

THE POLITICS OF DISEMBODIED KNOWLEDGE

On why sustainable development seems difficult to handle in education

HANNA SJÖGREN

Keywords

Feminist theory, epistemology, politics, environmental change, higher education

Summary

This article explores the relation between politics and epistemology in Swedish higher education by focusing on the notion of "sustainable development". As a concept that relates to environmental change, sustainable development addresses the link between the personal and the global level. The article discusses why university teachers regard sustainable development as a problematic notion in higher education practices. The aim of the article is to conduct a feminist analysis of the contemporary relation between epistemology and politics in Swedish higher education. Two epistemological notions rooted in feminist epistemological theory are used throughout the analysis: "situated knowledges" (Haraway 2008) and "transcorporeality" (Alaimo 2010). Empirically, the article draws on examples from focus group discussions with teachers at eight Swedish universities.

Two balancing acts are identified in the discussions: one is about the role of the teaching body at the border between the private and the public, and the other is about the reach of education at the border between a request for change and status quo. I argue that environmental issues become problematic to handle in educational practices because 1) they transgress the boundaries between the private and public sphere and 2) they challenge understandings of what legitimate knowledge is. Furthermore, these problems relate to contemporary understandings of environmental problems as "post-political" (Mouffe 2008).

In conclusion, I suggest that it is only by "staying with the trouble" (Haraway 2008), and by formulating positions that are situated and transcorporeal, that we can attend to a more inclusive understanding of knowledge in higher education.

Hur ser relationen mellan epistemologi och politik inom svensk högre utbildning ut, och hur kan kunskapens villkor inom akademien förstås utifrån feministiska kunskapsteoretiska begrepp? Detta diskuteras genom en analys av begreppet hållbar utveckling.

DEN OKROPPSLIGA KUNSKAPSSYNNENS POLITIK

Om varför hållbar utveckling tycks svårhanterligt i utbildning

HANNA SJÖGREN

Vi lever i en samtid där synen på vilken kunskap som är legitim har blivit politiserad. Frågeställningar om hur vi bör förstå effekterna av samtida klimatförändringar, flyktingströmmar och ekonomiska kriser pekar på att ontologi och epistemologi av allt att döma kan ses som politiskt centrala spörsmål. Positivistiska och konstruktivistiska positioner ställs idag mot varandra i samhällsdebatten på ett sätt som gör att frågan om hur vi kan veta något om världen blivit politiskt laddad: Är klimatförändringarna verkliga? Hur många besökte egentligen Donald Trumps presidentinstallation? Är invandrare överrepresenterade i brottsstatistiken? Frågor av detta slag visar att kunskapsproduktionens legitimitet och räckvidd också är att betrakta som omtvistade maktfrågor. Den här artikeln tar sin utgångspunkt i att politiseringen av kunskapsteoretiska frågor är en viktig fråga att utforska inom den interdisciplinära genusvetenskapen. Genom att studera exemplet om hur hållbar utveckling hanteras i svensk högre utbildning lyfts i denna artikel frågor om makt, kunskap och ansvar med betydelse för svenska forskare inom genusvetenskapen.

Valet att fokusera på hållbar utveckling inom högre utbildning motiveras med att det är ett område som sammanflätar frågor om ansvar och kunskap: frågor om hur vi som *privatpersoner* transporterar oss mellan hem och arbete eller vilken sorts livsmedel vi konsumerar har blivit *politiskt* intressanta frågor i och

med synliggörandet av klimatförändringar och andra miljöproblem. Här menar jag att det är möjligt att spörsmål om nivåer av ansvar, utifrån vad vi tror oss kunna veta, förhandlas om. Som ett exempel har vad vi konsumerar och vilka aktiviteter vi sysslar med i den privata sfären blivit relevanta för politiska interventioner på miljöområdet, där vi exempelvis förväntas ta en aktiv roll i våra ”smarta hem” samt ett medborgerligt ansvar i övervakningen av till exempel luftföroreningar i storstäder (Cakici 2013; Gabrys 2014). Vissa aspekter av den privata sfären kan därmed ha politiserats, även om det kanske inte är på det sätt som många feminister propagerat för genom slagord om att det personliga är politiskt. Att hemmet är den sfär som ska ta det största ansvaret för att nå en hållbarare samhällsutveckling har tvärtom kritiserats av feministiska forskare som menar att detta framförallt blir en börda som åläggs kvinnor (Alaimo 2000). Att delar av det vi betraktar som personligt och privat blivit politiskt är med andra ord inte en enbart positiv utveckling. Snarare är det en utveckling som feministiska forskare måste fortsätta att problematisera. Den feministiska forskaren Sherilyn MacGregor (2013) använder den politiska filosofen Chantal Mouffes (2008) utveckling av begreppet ”postpolitik” för att kritisera vad hon menar är en samtida demokratisk urholkning av miljöfrågorna. Oavsett hur vi ser på den förändrade ansvarsfördelningen mellan det privata och offentliga har hur vi förkroppsligar interventioner på miljöområdet utan tvekan blivit politiskt intressant, vilket också

kan ha konsekvenser för kunskapens villkor inom akademien.

Ett exempel på en politisk intervention inom miljöområdet är introduktionen av begreppet ”hållbar utveckling” som funnits inskrivet som ett övergripande perspektiv i den svenska Högskolelagen sedan 2006 (SFS 1992:1434, 5§). Numera ska hållbar utveckling finnas med i all undervisning som bedrivs på svenska högskolor. Högskolor och universitet ska ”främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa”. Begreppet hållbar utveckling fick global genomslagskraft 1987 när Världskommissionen för miljö och utveckling på uppdrag av Förenta Nationerna lanserade begreppet i rapporten *Vår gemensamma framtid* (WCED 1987). Begreppet har kommit att få betydelse inom vitt skilda områden såsom utbildning (Gyberg och Löfgren 2016), stadsplanering (Henriksson 2014), och privat företagande (Eidenskog 2015). Studier av hur begreppet tolkas i praktiken indikerar att vilken betydelse hållbar utveckling får i just undervisningspraktiker är långt ifrån självklart.

I den här studien görs ingen stipulerad definition av begreppet, istället undersöks hur praktiker i rollen som universitetslärare tillsammans tolkar och formar begreppet utifrån samtal i fokusgrupper. Genom att studera hur ett begrepp, som adresserar kopplingen mellan den personliga/privata och den globala/strukturella nivån, formas i den svenska högskolesektorn är

syftet att diskutera relationen mellan epistemologi och politik inom svensk högre utbildning samt att diskutera kunskapens villkor i akademien utifrån feministiska kunskaps-teoretiska begrepp. Exemplet som undersöks är hållbar utveckling. Artikeln kan framförallt ses som ett bidrag till en diskussion om miljöförändringarnas epistemologiska och politiska status inom akademisk utbildning utifrån en feministisk analys. Jag gör detta genom att analysera två balansakter som verkar uppstå i mötet mellan undervisning och hållbar utveckling. Utgångspunkten för artikeln är att hållbar utveckling, som ska belysa sammanvävningen mellan sociala, ekonomiska och ekologiska aspekter av samhällsutvecklingen, kommit att få betydelse i och med att konsekvenserna av miljöförändringar blivit synliga för en allt större del av världens befolkning. Begreppet har därmed också fått betydelse inom utbildningsfären.

Feministiska perspektiv på miljöfrågor

I den här artikeln används hållbar utveckling som exempel för att dels diskutera relationen mellan epistemologi och politik, och dels diskutera kunskapens villkor i akademien utifrån feministiska kunskaps-teoretiska begrepp. Idag är kemikalier, klimat och energisystem exempel på områden där människan är del av processer som väver samman agens och subjektivitet långt bortom gränserna för vad som utgör en människa. På ett mer teoretiskt plan har feministiska tänkare uppmärksammat att gränserna för vad som utgör en kropp

skär tvärs igenom natur, kultur, människor och det mer-än-mänskliga. Det är mot bakgrund av det här komplexa mer-än-mänskliga landskapet som den här artikeln tar sitt avstamp. Det är också i det här landskapet som begreppet hållbar utveckling vuxit fram.

Det finns en lång tradition av teoretiska och praktiska sammankopplingar mellan feminism och miljö (Plumwood 1993; Alaimo 2000). Inte minst i denna tidskrift har miljöfrågor och miljöförändringar betraktas som feministiska frågor, i exempelvis specialnumren om klimat (TGV 22(4) 2011) och miljö (TGV 37(1) 2016). Miljöfrågor har analyserats i ljuset av bland annat intersektionella perspektiv (Kaijser 2011), posthumanistiska interventioner (Alaimo 2011; Olofsson 2016) och kritisk maskulinitetsforskning (Dahl 2011). Ett klassiskt idéhistoriskt exempel som skärskådats inom feministisk forskning är skapandet av skillnad mellan natur/kultur och kvinnligt/manligt (Åsberg 2005). Genom klassificering av och hierarkisering mellan olika kategorier har ojämlika maktrelationer skapats och upprätthållits. Könsskillnad är ett av många exempel som ofta hämtat näring i kopplingen till vad som utgör natur respektive kultur. Kvinnor, minoriteter och icke-mänskliga djur är exempel på grupper som genom historien har kopplats samman med naturen och det okontrollerbara, ofta i kontrast till en viss typ av manlighet som associerats med kulturen och det civiliserade (Braidotti 2013). Samtidigt har feministiska forskare påpekat att sambanden mellan olika kategorier kan vara både

motsägelsefulla och komplexa (Olofsson 2016). Således finns en lång tradition av feministisk forskning som kritiskt och affirmativt intresserat sig för hur miljöfrågor segmenterar och/eller omskapar olika maktrelationer i skärningspunkten mellan natur och kultur. Det är mot bakgrund av den här forskningen som artikeln tar sin utgångspunkt.

Situerad kunskap och transkorporalitet

I den här artikeln utgår jag från ett feministiskt politikbegrepp där det vardagliga, personliga och förgivettagna kan förstås som politiskt (Jansson, Wendt och Åse 2010; Sjögren 2016). Ett sådant synsätt kan belysa varför konventionella förståelser av politik (som en enbart formell och parlamentarisk angelägenhet) behöver vidgas när det handlar om att förstå miljöfrågornas genomslagskraft. Vad som utgör en relevant politisk fråga blir sålunda beroende av dess relation till kontext och subjekt. I den här texten används två kunskapsteoretiska begrepp för att analysera politik som något som pågår i det vardagliga. Dessa begrepp är "situerad kunskap" och "transkorporalitet". Nedan beskriver jag begreppen och hur jag använder dem.

Situerad kunskap är ett begrepp som utvecklats av den feministiska teoretikern Donna Haraway (2008) för att möjliggöra en position av vetande bortom både relativism och positivism. Haraway förespråkar en alternativ förståelse av objektivitet med utgångspunkt i seendet som metafor. Hon omformulerar den objektiva kunskapspositionen till att handla om förkroppsligat och situerat vetande. Haraway skriver:

Objektivitet visar sig alltså, vilket inte är så orimligt, handla om partikulärt och specifikt förkroppsligade, och definitivt inte som det falska seende som utlovar transcendens av alla gränser och allt ansvar. (Haraway 2008: 233)

Med andra ord lokaliserar Haraway objektivitet till en historisk och lokalt specifik position som kan uttala sig om en situerad sanning. Det handlar i korthet om att som skapare av kunskap ta ansvar för att ens seende är partiellt och kommer någonstans ifrån. Vilken position vi ser ifrån påverkar i sin tur hur vi ser och vad vi kan veta om världen. Haraways kritik är riktad både mot blicken "från ingenstans" (2008: 231) och mot den blick som är "ingenstans samtidigt som man hävdar att man är lika mycket överallt" (2008: 235). Ett väldigt viktigt argument för den här texten handlar om att den blick som tycks komma från ingenstans också är situerad, även om det har att göra med en situering som förblir osynlig och tycks komma ovanifrån. Vad begreppet situerad kunskap bidrar med är att visa blickens och seendets betydelse för vad som blir möjligt

att säga och att veta. Situerad kunskap handlar om ett slags varandets politik där gränsdragningar görs både epistemologiskt och ontologiskt och där någon tar ansvar för den kunskap som skapas.

Transkorporalitet är ett begrepp som utvecklats av den feministiska miljö- och kulturforskaren Stacy Alaimo (2010, 2011). Alaimo (2011: 31) vill med begreppet visa att vår kroppslighet och sårbarhet inte bara är mänsklig utan även att den mänskliga kroppen överlappar ”både med andra människokroppar och med icke-mänskliga varelser och fysiska landskap”. Med andra ord visar begreppet på att mänskliga subjekt alltid är inbäddade i specifika materiella platser där också det mer-än-mänskliga spelar en avgörande roll. Vad begreppet transkorporalitet bidrar med i den här texten är en alternativ förståelse av vad det innebär att vara människa i en tid av snabba miljöförändringar. Utan att ta udden av vetenskapliga förklaringsmodellens relevans för att tolka vår fysiska omvärld, öppnar begreppet transkorporalitet upp för att vår kunskap alltid är inbäddad i en fysisk och materiell miljö där också andra sätt tolka och förstå omvärlden är av betydelse.

Jag vill med dessa feministiskt orienterade analysverktyg lyfta upp och diskutera varför och på vilket sätt exemplet hållbar utveckling tycks vara problematiskt att hantera i utbildning. Problematiseringarna av hållbar utveckling förekommer som ett återkommande tema i de fokusgrupper jag analyserar nedan. Senare kommer jag också att med hjälp av de två analysverktygen som presenterats ovan diskutera

möjligheten att stanna kvar i det obekväma gränslandet där den rådande situationen av eskalerande miljöförändringar och neoliberal samhällsutveckling tvingar den som undervisar att bli ett situerat subjekt i ett utbildningslandskap som tycks kräva det motsatta.

Metod och material: Fokusgrupper med universitetslärare

Den här artikeln undersöker relationen mellan politik och epistemologi inom svensk högre utbildning genom att konkret studera exemplet med hur lärare vid svenska universitet och högskolor hanterar ett begrepp som hållbar utveckling. Detta exempel används också som en utgångspunkt för att diskutera alternativa sätt att förhålla sig till kunskap och vetande inom akademien.

Empiriskt fokuserar artikeln på frågeställningar och problem som framkommer i fokusgrupper med universitetslärare som är delaktiga i utbildning av framtida generationer av lärare i Sverige. Samtalen i fokusgrupperna handlar om hur deltagarna hanterar frågor kring hållbar utveckling i sin undervisning, med särskilt fokus på lärarutbildningarna. Totalt genomfördes åtta semistrukturerade fokusgrupper med tre till sex deltagare per grupp, sammanlagt deltog 34 personer från olika utbildningsområden och discipliner i studien. Deltagarna rekryterades genom ett ”snöbollsurval” (Bryman 2016: 415). Fokusgrupperna träffades en gång och varje fokusgrupp varade mellan 80–100 minuter. Grupperna var sammansatta av såväl universitetslärare som i huvudsak

undervisar i pedagogik och didaktik, som universitetslärare som i huvudsak undervisar i ett ämne såsom statsvetenskap eller miljövetenskap. Majoriteten av fokusgruppsdeltagarna har dock haft stor inblandning i lärarutbildningarna vid sitt lärosäte. Fokusgrupperna hölls mellan åren 2012–2013, vilket var precis i inledningskedet av de nya lärarutbildningar som sjuöppades efter den senaste stora lärarutbildningsreformen 2011 (Regeringens proposition 2009/10:89). Min ambition med fokusgrupperna har varit att fånga ett pågående samtal om hur hållbarhetsfrågor kommer in i utbildningen av blivande lärare och att relatera det till frågor om utbildning i stort. Positionen som universitetslärare kan ses som central just på grund av universitetslärarens placering i skärningspunkten mellan olika utbildnings- och kunskapspraktiker. Den mångfasetterade positionen som universitetslärare är intressant eftersom universitetsläraren, i synnerhet de som verkar inom lärarutbildningen, befinner sig i skärningspunkten mellan skolpraktik, universitetsutbildning, utbildningsreformer och, ofta, egen forskning. Universitetsläraren ges ett centralt ansvar för utbildningen av framtida generationer av lärare och i positionen finns därför en möjlighet att aktivt reflektera över utbildningens roll kopplat till hållbar utveckling. Fokusgrupper med universitetslärare som verkar inom lärarutbildningen säger därför inte bara något om lärarutbildningen, utan kan också analyseras också i syfte att säga något om utbildning mer generellt (Sjögren 2016). Fokusgruppsdeltagarna var i de flesta fall

inte bara involverade i lärarutbildningen, utan verkade även inom andra delar av högskolorna och universiteten.

Fokusgrupper som metod gör det möjligt att låta deltagarna ställa frågor till varandra samt att låta gruppdynamiken ta samtalet i oväntade riktningar (Kitzinger och Barbour 1999; Wibeck 2010). Under intervjuerna användes både öppna frågor och ett bildmaterial som iscensatte olika möjliga versioner av hållbar utveckling (se även Sjögren 2016). Metoden användes för att öppna upp samtalet och möjliggöra för diskussionerna att ta oväntade riktningar. Utifrån de transkriberade samtalen, där alla deltagare givits fingerade namn, har jag undersökt hur rollen som undervisare problematiseras i samtalen, vilket relaterar till frågan om miljöförändringarnas epistemologiska och politiska status inom akademisk utbildning. Under analysfasen har jag fokuserat på det som föreföll obekvämt i samtalen, eftersom jag i studien intresserat mig för hur epistemologiska gränsdragningar görs i relation till miljöförändringar inom högre utbildning. Med det obekväma i samtalen menar jag diskussionsämnen som flera fokusgruppsdeltagare, i sin roll som undervisare, tog upp som omöjliga att hitta någon lösning på. Jag kallar det obekväma i samtalen för balansakter.

Lärarkroppar på gränsen mellan det privata och offentliga

I alla fokusgruppsamtal med lärarutbildarna diskuterades frågor om hur man praktiskt kan hantera det faktum att man som undervisare bär på erfarenheter och

värderingar som kan krocka med normer för hur undervisning ska bedrivas. När det gäller att hantera frågor som är kopplade till miljö och hållbar utveckling kan denna balansakt upplevas som extra påtaglig i och med att problemen beskrivs som komplexa och globala medan lösningarna ofta är inriktade på enskilda individers handlade (Pargman och Eriksson 2016; Sjögren 2016). Med andra ord har individers handlade i den privata sfären åtminstone en stark diskursiv betydelse för att lösa olika miljöproblem. I fokusgruppsutdraget nedan diskuterar André, tillsammans med sina lärarutbildningskollegor vid ett lärosäte i Sverige, hur det är att som utbildare ha egna normer och värderingar och samtidigt försöka göra sig fri från dessa i en konkret undervisningssituation. Denna balansakt kan sägas handla om lärarkroppens roll på gränsen mellan det privata och offentliga. André drar sig till minnes en situation som utspelade sig när han arbetade som lärare vid en högstadieskola:

André: /.../ det har säkert inte med saken att göra men när jag jobbade på högstadiet så kom ju den här fantastiskt läsvärda boken om torsken i Östersjön av en journalist. Jag läste den och kände ”det är inget att snacka om, berätta om den i klassen”, om den boken om torskutrotning eller vad heter det, att den var utrotningshotad. Och sedan kom ju, det dröjde inte länge förrän någon förälder kom, visserligen med glimten i ögat och frågade ”André vad håller du på med? (Anastasia skrattar) Vi får plötsligt inte äta torsk hemma”

Alla: (skrattar)

André: då kändes det instinktivt problematiskt

Anna: ja just det, just det

André: får jag göra så här? Vad hände här nu då apropå normativiteten. Det kändes inte bra i lärarkroppen men i André-kroppen kändes det jättebra

Anna: ja, exakt

Hanna: ja

André: /.../ jag tyckte det var fakta. För jag menar jag letade inte men det kanske finns en bok [som säger det motsatta] (skratt) för den boken är jag inte intresserad av att läsa (flera skratt). Ja, så vi är ju också människor, det är väl det man måste, vi tre som sitter här är människor med egna värderingar och nor-

mer som vi plötsligt ska försöka göra oss fria från när vi går in som utbildare vilket inte går fullt ut

Även om episoden som André berättar om utspelar sig på högstadiet, där han arbetade tidigare, så kan den ha relevans också för rollen som universitetslärare. Jag tolkar det så eftersom André mot slutet refererar till sina universitetskollegor i fokusgruppen i rollen som just utbildare. Problemet som André tar upp tycks handla om hur lärare i praktiken bör hantera det som i Haraways (2008) terminologi handlar om ett förkroppsligat seende. En tolkning är att samtalet ovan handlar om hur förkroppsligade erfarenheter kan hanteras i undervisningspraktiken: hur kan man i rollen som lärare balansera mellan ett lärarideal som tycks förespråka neutralitet och den subjektiva förkroppsligade erfarenheten av att vara av denna värld? Och varför är denna balansgång svår att gå i en *konkret* undervisningssituation? Dilemmat som André ger uttryck för visar att miljöfrågornas kunskapsmässiga komplexitet, här exemplifierat med frågan om torskens bestånd i Östersjön, tycks kräva ett situerat subjekt. Men detta subjekt, "Andrékroppen", tycks inte passa ihop med det André benämner som den professionella "lärarkroppen". Att behandla de olika kunskapsanspråken gällande torskbeståndet i Östersjön likvärdigt utifrån en kunskapsrelativistisk position tycks inte vara ett praktiskt alternativ, att döma av det kollektiva skratt som Andrés berättelse ger upphov till. Dilemmat tycks också uppstå när undervisningen får konkreta

effekter utanför klassrummet, i det här fallet handlar det om när undervisningen påverkar valet av att äta eller inte äta torsk hemma.

En annan aspekt av dilemmat som André tar upp handlar om relationen mellan normer och ideal för undervisning och vad det innebär att i praktiken verka som undervisare. Normer som upprepas och används i utbildningssammanhang kan vara både möjliggörande och begränsande (Martinsson och Reimers 2014). I den konkreta klassrumssituationen som André berättar om tycks det krävas ett synligt kunskapsbärande subjekt: ett situerat och förkroppsligat subjekt som kan ta ansvar för och uttala sig om vad hållbar utveckling innebär utifrån en viss, situerad position. Den här positionen tycks dock vara problematisk att döma av den skam som André ger uttryck för när han blir konfronterad av sin elevs förälder. Problemet med det neutrala idealet, som universitetslärarna ofta återkommer till i sina diskussioner, bottnar i en tro på att neutralitet över huvud taget är en möjlighet i undervisningen. Neutralitet förutsätter en position där en "blick från ingenstans" är möjlig, något som en feministiskt informerad kunskapssyn ställer sig tveksam till. Hållbar utveckling blir här ett belysande exempel på att polariseringen mellan tydliga sanningsanspråk och kunskapsrelativism ställer till problem i konkreta praktiker.

I ett annat relaterat exempel diskuterar fyra lärare vid en högskola varför det är svårt men samtidigt nödvändigt att vara synlig som både privatperson och lärare i undervisning och hållbar utveckling:

Sandra: vi brukar också diskutera det här med måste man leva hållbart för att kunna undervisa om hållbar utveckling. Det är ju en, det är ju rätt svårt

Sebastian: ja

Sandra: eftersom vi lever i det samhällssystemet vi gör och faktiskt sätter sprätt på ganska mycket resurser. Och tar för oss på andras bekostnad. Och ska man va krass och hådra så skulle ju ingen av oss kunna

Sofia: nä

Sebastian: mm

Sandra: undervisa om hållbar utveckling. Men många som studenterna tror ju liksom att, ”jamen det måste man ju göra, det måste verkligen göra det liksom”, och då är vi diskvalificerade hela gänget

/.../

Solveig: ja, det säger jag till mina studenter att ni har den här kursen nu. Sen kan ni ju slappna av. Jag är ju i den varenda termin (skratt)

I detta utdrag tycks fokusgruppsdeltagarna brottas med det faktum att var och ens liv är sammanvävt med oöverblickbara processer som omger och formar oss både privat och professionellt. Gränserna för vad som pågår innan- och utanför klassrummet tycks svåra att avgöra. Med andra ord verkar distinktionen mellan privat och offentlig svår att upprätthålla i undervisning som berör hållbar utveckling. I utdraget ovan blir det återigen tydligt att vad lärarna gör som privatpersoner har kopplingar till undervisningspraktiken. Det tycks inte heller här finnas någon position ”utanför” det förkroppsligade och situerade subjektet. En transkorporal verklighet tycks framträda, där vi samtidigt och trots allt måste hantera oöverblickbarhet och ha tillit till den kunskap vi har idag.

Låt mig förtydliga vad som är neutralitetens problem utifrån en feministisk position: neutralitet förutsätter i min tolkning att det finns positioner fria från konflikter och makt. Chantal Mouffe (2008) menar i sin analys av samtidens postpolitiska tillstånd att vi bör vara misstänksamma mot alla tendenser att förstå vår samtid som fri från ideologiska konflikter och maktkamper. Ett tydligt exempel är hur klimatförändringar uppmålas som ett framtida hot mot hela

mänskligheten. Denna problembild ignorerar, vilket många feminister påpekat, det faktum att klimatförändringar pågår och påverkar människor olika *just nu* beroende på faktorer såsom genus, geografisk hemvist och klasstillhörighet. Med andra ord är föreställningar om den neutrala positionen i själva verket en omöjlighet.

Utbildningens räckvidd på gränsen mellan förändring och status quo

En annan aspekt där undervisning kopplat till hållbar utveckling tycks utmana universitetslärares kunskapssyn handlar konkret om vilken effekt och räckvidd utbildning bör ha. Denna andra balansakt handlar om utbildningens räckvidd på gränsen mellan förändring och status quo. Å ena sidan handlar utbildning om förändring och tillblivelse, men utbildning kan också fungera som en institution som står för kontinuitet och bevarande av ordning (Biesta 2006). I nedanstående utdrag diskuterar universitetslärarna Dagny och Dan hur mycket utbildningen egentligen ska påverka studenterna:

Dagny: ja alltså, när man ser vad de [studenterna] skriver i början och mot slutet av kursen så är det ju helt uppenbart att de tar det på allvar, att det har påverkat deras sätt och leva, och alltså påverkar deras inställning till undervisning och att de ser saker som de inte har sett tidigare, jag tycker att det har varit ganska... gastkramande ibland att inse att man har varit med och påverkat dem så mycket

Dan: ja

Dagny: hur ser ni på det? För jag kan känna ibland mig lite ambivalent inför det: har vi rätt att påverka dem så mycket? För mitt svar är att vi har påverkat dem, det är jag helt övertygad om

För Dagny och hennes kollegor tycks deras diskussion handla om att det inte är oproblemiskt att kursen som de håller i hållbar utveckling påverkar studenterna långt utanför undervisningsinstitutionens väggar. Att studenternas livsstil påverkas av vad som tas upp i undervisningen ses som möjligt problemiskt och belyser ett ideal om utbildning som bevarare, snarare än utmanare, av en ordning. Min tolkning är att det epistemologiska antagandet som finns underliggande i denna diskussion handlar om att kunskap och subjektet, som bärare av kunskap, idealt sett bör vara åtskilda. Utbildning som berör den privata sfären utmanar idéer om hur lång räckvidd utbildning bör ha (Hjälmeskog 2006). När utbildning som påverkar studenternas sätt att

leva och att bära kunskap upplevs som problematisk blottar det ett ideal om utbildning som inte i grunden förändrar den som utbildas. Problematismen av utbildning som en möjlig plattform för att utmana det förgivettagna kan relateras till den komplicerade relationen mellan förändring och status quo som miljöfrågor aktualiserar. Å ena sidan kräver den nuvarande situationen en förändring, å andra sidan formuleras denna förändring ofta inom ramarna för nuvarande samhällssystem (Žižek 2008). Ett ifrågasättande av rådande ordning skulle enligt lärarna uppfattas som allt för politiskt, samtidigt blir den rådande ordningen och dess lösningsförslag på hållbarhetsfrågorna opolitiska och oproblematiska.

I nedanstående utdrag brottas universitetsläraren Anastasia med hur hon praktiskt ska presentera temat mat och hållbar utveckling för sina studenter utifrån ett underliggande ideal om att undervisningen som bedrivs ska vara neutral, i bemärkelsen icke-normativ:

Anastasia: /.../ man vill också ge dem [studenterna] liksom lite information känner jag så att de förstår vad det handlar om, alltså hållbar utveckling kopplat till mat, vad är det? Och sedan så också det här med att det behöver problematiseras att det liksom, just när det handlar om mat och hållbar utveckling så känner jag att det är väldigt lätt att bli normativ, alltså att det finns rätt svar. Och lite så tänker jag att det kanske måste få vara, alltså att jag måste kunna få vara lite normativ när jag liksom har en presentation om mat och hållbar utveckling /.../

För Anastasia tycks kopplingen mellan mat och hållbar utveckling i utbildningen kräva både ”information” och ”problematism”. Det tycks också som om distinktionen mellan vad som är information och problematisering kan vara svår att upprätthålla i praktiken. Föreställningen om att det finns värderingsfri information (och kunskap) finns i min tolkning underliggande i samtalet, även om det tycks vara just i mötet med praktiken som den här föreställningen ställs på sin ända. Går det att presentera information utan att vara värderande? Återigen är den här frågan kopplad till spørsmålet om vad som är utbildningens syfte: handlar det om ett återskapande av en ordning eller att utmana och förändra ordningen (se till exempel Pargman och Eriksson 2013)? I en till synes oskyldig och synnerligen vardaglig fråga, såsom hur mat och hållbar utveckling kopplas samman i en konkret undervisningssituation, kan det mest politiska sprängstoffet ligga dolt. Till synes helt vardagliga fenomen, som firandet av högtider, är tvärtom ofta inbäddade i maktstrukturer med koppling till kategorier såsom kön, sexualitet och nationalitet (Jansson, Wendt och Åse 2009). Precis som i

föregående exempel tycks det inte heller här finnas en rent neutral position utifrån vilken värderingsfri information kan presenteras, vilket skapar en obekvämlig och problematisk balansakt. Återigen tycks den neutrala, okroppsliga positionen omöjlig.

Omöjliga balansakter och kunskapens villkor i akademien

Genom att fokusera på hur universitetslärarna resonerar kring föreställningen om att undervisningen som bedrivs i någon mån ska återskapa rådande samhällsordning, samtidigt som de hanterar kraven på en förändring av nuvarande situation, framkommer några av de begränsningar och möjligheter som det innebär att vara ett förkroppsligt subjekt i ett utbildningslandskap som tycks kräva något annat: en okroppslig kunskapssyn. Den första balansakten som analyserades handlade om balansen mellan att vara ett situerat subjekt och att avkrävas ”en blick från ingenstans” (Haraway 2008: 231). Den andra balansakten handlade om frågan om utbildningens räckvidd, det vill säga vilken effekt utbildning bör ha på den som utbildas. Genom att analysera dessa två balansakters problematik menar jag att hanteringen av exemplet hållbar utveckling i utbildningssammanhang skulle kunna förstås som en ”depolitisering” av miljöfrågor i synnerhet men också av vad som utgör legitim kunskap i allmänhet.

Statsvetaren Erik Swyngedouw (2014) använder begreppet depolitisering för att belysa det postpolitiska problemet med

att många frågor i vår tid, framförallt på miljöområdet, omvandlats till teknokratiska spörsmål med få möjliga lösningar och utan tydlig koppling till den politiska situationen där de uppstått. Med andra ord kan hållbar utveckling ses som ett område som depolitiserats, både i och utanför utbildning, vilket fört med sig att miljöfrågorna får sin lösning enbart inom ramarna för det ekonomiska system som starkt bidragit till att problemen förvärrats och eskalerar, det vill säga kapitalismen (se även Alaimo 2000). Utbildningsforskarna Daniel Pargman och Elina Eriksson (2013) menar att vissa universitetsutbildningar tenderar att premiera en version av hållbarhet som inte bjuder något motstånd, eftersom undervisningen formuleras helt inom ramarna för det rådande systemet där väldigt få saker inom den rådande ordningen står på spel. Utbildningsforskarna Margareta Nilsson-Lindström och Dennis Beach (2015) menar i en analys av policyutvecklingen inom svensk lärarutbildning att förändringen av organiseringen och synen på vad som är relevant kunskap har gått hand i hand med en neoliberal samhällsutveckling. Jag tolkar det som att de ideologiska krafterna som förespråkar neoliberalism och kommodifiering av kunskap står långt ifrån en kunskapssyn som vill omkullkasta rådande samhällsordning. Därför blir det också viktigt för feministiska forskare som vill bjuda motstånd mot den här utvecklingen att engagera sig i frågor om kunskapens organisering och innehåll inom högre utbildning.

Utgångspunkten för den här artikeln är att all kunskapsproduktion och alla

undervisningspraktiker både är förkroppsligade och transkorporala. Jag menar att exemplet med miljöfrågorna, i form av hållbar utveckling, blir obekväma och problematiska i praktiken för att de 1) oundvikligen överträder gränserna mellan den privata och offentliga sfären vilket tvingar det undervisande subjektet att bli synligt och 2) utmanar föreställningen om vad som är legitim kunskap. Att det är svårt att ha överblick och kontroll var något som lärarutbildarna också tog upp i relation till kopplingen mellan kunskap och politiskt medborgarskap:

Solveig: /.../att vi är så bundna av varandra i det här nätet som är så svårkontrollerat, svårförståeligt /.../det kommer nya bevis varje dag på hur svårt det är att hantera det här med att vara konsument, att vara politisk medborgare

Samtidigt som förändring förespråkas inom ramarna för den rådande politiska ordningen, påpekar Solveig att detta är svårt i och med att vi är så beroende av varandra på sätt som är svåröverblickbara. På så sätt har det personliga verkligen blivit politiskt, men kanske inte på det radikala sätt som många feminister föreställt sig att det skulle kunna realiseras. Jag skulle vilja hävda att vi här har att göra med en intressant och möjligen produktiv feministisk paradox: å ena sidan visar propäer om källsortering, ekologisk konsumtion och kollektiva sätt att resa på att det vi gör som privatpersoner är av största vikt för att hantera en samhällsutveckling präglad av miljöförändringar. Å andra sidan är denna privatperson oftast uppmålad helt utan kontext och utgör sålunda den neoliberala drömmens kanske främsta symbol: en fri individ som tar ansvar för sig själv och som väljer att konsumera, äta och resa på ett rationellt och vettigt sätt. Att denna rationella individ är (till synes) helt kontextlös bidrar dessutom till att osynliggöra att det fortfarande globalt sett är kvinnor som tar störst ansvar inom den privata sfären (Alaimo 2000). Konsekvenserna av de eskalerande miljöförändringarna är dessutom knappast jämt fördelade bland oss som lever på den här planeten, vilket påpekats av feministiska forskare såsom Sherilyn MacGregor (2013) och Donna Haraway (2015). Utsagor om universella hot mot hela mänskligheten bidrar till att ignorera det faktum att det i dagsläget förekommer många olika sätt att existera på denna planet. Motsatt läge råder: konsekvenserna av rådande miljöförändringar drabbar oss olika beroende på faktorer såsom geopolitisk hemvist, ras, kön och klass vilket lätt göms bakom fantasier om ett universellt hot mot hela mänskligheten (se till exempel Plumwood 2002). Denna ofta osynliggjorda politiska realitet kan sägas krocka med kraven på att den som undervisar om miljöförändringar ska göra detta i rollen som okroppsligt neutral. Föreställningar om neutralitet kan snarare ses

som en chimär som bara kan fungera så länge kategorin människa uppfattas som universell.

Avslutande diskussion

Vi måste hitta sätt att stanna kvar i det obekväma gränslandet där den rådande situationen av eskalerande miljöförändringar och neoliberal samhällsutveckling tvingar den som undervisar att bli ett situerat subjekt i ett utbildningslandskap som tycks kräva det motsatta. Eller, som Donna Haraway (2016: 1, författarens översättning) uttrycker det, vi måste ”stanna kvar i problemen”. Det finns inget enkelt svar på hur universitetslärarna ska hantera undervisningssituationen, bara ett konstaterande om att ”politik och etik ligger till grund för konflikter då man tvistar om vad som kan räknas som rationell kunskap” (Haraway 2008: 237). Att neka till sitt förkroppsligade seende, vare sig det kommer från ett positivistiskt eller konstruktivistiskt håll, är inte att ta det ansvar som krävs. Likt Haraway vill jag påstå att föreställningen om den fullständiga positionen, den som tycks skymta mellan raderna i samtliga fokusgruppsdiskussioner ovan, handlar om en återvändsgränd som pendlar mellan blicken från ingenstans och sökandet efter ”den oppositionella historiens perfekta fetischerade subjekt” (Haraway 2008: 237). Om vi tar på allvar att kunskap alltid är både situerad och transkorporal, vilket inte motsäger att vi kan och vill veta saker om den verkliga världen, vad kan det innebära för undervisningspraktiken? Som feminister vet vi att relativismen är

en återvändsgränd. Att vi vet detta betyder dock inte att vi bör låta bli att öppna upp för den epistemologiska osäkerhet som miljöfrågorna för med sig när de ska göras utbildningsbara. Snarare handlar det om att acceptera att den kunskap vi har idag alltid kommer att innehålla element av osäkerhet, vilket också är en förutsättning för kunskap om exempelvis miljöförändringar (Sjögren 2014). Det innebär vidare att vi måste hitta sätt att leva med sorgen efter förlorade ekosystem, vilket innebär också att vi mest troligt behöver omvandla vår politik, våra begär och våra kunskapspraktiker till att inkludera osäkerhet och sårbarhet (Haraway 2016).

För André och hans lärarutbildningskollegor, exempelvis, skulle ett erkännande av den situerade kunskapspositionens nödvändiga otillräcklighet kanske kunna innebära att torskfrågan kan bearbetas på ett mer ansvarsfullt sätt. Det ansvarsfulla avser att varken hänge sig åt relativism eller till en blick från ingenstans som ”får den omärkta kategorin att göra anspråk på makten att se och inte bli sedd, att representera samtidigt som den undflyr representation” (Haraway 2008: 231). Insikten om att kunskap alltid är situerad, och i någon mån politisk, kan öppna upp och synliggöra mer nyanserade förståelser i mötet mellan utbildnings- och kunskapsideal i högre utbildning.

Om vi på allvar ska förstå och förklara hur och varför kraven på okroppslig neutralitet tycks vara så stark och samtidigt svårhanterlig i universitetslärares undervisning om hållbar utveckling måste vi som feminister belysa och problematisera

maskuliniseringen och depolitiseringsen både av kunskap i allmänhet men också av separata kunskapsområden i synnerhet. Exempelvis har Sherilyn MacGregor (2013: 7) kallat det som pågår en ”maskulinisering av miljöfrågor”, det vill säga att män (och den manliga blicken) dominerar på miljöområdet, både i fråga om representation vid formellt beslutsfattande och i fråga om att formulera vad som är problemet. Detta betyder exempelvis att föreställningen om neutral undervisning inte kan vara så oskyldig som den kanske först verkar. Tvärtom är synen på vad som utgör legitim kunskap och vetenskaplighet ofta formad utifrån en manlig norm (Harding 1986). När vi hör argument om att vi behöver teknokratiska lösningar som formuleras utanför de demokratiska systemen eftersom miljöförändringarna hotar oss alla, måste vi återropa att våra positioner är diversifierade och formade genom maktrelationer vilket gör att ingen av oss kan formulera neutrala lösningar som passar alla. Samtidigt står vi idag inför en situation där vi kan behöva försvara en verklighetsbeskrivning som över huvud taget erkänner att det pågår miljöförändringar. Drömmen om att göra gott för alla är lika naiv som den är omöjlig. Bortom dessa drömmar väntar ett ansvarstagande för den värld vi skapat (och skapar) där det fula, sårbara och omöjliga måste få stå i centrum. Vi kan dock aldrig bli all-inkluderande och det är paradoxalt nog utifrån denna insikt som vi kan göra bättre och inkludera fler i politik och kunskap som rör miljö, hållbar utveckling och andra centrala områden.

Syftet med den här artikeln har varit att diskutera relationen mellan epistemologi och politik inom svensk högre utbildning samt att diskutera kunskapens villkor i akademien utifrån feministiska kunskapsteoretiska begrepp. Exemplet som undersökts är hållbar utveckling. Artikeln kan framförallt ses som ett bidrag till en diskussion om miljöförändringarnas epistemologiska och politiska status inom akademisk utbildning utifrån en feministisk analys. Genom analyser av fokusgruppsmaterialet menar jag att miljöfrågorna, i form av hållbar utveckling, blir obekväma och problematiska i praktiken för att de 1) oundvikligen överträder gränserna mellan den privata och offentliga sfären vilket tvingar det undervisande subjektet att bli synligt och 2) utmanar föreställningen om vad som är legitim kunskap.

Sammanfattningsvis menar jag att synliggörandet och kritiken av den osynliga och okroppsliga kunskapssynens politik handlar om att hantera det svårhanterliga och det till synes omöjliga till förmån för en mer inkluderande och mer rättvis syn på kunskap inom akademien.

Referenser

- Alaimo, Stacy (2000) *Undomesticated ground: recasting nature as feminist space*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Alaimo, Stacy (2010) *Bodily natures: science, environment, and the material self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alaimo, Stacy (2011) Det nakna ordet: den protesterande kroppens transkorporala etik. *Tidskrift för genusvetenskap* 22(4): 29–58.
- Biesta, Gert (2006) *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2016) *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Braidotti, Rosi (2013) *The posthuman*. Cambridge: Polity.
- Cakici, Baki (2013) Sustainability through surveillance: ICT discourses in design documents. *Surveillance & Society* 11(1/2): 177–189.
- Dahl, Emmy (2011) Män pratar miljö: diskursiva maskuliniteter i mäns samtal om klimatförändringar och miljövänliga resor. *Tidskrift för genusvetenskap* 22(4): 111–137.
- Eidenskog, Maria (2015) *Caring for corporate sustainability*. Linköping: Linköpings universitet.
- Gabrys, Jennifer (2014) Programming environments: environmentality and citizen sensing in the smart city. *Environment and Planning D: Society and Space* 32(1): 30–48.
- Gyberg, Per och Löfgren, Håkan (2016) Knowledge outside the box – sustainable development education in Swedish schools. *Educational Research* 58(3): 283–299.
- Haraway, Donna (2008) *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Haraway, Donna (2015) Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: making kin. *Environmental Humanities* 6: 159–165.
- Haraway, Donna (2016) *Staying with the trouble: making kin in the chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Harding, Sandra (1986) *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Henriksson, Malin (2014) *Att resa rätt är stort, att resa fritt är större: kommunala planerares föreställningar om hållbara resor*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hjälmeskog, Karin (2006) Att lära sig bry sig om de nära – och de långt borta. *Utbildning & Demokrati* 15(1): 61–76.
- Jansson, Maria, Wendt, Maria, Åse, Cecilia (2009) Teaching political science through memory work. *Journal of Political Science Education* 5(3): 179–197.
- Jansson, Maria, Wendt, Maria och Åse, Cecilia (2010) Kön och nation i vardag och vetenskap. *Statsvetenskaplig tidskrift* 109(3): 241–258.
- Kajser, Anna (2011) Intersektionalitet för klimatsolidaritet: om klimatkussionen i Bolivia och vikten av analytisk komplexitet. *Tidskrift för genusvetenskap* 22(4): 61–85.
- Kitzinger, Jenny och Barbour, Rosaline S. (1999) Introduction: The challenge and promise of focus groups. Kitzinger, Jenny och Barbour, Rosaline S. (red) *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: Sage.
- MacGregor, Sherilyn (2013) Only resist: feminist ecological citizenship and the post-politics of climate change. *Hypatia* 29(3): 617–633.
- Martinsson, Lena och Reimers, Eva (2014) *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.

- Mouffe, Chantal (2008) *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft.
- Lindström, Margareta Nilsson och Beach, Dennis (2015) Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry* 6(3): 241-258.
- Olofsson, Jennie (2016) Om fluiditet, läckage och kvinnors kroppar. *Tidskrift för genusvetenskap* 37(1): 117-138.
- Pargman, Daniel och Eriksson, Elina (2013) 'It's not fair!': making students engage in sustainability. Proceeding of the Engineering Education for Sustainable Development. Conference. Cambridge. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A665887&dsid=-5111> [24 oktober 2017].
- Pargman, Daniel och Eriksson, Elina (2016) At odds with a worldview - teaching limits at a technical university. *Interactions Magazine* 23(6): 36-39.
- Plumwood, Val (1993) *Feminism and the mastery of nature*. London: Routledge.
- Plumwood, Val (2002) *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. London: Routledge.
- Regeringens proposition (2009/10:89) *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (1992:1434) *Högskolelag, Utbildningsdepartementet*.
- Sjögren, Hanna (2014) Educable futures? Managing epistemological uncertainties in sustainability education. *Resilience: A Journal of the Environmental Humanities* 1(2).
- Sjögren, Hanna (2016) *Sustainability for whom? The politics of imagining environmental change in education*. Linköping: Linköpings universitet.
- Swyngedouw, Erik (2014) Anthropocentric politicization: from the politics of the environment to politicizing environments. Bradley, Karin och Hedrén, Johan (red) *Green utopianism: perspectives, politics and micro-practices*. New York: Routledge.
- WCED (1987) *Our common future: report of the world commission on environment and development: our common future*. Switzerland: UN World Commission on Environment and Development.
- Wibeck, Victoria (2010) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Žižek, Slavoj (2008) Ecology as the new opium for the masses. Barragán, Paco (red) *Sustainabilities*. New York: Charta Books Ltd.
- Åsberg, Cecilia (2005) *Genetiska föreställningar: mellan genus och gener i populär/vetenskapens visuella kulturer*. Linköping: Linköpings universitet.

Nyckelord

Feministisk teori, epistemologi, politik, miljöförändringar, högre utbildning

Hanna Sjögren

Centrum för kulturstudier
Goldsmiths, University of London
E-post: h.sjogren@gold.ac.uk