

Den politisk-etiska potentialen hos djur-människorelationer i lärarutbildares samtal om hållbar utveckling

HANNA SJÖGREN

Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet

För att förstå vilka gränser som utmanas och/eller förstärks i utbildning för hållbar utveckling krävs att pedagogisk teori och praktik skapar utrymme för att undersöka potentialen i relationer som inkluderar det icke-mänskliga. Utifrån fokusgruppintervjuer med lärarutbildare vid åtta svenska lärosäten lyfter jag fram exempel på relationer där det mänskliga kan förstås som en del av och i relation till det icke-mänskliga. Utifrån dessa relationer diskuterar jag politisk-etiska frågeställningar som uppkommer genom att relationerna avgränsas som de gör. Exempelen visar hur relationer mellan det mänskliga och det icke-mänskliga kan utgöra en betydelsefull utgångspunkt för att förstå vilka gränser som utmanas och/eller etableras genom utbildning för ett mer hållbart samhälle. Utifrån analyser av materialet diskuterar jag kritiskt hur de olika relationerna skapar olika verkligheter, där gränser för vad som blir betydelsefullt förhandlas. Jag visar på *individualitetens* och *den närvarande referentens* betydelse, vilken kunskap dessa relationer möjliggör samt vem eller vad som inkluderas i utbildningens arbete för att skapa en hållbar utveckling.

INLEDNING

Den samtida politiska debatten har synliggjort valet av skolmat som en politisk gränsdragningsfråga. Dagens Nyheters ledarskribent Hanne Kjöllner (2012) argumenterar till exempel för att ”miljöpartiet kamouflerar ett vegetariskt ideal under begreppet köttfri” apropå en miljöpartistisk motion om att införa vegetarisk kost en dag i veckan på skolor runt om i Stockholm. Under början av 2010-talet togs flera kommunala beslut om en dag med

köttfri skolmat runt om i Sverige, vilket möttes av både sympatier och motstånd (se t ex Drevfjäll, 2013; Olsson, 2012). Förespråkarna menade att detta var ett steg i rätt riktning för miljö och klimat, medan kritiker som Hanne Kjöllner menade att de köttfria dagarna snarare var att betrakta som politisk propaganda och tvång. Diskussionen som uppstod och fortfarande pågår belyser att mat och ätande i allmänhet, och ätande av skolmat i synnerhet, inte är politiskt neutralt. Den köttfria dagen som idé och praktik sätter ljuset på en förgivettagen gräns som utmanas: plötsligt blir det vi stoppar i oss till vardags synligt som *politiskt*, som en praktik kopplad till frågor om etik, ansvar, makt och subjektivitet. Ätandet av icke-mänskliga djur, växter, bakterier förändrar och skapar oss människor både materiellt och diskursivt. Den ekofeministiska teoretikern Stacy Alaimo (2011, s. 31) betonar vikten av att beakta ”människokroppens överlappning, både med andra människokroppar och med icke-mänskliga varelser och fysiska landskap”. Omförhandlandet av gränser mellan djur- och människokroppar skapar nya frågeställningar kring etik, ansvar, normer och politik. Hur den köttfria skoldagen skapas i relation till andra objekt, diskurser och praktiker kan ses som en fråga om *ontologisk politik* (jfr. Mol, 1999). Begreppet ontologisk politik belyser att verkligheten kan göras på olika sätt med konsekvenser för vilka subjekt och objekt som framträder och förstås som betydelsefulla.

De processer genom vilka relationer avgränsas, utmanas, förhandlas och legitimeras har betydelse för vilken verklighet och kunskap som framställs som rimlig i hanteringen av ett kunskapsområde som hållbar utveckling. Att jag fokuserar på just djur-människorelationer motiveras med att relationer mellan djur och människor har visat sig ha stor materiell och diskursiv betydelse både för att förstå vad vi idag menar med kategorin människa, men också för att djur och människors liv och kroppar i vårt samhälle är sammanflätade och intrasslade i varandra (se t ex Pedersen, 2007, s. 16; Birke, 2012, s. 150). Dessa sammanflätningar blir extra tydliga genom bland annat utbrotten av olika influensaepidemier som överlappar och överträder gränserna mellan djur- och människokroppar.

Skola och utbildning är arenor som anses politiskt viktiga för att hantera frågor kopplade till hållbarhet och miljö (se t ex Gough & Scott, 2008; Kahn, 2003). Utbildning är också en arena där frågor om *vad kunskap är* och *vilken kunskap* som blir giltig förhandlas i intersektionen mellan många olika praktiker såsom globala och nationella utbildningsmål, läroplaner, ämnesspecifika kunskapsideal och skolans praktik och de som verkar där. På dessa arenor pågår ett aldrig avslutat gränsdragningsarbete som är avgörande för vem som blir betydelsefull eller vad som blir betydelsefullt i utbildningens vardag. Djur-människorelationer är, som det kommer att visa sig nedan, i allra högsta grad en del av detta arbete.

Nedan kommer jag att förankra frågan om varför relationen mellan djur och människor kan ses som både relevant och intressant ur utbildningsvetenskaplig synvinkel genom att diskutera ett feministiskt posthumanistiskt perspektiv på utbildning. Jag menar att kombinationen av dessa två fält är värdefull för att begripliggöra utbildning i dagens samhälle där de ekologiska kriserna kräver angreppssätt som kan belysa att människors och andra djurs kroppar på olika sätt är sammanvävda med processer i naturen (för en diskussion om detta se även Alaimo, 2010).

Jag undersöker hur relationerna avgränsas med hjälp av illustrerande exempel från fokusgrupper med lärarutbildare där de gemensamt diskuterar frågan om hur hållbarhetsfrågor kan hanteras i lärarutbildningen. Exempelen på djur-människorelationer i fokusgrupperna visar hur relationer mellan det mänskliga och det icke-mänskliga kan utgöra en betydelsefull utgångspunkt för att förstå vilka gränser som utmanas och/eller etableras genom utbildning för hållbar utveckling. Artikeln kan ses som ett *teoretiskt och empiriskt* bidrag till utbildningsvetenskaplig forskning genom användandet av feministiska posthumanistiska perspektiv för att diskutera konkreta utbildningsrelationers politisk-etiska potential.

UTBILDNINGSFILOSOFISKA FRÅGOR FÖR EN POSTHUMANISTISK TID

Vi befinner oss just nu i slutet av FN:s årtionde för utbildning för hållbar utveckling (2005-2014) där målet är att all utbildning och allt lärande ska leda till kunskaper ”så att det blir möjligt att ställa om samhället och hitta lösningar på världens ekonomiska, sociala och miljömässiga utmaningar” (UNESCO, 2013). Detta är en mycket ambitiös formulering och ännu återstår många frågor kring hur sådan utbildning ska fungera, vilka framtider det är som ska eftersträvas samt *vem* det är som ska utbildas för att tackla dessa utmaningar (se Pedersen, 2010a; Sjögren, kommande). Hållbarhetssträvanden inom utbildningsfären kan bidra till möjligheten att belysa och problematisera de antropocentriska utgångspunkterna som förekommer i majoriteten av konventionell utbildningsvetenskaplig forskning (Pedersen, 2010b). De ekologiska och politiska kriser som adresseras i FN-initiativet ovan kräver dock teoretiska och metodologiska angreppssätt som inte återskapar den i många fall problematiska uppdelningen mellan natur och kultur, människa och djur, subjekt och objekt, lärare och lärande.

Just kritiken mot antropocentrismen, där människan står i världens centrum, har vunnit styrka genom den *posthumanistiska vändningen* som ägt rum inom många områden och under olika rubriker (såsom den materiella och ontologiska vändningen) med betoning på det materiella och konkretas

betydelse för hur mening produceras. De universalistiska anspråken hos humanismen har i många år kritiserats av feministiska, utbildningsfilosofiska och postkoloniala tänkare. Gemensamt för det spretiga posthumanistiska fältet kan dock sägas vara att det visar på det icke-mänskligas (djur, miljö, ting, teknik) agens inom en rad praktiker som länge antagits vara enbart mänskliga. Den gemensamma posthumanistiska nämnaren kan därmed sägas vara kritiken mot den humanistiska synen som sätter människan i världens centrum (Åsberg, Hultman & Lee, 2012).

Utbildningsfilosofen Gert Biesta (2006) är en av dem som inom utbildningsvetenskapen är kritisk mot humanismen, eftersom den enligt honom innebär en fastlåsning av vem det utbildningsbara subjektet är innan det sätts i relation till andra. Enligt Biesta bygger den moderna utbildningssynen på en nära koppling mellan rationalitet, autonomi och utbildning som tillsammans skapar ”upplysningsprojektets ’heliga treenighet’” (2006, s. 15). Trots Biestas ointresse för det icke-mänskligas roll i utbildning kan hans kritik användas för att hävda att svaret på vad det innebär att vara människa inom dominerande utbildningsdiskurser skapar utestängningar som gör att subjektivitetsförståelser bortom det mänskliga omöjliggörs. Sådana utestängningar måste ses som ohållbara i relation till de ekologiska kriserna som adresseras under paraplybegreppet hållbar utveckling, eftersom en antropocentrisk utgångspunkt riskerar att få förödande konsekvenser för såväl människor som icke-mänskligt liv (se t ex Hinchliffe et al. 2005, s. 43). Antropocentriska utgångspunkter sätter mänsklig aktivitet och överlevnad i centrum för hållbarhetsfrågan, med risken att de ekologiska system som människor ingår i ses som antingen passiva eller avskilda från mänsklig aktivitet.

Biesta (2006, s. 19) menar att ”utmaningen att övervinna humanismen också är en central utmaning för utbildning”. Posthumanistiskt tänkande erbjuder de första trådarna i ett sådant projekt genom att betona att även människan är ett djur som ”has coevolved with various forms of technicity and materiality, forms that are radically ’non-human’ and yet have nevertheless made the human what it is” (Wolfe 2010, s. xxv). Ett posthumanistiskt perspektiv på utbildning erbjuder onekligen en viktig öppning för komplexa frågor och räds inte heller de spörsmål som gör att vi måste fråga en antropocentrisk subjektssyn inom pedagogiken (jfr. Biesta, 2006).

Ett flertal forskare har närmast sig frågan om vad ett posthumanistiskt angreppssätt kan tillföra utbildningsfrågor i både teori och praktik (Pedersen, 2010a; Pedersen, 2010b; Gough, 2004; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Bodén, 2013). Helena Pedersen (2010a, s. 691) menar att posthumanistiska angreppssätt kan vara behjälpliga för att öppna upp utbildning och lärande bortom ett antropocentriskt fokus, genom att exempelvis ta ”djuret” som utgångspunkt för att lära mer om fenomen såsom kunskapsproduk-

tion, globalisering och biopolitik. Uppmaningen öppnar upp för det icke-mänskliga inkludering i olika kunskapspraktiker. Enligt Biesta (2006, s. 69) bör utbildning främja ”gemenskapen av dem som inte har något gemensamt” för att den som utbildas ska kunna söka sig bortom den rationella gemenskap där utbildningen bara erbjuder subjektpositioner genom den logik som skapar gemenskap där det partikulära, specifika blivandet omöjliggörs.

Frågan om vem som har ansvar för utbildning för ett hållbart samhälle är lika viktig som den är svår. Ansvarsfrågan är tätt kopplad till vilken subjektivitetsförståelse som möjliggörs genom utbildningens teori och praktik. Filosofen Emmanuel Levinas (1993, s. 112) uttrycker det som att ”[a]nsvaret är faktiskt inte ett enkelt attribut till subjektiviteten, som om denna existerade i sig själv före den etiska relationen”. Biesta (2006, s. 106) uttrycker en liknande tankegång när han skriver att ”undervisarens ansvar, utbildningsansvaret, är ett ansvar för något som ingen kan veta i förväg – det är ett ansvar utan kunskap om vad man har ansvar för”. Det är ett ansvar som på samma gång är nödvändigt, omöjligt och osäkert. Den feministiska teoretikern Donna Haraway (2008) talar, med inspiration från Levinas, om möjligheten att känna och utöva ansvar (”responsibility”) i relation till den fundamentalt andra som någon att svara an på (”response-ability”) (se även Biesta, 2003, s. 67). Denna begreppsliga förskjutning från ansvar till att svara an utgör ett försök att se icke-mänskliga djur, såsom försöksdjur, medansvariga i betydelsen att de i en relation också kan svara an. Haraway (2008, s. 71) menar att kapaciteten att svara an skapas i och för ”multidirectional relationships, in which always more than one responsive entity is in the process of becoming”. En sådan syn på relationer hänger samman med möjligheten att svara an i den värld genom vilken vi delar situationer och händelser i relationer. Kritik har dock framförts mot att Haraway förlitar sig alltför mycket på en instrumentell syn på djur-människorelationer som tycks göra ansvarsfrågan till en fråga om att kunna döda djur om vi gör det på ett ansvarsfullt sätt (Weisberg 2009, s. 40-45). Kritiken mot Haraway kan ses som ett exempel på de problem som kan uppstå när det mänskliga subjektet decentraliseras och inte längre har ett tydligt ansvar för till exempel försöksdjurs situation. Trots den viktiga kritiken mot Harway menar jag att det finns en viktig tanke i möjligheten att svara an, med konsekvenser för potentialen att via utbildning forma hållbara och ansvarsfulla relationer. Subjektets struktur kan aldrig vara känd innan relationen uppstår, utan börjar i och med relationen (se t ex Buber, 1994, s. 26; Levinas & Nemo, 1993, s. 112). En kombinerad feministiskt posthumanistisk och utbildningsvetenskaplig diskussion om ansvar och etik utgör de röda trådarna i den här texten. För att kunna föra en sådan diskussion används ett feministiskt posthumanistiskt ramverk för att undersöka djur-människorelationers etiska potential tillsammans med filosofiska begrepp och

tankar som tidigare använts inom utbildningsfilosofin. Jag menar att trots att filosofer som Emmanuel Levinas, Judith Butler och Martin Buber inte visat särskilt stort intresse för det icke-mänskliga i sina arbeten finns det tankar och öppningar som kan användas för analyser som vill undersöka villkoren för vilka subjekt som blir till och inkluderas inom ett visst kunskapsområde. Med andra ord handlar posthumanismen om ”överlappningar och inkluderingar” (Åsberg 2012, s. 8) snarare än att förkasta insikter och tankar som utformats inom till exempel postmodern teoribildning (som framgår ovan använder Donna Haraway till exempel Levinas tankar och begrepp för att utveckla sin posthumanistiska etik).

MATERIAL OCH METOD

Det empiriska materialet i den här artikeln bygger på fokusgruppintervjuer med lärarutbildare vid åtta svenska lärosäten. Genom att undersöka formerandet av djur-människorelationer i fokusgrupperna diskuterar jag politisk-etiska frågeställningar som aktualiseras utifrån att dessa relationer ser ut och avgränsas som de gör. Den senaste svenska läroplanen betonar hållbar utveckling på flera ställen, både i de allmänna målen och i flera kursplaner (Lgr11), medan reformtexten till den senaste lärarutbildningsreformen enbart nämner hållbarhet i en bisats (Regeringens proposition 2009/10:89). Med anledning av denna något motsägelsefulla styrning har min ambition varit att fånga ett pågående samtal om hur hållbarhetsfrågor kommer in i utbildningen av blivande lärare. Här menar jag att positionen som lärarutbildare är central just på grund av lärarutbildarens placering i skärningspunkten mellan olika utbildnings- och kunskapspraktiker. Den mångfasetterade positionen som lärarutbildare är intressant för studien eftersom lärarutbildaren befinner sig i skärningspunkten mellan skolpraktik, universitetsutbildning, utbildningsreformer och, ofta, egen forskning. Lärarutbildare ges ett centralt ansvar för utbildningen av framtida generationer av lärare och i positionen finns därför en möjlighet att aktivt reflektera över vem den framtida läraren bör vara och vad denna bör kunna. Jag har samlat totalt 34 lärarutbildare från olika utbildningsområden och discipliner fördelat på åtta grupper för att tillsammans med dem diskutera hur de hanterar frågor kring hållbarhet i sin undervisning. Utifrån de transkriberade samtalen har jag sedan närmast mig frågan om vilka gränser och relationer som utmanas och/eller etableras genom fokusgruppsamtalen. Fördelen med fokusgrupper, i jämförelse med enskilda intervjuer, är att gruppsamtalen kan sägas utgöra ”tänkande samhällen i miniatyr” (Jovchelovitch citerad i Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007, s. 250). Fokusgruppsamtalen gör det möjligt att låta deltagarna ställa frågor

till varandra samt att låta gruppdynamiken ta samtalet i oväntade riktningar (Kitzinger & Barbour, 1999, s. 4; Wibeck, 2010, s. 52).

De empiriska exemplen som jag använder från fokusgrupperna visar hur relationer mellan det mänskliga och det icke-mänskliga kan utgöra en betydelsefull utgångspunkt för att förstå *vilka gränser som utmanas och/eller etableras genom fokusgruppsamtalen*. Här menar jag att detaljerna i samtalen är helt centrala för att kunna lyfta frågan om hur förutsättningarna ser ut för att kunna inkludera det ickemänskliga i utbildning som syftar till att skapa en hållbar samhällsutveckling. Utifrån min posthumanistiska utgångspunkt utgår jag från, i likhet med bland annat Donna Haraway (2003, s. 20), att "the relation' is the smallest unit of analysis". Det betyder att jag fokuserar på vilka relationer som artikuleras, hur de artikuleras samt vilken potential de har för att utmana och/eller destabilisera gränser och skapa subjekt och objekt.

Ett fokus på gränsdragningar kan, som sociologen Tora Holmberg (2005, s. 40) påpekar, visa "hur natur och kultur görs till två *olika* kategorier: det handlar om *återupppfinnandet* av natur och kultur". Jag undersöker den pågående formeringen av relationerna samt den politiska och etiska potentialen hos dessa genom att behandla relationerna i samtalen som "constituted *between the discursive and the material in a posthumanist becoming*" (Jackson & Mazzei, 2012, s. 126). Jag börjar mina resonemang med ett empiriskt exempel som jag sedan använder för att diskutera hur vissa relationer öppnar upp för etiskt ansvariga relationer medan andra stänger sådana möjligheter.

"MYRORNA ÄR JU SÅ MÅNGA" – INDIVIDUALITET SOM EN FÖRUTSÄTTNING FÖR ANSVARIG KUNSKAP

I flera fokusgruppdiskussioner visar sig *antalet icke-mänskliga djur* ha betydelse för hur kunskapen ordnas. Följande exempel kommer från en av fokusgrupperna och här diskuterar deltagarna varför det tycks vara okej att döda djur som ingår i ett tydligt kollektiv:

ANDRÉ: de [myror och spindlar] är visst okej att döda... ja men det har ju [någon] skrivit om bland annat, det är också jättest fascinerande, vissa djur tycker vi är okej att slå ihjäl.. där har vi inga moraliska dubier alltså

ANNA: nä... och myror är ju så många så att... ((flera skratt)) det är festligt också med de där vinbergssnäckorna när de kommer en till två stycken de första tidiga, då kan man bygga hus åt snäckorna, och titta

ANDRÉ: ja

- ANNA: sedan så är det fullt och då kastar man de där istället, på förskolegården alltså de är överallt och de är äckliga, kastar ut dem så de går sönder
- HANNA: okej
- ANNA: det har jag varit med om själv ((skratt)) det är ju fin utveckling ((skratt)) från att nu tar vi hand om den lilla snigeln och sedan så...

Situationen ovan ger exempel på en relation där lärarutbildarna och olika icke-mänskliga djurkollektiv såsom myror, spindlar och sniglar tillsammans ingår. I kontrasten mellan de få snäckorna ("en till två") som Anna först stött på i förskolan och den mängd som sedan leder till känslan av att det är "fullt", framkommer den snabba rörelsen mellan omtanke och dödande. Som Anna påpekar är det när snäckorna är "överallt" på förskolegården som de blir "äckliga". I detta exempel är det just antal som görs betydelsefullt för hur gränserna dras med betydelse för hur snäckorna värderas och i förlängningen om de ska få leva eller dö.

Det tycks vara när vinbergssnäckan rör sig mellan individ och kollektiv som någonting händer i relationen: den ändras genom rörelsen från att mötas ansikte-mot-ansikte med en individ till konfrontationen med ett ansiktslöst kollektiv (jfr. Butler, 2011, s. 15). Den här rörelsen öppnar upp för olika möjligheter där relationen inte har inneboende egenskaper, utan skapar olika slags effekter beroende på den specifika sammansättningen och pedagogiska kontexten. Det är just genom Annas inledande relation till den specifika, partikulära snäckan – som plötsligt befinner sig på förskolegården – som den pedagogiska praktiken skapar förutsättningar att hantera snäckan som någon som förskolans personal och dess elever kan bry sig om. När den faktiska, materiella mängden i rummet förändras, ändras också det etiska ansvaret i relationen med effekter för vem som får leva och dö.

Med filosofen Martin Bubers (1994) språkbruk går det att förstå att relationen mellan Anna och vinbergssnäckan går från ett *Jag-Du* till ett *Jag-Det*. Buber använde dessa figurer för att visa på det etiska hos ett möte som inte kräver kategoriseringar och kunskap (*Jag-Du*). Buber menar att det är genom det passiva mötet, det som inte söks, som det finns möjlighet att träda in i ett direkt etiskt möte med *Du:et*. *Jag-Du*-relationen kan inte sökas och inte förstås i termer av kunskap. Samtidigt är relationen bräcklig och löper alltid risk att transformeras till en *Jag-Det*-relation (1994, s. 129). När vinbergssnäckorna anländer i mängder omöjliggörs det specifika mötet. Relationen ändras och Anna-vinbergssnäckan går från en *Jag-Du* till en *Jag-Det*-relation.

Emmanuel Levinas (1993) har uttryckt en liknande tanke kring relationer när han talar om att det etiska mötet med den Andra måste ske ansikte mot ansikte. Vad det handlar om är inte ett bokstavligt ansikte utan om ett ansvar

för den andras absoluta alteritet. I exemplet med mötet mellan Anna och vinbergssnäckorna är det genom rörelsen mot att snäckorna både materiellt och diskursivt förstås som ett kollektiv som den etiskt möjliga relationen plötsligt försvinner. Relationerna ändras därmed genom att snäckpopulationen växer – från en eller två till många.

Det går även att tolka rörelsen mellan det specifika och generella som att det är när snäckarten blir ohanterlig och bortom mänsklig kontroll som omtanke omöjliggörs. Här är det betydelsefullt att se att både det materiella och det diskursiva samverkar. Att det just är relationen mellan snäckor och förskolepedagoger som tas upp under intervjun kan sättas i samband både med snäckans fakticitet (förekomst, reproduktionsmönster, ekosystem) och diskurser kring snäckor och sniglar (Anna använder båda klassificeringarna synonymt) i förskolan (med koppling till barnvisor såsom ”Lilla snigel akta dig” och barnprogrammet ”Björnes magasin” vars huvudkaraktär alltid är *i sällskap av en snigel). Relationen mellan vinbergssnäckorna på förskolegården och förskolans personal och barn skapar alltså effekter där snäckorna förstås som både individer med sina kulturer av hus och som en kollektiv, oändlig naturresurs i betydelsen ett objekt som människor kan bruka och kontrollera. Som oändlig resurs tycks snäckorna också utgöra ett hot mot den pedagogiska verksamheten genom deras okontrollerbara spridning. Gränsdragningar mellan individ och kollektiv får som vi kan se ovan konsekvenser för när och hur icke-mänskliga liv blir betydelsefulla i diskussionerna om hållbar utveckling.

Samtalen i fokusgrupperna gav även upphov till att olika kroppar tolkades och ordnades utifrån bland annat *ikonstatus*:

SANDRA: jag brukar köra med två demonstrationsplakat

SOFIA: ja ((skratt))

SANDRA: och det är liksom rädda pandan, vilka hänger med mig ut på stan nu då och det är jättemånga som ska rädda

SOFIA: alla är med på den

SANDRA: pandan för att pandor är så gulliga symboler så. Sen brukar jag köra nästa plakat vilka är med mig ute och vem vill rädda fästingen?

SOLVEIG: de behöver väl inte räddas? ((skratt))

I diskussionen ovan är det i kontrasten mellan de gulliga pandorna och den för intervjupersonen icke skyddsvärda fästingen som specifika relationers gränser framträder. Pandan på plakatet ovan blir, tack vare sin symbolstatus, en *individ* i relationen. Fästingen, som Sandra visar upp på det andra plakatet, förstås och skapas på ett annat sätt. I kontrasten mellan de båda arterna framstår pandan som en beaktansvärd individ, medan fästingen blir det

motsatta – det vill säga icke-beaktansvärd. De verkligheter som relationerna skapar har också konsekvenser för – och hänger samman med – praktiker där fästingen visas upp i reklamkampanjer för TBE-vaccin och där pandan pryder Världsnaturfondens logotyp för miljöarbete (se t ex Lorimer, 2007 för en diskussion om pandans status som “flaggskeppsart” i diskurser och praktiker kring biologisk mångfald). Trots att pandan blir till en representant för beaktansvärda djur riskerar den att gå oåterkalleligen förlorad, medan fästingpopulationen rapporteras öka. Både pandan och fästingen värderas utifrån en antropocentrisk utgångspunkt där deras relation till det mänskliga blir avgörande för om och hur de blir värdefulla i diskussionerna om hållbar utveckling.

I fortsättningen på konversationen mellan Sandra, Sofia och Solveig kommer de in på frågan om alla arter verkligen är värda att räddas. Solveig svarar genom att påpeka att den ena arten är utrotningshotad (pandan), medan den andra är på framväxt (fästingen) vilket återigen aktualiserar möjligheten till *individualitet* som en viktig förutsättning för *vem det är som är värd att få leva* i just den här relationen. Sandra lyfter därefter frågan om människor med ärftliga sjukdomar är värda att få leva. De andra deltagarna följer upp frågan med, vad jag tolkar det som, nervösa skratt. Den pedagogiska poäng som Sandra vill göra med hjälp av sina plakat bidrar till att belysa just hur relationerna mellan människor och icke-mänskliga djur skapar olika slags gränser med effekter för vem som räknas som värdefull och inte. Genom de andra fokusgruppsdeltagarnas reaktioner skapas ögonblick av möjligheter att ifrågasätta förgivettagna och problematiska uppdelningar mellan djur och människor.

”DÅ KOMMER ANKAN IN OCH HUVUDET ÄR KVAR”

– DEN NÄRVARANDE REFERENTEN SOM EN FÖRUTSÄTTNING FÖR ANSVARIG KUNSKAP

Ytterligare ett betydelsefullt kriterium för hur kunskaperna ordnas i fokusgrupperna är genom vad jag kallar *den närvarande referenten*. Jag har modifierat begreppet utifrån Carol J. Adams (2010) *den frånvarande referenten*, ett begrepp som fångar och förklarar hur djurs kroppar görs ätbara genom att transformeras till kött. Adams menar att djur görs frånvarande genom att kött och köttätande kopplas till matlagning och kokkonst istället för till dödande. Adams menar att den frånvarande referenten ”permits us to forget about the animal as an independent entity; it also permits us to resist efforts to make animals present” (2010, s. 66). Den frånvarande referenten verkar bokstavligt, språkligt och metaforiskt och upprätthåller köttätande som

en försvarbar praktik. I fokusgruppsmaterialet finns exempel på där djurmänniskorelationerna ibland kunde gå från frånvarande till närvarande referent, vilket kan ses som att normen att ignorera djurs liv kunde ifrågasättas, om än för bara ett ögonblick.

Individualitet, som jag beskrev ovan, kritiserades i vissa fokusgrupper som en dubbelmoral som deltagarna menade att lärarstudenterna gav uttryck för när de rörde sig i riktning mot att bry sig om en specifik individ. Följande diskussion utgår från ett bildmaterial som jag för att stimulera till diskussion (se Wibeck, 2010, s. 78) introducerade för deltagarna. En av de bilder som introducerades föreställde en grävskopa fylld med döda grisar, inte olik de bilder som ofta förekommer i djurrättsrörelsens kampanjer mot köttindustrin (jfr. Redmalm, 2011):

- OLGA: /.../ det finns ju få saker som har upprört våra studenter så mycket som ett besök på [en lantbruksskola] där en grupp vid ett tillfälle fick vara med när de hittade en liten spädgris som hade blivit, som hade dött av att mamman hade lagt sig på den och de pratade om det här jag vet inte hur länge
- OLOF: vad säger du?
- OLGA: om hur otroligt hemskt det var och den djurhållningen de har där är ju ändå väldigt...
- OVE: exemplarisk... ja
- OLGA: ja precis. Och sen äter de ju kött allihopa liksom men de verkar inte riktigt koppla ändå utan det var bara... det var mer en modersinstinktsdiskussion som kom, det var en sån otäck händelse så att...

Citatet ovan ger uttryck för just rörelsen mellan det kollektiva och det individuella som jag diskuterade ovan. I Olgas referens till lärarstudenterna syns just kritiken mot att studenterna inte lyckas visa omtanke om den de *inte* står ansikte mot ansikte med. Jag tänker här på den av Olga insinuerade fläskkotletten eller baconskivorna på tallriken som tycks befinna sig både nära och långt ifrån den lilla spädgrisen som lärarstudenterna mötte under studiebesöket på lantbruksskolan. Att studenterna inte lyckas koppla samman köttet på tallriken med den ihjälklämda kultingen kan ses som kopplat till hur kunskapen ordnas. När omtanken och ansvaret uppstår inom relationen som en effekt av den lilla kultingens materiella och diskursiva position är det ett begränsat ansvar som väcks och som inte omfamnar alla de grisar som föds, lever och dör under industriella förhållanden. Inom relationen skapas kunskapen så att grisar som kollektiv blir möjliga att döda. De "köttnormer" (Gålmark, 2005, s. 83) som gör ätandet av vissa icke-mänskliga kroppar till en icke-fråga är onekligen kopplade till den politisk-etiska frågan om vem som får leva och dö.

Vad exemplet ovan visar är att relationerna är flexibla: de bygger inte på inneboende essentiella egenskaper hos arterna utan på hur de ordnas och vad de skapar i en specifik situation. Men det visar också på det partikuläras betydelse för möjligheten att en etiskt ansvarig relation ska kunna uppkomma. Därmed är det i det specifika, partikulära mötet som det öppnar sig ett möte ”som inte låter sig kodifieras” (Todd, 2008, s. 24). Mötet som sker bortom kodifieringen sker bortanför kunskapens tvingande ramar, med andra ord ska inte kunskap ses som en förutsättning för att möjliggöra en etisk relation till annanhet. Snarare kan vetande och behovet av att veta, kategorisera och ordna, utgöra ett hinder, eller till och med göra det omöjligt att träda in i en etisk relation till det som är fundamentalt annorlunda än en själv. Utbildningsfilosofen Sharon Todd talar om den etiska möjligheten i *ovetbarheten* (Todd, 2003, s. 52–53). Exemplet med griskropparna som plötsligt *blir närvarande referenter* under studiebesöket – det vill säga går från att vara en produkt i en fabrik till att återigen förknippas med en levande varelse med känslor och medvetande – visar dock att ovetbarheten också kan riskera att få förödande konsekvenser för vissa kroppar inom denna relation. Studenternas påstådda köttätande visar dock på att ögonblicket då grisarna är närvarande som djur och subjekt är flyktigt. Det tycks röra sig om ett kort ”ögonblick utanför ordningen” (Jansson, Wendt & Åse, 2007). Möjligheten att blunda för grisarnas vardagsliv försvårar en öppning för etiskt ansvarig kunskap. Som Jamie Lorimer (2007) påpekar i sin analys av icke-mänsklig karisma så är det många djurarter som av olika anledningar aldrig kommer att nå en status som symboler/ikoner, vilket gör att de faller utanför ramarna för biologisk mångfald och naturskydd.

Nästa intervjuцитat innefattar också en diskussion som utgår från det bildmaterial som jag introducerade för deltagarna för att stimulera till diskussion. Mitt val av stimulusmaterial erbjöd fokusgruppsdeltagarna möjligheten att visuellt möta en vardaglig situation för grisar i vårt samhälle, där många griskroppar massproduceras under industriella förhållanden:

- GERT: det här brukar jag prata om ibland liksom [pekar på grisbilden] /.../ ja fast när det gäller hur vi använder djur liksom, hur man åker runt i andra kulturer, till exempel man åker till Kina så beställer man in en anka och då kommer ankan in och huvudet är kvar liksom så det verkligen syns vad det har varit för någonting
- GORAN: det går liksom inte att fuska där och säga att ((skratt))
- GERT: nej, men vi har ju en helt annan uppfattning, vi vill ju inte se vad det är, utan det är liksom, det ska finnas en köttfabrik någonstans och där växer det kött liksom, att det är djur, det finns ju liksom inte i det hela

Citatet ovan innehåller åtminstone två djur-människorelationer av betydelse; den mellan Gert och grisarna på bilden och den mellan Gert och ankan på tallriken. I båda relationerna tvingas Gert att svara an på den Andras situation. Grisbilden, som av många deltagare upplevs som frånstötande, tycks göra att grisköttet på tallriken blir en närvarande referent, det vill säga att det går från att vara något annat än sig själv (frånvarande) till att återigen bli vad det varit (närvarande). Därmed får köttet på tallriken ett ansikte som deltagarna på något sätt behöver svara an på. Ankans ansikte på tallriken, i bokstavig mening, gör det omöjligt för Gert att bortse från att det som ska ätas har varit någon. Med andra ord bidrar referentens position i relationen till att ordna kunskapen så att möjligheten att svara an skapas.

Återigen menar jag, med inspiration från Sharon Todd, att relationerna som Gert ingår i ovan kan ses som ett av de tillfälliga ”*relationella moment som inte låter sig kodifieras*” (Todd, 2008, s. 24, kursivering i original). Vad jag menar är helt enkelt att antalet samverkar med frågan om närvaro/frånvaro. Grisarna i skopan och ankan på tallriken skapar moment i fokusgrupperna om hållbar utveckling i lärarutbildningen där Gert och hans kollegor svarar an och därmed blir någon annan – någon som svarar an. Detta tillfälliga ögonblick utanför ordningen kan ha en transformerande effekt, men det kan också innebära just ett kort ögonblick som snart är förbi.

Det är dock inte oproblemiskt att konfronteras med de moment som inte låter sig inordnas i förgivettagna föreställningar. I diskussionen nedan talar en av fokusgruppsdeltagarna om bilden med grisarna som problematisk:

HANNA: du har tagit upp en bild där

NANCY: jag har tagit upp en bild här och jag tänkte så här: Jag skulle nog kunna tänka mig använda alla de här bilderna men jag skulle inte.. jag tror inte att jag skulle vilja använda den här bilden med grisarna därför att.. framför allt inte och introducera hållbar utveckling med därför jag tycker att den är så negativ, den är så oerhört negativ och det skulle ge hållbar utveckling en sådan trist inledning, det är en sådan negativ attityd så jag tror inte att jag skulle använda den bilden, inte att börja med i varje fall. Det var bara det.

I Nancys reaktion på bilden med grisarna inryms den svårighet som det kan innebära att som utbildare släppa på kontrollen och ge plats för relationer som inte låter sig infångas och kategoriseras i väl avgränsade kunskapspaket av framtidstro. Nancy talar om denna svårighet som en ”trist inledning” till hållbar utveckling. Gert Biesta (2006, s. 69) menar att fenomenet att släppa kontrollen utgör ett steg bort från en *teknisk syn* på utbildning, där framtida generationer ska inordnas i en fördefinierad gemenskaps syn på vad som är viktigt och värdefullt. Den tillfälligt närvarande referenten som skapas

i mötet mellan Nancy och bilden på grisarna öppnar upp utmaningar för lärarutbildarna genom att relationerna omordnas och skapar något nytt. Den ”negativa attityd” som Nancy oroar sig över i exemplet ovan har helt klart möjlighet att utmana den ofta förträngda insikten om hur grisar lever och mår i vårt samhälle (distinktionen mellan djur och kött som Carol J. Adams beskriver). Helena Pedersen (2011, s. 78) har till exempel noterat att det kan finnas en gnutta hopp i människors intresse för att årligen bevittna mejeriföretaget Arlas betessläpp, när korna om våren släpps ut på grönbeta. Trots det våld och den kontroll som korna utsätts för både i och utanför beteshagen kan just det breda intresset från människor öppna upp för möjliga etiska relationer till kor. De döda griskropparna på bilden skapar, i relation till de deltagande lärarutbildarna, både öppningar och stängningar för att svara an på den andra. Närvaron av ankan som djur/subjekt på tallriken utmanar en gräns som relationen med en frånvarande, huvudlös anka som kött/objekt inte gör. Den tillfälliga närvaron möjliggör ett temporärt ansvar för individer och försvårar samtidigt ansvar för ett kollektivs hälsa och välmående. Ansvaret för en individ kan dock ses som problematiskt eftersom det gör frågan om hållbar utveckling till en fråga om ansvar för enskilda individer, snarare än en fråga om vår kollektiva, gemensamma framtid.

DJUR-MÄNNISKORELATIONENERNAS POLITISKA-ETISKA POTENTIAL I UTBILDNING FÖR HÅLLBAR UTVECKLING

I diskussionerna ovan har jag givit exempel på två omständigheter som jag menar ordnar kunskapen kring utbildning som syftar till att skapa en hållbarare samhällsutveckling. För det första har jag belyst *individualitet* som betydelsefullt för att kunskapande och ett visst ansvar ska hänga samman. I exemplet med relationer som rör sig mellan det generella och det specifika dras gränserna om, med konsekvens för vem som blir betydelsefull i utbildning som syftar till att skapa en hållbar samhällsutveckling. För det andra har jag pekat på *den närvarande referenten* som betydelsefull för hur kunskapen ordnas och skapar möjligheter att svara an.

Utbildningsfilosofen Nel Noddings (1984) har i sin kritik av de universella moraliska värden som kommer till uttryck i skolans läroplaner pekat på, i min tolkning av henne, att omvårdnad för den Andra är politisk. Hon understryker problemet med “the masculine ethics of universal love and universal justice” (1984, s. 90) och pekar med andra ord på omöjligheten i att bry sig om allt och alla. Denna poäng, menar jag, visar att möjligheten till omtanke är mer av ett etiskt-politiskt projekt än vad det först framstår som i de universella idealen om omtanke och etik som Noddings kritiserar i sitt arbete.

Som både Emmanuel Levinas (1993) och Donna Haraway (2008) påpekar inrymmer själva varandet en central politisk dimension. Båda är överens om att *att vara också innebär att döda*, vilket ringar in det som Noddings påpekar om att *vilka* relationer vi bryr oss om knappast kan ses som en oskyldig fråga. Med andra ord kan varandet och vem som tillåts att vara i en viss relation ses som politiskt. Annemarie Mol (1999) har formulerat en liknade tanke genom att beskriva denna fråga i termer av ”ontologisk politik”, med reella konsekvenser för vem eller vad som kommer att räknas som betydelsefullt i en specifik situation eller praktik. Vad Levinas, Haraway, Mol och Noddings därigenom tycks peka på är vikten av att zooma in de detaljer genom vilket något eller någon får möjlighet att *vara*, att bli ett subjekt. Vem eller vilka som blir betydelsefulla i olika relationer, till exempel i djur-människorelationer som lyfts upp i utbildningssammanhang, är således en i allra högsta grad politisk-etisk fråga. Att undersöka vilka möjliga subjekt som en viss utbildningspraktik skapar är centralt för att komma åt förgivettagna föreställningar om vem utbildning är till för och för vem utbildning har konsekvenser. Analyserna ovan fokuserar på relationerna mellan mänskliga och icke-mänskliga djur vilket gör det möjligt att visa hur gränser görs och förändras med betydelse för vilka liv som blir *sörjbara* (se Butler, 2011). Förväntningarna på de blivande lärarna som köttätare återskapar till exempel en utbildningsnorm som sanktionerar köttkonsumtion och därmed också en problematisk antropocentrisk syn på för vems skull utbildning för hållbar utveckling sker. De empiriska exemplen från fokusgrupperna visar dock på moment där gränserna tycks bli möjliga att, åtminstone för ett ögonblick, omförhandlas. En viktig poäng med exemplen är att visa att relationernas gränser har betydelse just för den smärtsamma frågan om vem som får leva och dö. När dödande är en del av varandet behöver varandet situeras och knyts till specifika praktiker, diskurser och platser bortom drömmarna om en universell moral och etik. Ansvaret för den Andra är, som Levinas (1993, s. 114) påpekat, ”en icke-symmetrisk relation”. Här behöver de förutsättningar som gör Andra möjliga att döda belysas och skärskådas. För att skapa förutsättningar för att utmana antropocentriska förgivettagningen inom bland annat utbildning behövs en teoretisk arsenal för att skärskåda blivandets politik.

SLUTSATSER

Jag inledde den här artikeln med att diskutera varför debatten om en köttfri skoldag bör ses som utbildningsvetenskapligt relevant och intressant. Med den köttfria dagen som fond argumenterade jag för att dagens miljömässiga utmaningar kräver teoretiska och metodologiska verktyg som kan bidra till

att utmana och tänka nytt kring frågor om gränsdragningar i utbildning för hållbar utveckling. Jag har identifierat och givit exempel på två mekanismer – individualitet och den närvarande referenten – som jag menar har betydelse för hur relationer ordnas, med betydelse för vems och vilken kunskap som ses som verklig och viktig i utbildning för ett hållbarare samhälle. Analysen ringar in svaret på frågan om *vem* som räknas i det framtida samhället som lärarutbildningen är en del av att skapa. Att utmana förgivettagna idéer om utbildning på det här sättet är viktigt i en tid då lärarutbildare ställs inför uppgiften att utbilda framtida generationer i hur ekologiska kriser ska kunna hanteras.

Rosi Braidotti (2013, s. 26) har visat på humanismens begränsade användbarhet när det gäller att förstå dagens ekologiska, politiska och tekniska utmaningar. Hon menar att människan som idé bygger på en specifik norm om det mänskliga som fungerar genom ”transposing a specific mode of being human into a generalized standard, which acquires transcendent values as *the* human: from male to masculine onto human as the universalized format of humanity”. Genom en kombinerad feministiskt posthumanistisk och utbildningsvetenskaplig diskussion om etik och politik har jag visat att ansvarsfrågan är både svår och viktig. Mekanismerna individualitet och den närvarande referenten är betydelsefulla för att skapa ansvarig kunskap som inkluderar icke-mänskligt liv. Mekanismerna belyser också ett problem som behöver diskuteras och uppmärksammas ytterligare: för att de ekologiska kriserna ska kunna hanteras krävs ansvarsrelationer som går bortom det individuella mötet och tillfälligt närvarande andra. Dagens kriser innefattar ju i allra högsta grad också de ”ansiktslösa” vars liv och hälsa vi påverkar, och som påverkar oss. Filosofen Judith Butler (2011, s. 15) skriver: ”De som förblir ansiktslösa (...) tillåter oss att vara okänsliga inför de liv vi utplånat, liv vars sörjbarhet skjuts upp på obestämd tid”. Här är det viktigt att lyfta upp och studera det gränsdragningsarbete som hela tiden skapar inkluderingar och exkluderingar med konsekvenser för vem som får leva och dö. För att kunna göra det har jag använt ett feministiskt posthumanistiskt ramverk och analysverktyg från filosofer vars arbeten sedan länge använts inom utbildningsvetenskaplig forskning. Exempelvis Butler hjälper oss att förstå att sorgen vid förlust av andra inte är utplånad, bara uppskjuten på obestämd tid. Förluster av arter och ekosystem fortsätter att påverka oss långt efter deras utplånande eftersom, som Stacy Alaimo (2010; 2011) påpekar, människokroppen överlappar andra människokroppar, icke-mänskliga varelser och fysiska platser. Som jag ser det ligger den verkliga utmaningen för sammanförandet av posthumanistiska interventioner med utbildningsfilosofiska frågeställningar i att både erkänna radikal skillnad som en grund för etiska relationer och att

arbete med upplösningen av gränser mellan bland annat djur och människor som ett möjligt etiskt projekt.

Inom skola och utbildning, som av bland annat FN utsetts till viktiga arenor för att få till stånd en hållbarare samhällsutveckling, förhandlas frågor om vad kunskap är och vilken kunskap som är giltig. Vilka verkligheter som skapas genom bland annat lärarutbildares arbete med att göra hållbarhetsfrågorna hanterbara i utbildningen går att knyta till en ontologisk politik där vad som blir betydelsefullt är frågor som tycks möjliga att omförhandla. I lärarutbildarnas diskussioner om hållbar utveckling visar det sig dock att de djur-människorelationer som artikuleras till stor del skapar utbildning för en antropocentrisk framtid.

REFERENSER

- Adams, C. J. (2010). *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory*. New York: Continuum.
- Alaimo, S. (2010). *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alaimo, S. (2011). Det nakna ordet: Den protesterande kroppens transkorporala etik. *Tidskrift För Genusvetenskap*, 4, 29–58.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 61–68. doi:10.1023/A:1021137611436.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Översättning av G. Sandin. Lund: Studentlitteratur.
- Birke, L. (2012). Unnamed Others: How Can Thinking about 'Animals' Matter to Feminist Theorizing? *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(2), 148–57. doi:10.1080/08038740.2012.674059.
- Bodén, L. (2013). Seeing Red? The Agency of Computer Software in the Production and Management of Students' School Absences. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), 1117–1131. doi:10.1080/09518398.2013.816887.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity.
- Buber, M. (1994). *Jag och Du*. Översättning av C. Norell & M. Norell. Ludvika: Dualis.
- Butler, J. (2011). *Osäkra liv : Sörjandets och våldets makt*. Översättning av S. Clyne Sundberg. Hägersten: Tankekraft.

- Drevfjäll, A-K. (2013, 30 augusti). Föräldrar arga: 'Man behöver kött'. *Södermanlands Nyheter*. <http://www.sn.se/nyheter/nykoping/1.1892582>. Hämtad 29 augusti 2013.
- Gough, N. (2004). RhizomANTically Becoming-Cyborg: Performing Posthuman Pedagogies. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 253–265. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.00066.x.
- Gough, S. & Scott W. (2008). *Higher Education and Sustainable Development: Paradox and Possibility*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Gålmark, L. (2005). *Skönheter och odjur : En feministisk kritik av djur-människa-relationen*. Göteborg: Makadam.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. Posthumanities 3. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hinchliffe, S., Kearnes, M. B., Degen, M. & Whatmore, S. (2005). Urban Wild Things: a Cosmopolitical Experiment. *Environment and Planning D: Society and Space*, 23(5), 643–658. doi:10.1068/d351t.
- Holmberg, T. (2005). *Vetenskap på gränsen*. Pandoraserien 9. Lund: Arkiv.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data: a Relational Materialist Methodological Approach to Educational Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.
- Jackson Youngblood, A. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research : Viewing Data Across Multiple Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Jansson, M., Wendt M. & Åse C. (2007). *Ett Ögonblick (utanför ordningen) - Om minnesarbete i undervisningssituationer*. Working Papers 2007:1. Stockholm: Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Kahn, R. (2003). Towards Ecopedadogy: Weaving a Broad-based Pedagogy of Liberation for Animals, Nature, and the Oppressed People of the Earth. *Journal for Critical Animal Studies*, 1(1), 35-52.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups. I J. Kitzinger & R.S Barbour (red.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (s. 1–20). London: SAGE.

- Kjöller, H. (2012, 2 september). Feltänkt gånger sex. *Dagens Nyheter*. <http://www.dn.se/ledare/signerat/feltankt-ganger-sex/>. Hämtad 29 augusti 2013.
- Levinas, E. & Nemo, P. (1993). *Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo*. Översättning av M. Gunnarsson Contassot. Moderna Franska Tänkare 2. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Lgr11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen*. Stockholm: Skolverket.
- Lorimer, J. (2007). Nonhuman Charisma. *Environment and Planning D: Society and Space*, 25(5), 911–932. doi:10.1068/d71j.
- Mol, A. (1999). Ontological Politics: a Word and Some Questions. I J. Law & J. Hassard (red.), *Actor Network Theory and After* (s. 74–89). Oxford: Blackwell.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Olsson, E. (2012, 13 september). Köttfri dag i Östersund möter motstånd. *Fria Tidningen*. <http://www.fria.nu/artikel/92571>. Hämtad 29 augusti 2013.
- Pedersen, H. (2007). *The School and the Animal Other: an Ethnography of Human-animal Relations in Education*. Göteborg Studies in Educational Sciences 254. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pedersen, H. (2010a). Education Policymaking for Social Change: a Post-humanist Intervention. *Policy Futures in Education*, 8(6), 683–696. doi:10.2304/pfie.2010.8.6.682.
- Pedersen, H. (2010b). Is 'the Posthuman' Educable? On the Convergence of Educational Philosophy, Animal Studies, and Posthumanist Theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 237–250.
- Pedersen, H. (2011). Release the Moths: Critical Animal Studies and the Posthumanist Impulse. *Culture, Theory and Critique*, 52(1), 65–81. doi:10.1080/14735784.2011.621663.
- Redmalm, D. (2011). In-Your-Face Ethics: On the Phenomenology of the Face and Social Psychological Animal Studies. I P. Segerdahl (red.), *Undisciplined Animals: Invitations to Animal Studies* (s. 73–104). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Regeringens Proposition. (2009/10:89). *Bäst i klassen – En ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sjögren, H. (2014, kommande). Educable Futures? Managing Epistemological Uncertainties in Sustainability Education. *Resilience – A Journal of the Environmental Humanities*, 1(2).
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre : Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Översättning av G. Sandin. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. (2013). *Education for Sustainable Development (ESD)*. Hämtad från: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>. 13 augusti 2013
- Wibeck, V., Abrandt Dahlgren, M. & Öberg, G. (2007). Learning in Focus Groups. *Qualitative Research*, 7(2), 249 –267. doi:10.1177/1468794107076023.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Weisberg, Z. (2009). The Broken Promises of Monsters: Haraway, Animals and the Humanist Legacy. *Journal for Critical Animal Studies*, VII(II), 22-64.
- Wolfe, C. (2010). *What Is Posthumanism?* Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Åsberg, C. (2012). Läskunnighet bortom humanioras bekvämlighetszoner. En inledning. I C. Åsberg, M. Hultman & F. Lee (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (s. 7-21). Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, C., Hultman M. & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.