsutbildning. Studien syftar till att klargöra de utmaningar det innebär att undervisa *för* vissa bestämda och universella värden inom miljö- och hållbarhetsutbildning och att problematisera universellt giltiga principer. Analysarbetet genomfördes på ett liknande sätt som i den första studien. Först undersöktes hur tre kritiska uttolkare av kosmopolitismen har diskuterat och riktat kritik mot universalism och konsensustänkande. Därefter analyserades kritiken i förhållande till miljö- och hållbarhetsutbildningens normativa utmaningar och förslag på alternativa sätt att hantera dessa utmaningar konstruerades. Studien utgår från texter av Judith Butler, Chantal Mouffe och Sharon Todd. Urvalet av dessa baserar sig på att de riktar kritik mot konsensustänkande och uppmärksammar svårigheter med att fastställa universellt giltiga etiska principer från politiska och konfliktorienterade perspektiv. Utifrån sådana ställningstaganden är avsikten att bidra till en utveckling och fördjupning av diskussioner om normativitet och universalism och därmed till nya perspektiv på miljö- och hållbarhetsutbildningen.

Ett antal texter utgjorde underlag för analysen. Bland Butlers arbeten valdes följande: *Contingent foundations: Feminism and the question of 'postmodernism'* (1995a), *Universality in culture* (1996), *Restaging the universal: Hegemony and the limits of formalism* (2000a), *Competing universalities* (2000b). Av Mouffes arbeten utgjorde framför allt *On the political* (2005) underlag för analys. Ytterligare texter refereras till i studien men det är framför allt i *On the political* som Mouffe summerar och sammanför flera av sina tidigare teorier. Av Todds arbeten valdes *Toward an imperfect education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism* (2009). Referenser till ytterligare texter av Todd förekommer i studien men endast i begränsad omfattning.

Studie tre

I den tredje studien analyseras lärares etiska reflekterande över globala hållbarhetsfrågor under ett studiebesök i Centralamerika. Analysen baserades på material från observationer och intervjuer av en grupp svenska gymnasielärare. Analysmetoden i studien utgår från en upparbetad metod inom forskargruppen SMED som fokuserar på handlingar och relationer mellan individer och den omgivande miljön. Metoden har utvecklats av

Wickman och Östman (2002) och den tar sin teoretiska utgångspunkt i John Deweys och Ludwig Wittgensteins texter. Under åren har forskargruppens medlemmar utvecklat flera varianter av analysmetoder som samtliga förhåller sig till det ursprungliga ramverket *PEA* (*practical epistemology analysis*) som bygger på pragmatismens sätt att ses på meningsskapande. Forskargruppen har genomfört studier inom såväl förskolans praktik som grund- och gymnasieskolans praktik. Det som tidigare har studerats med metoden är meningsskapandets eller lärandets process utifrån förskolebarns kroppsliga handlingar (Klaar & Öhman, 2012) och elevers språkliga handlingar i ett undervisningssammanhang (Lidar, Lundqvist & Östman, 2006; Öhman & Östman, 2007; Quennerstedt, Öhman & Öhman, 2011; Öhman & Öhman, 2013). I studie tre utvecklas *PEA* för att kunna studera lärares etiska reflekterande utifrån Deweys teorier om hur moralen uppstår och uttrycks i våra handlingar.

Studien bygger delvis vidare på Öhman och Östmans (2007) analys av etiskt och moraliskt meningsskapande i en undervisningssituation som både involverar individens tidigare erfarenheter och det som genomlevs i en ny situation. Utifrån ett transaktionellt perspektiv handlar och samspekar individer alltid med sin omgivning i en ömsesidig och samtidig process. De förändringar och handlingar som sker i en sådan process kan beskrivas som transaktioner.

Med utgångspunkt i Deweys moralteori kan moral studeras som något som tar form i människors handlingar i olika möten och situationer (ett nytt sätt att värdera, diskutera eller dra slutsatser i en viss verksamhet). Därmed hanteras frågan om hur moralen fungerar som en empirisk fråga.

Intervjuerna analyserades i tre steg i syfte att skapa kunskap om lärarnas reflektioner kring moraliskt problematiska situationer.

1. Identifiering av moraliska situationer, vilka definieras som situationer där det finns olika handlingsalternativ, och där sådana val innehåller element av osäkerhet och konflikt vad gäller konsekvenser för andra människor.
2. Klargörande av de centrala elementen av lärarnas reflektioner med hjälp av följande analytiska frågor: Vilken moralisk situation återkallas? Vilka perspektiv och tidigare erfarenheter reaktualiseras för att förstå den moraliska situationen? Vad gäller reflektionen? Hur reflekterar och resonerar lärarna?
3. Summering av reflektionens resultat. Vad kommer lärarna fram till när de reflekterar över skälen till sina och andras värden och principer?

Intervjumaterialet och etiska överväganden

Det empiriska materialet i den tredje studien består av intervjuer med lärare som deltar i fortbildningsprogrammet *Den globala resan* (DGR) som fokuserar lärande för hållbar utveckling och interkulturell förståelse. DGR är en del av Den Globala Skolans verksamhet,¹⁸ som erbjuder stöd till kommunernas och skolornas utveckling av undervisningen om globala hållbarhetsfrågor. DGR syftar till att erbjuda lärare en möjlighet att utmana sina förutfattade meningar och få en förståelse och inblick i människors levnadssituation genom treveckors fältstudieresor till Sidas samarbetsländer. Före fältstudieresan ordnas två obligatoriska förberedelseträffar där deltagarna får kunskaper om det aktuella landet och sociala, ekologiska och ekonomiska karaktäristika. Efter fältstudierna genomförs en uppföljningsträff där deltagarna diskuterar skolan och kommunens fortsatta kunskapsutveckling.

Drygt ett år före den aktuella fältstudieresan tillfrågades Den Globala Skolan om det var möjligt att i forskningssyfte få delta i en fältstudieresa och intervju lärare om deras erfarenheter. En kort tid där efter kom besked om att jag kunde delta som forskarstuderande under en resa till Centralamerika tillsammans med ett tjugotal lärare och skolledare. När ansökningar och urval av skolpersonal genomförts tillfrågades lärare och skolledare från de två deltagande gymnasieskolorna om de ville delta i en forskningsstudie med fokus på deras erfarenheter och reflektioner av den kommande fältstudieresan. Samtliga var positiva till det och vid den första förberedelseträffen genomfördes gruppintervjuer med gymnasielärarna från respektive skola för att dels lära känna dem och deras skola bättre, dels för att få en bild av deras tidigare erfarenheter av kulturmöten och hur de arbetar med miljö- och hållbarhetsfrågor i sin undervisning. Dessa intervjuer har inte använts i studien.

Intervjuerna genomfördes under en treveckorsresa i Centralamerika under våren 2011, där jag deltog på samma villkor som de intervjuade lärarna vad gällde boendeförhållanden och studiebesök. Under tio dagar vistades vi hos lokala värdfamiljer i en liten by på landsbygden där vi åt, sov och var en del av familjens vardagsliv. Vistelsen organiserades av personal från Den Globala Skolan i samråd med lokala partners och resurspersoner (lokala organisationer och tolkar) som hanterade praktiska frågor och bidrog till att vistelsen blev så bra som möjligt för alla inblandade.

¹⁸ Den Globala Skolan är organisatoriskt placerad under Universitets- och högskolerådet och finansierad av Sida och svenska staten.

Det totala antalet deltagare på resan var 22 lärare, från förskollärare till lärarutbildare på högskolenivå. Deltagarna i intervjustudien var sju gymnasielärare från två olika gymnasieskolor; tre lärare från en gymnasieskola i en mindre stad i mellersta Sverige och fyra lärare från en gymnasieskola i en av Sveriges största städer. Lärarna, tre män och fyra kvinnor, var då mellan 27 år och 46 år och hade olika lång lärarbakgrund och undervisade i olika ämnen.

Intervjuerna genomfördes under en veckas tid på en allmän plats i byn, utomhus eller i det gemensamma samlingshemmet och var samtliga ca 30 minuter långa. Intervjuerna var halvstrukturerade med relativt korta och tematiska frågor. Frågorna syftade till att få lärarna att berätta om sina erfarenheter under fältstudieresan och de ombads också att relatera dessa till tidigare erfarenheter av möten med Syd. Intervjuerna inleddes med en fråga som ”Kan du beskriva dina upplevelser av resan så här långt?” och fortskred sedan med uppföljande frågor vilket bidrog till ett naturligt samtalsflöde med omfattande och fylliga svar från lärarna. Samtliga intervjuer bandades och transkriberades. För att underlätta läsbarheten har upprepningar och felsägningar strukits om de inte haft någon betydelse för sammanhanget. En längre paus har markerats med tre punkter i transkripten.

Kvale och Brinkmann (2009) betonar hur intervjuer ger varierande resultat beroende av intervjuarens känslighet och kunskap om ämnet. Mina egna erfarenheter av att delta i DGR inklusive de förberedande seminarierna, bidrog till att jag delade flera av lärarnas erfarenheter och upplevelser på plats. I det här fallet bidrog mitt eget deltagande till en förståelse av olika nyanser och dimensioner av mötet med byn och dess invånare som lärarna relaterade till i intervjuerna. I den meningen ökade min känslighet för ämnet samtidigt som jag försökte behålla en lyhördhet och förutsättningslöshet för lärarnas beskrivningar av sina erfarenheter. Det är ändå viktigt att notera att samtalet i intervjusituationen inte är något ömsesidigt samspel mellan två likställda parter eftersom det alltid finns ett mått av asymmetri där intervjuaren är den som definierar situationen, introducerar samtalsämnena och styr samtalet genom uppföljande frågor (Kvale & Brinkmann, 2009).

Lärarna informerades om syftet med studien och gav sitt muntliga samtycke till att delta. För att försäkra anonymitet har lärarna fått fiktiva namn. Av samma skäl anges inte det specifika landet för studieresan eftersom DGR endast genomförs till ett fåtal länder i Centralamerika.

I de intervjuexempel som presenteras i studien ges inte bara de deltagande lärarna en röst. Även invånarna i byn representeras i ett tredjever-

sonsperspektiv genom lärarnas referenser till dem, deras sätt att leva och deras kultur. Eftersom invånarna inte har tillfrågats om samtycke till att vara med i studien ska bilden av dem endast betraktas som lärarnas beskrivning av byborna.

En kommentar behövs även om etiska överväganden av studieresor till Syd i sig. Det finns alltid en risk för exotisering med resor som syftar till att lära om andra, i synnerhet när man i någon mening ”använder” andras liv och vardag för att göra det. Flera forskare har betonat att vår egen okunskap och vårt eget bagage står i vägen när vi ska beskriva andra eftersom vår beskrivning alltid är färgad av kulturella, geografiska och historiska sammanhang (Stier, 2014; Andreotti, 2011a). Stier (2014) diskuterar detta i termer av ett antal ”blinda fläckar” som förekommer såväl inom forskning som pedagogisk praktik.

När invånarna inkluderas i studien finns det all anledning att å ena sidan fråga sig i vilken mån vi marginaliserar dem som grupp och även förstärker skillnader. Å andra sidan får vi som forskare och pedagoger inte distansera oss från värdeladdade dikotomier som Nord och Syd utan kritiskt granska våra egna föreställningar och antaganden och arbeta för att undervisning och utbildning ska bemöta pedagogikens blinda fläckar på ett etiskt sätt (Stier, 2014).

Studie fyra

I den fjärde studien analyserades hur lärare hanterar den komplexitet som undervisning om globala hållbarhetsfrågor inbegriper. Studien tog som utgångspunkt de svårigheter det innebär att gå från internationellt överenskommen utbildningspolicy till nationell undervisningspraktik. Fokus riktades mot hur lärare beskriver att de undervisar om globala hållbarhetsfrågor utifrån visioner i internationellt överenskomna utbildningspolicier (som exempelvis utbildning för hållbar utveckling) och de krav som ställs på utbildning och lärare i nationella styrdokument. Läroplanen för gymnasieskolan framhåller skolans roll att främja elevernas förmåga att ta ställning och utveckla ett personligt förhållningssätt till de globala miljöfrågorna, och att utveckla en förståelse för den kulturella mångfalden, internationell solidaritet och kunskapers relativitet (Skolverket, 2011, s. 6).¹⁹

¹⁹ I Läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011) beskrivs framför allt dessa krav på att främja elevers förmåga och förståelse i de fyra perspektiv som ska genomsyra all utbildning: ett etiskt, ett internationellt, ett historiskt samt ett miljöperspektiv.

Ett antagande för studien som baserades på tidigare forskning (Stevenson, 2006; Bonnett, 2013), var att innebörder av visioner och mål för utbildning behöver utarbetas av lärarna själva i undervisningen. I studien tillämpades ett postkolonialt perspektiv som uppmärksammar hur värden och ställningstaganden är historiskt och kulturellt situerade och hur maktförhållanden är ständigt närvarande i internationella samarbeten och utbyten. Undersökningen har genomförts med utgångspunkt i följande frågeställning: Hur hanterar lärare komplexa, politiska och etiska frågor som rör social rättvisa och solidaritet i miljö- och hållbarhetsutbildning?

Analysverktyget

För att analysera hur lärare planerar, diskuterar och undervisar om globala hållbarhetsfrågor utvecklades ett teoribaserat verktyg som tar utgångspunkt i de mönster som Andreotti identifierar i HEADS UP. Andreottis verktyg erbjuder i första hand en kritik av eller ett stöd för hur olika utbildningsinsatser kan utformas för att lyfta fram komplexiteten hos globala frågor och utvärderar närmast effekten och förändringspotentialen av dessa utbildningsinsatser. Verktyget syftar främst till att identifiera olika historiska mönster som oreflekterat reproduceras i policydokument och utbildningsprojekt.

För att undvika att fokusera på mönster som oreflekterat reproduceras och istället möjliggöra en analys av hur lärare hanterar dessa frågor i sin undervisning, sammanförs dessa mönster till fyra aspekter av globala hållbarhetsfrågor som lärarna kan ta hänsyn till/ta i beaktande i sin undervisningsplanering och praktik. Dessa är den *kontextuella-historiska aspekten*, *den etiska aspekten*, *den politiska aspekten* samt *den epistemologiska aspekten*. Med aspekter avses här hur lärarna förhåller sig till undervisningsinnehåll och arbetssätt och hur de beskriver att globala hållbarhetsfrågor kan belysas och legitimeras utifrån olika infallsvinklar/dimensioner. Tidigare forskning har beskrivit liknande aspekter som lärares förankringspunkter eller ansvarsobjekt i undervisning om hållbar utveckling (Sund & Wickman, 2008; Nikel, 2005; Hart, 2003).

De analytiska frågorna (i den högra kolumnen) som ställdes till det empiriska materialet handlar om att klargöra lärarnas olika sätt att hantera de olika aspekterna och därmed lärarnas förhållningssätt till undervisning om globala hållbarhetsfrågor.

Tabell 2. Aspekter av globala hållbarhetsfrågor i undervisning.

Aspects of global sustainability issues in teaching	Analytical questions
The contextual-historical aspect	<ul style="list-style-type: none"> - How are different historical roles and positions discussed in relation to present problems? - How are issues and problems put into (local, historical etc.) context?
The ethical aspect	<ul style="list-style-type: none"> - How are people in need portrayed? - How are relations between 'us' and 'them' addressed? - How are sentiments like generosity, solidarity and sympathy addressed?
The political aspect	<ul style="list-style-type: none"> - How are power relations addressed? - How are students invited to see themselves as potential agents in societal development?
The epistemological aspect	<ul style="list-style-type: none"> - How are students encouraged to position themselves in relation to different views? - How is knowledge problematised? (What does knowing something mean in terms of a priori, a posteriori, individual and collective knowledge?) - How are different knowledge systems (scientific/local/indigenous) addressed?

Intervjumaterialet och etiska överväganden

Det empiriska materialet i den fjärde studien innefattar intervjuer med sex gymnasielärare från tre olika gymnasieskolor och städer i Sverige. Två lärare från vardera gymnasieskolan intervjuades individuellt. Samtliga lärare har deltagit i fortbildningsprogrammet DGR, där de tre gymnasieskolorna har medverkat vid olika år och rest till skilda geografiska platser.

De tre gymnasieskolorna där lärarna arbetar har en internationell eller global profilering med något varierande fokus och inriktning.

Den första gymnasieskolan har ett uttalat fokus på global utveckling där all undervisning sker utifrån en pedagogisk metod som syftar till att ställa eleverna inför verklighetsförankrade problem, beskrivna i "case".

Den andra gymnasieskolan har omfattande erfarenheter av internationella partnerskapsprojekt med skolor i Syd inom ramen för det s.k. programmet *Atlas partnerskap*²⁰ som innefattar elev- och lärarutbyten och fältstudieresor med en eller flera partnerskolor. Skolan är också en certifierad FN-skola.²¹

Den tredje gymnasieskolan har en tydlig internationell profil mot internationell politik, freds- och rättvisefrågor, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling. Även här har elever möjlighet att åka på en fältstudieresa till ett land i Syd.

Urvalet av gymnasieskolor är baserat på en förfrågan till Universitets- och högskolerådets avdelning för internationellt samarbete, om gymnasieskolor i Mälardalsregionen som har deltagit eller deltar i internationella samarbetsprojekt och fortbildningsprogram med länder i Syd. Skälet till att välja lärare som varit involverade i samarbetsprojekt och fortbildningsprogram med Syd grundar sig på tidigare forskning som visar att sådana kulturmöten ofta utmanar lärares syn på världen och deras tidigare antaganden om globala hållbarhetsfrågor (Malewski & Phillion, 2009; McAllister et al., 2006; Walters et al., 2009). Det är därför rimligt att anta att lärarna i studie fyra, med erfarenheter av såväl mångårig undervisning, global profilering som samarbetsprojekt och fortbildningsprogram med Syd, reflekterat över både egna värdemässiga ställningstaganden om hur människor bör förhålla sig till varandra och även hur de i undervisning hanterar frågor om intragenerationellt ansvar.

Utifrån en lista över gymnasieskolor som har fått medel för deltagande i *Atlas partnerskap* och/eller deltagit i DGR valdes tre gymnasieskolor med

²⁰ *Atlas partnerskap* är liksom *Den globala resan* ett program som organisatoriskt är placerat under Universitets- och högskolerådet. För vidare information: <http://www.programkontoret.se/sv/Program-och-stipendier/Program-A---O/Atlas-partnerskap/>.

²¹ Att vara en FN-skola innefattar en tydlig internationell profilering samt ett aktivt arbete med globala frågor kring demokrati, mänskliga rättigheter, fred och en hållbar framtid i enlighet med FN:s grundtanke och med millenniemålen. För vidare information: <http://www.fn.se/skola/fn-skola/>.

hänsyn till geografisk spridning i Mälardalsregionen, att gymnasieskolan hade en global profilering med ett Sydperspektiv, och att reseavståndet inte blev för långt. Urvalet var då relativt begränsat. Jag kontaktade den lärare som angavs som kontaktperson vid respektive gymnasieskola och bad den föreslå ytterligare en person som eventuellt ville delta i studien. Gensvaret var positivt och varje gymnasieskola föreslog en man och en kvinna. Lärarna var mellan 35 och 55 år, de undervisade antingen i samhällsvetenskapliga eller naturvetenskapliga ämnen och år som verksamma lärare varierade från nio till 28 år.

Längden på intervjuerna varierade från 40 till 60 minuter och genomfördes på respektive lärares gymnasieskola på en plats som de själva valt. Frågorna var liksom i studie tre av öppen karaktär, relativt få och fokuserade didaktiska frågor som: Vad är det för kunskaper elever ska lära sig i relation till globala hållbarhetsfrågor? Hur arbetar du med globala hållbarhetsfrågor i din undervisning? Varför är det här viktiga kunskaper för elever att ha med sig? Lärarna tillfrågades också om sin undervisning i relation till erfarenheter från internationella samarbetsprojekt och fortbildningsprogram med Syd och om deras egen inställning till undervisning om globala hållbarhetsfrågor hade förändrats med anledning av ett sådant deltagande. I intervjusituationen bidrog mina egna undervisningserfarenheter till att vi kunde samtala på en mer jämbördig nivå om syfte och innehåll i lärarnas undervisning.

Metodkritik

Val av teoretiker och texter – studie ett och två

I studie ett valdes teoretiker som i samtida texter och utifrån moralfilosofisk grund diskuterar medborgarutbildning som utmärks av en kosmopolitisk trend och relaterar till frågor som respekt för kulturell mångfald och universella mänskliga rättigheter, hållbar utveckling och social rättvisa. Här valdes flera möjliga teoretiker bort. Ulrich Becks (2005) och Andrew Dobsons (2003) texter om modernisering, miljöproblem och den ekologiska medborgaren utgjorde en bakgrundsläsning för studien. Min bedömning var att dessa författare främst fokuserade frågor om medborgarskap, miljöpolitik och globalisering och inte utbildningsfrågor. Dobson ägnar dock ett längre avsnitt åt det formella utbildningssystemets roll i skapandet av den ekologiska medborgaren och om det är möjligt för en liberal stat att bedriva obligatorisk normerande miljöundervisning utan att komma i konflikt med sin neutralitetsprincip.

Också Seyla Benhabibs texter om medborgarskap, universella rättigheter och kosmopolitism övervägdes. Benhabib (2006) kritiserar utifrån en teori om kommunikativ etik en kosmopolitisk modell baserad på konsensus där hon argumenterar för en förståelse av individens omdömesförmåga som dels vägleds av universella principer men som också är situerad och bunden till en situation. Benhabib (2006) bedömdes som relevant för studien men valdes bort då hennes deliberativa modell påminner om Nussbaums även om de delvis har olika moralfilosofisk grund. Nussbaum valdes framför Benhabib eftersom Nussbaum i större utsträckning diskuterar utbildningsfrågor.

I studie två görs en teoretisk och filosofisk undersökning i syfte att problematisera hur normativa utmaningar kan hanteras i utbildning. Som underlag för studien valdes teoretiker vars texter riktar kritik mot normerande utbildning som grundar sig på en universellt giltig global etik. I studien byggdes vidare på ett argument från studie ett, baserat på Todd (2009), om att miljö- och hållbarhetsutbildning behöver rikta fokus mot hur universella principer översätts, förhandlas och nyanseras i en konkret och specifik kontext och genom mellanmännsliga situationer. En bedömning var också att Mouffe och Butler, som Todd refererar till i sin argumentation, fördjupar ett sådant resonemang.

Trovärdighet och överförbarhet – studie tre och fyra

Kvalitativa analyser, likt de som presenteras i studierna tre och fyra, grundas ofta på ett mindre antal intervjuer och syftar sällan till generaliserbara slutsatser eller fastställande av representativitet. Vissa kvalitativa forskare väljer att diskutera intervjuers kvalitet i termer av trovärdighet och överförbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Med trovärdighet avses datainsamlingens och analysens genomförande. Deltagarnas i studie tre valdes ur ett ganska begränsat urval eftersom det var en given grupp gymnasielärare som deltog i den aktuella studieresan. Jag kunde ha valt att delta vid flera studieresor för att öka antalet intervjupersoner men det var varken ekonomiskt eller tidsmässigt möjligt. Även i studie fyra valdes ett mindre antal intervjupersoner. Materialet i båda studierna bedömdes ändå som så rikt att de var fullt möjligt att göra ingående tolkningar av intervjuerna.

I studie fyra baserades urvalet av gymnasieskolor på en förfrågan till Universitets- och högskolerådets avdelning för internationellt samarbete. Det kan hävdas att det finns en viss bias här eftersom myndigheten kan välja att föra fram ”goda exempel” bland de gymnasieskolor som deltagit i deras verksamhet. Bedömningen var att det fanns en poäng med att välja

”erfarna” lärare som kan ha en bredare handlingsrepertoar eftersom syftet med studien var att visa på *hur* de hanterar olika utmaningar i sin undervisning, och inte att göra en bedömning av dåliga eller goda exempel.

Trovärdigheten avser även analysmetoder och om teoretiska perspektiv är relevanta för studien syfte. Ambitionen har varit att redogöra för de teoretiska perspektiven som studierna utgått från och på så sätt tydliggöra vad som går att analysera. De olika intervjuexempel som presenteras är också tämligen fylliga och omfattande för att läsaren ska få en uppfattning om på vilka grunder slutsatserna dragits givet de teoretiska utgångspunkterna. En förutsättning som är viktig att påtala i sammanhanget är dock det faktum att antalet intervjuexempel och omfattningen av dem begränsas kraftigt när studierna ska publiceras i artikelform eftersom antalet ord är begränsat och angivet för respektive tidskrift.

Trovärdigheten beror också på intervjuarens förmåga att i någon mening spegla sin informationskälla, eller betrakta förhållanden ur intervjupersonernas perspektiv och fånga den mening intervjupersonen ger dessa. Då jag som intervjuare deltog på den studieresa där data till studie tre insamlades bidrog det till att jag delade flera av lärarnas erfarenheter och upplevelser. Likaså bidrog i studie fyra mina erfarenheter av att undervisa om globala hållbarhetsfrågor till ödmjukhet och öppenhet inför lärarnas beskrivning av svårigheterna med att undervisa om dessa frågor.

Med överförbarhet avses hur resultaten för fram en teoretisk förståelse som är relevant för flera skilda situationer. Larsson (2009) beskriver hur kvalitativ forskning bidrar med mönster och beskrivningar som andra kan känna igen och relatera till sin vardag. Om en läsare, troligen en lärare i det här fallet, kan känna igen sig i de empiriska exempel som presenteras i studierna och även relatera till och använda i sin egen praktik, kan det ses som en slags överförbarhet.

Sammanfattning och diskussion av studiernas resultat

I avhandlingen utgör poststrukturella och postkoloniala teorier studiernas utgångspunkt och från dessa riktningar hämtas flera centrala begrepp och angreppssätt. Utifrån ett pragmatiskt perspektiv argumenteras också för att moral och rättfärdigande får sin mening i relation till en specifik kontext. Här utgör framför allt texter av Dewey och Rorty en viktig grund. I studierna problematiseras ett normerande förhållningssätt som riskerar att omvandla utbildningen till ett politiskt verktyg samt en utbildning vars mål och syften är att främja och implementera universellt giltiga principer och värden. Istället framhålls att förhållningssätt och utbildning bör vara föremål för diskussioner och överläggningar såväl inom forskningen som i arbetet med policyfrågor och utbildningens praktik.

I fokus för studierna har varit miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik.

Studie ett är publicerad i form av en artikel i *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 20(1) med titeln *Cosmopolitan perspectives on education and sustainable development – Between universal ideals and particular values* (Sund & Öhman, 2011). Artikeln är en del i ett temanummer om ny svensk miljö- och hållbarhetsutbildningsforskning där samtliga artiklar är skrivna av doktorander och seniora forskare knutna till den *Nationella forskarskolan i utbildning och hållbar utveckling* (GRESO). Artikeln fokuserar lärdomar av en filosofisk debatt om universella värden som förts inom kritiska perspektiv på kosmopolitism och slutsatsen är att värden alltid är politiskt inbäddade. Ett resultat är att det finns alternativ till att utbildning inriktas på att implementera universella principer – nämligen att fokus förskjuts mot hur det går till när universella principer översätts och förmedlas i och genom konkreta mellanmänniska situationer. När universella anspråk benämns i termer av att de är kosmopolitiska är de ofta uttryck för västerländska och liberala strömningar. Det innebär inte att allt tal om det universella måste upphöra utan snarare att varje form av universalism är historiskt, socialt och kulturellt betingad. Artikelns resultat ska förstås som ett sätt att erbjuda perspektiv på diskussioner om universella värden och normativitet i miljö- och hållbarhetsutbildningen.

Studie två riktar ljus på hur teoretiker från radikala och politiska perspektiv som problematiserar kosmopolitiskt orienterade utbildningsinitiativ och konsensusbaserade lösningar, kan bidra till sådana diskussioner.

Studien är publicerad som en artikel i *Environmental Education Research* med titeln *On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus* (Sund & Öhman, 2014).

Studien resulterade i ett antal riktlinjer som väver in ovanstående perspektiv och kritik i syfte att bidra till ett politiskt förhållningssätt som ifrågasätter en oproblematiserad normativitet i miljö- och hållbarhetsutbildningen. En slutsats är att universella anspråk ständigt behöver omformuleras och nyanseras under demokratiska former utan att motsättningar och konflikter nedtonas. Riktlinjerna benämndes enligt följande: *unmasking the political dimension*, *repoliticising education*, *seeing beyond the relativist and objectivist divide* och *using passion as a moving force*.

Unmasking the political dimension och *repoliticising education*, framhåller vikten av att lyfta fram den politiska dimensionen i ett utbildningssammanhang. Värden och principer är en del av en samhällelig praktik formad av sin specifika historia. Eftersom dagens västerländska samhälle i många stycken präglas av konsensustänkande där dialog och överenskommelse dominerar, finns en risk att grundläggande intressekonflikter i samhället osynliggörs och att möjligheten att tänka politiskt därmed förhindras. I ett utbildningssammanhang är det därför viktigt att framhålla att värden och principer alltid är föremål för omförhandling, översättning och förändring i relation till konkreta sammanhang. Med dessa riktlinjer betonas att universella anspråk aldrig är neutrala, självklara eller historielösa.

Seeing beyond the relativist and objectivist divide, lyfter värderelativismdebatten och framhåller den pragmatiska hållningen att det inte går att finna filosofiska fundament eller stöd för universella värden utanför den vardagliga och mänskliga praktiken. Vidare föreslås att miljö- och hållbarhetsutbildning bör ses som en sådan praktik där värden och principer förhandlas och översätts.

Using passion as a moving force, betonar miljö- och hållbarhetsutbildningens affektiva dimension och vikten av att olika värden och principer, motsättningar och oliktankande i klassrummet inte sopas under mattan med hänvisning till vikten av ömsesidig förståelse eller rationella konsenslösningar. Här framhålls värdet av att i undervisning starta i frågor som elever har känslomässiga och värdemässiga relationer till och att en mångfald av idéer och åsikter får presenteras och uttryckas. Sådan undervisning möjliggör för elever att skapa nya och olika identiteter i förhållande till global hållbarhetsfrågor.

Studie tre är publicerad som en artikel i *Journal of Moral Education* med titeln Swedish teachers' ethical reflections on a study visit to Central America (Sund & Öhman, 2014).

Studien synliggör lärares reflektioner av moraliska frågor som ansvar för andra människor, ojämlika maktrelationer, konsumtion och livsstil. Lärarna reflekterade kring frågor som: *Hur bör vi förhålla oss till andra människor? Vad är ett gott liv? Vilket ansvar har jag för mina handlingar? Mot vem har jag ett ansvar?*

Resultatet visar på en rad olikartade etiska reflektioner när lärarna samtalade om moraliska situationer och kritiskt reflekterade över dessa händelser under ett studiebesök i Centralamerika. Reflektionerna varierade vad gällde innehåll och karaktär och fem intervjuexempel illustrerade lika många kategorier: *reflections on a concrete moral problem, reflections on one's own moral reaction, reflections on one's own ethical principles, reflections on one's own knowledge of social-historical processes* och *meta-reflections on one's own ethical approach*.

Resultaten av analysen visar att när lärarna re-aktualiserade tidigare erfarenheter (till exempel moraliska övertygelser eller erfarenheter från tidigare kulturmöten) och relaterade dem till den upplevda moraliska situationen blev deras reflektioner mer nyanserade och komplexa. Vidare att när lärarna i studien reflekterade över egna och andras ställningstaganden, erfarenheter, handlingar, processer etc., kunde de också ifrågasätta och omvärdera sin egen hållning till dessa. Detta kan ses som utveckling i termer av *growth* vilket enligt Dewey betyder att fördjupa och vidga sina horisonter (Dewey, 1916/1985). En slutsats som dras av resultaten är att lärarna i intervjuexemplen är inbegripna i en pågående, kumulativ, meningsskapande och reflektiv process där de dels prövar på och erfar det nya och okända, dels genomgår och utstår dess konsekvenser. Dewey (1916/1985) refererar till det som erfarendets två faser, "trying"–"undergoing". När dessa två faser blir sammanhängande och det reflekteras i en förändring eller utveckling "inom oss" ("made in us"), lär vi oss (s. 146). I diskussionen framhålls vikten av att utbildningssatsningar, som den lärarna i studien deltar i, tar till vara de förutsättningar och möjligheter till reflektion över moraliska situationer som uppstår i kulturmöten. Likaså förslås ett mått av försiktighet inom alla pedagogiska aktiviteter och processer vad gäller att okritiskt omfamna universella principer och begrepp och att istället tänka kring hur dessa hela tiden förändras i relation till våra konkreta sammanhang.

Den fjärde studien är ett opublicerat artikelmanuskript med titeln A postcolonial approach to the teaching of global sustainability issues (Sund).

I studien framhålls med stöd i tidigare forskning att postkoloniala teorier bidrar med ett helhetsperspektiv på globala hållbarhetsfrågor och betonas värdet av att miljö- och hållbarhetsutbildningen vidareutvecklar och integrerar postkoloniala ansatser inom utbildning och forskning (Andreotti, 2011a, 2011b, 2012a; Martin, 2011; Martin & Griffiths, 2012; Stier, 2014). Tidigare forskning visar även att om lärares olika utgångspunkter för och sätt att resonera om sin egen undervisning synliggörs finns också möjligheter att de kan förändra den på ett reflekterat sätt (Martin, 2011; Sund & Wickman, 2008).

I studien analyserades fyra aspekter (*den kontextuella-historiska, den etiska, den politiska* samt *den epistemologiska*) av globala hållbarhetsfrågor som lärarna i varierande utsträckning och på olika sätt kan ta hänsyn till i utformningen och genomförandet av sin undervisning. Liknande aspekter har beskrivits som lärares förankringspunkter eller ansvarsobjekt i utbildning för hållbar utveckling (Sund & Wickman, 2008; Nikel, 2005; Hart, 2003). I analysarbetet fokuserades hur lärarna beskrev att de betraktade globala hållbarhetsfrågor ur olika perspektiv och deras syn på utbildning generellt, hur de valde arbetssätt och kunskapsinnehåll och argument för det, och hur de planerade arbetsområden och lektioner.

Resultaten visar att lärarna i studien i hög utsträckning utgår från etiska och politiska aspekter på globala hållbarhetsfrågor i sin undervisning. De gör det genom att exempelvis betona att *hur* dessa frågor uppfattas och hanteras beror av människors skilda synsätt och uppfattningar, vilka i sin tur har avgörande betydelse för den globala och hållbara samhällsutvecklingen och i vilken mån den utvecklingen tar hänsyn till andra människors situation. Det konstaterades att sådana aspekter är linje med ett pluralistiskt förhållningssätt som betraktar hållbarhetsfrågor som konflikter mellan olika synsätt och intressen och framhåller demokratiska arbetssätt och kritiskt tänkande i undervisningen (Sandell et al., 2003).

Den kontextuella-historiska aspekten framhölls särskilt av lärarna som undervisade i historia och samhällsvetenskapliga ämnen. Dessa lärare diskuterade globala hållbarhetsfrågor genom att relatera dem till perspektiv på makt- och resursfördelning, världshandel och problematisera innebörder av ett västerländskt förhållningssätt. En slutsats är att lärarna på detta sätt sammanförde och underströk vikten ett postkolonialt förhållningssätt och dess betydelse i undervisning om globala hållbarhetsfrågor

genom att visa på hur ett kolonialt arv är synligt även idag och formar vår samtid.

Vad gällde den epistemologiska aspekten beskrev några av lärarna hur de försökte utveckla en förmåga hos sina elever att förhålla sig till kunskap och kunskapers värde baserat på andra referensramar och levnadsförhållanden. De menade att eleverna genom att granska sina försanthållanden och grundantaganden blev medvetna om och kunde börja analysera den egna etnocentrismen. En av lärarna poängterade att det gällde även henne själv.

Flera av lärarna framhöll även en ambition att utforma undervisningen så att eleverna kan göra kopplingar mellan det lilla och nära och ett större perspektiv (jfr Björneloo, 2007). Två av lärarna beskrev hur de först generaliserade komplexa hållbarhetsfrågor och sedan gav utrymme för eleverna att dekonstruera ojämlika resurser och förhållanden så att de kunde omförstå dessa. Det förslås att det kan ses som den femte och holistiska aspekten på globala hållbarhetsfrågor.

I studien framgår även att lärarnas erfarenheter från internationella samarbetsprojekt och fortbildningsprogram spelar en viktig roll för hur de hanterar globala hållbarhetsfrågor i sin undervisning. Studiebesöken bidrar med nya dimensioner på frågor om social rättvisa och intragenerationellt ansvar och lärarna beskriver även hur kulturmöten för eleverna bidrar till vidgad förståelse genom att de möter människor med andra värden, normer och vanor och sociala strukturer och får spegla dessa mot sina egna raster.

Sammanfattning av avhandlingens bidrag

Utifrån ovanstående resultatdiskussion vill jag avslutningsvis framhålla avhandlingen centrala bidrag och till vilka forskningsområden avhandlingen bidrar.

I avhandlingen tillämpas poststrukturella och postkoloniala teorier för att problematisera konsensuslösningar, för givet tagna värden och universella principer. Avhandlingen utgår från en pragmatisk syn på kunskap, moral och värden som framhåller att dessa är situerade och får sin mening i relation till en specifik kontext. Det är dessa perspektiv som jag funnit användbara för att i studierna ett och två föreslå förhållningsätt till miljö- och hållbarhetsutbildningen som betonar att oliktankande och motsättningar är en del av det konkreta sammanhanget och att universella värden och handlingsprinciper behöver förhandlas och nyanseras i specifika kontexter. Tidigare forskning inom miljö- och hållbarhetsutbildning har inte

uppmärksammat sådana förhållningsätt i någon större utsträckning. I kapitlet om tidigare forskning ges exempel på forskare som har framhållit kritiska perspektiv på policy och praktik (se exempelvis Gough, 1999; Stables & Scott, 2001; Gough, 2002; Cloette, 2010; Bonnett, 2013; Gough, 2013; Davies, 2013). Avhandlingen kompletterar därför tidigare forskning och bidrar med ytterligare *teoretisk* diskussion och problematisering inom fältet.

En förhoppning är att avhandlingen även bidrar till en diskussion om hur människor förhåller sig till moraliska frågor om livsstil och ansvar för andra människor som rymmer ekologiska, ekonomiska, kulturella och sociala intressen, då man tar utgångspunkt i *konkreta händelser* istället för i enbart teoretiska frågor. I delstudie tre analyserades hur lärare reflekterar över och praktiskt hanterar moraliska situationer under ett studiebesök i Centralamerika vilket bidrar med ny vetenskaplig kunskap. I det avseendet utgör avhandlingen ett *praktiskt empiriskt* bidrag. Resultatet av sådana analyser kan erbjuda möjligheter för lärare, skolledare och utbildningsansvariga att diskutera det som sker i mötet, vilka kunskaper det kan bidra till och även granska utbildningsverksamheten och vad den syftar till för lärande. Sådant bidrar avhandlingen även med perspektiv och tankeredskap som kan vara användbara *didaktiskt*.

I delstudie tre och fyra utvecklades metodologiska och teoribaserade angreppssätt och analysmetoder. Med ett pragmatiskt sätt att förstå värden som skapade i människors praktik, och moralen som existerande i och genom våra handlingar, är det möjligt att förstå att värden och moralen inte är relativa annat än i metaetisk mening. I den konkreta situationen och i människors reaktioner och reflektioner är det möjligt att observera att alla positioner och värden inte alls är lika goda och därför inte heller utbytbara mot varandra. Detta klagör också Rorty (1980b): “We *do* care about alternative, concrete, detailed, cosmologies, or alternative concrete, detailed, proposals for political change. When such an alternative is proposed, we debate it, not in terms of categories or principles but in terms of the various concrete advantages and disadvantages it has” (Rorty, 1980b, s. 168).

Med ett analysverktyg som grundar sig i postkoloniala teorier kan frågor om makt, ojämlikhet och utveckling i en global värld, som tidigare har rönt ett begränsat intresse inom miljö- och hållbarhetsutbildningen uppmärksammas i större utsträckning. Likaså framhålls med ett sådant angreppssätt en kritisk och självreflexiv hållning av föreställningar om social rättvisa, en outtalad kunskapsyn och en försanthållen världsbild, vilket

kan bidra till nya sätt att utvärdera undervisningspraktiken. I den mening-
en kan avhandlingen även utgöra ett metodologiskt bidrag.

Avhandlingen riktar sig dels till de som bedriver empirisk forskning inom miljö- och hållbarhetsutbildningen där den avser att bidra till en teoretisk och filosofisk problematisering av frågor om universalism, global etik och normativitet, dels till pedagogisk-filosofisk forskning där avhandlingen tillför kunskaper om vad sådana frågor kan innebära i en utbildnings- och undervisningspraktik.

Avslutande ord

I avhandlingen pekar jag på att utbildningssatsningar initierade på internationell policynivå, där utbildning för hållbar utveckling här får utgöra ett exempel, kan bära med sig drag av idealism och höga förväntningar på vad utbildning kan uppnå (att individer enas om en global etik, nå rationella konsensuslösningar om en hållbar samhällsutveckling, etc.). Med detta följer, vilket jag påpekat och visat exempel på, en uppenbar risk att utbildning (både policy och praktik) får en instrumentell och funktionell orientering och blir ett verktyg som levererar färdiga svar på värdefrågor, för fram en viss ideologi och utesluter andra möjligheter. Det i sin tur kan naturligtvis framkalla en motreaktion och leda till en problematisk skepsis mot utbildningens möjligheter att göra skillnad. Ett instrumentellt förhållningssätt till utbildning behöver därför kontrasteras mot ett syftesrelaterat förhållningssätt till utbildning där utbildningen innefattar normativa omdömen (av en lärare) om vad som är önskvärt givet en viss pedagogisk aktivitet eller process. Man skulle kunna uttrycka det så att det är en skillnad mellan en utbildning som föreskriver vilka kompetenser individer ska lära sig och en utbildning som har en önskvärd inriktning.

Här menar jag att pragmatismen erbjuder ett sätt att se på utbildningen som syftesrelaterad men inte instrumentell. Ur ett pragmatiskt perspektiv ses utbildning inte som en förutbestämd process utan som en process av växande. Pragmatismen betonar ett situationellt och kontextberoende seende och ifrågasätter essentiella grunder utanför mänsklig praktik. Utifrån en sådan utgångspunkt har jag pekat på att utbildning kan erbjuda distans till för givet tagna perspektiv och bidra med något som gör skillnad. Intervjustudierna visar att när lärarna är en del av kulturmöten som inrymmer situationer där de egna perspektiven utmanas sker en (om)förhandling/översättning av egna värden, principer och moraluppfattningar om hur vi bör handla som gör att man växer med den erfarenheten och förflyttningen. I relation till den egna praktiken och det pedago-

giska problem som lärarna står inför, att främja vissa universella värden och handlingsprinciper och att värna en mångfald av normer och värden, är lärarna reflekterande och problematiserande. De är medvetna om utbildningens möjligheter men inte naiva inför dess problem och de beskriver, i linje med Biesta (2007), hur deras undervisning strävar mot att vara en moralisk och politisk aktivitet snarare än en teknisk, kausal och effektiv verksamhet.

I avhandlingen förhåller jag mig teoretiskt och filosofiskt till aspekter av normerande utbildning, universalism och relativism och föreslår en förändring och förnyelse av miljö- och hållbarhetsutbildningen där innebörder av universella värden och principer kan omförstås, förhandlas och översättas mellan agonistiska parter i och genom mellanmännsliga möten. Med hjälp av poststrukturella och postkoloniala teorier perspektiveras två till synes oförenliga krav; universalismens betoning av att vi alla är lika och partikularismens betoning av skillnad. Dessa teorier framhåller att det universella och det partikulära snarare är varandras förutsättningar; att det universella bara kan bli till genom vår mångfald av partikulära erfarenheter och att det vi kallar universellt alltid måste översättas till och förstås i relation till vår partikulära praktik. Det som ser ut som ett problem behöver således inte vara det. Universella värden behövs men tar vi dem för givna i utbildningen riskerar vi att den blir en apolitisk process som döljer maktförhållanden. Jag menar att utbildning därför måste vara en plats där universella värden utsätts för en kritisk diskussion och en översättning i partikulära kulturella kontexter. På detta sätt skulle utbildning handla om vad dessa värden går ut på i praktiken och vad som gör dem meningsfulla för människor i deras konkreta liv.

~~*~*~*~*~*~*~*~*

Summary

On Global Ethics in Environmental and Sustainability Education Policy and Practice

Introduction

This thesis takes its point of departure in the change of emphasis in the field of environmental and sustainability education (ESE) towards the inclusion of social and human development issues. Today, sustainable development refers as much to climate change and international trade as the unequal distribution of wealth and resources, people's development possibilities and responsibility for other human beings. Sustainable development covers a wide range of global ethical issues, such as people's interactions with nature and interactions with other human beings in which different ethical principles clash and conflicts arise.

In teaching and education this presents a number of questions about the aims and purposes of environmental and sustainability education and the (ethical) values on which such education should be based. Environmental and sustainability education can be said to include a vision of education that seeks to empower people to take responsibility for the present and future well-being of human beings and for the larger living world in order to shape a sustainable future. Such a description emphasises the importance of a global ethics and challenges teachers to adopt an ethical approach to teaching global sustainability issues.

Purposes, studies and results

The thesis consists of four studies and has three purposes.

The first purpose is to describe and investigate theoretical perspectives that take a critical stand on and offer alternatives to universal and consensus-oriented approaches. This purpose is the central focus in the first and second studies. The first study examines the re-emergence of classical cosmopolitanism and contemporary views of the perspective with the intent of discussing its potential for the development of education for sustainable development (ESD). More specifically, the study examines how a cosmopolitan perspective could contribute to an education for sustainable development practice that draws attention to the problems surrounding the relationship between universal concepts and ideals on the one hand, and particular and local contexts on the other. This theoretical investigation mainly draws on theories relating to a cosmopolitan perspective developed

by Martha C. Nussbaum (2010), Peter Kemp (2005), Kwame Anthony Appiah (2006) and Sharon Todd (2009). The overall claim is that the policy perspective of education for sustainable development needs to be critically discussed and that education for sustainable development as a political project comprising dissonant and conflicting voices needs to be explored.

The second study aims to clarify the philosophical problem of addressing universally sustainable responsibilities and values in environmental and sustainability education. It is noted that within the philosophical perspective of cosmopolitanism and cosmopolitan education there has been considerable debate about the relation between universal claims and cultural and human diversity. Furthermore, and in response to this debate, feminist philosopher Butler (1995a, 1996, 2000a, 2000b), political theorist Mouffe (2000, 2005, 2008) and educational philosopher Todd (2009) have developed a vital critique of universal claims from poststructural perspectives and have also suggested alternative ways of dealing with the new global challenges. It is argued that the critique of Butler, Mouffe and Todd enhances and extends previous contributions to discussions about universalism and normativity in ESE by offering a radical and political critique of universal values without abandoning the practical need for such values. In the concluding part, four guidelines are suggested that take the radical and political critique of universal values in education into account. These are: unmasking the political dimension, re-politicising education, seeing beyond the relativist and objectivist divide and using passion as a moving force.

The second purpose is to investigate teachers' ethical reflections in a first-hand intercultural experience. This purpose is dealt with in the third study, where seven Swedish upper secondary school teachers facing particular conflicts of interest and moral situations during a study visit to Central America are interviewed. The teachers' reflections are problematised and analysed by making use of John Dewey's thoughts about how our morals are acquired, how we can reflect on moral situations, and how ethical reflections are visible in practice. The results highlight the variety of ethical reflections that occur when the teachers live through different moral situations and critically examine and reflect on what takes place in the everyday activities of a study visit. Five categories are identified in the study: reflections on a concrete moral problem, reflections on one's own moral reaction, reflections on one's own ethical principles, reflections on one's own knowledge of social-historical processes, and meta-reflections

on one's own ethical approach. It is concluded that when the teachers address and analyse their own positions, contexts and experiences, they are able to challenge the concepts of universal values and knowledge. Furthermore, when the teachers engage in critical and ethical reflections, they discover similarities and differences that make them rethink and sometimes re-formulate their own values and actions.

The third purpose is to investigate how teachers deal with the complex issues of intragenerational equity or social justice in their teaching. This is dealt with in the fourth study, which explores how teachers integrate issues of social justice into their teaching of global sustainability. The empirical data consists of six experienced teachers with an interest in global sustainability issues and experiences from North–South educational partnerships. Postcolonial theory is used as a framework for the analysis in order to direct attention to, and offer a deeper understanding of, how historical processes, ethical relations to others, issues of power and different forms of knowledge and knowing influence environmental and sustainability practice. The study focuses on four aspects of global sustainability issues that teachers are able to use in their curriculum planning and teaching practices. These are: the contextual-historical aspect, the ethical aspect, the political aspect and the epistemological aspect. The study shows how the teachers in the study consider and enhance these different aspects. The results also point to the fact that experiences of cultural encounters affect how teachers address these issues. It is concluded that a postcolonial approach to the teaching of global sustainability issues can offer a critical and overall view that may help to expose blind spots of knowledge and contrast deeply held values and attitudes with those of others and contribute to a rethink of education.

Contextualisation and theoretical focus

The thesis gives a brief sketch of environmental and sustainability education in transition and underlines how international policy documents concerning environmental and sustainable issues and education bear traces of cosmopolitan universalism and rational morality. The thesis problematises the universal characteristics of the policy perspective of education for sustainable development and brings the question of normativity to the fore. It is also suggested that education that bases its understanding on and embraces universal aspects and ethical ideals can be regarded as an “ethical education”. Problems with such an education are addressed and expanded on. First, it renews a classical democratic problem – whether or not the

state should promote certain ‘desirable’ values through compulsory education. Second, it also brings to the fore an ethical problem – whether or not there is any external foundation for our values. Also, if values are culturally contextual and variable, are educators and education policymakers then left with relativist positions and arguments?

The theoretical frames of the thesis are poststructural and postcolonial theories from which central concepts and approaches are drawn. The thesis also builds on a pragmatist and anti-essentialist approach which argues that we socially construct the meaning of right and wrong and what works better in our lives on the current problematic or situation. Such an approach is defended by Richard Rorty, who believes that the only source of moral guidance lies within conversations among human beings and that morality is an evolving process. In the different studies a normative approach to environmental and sustainability education that uncritically embraces and implements universal values and principles and risks turning education into a political tool is problematised. The importance of presenting environmental and sustainability issues as political issues, with their conflicts of interest, plurality, differences and complexities, in both policy and practice is emphasised.

Concluding remarks

The thesis aims to contribute to the discussion about how teachers can develop a conscious and critically informed approach to the teaching of environmental and sustainability issues and also to contribute to theoretical and philosophical discussions about universalism, normativity and global ethics within environmental and sustainability education research.

Referenslitteratur

- Andreotti, Vanessa (2006). Theory without practice is idle, practice without theory is blind. The potential contributions of post-colonial theory to development education. *Development Education Journal*, 12(3), 7–10.
- Andreotti, Vanessa (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*. New York and London: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, Vanessa (2011b). The political economy of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 307–310.
- Andreotti, Vanessa (2012a). Editor's preface: HEADS UP. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 1–3.
- Andreotti, Vanessa (2012b). Education, knowledge and the righting of wrongs. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 19–31.
- Andreotti, Vanessa, & Souza, Lynn Mario T. (Red). (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge.
- Andreotti, Vanessa, & Warwick, Paul (2007). Engaging students with controversial issues through a dialogue based approach. Cited Commissioned Paper. Hämtad 2013-06-01, från <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Post-16%20Paul%20Warwick.doc>
- Andreotti, Vanessa, Ahenakew, Cash, & Cooper, Garrick (2012). Equivocal knowing and elusive realities: Imagining global citizenship otherwise. I Vanessa Andreotti & Lynn Mario de Souza. (Red.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (s. 221–237). New York: Routledge.
- Appiah, Kwame Anthony (2005). *The ethics of identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Appiah, Kwame Anthony (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*. New York: Norton.
- Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 34). Örebro: Örebro universitet.

- Axelsson, Harriet (1997). *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 112). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beck, Ulrich (2005). *Den kosmopolitiska blicken eller: krig är fred*. Göteborg: Daidalos.
- Bell, Derek (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 37–53.
- Bengtsson, Stefan, & Östman, Leif (2013). Globalisation and education for sustainable development: emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 19(4), 477–498.
- Benhabib, Seyla (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biesta, Gert J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, Gert J.J. (2007). Why ‘what works’ won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, Gert J. J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Björneloo, Inger (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 250). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bonnett, Michael (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 265–276.
- Bonnett, Michael (2012). Editorial. *Journal of Moral Education*, 41(3), 279–284.
- Bonnett, Michael (2013). Normalizing catastrophe: Sustainability and scientism. *Environmental Education Research*, 19(2), 187–197.

- Butler, Judith (1995a). Contingent foundations: Feminism and the question of 'postmodernism'. I Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell, & Nancy Fraser (Red.), *Feminist contentions. A philosophical exchange* (s. 35–58). New York: Routledge.
- Butler, Judith (1995b). For a careful reading. I Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell, & Nancy Fraser (Red.), *Feminist contentions. A philosophical exchange* (s. 127–143). New York: Routledge.
- Butler, Judith (1996). Universality in culture. I Joshua Cohen, & Martha Nussbaum (Red.), *For love of country. Debating the limits of patriotism* (s. 45–52). Boston, MA: Beacon Press.
- Butler, Judith (2000a). Restaging the universal: Hegemony and the limits of formalism. I Judith Butler, Ernesto Laclau, & Slavoj Žižek (Red.), *Contingency, hegemony, universality. Contemporary dialogues on the left* (s. 11–43). London: Verso.
- Butler, Judith (2000b). Competing universalities. I Judith Butler, Ernesto Laclau, & Slavoj Žižek (Red.), *Contingency, hegemony, universality. Contemporary dialogues on the left* (s. 136–181). London: Verso.
- Cloete, Elsie L. (2011). Going to the bush: Language, power and the conserved environment in southern Africa. *Environmental Education Research*, 17(1), 35–51.
- Collste, Göran (2010). *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, Bronwyn (2013). A feminist poststructural approach to environmental education research. I Robert B. Stevenson, Michael Broady, Justin Dillon, & Arjen E. J. Wals (Red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 480–486). New York: The American Educational Research Association and Routledge.
- Dewey, John (1916/1985). Democracy and education. I Jo Ann Boydston (Red.), *The middle works of John Dewey, 1899-1924*, Vol. 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1922/2005). Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi. Göteborg: Daidalos.

- Dewey, John (1929-1930/1984). Three independent factors in morals. I Jo Ann Boydston (Red.), *The later works of John Dewey, 1925-1953*, Vol. 5. (s. 279–288). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1932/1985). Ethics. I Jo Ann Boydston (Red.), *The later works of John Dewey, 1925-1953*, Vol. 7. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dobson, Andrew (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Englund, Tomas, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2008). Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. I Stephen Gough, & Andrew Stables (Red.), *Sustainability and security within liberal societies. Learning to live with the future* (s. 29–48). London: Routledge.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001). Between universalism and relativism: A critique of the UNESCO concepts of culture. I Jane K. Cowan, Marie-Bénédicte Dembour, & Richard A. Wilson (Red.), *Culture and rights: Anthropological perspectives* (s. 127–148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarådet. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue – Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Europarådet. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fesmire, Steven (2003). *John Dewey and moral imagination: Pragmatism in ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fien, John (1995). Teaching for a sustainable world. The environmental and developmental education project for teacher education. *Environmental Education Research*, 1(1), 21–34.
- Garrison, Jim (2001). An introduction to Dewey's theory of functional 'trans-action': An alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 275–296.

- Garrison, Jim (2009). Dewey's constructivism: From the reflex arc concept to social constructivism. I Larry A. Hickman, Stefan Neubert, & Kerten Reicht (Red.), *John Dewey between pragmatism and constructivism* (s. 84–105). New York: Fordham University Press.
- Gonzalez-Gaudiano, Edgar (2006). Environmental education: A field in tension or transition? *Environmental Education Research*, 12(3–4), 291–300.
- Gough, Annette (1999). Recognising women in environmental education pedagogy and research. Toward an ecofeminist poststructuralist perspective. *Environmental Education Research*, 5(2), 143–161.
- Gough, Noel (2002). Thinking/acting locally/globally: Western science and environmental education in a global knowledge economy. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1217–1237.
- Gough, Noel (2013). Thinking globally in environmental education. I Robert B. Stevenson, Michael Broady, Justin Dillon, & Arjen E. J. Wals (Red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 33–44). New York: The American Educational Research Association and Routledge.
- Gough, Stephen, Scott, William A. H., & Stables, Andrew (2000). Beyond O'Riordan: Balancing anthropocentrism and ecocentrism. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(1), 36–47.
- Grosfoguel, Ramón, & Georas, Chloe S. (2000). "Coloniality of power" and racial dynamics: Notes toward a reinterpretation of Latino Caribbeans in New York City. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 7(1), 85–125.
- Gruenewald, David A. (2008). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), 308–324.
- Gudykunst, William, & Kim, Young Yun (2003). *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.
- Hailwood, Simon (2005). Environmental citizenship as reasonable citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 195–210.

- Hall, Stuart (1997). Introduction. I Stuart Hall (Red.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (s. 1–11). London: Sage.
- Hansen, David (2008). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289–312.
- Hansen, David T., Burdick-Shepherd, Stephanie, Cammarano, Cristina, & Obelleiro, Gonzalo (2009). Education, values, and valuing in cosmopolitan perspective. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 587–612.
- Hart, Paul (2003). *Teachers' thinking in environmental education. Consciousness and responsibility*. New York: Peter Lang
- Hart, Paul (2008). What comes before participation? Searching for meaning in teachers' construction of participatory learning in environmental education. I Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nikel, & Venka Simovska (Red.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s.197–211). New York: Springer.
- Hart, Paul, & Nolan, Kathleen (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34(1), 1–69.
- Hesselink, Frits, van Kempen, Peter Paul, & Wals, Arjen E. J. (2000). *International debate on education for sustainable development*. Gland, Switzerland: IUCN Commission on Education and Communication.
- Hickman, Larry, A. (2007). *Pragmatism as post-postmodernism. Lesson from John Dewey*. New York: Fordham University Press
- Huckle, John (1999). Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: A reply to Lucy Sauvé. *Australian Journal of Environmental Education*, 4, 36–45.
- Hutchings, Kimberly (2011). *Global Ethics. An introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Hwang, Se-young (2008). *Teachers' stories of environmental education: Blurred boundaries of professionalism, identity and curriculum*. (Doctoral thesis, University of Bath). Hämtad 2014-06-02, från <http://www.bath.ac.uk/cree/resources/Hwang.pdf>
- Jensen, Bjarne B., & Schnack, Karsten (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178.

- Jickling, Bob (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8.
- Jickling, Bob (2013). Normalizing catastrophe: An educational response. *Environmental Education Research*, 19(2), 161–176.
- Jickling, Bob, & Wals, Arjen E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainability and sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- Jidesjö, Anders (2010). *Den globala skolans fortbildning av lärare: Ett inifrånperspektiv på verksamheten*. Internationella programkontoret rapportserie: Rapport 30.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Klaar, Susanne, & Öhman, Johan (2012). Action with friction: A transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439–454.
- Kopnina, Helen (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717.
- Kronlid, David (2003). *Ecofeminism and environmental ethics. An analysis of ecofeminist ethical theory*. (Doctoral thesis, Uppsala Studies in Social Ethics, 28). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kronlid, David. (2005). *Miljöetik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kronlid, David O., & Öhman, Johan (2013). An environmental ethical conceptual framework for research on sustainability and environmental education. *Environmental Education Research*, 19(1), 21–44.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. New York and London: Sage Publications Ltd.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38.

- Lawy, Robert, & Biesta, Gert J.J. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50.
- Lidar, Malena, Lundqvist, Eva, & Östman, Leif (2006). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90(1), 148–163.
- Ljunggren, Carsten (2010). Agonistic recognition in education: On Arndt's qualification of political and moral meaning. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 19–33.
- Lotz-Sisitka, Heila (2010). Changing social imaginaries, multiplicities and 'one sole world': Reading Scandinavian environmental and sustainability education research papers with Badiou and Taylor at hand. *Environmental Education Research*, 16(1), 133–142.
- Lotz-Sisitka, Heila, Fien, John, & Ketlhoilwe, Mphemelang (2013). Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research. I Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon, & Arjen E.J. Wals (Red), *International handbook of research on environmental education* (s. 194–205). New York: The American Educational Research Association and Routledge.
- Lotz-Sisitka, Heila, & Raven, Glenda (2004). Learning through cases: Adopting a nested approach to case-study work in the Gold Fields participatory course initiative. *Environmental Education Research*, 10(1), 67–87.
- Lundegård, Iann (2007). *På väg mot pluralism – Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling*. (Doktorsavhandling, Studies in educational sciences, 10). Stockholm: HLS Förlag.
- Lundegård, Iann, & Per-Olof Wickman (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 13(1), 1–15.
- Lysgaard, Jonas Greve (2013). The educational desires of Danish and South Korean environmental NGOs. *Environmental Education Research*, 19(2), 248–248.

- Læssøe, Jeppe, & Öhman, Johan (2010). Learning as democratic action and communication: Framing Danish and Swedish environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 1–7.
- Malewski, Erik, & Phillion, JoAnn (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 52–60.
- Mannion, Greg, Biesta, Gert, Priestley, Mark, & Ross, Hamish (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443–456.
- Marchart, Oliver (2007). *Post-Foundational political thought: Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Martin, Fran (2007). Geography's contributions to teacher learning and practice about sustainable development through a study visit to the Gambia. *Geographical Education*, 20, 63–73.
- Martin, Fran (2011). Global ethics, sustainability and partnership. I Graham Butt (Red.), *Geography, Education and the Future* (s. 206–224). London: Continuum.
- Martin, Fran (2012). The geographies of difference. *Geography*, 97(3), 116–122.
- Martin, Fran, & Griffiths, Helen (2012). Power and representation: A postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North–South study visits. *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927.
- Martin, Fran, & Griffiths, Helen (2013). Relating to the ‘Other’: Transformative, intercultural learning in post-colonial contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI:10.1080/03057925.2013.841029.
- McAllister, Lindy, Whiteford, Gail, Hill, Bob, Thomas, Noel, & Fitzgerald, Maureen (2006). Reflection in intercultural learning: Examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 7(3), 367–381.

- McKenzie, Marcia (2008). The places of pedagogy: Or, what we can do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14(3), 361–373.
- McKenzie, Marcia (2012). Education for y'all: Global neoliberalism and the case for a politics of scale in sustainability education policy. *Policy Futures in Education*, 10(2), 165–177.
- McNaughton, Marie Jeanne (2012). Implementing education for sustainable development in schools: Learning from teachers' reflections. *Environmental Education Research*, 18(6), 765–782.
- Mignolo, Walter D. (2011a). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D. (2011b). The global south and the world dis/order. *Journal of Anthropological Research*, 67(2), 165–188.
- Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.
- Mouffe, Chantal (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Mouffe, Chantal (2008). Which world order: Cosmopolitan or multipolar? *Ethical Perspectives*, 15(4), 453–467.
- Nikel, Jutta (2005). *Ascribing responsibility: A three-country study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development, and ESD*. (Doctoral thesis, University of Bath). Bath: University of Bath.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Palmer, Joy A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. London: Routledge.
- Pappas, George F. (2008). *John Dewey's ethics. Democracy as experience*. Bloomington: Indiana University Press.
- Parris, Christie L., Hegtvædt, Karen A., Watson, Lesley A., & Johnson, Cathryn (2014). Justice for all? Factors affecting perceptions of environmental and ecological injustice. *Social Justice Research*, 27(1), 67–98.

- Payne, Phillip G. (2010a). The globally great moral challenge: Ecocentric democracy, values, morals and meaning. *Environmental Education Research*, 16(1), 153–171.
- Payne, Phillip G. (2010b). Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics and the social ecology of families: An ‘other’ form of environmental education. *Environmental Education Research*, 16(2), 209–231.
- Pence, Holly M., & Macgillivray, Ian K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25.
- Pollock, Sheldon, Bhabha, Homi K., Breckenridge, Carol A., & Chakrabarty, Dipesh (2002). *Cosmopolitanisms*. I Breckenridge, Carol A., Pollock, Sheldon, Bhabha, Homi K. & Chakrabarty, Dipesh (Red.), *Cosmopolitanism* (s. 1–14). Durham, NC & London: A Millennial Quartet Book.
- Porritt, Jonathan, Hopkins, David, Birney, Anna, & Reed, Jane (2009). *Every child’s future: Leading the way*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children’s Services. Hämtad 2014-03-01, från <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/4152259.pdf>
- Pourgouris, Marinos (2010). Rey Chow and the hauntological spectres of poststructuralism. *Postcolonial Studies*, 13(3), 275–288.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan, & Öhman, Marie (2011). Investigating learning in physical education – A transactional approach. *Sport, Education and Society*, 16(2), 159–177.
- Regeringens skrivelse 2002/03:29. *Johannesburg – FN:s världstoppmöte om hållbar utveckling*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Reid, Alan (2013). Normalising catastrophe in environmental discourse: On educational values, responses and critical imagination. *Environmental Education Research*, 19(2), 154–160.
- Rickinson, Mark (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207–310.

- Robottom, Ian (2013). Changing discourses in EE/ESD. A role for professional self-development. I Robert B. Stevenson, Michael Broady, Justin Dillon, & Arjen E. J. Wals (Red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 156–162). New York: The American Educational Research Association and Routledge.
- Robottom, Ian, & Hart, Paul. (1993). *Research in environmental education*. Geelong: Deakin University Press.
- Rorty, Richard (1980a). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rorty, Richard (1980b). Pragmatism, relativism, and irrationalism. I Richard Rorty (1982/2003), *Consequences of Pragmatism. Essays 1972–1980* (s. 160–175). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard (1982/2003). *Consequences of pragmatism. Essays 1972–1980*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard (1985/1991). Solidarity or objectivity? I Richard Rorty (1991), *Objectivity, relativism and truth. Philosophical papers Volume 1* (s. 21–34). New York: Cambridge University Press.
- Sandell, Klas, & Öhman, Johan (2010). Educational potentials of encounters with nature: Reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132.
- Sandell, Klas, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2003). *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Sauvé, Lucie (1996). Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of environmental Education*, 1(1), 7–34.
- Sauvé, Lucie (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9–36.
- Scheunpflug, Annette, & Asbrand, Barbara (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46.
- Schinkel, Andrew (2009). Justifying compulsory environmental education in liberal democracies. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 507–526.

- Schlottmann, Christopher (2008). Educational ethics and the DESD. Considering trade-offs. *Theory and Research in Education*, 6(2), 207–219.
- Schlottmann, Christopher (2012). *Conceptual challenges for environmental education: Advocacy, autonomy, implicit education and values*. New York, NY: Peter Lang.
- Schutz, Alfred (1944). The Stranger. *American Journal of Sociology*, 49(6), 499-507.
- Scoffham, Stephen, & Barnes, Jonathan (2009). Transformational experiences and deep learning: The impact of an intercultural study visit to India on UK initial teacher education students. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35(3), 257–270.
- Scott, William A. H., & Gough, Stephen (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. London and New York: Routledge-Falmer.
- Shallcross, Tony, O'Loan, Kathryn, & Hui, Diane (2000). Developing a school focused approach to continuing professional development in sustainability education. *Environmental Education Research*, 6(4), 363–382.
- Simmel, Georg (1908/1950). The Stranger. I Kurt H. Wolff, *The Sociology of Georg Simmel* (s. 402–408). New York: The Free Press.
- Skolverket (1999). *Att möta det annorlunda. En rapport om 22 skolors arbete med internationalisering*. Stockholm.
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Souza Santos, Boaventura (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Hämtad 2014-03-08, från <http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>
- Spivak, Gayatri C. (2006). Culture alive. *Theory, Culture & Society*, 23(2–3), 359–360.
- Stables, Andrew (2001). Who drew the sky? Conflicting assumptions in environmental education. *Educational Philosophy and Theory*, 33(2), 245–256.

- Stables, Andrew, & Scott, William A. H. (2001). Post-humanist liberal pragmatism? Environmental education out of modernity. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 269–279.
- Steen, Odd Inge (2009). International field studies in Norwegian teacher training courses: Perspectives and experiences. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 199–209.
- Stenmark, Mikael (2000). *Miljöetik och miljövård*. Lund: Studentlitteratur.
- Sterling, Stephen (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 511–528.
- Stevenson, Robert B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualising a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 277–290.
- Stevenson, Robert B. (2008). A critical pedagogy of place and the critical place(s) of pedagogy. *Environmental Education Research*, 14(3), 353–360.
- Stevenson, Robert B., Broady, Michael, Dillon, Justin, & Wals, Arjen E. J. (Red.). (2013). *International handbook of research on environmental education*. New York: The American Educational Research Association and Routledge.
- Stier, Jonas (2009). *Kulturmöten. En introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Stier, Jonas (2010). The blindspots and biases of intercultural communication studies: A discussion on episteme and doxa in a field. *Journal of Intercultural Communication*, 24. Hämtad 2014-03-01, från <http://www.immi.se/intercultural/nr24/stier-24.htm>
- Stier, Jonas (2014). Den interkulturella pedagogikens och pedagogiska praxisens blinda fläckar. I Sandström, Margareta, Stier, Jonas, & Nilsson, Lena (Red.), *Inkludering – Möjligheter och utmaningar* (s. 205–216). Lund: Studentlitteratur.
- Sund, Per (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll – Implikationer för undervisning för hållbar utveckling*. (Doctoral dissertation, No. 63). Västerås: Mälardalen University Press Dissertations.

- Sund, Per, & Wickman, Per-Olof (2008). Teachers' objects of responsibility: Something to care about in education for sustainable development? *Environmental Education Research*, 14(2), 145–163.
- Säfström, Carl Anders, & Östman, Leif (Red.). (1999). *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- The Earth Charter Initiative* (2000). Earth Charter Commission. Hämtad 2014-03-05, från <http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/Read-the-Charter.html>
- Tilbury, Daniella, & Mulà, Ingrid (2009). *Review of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue: Gaps and opportunities for future action*. Paris: UNESCO.
- Todd, Sharon (2009). *Toward an imperfect education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Todd, Sharon (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik – Människlighet och kosmopolitism under omprövning*. Stockholm: Liber.
- Tuck, Eve, McKenzie, Marcia, & McCoy, Kate (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1–23.
- Uitto, Anna, Juuti, Kalle, Lavonen, Jari, Byman, Reijo, & Meisalo, Veijo (2011). Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. *Environmental Education Research*, 17(2), 167–186.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Paris: UNESCO. Hämtad 2011-01-21, från <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *United Nations Decade of education for sustainable development (2005-2014): International implementation scheme*. Paris: UNESCO Education Sector.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2010a). *Universalism and ethical values for the environment*. Bangkok: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010b). *Education for Sustainable Development in Action Learning & Training Tools (2)2010*. Paris: Section for Education for Sustainable Development (ED/UNP/DESD). Hämtad 2012-04-05, från <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2012). *Shaping the education of tomorrow. 2012 report on the UN Decade of education for sustainable development*. Abridged. Paris: UNESCO.
- Van Poeck, Katrien, & Vandenabeele, Joke (2012). Learning from sustainable development: Education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18(4), 541–552.
- Vare, Paul, & Scott, William A. H. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Waks, Leonard (2009). Reason and culture in cosmopolitan education. *Educational Theory*, 59(5), 589–604.
- Wals, Arjen E. J. (2009). *Learning for a sustainable world: Review of contexts and structures for education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- Wals, Arjen E. J. (2010). Between knowing what is right and knowing that it is wrong to tell others what is right: On relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 143–151.
- Walters, Lynne M., Garii, Barbara, & Walters, Timothy (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(1-2), 151–158.

- Wickman, Per-Olof, & Östman, Leif (2002). Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5), 601–623.
- Widdows, Heather (2011). *Global Ethics: An introduction*. Durham: Acumen.
- Winther Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our Common Future*. Hämtad 2013-02-11, från <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 13). Örebro: Örebro universitet.
- Öhman, Johan (2007). The ethical dimension of ESD – Navigating between the pitfalls of indoctrination and relativism. I Inger Björneloo & Eva Nyberg (Red.), *Drivers and barriers for learning for sustainable development in pre-school through high school and teacher education* (s. 43–47). Paris: UNESCO Education Sector.
- Öhman, Johan (2008). Environmental ethics and democratic responsibility – A pluralistic approach to ESD. I Johan Öhman (Red.), *Values and democracy in education for sustainable development – Contributions from Swedish research* (s. 17–32). Stockholm: Liber.
- Öhman, Johan (2009). Sigtuna think piece 4: Climate change education in relation to selective traditions in environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26, 49–57.
- Öhman, Johan, & Öhman, Marie (2013). Participatory approach in practice: An analysis of student discussions about climate change. *Environmental Education Research*, 19(3), 324–341.
- Öhman, Johan, & Östman, Leif (Red.). (2004). *Hållbar utveckling i praktiken*. Myndigheten för Skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Öhman, Johan, & Östman, Leif (2007). Continuity and change in moral meaning-making – A transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151–168.

PUBLIKATIONER i serien ÖREBRO STUDIES IN EDUCATION

- 1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000
- 2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001
- 3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002
- 4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002
- 5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002
- 6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002
- 7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003
- 8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004
- 9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004
- 10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004
- 11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En text-analytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005
- 12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005
- 13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006
- 14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006
- 15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006
- 16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006
- 17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006
- 18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007

- 19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. 2007
- 20 C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala, J. Pampallis, *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007
- 21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007
- 22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008
- 23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarytelse mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008
- 24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarberörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytelse*. 2008
- 25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarytelse*. 2008
- 26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009
- 27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009
- 28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. 2010
- 29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010
- 30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011
- 31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011
- 32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011
- 33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. 2012

- 34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* 2012
- 35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* 2012
- 36 Andersson, Erik, *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* 2013
- 37 Klaar, Susanne, *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* 2013
- 38 Rosén, Jenny, *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* 2013
- 39 Allard, Karin, *VARFÖR GÖR DE PÅ DETTA VISET? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap.* 2013
- 40 Nylund, Mattias, *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* 2013
- 41 Pettersson, Charlotta, *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala.* 2013
- 42 Holmström, Ingela, *Learning by Hearing? Technological Framings for Participation.* 2013
- 43 Langmann, Elisabet, *Toleransens pedagogik. En pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för undervisning.* 2013
- 44 Schmidt, Catarina, *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter.* 2013
- 45 Nordmark, Marie, *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* 2014
- 46 St John, Oliver-John, *Approaching classroom interaction dialogically. Studies of everyday encounters in a 'bilingual' secondary school.* 2014
- 47 Öijen, Lena, *Samverkan lärosäte - skola: en studie av Regionalt utvecklingscentrum som samarbetspart.* 2014

48 Sund, Louise, *Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik*. 2014