



UPPSALA
UNIVERSITET

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 11*

Politisk tendens, politiskt ögonblick och kreativitet

Studier av miljö- och hållbarhetsundervisning

MICHAEL HÅKANSSON



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2016

ISBN 978-91-554-9606-7
urn:nbn:se:uu:diva-293442

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzelius, Blåsenhus, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Friday, 9 September 2016 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Niclas Månsson (Mälardalens högskola).

Abstract

Håkansson, M. 2016. Politisk tendens, politiskt ögonblick och kreativitet. Studier av miljö- och hållbarhetsundervisning. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 11. 86 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-554-9606-7.

This thesis takes its point of departure in the political dimension in Environmental and Sustainability Education (ESE). In the research field different views exist – containing both similarities and differences – regarding what is meant by ‘the political’ in the context of educational practice. What do different authors, policymakers, practitioners etc. mean when they refer to ‘the political’ within the context of ESE? The ambiguity that characterises the discussions on the political dimension of (environmental and sustainability) education can impede and blur both research and professional reflection. This can create confusion, particularly amongst teachers, and a clarification of ‘the political’ through an investigation of how it appears in educational practice is vital.

The thesis contributes with an educational typology and an analytical model of political moments to identify how the political dimension may emerge in different ways in educational practices. As part of these models the thesis also contributes with two theoretical-analytical concepts – educative moment and creativity – to be used to further discuss how education can use the political to explore new values and new behaviours regarding environmental and sustainable concerns.

The theoretical frames of the thesis are poststructural and pragmatic theories, foremost by Chantal Mouffe and John Dewey. The thesis is especially built on a pragmatist and anti-essentialist approach, which argues that we socially construct the meaning of right and wrong, and of what works better in our lives in problematic situations. The thesis has four purposes and the results are presented in four studies. The first purpose examines how Environmental Sustainability Education (ESE) research literature conceptualize the political dimension, and how these findings impact the political dimension as educational content in teaching and learning activities in ESE practice. The second purpose examines different situations in which the political can be handled and experienced in environmental and sustainability education practice. This purpose is dealt with in the second study and the result is a didactical typology called the political tendency. The third purpose is to examine the political and politics in teaching and learning activities, both cognitive and emotional, about antagonism, conflicts, inclusion and exclusion. This purpose is dealt with in the third study and the results are illustrated by empirical examples. The fourth purpose examines the idea of creativity in relation to the political dimension, i. e. where new values can emerge or evolve. These purpose is dealt with in study 2, 3 and 4 and the results are presented as two theoretical-analytical concepts: educative moments and creativity concerning the political dimension in ESE.

My ambition is that this thesis will contribute to the discussion about how teaching and learning activities that include a political dimension in ESE can use the presented models to identify educational content of the political dimension, and to further understand how individuals create their relation to their social and physical surroundings. Another ambition is to contribute to philosophical and methodological discussions about the relation between the political dimension, meaning making and embodiment within environmental and sustainability education.

Keywords: environmental and sustainability education, political, politics, experience, meaning making, poststructural theory, pragmatism

Michael Håkansson, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Michael Håkansson 2016

ISBN 978-91-554-9606-7

urn:nbn:se:uu:diva-293442 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-293442>)

Avhandlingens artiklar

- I Håkansson, Michael, Kronlid, David, & Östman, Leif (submitted). Searching for the political dimension in Environmental and Sustainability Education – a literature review. *Environmental Education Research*
- II Håkansson, Michael, Östman, Leif & Van Poeck, Katrien (submitted). The political tendency in Environmental and sustainability education – The construction of an educational typology. *European Educational Research Journal*
- III Håkansson, Michael & Östman, Leif (submitted). Politics and the political in ESE: The construction of an analytical model. *Environmental Education Research*
- IV Garrison, Jim, Östman, Leif & Håkansson, Michael (2015). The creative use of companion values in environmental education and education for sustainable development: exploring the educative moment, *Environmental Education Research* 21(2): 183-204.

Innehållsförteckning

Inledning	11
Avhandlingens syften	13
Avhandlingsämnets vetenskapliga kontext	14
Avhandlingens placering i en didaktisk tradition	15
Avhandlingens disposition	15
Inplacering i forskningsfältet och kunskapsöversikt över den politiska dimensionen i MHU	16
Bakgrund till avhandlingens kontext: miljö och hållbarhetsundervisning	16
Studie 1: Den politiska dimensionen i miljö- och hållbarhetsundervisning – en kunskapsöversikt över tidigare forskning	18
Kunskapsöversiktens konsekvenser för avhandlingens fortsatta studier	22
Teoretiskt ramverk	23
En makropolitisk teori: den politiska dimensionen konstituerar politik	24
Den politiska dimensionen som innefattande känslor	26
Sociala och politiska relationer	27
Den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinnehåll	30
Pragmatiskt perspektiv på meningsskapande om den politiska dimensionen	30
Ett pragmatiskt perspektiv på handling och erfarenhet	31
Fakta, värden och följemening	33
En problematisk mikropolitisk situation och den undersökande processen	34
Omedelbar kroppslig erfarenhet	35
Från känsla till emotion	37
Växande, lärande och kreativitet	39
Sammanfattning	41
Metod	42
En abduktiv forskningsprocess	42
Avhandlingens vetenskaplighet	45

Från insamling av empiri till analys av empirisk data.....	46
Studie 1	46
Studie 2	48
Studie 3	50
Studie 4	51
Etiska ställningstaganden	52
Begränsningar och utvecklingsmöjligheter vid undersökningar i institutionaliserade miljöer	52
Delstudiernas resultat.....	54
Artikel 2: Den politiska tendensen – en didaktisk typologi	54
Artikel 3: Att utveckla och designa en analysmodell för att undersöka politiska ögonblick	56
Artikel 4: Kreativitet och lärandeögonblick i undervisning och lärande om miljö- och hållbarhetsfrågor	58
Avhandlingens resultat.....	59
Syfte 1	60
Syfte 2	61
Syfte 3	63
Syfte 4	65
Slutord	66
English Summary: The Political Tendency, Political Moments and Creativity within Environmental and Sustainability Education.....	67
Introduction and aim	67
Study 1 - Searching for the political dimension in the research literature of ESE	68
Study 2 - The construction of an educational typology of the political dimension	69
Study 3 - The construction of an analytical model of political moments ...	71
Study 4 - The creative use of companion values	72
Concluding remarks	73
Referenslista.....	75

Förord

”Vi som älskar Sirius klappar nu!”

På sätt och vis skulle man kunna säga att den här avhandlingen hämtar inspiration från två av mina stora intressen här i livet: sport och politik. Både i sporten och politiken intar det kollektiva – gemenskapen – och starka känslor en central plats. Inte minst har jag alltid fascinerats över hur i mina ögon sympatiska och demokratiska individer, som delar ett engagerande sportintresse, plötsligt kan förvandlas till enögda och rätt korkade typer på supporterläktaren. Och hur likartade fenomen dyker upp inom politiken, där det också uppstår inkludering och exkludering, ”vi” och ”dem”, tillsammans med starka känslor – trots att det ursprungliga syftet ofta var ett annat. Vad händer? Den frågan får vänta på sitt svar. I den här avhandlingen riktar jag istället blicken mot mitt tredje stora intresseområde här i livet: undervisning och lärande. Men likheterna från sporten och övriga samhället är slående. Känslorna. Innanförskapet. Och utanförditot. De ständigt pågående transaktionerna.

Ett centralt begrepp i avhandlingen är lärandeögonblick. Och om jag så här i förordet får strunta i allt vad definitioner innebär så vill jag nämna och tacka alla er som på olika sätt bidragit till mina egna lärandeögonblick. Men, oj vad ni är många. Mina barn hör hit, så klart, Svante och Olle. Även om den här avhandlingen är viktigt för mig, så slår ni med hästlängder givetvis allt vad det akademiska arbetet heter. Och du, Malin, min medskapare till dessa två underbara människor: Tack för att du dök upp i mitt liv och gör det meningsfullt, kärleksfullt, reflekterande, utvecklande och glädjerikt. Mamma Maj och pappa Per, ni finns i mina tankar. Men istället har mina barns mormor och morfar klivit i. Nej, ni ersätter inte mina föräldrar, men ni har kommit att bli nära och är dessutom otroligt fina förebilder för mig, om jag själv någon gång blir farfar. Tack för allt stöd.

Vad gäller det konkreta avhandlingsarbetet vill jag rikta ett innerligt tack till den gymnasielärare och de elever som lät mig ta del av sin undervisningspraktik.

Det har varit en ynnest att i avhandlingsarbetet bli guidad och handledd av två, i mina ögon, ytterst kompetenta och skickliga vetenskapare: Professor Leif Östman och docent David O Kronlid.

Leif! Att på några få rader sätta ord på din professionalitet som handledare och dina egenskaper som medmänniska är näst intill omöjligt. Du är artistiskt kreativ, spontan, lustfylld, medmänsklig, tillgänglig och grymt skicklig. Det har varit en ära att få samarbeta med dig. Jag har lärt mig ofantligt mycket.

David! I dig har jag delvis mött min själsfrände. Och du har varit tydlig, rolig och träffande i din handledning. Vad jag bland annat kommer att komma ihåg från våra handledningsträffar är alla de sportmetaforer som du använt för att illustrera hur en avhandlingsprocess går till. Den bästa, enligt mig, är liknelsen med skating. I längdskidåkning rör åkarna skidorna åt såväl vänster som höger, men åker ändå rakt fram. Är inte det en avhandlingsprocess så säg?

Vid sidan av er har professor Jim Garrison fungerat som ett slags mentor vad gäller både filosofiskt tänkande och filosofiskt skrivande. Tack Jim. Katrien Van Poeck har inte bara varit medförfattare och bidragit med värdefull empiri, du har också bidragit till min bildningsresa.

Ytterligare några enormt viktiga personer i mitt akademiska rum är Joacim Andersson, Eva Lundqvist, Malena Lidar och Jonas Almqvist. Ni har både erbjudit era vetenskapliga tjänster och fyllt den funktion som jag tycker är minst lika viktig, nämligen berikat mitt sociala liv på arbetsplatsen. Ni är alla så oerhört skarpsynta och bra.

I mitt akademiska rum finns också forskningsgruppen SMED. Tack för att ni inte bara bekräftat mig, utan också bidragit till att utveckla mig som vetenskapare. Att få ta del av den vetenskapliga skicklighet som finns samlad i SMED är unikt. Men även i institutionens Komparativ didaktik, en betydligt yngre forskarmiljö, har mina texter fått värdefull kritik och det har uppstått lärorika tillfällen för mig att utveckla mitt vetenskapliga skrivande och läsande.

Avslutningsvis vill jag tacka fyra personer som varit inblandade i läsningar av olika manus. Eva Forsberg, både som läsare av mitt tioprocentsmanus och som en av läsarna av mitt slutmanus: ditt kritiska öga har både utmanat, ifrågasatt och bekräftat olika delar i mina texter, dubbelt tack. Peter Strandbrink: du läste mitt femtioprocentsmanus och gav avgörande synpunkter framföra allt på de delar som har med politik att göra, tack. Malin Ideland: tack för din kritiska, finurliga och insiktfulla läsning av mitt nittioprocentsmanus. Du identifierade både styrkor och svagheter och jag hoppas att jag lyckats förvalta dina kommentarer på ett för avhandlingen fruktbart sätt. Och tack igen Jonas Almqvist. Tillsammans med Eva Forsberg utgjorde ni min läsgrupp. Ditt öga för detaljer i helheter och vice versa i texter är få förunnat.

Slutligen, tack också till Henrik Edgren, Jenny Langwagen och Leif Östman som tillsammans ordnade ett par ovärderliga månaders skrivtid i slutfasen av

avhandlingsarbetet. Och tack intendenturen och administrativ personal som funnits omkring mig, stöttat och hjälpt mig med både skicklighet och vänlighet.

Men vad vore det akademiska rummet utan ett socialt rum? Helt värdelöst om ni frågar mig! Jag vet att det är riskabelt att namnge personer, särskilt med tanke på risken för exkludering. Men utifrån kriteriet antal minuter taltid, vågar jag mig på att lista en rad personer som berikar mina dagar på Blåsenhus: Anders J, Andreas J, Ann, Anna D, Ann-Marie, Bosse, Caroline, Danielle, Erik G, Jenny, Johanna, Jonas J, Jonas R, Jörgen, Karin H, Kicki, Lars W, Leif E, Lena, Lotta, Marie, Martin K, Martin M, Matts, Måns, Nils, Petra, Stina, Urban A, Åsa. Ni som känner att ni saknas: Kom förbi så går vi på after work!

Före doktorandresan hade jag – också – ett liv. Nu ska vi återuppta och utveckla det livet. Jag tänker först och främst på Janne och Christina, mina surrogatföräldrar, samt Bodil med familj, Sverker med familj, Claes med familj och Uffe. Men jag tänker även på Midsommarfamiljen, Music Awards-familjen, Bandyfamiljen och Julbordsfamiljen. Och sist, men inte minst på Jakob, Helena, Vera, Doris, och Igor. Ses vi i Malawi?

Nu sätter jag punkt för denna avhandling.

Ekeby, Uppsala, 24 maj 2016 (Önskar att det vore dimma ute så att jag kunde säga att det är ”*Dimma över Ekeby*”.)

Inledning

Den här avhandlingen handlar om den politiska dimension i undervisnings- och lärandesammanhang i den undervisningspraktik som går under beteckningen miljö- och hållbarhetsundervisning (MHU).¹ Den undervisningspraktiken rymmer både ekologiska, ekonomiska och sociala dimensioner. Men i en sådan undervisning uppstår även moraliska och politiska dimensioner. I den här didaktiska avhandlingen avgränsas undervisningsinnehållet till att handla om den politiska dimensionen.

Bakgrunden till avhandlingens kunskapsobjekt är den etablerade uppfattningen att den politiska dimensionen är central inom MHU (Lucas 1972; Huckle 1983a, 1983b; Fien 1993; Jickling och Spork 1998; Scott och Gough 2003; Jickling och Wals 2012; Lundegård och Wickman 2012). Denna uppfattning har under de senaste åren fått en ny aktualitet (Van Poeck och Vandabeele 2012; Knutsson 2013; Sund och Öhman 2014; Hasslöf och Malmberg 2015; Andersson 2016).² Men forskningen inom MHU har hittills främst berört den politiska dimensionen på teori- eller policynivå. Forskning på klassrumsnivå däremot, har varit bristfällig (se vidare kapitlet *Inplacering i forskningsfältet*). Det är på den nivån som avhandlingen vill bidra.

För att fånga termen den politiska dimensionen vänder jag mig inledningsvis till statsvetenskap, d v s det vetenskapliga studiet av politik (Badersten och Gustavsson 2010). Även om politik är ett centralt begrepp inom denna disciplin så visar det sig att det är allt annat än entydigt och förstås på skilda sätt av olika forskare. En klassisk definition av politik tillhandahålls av Easton (1953, 1965). Han hävdar att innehållet i begreppet inte bör definieras i di-

¹ Det svenska samlingsnamnet miljö- och hållbarhetsundervisning är en översättning av det engelska begreppet Environmental and Sustainability Education (ESE). Begreppet ESE, introducerades av Læssøe och Öhman (2010) och som sedan 2014 även används i nätverk nr 30 - Environmental and Sustainability Education Research, ESER – som är en del av European Educational Research Association (EERA) som i denna avhandling blir miljö- och hållbarhetsundervisning. Vid sidan finns idag andra etablerade namn såsom miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling. I det engelska språket finns environmental education (EE), education for environment (EfE) och education for sustainable development (ESD) för att nämna tre.

² Jag noterar att den politiska dimensionen också uppmärksammas i det utbildningsfilosofiska forskningsfältet (se exempelvis Todd 2009a, 2009b; Säfström 2008; Ruitenberg 2009; Biesta 2012).

rekt relation till staten eller institutioner. Istället lyfts makt fram som det som bäst beskriver politik, där politik ses som auktoritativ fördelning av värden i ett samhälle. Inte allt för långt från Eastons definition finner jag Lasswell (1958) som också pekar på politikens roll i fördelningen av samhällsliga resurser. En annan definition av politik är den som Dahl (1957) utvecklar. Dahl skriver fram politik som makt, styrning och auktoritet. I Luke (2005) framkommer också makt som en väsentlig del för att förklara begreppet politik. Här kopplas makt till beslutsfattande, makt över dagordning och över tanken. Om jag slår upp politik i Statsvetenskapligt lexikon (1997) så finner jag att politik:

är alla sociala förhållanden som handlar om makt, styre och auktoritet. En snävare definition säger att politik är den offentliga beslutsaktiviteten och de ramar som leder individers och grupper handlings fram till offentliga beslut. [...] Politiken utgör en varierande blandning av konflikt och samarbete (Østerud, 1997, s. 207).

Den här avhandlingens kunskapsintresse knyter främst an till den snävare förståelse av politik, som refererar till situationer som handlar om samhällsliga beslut där konflikt uppstår då det finns olika valmöjligheter. Miljö- och hållbarhetsfrågor är fulla av sådana konflikter, där individerna eller sociala grupper måste fatta beslut mellan inte bara många alternativ utan också alternativ som står i konflikt med varandra.

Ett sätt för mig att närma mig den politiska dimensionen som konflikt har varit att vända mig till den belgiska poststrukturalistiska filosofen Chantal Mouffe som i sin makropolitiska teori visar att konflikter inte enbart är kognitiva och rationella. Ett av avhandlingens särskilda intresseområden handlar om sådana konflikter som drabbar oss plötsligt och oförhappandes, som inledningsvis känns i kroppen och först efter ett kognitivt reflekterande är möjliga att sätta ord på. Dessa konflikter inbegriper starka och ofta lidelsefulla upplevelser av det konfliktuella (Overgaard 2008, Gould 2010, Todd 2010). Jag har här valt att kalla dessa konflikter för politiska ögonblick.

Politiska ögonblick är en form av konflikt som behandlas i avhandlingen. Dock är undervisningssituationer som ger upphov till konflikt i mer generella termer avhandlingens övergripande intresse.

Ytterligare en inspirationskälla för avhandlingen är den amerikanska pragmatiska utbildningsfilosofen John Dewey. Med Deweys teori om erfarenhet och meningsskapande möjliggörs studier av den politiska dimensionen som mikropolitiska handlingar och händelser i undervisningspraktiker.

Avhandlingens syften

Avhandlingens fokus är den politiska dimensionen som innehåll i undervisningspraktiker som går under beteckningen miljö- och hållbarhetsundervisning. Avhandlingens kunskapsobjekt är således den politiska dimensionen i MHU. Mot bakgrund av detta formuleras fyra syften, nämligen att:

1. undersöka och därmed skapa kunskap om hur den politiska dimensionen framträder och hanteras i forskningsfältet miljö- och hållbarhetsutbildning,
2. undersöka och därmed skapa kunskap om olika sätt som den politiska dimensionen kan framträda och hanteras i miljö- och hållbarhetsundervisning,
3. utveckla och empiriskt illustrera en didaktisk analysmodell designad för att skapa kunskap om undervisning och lärande kopplad till politiska ögonblick,
4. undersöka och därmed skapa kunskap om kreativitet kopplad till den politiska dimensionen i miljö- och hållbarhetsundervisningspraktiker.

För att fullfölja syftena gör jag analyser av forskningslitteratur, videoinspelningar av både formell och informell undervisningspraktik samt analys av elevenkät. Avhandlingen inbegriper fyra delstudier.

I studie 1 görs en kunskapsöversikt av hur forskningslitteraturen skriver fram den politiska dimensionen som del av miljö- och hållbarhetsundervisningen. Här besvaras avhandlingens första syfte (artikel 1).

I studie 2 undersöks hur den politiska dimensionen framträder i både formell och informell lärandepraktik och vilket lärande som möjliggörs beroende på framträdelseform. Utifrån empirisk data utvecklar jag en didaktisk typologi³ som benämns *Den politiska tendensen* (artikel 2).

I studie 3 konstruerar och empiriskt illustrerar jag en didaktisk analysmodell för att skapa kunskap om vad jag ovan kallar politiska ögonblick. Här besvaras avhandlingens tredje syfte (artikel 3).

I studie 4 presenteras och illustreras empiriskt det didaktiska begreppet lärandeögonblick, vilket är ett ögonblick där elever plötsligt och oförmodat upplever konflikt mellan olika värdesfärer. I studien avgränsas lärande-

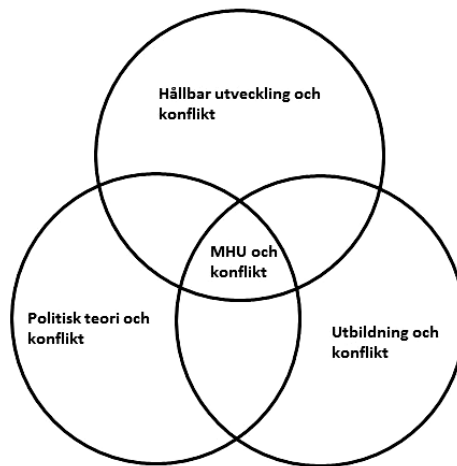
³ Jag väljer att kalla det typologi. Jag ansluter mig till Englund (2007) definition av typologi såsom ”omfattar syfte, innehåll och arbetssätt [där] didaktiska typologierna utgör, [...] exempel på forskningsresultat som kan fungera i reell kunskapsbildning som uttryck för ett möte mellan forskning och praktiskt verksamma lärare och lärarutbildare” (Englund 2007, s. 140-141).

ögonblick till de aspekter som har att göra med möjligheter till kreativitet i förhållande till den uppkomna värdekrocken. Denna studie utgör ett betydande inslag i att besvara avhandlingens fjärde syfte (artikel 4). Dock är det resultaten i artikel 2, 3 och 4 som sammantaget besvarar avhandlingens fjärde syfte.

De fyra delstudierna sammanfattas i kapitlet *Delstudiernas resultat*. I kapitlet *Avhandlingens resultat* diskuterar jag delstudiernas resultat i förhållande till tidigare forskning och avhandlingens teoretiska ramverk samt pekar på riktningar för vidare forskning.

Avhandlingsämnets vetenskapliga kontext

Det är åtskilliga forskningsfält som aktualiseras i förhållande till avhandlingens syften. Med figur 1 illustrerar jag avhandlingens kunskapsområde inom ramen för miljö- och hållbarhetsundervisning, i förhållande till angränsande forskningsfält.



Figur 1: Inplacering av avhandlingens forskningsfält.

Avhandlingen tar inspiration från olika kunskapsfält, exempelvis forskning om politisk teori och konflikt, hållbar utveckling och konflikt samt utbildning och konflikt. Dock är det inom forskningsfältet miljö- och hållbarhetsundervisning (MHU) som avhandlingens kunskapsbidrag ska placeras.

Avhandlingens placering i en didaktisk tradition

Avhandlingen kan sägas utgöra en läroplansteoretiskt inspirerad didaktisk studie som tar sin utgångspunkt i pragmatism, främst företrädd av den amerikanske pragmatikern John Dewey. Jag kompletterar den pragmatiska ingången med en poststrukturalistisk förståelse av den politiska dimensionen, främst genom arbeten av den belgiska politiska filosofen Chantal Mouffe.

Den läroplansteoretiska inspirationen syns främst genom att den didaktiska vad-frågan studeras utifrån ett sociohistoriskt och kulturellt perspektiv (Englund 1996, 2006).

Den pragmatiska utgångspunkten syns bl a i min ambition att undvika aprioriska dualistiska föreställningar såsom uppdelande av subjekt-objekt, kroppsmedvetande, förnuft-känsla. Vidare så antas ett handlingsperspektiv och mer specifikt ett genomlevandeperspektiv, vilket innebär att analysen utgår från individens handling i en aktivitet. Detta genomlevandeperspektiv har studerats på moral som undervisnings- och lärandeinhåll av bland annat Öhman (2006a) och Ljunggren (1996).

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fyra delstudier och en kappasom är uppdelad i sex kapitel. I kapitel 1 formuleras avhandlingens motiv, perspektiv och syften. Kapitel 2 består dels av en bakgrund till forskningsfältet samt en kunskapsöversikt av hur forskningsfältet skriver fram den politiska dimensionen som kunskaps- och lärandeinhåll. Här redovisas resultatet av studie 1 i avhandlingen. I kapitel 3 utvecklas de teorier och begrepp som är centrala för avhandlingens syften. Här presenteras först hur jag tolkar och använder Mouffes politiska teori i förhållande till avhandlingens syften. Därefter beskriver jag min tolkning och hur jag använder Deweys pragmatiska syn på erfarenhet och meningsskapande i förhållande till avhandlingens syften. Tillsammans bildar dessa tolkningar det teoretiska ramverk som jag använder för mina studier av mikropolitiska handlingar och händelser i undervisningspraktiker. I kapitel 4 redovisas det empiriska materialet och hur empirin analyserats. Vidare diskuterar jag avhandlingens forskningsprocess med avseende på avhandlingsresultatets trovärdighet, tillförlitlighet och etiska ställningstaganden. I kapitel 5 redovisas artiklarnas resultat. I kapitel 6 diskuterar jag avhandlingens resultat i förhållande till tidigare forskning och avhandlingens teoretiska ramverk samt pekar på riktningar för vidare forskning.

Inplacering i forskningsfältet och kunskapsöversikt över den politiska dimensionen i MHU

Detta kapitel består av två delar. Den första delen syftar till att introducera forskningsfältet miljö- och hållbarhetsundervisning (MHU). Den andra delen består av en kunskapsöversikt specifikt kopplad till avhandlingens kunskapsobjekt, d v s den politiska dimensionen i MHU. Kunskapsöversikten baseras på forskningslitteratur som på olika sätt berör frågor om hur den politiska dimensionen tar form som undervisning- och lärandeinhåll i MHU. Denna kunskapsöversikt knyts till avhandlingens första syfte och behandlas i artikel 1.

Bakgrund till avhandlingens kontext: miljö och hållbarhetsundervisning

En av de första definitionerna av begreppet hållbar utveckling finns i rapporten *Our Common Future*, utgiven av Världskommissionen för miljö och utveckling (WCED 1987). I den svenska översättningen står det så här:

En hållbar utveckling kan definieras som en utveckling som försöker möta dagens behov utan att begränsa eller inskränka möjligheterna att möta framtidens behov (Världskommissionen för miljö och utveckling 1988, s. 55).

Rapporten är en av startpunkterna för framväxten av det som idag går under benämning Utbildning för hållbar utveckling. Idag är det vedertaget att begreppet inkluderar tre dimensioner som är samtidiga och inbördes beroende av varandra; en ekologisk, en ekonomisk och en social dimension. Med referenser till Summers m.fl. (2003) och Scott (2005) skriver Stevenson (2006):

Although definitions and visions are elusive, one of the few points of consensus is that the concept of sustainable development unites—or more accurately, attempts to unite—social, economic and environmental factors (Summers m.fl., 2003) into a ‘triple bottom line’ (Scott, 2005) (s. 279).

År 2002 antar FN:s generalförsamling en resolution om att göra perioden 2005-2014 till ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling, den så kallade dekadens. I en tillbakablick på de policydokument som angav riktlinjerna för dekadens arbete visar Sund (2014) på:

en förändring mot ett tydligare samhälleligt perspektiv där tyngdpunkten flyttats från en renodlad naturvetenskaplig förståelse av miljöproblematiken till att betona mellanmänniska relationer och människans förutsättningar för en hållbar framtid (s. 21).

Vidare konstaterar Sund (2014) att moraliska frågeställningar tar en allt större plats i miljö- och hållbarhetsundervisningen, vilket möjliggör studier av hur värdemässiga ställningstaganden tar sig uttryck i människors relationer till sin sociala och fysiska omgivning.

Då dekadens avslutades 2014 ersattes den av Global Action Program on education for sustainable development (GAP), vars övergripande mål är:

1. Advancing policy
2. Integrating sustainability practices into education and training environments (whole-institution approaches)
3. Increasing the capacity of educators and trainers
4. Empowering and mobilizing youth
5. Encouraging local communities and municipal authorities to develop community-based ESD programs.⁴

Det är framför allt punkt tre och fyra som avhandlingens kunskapsobjekt relaterar till.

Undervisning för hållbar utveckling är inte den enda benämningen som förekommer i forskningsfältet (se vidare fotnot 1). Men jag väljer att i likhet med många andra använda den svenska termen miljö- och hållbarhetsundervisning (se t ex Sund 2014).

Valet av begreppet MHU öppnar för tvärdisciplinära studier. Ett par exempel är Mannion, Biesta, Priestly och Ross (2011) som visar hur tre utbildningstraditioner – miljöutbildning, utbildning i utvecklingsfrågor och demokratiutbildning – närmar sig varandra vad gäller forskningsfrågor. Ett annat exempel är Ottander (2015) som väver samman forskningsfältet MHU med forskningsfälten scientific literacy och sociovetenskapliga frågor för att undersöka elevers meningsskapande kring hållbarhetsfrågor i naturvetenskaplig utbildning.

⁴ UNESCO (2016-05-22). <http://www.unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/esd-after-2014/global-action-programme/>

I *Internationell handbook of research on environmental education* (Stevenson, Broady, Dillon och Wals 2013) och forskningsöversikter (Hart och Nolan 1999; Östman 2003a; Rickinson 2001) påvisas att forskningsfältet länge dominerades av kvantitativa studier inom ramen för kunskap-attitydbeteende-forskning (KAB). Dessa studier genomfördes främst i en positivistisk tradition. En utbredd forskningsinriktning idag är annars den som studerar den pluralistiska ingången i miljö- och hållbarhetsundervisning (Vare och Scott 2007; Lundegård 2007; Öhman och Öhman 2013; Lotz-Sisitska, Fien och Ketlhoile 2013; Rudsberg och Öhman 2015). Inom denna tradition finns också ett ökat intresse för att studera utbildningar där värdemässiga och grundläggande konflikter i människans möte med sin sociala och fysiska omgivning förekommer (Sauvé 2005; Öhman 2006a; Lundegård 2007; Öhman 2008; Payne 2010a, 2010b; Kronlid och Öhman 2013; Wals 2010). I den forskningen lyfts bland annat vikten av att studera den politiska dimensionen i MHU (Fien 1993; Palmer 1998; Scott och Gough 2003; Knutsson 2011; Sund 2014; Bengtsson 2014; Hasslöf 2015).

I samband med att miljö- och hållbarhetsfrågor karaktäriseras av värdemässiga konflikter pekar allt fler forskare på behovet av att studera begreppet kreativitet som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU, där kreativitet syftar till att finna nya sätt att tänka, värdera, handla etcetera (Wals och Heymann 2004; Stables 2010; Jickling och Wals, 2012; Reid 2013, Jickling 2013). Jickling (2013) skriver att “[e]ducation must enable young people (older ones, too) to grapple with issues critically and creatively and find ways to do things that currently appear impossible” (167).

Studie 1: Den politiska dimensionen i miljö- och hållbarhetsundervisning – en kunskapsöversikt över tidigare forskning

I studie 1 är forskningsfrågan hur den politiska dimensionen framträder och hanteras i forskningsfältet miljö- och hållbarhetsundervisning. Jag gör i detta avsnitt en kort sammanfattning av min kunskapsöversikt som redovisas i artikel 1. Forskningsfrågans relevans understryks genom förekomsten av ett stort intresse för den politiska dimensionen inom forskningsfältet (Van Poeck och Vandenabeele 2012, Knutsson 2011; Sund 2014; Bengtsson 2014; Andersson 2016). Intresset för den politiska dimensionen inom forskningsfältet är heller inte något nytt, se exempelvis Lucas (1972) och Huckle (1983b). Samtidigt råder det olika uppfattning om vad den politiska dimensionen innebär i ett undervisnings- och lärandeperspektiv. Framför allt är det MHU i pluralistisk mening som varit föremål för studier, men flera forskare påpekar att det ännu råder brist på empirisk forskning om hur pluralism tar

form i undervisningspraktiker (Jonsson 2007; Gustavsson och Warner 2008; Rudsberg och Öhman 2010; Hasslöf m fl 2014).

När det kommer till att behandla den politiska dimensionen är en återkommande utgångspunkt i forskningslitteraturen att pluralism leder till konflikter och att konflikter därmed blir del av det demokratiska samhället.

Jag har vänt mig till statsvetenskaplig forskning i ett första steg för att definiera begreppet den politiska dimensionen. Där finner jag att begreppet politik tar sig många uttryck, men det framtonar fyra övergripande definitioner vad politik handlar om (Heywood 2000; Hay 2007):

1. Politik som styrelseform – politik är framför allt en fråga om styrelseskick och statens aktiviteter
2. Politik som del av samhällslivet – politik rör framför allt hantelandet av gemensamma angelägenheter
3. Politik som konflikthantering – politik rör yttrandefrihet och lösningar av konflikter genom kompromisser, medling, förhandling och andra strategier
4. Politik som makt – politik som process, där produktion, distribution och användandet av knappa resurser fastslås inom alla områden av social samvaro (min sammanfattning och översättning).

Dessa definitioner visar på ett brett och varierat innehåll i begreppet politik. Samtidigt utkristalliserar vissa drag, t ex att politik har att göra med att fördela samhällsliga resurser, samt att politik handlar om att lösa olika former av konflikter som kan uppstå i beslutsprocesser om hur fördelning ska ske. I mitt urval av forskningslitteratur valde jag de arbeten som berör den politiska dimensionen på ett sätt som överensstämmer med de ovan tre sista kategoriseringar. Så även om de fyra övergripande definitionerna ovan handlar om begreppet politik, så börjar en första relation mellan politik och den politiska dimensionen utkristalliseras, d v s att den politiska dimensionen utgör politikens innehåll. Större delen av den forskningslitteratur som jag har funnit har varit filosofiskt och teoretiskt utredande medan en försvinnande liten del har behandlat empiriska klassrumsanalyser.

Arbetet med att söka forskningslitteratur har skett så förutsättningslöst som möjligt med breda sökingångar för att få fram en översikt av vad som skrivs om den politiska dimensionen i forskningslitteraturen. Därmed har forskningsprocessen bestått av två parallella spår: dels ett spår där jag söker i databaser och ett så kallat manuellt spår där jag söker med hjälp av referenslistor. Sedan har det insamlade empiriska materialet utsatts för en systematisk genomgång, se artikel 1 och metodkapitlet.

I forskningslitteraturen identifierade jag tre skilda inriktningar vad gäller att framställa den politiska dimensionen – socialkritiskt perspektiv (SCA), soci-

alt lärandeperspektiv (SLA) och radikaldemokratiskt perspektiv (RDA). Alla förhåller sig till pluralism, diversitet och konflikt i miljö- och hållbarhetsundervisning. Framträdande företrädare för dessa riktningar är John Fien och John Huckle inom SCA, Arjen Wals och Bob Jickling inom SLA och Katrien Van Poeck, Louise Sund, Johan Öhman och Helen Hasslöf inom RDA.

Analysen visar att den politiska dimensionen inom dessa tre inriktningar behandlas inom fyra gemensamma teman. Den politiska dimensionen som:

1. inkludering och konsensus
2. emotioner
3. maktrelationer
4. del i beslutsprocesser

Karaktäristiskt för den första gemensamma tematiken är att samtliga inriktningar ser det som nödvändigt att inom undervisningen ge utrymme för diversitet och konflikt. Inriktningarna delar också tanken att pluralism och konflikt som del av undervisningen per definition leder till positivt lärande-innehåll såsom respekt och tolerans för andras åsikter. Vad som betonas är således vikten av att elever ges utrymme att uttrycka sina åsikter och konfronteras med andras åsikter för att på så sätt lära sig att möta och hantera meningsskiljaktigheter. Kunskapsöversikten visar att alla tre inriktningarna lägger än tyngre vikt vid betydelsen av gemenskap och sammanhållning än vid olikheter och diversitet. Därmed är det inkludering och integrering som betonas. Begreppet konsensus figurerar också i alla tre inriktningarna, dock med olika betydelser och därmed konsekvenser för den politiska dimensionen som undervisnings- och lärande-innehåll. Företrädare i SCA utpekar explicit den liberala ekonomiska maktordningen som orsak till miljö- och hållbarhetsproblemen. Därmed måste också utbildningen syfta till att kritisera den rådande maktordningen. På så sätt framträder en innebörd av den politiska dimensionen som föreskrivande konsensus. Forskare inom SLA pekar istället dels på att miljö- och hållbarhetsfrågor är komplexa och öppna för tolkningar och dels på nödvändigheten av att utveckla strategier för att uppnå konsensus så att individerna blir eniga om vad som kan göras och hur. På så vis omfattar SLA en oförutsägbar konsensus. Innehållet i SLA har inte varit föremål för särskilt kritiska synpunkter inom forskningsfältet. Den kritik som framträder rör framför allt att betoningen på konsensus och social sammanhållning riskerar att underminera diversitet och pluralism. I olika forskares framskrivning av RDA identifieras en tredje form av konsensus. Inom RDA pekas på betydelsen av att meningsmotståndare sluter upp och enas om ett antal centrala värden. Dock menar företrädare inom RDA att det råder olika tolkningar av dessa värden och hur de ska implementeras i samhället,

och därmed framkommer en form av konsensus som kan kallas en konfliktuell konsensus.

Min tolkning är att det i den analyserade forskningslitteraturen framkommer en normativ syn på fördelarna med pluralism och konflikt, medan det ägnas mindre utrymme åt att problematisera en konfliktorienterad undervisningspraktik. Exempelvis problematiserar varken SCA eller SLA begreppet inkludering, d v s vem som ska inkluderas och till vad. Här bidrar däremot företrädare för RDA genom att betona att konsensus också alltid innebär exkludering. På så vis uppmärksammas exkluderingsperspektivet, men utan att några didaktiska konsekvenser utreds.

En andra gemensam tematik som utkristallieras i analysen berör emotioner. I alla dessa tre inriktningar uppmärksammas att den politiska dimensionen rymmer värden och värderingar. En mer eller mindre röd tråd i alla tre inriktningarna är att värden knyts till individers övertygelser såsom intressen, behov och visioner. Därmed framställs den politiska dimensionen som något mer än enbart en epistemologisk fråga. Dock finns det mellan de tre inriktningarna en viss skillnad på hur stor emfas som läggs på emotioner. Även om värdedimensionen uppmärksammas tenderar forskare inom SCA och SLA att fokusera på den kognitiva-rationella dimensionen när det gäller att hantera konflikter. Forskare inom RDA däremot hävdar att det inte går att bortse från passionernas roll i konfliktuella frågor, även om det inom denna inriktning förekommer forskare som inte alls knyter konflikt till emotioner.

Den tredje gemensamma tematiken är att den politiska dimensionen berör frågor om makt. Även om alla tre inriktningarna uppmärksammar makt så skiljer de sig åt i hur de behandlar makt som del i den politiska dimensionen. Medan SCA och RDA menar att maktdimensionen är central att uppmärksamma så menar SLA att inslag av makt i största möjliga mån ska minimeras i de demokratiska beslutsprocesserna, då makt riskerar att inverka menligt på dessa.

Det fjärde och sista gemensamma temat handlar om att förbereda elever på att aktivt delta i demokratiska beslutsprocesser i konfliktuella frågor. Inom SCA och SLA är det explicit att undervisningen ska innehålla inslag av demokratiska beslut. Dock framkommer inte det lika tydligt i RDA. I RDA fokuseras på att diskutera MHU som en del av en demokratisk utbildning och därmed är det frågor om dels indoktrinering och dels normativet som står i förgrunden. Det som jag finner särskilt intressant för denna avhandling är att vissa forskare i RDA betonar att eleverna ska utveckla ett politiskt förhållningssätt i konfliktuella frågor. Begreppet politiskt förhållningssätt tar jag med mig in i mina vidare empiriska studier av den politiska dimensionen som del av miljö- och hållbarhetsundervisning.

Kunskapsöversiktens konsekvenser för avhandlingens fortsatta studier

Dessa tre inriktningar har alltså olika uppfattning om hur den politiska dimensionen ska hanteras i undervisningssammanhang. Men forskare efterlyser också empiriska studier (se t ex Hasslöf m.fl. 2014). Min slutsats är att det finns ett behov av att skapa empiriskt grundat kunskapsunderlag som belyser vad elever erbjuds respektive lär sig, när den politiska dimensionen lyfts fram i undervisningen på det sätt som företrädare inom de olika inriktningarna förespråkar. I den andra studien undersöks hur den politiska dimensionen kan framträda som del i undervisningspraktiker. Här konstrueras och empiriskt illustreras en didaktisk typologi över olika framträdelseformer. I den tredje studien uppmärksammar jag en specifik form av den politiska dimensionen inom MHU-praktiker. Den formen kallar jag politiska ögonblick, vilka har fått liten uppmärksamhet inom forskningsfältet. I denna studie utvecklas och illustreras empiriskt en analysmodell för att göra innehållsrika analyser av politiska ögonblick. Slutligen gör jag en fjärde studie med utgångspunkt från att flera forskare inom fältet pekar på nödvändigheten av att uppmärksamma kreativitet. Även här finns behov av empiriskt grundat kunskapsbidrag av vad kreativitet kan tänkas vara och hur kreativitet uppstår i undervisningspraktiker. I denna studie utvecklas kreativitet och lärandeögonblick som teoretiskt-analytiska begrepp. Tillsammans med studie 2 och 3 kopplar jag kreativitet och lärandeögonblick till den politiska dimensionen (se kapitel *Avhandlingens resultat*).

Teoretiskt ramverk

Det som framkom i föregående kapitel är att den politiska dimensionen framträder och hanteras på olika sätt inom den forskningslitteratur som jag analyserat. I studie 1 finner jag framför allt tre inriktningar som ger den politiska dimensionen varierande innebörder som undervisnings- och lärandeinhåll. I studie 2 har jag fortsatt att undersöka den politiska dimensionen, men nu hur den framträder i undervisningspraktiker. I både studie 1 och studie 2 utgår jag från en allmän definition av den politiska dimensionen såsom att konflikter handlar om samhällsgemensamma frågor och därmed organiserandet av samhällliga sociala relationer.

I studie 2 finner jag två praktiker som berörs lite i forskningslitteraturen: konfliktorienterad deliberation och politiska ögonblick. Det som är intressant med dessa två praktiker är att de inbegriper konflikt och kreativitet, som flera MHU-forskare har pekat ut som viktiga att skapa mer kunskap om. För att skapa kunskap om dessa två områden har jag fördjupat mig i främst två teoretiker: den poststrukturalistiska politiska filosofen Chantal Mouffe och den amerikanske pragmatisten John Dewey. Skälen till att jag väljer dessa är framför allt att Mouffe erbjuder mig ett sätt att skapa ett teoretiskt ramverk om den politiska dimensionen och i Deweys arbete finner jag ett teoretiskt ramverk för att förstå hur den politiska dimensionen kommer till uttryck som handling, erfarenhet, lärande etcetera i undervisningspraktiker

I denna teoretiska del lämnar jag det breda anslaget på den politiska dimensionen inom MHU till förmån för ett mer specifikt anslag som knyter den politiska dimensionen strikt till konflikt. Mina referenser till Mouffe tillämpas framför allt i artikel 3. I nedanstående beskrivning ger jag en mer utförlig redogörelse, än vad som var möjligt i artikel 3, för hur jag läser och använder Mouffes teori om det politiska i relation till avhandlingens syften. Detsamma gäller för min redogörelse för det pragmatiska perspektivet. Det pragmatiska perspektivet är framförallt rådande i artikel 3 och 4. Det som är viktigt att lyfta fram är att jag använder dessa två perspektiv för att kunna besvara avhandlingens syften.⁵

⁵ För jämförelse och diskussion vad gäller likheter och skillnader mellan Deweys pragmatiska perspektiv och Mouffes poststrukturella perspektiv se exempelvis Marres 2005, Hickman 2012, Barnett och Bridge 2013. För en sådan diskussion inom ramen för utbildningsstudier, se Ljunggren 1996, Thayer-Bacon 2008, Sund 2014 och Bengtsson 2014.

Teorikapitlet består således av två delar. I den första delen redogörs för min läsning och användning av Mouffes makropolitiska teori och i den andra delen Deweys teori om erfarenhet, meningsskapande, transaktion och emotion. Teorikapitlet avslutas med en kort sammanfattning av hur jag använder Mouffe och Dewey för att besvara avhandlingens syften.

Mitt val av ett pragmatiskt perspektiv sammanfaller även med hur jag uppfattar en lärares yrkespraktik. Jag instämmer med Öhman (2008):

Antagandet att vårt inre medvetande och den yttre verkligheten är absolut separerade och att det råder en kausal relation mellan dem, skulle innebära att våra bedömningar av människors tankar och känslor alltid skulle vara ett resultat av våra tolkningar av vad som pågår i deras medvetande. Lärare skulle då befinna sig i en hopplös situation eftersom de inte har tillgång till sina elevers medvetande och därför bara kan ha hypoteser om vad och hur elever lär sig. Om det vore så är det märkligt att utbildning över huvud taget är möjlig! Som tur är, är utbildning inte resultatet av lyckosamma gissningar. I sin vardagliga praktik utnyttjar lärare ständigt sin yrkeskompetens för att både observera och bli delaktig i elevernas meningsskapande för att på så sätt förstå vad de lärt sig (s 31).

Öhman lyfter här fram att uppdelningen mellan en yttre värld och människans inre (medvetande) inte är en fruktbar utgångspunkt för didaktiska undersökningar om man tar ett lärarperspektiv. Det pragmatiska perspektivet betraktar värden, känslor och emotioner som synliga i människors handlingar. Detta bygger på ett upplösande av dikotomin mellan medvetande och handling. I avhandlingen står därmed elevers verbala och icke-verbala handlingar i centrum.

En makropolitisk teori: den politiska dimensionen konstituerar politik

En central del i den analysmodell som jag konstruerar i studie 3 (se artikel 3) utgörs av skillnaden och relationen mellan den politiska dimensionen och politik. Här tillämpar jag Mouffes (2008) klassiska rekonstruktion av politisk och politik, där hon konstaterar att:

med det politiska avser jag den dimension av antagonism som är konstitutiv för mänskliga samhällen; med ”politiken” menar jag den uppsättning praktiker och institutioner genom vilka en ordning skapas och en mänsklig samlevnad organiseras i den konfliktpräglad kontext som det politiska erbjuder (s. 18).

I citatet framträder den politiska dimensionen som konstituerande för mänskliga samhällen, medan politiken är det sätt med vilket samhället försöker skapa ordning i de konflikter som den politiska dimensionen för med sig. Den politiska dimensionen kan, utifrån Mouffe (2008, 2013) förstås som inbegripande antagonism: de konflikтуella relationer och därmed konflikten som består av konkurrerande alternativ, som inte kan införlivas inom ett och samma beslut. Grunden för antagonism är således att det inte finns någon:

common ground between those conflicting articulations, there is no way of subsuming them under a deeper objectivity which would reveal its true and deeper essence. This is the basis for the assertion of the constitutive and irreducible character of antagonism (Mouffe 1995, s. 41).⁶

Ett sätt att förstå konsekvensen av detta perspektiv på det politiska är att konstatera att politik alltid handlar om inkludering och exkludering av alternativ. Det finns ingen möjlighet att undvika att något alternativ väljs bort till förmån för något annat. Detta kontingenta villkor för politik beror således på att det politiska konstituerar politiken. Om det inte vore så skulle vi inte behöva utöva politik, d v s att organisera det gemensamma.⁷

Om jag tillämpar detta perspektiv så innebär det att hegemonier ska förstås som ett temporärt upprättande genom vilken de sociala institutionernas mening om värden ”fixeras”, d v s det som för tillfället är styrande i den samhälleliga kontexten och organiseringen. Mouffe (2005) skriver:

What is at a given moment considered as the “natural” order – jointly with the “common sense” that accompanies it – is the result of sedimented hegemonic practices, it is never the manifestation of a deeper objectivity exterior to the practice that bring it into being (s. 805).

I relation till så kallade konsensusbeslut så innebär detta perspektiv på det politiska också att i sådana beslut etableras alltid någon form av exkludering. Mouffe (1996) förklarar att:

⁶ Laclau och Mouffes (2001) tes är att antagonismerna inte är objektiva relationer, utan relationer som blottar gränserna för all objektivitet. Av dess antagonistiska gränser etableras samhället. ... något som har status av en *socialas ontologi*. Från det argumentet följer att den sociala uppdelningen enligt oss är inbyggd i politikens möjlighet och [...] i själva möjligheten av en demokratisk politik (s. 29 kursivering i original).

⁷ Det innebär dock inte att poststrukturell politisk teori är relativistisk, men den säger att det inte finns en fast och fixerad lösning utan många olika möjliga lösningar och att det är politikens uppgift att besluta vilket alternativ som ska väljas. I Merchart (2007) finner jag en liknande uppfattning ”What is at stake is not the impossibility of any ground, but the impossibility of a final ground” (s. 155).

There are many different forms of flourishing for human beings and they are exclusive of each other. It is not that we do not have, materially, the space or the time. It is that if you choose one thing, you necessarily exclude the other. Decisions have to be made, and to decide on one alternative is to exclude the other (s. 138).

Därmed drar jag slutsatsen att varje beslut och varje hegemonisk ordning är politisk i den meningen att den exkluderar andra möjliga ordningar och således är beslutandet och skapandet av en hegemoni en konfliktuell kamp om inkludering och exkludering. I den meningen är kampen en politisk praktik konstituerad av antagonism. Följaktligen, och centralt för skapandet av analysmodellen i artikel 3 är att det är i den politiska praktiken som den politiska dimensionen – antagonism – framträder, blir synlig och därmed möjlig att indirekt observera.

Jag har i artikel 3 valt att begripliggöra det kontingenta villkoret och beslutsfattandets ofrånkomliga process av inkludering och exkludering genom att använda begreppet ”det obestämbare beslutet” (Mouffe 2008). Ett obestämbart beslut⁸ är ett beslut där man inte kan undgå att exkludera – att välja mellan olika alternativ – eller välja på ett annat sätt. Det moment då beslutet fattas kallar Laclau och Mouffe (2001) för ett ”politiskt ögonblick” (s. 27). I min tolkning innebär det att politik uppfattas som en aktivitet – en handling – som upprättar sociala relationer.

Den politiska dimensionen som innefattande känslor

Känslors betydelse och roll är en av de centrala analytiska aspekterna i den analysmodell jag utvecklar i artikel 2, särskilt i förhållande till de två tendenserna konfliktorienterad deliberation och politiskt ögonblick. I artikel 3 utvecklas detta ytterligare. Att känslor får en framträdande roll i avhandlingen står att finna i att dessa omnämns i varierande grad i alla de tre inriktningar som jag finner i min kunskapsöversikt (se artikel 1). För att diskutera emotioners roll i en politisk dimension använder jag mig av Mouffe, men även andra teoretiker. Enligt min förståelse inbegriper antagonism möten mellan olika kollektiva identifikationer, och i dessa möten utgör känslor en oundviklig del. För Mouffe (2008) får det följden att:

det är nödvändigt för den demokratiska politiken att ha en faktisk inverkan på människors begär och fantasier, och att dess uppgift inte är att ställa intressen

⁸ Begreppet obestämbart hämtar Mouffe från Derrida (1988). I Jeziarska (2011) presenteras hur först Laclau och Mouffe (2001) och sedan Mouffe (2008) hämtar den delen av den politiska teorin som har att göra med att ”det ofrånkomliga momentet av beslut – i den starka betydelsen av att det handlar om att fatta beslut i en terräng präglad av obestämbart” (Mouffe 2008, s. 20).

mot känslor och förnuft mot passioner utan snarare att erbjuda identifikationsformer som överensstämmer med demokratins praktiker (s. 34-35).

Bakgrunden till Mouffes synsätt på vad politiken bör göra är hennes kritik mot att konflikter inte sällan framställs som att bero på ett slags pluralitet av åsikter. Hon menar istället att många konflikter handlar om värden och intressen som inte bara utgör en slags åsikt utan går på djupet i en individs identifikation. På så vis kan en del av individers värden och intressen svårli- gen utsättas för enbart en rationell och kognitiv förhandlings- eller kompromissprocess. Istället kan man med Mouffe (2013) se det som så att det handlar om en pluralitet av värden som många gånger utgör en stark och lidelsefull del av en individs identifikation. Ett annat ord för dessa emotionellt investerade åsikter är att se dem som övertygelser. För att accentuera vilka konflikter som jag är särskilt intresserad av att undersöka så är det konflikter bestående av motstridiga värden som inte kan kombineras, där övertygelserna till synes är absolut oförenliga. Med en matematisk term skulle konflikten kunna definieras som bestående av inkommensurabla alternativ. På så sätt blir själva konflikten ett uppmärksammande av obestämbarhet, d v s att en konflikt består av ojämförbara och oförenliga alternativ, men likafullt är varje alternativ fullt möjligt att välja, men till priset av att de andra alternativen exkluderas.

Utifrån detta perspektiv på det obestämbara beslutet blir det naturligt att i undersökningarna rikta uppmärksamheten på både den kognitiva och den emotionella dimensionen i lärares och elevers kommunikation, vilket görs i artikel 2-4.

Sociala och politiska relationer

I sin diskussion om identifikationsprocesser använder Mouffe begreppet ”konstitutiv utsida”⁹ för att påvisa att varje identitet också innebär uppmärksammandet av en skillnad, någonting annat, någonting yttre i förhållande till den egna identiteten.¹⁰ Enligt Mouffe medför formerandet av ett ”vi” alltid en relation och ett utpekande av ett ”dem”. Mouffe (1995) beskriver det som ett:

⁹ Begreppet ”konstitutiv utsida” kommer är ett resultat från Statens (1986) tolkning av Derrida: ”Derrida [...] takes the outside to be necessary to the constitution of a phenomena in its as-such, a condition of the possibility of the ’inside’” (s. 16).

¹⁰ Mouffe grundar sitt identifikationsbegrepp på en psykoanalytisk uppfattning. Centralt i Mouffes teori om det politiska är hennes övertygelse att identiteter alltid är kollektiva. Hon baserar den på en samläsning av Schmitt, Freud, Lacan och Derrida (Mouffe 2008). För vidare läsning se Ruitenbergs (2010).

double movement: on the one hand, the consolidation of a “we” – the friend side – by establishing a certain type of relationship among its different components; on the other hand, the designation of the “them” – the “enemy” whose exclusion from the range of difference that are considered as legitimate inside the circle of the “we” will determine what are the limits imposed by pluralism (s. 40).

Uppmärksammandet av en skillnad leder till grupperingar som inte sällan är hierarkiska: man eller kvinna, svart eller vit, etcetera. Våra sociala relationer är således inte en effekt av någon apriorisk social rationalitet, de är situerade: ”det är aldrig en yttring av någon djupare liggande objektivitet som skulle befinna sig utanför de praktiker som frambringar ordningen” (Mouffe 2008, s. 25). I avhandlingen och särskilt i artikel 3 används detta situerade och relationella perspektiv på personformering för att förstå vad som händer när sociala relationer övergår till att bli politiska relationer. Todd (2010) menar att en konflikt inte kan ”reduceras till förment ’opartiska’ procedurer för rationella och lidelsefulla diskussioner och samtal utan består snarare av villkorliga, instabila politiska relationer (s. 168). I avhandlingens mening innebär denna instabilitet i en relation att våra individuella och kollektiva vanor utmanas och till och med skakas om: “[t]he meeting with the other, the experience of different kind of reasoning, arguing and showing affection, disrupt our customary ways of being” (Jeziarska 2011, s. 212). Med Warren (1996) kan man säga att när man blir del av det politiska, när man ställs inför obestämbara beslut så sker: ”an interruption of at least some everyday routines, some amount of previously assumed solidarity and communality” (s. 252).

I artikel 2 används också detta situerade och relationella perspektiv för att skapa kunskap om vad de olika typerna av utbildningspraktiker som hanterar den politiska dimensionen kan erbjuda när det gäller bl a personformering. Här används också Ranciére (1999, 2004) för att utkristallisera skillnaden mellan identitetsformering och subjektifikation, som två olika processer vid personformering.

Med utgångspunkt i Warrens perspektiv på innebörden av det politiska i termer av relationer och personformering finns således anledning att reflektera över tänkbara konsekvenser av att föra in ett konfliktorienterat perspektiv i MHU.

Om jag tar utgångspunkt i Mouffe skulle jag kunna säga att undervisningen blir ”riskfylld” när konflikten tar sig ”moraliska” uttryck som att ”min ståndpunkt är den bästa” eller i värsta fall ”min åsikt är den enda rimliga”. En konflikt som utspelas i det moraliska registret riskerar att utvecklas till en konflikt om icke-förhandlingsbara moraliska värden (Mouffe 2008) och bli en grogrund för antagonism i och med att en vi/dem-relation därmed trans-

formeras till en vän/fiende-relation. För Mouffe (2008) blir detta extra tydligt när:

det uppstår en känsla av att ”de” sätter ”vår” identitet i fråga och hotar ”vår” existens. När den punkten är nådd blir varje uppdelning i vi och de, oavsett om den är religiöst, ekonomiskt, etnisk eller annat slag, ett fält för antagonism [...] (s. 23; se även Hoggett and Thompson 2002).

Dessa fienderelationer illustreras av att en fiende är ”en figur vars krav inte erkänns som legitima och som därför måste uteslutas från den demokratiska debatten” (Mouffe 2008, s. 53). En vän/fiende-relation riskerar att hota ”det pågående demokratiarbetet genom att förvägra andra rätten att göra anspråk på jämlikhet och frihet” (Todd 2010, s. 191).¹¹ Och i värsta fall leder den relationen till att fienden helst bör utplånas. Ett illustrerande exempel är George W Bush uttalande efter terrorattentatet den elfte september 2001. Då han säger: ”Antingen är ni med oss eller mot oss.” Istället för politiska distinktioner görs här moraliska kategoriseringar, mellan det rätta och det felaktiga, eller mellan det goda och det onda. På så vis hamnar inte bara meningsmotståndarna i ett moraliskt register utan dessutom omvandlas politiska frågor till moralfrågor. Mouffe (2008) återkommer till vikten av att definiera konflikten som politisk: ”varje uteslutning måste ske på politiska grunder, inte moraliska. Somliga krav exkluderas, inte därför att de är onda, utan därför att de hotar de institutioner som är konstitutiva för den demokratiska politiska sammanslutningen” (s. 118). I Mouffes mening är en sådan relation en så kallad agonistisk relation vilken är en relation mellan legitima motståndare som upprättar en ”konfrontation som äger rum på villkor fastställda genom en rad demokratiska procedurer som motståndarna accepterar” (Mouffe 2008, s. 28). Mouffe pekar här på att det är politikens uppgift att säkerställa att antagonismen tar gestalt i en vi/dem-distinktion som är förenlig med den pluralistiska demokratin (Mouffe 2008).

Det är i detta sammanhang som Mouffes begrepp konfliktpräglad konsensus ska ses. Det ska förstås som att i en konflikt upprättas både vilka som är meningsmotståndare och vad som håller samman meningsmotståndare. Med ett teoretiskt begrepp kallas det att upprätta ett gemensamt symboliskt rum. De gemensamma banden gör att relationen mellan meningsmotståndarna inte utvecklas till en vän/fiende-relation.

Påpekas bör att det inte är avhandlingens uppgift att pröva Mouffes normativa och ontologiska teori. Istället tillämpas Mouffes begreppsapparat som

¹¹ Todd (2010) betonar att ”Nazister kan följaktligen inte vara legitima motståndare eftersom de försöker destruera själva förutsättningen för demokratiska institutioner” (s. 178).

ett sätt att närma mig den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU-praktiker.

Den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinhåll

I denna avhandling är det innehållet som står i fokus, nämligen den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU-praktiker. Utifrån avhandlingens syften har jag i Mouffes makropolitiska teori ovan valt ett antal begrepp och distinktioner samt visat på ett antal metodologiska implikationer. För att möjliggöra studier av mikropolitiska handlingar och händelser i undervisningspraktiker vänder jag mig nu till pragmatismen och särskilt till Deweys arbete om erfarenhet, meningsskapande, transaktion och emotion.

Pragmatiskt perspektiv på meningsskapande om den politiska dimensionen

Ovan har jag skrivit fram avhandlingens teoretiska ramverk med avseende på den politiska dimensionen. I denna del av teorikapitlet visar jag hur Deweys pragmatiska perspektiv erbjuder mig metodologiska verktyg för att undersöka den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU-praktiker. Pragmatiska perspektiv på lärande är förankrade i didaktisk forskning (t ex Quennerstedt 2006; Lundqvist 2009; Lidar 2010; Brantefors 2011, Klaar 2013; Caiman 2015) och inom forskning om MHU (Öhman 2006a; Östman 2010; Hedefalk 2014; Hansson 2014). Inom det senare fältet finns även studier som fokuserar på den politiska dimensionen i termer av konflikt (Lundegård 2007; Lundegård och Wickman 2012; Sund 2014).

Även om jag framför allt använder Deweys utbildningsfilosofiska infallsvinkel i ett didaktiskt sammanhang inleder jag med att kort säga något om Dewey som politisk filosof och om hur jag använder Dewey och Mouffe. En stor del av Deweys filosofi innefattar politisk-demokratiska perspektiv (Westbrook 1993; Festenstein, 1997, 2002; Stuhr 1998; Bohman 2002; Talisse 2003; Bernstein 2005, 2010; Kadlec 2007; Dean 2009; Jackson 2014). För Dewey är ett klassrum lika mycket ett rum för lärande som ett rum där politiska och moraliska relationer skapas (Stuhr 1998; Minnich 2006). Inom utbildningsvetenskap är hans politiskt filosofiska arbete inte lika uppmärksammat som hans utbildningsfilosofiska delar. Det är främst Deweys politiska idéer i den så kallade Lippman/Dewey-debatten som har synliggjorts (Ljunggren 1996; Marres 2007; Dewey och Rogers 2012). Men exempelvis Rogers (i Dewey och Rogers 2012) lyfter särskilt fram Deweys *The Public*

and its Problems (LW 2) som dennes viktigaste arbete om det politiska. En tematik som återkommer i Deweys filosofi, som också blir en slags röd tråd i både hans politiska- och utbildningsfilosofiska teori, är människors individuella handlingar i förhållande till samhälleliga värden (se t ex LW 4, s. 204).

I min läsning av Dewey och andra pragmatiker har jag främst fördjupat mig i arbeten som hjälper mig att skapa en förståelse för hur mikropolitiska processer kan se ut i undervisning och lärandesammanhang. I denna del av teorikapitlet visar jag hur Deweys pragmatiska perspektiv erbjuder mig metodologiska verktyg för att undersöka den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinnehåll i MHU-praktiker. Följande teoretiska del avser att placera den politiska dimensionen i en didaktisk kontext.

Ett pragmatiskt perspektiv på handling och erfarenhet

En central utgångspunkt för mitt arbete och den terminologi jag använder är Deweys påpekande att det är en missuppfattning att tro att ett handlande i världen förutsätter att vi har kunskap om världen (LW 1). Snarare är det så att det är genom själva handlandet i världen som vi skapar erfarenhet om den. Dewey (LW 4) påpekar: ”We do not have to go to knowledge to obtain an exclusive hold on reality. The world as we experience it is the real world” (s. 235). Begreppen erfarenhet och erfarenhet är sålunda viktiga i Deweys arbeten och dessa begrepp förstår jag som en del i hans konsekventa anti-dualistiska (anti-Cartianska) hållning. Han är emot skarpa distinktioner – dikotomier – mellan exempelvis kognition och emotion, medvetande och kropp, subjekt och objekt, människa och miljö, tanke och handling, medel och mål, fakta och värden. Deweys hållning är att uppdelningar görs utifrån vissa syften och att de därför inte bör essentialiseras.¹²

En helt avgörande princip för min metodologi är Deweys synsätt att erfarenhet och meningsskapande inte ska förstås som en dold mental process. Dewey hävdar att våra tankar, känslor och meningsskapande framträder i våra handlingar: ”[m]eaning is not indeed a psychic existence; it is primarily a property of behavior [...]” (Dewey LW 1, s. 141). Det perspektivet på erfarenhet och meningsskapande kan med Ljunggren (1996), Öhman (2006a), Östman (2010) och Andersson (2014) kallas för ett första person-perspektiv,

¹² I avhandlingens forskningsfält, MHU, antar flera forskare liknande utgångspunkter. I urval kan nämnas Payne (1997, 1999), Bonnett (2002), Stables (2010) och Le Grange (2004) som alla kritiserar den så kallade västerländska cartianska dualismen. Le Grange (2004) skriver: ”a binary opposition between nature and culture, rendering nature inferior to culture. This separation of human consciousness from nature in Western tradition has made it possible for nature to be controlled, manipulated and exploited for human greed. A consequence of human exploitation of nature over many years is a global environmental crises [...]” (s. 389).

eller genomlevandeperspektiv på erfارande och erfarenhet (se även kapitlet *Metod* för en mer metodologiskt beskrivning).

För att begripliggöra själva processen av erfارande och meningsskapande ur ett genomlevandeperspektiv använder jag Deweys begrepp transaktion.¹³

Det begreppet beskriver hur erfارande och meningsskapande sker i mötet med den sociala och fysiska omgivningen och med ens egna tankar (Dewey 2008, s. 185). För att illustrera innebörden med transaktion använder sig Dewey och Bentley (LW 16) av en affärstransaktion. När individen står med en vara vid en affärsdisk och ska betala en vara sker en mängd transaktioner, t ex individen blir köpare, människan bakom affärsdisken blir säljare. Denna affärstransaktion sker i en omgivning bestående av social och fysisk "objekt", men vilka av dessa objekt som får mening blir först tydligt i de transaktioner som görs. Det är alltså inget vi vet i förväg utan objekten blir till i en samtidig och ömsesidig process. Ett annat exempel är när jag vaknar bredvid min sambo för att sedan väcka mina barn och sedan åka till mitt jobb som lärare. Här rör jag mig mellan olika roller och i kraft av det meningsgör jag olika objekt. Det är således först i transaktion som det framträder vilka objekt som blir deltagare och vilka meningar dessa objekt får. Individen som gick fram med sin vara i affärsexemplet ovan kanske visar sig vara en bandit och ingen köpare.

Således är poängen med det transaktionella perspektivet att samtliga deltagare i transaktionen meninggörs samtidigt. Förutom att transaktionsperspektivet beskriver det dynamiska, samtliga och ömsesidiga samspelet mellan individer och den sociala och fysiska omgivningen (och individens tankevärld) så belyser transaktion hur kontinuitet och förändring uppstår i erfارande och meningsskapande. Kontinuiteten pekar på att varje erfarande och meningsskapande sker i form av att tidigare erfarenheter aktualiseras. Östman (2003b, s. 99) för in termen re-aktualisera för att visa på att kontinuiteten mellan tidigare erfarenhet och det som skapas i transaktionen alltid innehåller en viss förändring, om än så liten, eftersom den tidigare erfarenheten aktualiseras i en ny situation: "Mellan den gamla erfarenheten och den reaktualiserade finns ett släktskap, men de är inte identiska" (Östman 2003b, s. 99). Samtidigt finns det i en transaktion alltid en framåtsyftande del och därför kan, med hjälp av Rogoff (1995), konstateras att i varje transaktion återfinns både dåtid, nutid och framtid representerad.

Nedan fortsätter jag detta resonemang om transaktion och den process som leder till ett erfarande och meningsskapande. Men först introducerar jag

¹³ När Dewey och Bentley (LW 16) väljer termen transaktion gör de det i kontrast till termen interaktion. I deras mening tenderar interaktion behandla människa och miljö som åtskilda och isolerade enheter eller att idén om interaktion är förankrad i en filosofisk tanketradition där världen uppfattas som låsta i metafysiska system.

pragmatismens betraktelser på fakta och värden. Skälet till detta är att det behövs för att förstå lärande och meningsskapande i en mikropolitisk kontext.

Fakta, värden och följemening

En av pragmatismens kännetecken är sättet att betrakta relationen mellan fakta och värden i människans handlingsliv. James (1923) illustrerar detta betraktelsesätt på följande sätt:

Föreställ er, om möjligt, att ni själv är avklädd alla de känslor som den omgivande världen uppväcker hos er, och försök att tänka er denna värld som den är, i sig själv, oberoende av edra gynnsamma eller ogynnsamma, hoppfulla eller oroliga kommentarer. Det ska bli nästan omöjligt för er att tänka ett sådant dött och negativt tillstånd. Ingen enda del av universum skall då ha mer vikt än de andra; hela samlingen av föremål och alla serier av händelser bleve utan betydelse, karaktär, uttrycksfullhet och perspektiv. Allt vad våra resp. världar synas äga av värde, intresse eller mening är således intet annat än gåvor från åskådarens själ (citerad i Östman 2008, s. 115).

Enligt Östman (2008) visar James hur fakta och värden är sammanlänkade och att ”val kräver en värdering och om världen är befriad från alla värden så blir resultatet att vi inte kan handla; vi blir handlingsförlamade” (s. 115). Östman (2008) menar att en betraktelse av våra handlingar visar att vi inte är handlingsförlamade. Tvärtom, oavbrutet fattar vi beslut mellan olika handlingsalternativ och tar oss på så sätt fram i tillvaron. Detta ska inte förstås som ett relativistiskt perspektiv utan som ett notering att värden är konstituerande för vårt handlingsliv.

Det är med utgångspunkt i detta pragmatiska perspektiv på relationen mellan fakta och värde samt Deweys (2008, kap 8) begrepp ”collateral learning” , som Roberts och Östman (1998) för in begreppet följemening.¹⁴ Deweys (2008) begrepp ”collateral learning”, bygger på insikten att ”[d]en största av alla pedagogiska vanföreställningar är kanske föreställningen om att en person bara lär sig just det som han vid ett givet tillfälle studerar” (s. 188). Det som begreppet följemening lyfter fram, och så som det används i artikel 2, är att i varje undervisningsaktivitet där ett kunskapsinnehåll är i fokus erbjuds eleverna automatiskt följemeningar i termer av synsätt och världsbilder (Östman 2008). I artikel 4 utvecklas begreppet följemening till att visa att i varje undervisningsaktivitet är det vissa värdedimensioner i förgrunden (exempelvis den epistemologiska) medan andra (såsom moralisk eller estetisk)

¹⁴ I en direktöversättning blir collateral learning sido- eller bilärande. Deweys begrepp återfinns dels i Jackson (1968) i termen ”Hidden curriculum” och dels i Broady (2007) som använder begreppet ”den dolda läroplanen”.

är i bakgrunden. De i bakgrunden kan därmed kallas följevärden. Eftersom varje ordning av förgrund och bakgrund är kontingent (Dewey MW 9, s. 248) innebär varje handling en potentialitet att rubba denna ordning och skapa en konflikt mellan värdedimensionerna. Hur sådana konflikter kan uppstå i undervisnings- och lärandesituationer illustreras i artikel 4.

En problematisk mikropolitisk situation och den undersökande processen

Ovan beskrevs det transaktionella perspektivet på värden och potentialiteten med krockar mellan olika värdedimensioner. I det följande sammanför jag dessa perspektiv och vidareutvecklar dem i relation till mitt kunskapsobjekt: att skapa kunskap om den mikropolitiska processen i undervisnings- och lärandesammanhang. För att möjliggöra en djupgående förändring av elevers värden och övertygelser krävs en konflikt i elevers handlingsliv.¹⁵ Konflikten skapar vad jag i Deweys (LW 12) terminologi kallar en problematisk situation – en situation där vi inte vet hur vi ska ta oss vidare. Garrison (2003) förklarar:

Disrupted, *conscious* behavior involves tension because we do not have a definite object with which to coordinate our activity; we *feel* discomfort and experience cognitive confusion, so we do not know how to act (Garrison 2003, s. 420, kursivering i original).

När vi inte vet hur vi skall agera – när en problematisk situation har uppstått på grund av att värden har krockat – startar en undersökande process – vad Dewey kallar för inquiry (Dewey LW 12) – för att bringa reda i vad som är problematiskt. Dewey (LW 7) skriver: “If values did not get in one another’s way, if, that is, the realization of one desire were not incompatible with that of another, there would be no need of reflection” (s. 210). För Dewey så reflekterar eller delibererar vi om värden, behov, begär, önskningsar, etcetera, först när det sker krockar mellan dem. Det övergripande syftet med en undersökande process är att dels koordinera praktikens olika delar för att finna ett adekvat och funktionellt förhållningssätt till den problematiska situationen och dels att återskapa ett funktionellt koordinerande med omvärlden; funktionellt i den meningen att våra aktiviteter kan fortsätta vara fruktbara i relation till antingen situationen i fråga och/eller våra önskningsar, intressen, behov etcetera (Maivorsdotter 2012).

¹⁵ Ljunggren (1996) tolkar Deweys syn på konflikt som att individens praktiska tvekan eller tvivel i en problematisk situation inte ska ”uppfattas som individens tvivel i ontologisk mening, utan som ett tvivel kopplat till just situationen ifråga” (Ljunggren 1996, s. 25, not 9).

Ett av avhandlingens syften är att utveckla en analysmodell för att skapa kunskap om politiska ögonblick (se syfte 3). I det utvecklingsarbetet stödjer jag mig på Deweys (MW 14) hävdande att vissa problematiska situationer – sådan som består av krockar mellan olika värddimensioner – inte kan förstås i relation till enbart kognition: här involveras också kroppsliga erfarenheter såsom känslor och emotioner.

Omedelbar kroppslig erfarenhet

En viktig aspekt vad gäller utveckling av analysmodellen är insikten att problematiska situationer kan ta sin början i, vad som på svenska kan kallas för omedelbar kroppslig erfarenhet. Dewey (MW 10) skriver:

reflection appears as dominant trait of a situation when there is something seriously the matter, some trouble, due to active discordance, dissentiency, conflict among the factors of a prior non-intellectual experience [...] (s. 326).¹⁶

Denna typ av ”prior non-intellectual” erfarenhet är som Jackson (1994/95) belyser, svårt att uttrycka, definiera eller skriva fram en matris för:

Qualitative immediacy refers to the ineffable quality that accompanies all of experience, the untranslatable this-ness and that-ness that prompts us to respond, ‘I just can’t describe it,’ when someone presses us to say precisely how a particular event or object made us feel or what it was like as experienced. That quality of uniqueness, Dewey insists, is always present, whether or not we attend to it (s. 195).¹⁷

Denna kvalitativa erfarenhet som Jackson pratar om är ständigt närvarande i våra liv. Det som är mycket specifikt med dessa erfarenheter är att de är icke-kognitiva, de utgör en odefinierbar kroppslig känsla – a this-ness and that-ness. De känns, är verkliga och betydelsefulla, men känslan är än så länge inte meningsgjord, d v s vi vet inte vad den handlar om och vilka handlingar den kommer resultera i. Man kan, i enlighet med Dewey, kalla dem för kvaliteter, och dessa ”[q]ualities are not directly known, but they are directly experienced, felt, or had” (Bernstein 1966, s. 93). I linje med Andersson (2014) kallar jag dessa kvaliteter för upplevelser, vilket ”betyder att erfarenhet inte är detsamma som meningsskapande, för erfarenhet kan också innebära upplevelse” (s. 49). Det är således dessa upplevelser (”prior non-

¹⁶ Ett annat sätt att säga samma sak är att ”[a] sure thing does not arose us emotionally (LW 10, s. 72).

¹⁷ Garrison (2010) beskriver ”upplevelse” på ett liknande sätt: ”We immediately enjoy it or suffer. [...] The qualitative unity is felt before it can be cognitively identified [and] initially it is felt, a matter of mood and affect, rather than known” (s. 102-104).

intellectual experience”) som blir föremål för en undersökande process i det som jag definierar som politiska ögonblick (se vidare kapitlet *Avhandlingens resultat* samt artikel 3).

Ytterligare en signifikant del i Deweys beskrivning av en upplevelse är att de drabbar oss i dubbel mening: de är som ovan nämnts ofta starka i sin emotionella amplitud, men de är också oförhappandes: vi är inte skyldiga till att vi får dem; de är oförmodade; de är oväntade i dess bokstavliga mening. Dewey (LW 1) skriver:

Empirically, things are poignant, tragic, beautiful, humorous, settled, disturbed, comfortable, annoying, barren, harsh, consoling, splendid, fearful; are such immediately and in their own right and behalf [...] as they empirically occur. These traits stand in themselves on precisely the same level as colors, sounds, qualities of contact, taste and smell. ... Any quality as such is final; it is as it exists [...] (s. 82).

Följaktligen är upplevelse någonting man har eller har haft och det är först när de blir en del av en undersökande process som de kan bli möjliga att kommunicera kring. Men, och det är ett centralt men, när vi kommunicerar kring upplevelser kan vi endast göra det indirekt: de kan endast pekas på i kommunikationen. De kan endast göras till föremål för igenkänning, inte bli föremål för en formel, och inte, som också Jackson påpekar ovan, skrivas fram i en matris.

Deweys uppmärksammande av upplevelser som en viktig del i erfarenhet betyder att det transaktionella perspektivet blir till ett förkroppsligat perspektiv, vilket Johnson (2007) beskriver enligt följande:

If thinking – conceptualizing, imaging, and reasoning – isn’t an activity of disembodied mind, a product of the working of a nonbodily ego. Then where does it come from? Following Dewey, it arises within and emerges out of pervasive qualitative situations that make up the moment of our lives. If thought doesn’t drop down from the realm of pure spirit, then it must arise from bodily perception, feeling, and action (s. 86).

Johnsons hållning är här att tankeverksamheten börjar i plötsliga och oförmodade upplevelser. I denna tankeverksamhet skapas mening om det som är viktigt för oss, d v s att vi skapar mening om våra begär, behov, intressen och önskningar. Dewey (LW 1) var noga med att påpeka att transformeringen från upplevelse till kunskap innebär att något går förlorat:

Being and *having* things in ways other than knowing them [...] exists, and are preconditions of reflection and knowledge. *Being* angry, stupid, wise, inquiring, having sugar [...] occur in dimensions incommensurable to knowing these things which we are and have and use, and which have and use us.

Their existence is unique, and, strictly speaking, indescribable; they can *only be* and be *had*, and then be pointed to in reflection [...]. Their existence is [...] qualitative. All cognitive experience must start from and must terminate in being and having things in just such unique, irreparable and compelling ways (s. 377-378, kursivering i original).

Det som är specifikt med det jag definierar som politiskt ögonblick är att den erfarenheten av det politiska kan förstås som genererande av en upplevelse – en kroppslig förändring. I vissa fall kan en sådan upplevelse skapa en problematisk situation som skapar ett behov av en undersökande process (inquiry). Hur jag ska förstå transformeringen från en sådan omdelbar kroppslig upplevelse till ett begripliggörande är temat för nästa avsnitt.

Från känsla till emotion

Centralt för att förstå transformeringen från en omdelbar kroppslig upplevelse till ett begripliggörande i termer av det politiska är min läsning av Deweys behandling av känsla och emotioner. Dewey (LW 10) gör skillnad mellan känsla och emotion: emotionen är ett resultat från en undersökande process. Upplevelsen – känslan – har visserligen mening för oss, men den är inte meningsgjord; vi gör mening i den direkt påföljande undersökningsprocessen i vilken känslan kognitivt bearbetas och transformeras till en emotion. Det är ju inte så att vi först vet att vi är bittra och sedan beslutar att uttrycka vår bitterhet, som Boler (1997) uttrycker det. Dewey (LW 5) förklarar:

When angry we are not aware of anger but of these objects in their immediate and unique qualities. [...] That is, saying that something was *felt* not thought of, we are analyzing in a new situation, having its own immediate quality, the subject-matter of a prior situation; we are making anger an object of analytical examination, not being angry. [...] To say I have a feeling or impression that so and so is the case is to note that the quality in question is not resolved into determinate terms and relations [...] But something presents itself as problematic before there is recognition of *what* the problem is (s. 248-249, kursiverat i original).

Dewey pekar sålunda på att den undersökande processen startar i en förkroppsligad och därmed upplevd problematisk situation. Vidare lyfter Dewey (EW 4) också fram att emotioner alltid är om, mot eller till något, t ex objekt såsom ting eller idéer:

the full emotional experience always has its 'object' or intellectual content. The emotion is always "about" or "toward" something; it is "at" or "on account of" something [...] Disgust, terror, gratitude, sulkiness, curiosity – take

all the emotions seriatim and see what they would be without the intrinsic reference to idea or object (s. 173).¹⁸

Dewey betraktar således inte emotioner som psykologiska kategorier. Det är visserligen sant, menar han, att emotioner uppstår i individer, men de springer ur transaktioner som görs i en situation. Låt mig också i relation till ovanstående citat påminna om hur Mouffe lyfter fram passionernas betydelse för det politiska och hur Ruitenberg (2009), utifrån en tolkning av Mouffe skriver fram att skillnaden mellan politiska och moraliska emotioner (Mouffe talar företrädesvis om passioner) inte står att finna i emotionernas styrka utan i deras objekt. Ruitenberg (2009) förklarar:

That is to say, one may feel angry with one's cheating brother's moral transgression and one may feel angry with the reduction in civil liberties as a result of anti-terror legislation; one may feel afraid of a threat posed by the drug dealer living next door and one may feel afraid of the rising xenophobia in one's country; one may feel sorrow about the loss of a relative and one may feel sorrow about the homelessness of a growing number of one's fellow citizens (s. 277).

Förutom att emotioner kan betraktas som ”synliga” i kommunikation kan jag med Ruitenbergs förklaring anta att det även är möjligt att i elevens kommunikation urskilja om det är en politisk eller moralisk emotion som kommuniceras, beroende på vilket objekt som framträder i kommunikationen. Följaktligen framställer Dewey emotioner som integrerade när vi erfar och skapar mening. Dewey (EW 4) illustrerar detta i exemplet med en brunbjörn och rädsla:

The "bear" is, psychologically, just as much a discrimination of certain values within the total pulse or co-ordination of action, as is the feeling of "fear." The "bear" is constituted by the excitations of eye and co-ordinated touch centres, just as the "terror" is by the disturbances of muscular and glandular systems. The reality, the co-ordination of these partial activities [phases], is that whole activity which may be described equally well as "that terrible bear," or "Oh, how frightened I am." It is precisely and identically the same actual concrete experience and the "bear" considered as one experience, and the fright as another, are distinctions introduced in reflection upon this experience, not separate experience, (s. 176)

¹⁸ Morse (2010) tolkar Deweys syn på emotioner att de är: ”in the world, [...], not something just inside our heads, and so reason itself in effect is a kind of thoughtful response *to the world*. When we reason we feel our way into a situation in which we are implicated; we sense its nuances and needs through our shattered habits; we appraise its qualities. And on the basis of this grasp of the situation as a whole we draw our conclusions concerning what to think and how to act” (s. 226-227, kursivering i original).

På så vis innebär Deweys pragmatiska syn på emotioner att emotioner inte kan skiljas från relationer, handlingar och erfarenheter (Boler 1997; Jackson 1998) och följaktligen har vi emotionella kopplingar till den värld vi har lärt känna genom våra upplevelser som vi oförmodat har blivit utsatta för.

I det sista avsnittet i detta kapitel gör jag en sammanfattning av min läsning och användning av Mouffe och Dewey i relation till tredje artikeln. Innan dess redogör jag för min läsning av Dewey i relation till en mer övergripande problematik på undervisning där den politiska dimensionen behandlas, nämligen hur förstå den i relation till begrepp såsom lärande av kunskap, socialisation, personformering (identitet och subjektivitet) och kreativitet. Därmed knyter jag an till tematiker som behandlas i artikel 2 och 4.

Växande, lärande och kreativitet

Dewey hävdar att varje erfarenhet bidrar till vad han kallar individens växande. Det Dewey (2008, kapitel 8) skiljer på är huruvida växandet består av erfarenheter som är utbildande eller icke utbildande. För Dewey innebär en utbildande erfarenhet att eleven vidgar och breddar sina handlingsmöjligheter. Dewey använder termen erfarenhetens kvalité som ur ett metodologiskt perspektiv blir vagt och därmed svårt att använda för att besvara avhandlingens syften. Då jag genomför mina undersökningar i institutionaliserade undervisningspraktiker är ett sätt att definiera om erfarenheten är utbildande eller inte, att jämföra det med undervisningens syfte för att påvisa om erfarenheten och meningsskapande kan ses som utbildande eller ej.¹⁹

För att diskutera lärande på ett mer övergripande plan utgår jag i artikel 2 från tre övergripande institutionaliserade syften: utbildningen ska förbereda eleven, socialisera eleven och personlighetsutveckla eleven. Vad som är väsentligt, i ett pragmatiskt perspektiv (se exempelvis Dewey 2008), är att dessa syften inte betraktas som isolerade från varandra. Därmed konstaterar jag att socialisation – där fokus i undervisning ligger på värden, världsbilder, etcetera – förberedande – där fokus ligger på kunskaper och färdigheter – och personlighetsutveckla – där fokus ligger på individens personformering – är samtida. Dessa syften är näst intill institutionaliserat att uppfatta som åtskilda i tid och rum. Östman (1998, 2003b, 2010) visar dock att dessa tre övergripande syften är samtida i en undervisningspraktik men att de kan få olika betydelse: som förgrund respektive bakgrund. För att påvisa denna samtidighet i termer av förgrund och bakgrund utvecklar Östman (1998)

¹⁹ Jag väljer att använda begreppen utbildande erfarenhet och icke utbildande erfarenhet då det är så de benämns i den svenska översättning (se Dewey 2004, s 171). I Deweys originaltext är det begreppen "educative experience" och "mis-educative experience" som används (LW 13, s. 11)

analysbegreppet följemening (se ovan). Detta har illustrerats rikligt med följemeninganalyser av såväl texter som klassrumssamtal (för en överblick se Östman 2010). Jag vill särskilt aktualisera behovet av att knyta MHU till personformering genom Deweys undersökande process. Dewey (MW 14) betonar att "the thing actually at stake in any serious deliberation is not a difference of quantity, but what kind of person one is to become, what sort of self is in the making, what kind of world is making" (s. 150).

Som jag nämner ovan så används i artikel 2 ett situerat och relationellt perspektiv för att diskutera personlighetsutveckling, eller som jag kallar det, personformering. Här används också Ranciére (1999, 2004) för att utkristallisera skillnaden mellan identitetsformering och subjektifikation som två olika processer av personformering. Begreppet subjektivering ligger nära den utveckling av det pragmatiska begreppet lärandeögonblick som beskrivs i artikel 4. Ett politiskt lärandeögonblick kan således kopplas till de situationer där det uppstår en krock mellan olika värdesfärer i frågor som rör den samhälleliga organiseringen av sociala relationer. En sådan krock kan, som jag beskriver ovan, betraktas som en problematisk mikropolitisk situation, och som i Deweys perspektiv följs av en undersökande process för att skapa mening/kunskap.

Enligt Dewey är det i den undersökande process som följer på konflikten – den problematiska situationen – som det finns potential för kreativitet (Dewey 2005, 256): att skapa nya värden och nya sätt att förhålla sig till den sociala och fysiska omgivningen. Kreativitet handlar således om "the effort to see the actual in light of the possible" (Alexander 1990, s. 336). Utan det inslaget leder konflikten till att de befintliga och redan kända värdena arrangeras om, d v s det uppstår en ny rangordning utav redan för individen kända värden. Med kreativa inslag skapas nya värden, värden som alltså inte tidigare fanns med som alternativ: en värdehierarki bestående av för individen tidigare okända värden skapas. Ett väsentligt tillägg är att kreativiteten ska knytas till just det transagerande som görs in situ. Dewey benämner det som artistisk kreativitet (LW 10). I artikel 4 illustrerar jag undervisningssituationer som har potential att frigöra sådan artistisk kreativitet. I artikel 4 utarbetar jag en teoretisk begreppsapparat för att påvisa hur krockar av värden utgör potentiella ögonblick av lärande och kreativitet. När kreativitet, kopplad till den politiska dimensionen, uppstår ur en kroppsligt drabbande upplevelse så handlar det om att det för individen, i just den specifika situationen, skapa något nytt och därmed inte tidigare känt. Vad som är viktigt att notera är att en undersökning (i termer av reflektion, deliberation eller argumentation) av en sådan upplevelse kan medföra ett erfalande av "obestämbarhet" och det konflikterande (se vidare artikel 3), vilket, under specifika omständigheter, kan skapa ett rum för kreativitet. En sådan kreativ process involverar en personformering, ett skapande av en politisk relation, och denna process kan betraktas som en subjektifikation.

Sammanfattning

Sammantaget har jag i detta teorikapitel redogjort för min teoretiska uppäbetning för att möjliggöra konstruerandet av analysmodellen i artikel 3. Jag har gjort väsentliga distinktioner och definitioner utifrån Mouffes teori om det politiska för att förstå vad som menas med det politiska respektive politik och relationen mellan dem. Utifrån min läsning av Dewey har jag försökt att skapa en förståelse för hur det politiska kan förstås i termer av exempelvis kroppslig upplevelse, problematisk situation, undersökande process, känsla och emotion. Jag har också infört terminologin (exempelvis kreativitet och subjektifikation) för att kunna diskutera undervisning och lärande där den politiska dimensionen är i fokus. Denna diskussion förs i artikel 2 samt i kapitel *Avhandlingens resultat*.

Metod

I detta kapitel är syftet att redogöra för avhandlingens forskningsprocess med avseende på avhandlingsresultatets trovärdighet, tillförlitlighet och etiska ställningstaganden. Jag inleder med att redogöra mer allmänt för detta och fortsätter sedan med att redovisa respektive delstudies analysarbete.

En abduktiv forskningsprocess

I efterhand visar det sig att stor del av avhandlingsarbetet, och särskilt arbetet med studie 3, har bestått i att finna metoder för att urskilja oförmodad upplevelse och andra erfarenhetssituationer av den politiska dimensionen i undervisningspraktiken. Det har medfört att forskningsprocessen till övervägande del har bestått av en kontinuerlig växelverkan mellan teori, empiri och metodologi, det vill säga en abduktiv forskningsprocess. Detta var inget som jag kunde förutse när jag startade min doktorandresa. Jag ser det som betydelsefullt att redovisa delar av min doktorandresa för att ge en förståelse för hur avhandlingens syften har vuxit fram. Min doktorandresa började med en forskningsansökan som i stora drag syftade till att undersöka undervisnings-situationer där elevers meningsskiljaktigheter står i centrum. Ganska omgående kom jag i kontakt med ett flertal studier som pekar på vikten av pluralism i undervisning och som syftar till att utveckla elevers ömsesidiga respekt för varandras olika perspektiv. Samtidigt erfor jag en känsla som tog gestalt i en fråga om pluralismens gräns, d v s kan alla perspektiv inkluderas i en och samma gemenskap eller kommer några att exkluderas? Uppenbarligen orsakar pluralism även frustration, spänningar och till och med våld. Detta kan sammanfattas i fenomenet konflikt. Inledningsvis riktades mitt forskningsintresse mot att undersöka undervisning som karakteriseras som pluralistisk för att specifikt studera pluralismens gräns och konfliktens roll som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU. Det jag fann i forskningslitteraturen var att konflikt ses som eftersträvaransvärt i MHU-praktiker, och att det i samband med konflikt också talas om behovet av att uppmärksamma den politiska dimensionen i MHU. Det visade sig att forskningslitteraturen omfattar många uppfattningar om konfliktens och den politiska dimensionens roll i undervisnings- och lärandeprocesser. Det var så pass många uppfattningar, att jag såg ett behov av en kunskapsöversikt för att kartlägga mönster, likhet-

er, skillnader och gap med avseende på den politiska dimensionen och dess undervisnings- och lärandeinhåll.

Samtidigt som jag påbörjade kunskapsöversikten läste jag utbildningsfilosofen Todd (2010) som skriver:

Att möta konflikter ansikte mot ansikte förutsätter [...] att inviga eleverna och studenterna i ett politiskt språk som ger dem en möjlighet att se och förstå hur deras egna känsloladdade, lidelsefulla ståndpunkter faktiskt ger upphov till politiska, och inte bara moraliska, exkluderingar. ... och att man hjälper [eleverna] att förstå att poängen inte är att vinna striden, eller att undvika andras starka känslor, utan att klara av att leva i det bräckliga och instabila rum som kännetecknas av ”konfliktpräglad konsensus” (s 190).

Todds uppmärksammande av starka känslor som en del av det politiska stärks av studier i fält inom så väl politisk teori som feministisk teori, som visar att politik berör rent existentiella dimensioner. Politik berör oss på djupet, politik inbegriper starka upplevelser av det konfliktuella och rör om i vår syn på oss själva och våra medmänniskor (Goodwin m.fl. 2001; Boler 1997). Således fick jag intrycket av att det verkar som om politik och det politiska innehåller något mer än kognition – och i så fall räcker det inte med att utgå från lärandets kognitiva grund i undervisning och lärande i sammanhang där konflikter uppstår. Detta kom att utgöra en av denna didaktiska avhandlings röda trådar i mina undersökningar av hur den politiska dimensionen kan framträda som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU.

Den teoretiska insikten ledde fram till att jag, tillsammans med en lärare, utformade en fallstudie för att undersöka konflikt och känslor i en undervisningspraktik (se artikel 3). Det var denna fallstudie som satte allt i rörelse och som delvis lade grunden till avhandlingens syften.

Parallellt med att jag påbörjade min kunskapsöversikt stod jag med empiriska data som jag inte visste hur jag skulle tolka. Med mitt empiriska material vände jag mig åter till teoretiska studier och i dem fann jag den belgiska politiska filosofen Chantal Mouffe behjälplig då hon problematiserar en politisk dimension i termer av konflikt och passion. När det gäller metodval för analys så spelade mitt deltagande i forskargruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses) en avgörande roll. I forskargruppen SMED tillämpas bland annat ett pragmatiskt perspektiv på studier av meningsskapande i termer av lärande och socialisation i utbildningssammanhang. Följaktligen studeras meningsskapande med fokus på handling, och de teoretiska utgångspunkterna är framför allt inspirerade av John Dewey och Ludwig Wittgenstein. SMED:s studier omfattar både förskola, grundskola och gymnasieskola med en tyngdpunkt på områdena idrott och hälsa, utomhuspedagogik, de naturorienterade ämnena samt MHU. Meningsskapandets processer studeras utifrån elevers språkliga handlingar

(se t ex Wickman och Östman 2002; Öhman och Östman 2008; Rudsberg 2014; Hansson 2014; Lee 2014), men också icke språkliga, så kallade kroppsliga handlingar (Klaar 2013; Andersson 2014; Caiman 2015). Det innebär att jag både använder och vidareutvecklar analysmetoder som använts tidigare i pragmatiska studier av meningsskapande. Mitt syfte är därmed att konstruera och designa handlingsfokuserade metodologiska analysmodeller för att undersöka hur den politiska dimensionen kan framträda som undervisnings- och lärandeinhåll i MHU-praktiker.

Under det parallella arbetet med kunskapsöversikt och empiriskt-teoretiskt arbete med den fallstudie som blev avgörande för avhandlingens riktning presenterade jag olika delresultat på internationella forskningskonferenser. Mina resultat väckte intresse hos andra forskare, varvid den belgiska forskaren Katrien Van Poeck blev en viktig samarbetspartner. Vid det stadiet i min doktorandresa hade två analysmodeller tagit form, den politiska tendensen och en analysmodell för politiska ögonblick. Och det visade sig att Van Poeck hade empiriskt material som både förstärker och utvecklar en av analysmodellerna (se artikel 2). Det resulterade i att avhandlingens artikel 2 samskrevs med bland annat Van Poeck. Vidare har min huvudhandledare Leif Östman etablerat ett forskningssamarbete med den amerikanska filosofen Jim Garrison. Det forskningssamarbetet innehåller ett teoretiskt angreppssätt och ett empiriskt material som visar sig angränsa till mitt kunskapsobjekt (se avhandlingens syfte 4). Därmed etablerades ett samarbete och samskrivande även här.

Med denna beskrivning av min doktorandresa vill jag förklara hur forskningsprocessen till större delen består i en kontinuerlig växelverkan mellan teori, metod och empiri. Denna växelverkan har också inkluderat samarbete med andra forskare. Följaktligen ska inte modellen och typologin ses som ett abstraherat resultat av enbart en teoretisk upparbetning, utan de har tagits fram i växelverkan mellan begreppslig utredning och empiriska insikter. Samtidigt är det viktigt att påpeka att studie 1, 2, 3 och kappans bearbetning också pågått samtidigt och växelvis inverkat på varandras innehåll. T ex har konstruerandet av analysmodell av politiskt ögonblick, konstruerandet av den didaktiska typologin och kunskapsöversikten över hur forskningsfältet hanterar den politiska dimensionen pågått samtidigt. Konsekvenserna har varit att modellerna kontinuerligt har reviderats och förfinats i förhållande till teoretiskt bearbetning. Jag hävdar att den arbetsprocessen fångar innebörden av ett abduktivt arbetssätt. Pierce (1990) fann abduktion som en tredje metod i förhållande till induktion och deduktion:

Induktion utgår från empiri och deduktion från teori. Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t ex mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i

litteratur: inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda succesivt omtolkas i skenet av varandra. [...] 'Fakta' tjänar alltså till att föranleda teorin, samtidigt som den hela tiden spelar rollen av kritiskt avstämningssinstrument och ny idégivare till teorin (Alvesson och Sköldberg 2014, s. 56; se även Arthur m.fl. 2013).

Således innebär abduktion att forskaren tolkar en företeelse utifrån en tolkningsram och på det sättet får ny insikt om fenomenet i fråga. Ett konkret exempel i avhandlingsprocessen är hur Mouffe bidrar med att peka på passionernas betydelse för politik och den politiska dimensionen, men att Mouffe inte har någon teori om hur passioner kan undersökas som interaktioner mellan individer och dess omgivning. Här tvingas jag att vidga min teoretiska utgångspunkt. Abduktion är därmed ett sätt att "gå från en föreställning om något till en annorlunda, eventuellt mer fördjupad föreställning därom" (Damermark m.fl. 2003, s. 184). Därmed får empirin funktionen att bidra med nya upptäckter. Det är precis det som fallstudien som utgör studie 3 är ett exempel på: empirin leder fram till insikter om att det behövs klargöranden av vad som egentligen menas med den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinnehåll.

Avhandlingens vetenskaplighet

Då mitt kunskapsbidrag är två didaktiska analysmodeller och de teoretiskt-analytiska begreppen lärandeögonblick och kreativitet väljer jag att diskutera avhandlingens vetenskaplighet i termer såsom trovärdighet, rimlighet, fruktbarhet och tillförlitlighet (Lincoln och Guba 1986; Potter och Wetherell 1987; Taylor 2001).

Jag följer två kriterier för att tillämpa ett vetenskaplighet förhållningssätt i min forskning:

1. att forskningen bidrar med ny kunskap i relation till kunskapsfältet: med inspiration från Potter och Wetherell (1987) kan detta kriterium benämnas för forskningens fruktbarhet.
2. att forskningen är trovärdig, d v s den "is well argued, logical and well-documented and hence, accessible to other researchers and open to a range of interpretations" (Dockett och Perry 2007, s. 50).

I förhållande till det första kriteriet kopplar jag mitt arbete till aktuell forskning inom forskningsfältet. Dessutom har jag genom att presentera min forskning på internationella konferenser fått respons på resultatens fruktbar-

het i relation till det internationella forskningsfältet (Håkansson och Östman 2011; Håkansson m fl. 2012; Håkansson m fl. 2013; Håkansson m fl. 2014; Håkansson m fl. 2015; Håkansson och Östman 2016).

Det andra kriteriet – att skapa trovärdig forskning – har jag arbetat med genom att noggrant redovisa de teoretiska utgångspunkterna och analysmetoderna för de arbeten som ingår i avhandlingen. Hur analysprocessen har sett ut beskrivs för varje artikel nedan och det empiriska materialet för mina analyser finns tillgängliga för samtliga arbeten. Dessutom arbetar jag med att skapa trovärdighet genom att i varje artikel redovisa analysen av det empiriska materialet samt redogöra för hur analysresultaten kan förstås inom den teoretiska ram som används och i relation till tidigare forskning. Vidare argumenterar jag för relevansen av mina perspektivval och visar därmed också på det som Larsson (2009) kallar för perspektivmedvetenhet.

Centralt för att kunna skapa trovärdighet är också att det finns en logik och transparens i urvalet av empiri och hur empirin har behandlats. Nedan redovisas detta för samtliga studier i avhandlingen. Förhoppningen är att dessa åtgärder sammantaget ska skapa en möjlighet för läsaren att bedöma och kontrollera rimligheten i analyserna (jfr. Östman 1995, s. 82).

Ytterligare sätt att bedöma forskningens trovärdighet, är att förstå studiernas syften, kriterier och utgångspunkter, med andra ord analyser som syftesrelaterade (Säfström och Östman 1999). Exempelvis i studie 2 så skapas en didaktisk typologi som ska förstås som skapad utifrån vissa kriterier och utgångspunkter: med andra kriterier och utgångspunkter skulle en annan typologi kunnat skapas. Även valet av empiri och transkribering av videoanalyser ska förstås som syftesrelaterad (Green, Franquiz och Dixon 1997). I artikel 2, 3 och 4 använder jag mig av transkriberade elev- och studentuttalanden från videosekvenser. De presenterade exemplen är sådana som särskilt relaterar till avhandlingens syften. Trots den skriftliga framställningen är ambitionen att exemplen ska vara så nära det muntliga som möjligt. I artikel 2, 3 och 4 sker också översättningar från svenska till engelska. I vissa fall använder eleverna slang, men med hjälp av en professionell översättare har jag försökt att få en så ordagrann likhet och därmed meningsbetydelse som möjligt.

Från insamling av empiri till analys av empirisk data

Studie 1

Den första studien är en kunskapsöversikt av hur den politiska dimensionen framträder som innehåll och för lärande i forskningslitteratur inom forskningsfältet MHU.

Med hänvisning både till den relativt breda definitionen av den politiska dimensionen, till att forskningsområdet inkluderar flera olika inriktningar (environmental education (EE), education for sustainable development (ESD), environmental sustainability education (ESE)), och till att forskningsfältet är tvärvetenskapligt, ställdes jag inför ett dilemma. Skulle jag begränsa mitt urval av texter till en specifik inriktning, exempelvis utbildning för hållbar utveckling (ESD), och till ett antal utvalda tidskrifter? Istället för att göra en sådan avgränsning föll mitt val på att göra en mer övergripande kartläggning av landskapet inom forskningsfältet MHU, eftersom en sådan saknas. Det empiriska materialet i studie 1 består därför av både böcker, bokkapitel och vetenskapliga artiklar. Bara i artikelns referenslista finns 22 böcker, och 57 tidskriftsartiklar (representerade i 21 tidskrifter²⁰), vilka alla använts i analysen. Min strävan vid urvalet av det empiriska materialet var att använda ett brett anslag. Därför har insamlandet av det empiriska materialet följt två parallella spår; dels ett spår där jag sökt i databaser såsom Education Resources Information Center (ERIC) samt i de tre tidskrifterna inom fältet: Environmental Education Research, Australian Journal of Environmental Education och Canadian Journal of Environmental Education och dels har jag också följt ett manuellt spår och aktivt sökt utifrån referenslistor i lästa böcker och artiklar.²¹

Analysarbetet bestod i två steg. Det första steget var att översiktligt läsa de insamlade texterna för att sortera ut de som var relevanta för att besvara frågeställningarna. Denna första sortering av texter utgick främst från om texten behandlar den politiska dimensionen i relation till konflikt. Det andra steget bestod av en noggrannare läsning i förhållande till studiens frågor: 1. Hur beskrivs konflikt och 2. Hur framträder konflikt i relation till undervisnings- och lärandeaktiviteter?

Det som ganska omgående blev uppenbart i andra steget av analysen var att det finns två inriktningar inom fältet som debatterar med och mot varandra. Att skapa kunskap om dessa två inriktningar kom delvis att styra mitt urval av texter. I andra steget gjordes en komparation av de olika texterna för att försöka finna ett mönster med avseende på likheter och skillnader i relation till forskningsfrågorna. I detta steg gick jag ofta tillbaka till texterna för att

²⁰ Applied Environmental Education & Communication, Australian Journal of Environmental Education, Canadian Journal of Environmental Education, Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, Current Opinion in Environmental Sustainability, Ecology and Society, Educational Review, Environmental Education Research, Green Teacher, International Journal of Environment & Science Education, International Journal of Sustainability in Higher Education, International Research in Geographical and Environmental Education, Journal of Cleaner Production, Journal of Curriculum Studies, Journal of Education for Sustainable Development och Research in Science & Technological Education.

²¹ Sökningarna i databaserna har utgått från olika kombinationssökningar av orden "education", "environment", "sustainability" and "political".

kontrollera att de likheter och skillnader som jag fann i komparationen var konsistenta. I det analysarbetet fann jag tillräckligt med likheter för att identifiera en tredje inriktning i forskningsfältet. Det som också framkom i komparationen var att samtliga inriktningarna delade ett antal tematiker, men att de skiljer sig åt vad gäller sättet att behandla dem. Detta förfarande är inspirerat av ett diskursteoretiskt arbetssätt där fokus är komparationer av likheter och skillnader (Quennerstedt 2006, s. 82-86).

Studie 2

I studie två förflyttas mitt fokus från forskningslitteratur till undervisningspraktiker. Studien syftar till att klargöra på vilka sätt den politiska dimensionen kan framträda och hanteras i undervisningspraktiker. Det insamlade materialet för denna studie består dels av min egen studie, dels av studier utförda inom ramen för ett doktorandarbete i Belgien (Van Poeck 2013). Empirin från den belgiska studien består av 7 skilda MHU-praktiker, både formella och informella undervisningsaktiviteter (45st) som resulterat i 79 olika dokument. Dessa är fördelade på direktobservationer, transkriberat videoinspelat material, fältanteckningar och djupintervjuer (Van Poeck 2013). Min egen studie består av en videofilmad lektion och 13 skriftliga enkätsvar där eleverna fick svara på två frågor: 1) Berätta hur du upplevde lektionen och vad du lärde dig på lektionen som du nyss haft? och 2) Berätta vilka känslor som diskussionen gav upphov till? Denna studie designades tillsammans med en lärare som jag genom kontakter fick höra undervisade i hållbar utveckling. Jag kontaktade läraren och tillsammans utformade vi en lektion där tanken var dels att konfliktorienterad diskussion skulle uppstå mellan de deltagande, dels att upplägget skulle kännas igen av eleverna. Studien bestod av två delar. Först videofilmades en lektion och sedan fick eleverna i direkt anslutning till lektionen svara på två enkätfrågor. Detta upplägg är tillfullo inspirerat av Maivorsdotter (2012).

Vad gäller lektionen så bestod den av två delar. Inledningsvis delades eleverna in i två separata grupper med varsin skild frågeställning; den ena gruppen diskuterade vad som är tillåtet för att uppnå en hållbar framtid och den andra gruppen diskuterar hur samhället ska hantera de individer som inte ställer upp på idén med en samhällelig hållbar utveckling. När eleverna diskuterat klart samlades de i helklass för att bemöta varandras ståndpunkter. Båda diskussionsgrupperna och helklassdiskussionen filmades. Jag använde två kameror och två ljudmikrofoner placerade på sådant sätt att alla elevers handlingar videofilmades. Filmerna överfördes till dator och transkriberades samma dag som lektionen. Czarniawska (2004) menar att be studenterna skriva ner sina upplevelser med utgångspunkt i forskarens frågor är ett sätt att i förhållande till avhandlingens syfte och till den situation som frågorna ska besvara samla in empiri.

Analysarbetet utgår från en upparbetad metod som har utvecklats av Öhman och Östman (2008) och den tar sin teoretiska utgångspunkt i Ludwig Wittgensteins senare arbeten. Det som specifikt tas fasta på i Wittgensteins arbete är utgångspunkten att när vi lär oss ett språkanvändande inom en specifik aktivitet, så lär vi oss inte bara vad saker och ting heter, hur de uttalas eller en grammatisk ordning utan också om världen, om oss själva, om den aktivitet i vilken de får en funktion. Ur ett metodologiskt perspektiv innebär detta att vad människor säger och gör i de flesta fall kan användas för att analysera människors meningsskapande, kunskaper och känslor. Denna metodologiska princip är utgångspunkten för analysarbetet inte i enbart studie 2, utan även i studie 3 och 4.

Analysarbetet av denna studies empiriska material liknar det som användes i studie 1 och består av två steg. I det första steget identifierades sekvenser i både videomaterial, intervjumaterial och enkäter där lärare och elever behandlade den politiska dimensionen. Till hjälp för denna identifiering användes en definition av 'det politiska'. Denna definition skapades, liksom i artikel 1, utifrån en läsning av statsvetenskapliga arbeten där en karakterisering av olika sätt att närma sig det politiska och politik i forskning beskrevs. Det andra steget i analysarbetet bestod av två delsteg. Det första delsteget bestod av att transkribera de ovan valda sekvenserna för att i det andra delsteget göra en komparation mellan sekvenserna med syfte att söka efter likheter och skillnader med avseende på hur den politiska dimensionen kommer till uttryck. Därefter gjordes en gruppering av sekvenserna baserat på vilka principer vi fann vara sammanhållande för respektive gruppering. På så vis identifierades grupper som tydligt skilde sig åt med avseende på hur den politiska dimensionen kom till uttryck.

Det som är specifikt för analysarbetet i denna studie är att de empiriska exemplen som används för att illustrera den didaktiska typologin är tänkta att användas som igenkännbara påminnelser. Med andra ord är ambitionen att de empiriska exemplen ska kunna kännas igen av en vanlig språkanvändare på sådant sätt att exemplen kan påminna om situationer språkanvändaren själv har genomlevt. Därmed är tanken att resultaten ska kunna bli föremål för resonemang i generella ordalag, det som Larsson (2009, s. 28 ff) kallar för igenkännande via gestaltning. På så sätt har urvalet av empiriskt material haft som ambition att kunna beskriva variationer av hur den politiska dimensionen kan framträda som undervisnings- och lärandeinhåll. I likhet med det kriteriet använder Larsson (2009) begreppet igenkänning, som även inkluderar att jag tillsammans med Leif Östman och Katrien Van Poeck arbetat fram de olika typologierna och på så vis kommit fram till att resultatet är både relevant och trovärdigt. Förhoppningen är således att även läsaren ser kategoriseringen som igenkännbara påminnelser (Lidar 2010, s. 38).

Studie 3

I den tredje studien var syftet att utveckla en analysmodell. Genomförandet av den empiriska studien motiverades av att de fåtal empiriska studier av klassrumssamtal som har gjorts i fältet visade på att en pluralistisk undervisningspraktik leder fram till konsensusinriktade samtal (Öhman och Öhman 2013). Med utgångspunkt i att den politiska dimensionen såsom konfliktorienterande lyfts fram av flertal forskare var artikelns ursprungliga syfte att göra en studie med ett pluralistiskt innehåll för att studera hur eleverna bemöter varandras ståndpunkter. Ursprungligen var jag särskilt intresserad av känslornas roll i förhållande till konfliktens innehåll. I denna studie används samma empiri från den svenska studien som också används i studie 2. Se beskrivning ovan.

Vid en första granskning av den filmade lektionen visade det sig att resultatet överensstämde med tidigare studier av pluralistisk undervisning inom fältet, det vill säga det råder en överhängande konsensus bland eleverna, både när grupperna diskuterar enskilt och när de sammanförs i helklass. Diskussionerna mynnar ut i att ett huvudproblem med dagens ohållbara situation är att individerna har för mycket frihet.

Dock framkommer en helt annan bild av den nyss genomförda lektionen i den skriftliga enkäten. I den framkommer ett konfliktorienterat innehåll. Många elever är berörda över hur annorlunda de tänker än många av sina klasskamrater. En elev uttrycker det som att ”Jag var stundtals förbryllad över mina klasskamraters extrema åsikter”.

Dessa två helt skilda bilder av en och samma lektion gjorde mig förbryllad: Hade den politiska dimensionen framträtt under lektionen trots allt, men utan att vara observerbar? Den förbryllande empirin förde mig tillbaka till de politiska teorierna, i det här fallet främst den belgiska politiska filosofen Chantal Mouffe. Således följer en växelvis re-analys mellan empirisk data och teorier. I re-analysprocessen framkom att vissa elever uttryckte starka känslor i den skriftliga enkäten och att de starka känslorna går att hänvisa till den politiska dimensionen.

Som jag beskrev ovan så kan processen för formulerandet av den analytiska modellen beskrivas som en abduktiv process. Den empiriska analysen som genomförs kan beskrivas som en fallstudie och i termer av generalisering så är det en analytisk generalisering som åstadkoms (Yin 1994; Denscombe 2014). Vid analytisk generalisering så skapas en abstrahering, eller om man så vill en teori, i detta fall en analysmodell riktad mot ett specifikt kunskapsobjekt, nämligen vad som benämns i artikeln som politiska ögonblick. En aspekt av denna analytiska generalisering är att skapa jämförelse mellan teori och metod (Lidar 2010). I detta specifika fall var det en sådan jämförelse som skapade ett behov av att utveckla och specificera en analysmodell,

och under denna utveckling återbesöktes teorier och empirin användes i denna fas för att forma och finslipa begreppen och modellen.

Studie 4

Syftet med studie 4 är att utveckla en teori om kreativt användande av följemeningar och följevärden inom MHU. Med ”kreativt använda” menas här att eleverna värderar, kritiserar och utvecklar nya värden. Detta syfte kommer sig av att framträdande forskare inom fältet efterfrågar kreativitet som centrala inslag i MHU (Reid 2013, Jickling 2013). Denna studie tar som utgångspunkt hur kreativitet teoretiskt kan bestämmas och hur denna kreativitet kan ta sig uttryck i en undervisningspraktik. Med teori avses här en logiskt ordnad uppsättning av teoretiskt-analytiska begrepp.

Utvecklingen av denna teori sker på grundval av den tidigare utarbetade teorin om följemeningar och de skapade metoderna för att analysera följemeningar i såväl texter som i klassrumssamtal (se exempelvis Östman 1995, 1998, 2010; Roberts and Östman 1998). Utvecklingen sker genom användande av dels Deweys utbildningsfilosofiska arbeten om värden, dels empiriska analyser. Empirin består av redan insamlat material från två forskningsprojektet:

1. Projektet ”What Do Students Learn During Laboratory Work and Field Studies?”, lett av Leif Östman och finansierat av tekniskt naturvetenskaplig fakultet vid Uppsala universitet.
2. Projektet ”Naturmöten och miljömoraliskt lärande – en tvärvetenskaplig studie av utbildningspraktiker för hållbar utveckling utifrån miljödidaktiska, miljöetiska och miljöhistoriska perspektiv”, lett av Leif Östman och finansierat av utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet.

I studien används tre exempel, hämtade från de nämnda projekten, som tidigare har använts och presenterats i olika forskningstexter (Wickman 2005; Öhman och Östman 2007; Östman 2015) med annat syfte än vad denna studie har.

Analysarbetet har skett i två steg. I det första steget söktes sekvenser där elever artikulera följevärden. I det andra steget gjordes analyser för att skapa kunskap om på vilka olika sätt de artikulera följevärdena skapade förutsättningar för kreativitet. När vi hade funnit tre olika sätt i våra analyser, bedömde vi det som tillräckligt utifrån den roll analyserna hade i studien. De empiriska analyserna är fallstudier med syftet av att vara teoriprövande (Yin 2013). Dock är riskerna med fallstudier att det uppstår ett representativitetsproblem. Som Lidar (2010) skriver: ”Forskning tenderar att bli ointressant om det inte är möjligt att utifrån resultaten uttala sig om andra

situationer än de som ingått i det empiriska materialet” (s. 37). Ambitionen med de teoretisk-analytiska begreppen lärandeögonblick och kreativitet är att de ska gå att diskutera på ett mer generellt plan, men då avses en analytisk generalisering (Yin 2013, s. 102-103). På så vis är fokus på en jämförelse mellan teori och empiri med syftet att föra en ”teoretisk argumentation i förhållande till empirin” (Lidar 2010, s. 37).

Etiska ställningstaganden

Etiska frågeställningar att ta hänsyn till enligt Vetenskapsrådet (2011) är att delge deltagarna undersökningens syfte, söka samtycke gällande medverkan, klargöra rätten för deltagare att avbryta sin medverkan, informera om hur full konfidentialitet upprätthålls och att det finns begränsningar när det gäller vem som får tillgång till empirin. I den studie som jag genomförde i en svensk gymnasieklass (se studie 2 och 3) fick deltagarna frågan om de var intresserade av att delta i undersökningen. Här fick deltagarna en kort presentation av studiens syfte samt informerades i förväg om studiens utformning och syften i enlighet med de riktlinjer som uttrycks i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer med avseende på humanistisk-vetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2011).

Deltagarna har fått underteckna en fullmakt där de även försäkrats om att materialet ska förvaras på ett säkert sätt, så att ingen otillbörlig utanför studien kan få tillgång till det, samt att materialet inte kommer att användas till annat än forskning. Inga namn eller personnummer har samlats in som kan knyta personuppgifter om kön, ålder, föräldrars utbildningsbakgrund och etnicitet till deltagarnas identitet. Samtliga elever i avhandlingen presenteras som elev A, B, osv.

Vad gäller det belgiska materialet i studie 2 så redovisas de etiska hänsynstagande i Van Poecks (2013) doktorsavhandling. I studie 4 används insamlat material från två forskningsprojektet (se studie 4 nedan). Även här har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) följts vid insamling, bearbetning och arkivering.

Begränsningar och utvecklingsmöjligheter vid undersökningar i institutionaliserade miljöer

En återkommande och relevant kritik när jag presenterat mina forskningsresultat på forskningsseminarier eller forskningskonferenser är huruvida det är möjligt att skapa dessa så kallade autentiska situationer i en institutionaliserad kontext såsom skolan. Det som läraren introducerar som en autentisk

situation, kan för eleverna bli ännu ett exempel på en konstruerad skolupp-
gift och är således inte på riktigt. På så vis blir institutionens normer och
förväntningar ett hinder för det autentiska. Ett särskilt sådant hinder är lära-
rens bedömningsansvar (Andersson 2012). Denna kritik kan säkert vara be-
fogad, men elevernas enkätsvar i studie 3 visar dock på att sådan autencitet
inträffat under lektionen, men inte varit observerbar av läraren. I studie 3
diskuteras sätt att förstå varför dessa elever inte intog ett konfliktorienterat
perspektiv, men ett skäl kan också vara att vissa elever helt enkelt inte är
vana att diskutera frågor som är viktiga för den egna identifikationen. Dock
vill jag påpeka att den studie som jag designade tillsammans med en lärare
var utformad på ett sätt som var bekant för eleverna. Ytterligare en central
aspekt som kan inverka på resultatet är utformning av min fallstudie: hur
lektionen planerades med avseende på utformning och frågeställningar.

Delstudiernas resultat

I detta kapitel följer sammanfattningar av de enskilda artiklarna. I artikel 1, som redovisas i kapitlet om tidigare forskning ovan, görs en kunskapsöversikt av hur forskningslitteraturen skriver fram den politiska dimensionen som del av miljö- och hållbarhetsundervisningen. Här följer resultaten av de tre följande artiklarna.

Artikel 2: Den politiska tendensen – en didaktisk typologi

I artikel 2 presenteras den didaktiska typologin – den politiska tendensen. Med empiriska data från både svensk och belgisk undervisningspraktik illustreras hur den politiska dimensionen hanteras och ges olika innebörder. Artikelns utgångspunkt är att föreläsare inom forskningsfältet miljö- och hållbarhetsundervisning pekar på den politiska dimensionen som en central, nödvändig och fruktbar del i undervisningen. Gemensamt för dessa forskare är att de pekar på vikten av att elever möter andra uppfattningar och perspektiv än sina egna, för att både förstå hållbarhetsfrågans komplexitet, och för att utveckla förståelse, tolerans och respekt för varandras ståndpunkter. För detta krävs att undervisningen ger utrymme för detta så att det möjliggörs för den politiska dimensionen att framträda som undervisnings- och lärandeinhåll. Dock visar det sig att den politiska dimensionen som fenomen inte har något klart och tydligt innehåll, vilket riskerar att försvåra implementeringen av den politiska dimensionen i MHU. I artikeln skapas kunskap om hur den politiska dimensionen kommer till uttryck i undervisning om miljö och hållbarhet (se avhandlingens andra syfte). I denna artikel ställs frågor om på vilka olika sätt den politiska dimensionen hanteras i klassrumspraktiken och om vilket lärande som kan knytas till de olika framträdelseformerna.

I empirin finner jag fyra övergripande framträdelseformer av den politiska dimensionen i miljö- och hållbarhetsundervisningspraktiker: demokratisk delaktighet, politisk reflektion, politisk deliberation och politiskt ögonblick. Kategorin politisk deliberation delas även upp i tre underkategorier – normativt orienterad, konsensusorienterad och konfliktorienterad. Se tabell 1.

	Demokratiskt deltagande	Politisk reflektion	Politisk deliberation			Politiskt ögonblick
			Normativ deliberation	Konsensusorienterad deliberation	Konfliktorienterad deliberation	
Likheter	Gemensamt för alla är att det handlar om att organisera det sociala och att det oundvikligen kräver beslut mellan alternativ som är i konflikt med varandra					
		Kognitiva och rationella reflektioner om frågor som rör olika sätt att organisera det sociala				
			Reflektioner i form av argumentation, exempelvis försvara en åsikt, ett perspektiv			
Skilnader	Betoning på det procedurala förfarandet i beslutsprocesser med avseende på organisering av det sociala livet	Kognitiva och rationella reflektioner om alternativ som är i konflikt med varandra med syfte att skapa förståelse. Reflektionerna baseras på befintlig kunskap och befintliga perspektiv, alltså redan kända för deltagarna	Politisk deliberation med syfte att försvara en ståndpunkt som på förhand föreskrivs som den enda rätta i undervisningen	Politisk deliberation med syfte att komma till konsensus om en ståndpunkt eller ett beslut	Politisk deliberation som öppnar för konflikt om hur det sociala livet ska organiseras och därmed förvara och kritisera olika alternativ	Oplanerad, oväntad, stark känslomässig upplevelse av perspektiv som är i konflikt med varandra om hur det sociala livet ska organiseras

Tabell 1: Den politiska tendensen – en didaktisk typologi av hur den politiska dimensionen kan framträda som undervisnings och lärandeinhåll i miljö- och hållbarhetsundervisning.

Den didaktiska typologin möjliggör att urskilja olika former av hur den politiska dimensionen kan framträda och därmed leda till varierande lärandeinhåll. Ett särskilt viktigt bidrag är kopplingen till utbildningsväsendets tre övergripande syften: förberedande, socialiserande och personlighetsutvecklande. I samband med dessa syften framkommer att den politiska dimensionen kan framträda med enbart förberedande eller socialiserande lärandeinhåll. Men den politiska dimensionen kan också drabba eleven med full kraft och därmed skaka om elevens identifikationsprocess och t o m gripa in i elevens personlighetsutveckling. Se tabell 2. Vad gäller det senare är det särskilt den politiska dimensionen som konfliktorienterad deliberation och politiskt ögonblick som gör det möjligt. Men dessa former kan också uppstå som konsekvens av de andra framträdelseformerna, då varken konfliktorienterad deliberation eller politiska ögonblick kan förutses i förväg. Ett särskilt kunskapsbidrag är en breddning av begreppet subjektifikation så som det vanligtvis skrivs fram både i forskning i MHU och utbildningsfilosofi. I studie 2 diskuteras hur subjektifikationsprocessen innefattar en kritisk analys

av olika perspektiv som kan resultera i att individen går från ett perspektiv till ett annat perspektiv inom diskursen, vad kan kallas att göra ett perspektivskifte. I politiska ögonblick uppstår kritik mot de rådande perspektiven inom diskursen, utan att något av dem framstår som möjligt att välja för individen. På så sätt tvingas individen att finna ett nytt perspektiv – som jag kallar kreativitet. Se vidare artikel 4.

förbereda	socialisera	personformera		
		identifikation	subjektifikation	
Skickligheter och kompetenser	Värderingar, attityder, normer och världsbilder	Identifikation i relation till undervisningshåll som förberedande och socialiserande	Dis-identifikation som perspektivskifte	Dis-identifikation som nedbrytande och upplösande

Tabell 2: Den politiska dimensionen som förberedande, socialiserande och personformerande.

På så vis bidrar den didaktiska typologin – den politiska tendensen - till att ge en nyanserad bild av den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinhåll inom ramen för främst miljö- och hållbarhetsundervisningen.

Artikel 3: Att utveckla och designa en analysmodell för att undersöka politiska ögonblick

Syftet med artikel tre är att konstruera och empiriskt illustrera en analysmodell designad för att skapa kunskap om undervisning och lärande kopplad till politiska ögonblick, se modell 1 nedan. Den empiriska studien är genomförd i årskurs 2 på en svensk gymnasieskola med elever på ett högskoleförberedande program. Tillsammans med en gymnasielärare designades ett lektionsupplägg med syfte att framskapa konflikt. Studien genomfördes i två delar: dels en videofilmad lektion, dels en skriftlig enkät som eleverna utförde i direkt anslutning till genomförd lektion.

Med inspiration av den belgiska politiska filosofen Mouffes makropolitiska teori utarbetade jag fyra empiriska kännetecken/kriterier: konflikt-, offentlighets-, exkluderings- och emotionskriteriet. Det första kriteriet handlar om att det måste finnas alternativ som står i konflikt med varandra. Det andra kriteriet innebär att frågan handlar om organisering av sociala relationer. Det tredje kriteriet är att en konflikts ”lösning” alltid innebär att minst ett alternativ exkluderas och att det på så sätt sker en uppdelning i ”vi” och ”dem”. Det sista kriteriet innebär att en politisk situation inte kan vara enbart epistemologiskt-kognitiv, d v s konflikten innefattar även en emotionell dimension. Alla ska samtidigt vara uppfyllda för att definiera en situation som politiskt ögonblick.

En central del i den analysmodell som utvecklades var att synliggöra att vissa situationer skapar oförmodade upplevelser. Dessa upplevelser utmärks av att vara kroppsliga och går inte att sätta ord på – de är känslor. Känslan startar en undersökande process, i vilken den meninggörs och blir begriplig. Se figur 2.

Olika faser i ett politiskt ögonblick	Beskrivning av fasens innehåll såsom erfarenen och handling	Skiljelinjer mellan politiskt och politik
1. Upplevelse av det politiska ↓	I. Omedelbar, stark känslomässig, icke intentionell kroppslig förändring II. Känsla som är ofixerad, ostrukturerad, obestämbär och som inte går att beskriva med ord	
2. Undersökande process av upplevelsen av det politiska ↓	I. Reflektion II. Argumentation	
3. Meningsskapande om det politiska ↓	I. Upplevande av sambanden mellan känslomässigt starka upplevelser – konflikter – som har med det sociala livet att göra, som vi/dem-relationer. II. Upplevelse av det obestämbara	
4. Beslutsfattande	I. Manifestering av inkludering och exkludering vad gäller alternativ som står i konflikt med varandra, och som rör organisering av det sociala livet	

Figur 2: Modell av ett politiskt ögonblick. I modellen illustreras att i fas 3 vävs det politiska och politik samman.

Analysmodellen består av fyra steg där de två första faserna består av en kroppslig upplevelse och en påföljande undersökande fas. Det är först i den undersökande processen som det blir möjligt att med ord beskriva upplevelsen. De två sista faserna består av att den undersökande fasen leder fram till att mening skapas om vad känslan består av. I den sista fasen fattas sedan ett beslut baserat på den mening som skapades. Och det är i denna sista fas som

upplevelsen kan bli synlig för andra människor, inklusive forskaren, genom att beslutet blir synligt i handling..

Artikel 4: Kreativitet och lärandeögonblick i undervisning och lärande om miljö- och hållbarhetsfrågor

I artikel 4 utvecklas en teoretisk-analytisk begreppsapparat skapad för att identifiera ögonblick i undervisningen med potential för moment av kreativitet. Utgångspunkten för denna utveckling är att det i forskningsfältet miljö- och hållbarhetsundervisning pekas på nödvändigheten av att utveckla ett kreativt tänkande och förhållningssätt till komplexa hållbarhetsfrågor, samtidigt som det konstateras att det saknas empiriskt kunskapsunderlag för att kunna precisera vad detta innebär i konkreta undervisningssammanhang.

Artikeln bygger vidare på Östmans (2010) teori om companion meanings. I artikeln utvecklas en teori om companion values. Gemensam utgångspunkt för båda teorierna är ett pragmatiskt perspektiv på lärande, där Deweys antidualistiska perspektiv tillämpas. Det innebär bland annat att värdesfärer – epistemologiska, moraliska och estetiska – i en praktik och aktivitet inte är möjliga att absolut separera, annat än för analytiska syften. Snarare interagerar och påverkar värdesfäerna varandra, även om varje diskurspraktik innebär att en värdesfär sätts i förgrunden, medan de andra blir i bakgrunden. De värdesfärer som får funktionen av att vara i bakgrunden, utgör ”companion values”. I artikeln ges ett antal empiriska exempel på där elevernas upplevelser skakar om aktivitetens uppdelning mellan förgrund och bakgrund i den diskurspraktik de deltar i. Denna omskakning medför att en krock uppstår mellan värdesfäerna. När detta sker uppstår ett potentiellt lärandeögonblick beroende på hur lärare och elever väljer att handla på denna krock. I artikeln avgränsas lärandeögonblick till att handla om de aspekter som kan kopplas till att kreativa möjligheter plötsligt uppstår i undervisningspraktiken, vilka är en konsekvens av att aktivitetens tänkta ordning av värdesfärer inte stämmer överens med elevens ordning. Således öppnas för kreativitet som inbegriper en möjlighet för deltagarna att ifrågasätta, utmana och revidera föreliggande hierarki mellan värdesfäerna. Här öppnas för möjligheten att utveckla nya värden och skapa nya värdehierarkier och därmed en ny diskurspraktik. Ett huvudresultat i artikel 4 är därför att elevens kritiska förmåga bör kompletteras med en kreativ förmåga i frågor som rör miljö- och hållbarhet.

Artikel fyra bidrar delvis till att svara på avhandlingens fjärde syfte. Dock är det en sammanvägning av resultaten i artikel 2, 3 och 4 som besvarar avhandlingens fjärde syfte. Ett fullständigt svar på avhandlingens fjärde syfte redovisas i kapitel *Avhandlingens resultat*.

Avhandlingens resultat

I detta kapitel diskuterar jag mina resultat i förhållande till avhandlingens syften, tidigare forskning och avhandlingens teoretiska ramverk. Jag pekar också på några riktningar för vidare forskning samt i viss mån diskuterar och reflekterar över avhandlingens resultat i relation till utbildning och demokrati.

Den övergripande motiveringen till avhandlingens syften är att det råder brist på empiriska studier av den politiska dimensionen som undervisnings- och lärandeinhåll.²² Det är i förhållande till det som avhandlingens syften ska förstås, att:

1. undersöka och därmed skapa kunskap om hur den politiska dimensionen framträder och hanteras i forskningsfältet miljö- och hållbarhetsutbildning
2. undersöka och därmed skapa kunskap om olika sätt som den politiska dimensionen kan framträda och hanteras i miljö- och hållbarhetsundervisning.
3. utveckla och empiriskt illustrera en didaktisk analysmodell designad för att skapa kunskap om undervisning och lärande kopplad till politiska ögonblick
4. utveckla analytiskt-teoretiska begrepp för att skapa kunskap om kreativitet kopplat till den politiska dimensionen i undervisning och lärande om miljö- och hållbarhetsfrågor.

Vad som står i fokus i avhandlingen är den didaktiska vad-frågan och att konstruera modeller för att metodologiskt möjliggöra undersökningar av den politiska dimensionen i miljö- och hållbarhetsundervisning.

²² Behovet av vidare undersökningar av den politiska dimensionen bekräftas också av Stevenson och Evans (2011) forskningsöversikt över australiensisk MHU-forskning. De konstaterar att den politiska dimensionen är klart underrepresenterad i förhållande till den ekologiska och sociala dimensionen.

Syfte 1

I förhållande till avhandlingens första syfte undersöker jag hur den politiska dimensionen framträder och hanteras i forskningsfältet miljö- och hållbarhetsutbildning. Studien bidrar med att identifiera tre inriktningar som explicit diskuterar den politiska dimensionen i termer av konflikt. De tre inriktningarna är socialkritisk, socialt lärande och radikaldemokratisk inriktning.²³ I alla dessa inriktningar framträder teman som mer eller mindre kommer igen när den politiska dimensionen hanteras. På mer eller mindre likartat vis betonas att den politiska dimensionen innefattar 1) inkludering och konsensus, 2) emotioner, 3) maktrelationer och 4) beslutsprocesser. I kunskapsöversikten framkommer också en mängd teoretiskt grundade resonemang om konfliktens utbildningsmässiga potential. Eftersom det till stor del saknas empiriska undersökningar om konfliktens utbildningsmässiga potential i undervisnings- och lärandesammanhang finns här goda uppslag för empiriska arbeten som också kan utgöra underlag för vidare bearbetning av teoretiska perspektiv.

Kunskapsöversikten visar på en nästan total samsyn inom samtliga inriktningar om att en undervisning som erbjuder möten mellan elevers olika perspektiv, värden, intressen, behov, önskningar, etcetera leder till att elever ges möjlighet att utveckla tolerans och respekt för andras perspektiv – och i förlängningen även får chans att skifta perspektiv. En vidare forskningsuppgift skulle kunna vara att närmare undersöka sambandet mellan sådan undervisning och elevernas lärande.

Vad som också visas i kunskapsöversikten är att många konflikter om miljö- och hållbarhetsfrågor involverar starka känslor. Flera forskare berör den emotionella dimensionen inom MHU (t ex Hemlich och Ardion 2008; Eilam and Trop 2010), och i samband med pluralism (Ojala 2013). Men centralt blir att genom empiriska studier i undervisningspraktiker skapa mer kunskap om emotioners roll i samband med att vi utvecklar våra behov, begär och visioner kopplat till den politiska dimensionen.²⁴

Vidare identifieras att dessa tre inriktningar betonar inkludering som ett särskilt viktigt delsteg mot att uppnå tolerans och respekt för andra perspektiv.

²³ I kommande studier ser jag en fruktbar breddning av denna kunskapsöversikt över hur den politiska dimensionen hanteras i forskningsfältet med att även inkludera det transformativa eller transgressiva perspektivet (Makrakis och Kostoulas-Makrakis 2012; Lotz-Sistitska et al 2015) samt studier av ”wicked problems” (Tomkinson 2011), samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll (Robottom och Simonneaux 2012; Ottander 2015; på engelska socio scientific issues) och kontroversiella frågor (Zandvliet 2012).

²⁴ Här vill jag nämna Manni (2015) som har undersökt emotioner i MHU utifrån ett deweyanskt perspektiv. I denna avhandling tillförs både ett kroppsligt meningsskapande och den politiska dimensionen.

Här vill jag särskilt peka på behovet av att didaktiskt problematisera inkluderingsprocessen. Carlsson och Nilholm (2004) väcker den frågan genom att påpeka att inkludering oftast beskrivs i positiva termer. Således är en viktig framtida forskningsuppgift att närmare empiriskt skärskåda begreppet inkludering med särskilt fokus på vad som avses med begreppet och hur inkluderingsprocesser kan se ut i miljö- och hållbarhetsfrågor där konflikter mellan olika perspektiv uppträder i en undervisningspraktik.²⁵

Artikel 1 ska ses som svar på avhandlingens första syfte.

Syfte 2

Artikel 2 ska ses som svar på avhandlingens andra syfte. Det specifika med studie 2 är att utifrån empiri från Sverige och Belgien skapas en didaktisk typologi av hur den politiska dimensionen kan framträda och hanteras i undervisnings- och lärandepraktiker. De framträdelseformer som identifieras i typologin är demokratiskt deltagande, politisk reflektion, politisk deliberation och politiskt ögonblick. Min förhoppning är att denna typologi skall fungera klagörande för lärare och på detta sätt bidra till att minska eventuella oklarheter om vad som kan menas med den politiska dimensionen i MHU. En sådan oklarhet kan nämligen få lärare att känna osäkerhet. Tan och Pedretti (2010) beskriver denna osäkerhet såsom:

Whose values should they advocate? As teachers, how do they position themselves amidst controversy? How do they respond to positions that they might find disagreeable or simply dangerous? What is clear is that educators need frameworks and training in these matters in order to begin to unravel complex questions (s 76).

Även Winter (2007) identifierar en liknande osäkerhet bland lärare, särskilt när det kommer till att inta ett pluralistiskt perspektiv i undervisningspraktiken.

Ett specifikt kunskapsbidrag med den didaktiska typologin är ett klagörande av det som ofta skrivs fram som utbildningsväsendets tre övergripande syften: att förbereda eleven för samhällslivet, att socialisera in eleven i sam-

²⁵ Exempel på två olika förhållningssätt till att se på inkludering framkommer i Biestas (2007): inkludering kan antingen uppfattas som "nothing more than bringing more people into the existing democratic order" (s. 27) eller som en "process that disrupts the existing order from a place that could not be expressed or articulated from within this order" (s. (27)).

hällslivet samt att ge utrymme för elevens identifikationsprocess (personformering).²⁶ I den svenska läroplanen för gymnasiet står att skolväsendet:

syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. [...] Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Skolverket 2011, s. 5).

Här framkommer de tre ovan nämnda övergripande syftena i tur och ordning: att elever utvecklar kunskaper (förberedelse), förmedlas grundläggande demokratiska värderingar (socialiseras) och att varje elev får finna sin egen unika egenart. Här tolkar jag läroplanens skrivning om att ”låta varje elev finna sin egen egenart” inom ramen för vad jag kallar personformering.²⁷ Dessa tre syften är det näst intill institutionaliserat att uppfatta som åtskilda i tid och rum. Östman (1998, 2008, 2010) visar dock att dessa tre övergripande syften är samtidigt i en undervisningspraktik men att de kan få olika betydelse: som förgrund respektive bakgrund. Här bidrar den didaktiska typologin med att visa på hur denna rangordning mellan förgrund och bakgrund etableras i olika undervisnings- och lärandesammanhang där det politiska är i fokus.

Ytterligare kunskapsbidrag rör specifikt det som ovan kallas elevens personformeringsprocess. Hart och Hart (2014) och Payne (1997, 2000) menar att denna process är central för att förstå individers upprättande av sina relationer till sin omgivning. Och därmed en betydelsefull del av MHU. Vissa forskare betonar särskilt vikten av att uppmärksamma denna specifika process och då under namnet subjektifikation (Hasslöf och Malmberg 2015, Andersson och Öhman 2016; Hasslöf m.fl. 2016). Hasslöf och Malmberg (2015) skriver att:

Subjectification is not about learning predefined content or competence. It is a matter of arranging education in a way that gives space to challenge existing orders, to get new perspectives on an issue and to leave possibilities for the students to explore their own relation to existing discourses. We argue that the process of subjectification is something that teaching situations could

²⁶ Dessa tre övergripande syften har likheter med de tre utbildningsmål som Biesta (2009) diskuterar som kvalificerande, socialiserande och subjektifierande. Men som jag visar med hjälp av den politiska tendensen så vidgar jag synen på framför allt det subjektifierande syftet genom att inkludera starka känslor och elevers övertygelser.

²⁷ Exempelvis nämns begreppet förbereda 12 gånger i den svenska läroplanen för gymnasieskolan. Ett talande exempel är att ”Den värld som eleven möter i skolan och det arbete som eleven deltar i ska förbereda för livet efter skolan (Skolverket 2011, s. 8).

create room for even though it never can be expected as an outcome. Hence, we use the phrase room for subjectification (s. 241-242; se också Hasslöf m.fl. 2016).

Som framgår i citatet så skrivs begreppet subjektivering fram i relation till att ifrågasätta existerande perspektiv, att erfara ett alternativ perspektiv eller att eleverna får reflektera över deras egen relation till ett specifikt perspektiv. I den didaktiska typologin identifieras ytterligare en variant av hur subjektifikationsprocessen kan utvecklas, nämligen såsom en upplösning av en diskurs, en ordning. En sådan upplösning är något annat än ett perspektivskifte då den bryter upp diskursens hierarkisering av värden. Och om det uppstår ett nytt, för eleven i situationen tidigare okänt, så innefattar det ett inslag av kreativitet (se vidare syfte 4). Men här föreslås vidare forskning om hur kreativitet kan uppstå och vad kreativitet kan tänkas vara: Kan t ex perspektivskifte också vara exempel på kreativitet?²⁸

Syfte 3

Artikel 3 ska ses som svar på avhandlingens tredje syfte. Det huvudsakliga kunskapsbidraget i artikel 3 är en didaktisk analysmodell designad för att skapa kunskap som baseras på empiriska studier av undervisningspraktik kopplad till politiska ögonblick. Payne (1997, 2000) och Le Grange (2004) har särskilt betonat betydelsen av att använda ett kroppsligt perspektiv inom MHU-forskningen. Den analysmodellen som presenteras i artikel 3 kan ses som ett svar på deras rekommendation då analysmodellen tar utgångspunkt i ett kroppsligt perspektiv; den politiska dimensionen startar som en upplevelse, en kroppslig förändring, som inte är meningsgjord. Denna kroppsliga förändring upplevs som en odefinierbar känsla och startar en undersökande process för att bringa reda i vad känslan handlar om. I den undersökande processen blir upplevelsen till kunskap – upplevelsen blir meningsgjord.

Öhman och Öhman (2013) pekar på problematiken med att en pluralistisk, konfliktorienterad undervisning också tenderar att leda till en konsensusorienterad undervisning. De resonerar om att ett skäl till att elever inte träder fram och att det på så sätt inte upprättas en öppen konflikt i klassrummet kan

²⁸ Jag uppmärksammar att den svenska läroplanen för gymnasiet omnämner begreppet kreativitet ett stort antal gånger. Ett exempel på sammanhang är att "[s]kolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem" (Skolverket 2011, s. 7). Ett annat är att "[u]tbildningen ska bygga på ett etiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till teknik och ett kritiskt, kreativt och konstruktivt tänkande ska främjas" (Skolverket 2011, s. 51). Så även om dessa citat inte omnämner kreativitet kopplat till den politiska dimensionen pekar det på behov av att beforska vad kreativitet i utbildningssammanhang kan tänkas vara.

vara att ”in general students are polite and the social cohesiveness that exists among young people is generally more important than examining the diversity of opinions and ideological conflicts” (s. 337). Den empiriska analysen i artikel 3 stödjer Öhman och Öhman (2013) genom att två av de elever som upplevde en konfliktuell relation till sina klasskamrater inte artikulerade det för sina klasskamrater. Ett skäl till detta kan vara att det kan äventyra den sociala sammanhållningen.

Ytterligare en förklaring som diskuteras i studie 3 kan vara att den politiska dimensionen öppnar för att eleverna erfar och genomlever antagonism, d v s att en klasskamrat plötsligt framstår som en fiende. Men i detta erfارande innefattas en utbildningsmässig potential och relevans, men att det samtidigt försätter eleven i en sårbar situation. I relation till elevers sårbarhet och den ovanstående diskussionen om personformering kan också tilläggas att subjektifikation kan, såsom Garrison (1996) påpekar vara en hotande upplevelse:

Risking self-identity is dangerous. Advocates of dialoguing across differences, such as multiculturalists and democratic pluralists, rarely acknowledge this danger. Destruction of personal identity is a kind of death. One wonders, why listen? If the aim of life and education is growth, then pruning is sometimes necessary, and sometimes fatal. Death is part of a living world (s. 449, kursivering i original).

Det finns således anledning att diskutera och fortsätta undersöka fördelar och risker med att som lärare försöka använda politiska ögonblick som ett lärandeögonblick. Särskilt då det kan öppna "a veritable Pandora's box: questions of ideologies, values, and indoctrination, to name a few, must be dealt with and worked through" (Tan och Pandretti 2010, s 75).

Det är i detta sammanhang som Englund (2012) också menar att deliberation är ett bättre alternativ då den:

puts the conflict, the problem, the different views of anything in focus while agonism rather puts the focus of the different (often ethnic) identities of the persons involved, not the problem (whatever it is) in itself in focus. [...] I would believe that putting the personal identities in focus rather leads to struggles between persons, i.e. views built in to and deeply rooted in identities making deliberation over the problem in itself more difficult and also to come together in a common attempt to define the problem (s. 4).²⁹

²⁹ Även utbildningsfilosofen Gert Biesta oroar sig för att blanda in elevens identifikation som del av undervisningsprocessen. I en intervju (Winter 2011) förklarar Biesta att "[i]dentity is an explanatory concept, one could say – but much more in the question of subjectivity, that is the question of how we can be or become a subjectivity of action and responsibility. For me that is the educational question, whereas identity is much more a sociological and psychological problematic" (Winter 2011, s. 109).

Den fråga jag vill lyfta i relation till Englund's funderingar är om det i alla konflikter är möjligt att separera ämnesinnehåll från elevers identifikation-er?³⁰ Med Dewey som utgångspunkt går det nämligen att säga att deliberation alltid bär med sig en risk att subjektifikation blir framträdande:

”the thing actually at stake in any serious deliberation is not a difference of quantity, but what kind of person one is to become, what sort of self is in the making, what kind of world is making” (Dewey MW 14, s.150)

För att skapa klarhet i dessa frågor är det uppenbart att det behövs mer empirisk forskning. De möjligheter som finns när politiska ögonblick används som ett lärandeögonblick kommer jag att diskutera under syfte 4.

Syfte 4

Artikel 4 tillsammans med artikel 2 och 3 svarar an på avhandlingens fjärde syfte. Bakgrunden till detta fjärde syfte är att det i forskningsfältet pekas på nödvändigheten av att utbilda eleverna till kreativa individer (Jickling and Wals 2012; Reid 2013; Jickling 2013; Stevenson m fl. 2016). I artikel 4 behandlas specifikt kreativitet i förhållande till plötsliga och oförmodade krockar mellan värdedimensioner. En sådan oförmodad situation kallas för politiskt ögonblick i artikel 3 och sådana krockar mellan värdedimensioner kan beskrivas som en del av den subjektifikationsprocess som handlar om upplösande av ordning (se syfte 2 ovan och artikel 2). I artikel 4 handlar kreativitet om att tänka nytt, eller som Lotz-Sisitska m.fl. 2015 skriver: ”a transition towards doing better things differently (transformation) rather than doing what we do better (optimization)” (s. 73).³¹ När ett politiskt ögonblick uppstår finns en möjlighet att använda det i ett utbildnings-sammanhang (lärandeögonblick) för transformationer, d v s göra saker annorlunda. Det är

³⁰ Denna fråga förstärks ytterligare i och med Englund's (2015) påpekande att elever bör uppleva oplanerade konflikter, eller som han kallar dem – spontana konflikter – ”då och då under sin skoltid för att uppleva och genomleva demokrati” (s. 195).

³¹ Noterbart är att begrepp såsom resiliens är vanligt förekommande när det talas om miljö- och hållbarhet, vilket kan ses som en motsats till begreppet kreativitet, då resiliens leder tankarna till att konservera ett system, eller som Lotz-Sisistska m.fl. 2015, påpekar: ”There are many ‘unhealthy’ systems that are very resilient for instance” (s. 74). Ett exempel är hur Stockholm resilience center skriver på sin hemsida: ”I fokus står systemens resiliens - deras förmåga att klara av förändring och vidareutvecklas. Vårt mål är att bidra med nya insikter och redskap som möjliggör en långsiktigt hållbar produktion av ekosystemtjänster och stärkt resiliens för mänsklig välfärd” (Stockholm resilience center 2016-05-22).

det som menas med kreativitet kopplat till den politiska dimensionen i undervisning och lärande om miljö- och hållbarhetsfrågor.³²

Slutord

Denna avhandling har studerat den politiska dimensionen i undervisnings- och lärandesammanhang i den undervisningspraktik som går under beteckningen miljö- och hållbarhetsundervisning (MHU). Avhandlingen anknuter till den debatt inom forskningsfältet som betonar behovet av att uppmärksamma den politiska dimensionen som lärande- och undervisningsinnehåll. För det första bidrar avhandlingen med en kunskapsöversikt av hur forskningslitteraturen i forskningsfältet har behandlat den politiska dimensionen. För det andra bidrar avhandlingen med en didaktisk typologi av hur den politiska dimensionen kan framträda i undervisningspraktiker. För det tredje bidrar avhandlingen med en analysmodell som påvisar hur den politiska dimensionen kan förstås som opåkallade känslomässiga upplevelser, dvs den politiska dimensionen som förkroppsligad. Och för det fjärde bidrar avhandlingen med två analytiskt-teoretiska begrepp: lärandeögonblick och kreativitet. De begreppen möjliggör att problematisera hur undervisning kan skapa nya värden och nya handlingsmönster kopplat till den politiska dimensionen i relation till miljö- och hållbarhet.

³² Jag väljer att inte använda uttrycket ”politisk kreativitet” då det kan leda tankarna till att uppfatta politiskt i en ideologisk mening.

English Summary: The Political Tendency, Political Moments and Creativity within Environmental and Sustainability Education

Introduction and aim

This thesis explores the teaching and learning of the political dimension within Environmental and Sustainability Education (ESE). A study of the literature on the political in ESE reveals that different views exist – containing both similarities and differences – regarding what is meant by ‘the political’ in the context of educational practices. What do different authors, policymakers, practitioners, and other invested parties mean when they refer to the political within the context of ESE? Since the ambiguity that characterises the discussions on the political dimension of ESE can impede and blur both research and professional reflection, the aim of this thesis is, through analysing and problematizing ‘the political’, to contribute with analytical models to clarify how the political appears in educational practices.

The research questions in this thesis are defined against the backdrop of researchers’ well-established belief that the political dimension plays a central part in ESE practice (Lucas 1972; Huckle 1983a, 1983b; Fien 1993; Jickling and Spork 1998; Scott and Gough 2003; Jickling and Wals 2012; Lundegård and Wickman 2012). Therefore, when scholars in the beginning of the 2010s highlighted that ESE education is a political practice, they built on a long tradition of addressing this issue in the field (Van Poeck and Vandenaabeele 2012; Bengtsson and Östman 2013; Sund and Öhman 2014; Hasslöf and Malmberg 2015). It is also noted that political educational practice is addressed in educational philosophy (Todd 2009a, 2009b; Säfström 2008; Ruitenbergh 2009; Biesta 2012).

This thesis consists of four studies. I will present each study’s theory, method and contribution to the research field of ESE.

Study 1 - Searching for the political dimension in the research literature of ESE

The purpose of the first study was to describe and analyse how Environmental Sustainability Education (ESE) research literature conceptualizes the political dimension, and how these findings impact the political dimension as educational content in teaching and learning activities in ESE practice. The study is a literature overview and the results from this overview have had an impact on the three other studies. The database Education Resources Information Center (ERIC) was used to find print books and articles. Also the journals *Environmental Education Research*, *Australian Journal of Environmental Education* and *Canadian Journal of Environmental Education* served as three supplementary sources of data since they all have a specific focus in the area of interest of the conducted research. This study utilizes a descriptive-analytic research design, supported with content analysis of the reviewed literature. In everyday language, the word political and the word politics are often used interchangeably and, as such, generally defined. It is clear that the political dimension is in focus in these everyday contexts, but to work out an analytical definition of the term political dimension, I started with the notion of politics that is frequently used in, for example, political philosophy, political science, critical cultural theory, and feminist ethics. That gave me a broad definition that politics concerns to handle conflicts of how to distribute public resources. The research procedure was conducted in two sequential steps. Using research in political theory and science in general as a point of departure, I formulate two research questions to identify and describe how researchers interpret and frame the political dimension as part of ESE:

1. How are conflicts described in the research literature?
2. How are conflicts used in relation to teaching and learning activities?

In the second step of the review procedure, I identified and analysed similarities and differences between the three approaches in relation to the two questions above. Thus, the result from this analysis contributes to problematizing how these findings impact the political dimension as educational content in teaching and learning activities in ESE practice and to identifying what may need further clarification for teaching and researching the political dimension in ESE practice.

Building on a review of research literature in the field published in English, three different approaches to ESE were mapped. I argue that each approach consists of enough of common features to constitute a relatively clear approach to understanding the political dimension. The research field of ESE consists of a rich and diverse group of scholars. However, the scholars identified in each approach share enough assumptions to be singled out as repre-

sentatives of their respective approaches. In the same way I identified enough different assumptions among scholars in the field to be able to identify and separate these three approaches. In the empirical material three different research approaches to the political dimension of ESE are identified: the socially critical approach (SCA), the social learning approach (SLA) and the radical democratic approach (RDA).

Through the lens of conflict, all three approaches take conflicts for granted. Following this interpretation, an explicit and shared aim in the research literature is the importance of creating space for diversity and conflicts in educational processes (Fien 1993; Wals and Heymann 2004; Van Poeck and Vandenaabeele 2012; Sund and Öhman 2014). Scholars in ESE seem to include as many perspectives as possible to improve deliberation and democracy, with the assumption that this will allow us to deal with our environment in better ways.

After comparing these approaches, a shared tendency to celebrate the inclusion of differences in a normative view in teaching and learning activities was identified; in other words, there seems to be a positive view of inclusion for both social cohesion and plurality. However, little or no attention is paid to other outcomes. From this result the conclusion was drawn that ESE research literature tends to prioritise inclusionary processes (see Öhman 2006b) or even the need for consensus. In different ways, all three approaches lean toward encouraging consensus, with different consequences for how the political dimension emerges. The study concludes by suggesting important directions for further research in order to productively translate the idea of the political dimension into educational settings and also asserting the need for empirical research that concerns the political dimension as well as a need for research on ESE that more thoroughly integrates the concept of politics. Another important finding is the understanding of the political as embodied and characterized not only by learning about the political dimension but also by learning from the political dimension.

Study 2 - The construction of an educational typology of the political dimension

In the second study the purpose was to present a categorisation of the different situations in which the political can emerge in educational practices. The study takes its departure in the work by Öhman and Östman (2008). Starting from a similar conclusion about the lack of conceptual clarity about, in this case, the ethical and moral dimensions of ESE, they argue for and elaborate on a critical discussion of these vital aspects of education. Their study presents a typology called the 'ethical tendency'. In this study, using Öhman

and Östman's categorisation as a model, a typology is developed for addressing the political in educational practice, which is named the 'political tendency'.

The method that Öhman and Östman (2008) used in their work on the ethical tendency, and which is also used here, takes its inspiration from Wittgenstein's perspective on language, meaning and action. Stenlund (2000) highlights two characteristics in Wittgenstein's work. The first one is that Wittgenstein does not work from a theory. He instead solves, or maybe more correctly, dissolves, problems or misunderstandings using concrete examples in order to remind the readers about ordinary and basic traits in our use of language that we have forgotten over time (Stenlund 2000, p. 20-22; Wittgenstein 1953/1997, § 127). The second characteristic in Wittgenstein's work is his approach that reminders are supposed to be recognisable amongst ordinary language users (Stenlund 2000, p. 36). This approach becomes visible in his advice that we should look at the circumstances in which the words and sentences are used. It is in this context that Wittgenstein's term 'language game' becomes crucial. With this term he wanted to '... bring into prominence the fact that the speaking of language is part of an activity, or of a form of life' (1953/1997, p. 23).

The empirical material that was investigated in order to create this typology comes from two doctoral research projects, one from Belgium and one from Sweden. The Belgian project consists of multiple case studies of 7 varied (formal and non-formal) ESE practices. The Swedish case study is a part of this doctoral research project. The empirical data from the Swedish case study consists of one video-recorded lesson (65 minutes) and 13 handwritten questionnaires. The questionnaire consisted of two open questions: 1) Describe how you experienced the lesson and what you learned from the lesson, and 2) Describe the emotions the discussion raised.

In this empirical material four categories are identified: democratic participation, political reflection, political deliberation and political moment. In the category political deliberation three different forms of deliberation were also identified: normative, consensus-oriented and conflict-oriented.

Further, this constructed educational typology was applied on three overall aims - preparation, socialization and formation of the self - in educational practices. The last aim is connected to what I call "personformation" that can include both identification and subjectification. Notably, no one of these aims can emerge separately, instead they come as companions.

Relating the three educational aims of preparation, socialisation and "personformation" to the different categories of the political tendency shows that all these different ways of addressing and handling the political in ESE practices are – from an educational point of view – valuable in their own

ways. Although they overlap to a certain extent, each of them gives rise to another kind of educational dynamic, and the different educational aims are also mutually constitutive. Finally, in relation to the importance of creativity (see Study 4 below) – a vital concern when it comes to sustainability issues that demand new values, commitments, worldviews, future visions and action perspectives (Jickling and Wals 2012) – it is important to realise that conflict-oriented deliberation and political moments certainly deserve (see also Sund and Öhman 2014) attention in ESE. These categories, in which potential subjectification is highlighted, are unique educational opportunities through which new ways of doing and being can come into existence.

Study 3 - The construction of an analytical model of political moments

The purpose of the third study was, through theoretical, methodological and empirical work, to construct an analytical model to generate knowledge about politics and the political – where students' deal with conflicts, decision, inclusion and exclusion - in teaching and learning activities. The aim of this analytical model is to create empirically grounded knowledge about the political and politics in teaching and learning activities, both cognitive and emotional, as well as knowledge about antagonism, conflicts, inclusion and exclusion. The investigation is based on empirical examples in an upper secondary school in Sweden (see Study 2 above). This aim is addressed using Chantal Mouffe's (2013) theory of the political and a pragmatist theory of emotions and meaning-making, particularly from work by John Dewey (for example LW 1, 5 and 12). Introducing a didactical analytical model of political moments allows us to identify when a moment occurs as political, that is, when students suddenly experience indecision in a situation that requires a decision, which inevitably leads to an act of inclusion and exclusion. In other words, the political becomes embodied in a practice of politics in a given context.

The constructed analytical model makes it possible to analyse a political moment and analytically distinguish four phases. First, we never start from scratch; we have immediate and embodied experiences of a problematic situation, a so-called poignant experience of the political. Second, the situation triggers an inquiry, one that results in the third phase, in which we create meaning about the poignant experience of the political. For example, we realize that the problematic situation demands a judgment between incompatible alternatives, not the application of a fixed universal rule for a concrete case, which would be more like calculating. Fourth, and last, we make a decision between conflicting ends that will determine or re-determine

“some amount of previously assumed solidarity and communality” (Warren 1996, 252).

If we take our departure in the understandings that exclusions are an important part of the political and that conflicts concerning interests, desires, needs, dreams follow from acknowledging diversity and conflict, that is, a political ESE practice, we not only open ourselves to the exclusionary aspect but also to the emotional dimension of the political. Therefore, we may say that the political emerges as an antagonistic part of politics or that experiencing the political is not only to experience indecision but also to experience antagonism. This understanding of antagonism as consisting of cognitive and emotive elements points to a bodily experience of antagonism, i. e. where the learner literally feels the politics at play. Accordingly, an experience is an intimate union between knowledge and emotion. If this interpretation is correct, it suggests that emotion, as part of the political, has importance in teaching and learning activities in a political ESE practice.

Finally, the study show that it is essential to also recognize that it might not be possible to simply teach in a specific way in order to offer students an experience of a political moment, since a poignant experience is not intentional or calculable; it is something that students unexpectedly are struck by or catches their attention. As such, it might be something to hope for through teaching but impossible to take for granted. Due to and in order to move beyond this difficulty, we argue for the importance to continue empirical research to understand how political commitments take part in judgment and decision. In order to answer these questions and others, we need further empirical research. In that research we think that the Political Moment Model (PMM) will be a helpful contribution.

Study 4 - The creative use of companion values

In the fourth and last study the purpose is to clarify how creativity can take part in meaning-making processes within the political dimension. The study is in response to recurrent calls in the research field for the need to develop creativity skills among the students. However, there are very few empirical studies of this phenomenon. The study takes its departure in the argument that we cannot deal with environmental problems through using thinking patterns that have created the problems in the first place. Too often, critical thinking confines itself to simply choosing among pre-existing alternatives instead of imagining or creating new desirable values. It is argued that we need to be not only critical but also creative in the meaning-making process in which old values evolve and new values emerge to meet the demands in what we call an educative moment – a moment characterized by value conflict, value criticism, value creativity, and value judgment. This study is

built on and extends on earlier work on companion meanings (Östman and Roberts 1998) to work out a theoretical understanding of the creative use of companion values and meanings in education. The theory is illustrated by empirical examples from classroom conversations. This empirical example is collected within the project ‘Nature encounters and environmental moral learning’ and used in Östman (2015).

Primarily using the work of American theorist John Dewey as a starting point, the study took a pragmatic perspective on values. This perspective asserts that the epistemological, ethical, and even aesthetical values of science can not only mutually interrogate each other, but even interpenetrate and, thereby, require the student, teacher, curriculum designer, and other school personnel to rethink education and the distinction between learning and socialization.

Further, the recognition of companion values in educational practices highlighted epistemological, ethical, and aesthetic transactions that occur in ways we characterized as a pragmatic approach. In this study the idea of educative moments is introduced, which allows us to identify situations where value spheres interpenetrate and interrogate each other in the meaning-making of students and teachers. These moments occur when students suddenly experience companion meanings and values such as that teachers and students must deliberate together rather than the teacher dictating a dominating epistemological, ethical, or aesthetic value. In the study I used those aspects to define the educative moment when creative possibilities for the future open up suddenly in classroom practice because students unexpectedly experience companion values. In this way the result from study 4 is two theoretical-analytical concepts – educative moment and creativity. Together with results from study 2 and 3, I argue that the purpose to clarify how creativity can take part in meaning-making processes within the political dimension is fulfilled.

One conclusion is that the educative moment and the political moment are compatible in that they both are unplanned, unstructured, emotionally strong and recognized as embodied feelings. If the situation is identified as political there are opportunities for creativity regarding the political dimension, that is, it is possible to accommodate critical and creative reflection in education where new values can emerge or evolve.

Concluding remarks

This thesis contributes to the call to include conflict-oriented teaching and learning practices in ESE. In response to that call, this thesis aims to clarify how the political dimension can emerge in teaching and learning activities in

ESE-practice. The thesis contributes with an educational typology to identify how the political dimension may emerge in different ways in educational practices. Further I use an educational model to analyse what I call a political moment – a moment that starts from a feeling and develops to the insight that the situation demands a decision that manifests or establishes inclusion and exclusion. The final contribution of this thesis is two theoretical-analytical concepts – educative moment and creativity – to be used to further discuss how education can use the political to explore new values and new behaviours regarding environmental and sustainable concerns.

Referenslista

- Alexander, Thomas (1990). Pragmatic imagination. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 26: 325–347.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2014). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Andersson, Erik (2012). *Det politiska rummet – villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar*. Örebro Studies in Education 36, Örebro Studies in Educational Sciences with and Emphasis on Didactics 4.
- Andersson, Joacim (2014). *Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer. En undersökning av lärande av kroppstekniker*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 5. 110 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersson, Pernilla (2016). *The Responsible Business Person: Studies of Business Education for Sustainability*. Södertörn Doctoral Dissertations 116.
- Andersson, Pernilla & Öhman, Johan (2016). Logics of business education for sustainability. *Environmental Education Research*, 22(4): 463-479.
- Arthur, James, Waring, Michael, Coe, Robert, & Hedges, Larry (2013). *Research methods and methodologies in education*. Sage, London: UK.
- Badersten, Björn & Gustavsson, Jakob (2010). *Vad är statsvetenskap? Om undran inför politiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnett, Clive & Bridge, Gary (2013). Geographies of Radical Democracy: Agonistic Pragmatism and the Formation of Affected Interests. *Annals of the Association of American Geographers*, 103(4): 1022-1040.
- Bengtsson, Stefan L. (2014). *Beyond Education and Society. On the Political Life of Education for Sustainable Development*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 7. 361 pp. Uppsala University.
- Bernstein, Richard J. (1966). *John Dewey*. Atascadero, CA: Ridgeview Publishing Co.
- Bernstein, Richard J. (2005). *The Abuse of Evil. The corruption of Politics and Religion since 9/11*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, Richard J. (2010). *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, Gert (2007). Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion. In Michael Katz, Susan Verducci & Gert Biesta (Eds.) *Education, Democracy, and Moral Life*. New York: Springer.
- Biesta, Gert (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1): 33–46.
- Biesta, Gert (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7): 683-697.
- Bohman, James (2002). How to Make a Social Science Practical: Pragmatism, Critical Social Science and Multiperspectival Theory. *Journal of International Studies*, 31(3): 499-524.

- Boler, Megan (1997). Disciplined emotions: Philosophies of educated feelings. *Educational Theory*, 47 (2): 203-227.
- Bonnett, Michael (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research*, 8 (1): 9–20.
- Brantefors, Lotta (2011). *Kulturell fostran. En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Acta Universitatis Upsaliensis. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 1.
- Broady, Donald (2007). Den dolda läroplanen. *KRUT*, 3(127): 11-98.
- Caiman, Cecilia (2015) *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och en hållbar framtid*. Doctoral Thesis from the Department of Mathematics and Science Education 10, Stockholm University.
- Carlsson, Reidun & Nilholm, Claes (2004). Demokrati och inkludering – en be- greppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati*, 13(2): 77-95.
- Czarniawska, Barbara (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage
- Dahl, Robert A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2: 201–15.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan (2003). *Att förklara samhället*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dean, Phillip (2009). A Call for Inclusion in the Pragmatic Justification of Democracy. *Contemporary Pragmatism*, 6 (1):131–151.
- Denscombe, Martyn (2014). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Derrida, Jacques (1988). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- Dewey, John (1894-5/1971). The Theory of Emotion. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The early works, volume 4* (152-188). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916/1980). Democracy and Education. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Middle Works, Volume 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916c/1980). Essays In Experimental Logic. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Middle Works, Volume 10* (320-365). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1922/1983). Human Nature and Conduct. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Middle Works, Volume 14*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1925/1981). Experience and Nature. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 1*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1927/1984). The Public and Its Problems. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 2*, (235-372). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1929/1984). The Quest for Certainty. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The later works, Volume 4*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1930/1984). Qualitative Thought. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 5* (243-262). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1932/1985). Ethics. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 7*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1934/1987). Art as Experience. I Jo Ann Boydston (Ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 10*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, John (1938/1986). Logic: The Theory of Inquiry. I Jo Ann Boydston (Ed.). *John Dewey: The Later Works, Volume 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938/1988) Experience and Education. I Jo Ann Boydston (Ed.). *John Dewey: The Later Works, Volume 13* (1-62). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John & Bentley, Arthur (1949/1989). Knowing and the Known. I Jo Ann Boydston (Ed.). *John Dewey: The Later Works, Volume 16* (1-279). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (2005). *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dewey, John (2008). Utbildning och erfarenhet. I Sven G. Hartman och Ulf P. Lundgren (Red.). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dewey, John & Rogers, Melvin L. (2012). *The public and its problems: An essay in political inquiry*. Penn State Press.
- Dockett Sue & Perry, Bob (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(41): 47-63.
- Easton, David (1953). *The Political System: an inquiry into the state of political science*. New York: Alfred Knopf.
- Easton, David (1965). *A Framework for Political Analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Eilam, Efrat & Trop, Tamar (2010). ESD Pedagogy: A Guide for the Perplexed. *The Journal of Environmental Education*, 42 (1):43-64.
- Englund, Tomas (1996). The public and the text. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1):1-35.
- Englund, Tomas (2006). New Trends in Swedish Educational Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4): 383-396.
- Englund, Tomas (2007). Undervisning som meningserbjudande I Michael, Uljens (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2012). To live educationally-to develop curriculum in line with cosmopolitan inheritance. Paper presented at American Educational Research Association (AERA) annual conference (pp. 1-14). Hämtad 2013-01-26 från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:525959/FULLTEXT01.pdf>.
- Englund, Tomas (2015). Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund (Red): *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisning* (s 187-204). Malmö: Gleerups.
- Festenstein, Mathew (1997). *Pragmatism and Political Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Festenstein, Mathew (2002). Pragmatism's boundaries. *Millennium: Journal of International Studies*, 31(3): 549–571.
- Fien, John (1993). *Education for the Environment: critical curriculum theorising and environmental education*. Geelong:Deakin University Press.
- Garrison, Jim (1996). A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*, 46(4): 429-451.
- Garrison, Jim (2003). Dewey's Theory of Emotions: The Unity of Thought and Emotion in Naturalistic Functional"Co-Ordination" of Behavior. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 39 (3): 405-443.
- Garrison, Jim (2010). *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.

- Goodwin, Jeff, Jasper, James & Polletta, Francesca (Eds.). (2001). *Passionate Politics: Emotions in Social Movements*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gould, Deborah (2010). On affect and protest. In Janet Staiger, Ann Cvetkovich & Ann Reynolds *Political Emotions: New Agendas in Communication* (pp 18-44). New York: Routledge.
- Green, Judith; Franquiz, Maria och Dixon, Carol (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31: 172-176.
- Gustavsson, Barbro, och Warner, Mark (2008). Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. In J. Öhman (Eds.), *Values and democracy in education for sustainable development: Contributions from Swedish research* (pp. 75-92). Malmö, Sweden: Liber.
- Hansson, Petra (2014). *Text, Place and Mobility. Investigations of Outdoor Education, Ecocriticism and Environmental Meaning Making*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 2. 100 pp. Uppsala University.
- Hart, Paul & Hart, Catherine (2014). It's Not That Simple Anymore: Engaging the Politics of Culture and Identity Within Environmental Education/Education for Sustainable Development (EE/ESD). In J.C.-K. Lee and R. Efrid (Eds.). *Schooling for Sustainable Development Across the Pacific*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Hasslöf, Helen (2015). *The educational challenge in 'education for sustainable development': Qualification, social change and the political*. (Doctoral thesis), Malmö universitet, Malmö.
- Hasslöf, Helen, Ekborg, Margareta & Malmberg, Claes (2014). Discussing Sustainable Development among Teachers: An Analysis from a Conflict Perspective. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(1): 41-57.
- Hasslöf, Helen & Malmberg, Claes (2015). Critical Thinking as Room for Subjectification in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(2): 239-255.
- Hasslöf, Helen, Lundegård, Iann & Malmberg, Claes (2016). Students' qualification in ESD - epistemic gaps or composites of critical thinking? *International Journal of Science Education*, 38(2):259-275.
- Hart, Paul & Nolan, Kathleen (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34(1): 1-69.
- Hay, Colin (2007). *Why we hate politics*. Cambridge: Polity Press
- Hedefalk, Maria (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 3. 108 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heimlich, Joe E. & Ardoin, Nicole M. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: a literature review, *Environmental Education Research*, 14 (3): 215-237.
- Heywood, Andrew (2000). *Key concepts in politics*. London: Macmillan.
- Hickman, Larry A. (2012). The genesis of democratic norms: Agonistic Pluralism or experimentalism. In Judith Green, Stefan Neubart & Kersten Reich (Eds.). *Pragmatism and diversity: Dewey in the context of late Twentieth Century debates*. Palgrave Macmillan 43.
- Hoggett, Paul & Thompson, Simon (2002). Toward a Democracy of emotions. *Constellations*. 9 (1): 106-126.
- Huckle, John (1983a). Environmental education. In John Huckle (Ed.). *Geographical education: reflection and action* (pp 99-111). Oxford, Oxford University Press.

- Huckle, John (1983b). Political Education. In John Huckle (Ed.). *Geographical Education: Reflection and Action* (82-88). Oxford: Oxford University Press.
- Håkansson, Michael & Östman, Leif (2011). Different perspectives on the political in EE/ESD, *Paper accepted at The GRESD International ESD Research Conference*, May 17-19th, Uppsala University, Sweden.
- Håkansson, Michael, Östman, Leif & Kronlid, David (2012). Different perspectives on political in Education for Sustainable Development. *Paper accepted for presentation at ECER, European Conference on Educational Research*, September 18-21th 2012 in Cádiz, Spain.
- Håkansson, Michael, Kronlid, David & Östman, Leif (2013). Who am I? I am the anger that will change the world. *Paper accepted for presentation at ECER, European Conference on Educational Research*, Istanbul, Turkey.
- Håkansson, Michael, Östman, Leif & Kronlid, David (2014). Education + Sustainable Development = a Passionate Affair. *Paper accepted for presentation at ECER, European Conference on Educational Research*, Porto, Portugal.
- Håkansson, Michael, Van Poeck, Katrien & Östman, Leif (2015). An educative perspective on the political moment in ESE-practice. *Paper accepted for presentation in the symposium The role of Education in the transition towards a more sustainable world: On the intersection of pedagogical and political challenges, at ECER, European Conference on Educational Research*, Budapest, Hungary.
- Håkansson, Michael & Östman, Leif (2016). Political tendency in ESE-practice: a typology for analysing how different teaching approaches about the political results in different educational content, *Paper Presentation accepted for presentation at ECER (Main Conference)*, Dublin, Ireland.
- Jackson, Jeff (2014). The Democratic Individual: Dewey's Back to Plato Movement. *The Pluralist*, 9 (1): 14-38.
- Jackson, Philip (1968). *Life in a classroom*. New York: Rinehart & Winston.
- Jackson, Philip W. (1994/95). If We Took Dewey's Aesthetics Seriously, How Would the Arts Be Taught? *Studies in Philosophy and Education*, 13:193- 202
- Jackson, Phillip W. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. Yale University Press.
- James, William (1923). *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former*. Stockholm: Nordstedts.
- Jezierska, Katarzyna (2011). *Radical democracy redux – Politics and subjectivity beyond Habermas and Mouffe*. Örebro Studies in Political Science 29, Örebro Studies in Conditions of Democracy 5.
- Jickling, Bob (2009). Sitting on an old grey stone: meditations on emotional understanding. In Marcia McKenzie, Paul Hart, Heesoon Bai & Bob Jickling (Eds.). *Fields of Green: Restorying Culture, Environment and Education* (pp 163-173). Hampton Press.
- Jickling, Bob (2013). Normalizing catastrophe: an educational response. *Environmental Education Research*, 19 (2):161-176.
- Jickling, Bob & Spork, Helen (1998). Education for the Environment: a critique. *Environmental Education Research*, 4(3): 309-327.
- Jickling, Bob & Wals Arjen E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years After Rio: A Conversation Between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6 (1): 49–57.
- Johnson, Mark (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Jonsson, Gunnar (2007). *Mångsynthet och mångfald: Om lärarstudenters förståelse av och undervisning för hållbar utveckling*. [Plurality and diversity: Teacher students understanding and education for sustainable development]. (Diss.) Luleå University of Technology.
- Kadlec, Alison (2007). *Dewey's Critical Pragmatism*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth (UK); Lexington Books.
- Klaar, Susanne (2013). *Naturorienterad undervisning i förskolan – Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimension*. Örebro: Örebro Studies in Education 37.
- Knutsson, Benjamin (2011). *Curriculum in the Era of Global Development - Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 315.
- Knutsson, Benjamin (2013). Swedish environmental and sustainability education research in the era of post-politics? *Utbildning & Demokrati*, 22(2):105-122.
- Kronlid, David O och Öhman, Johan (2013). An environmental ethical conceptual framework for research on sustainability and environmental education. *Environmental Education Research*, 19(1), 21-44.
- Laclau, Ernesto och Mouffe, Chantal (2001). *Hegemonin och den socialistiska strategin*, Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag.
- Lasswell, Harold D. (1958). *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland: World Pub. Co.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1): 25-38.
- Læssøe, Jeppe & Öhman, Johan (Eds.). (2010) Special Issue: Democracy and Values in Environmental and Sustainability Education: Research Contributions from Denmark and Sweden. *Environmental Education Research*, 16(1):1-7.
- Lee, Elsa (2014). *How might participation in primary school eco clubs in England contribute to children's developing action-competence-associated attributes?* (Doctoral dissertation, University of Bath).
- Le Grange, Lesley (2004). Embodiment, social praxis and environmental education: Some thoughts. *Environmental Education Research*, 10(3):387-399.
- Lidar, Malena (2010). *Erfarenhet och sociokulturella resurser. Analyser av elevers lärande i naturorienterande undervisning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 56.
- Lincoln, Yvonna. S. & Guba, Egon. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation* (pp. 73–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 68.
- Lotz-Sisitka, Heila, Fien, John & Ketlhoiwe, Mphemelang (2013): Traditions and new niches: An overview of Environmental Education Curriculum and Learning Research. In Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon & Arjen E.J. Wals (Eds.). *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 194-205). New York and London: Routledge.
- Lotz-Sisitka, Heila, Wals, Arjen E. J., Kronlid, David & McGarry, Dylan (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16:73–80.
- Lucas, Arthur M. (1972). *Environmental and Environmental Education: conceptual issues and curriculum implications*. Dissertation at The Ohio State University.

- Luke, Steven (2005). *Power: a radical view* (second edition). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillian.
- Lundegård, Iann (2007). *På väg mot pluralism. Elever i situerande samtal kring hållbar utveckling*. Stockholm: Studies in Educational Science 101.
- Lundegård, Iann & Wickman, Per-Olof (2007). Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1): 1-15.
- Lundegård, Iann & Wickman, Per-Olof (2012). It takes two to tango: studying how students constitute political subjects in discourses on sustainable development. *Environmental Education Research*, 18(2): 153-169.
- Lundqvist, Eva (2009). *Undervisningssätt, lärande och socialisation – Analyser av lärares riktninggivare och elevers meningsskapande i NO-undervisning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 49.
- Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande*. Örebro: Örebro Studies in Sport Sciences 15.
- Makrakis Vassilios and Kostoulas-Makrakis Nelly (2012). Course curricular design and development of the M.Sc. programme in the field of ICT in education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 14 (2) 5–40.
- Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik Umeå.
- Mannion, Greg, Biesta, Gert, Priestly, 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, Olivier (2007). *Post-Foundational Political Thought*. Edinburgh: University Press.
- Marres, Noortje (2005). *No issue, no public. Democratic deficits after the displacement of politics*. PhD diss., University of Amsterdam.
- Marres, Noortje (2007). The Issues Deserve More Credit: Pragmatist Contributions to the Study of Public Involvement in Controversy. *Social Studies of Science*, 37 (5):759–780.
- Minnich, Elisabeth (2006). Dewey's philosophy of life. I Hansen David T (Ed.). *John Dewey and Our Educational Prospect : A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. State University of New York Press.
- Morse, Donald, J. (2010). Dewey on the Emotions. *Human Affairs*, 20: 224-231.
- Mouffe, Chantal (1995). Democratic politics and the question of identity, In John Rajchman (Ed.). *The identity in question* (pp 33-46). New York and London: Routledge.
- Mouffe, Chantal (1996). On the itineraries of democracy: an interview with Chantal Mouffe. *Studies in Political Economy*, 49: 131–148.
- Mouffe, Chantal (2005). Some reflections on an agonistic approach to the public. In Bruno Latour & Peter Weibel (Eds.), *Making things public: Atmospheres of democracy* (pp. 804–807). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraftförlag.
- Mouffe, Chantal (2013). *Agonistics*. London and New York: Verso.
- Ojala, Maria (2013). Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2): 167-182.

- Ottander, Katarina (2015). *Gymnasieelevers diskussioner utifrån hållbar utveckling: Meningsskapande, Naturkunskapande, Demokratiskapande*. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik Umeå, Studies in Science and Technology Education No. 92.
- Overgaard, Søren (2008). How to Analyze Immediate Experience: Hintikka, Husserl, and the Idea of Phenomenology. *Metaphilosophy*, 39(3):282–304.
- Palmer, Joy A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. London: Routledge.
- Payne, Phillip (1997). Embodiment and Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3(2):133-153.
- Payne, Phillip (1999). Postmodern Challenges and Modern Horizons: Education ‘for Being for the Environment’. *Environmental Education Research*, 5 (1): 5–34.
- Payne, Phillip (2000). Embodiment and Action Competence, In B.B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska (Eds). *Critical environmental and health education research Issues and Challenges*, , 29–44. Publication no. 46 from the Research Centre for Environmental and Health Education. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Payne, Phillip (2010a). The globally great moral challenge: ecocentric democracy, values, morals and meaning. *Environmental Education Research*, 16(1): 153-171.
- Payne, Phillip (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): 209–31.
- Pierce, Charles S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Potter, Jonathan och Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage Publications.
- Quennerstedt, Mikael (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro Studies in Education 15.
- Reid, Alan (2013). Normalising Catastrophe in Environmental Discourse: On Educational Values, Responses and Critical Imagination. *Environmental Education Research*, 19(2): 154–160.
- Rancière, Jacques (1999). *Dis-agreement: Politics and philosophy*. Minneapolis, MN/London: University of Minnesota Press.
- Rancière, Jacques (2004). Who is the Subject of the Rights of Man. *South Atlantic Quarterly* 103(2/3): 297–310.
- Rickinson, Mark. (2001). Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3): 208-320.
- Roberts, Douglas & Östman Leif (Eds.). (1998). *Problems of meaning in science curriculum*. London: Teachers College Press.
- Robottom, Ian & Simonneaux, Laurence (2012). Editorial: SocioScientific issues and education for sustainability in contemporary education. *Research in Science Education*, (42): 1-4
- Rogoff, Barbara (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In *Sociocultural Studies of Mind* edited by Wertsch, J.V., P. Del Rio, and A. Alvarez, 139-164. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudsberg, Karin (2014). *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 4. 87 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (2010). Pluralism in Practice: Experiences from Swedish Evaluation, School Development and Research. *Environmental Education Research* 16 (1):95–111.
- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (2015). The role of knowledge in participatory and pluralistic approaches to ESE. *Environmental Education Research* 21(7): 955-974
- Ruitenbergh, Claudia W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28: 269–281.
- Ruitenbergh, Claudia W. (2010). Conflict, affect and the political: On disagreement as democratic capacity. In *Factis Pax*, 4(1): 40–55.
- Sauvé, Lucie (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogic Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10 (1): 11-37.
- Scott, William (2005). ESD: What sort of education? What sort of learning? What sort of decade?, invited paper presented at the *Danish Opening Conference for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, 10–11 March, Copenhagen, Denmark. Available online at: www.ubu10.dk/konf/english.htm (accessed 15 September 2005).
- Scott, William & Gough, Stephen (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. London: Routledge Falmer.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stables, Andrew (2010). Making Meaning and Using Natural Resources: Education and Sustainability. *Journal of Philosophy of Education*, 44 (1): 137–151.
- Staten, Henry (1986). *Wittgenstein and Derrida*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stevenson, Robert B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate, *Environmental Education Research*, 12 (3/4): 277–290.
- Stenlund, Sören (2000). *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Stevenson, Robert B., Broady, Michael, Dillon, Justin, & Wals, Arjen E. J. (Eds.) (2013). *International handbook of research on environmental education*. New York: The American Educational Research Association and Routledge.
- Stevenson, Robert B. & Evans, Neus (2011). The Distinctive Characteristics of Environmental Education Research in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 27(2): 274–287.
- Stevenson, Robert, Ferreira Jo-Anne, & Emery Sherridan (2016). Environmental and Sustainability Education Research, Past and Future: Three Perspectives from Late, Mid, and Early Career Researchers. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1): 1-10.
- Stockholm resilience centre (2016-05-16). *Välkommen till Stockholm resilience centre*. <http://www.stockholmresilience.org/hem.html>
- Stuhr, John J. (1998). Dewey's social and political philosophy. In Larry Hickman (Ed.). *Reading Dewey*. Indiana University Press.
- Summers, Mike, Corney, Graham, & Childs, Ann (2003). Teaching sustainable development in primary schools: an empirical study of issues for teachers, *Environmental Education Research*, 9(3): 327–346.
- Sund, Louise (2014). *Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningsens policy och praktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 48.
- 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.

- Säfström, Carl-Anders (2008). A Conflictual Pedagogy of Dissensus: Chantal Mouffe and Jacques Rancière on the Political Dimension of Education, Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation. 2008 (Engelska) Ingår i: International Symposium "Educations as a matter of Public concern, Leuven 27-28 November., 2008 Konferensbidrag (Refereegranskat).
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (1999). *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Talisse, Robert B. (2003). Can Democracy Be a Way of Life? Deweyan Democracy and the Problem of Pluralism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 39(1):1-21.
- Tan, Michael & Pedretti, Erminia (2010). Negotiating the Complexities of Environmental Education: A Study of Ontario Teachers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(1): 61-78.
- Taylor, Stephanie (2001). Evaluating and applying discourse analytic research. I Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon Yates (Eds.). *Discourse as Data: A Guide for analysis*, (pp 311-330). London: Sage.
- Thayer-Bacon, Barbara (2008). *Beyond liberal democracy in schools: the power of pluralism*. Teachers College Press, New York.
- Todd, Sharon (2009a). *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Todd, Sharon (2009b). Can there be pluralism without conflict? Ingesting the indigestible in democratic education. *Journal of Philosophy of Education Annual Conference 1-11*. Great Britain. Hämtad 2012-08025 från <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/Todd.pdf>
- Todd, Sharon (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik – Människlighet och kosmopolitism under omprövning*. Stockholm: Liber.
- Tomkinson, Bland (2011). Education to face the wicked challenges of sustainability. *Journal of Social Sciences*, 7(1):1-5.
- UNESCO (2016-05-22). *Global Action Programme on ESD*. <http://www.unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/esd-after-2014/global-action-programme>.
- Van Poeck, Katrien (2013). *Education as a response to sustainability issues. Practices of environmental education in the context of the United Nations Decade of education for sustainable development* (Doctoral dissertation). University of Leuven.
- 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 (2007). Learning for a change: Exploring relationships between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Wals, Arjen E. J. (2010). Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16 (1): 143-151.
- Wals, Arjen E. J. & Heymann, Fanny (2004). Learning at the edge – Exploring the Change Potential of Conflict in Social Learning for Sustainable Living. In Anita Wenden (Eds.). *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. New York. Suny Press.
- Warren, Mark E. (1996). What Should We Expect from More Democracy?: Radical-Democratic Responses to Politics. *Political Theory* 24(2): 241-270

- WCED. (1988). *Vår gemensamma framtid: [rapport från] Världskommissionen för miljö och utveckling*. I Gro Harlem Brundtland & Bertil Hägerhäll (Red.). *World Commission on Environment and Development*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat 2016-05-05 <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsсед/>.
- Westbrook, Robert (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Wickman, Per-Olof (2005). *Aesthetic experience in science education: A study of situated learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002). Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5): 601-623.
- Winter, Christine (2007). Education for sustainable development and the secondary curriculum in English schools: rhetoric or reality? *Cambridge Journal of Education*, 37 (3): 337-354.
- Winter, Philip (2011). Coming into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5): 537-542.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/ 1997). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). Our common future. Hämtad 2013-05-22, från <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.
- Yin, Robert K. (2013). *Kvalitativ forskning: Från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Zandvliet, David (2012). Enhancing environmental learning through controversy. In Arjen E. J. Wals & Peter Corcoran (Eds.). *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change* (pp 317 -327). Wageningen Academic Publishers, The Netherlands.
- Öhman, Johan (2006a). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevande perspektiv*. Örebro: Örebro Studies in Education 13.
- Öhman, Johan (2006b). Pluralism and criticism in environmental education and education for sustainable development: a practical understanding. *Environmental Education Research*, 12(2):149-163.
- Öhman, Johan (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*. 7(3): 25-46.
- Öhman, Johan & Öhman, Marie (2013). Participatory approach in practice: an analysis of student discussion about climate change. *Environmental Educational Research*, 19(3): 324-341.
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2007). Continuity and change in moral meaning-making: A transactional approach. *Journal of Moral Education*. 36(2): 151-168.
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2008). Clarifying the Ethical Tendency in Education for Sustainable Development Practice: A Wittgenstein-Inspired Approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1): 57-72.
- Östman, Leif (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Östman, Leif (1998). How companion meanings are expressed by science education discourse. In Douglas A. Roberts & Leif Östman (Eds.). *Problems of meaning in science curriculum* (pp. 54-70). New York: Teachers College Press.

- Östman, Leif (2003a). Nationell och internationell miljödidaktisk forskning: En forskningsöversikt, Pedagogisk forskning i Uppsala 148. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Östman, Leif (2003b). Transaktion, sociokulturella praktiker och meningsskapande: ett forskningsprogram. I Leif Östman (Red.). *Erfarenhet i situation och handling – en rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Östman, Leif (2008). Analys av utbildningens diskursivitet. Normer och följeme- ningar i text och handling. *Utbildning & Demokrati*, 17(3): 113-137.
- Östman, Leif (2010). Education for Sustainable Development and Normativity: A Transactional Analysis of Moral Meaning-making and Companion Meanings in Classroom Communication. *Environmental Education Research* 16(1): 75–93.
- Östman, Leif (Red). (2015). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.
- Østerud, Øyvind (1997). I Kjell Goldmann, Mogens N. Pedersen & Øyvind Østerud (Red). [Per Larson har översatt från danska och norska] *Statsvetenskapligt lexikon* Stockholm : Universitetsförlag.

Acta Universitatis Upsaliensis

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 11*

Editor: The Dean of the Faculty of Educational Sciences

A doctoral dissertation from the Faculty of Educational Sciences, Uppsala University, is usually a summary of a number of papers. A few copies of the complete dissertation are kept at major Swedish research libraries, while the summary alone is distributed internationally through the series Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences. (Prior to January, 2005, the series was published under the title “Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences”.)

Distribution: publications.uu.se
urn:nbn:se:uu:diva-293442



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2016