

Don efter population? Utbildning för hållbar utveckling och det globala biopolitiska GAPet

SOFIE HELLBERG

Göteborgs universitet, Institutionen för globala studier

BENIAMIN KNUTSSON

Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession

Världen över implementeras just nu det globala handlingsprogrammet för utbildning för hållbar utveckling (GAP). Ett återkommande budskap är att programmet *förenar* mänskligheten i en gemensam strävan mot ett bättre, jämlikare och ”grönare” liv för alla. Men är det verkligen så? Föreliggande artikel driver tesen att mänskligheten snarare *delas upp*. Med utgångspunkt i biopolitisk teoribildning sätter artikeln således fokus på differentiering och på vilka typer av kunskap(er) och livsstilsanspråk som olika populationer erbjuds i den hållbara utvecklingens namn. Ytterst är frågan om utbildning för hållbar utveckling riskerar att reproducera det globala *gap* som skiljer rika och fattiga människors livsstilar åt. Artikeln, som främst utgör ett teoretiskt och metodologiskt bidrag till den nordiska miljö- och hållbarhetsutbildningsforskningen, argumenterar för globala utblickar och biopolitiskt informerade undersökningar av hur GAP implementeras visavi olika populationer i olika sammanhang. Vidare diskuteras de metodologiska konsekvenserna av det biopolitiska perspektivet, d.v.s. vilka typer av frågor som blir relevanta att ställa och hur dessa kan beforskas.

INLEDNING

Utbildning för hållbar utveckling är idag ett politiskt prioriterat utbildningsområde världen över. År 2002 antog FN:s generalförsamling en resolution om att göra perioden 2005–2014 till ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling. Vid årtiondets slut övergick denna satsning i det s.k. *globala*

handlingsprogrammet för utbildning för hållbar utveckling (GAP) med syfte att ytterligare intensifiera insatser inom alla utbildningsområden, och på alla nivåer i världens utbildningssystem, för att nå målet om hållbar utveckling (United Nations, 2015a). I den flodvåg av policydokument, rapporter och broschyrer som dessa initiativ har gett upphov till förmedlas allt som oftast bilden att mänskligheten *förenas* i en gemensam strävan mot ett bättre, jämlikare och ”grönare” liv för alla (t.ex. UNESCO 2005, 2006, 2007, 2012, 2015, 2017b). Bara för att välja ett bland många exempel på denna typ av språkbruk så proklamerar UNESCO:s färdplan för implementering av GAP att:

”Today’s interconnected global challenges *demand responses* that are rooted in *the spirit of our collective humanity*” (UNESCO, 2015, s. 3, *vår kursivering*).

Men är utbildning för hållbar utveckling verkligen är en enande och socialt utjämnade kraft? Tesen i denna artikel är att utbildning för hållbar utveckling, i kontrast till officiell diskurs, i själva verket *delar upp* mänskligheten i olika kategorier av populationer, vilka i sin tur tillmäts helt olika typer av ansvar och uppgifter i relation till målet om ”hållbar utveckling”. Artikeln sätter således fokus på differentiering och på hur rika och fattiga populationer konstrueras och adresseras i den hållbara utvecklingens namn. Ytterst är frågan om utbildning för hållbar utveckling rent av riskerar att reproducera det globala *gap* som skiljer rika och fattiga människors livsstilar åt. Om det är något *gap* som borde diskuteras närhelst GAP kommer på tal är det alltså detta. Det finns vidare fog för misstanken att denna typ av separation mellan rika och fattiga populationers liv och livsstilar i själva verket utgör en central komponent i, och rent av en grundläggande förutsättning för, implementeringen av ”hållbar utveckling”. Kort sagt finns det all anledning att närma sig GAP, och dess implementering, med kritiska ögon.

I föreliggande artikel, som främst utgör ett teoretiskt och metodologiskt bidrag till den nordiska miljö- och hållbarhetsutbildningsforskningen, kommer vi argumentera för relevansen av ett biopolitiskt perspektiv. Artikeln visar således hur biopolitisk teori kan användas för att skapa en metodologisk ansats för att studera utbildning för hållbar utveckling. Vidare kommer vi argumentera för behovet av globala utblickar och undersökningar av hur GAP packas upp i relation till olika populationer i olika socio-ekonomiska och geografiska kontexter världen över. Enligt vår mening kan detta bidra till att synliggöra problematiska aspekter av utbildning för hållbar utveckling. Vår ansats utgår således ifrån att vi måste nå bortom det som inom sociologin kommit att kallas ”metodologisk nationalism” (t.ex. Beck 1998; Beck & Beck-Gernsheim, 2009;

Smith, 1979; Wimmer & Glick Schiller, 2002). Metodologisk nationalism innebär i korthet att ”samhällets konturer väsentligen tänks sammanfalla med nationalstatens” (Beck, 1998, s. 39). När den moderna samhällsvetenskapen växte fram tog den till sig den ”containerteori om samhället” (Beck, 1998) som nationalstaten redan hunnit etablera och ännu idag betraktas nationalstaten, mer eller mindre underförstått, som den självklara analysenheten i en överväldigande majoritet av all samhällsvetenskaplig forskning (Beck, 1998; Beck & Beck-Gernsheim, 2009; Smith, 1979; Wimmer & Glick Schiller, 2002). Som förhoppningsvis ska framgå av denna artikel är det först när vi förmår se bortom nationalstatscontainern som vi kan börja begrunda hur ett program som GAP hanterar det globala *gapet* mellan rika och fattiga.

Artikeln är organiserad i fem sektioner. I den *första* sektionen ger vi en kort introduktion till GAP och dess organisation. I den *andra* sektionen redogör vi för några centrala begrepp och tankegångar i biopolitisk teoribildning. I den *trede* sektionen diskuterar vi vad ett biopolitiskt perspektiv kan hjälpa oss att förstå om (utbildning för) hållbar utveckling. Här går vi också i dialog med tidigare forskning som bygger på biopolitisk teori och positionerar vårt eget arbete visavi densamma. I den *fjärde* sektionen återvänder vi till GAP och redogör mer ingående för de metodologiska konsekvenserna av att studera programmet utifrån ett biopolitiskt perspektiv, d.v.s. vilka typer av frågor som blir relevanta att ställa och hur dessa konkret kan beforskas. Artikeln avrundas i den *femte* sektionen med ett kort slutord.

DET GLOBALA HANDLINGSPROGRAMMET FÖR UTBILDNING FÖR HÅLLBAR UTVECKLING

När FN:s årtionde för utbildning för hållbar utveckling (UNESCO, 2005) avslutades år 2014 tog det än mer ambitiösa globala handlingsprogrammet för utbildning för hållbar utveckling (GAP) vid. Programmet har som övergripande mål att driva på, ”skala upp” och konkretisera arbetet med utbildning för hållbar utveckling världens över (UNESCO, 2015, 2017b; se även Mickelsson, Kronlid & Lotz-Sisitka, 2018). GAP utgör dessutom ett konkret bidrag till Agenda 2030 och de globala utvecklingsmål som FN:s medlemsstater gemensamt satt upp (United Nations, 2015b). Utbildning för hållbar utveckling anses centralt för uppfyllelsen av samtliga mål och adresseras dessutom specifikt i delmål 4.7 (ibid; UNESCO, 2017a). UNESCO är initiativtagare till, och det ledande organet för, GAP som är organiserat i nätverk och involverar en heterogen uppsättning av aktörer såsom statliga myndigheter, frivilligorganisationer, privata företag, akademiska institutioner m.m.

GAP har undertecknats av i stort sett alla världens länder (United Nations, 2015a) och programmet involverar i skrivandets stund 535 aktörer som demonstrerat sitt engagemang för att implementera utbildning för hållbar utveckling genom att underteckna så kallade *GAP launch commitments*. Dessa aktörer, spridda över planeten, och deras åtaganden går enkelt att spåra via UNESCO:s visuella och lättillgängliga GAP crowdmap.¹ Tanken är att GAP-aktörernas arbete ska få vidare genomslag och att de ska nå ut till relevanta målgrupper i de nationella kontexter och lokalsamhällen där de verkar. *GAP launch commitments* är konkreta planer för aktiviteter inom ett eller av flera av programmets prioriterade handlingsområden. Dessa prioriterade handlingsområden är fem till antalet: (1) policyutveckling, (2) transformering av lärandemiljöer, (3) kapacitetsuppbyggnad för lärare och utbildare, (4) mobilisering av ungdomar, samt (5) påskyndande av hållbarhetslösningar på lokal nivå. Det finns vidare ett globalt partnersätverk för varje handlingsområde bestående av betydande aktörer inom utbildning för hållbar utveckling vilka bedöms ha stor kapacitet att nå ut, förnya och få genomslag. Dessa så kallade *key partners* kommunicerar internt, delar kunskap och försöker gemensamt katalysera aktivitet hos andra aktörer. Enligt UNESCO ska dessa partnersätverk tillsammans etablera ett s.k. "global community of practice" (t.ex. UNESCO, 2017b). Samtliga *key partners* inom varje nätverk träffas en gång per år.

Vartannat år genomförs vidare ett så kallat *Global Forum on GAP* där allehanda aktörer inbjuds att delta för att byta idéer, erfarenheter och information. Även dessa tillställningar är tänkta att bidra till etablerandet av ett "global community of practice" (UNESCO, 2015, s. 26). Vid dessa globala forum utvärderas resultaten av GAP:s implementering, lärdomar och utmaningar dryftas, och planer för de kommande årens arbete stakas ut. Likaså publiceras vartannat år en GAP-rapport som, på basis av nationella surveyundersökningar, utvärderar programmets påverkan på policy och praktik avseende utbildning för hållbar utveckling. Rapporten innehåller dessutom en sammanställning av "goda exempel" inom samtliga av GAP:s fem prioriterade handlingsområden.

Nyligen har även en text som innehåller lärandemål i relation till de globala utvecklingsmålen publicerats av UNESCO (2017). Publikationens syfte är att ge praktisk vägledning om hur utbildning för hållbar utveckling kan användas för att främja lärande i relation till, och för att bidra till uppfyllelsen av, de globala utvecklingsmålen. Publikationen identifierar lärandemål och ämnen såväl som lärandeaktiviteter för varje utvecklingsmål samt föreslår implementeringsmetoder för olika nivåer. Texten poängterar dock att det är upp till utbildaren i varje enskild kontext att välja ut och anpassa utbildningsinnehållet.

1 UNESCO (2018). *GAP crowdmap*. Hämtad 2018-04-10, från: <https://unesco4esd.crowdmap.com>

Varje år delas också det så kallade *UNESCO-Japan Prize on Education for Sustainable Development* ut till aktörer som anses ha gjort förtjänstfulla insatser inom utbildning för hållbar utveckling. De tre kriterierna för att bli nominerad är: (1) att aktörens använder utbildning för hållbar utveckling för att bidra till förändring, (2) att alla tre dimensionerna (ekonomisk, miljömässig och social) av hållbar utveckling är integrerade och (3) att aktören har en innovativ ansats. Dessutom ska aktörens kunna uppvisa goda resultat i relation till investerade resurser, insatserna ska kunna replikeras av andra och de ska bidra till ett eller flera av GAP:s prioriterade handlingsområden. Om det är en slump eller inte kan diskuteras, men under år 2015, 2016 och 2017 fördelades priserna relativt jämnt mellan aktörer i hög- och låginkomstländer och mellan olika världsdelar. År 2015 delades priser ut till en organisation i Tyskland som jobbar för ”gröna” kontor och institutioner, en organisation i Guatemala och El Salvador som utbildar ungdomsledare, samt en organisation i Indonesien som utbildar fattiga människor på landsbygden till att bli småskaliga miljömedvetna entreprenörer. År 2016 delade priserna ut till en organisation i Storbritannien som utbildar universitetsinstitutioner att bli ”grönare” samtidigt som de hjälper dem att reducera sina kostnader, en organisation i Japan som arbetar för hållbara städer, samt en organisation i Kamerun som arbetar med *empowerment* så att fattiga och marginaliserade grupper på egen hand kan förbättra sin livssituation. År 2017 fördelades priser, utifrån samma mönster, till aktörer i Storbritannien, Jordanien och Zimbabwe (UNESCO, 2017b).

Sammantaget råder det knappast något tvivel om att GAP utgör ett ambitiöst försök att genom utbildning för hållbar utveckling möta de enorma utmaningar som världen står inför. På ett övergripande plan är det också lätt att ställa upp på UNESCO:s egen motivering för behovet av ett globalt program för utbildning för hållbar utveckling:

Learning to live in a sustainable way is a long-term proposition requiring everyone's attention and involvement. The GAP is intended to help drive this worldwide effort, thus ensuring its contribution to the post-2015 agenda (UNESCO, 2017b, s. 1, vår kursivering).

Alla behövs i arbetet för hållbar utveckling enligt ovanstående. Frågan är dock om världens befolkning(ar) involveras i denna strävan på ett sätt som kan anses rättvist och jämlikt? Och går det, om vi tittar på hur utbildning för hållbar utveckling i praktiken implementeras visavi olika typer av befolkningar, verkligen att tala om ett ”global community of practice”? Enligt vår mening kan biopolitisk teori hjälpa oss att bättre förstå denna problematik vilket leder oss över till nästa sektion.

(NEO)LIBERAL BIOPOLITIK

Ett centralt argument i föreliggande artikel är att den teoribildning som vuxit ur den sene Foucaults arbeten om biopolitik kan hjälpa oss att se (utbildning för) hållbar utveckling i nytt ljus. För att förstå hur detta hänger ihop måste vi först titta närmare på några centrala begrepp och tankegångar i denna tradition. Genom sina genealogiska studier identifierade Foucault en avgörande förändring i maktens sätt att operera någonstans vid tröskeln till moderniteten (Foucault 1976/1998, 2007, 2008). Traditionellt hade de europeiska samhällena präglats av suverän maktutövning. Denna form av makt var baserad på transcendentala juridiska principer och utövades genom repressiva praktiker för att kontrollera människor inom ett givet territorium. Den suveräna makten var främst orienterad mot att ”ta” från undersåtarna (t.ex. deras arbete, tid, produkter eller rent av deras liv) och den hade sin yttersta manifestation i kungens gudomliga rätt att utmäta dödsstraff. Vid övergången till moderniteten utmanades och kompletterades dock den suveräna makten av en ny form av makt vars mål snarare var att främja och optimera mänskligt liv. Denna makt, som Foucault kallar biomakt, hade två primära uttrycksformer: (1) disciplinering av den individuella kroppen och (2) regulativ styrning av befolkningen. Det är den senare formen, den s.k. *biopolitiken*, som är vårt primära fokus i denna artikel. Biopolitiken administrerar och reglerar biologiska, sociala och ekonomiska processer på den aggregerade nivån av populationer. Den moderna föreställningen om *populationen* är således central i biopolitiken. Populationen förstås härvidlag både som ett *epistemiskt* objekt, vars grundläggande egenskaper och processer myndigheter kan veta något om genom modern kunskapsproduktion så som statistiska beräkningar, och som ett *politiskt* objekt som kan formas och styras på distans via regulativa interventioner. Sådana interventioner görs inom en rad områden såsom t.ex. utbildning, hälsovård, infrastruktur m.m. Biopolitiken är alltså en tämligen sofistikerad form av styrning som är orienterad mot att optimera populationens liv och produktivitet och som opererar i ljuset av systematisk kunskap om levnadsvillkoren hos densamma. Vidare har biopolitiken, till skillnad från den suveräna makten, inget tydligt centrum utan (sam)verkar genom en uppsättning² av institutioner, aktörer, strategier, teknologier och praktiker. Även om biopolitiken är en sofistikerad, ja i vissa fall rent av välvillig, form av makt så inbegriper den *distinktioner* mellan olika typer av populationer (t.ex. Agamben 1998; Duffield, 2007; Reid, 2013). Föreliggande artikel kretsar i första hand kring denna problematik.

2 Den term som brukar användas i såväl den fransk- som engelskspråkiga foucauldianska litteraturen är *assemblage*.

Ytterligare ett viktigt begrepp är *liberalism*. Vanligtvis används denna term för att referera till en politisk ideologi eller en ekonomisk teori. I den foucauldianska traditionen förstås emellertid liberalism på ett annat sätt. Begreppet refererar till en sorts styrningskonst som använder sig av agensen hos ”fria” subjekt för att uppnå sina mål. Klassisk liberalism byggde på en tilltro till den spontana uppkomsten av marknader och växte fram som en kritik av den suveräna maktens försök att blanda sig i ”naturliga” ekonomiska processer. Liberalismen försökte alltså värna en ekonomisk sfär, fri från statlig intervention, där marknaden dynamik och initiativ från företagsamma människor kunde blomstra. Detta hindrade emellertid inte liberalismens förespråkare från att samtidigt vilja stärka dessa människors kapacitet genom biopolitiska interventioner, t.ex. utbildning och hälsovård. Biopolitik och liberalism är alltså två olika saker (biopolitik återfinns även i auktoritära och fascistiska politiska system) *men* den förra utgör en grundläggande förutsättning för att den senare ska kunna fungera (Dean, 1999, s. 113). Den liberala maktutövningens dilemma är således hur den ska styra utan att styra ”för mycket” (Foucault, 2008, s. 319).

Till skillnad från liberalismen, som försökte skydda marknaden från statlig intervention, så bygger dess efterföljare, *neoliberalismen*, på en annan logik. Neoliberalismen opererar utifrån antagandet att marknader aktivt måste skapas och näras. Den gör marknaden till en sorts modell för all form av styrning och den försöker kultivera entreprenöriella livsformer i alla samhällsdomäner (Dean, 1999; Lemke, 2001; Peters, 2007; Simmons, 2006). Snarare än *laissez-faire* så inbegriper alltså neoliberalismen massiva interventioner för att aktivt skapa den typ av marknadslogik och entreprenöriella beteende som den samtidigt påstår vara ”naturligt”. Vidare försöker neoliberalismen aktivt förflytta ansvar från staten till individer, mindre kollektiv och populationer genom teknologier för ansvariggörande (t.ex. Dean, 1999; Hansson, 2015; Knutsson, 2016). Detta involverar till exempel strategier för att producera subjekt som fullt ut tar på sig ansvaret för sitt eget livsuppehälle genom att bli ekonomiskt självförsörjande (Duffield, 2007; Lemke, 2001) *och* subjekt som kan agera ansvarsfullt i relation till ”miljön” genom en ”grön” livsstil (Hellberg, 2018).

En *neoliberal biopolitik* kan följaktligen förstås som en form av styrning, som opererar på den aggregerade nivån av populationer, som försöker använda agensen hos ”fria” subjekt för att producera ”ansvarsfullt” handlande, och som inbegriper distinktioner mellan olika typer av liv (se också Hellberg & Knutsson, 2018; Knutsson, 2016).

ETT BIOPOLITISKT PERSPEKTIV PÅ (UTBILDNING FÖR) HÅLLBAR UTVECKLING

Vad kan då ett biopolitiskt perspektiv erbjuda i relation till studier av (utbildning för) hållbar utveckling? Vad kan det hjälpa oss att förstå om (utbildnings) interventioner för att uppnå ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet? Vad finns det för tidigare litteratur att beakta? Och på vilka sätt går det att bidra med ny kunskap inom fältet?

Även om ekologiska processer – likväl som kunskap där om och beräkningar där av – utgör viktiga komponenter i modern biopolitik så intresserade sig Foucault inte nämnvärt för miljöfrågor (Rutherford, 1999). Implikationerna av hans tänkande för miljöstyrning och konstruktionen av miljömedvetna subjekt har emellertid kommit att diskuteras ingående inom den s.k. *environmentality*-litteraturen (t.ex. Agrawal, 2005; Luke, 1999; Rutherford 2007). Foucault kunde naturligtvis heller inte förutse det enorma genomslag som diskursen om ”hållbar utveckling” skulle få flera år efter hans död. Vidare var Foucaults analyser av biopolitikens framväxt och funktionssätt primärt lokaliserade till rika ”utvecklade” samhällen i Europa. Han intresserade sig inte för hur biopolitiken opererade i relation till ”underutvecklade” samhällen i de före detta kolonierna eller för de massiva interventioner som biståndsorganisationer ägnar sig åt i sådana miljöer.

Det intrikata mötet mellan global biopolitik och ”hållbar utveckling” har emellertid diskuterats ingående av samtida forskare. Mark Duffields arbete har varit banbrytande (t.ex. Duffield, 2007, 2008, 2010). Enligt Duffield har ”hållbar utveckling”, under de senaste decennierna, vuxit fram som en biopolitisk regim för att styra och kontrollera befolkningar som är överflödiga ur det globala ekonomiska systemets synvinkel. Emedan mycket forskning undersökt utvecklingsbistånd som en uppsättning försök att förbättra levnadsvillkoren för de människor som bedöms vara ”underutvecklade” så är alltså Duffield mer intresserad av utvecklingsbiståndets funktion för att säkerställa västvärldens intressen. Enkelt uttryckt erbjuder ”hållbar utveckling” en liberal ”lösning” på den grundläggande problematiken att alla människor på jorden inte kan leva en masskonsumtionslivsstil. Det finns ett flertal orsaker till det senare. En är att ackumulationen i det kapitalistiska systemet kontinuerligt skapar ”överskottsbefolkningar” som för världsekonomins räkning är obsoleta, d.v.s. de behövs inte vare sig som konsumenter eller producenter (Harvey, 2003). En annan är att vår planets biofysiska begränsningar helt enkelt inte medger masskonsumtion för alla (Hornborg, 2011).³ Eftersom fattiga befolkningar i utvecklingsländer inte kan åtnjuta den livsstil och de

3 För en diskussion om några implikationer av Alf Hornborgs teoribyggande för utbildning för hållbar utveckling Knutsson (2018).

socialförsäkringssystem som (ännu så länge) är norm i västvärlden, så försöker biståndsorganisationer, med hänvisning till ”hållbar utveckling”, styra dem i riktning mot en småskalig och självförsörjande livsstil (Duffield, 2007). Det föreligger alltså en sorts global biopolitisk uppdelning mellan försäkrade masskonsumenter och oförsäkrade ”överskottsbefolkningar” bortom gränserna för masskonsumtion. Duffield menar vidare att den inneboende styrningslogiken i ”hållbar utveckling” förlägger ansvaret för fattiga människors livsvillkor på dem själva snarare än staten (ibid.). Reid och Evans har vidareutvecklat Duffields biopolitiska perspektiv på hållbar utveckling i sina arbeten om det neoliberala subjektet (Reid, 2012, 2013; Evans & Reid, 2014). Deras slutsats är att policyer för hållbar utveckling har som mål att producera resilienta subjekt utan någon politisk handlingskraft. Kontentan är att styrningslogiken i policyer för hållbar utveckling inverkar negativt på (framförallt) fattiga människors möjligheter att tänka och agera för att förändra världen. Istället disciplineras de av biståndsorganisationer till att acceptera att de måste bli resilienta, d.v.s. kontinuerligt förändra sig själva för att handskas med konstant osäkerhet (ibid.).

Enligt vår mening har ett sådant biopolitiskt perspektiv mycket att erbjuda kritiska studier av utbildning för hållbar utveckling. Emellertid kan perspektivet, menar vi, vidareutvecklas på ett antal punkter. För det *första*, även om vi helt instämmer i att ”hållbar utveckling” kan betraktas som en biopolitisk regim för att styra fattiga överskottsbefolkningar, så är det viktigt att beakta att ”hållbar utveckling” även fungerar, om än på andra sätt, som en styrningsregim visavi välbeställda människor på planeten. Det finns ett fåtal biopolitiska studier av hur ”hållbar utveckling” packas upp i relation till rika populationer i ”utvecklade” länder (Skoglund, 2014; Skoglund & Börjesson, 2014). ”Hållbar utveckling” är alltså av relevans för styrning och produktion av subjektivitet i så väl ”utvecklingsländer” som ”utvecklade” länder. Ett centralt budskap i föreliggande artikel är dock att det först är när vi börjar studera hur (utbildnings)institutioner konstruerar *olika* typer av populationer som lämpliga för specifika typer av interventioner som vi fullt ut kan förstå ”hållbar utveckling” som en global biopolitisk regim. Hellberg (2014, 2017, 2018) har till exempel visat hur rika och fattiga populationer adresseras på helt olika sätt i ”hållbara” system för vattendistribution i Sydafrika. Liknande studier om utbildning för hållbar utveckling är svåra att hitta och vi har tidigare pekat på behovet av sådan forskning (Hellberg & Knutsson, 2018; Knutsson, 2013). Vårt arbete försöker således bidra till tidigare litteratur – inom såväl biopolitiska studier av hållbar utveckling som miljö- och hållbarhetsutbildningsforskning – genom att lyfta fram behovet av jämförelser och kontrasteringar av hur olika typer av populationer konstrueras och adresseras i (utbildnings)interventioner för ”hållbar utveckling”.

För det *andra* så har forskare som Duffield, Reid och Evans inte studerat hur fattiga människors miljöbeteende styrs i *praktiken*. Duffield (2007) är främst intresserad av den ekonomiska dimensionen av ”hållbar utveckling”, d.v.s. hur biståndsorganisationer försöker ingjuta ekonomiskt beteende som ska göra fattiga människor självförsörjande. Reid och Evans är förvisso mer intresserade av miljöstyrning men deras diskussioner är främst teoretiska och fokuserar på hur ekologiskt tänkande har approprierats av neoliberal ekonomisk rationalitet genom den nya resiliensdoktrinen. Enligt vår uppfattning behövs noggranna empiriska studier av hur olika populationers miljöbeteende styrs genom utbildning för hållbar utveckling. Ovan nämnda *environmentality*-litteratur har gett oss kunskap om hur reglering av social interaktion med den naturliga miljön fungerar. Tidigare foucauldianskt inspirerade studier av utbildning för hållbar utveckling har också lärt oss en del om premisserna för sådan styrning och hur den kan gå till i ett utbildningssammanhang (t.ex. Dahlbeck, 2014; Ideland, 2016; Ideland & Malmberg 2015). Vår poäng här är dock att vi behöver veta mycket mer om hur – t.ex. genom vilka pedagogiska teknologier – olika typer av *environmentalities* formas i relation till olika typer av populationer.

För det *tredje* så behöver vi mer kunskap om de biopolitiska ”effekterna” av utbildning för hållbar utveckling i termer av de subjektiviteter och föreställningar om hållbar(a) livsstil(ar) som produceras. Som framgick ovan så erbjuder tidigare forskning som bygger på biopolitisk teori starka argument för att conceptualisera ”hållbar utveckling” som en neoliberal regim för att styra och kontrollera överskottsbefolkningar. Enligt dessa forskare så är regimens funktion, i kontrast till officiell diskurs, inte att göra något åt den orättvisa fördelningen av världens resurser utan snarare att på ett ”humant” sätt upprätthålla det globala gap som särskiljer rika och fattiga populationers livsmöjligheter (t.ex. Duffield, 2007). På individnivå finns givetvis alltid (viss) möjlighet till social mobilitet men på nivån av populationer så förblir klyftan i livschanser i princip ett homeostatiskt tillstånd. Vi tar Duffields argument på största allvar och våra egna erfarenheter av fältarbeten i låginkomstkontexter säger oss också att de kan ta oss väldigt långt. Icke desto mindre menar vi att dessa argument behöver kvalificeras ytterligare genom empiriska studier. Biopolitisk forskning om ”hållbar utveckling” är ofta teoretiskt sofistikerad men rör sig samtidigt i väldigt abstrakta diskussioner om styrning av populationer och subjekt. Det behövs helt enkelt mer kunskap om vad som faktiskt händer på olika geografiska platser. Vi menar således att den tidigare litteraturen bör användas som en ingång för att ställa vissa typer av frågor om utbildning för hållbar utveckling. Annorlunda uttryckt: den tidigare biopolitiska forskningen bör vara ett verktyg snarare än en utgångspunkt. Vi behöver alltså noggranna empiriska studier av dess biopolitiska ”effekter”. Inte bara i termer av hur generella föreställningar om hållbar(a) livsstil(ar) konstrueras utan också i termer

av hur individuella subjekt (re)agerar på styrningsförsöken genom följsamhet, förhandling, motstånd och formering av identitet. En sådan forskningsansats erkänner styrningens *ovisshet* (Miller & Rose, 2008, s. 35) och kräver rik empirisk data i olika lokala kontexter.

ATT STUDERA GAPET BIOPOLITISKT: METODOLOGISKA IMPLIKATIONER

I enlighet med ovan sagda finns det fog för misstanken att den globala implementeringen av utbildning för hållbar utveckling, snarare än att *före*na mänskligheten,⁴ i själva verket *delar upp* den i olika kategorier av populationer, vilka i sin tur tillmäts helt olika typer av ansvar och uppgifter. Det är dock viktigt att understryka att detta ytterst är en empirisk fråga. Vi är således de första att erkänna att mer forskning behövs. Denna sektion utgör en uppmaning till sådan forskning och vi kommer mer ingående diskutera de metodologiska implikationerna av studera GAP ur ett biopolitiskt perspektiv. Sektionen behandlar dels behovet av globala utblickar och dels hur vi praktiskt kan använda insikter från biopolitisk teori för att skapa en metodologisk ansats för att studera utbildning för hållbar utveckling i olika sammanhang. Begreppet metodologi förstås härvidlag inte i dess snäva betydelse som läran om en specifik metod utan i dess vidare innebörd som en intellektuell process vilken inbegriper informerad reflektion om relationen mellan teoretiska antaganden, metoder för dataproduktion och kunskapsanspråk (jfr Ackerley m.fl. 2006; Hansson, Hellberg & Stern, 2015; Knutsson & Lindberg, 2017).

För att förstå vad utbildning för hållbar utveckling – genom GAP – är och *skapar* i termer av hållbarhet, hållbara livsstilar och subjekt(iviteter) menar vi, *för det första*, att globala utblickar är nödvändiga. För att komma åt den problematik som vi försöker lyfta i denna artikel går det inte att ta nationalstaten som det primära forskningsobjektet eller den givna analysenheten. Vi måste således utmana det som Ulrich Beck och andra har kallat metodologisk nationalism (t.ex. Beck 2007; Beck & Beck-Gernsheim, 2009; Smith, 1979; Wimmer & Glick Schiller, 2002). Den metodologiska nationalismen gör forskningen

4 Det finns intressant forskning om antropocentrism och distinktioner mellan mänskligt och icke-mänskligt *liv* i miljö- och hållbarhetsutbildning (t.ex. Pedersen, 2010ab; Sjögren, 2014). Av utrymmesskäl kan vi inte gå in på denna diskussion. Vi vill dock nämna att vår hållning är att biopolitiken som utövas i den hållbara utvecklingens namn inbegriper gränsdragningar mellan olika typer av människoliv *och* mellan mänskligt och icke-mänskligt liv *samt* mellan olika typer av icke-mänskligt liv. Vi ser således inte *en* enda tydlig skiljelinje mellan människa och icke-mänskliga djur utan snarare många gränsdragningar mellan olika typer av liv (Wolfe, 2012, s. 74).

”hemmablind” och detta blir enligt Beck och andra speciellt tydligt när det gäller synen på social ojämlikhet (Beck & Beck-Gernsheim, 2009, s. 27). Nationalstatens och samhällsvetenskapens ointresse för global ojämlikhet är alltså enligt dessa sociologer intimt förknippade med varandra. Det som upplevs ligga ”utanför” samhällets (läs: *nationalstatens*) ram tillmäts helt enkelt ingen större uppmärksamhet eller relevans. Givet detta kan det möjligen förefalla kontraintuitivt att föreliggande papper söker sin utkomst i Pedagogisk forskning i Sverige. Vi menar dock att det är viktigt att vårt perspektiv ges utrymme i det sammanhang som ett temanummer om nordisk miljö- och hållbarhetsutbildningsforskning erbjuder. Vår poäng är att *sett i enskildhet* så kommer sannolikt varje utbildningsintervention för hållbar utveckling att uppfattas som rimlig, välvillig och god (se Hellberg & Knutsson, 2018). Om vi begränsar vårt studium till enskilda (nationella) kontexter blir den globala problematik som vi försökt lyfta i föreliggande artikel helt enkelt omöjlig att komma åt. Nämnas ska här att Bengtsson och Östman (2013, 2016) på ett förtjänstfullt sätt har visat att utbildning för hållbar utveckling kan (re) artikuleras på väldigt olika sätt i olika sammanhang. Denna insikt är viktig men vi vill samtidigt tillägga att den, utifrån vårt perspektiv, inte tar oss hela vägen. Enligt vår uppfattning behöver vi undersöka om det finns ett globalt biopolitiskt mönster av distinktioner bortom nationell/lokal variation. Det är först när vi börjar kontrastera hur olika typer av populationer, i olika delar av världen, konstrueras och utbildas i den hållbara utvecklingens namn som ett sådant mönster kan framträda. Vi behöver således göra studier både på global nivå och i *olika typer av länder* (hög-, medel- och låginkomstländer). Eftersom globaliseringen ritat om världens sociala geografi och stora socio-ekonomiska skillnader nu återfinns inom de flesta av världens länder, så behöver vi vidare – och detta är centralt för vår argumentation – studera olikartade kontexter inom dessa olika typer av länder. Till exempel hur utbildning för hållbar utveckling implementeras i urbana och rurala områden samt i rika och fattiga lokalsamhällen. Studier av olika typer av kontexter, inom och mellan olika typer av länder, är alltså avgörande för att vi ska kunna kontrastera de olika sätt varigenom olika befolkningar konstrueras och adresseras inom ramen för GAP.

För det andra menar vi att en metodologi informerad av biopolitisk teori är användbar för att göra just sådana kontrasteringar rörande såväl implementering som effekter av utbildning för hållbar utveckling i olika kontexter. En analys utifrån biopolitisk teori, av empirisk data framtaget enligt ovan innebär, enligt det ramverk som vi ställt upp i denna text, i huvudsak att studera hur olika befolkningar konstrueras och styrs samt vad konsekvenserna av dessa konstruktioner och styrningsförsök blir (se Hansson, Hellberg & Stern, 2015; Hellberg, 2015). Detta innebär med andra ord ett fokus på *styrirrationaliteter*, *styrtekniker* och dess *effekter*. Nedan presenteras ett antal exempel på teoretiskt

informerade frågor som utifrån ett biopolitiskt perspektiv blir relevanta att ställa i relation till dessa tre teman.

- *Styrrationaliteter*: Hur konstruerar GAP-aktörer (t.ex. *key partners* och andra globala aktörer likväl som lokala myndigheter, skolor och frivilligorganisationer) olika befolkningar som lämpade för specifika utbildningsinsatser för hållbar utveckling? Vilken kunskap påstår sig dessa aktörer ha om befolkningarnas livsstilar och livsvillkor? Vilken typ av information, antaganden, problematiseringar och värderingar ligger till grund för dessa konstruktioner? Vilka typer av subjektiviteter tillskrivs individerna? Vilka visioner av hållbar utveckling är utgångspunkten för dessa utbildningsinterventioner?
- *Styrtekniker*: På vilka sätt används pedagogiska verktyg och tekniker, såsom läroplaner, lärandemål, utbildningsmaterial, lärandeaktiviteter, certifieringar, tävlingar m.m., för att styra deltagarnas värderingar och beteenden? Hur används (och konstrueras) idéer om individens frihet och agens i dessa utbildningssammanhang? Hur konkretiseras begreppet hållbar utveckling i dessa utbildningsinsatser? Vilken funktion spelar ansvar och ansvariggörande i relation till konstruktioner av den goda och hållbara människan/medborgaren och det goda och hållbara samhället?
- *Styreffekter*: Hur skapar deltagarna mening kring dessa utbildningsinsatser? Vilken förståelse av hållbar utveckling konstruerar de? Hur skapar deltagarna bilden av sin egen livsstil och hur relaterar de till andra människors livsstilar? Vilka idéer kring (relationen mellan) fattigdom och rikedom konstrueras? Hur förhåller de sig till det goda/hållbara/ansvarsfulla livet? Hur skapar deltagarna idéer kring agens och ansvar? Hur relaterar de hållbar utveckling till klass, etnicitet och kön? Hur berättar deltagarna om sig själva: som aktörer med möjlighet att påverka eller som maktlösa?

Genom att ställa denna typ av frågor i olika geografiska och socio-ekonomiska kontexter där GAP implementeras kan vi lära oss något om hur hållbar utveckling och hållbara livsstilar förstås och kontureras i relation till olika typer av populationer. På så sätt kan vi få en uppfattning om hur GAP fungerar som en global biopolitisk regim, d.v.s. hur olika befolkningar adresseras och hur individer i dessa olika befolkningar tillskrivs roller, livsmöjligheter och ansvar i relation till hållbar utveckling. Vi kan också lära oss något om hur

pedagogiska teknologier (jfr Pedersen, detta temanummer) används för att påverka deltagarnas handlingsmöjligheter och subjektiviteter i relation till hållbar utveckling samt hur dessa utbildningsinterventioner förstås av deltagarna själva.

Hur kan då en sådan globalt orienterad forskningsagenda, informerad av biopolitisk teori, genomföras mer konkret? Enligt vår uppfattning bör datainsamling ske på olika nivåer. Vi menar således att GAP *dels* bör studeras på en mer övergripande nivå. Detta kan till exempel göras genom textstudier av GAP-material rörande programmets prioriterade handlingsområden och globala riktlinjer såsom lärandemål och rekommenderade utbildningsaktiviteter. Observationer av, och intervjuer i relation till, aktiviteter såsom *Global Forum on GAP*, globala nätverksmöten och det så kallade *UNESCO-Japan Prize on Education for Sustainable Development* torde också vara viktigt. Det sistnämnda är inte minst intressant i relation till våra argument. Man kan till exempel fråga sig om den globala jury som både belönar insatser för att skapa ”grönare” kontor bland höginkomsttagare i tekniskt avancerade och rika samhällen i väst *och* belönar insatser för att transformera fattiga människor på den indonesiska landsbygden till småskaliga, ”entreprenöriella” och självförsörjande subjekt, menar att de befolkningar som adresseras verkligen tillhör samma kategori (UNESCO, 2017b)? Liknande exempel på hur rika och fattiga populationer adresseras på helt olika sätt genom utbildning för hållbar utveckling återfinns i Hellberg och Knutsson (2018). Måhända finns här ytterligare en lärdom att göra. Diskursen om entreprenörskapsutbildning har onekligen fått globalt genomslag (Dahlstedt & Hertzberg, 2011) men den fråga vi vill resa är om det inte är helt olika typer av entreprenöriella subjekt som eftersträvas bland rika populationer respektive ”överskottsbefolkningar” bortom gränserna för masskonsumtion (se t.ex. Knutsson, 2016)?

Vidare menar vi att den *lokala* implementeringen av GAP måste fokuseras. Forskningsuppgiften handlar alltså också om att studera hur globala riktlinjer översätts för att passa lokala förutsättningar och livsvillkor samt hur dessa utbildningsinsatser skapar mening hos, och förstås av, deltagarna. Detta görs förslagsvis genom deltagande observationer av, och intervjuer av utbildare såväl som deltagare om, konkreta utbildningsinsatser. I samband med det senare så finns en särskild utmaning att få deltagarna att tala om hur de förstår sig själva och sina moraliska skyldigheter i relation det som anses vara önskvärt beteende när det gäller hållbar utveckling. Det handlar också om att få deltagarna att prata om huruvida, och på vilka sätt, de ser sig själva som tillhörande en viss typ av befolkning som i sin tur har vissa värderingar och praktiker kopplade till hållbar utveckling. Det centrala i en sådan typ av undersökning är att analysera deltagarnas utsagor i relation till sanningssägande och bekännelser, skuld (och njutning), deras syn på jämlik fördelning av jordens resurser/miljöutrymme

samt vem de själva anser sig vara och hur de ser på hur de själva agerar i relation till målet om hållbar utveckling.⁵

SLUTORD

Kritisk (utbildnings)forskning försöker se bortom det omedelbara. Saker är sällan som de ser ut att vara och vår tes är att detta även gäller budskapet om GAP som en enande och social utjämnande kraft. Det behövs onekligen mer forskning om hur programmet implementeras på olika platser, och i olika sammanhang, världen över. Sådana globala utblickar och kontrasteringar kan, menar vi, på ett verkningsfullt sätt utmana den metodologiska nationalism som tenderar att begränsa forskningens synfält. Vi vill också framhålla att en biopolitisk analys av GAP kan ge viktiga insikter om utbildning för hållbar utveckling och dess (nuvarande) förutsättningar och begränsningar. Kan det vara så att utbildning för hållbar utveckling faktiskt (åter)skapar distinktioner mellan olika typer av liv och livsstilar? Utbildas rika och fattiga populationer på olika sätt, och för olika uppgifter, i den hållbara utvecklingens namn? Bidrar i själva verket GAP till att legitimera och upprätthålla skillnader mellan olika typer av mänskligt liv; mellan masskonsumenter och ”överskottsbefolkningar” som inte kan aspirera på en sådan livsstil? Kritiska – och politiska – betraktelser av (utbildning för) hållbar utveckling, som inbegriper frågor om makt, (o) jämlikhet och materialitet, är enligt vår uppfattning helt nödvändiga om vi ska kunna utmana ett ohållbart globalt politiskt och ekonomiskt system. En metodologi inspirerad av biopolitisk teori erbjuder, i enlighet med våra argument i denna artikel, verktyg för att göra just detta. Ingen, oavsett politisk åskådning, torde kunna förneka förekomsten av den globala klyfta som idag skiljer rika och fattiga människors livsstilar åt. Om det är något *gap* som vi borde prata om när vi diskuterar GAP så är det detta.

REFERENSER

Ackerly, Brooke A., Stern, Maria & True, Jacqui (2006). *Feminist Methodologies for International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

5 För fokus på *bekännelsens* roll som en jagets teknologi mer generellt se Foucault (1998, 2010, 2011). För analyser av hur beaktelse kan fungera i relation till miljöhänsyn se Bowerbank (1999) och Mikulak, (2013). För analyser av beaktelsens roll i utbildningssammanhang se Fejes & Dahlstedt (2013) och Dahlstedt & Fejes (2014) samt Peters (2000) och Besley & Peters (2007).

- Agamben, Giorgio (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Agrawal, Arun (2005). *Environmentality: Technologies of Government and the Making of Subjects*. London: Duke University Press.
- Beck, Ulrich (1998). *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2009). Global generations and the trap of methodological nationalism for a cosmopolitan turn in the sociology of youth and generation. *European Sociological Review* 25(1), 25–36.
- Bengtsson, Stefan & Östman, Leif (2013). Globalisation and education for sustainable development: emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research* 19(4), 477–498.
- Bengtsson, Stefan & Östman, Leif (2016). Globalisation and education for sustainable development: exploring the global in motion. *Environmental Education Research*, 22(1), 1–20.
- Besley, Tina & Peters, Michael A. (2007). *Subjectivity & Truth: Foucault, Education and the Culture of the Self*. New York: Peter Lang
- Bowerbank, Sylvia (1999). Nature Writing as Self-Technology. I Darier, E., (Ed.). *Discourses of the Environment*. Malden and Mass: Blackwell Publishers.
- Dahlbeck, Johan (2014). Hope and fear in education for sustainable development. *Critical Studies in Education*, 55(2), 154–169.
- Dahlstedt, Magnus & Fejes, Andreas (2014). Viljan att samtala: Utbildning, deliberation och terapeutisk intervention. I Thom Axelsson, Jutta Balldin & Jonas Qvarsebo (red) *Styrningskonst på utbildningsarenan: Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs* (s. 21-39). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik (2011). Den entreprenörskapande skolan: Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(3), 179–198.
- Dean, Mitchell (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE.
- Duffield, Mark (2007). *Development, Security and Unending War: Governing the World of Peoples*. Cambridge: Polity Press.

- Duffield, Mark (2008). Global Civil War: The Non-Insured, International Containment and Post-Interventionary Society. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 145–165.
- Duffield, Mark (2010). The Liberal Way of Development and the Development–Security Impasse: Exploring the Global Life-Chance Divide. *Security Dialogue*, 41(1), 53–76.
- Evans, Brad & Reid, Julian (2014). *Resilient Life: The Art of Living Dangerously*. Cambridge: Polity.
- Fejes, Andreas & Dahlstedt, Magnus (2013). *The Confessing Society: Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1998) [1976]. *The Will to Knowledge: The History of Sexuality I*. London: Penguin books.
- Foucault, Michel (2007). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France 1977–1978*. New York: Palgrave.
- Foucault, Michel (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York: Palgrave.
- Foucault, Michel (2010). *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France 1982–1983*. New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (2011). *The Courage of Truth: The government of self and others II. Lectures at the Collège de France 1983–1984*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hansson, Stina (2015). Responsibilization in development cooperation. I Hansson, Stina, Hellberg, Sofie & Stern, Maria (red). *Studying the Agency of Being Governed* (s. 130–149). London: Routledge.
- Hansson, Stina, Hellberg, Sofie & Stern, Maria (red) *Studying the Agency of Being Governed*. London: Routledge.
- Harvey, David (2003). *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hellberg, Sofie (2014). Water, life and politics: Exploring the contested case of eThekweni municipality through a governmentality lens. *Geoforum*, 56, 226–236.
- Hellberg, Sofie (2015). Studying the governance of life through bio-narratives. I Hansson, Stina, Hellberg, Sofie & Stern, Maria (red). *Studying the Agency of Being Governed* (s. 167–186). London: Routledge.

- Hellberg, Sofie (2017). Water for survival, water for pleasure – A biopolitical perspective on the social sustainability of the basic water agenda. *Water Alternatives*, 10(1), 65–80.
- Hellberg, Sofie (2018). *The Biopolitics of Water: Governance, Scarcity and Populations*. London: Routledge/Earthscan.
- Hellberg, Sofie & Knutsson, Benjamin (2018). Sustaining the life-chance divide? Education for sustainable development and the global biopolitical regime. *Critical Studies in Education*, 59(1), 93–107.
- Hornborg, Alf (2011). *Global Ecology and Unequal Exchange: Fetishism in a Zero-Sum World*. London: Routledge.
- Ideland, Malin (2016). The action-competent child: responsabilization through practices and emotions in environmental education. *Knowledge Cultures*, 4(2), 95–112.
- Ideland, Malin & Malmberg, Claes (2015). Governing 'eco-certified' children through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182.
- Knutsson, Benjamin (2013). Swedish environmental and sustainability education research in the era of post-politics? *Utbildning & Demokrati*, 22(2), 105–122.
- Knutsson, Benjamin (2016). Responsible risk taking: The neoliberal biopolitics of people living with HIV/AIDS in Rwanda. *Development and Change*, 47(4), 615–639.
- Knutsson, Benjamin (2018). Green machines? Destabilizing discourse in technology education for sustainable development. *Critical Education* 9(3), 1–18. Retrieved from <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186283>
- Knutsson, Benjamin & Lindberg, Jonas (2017). Studying “the political” in international aid to education: Methodological considerations. *Comparative Education Review*, 61(4), 701–725.
- Lemke, Thomas (2001). “The birth of biopolitics’: Michel Foucault’s lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality’, *Economy and Society*, 30(2), 190–207.
- Luke, Timothy L. (1999). Environmentality as green governmentality. I Eric Darirer (red) *Discourses of the Environment*. (s. 121–151) Malden: Blackwell Publishers.

- Mickelsson, Martin, Kronlid, David O., & Lotz-Sisitka, Heila. (2018). Consider the unexpected: scaling ESD as a matter of learning. *Environmental Education Research*. Tillgänglig early-view.
- Mikulak, Michael (2013). *The Politics of the Pantry: Stories, food and social change*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008). *Governing the Present: Administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity.
- Pedersen, Helena (2010a). *Animals in Schools: Processes and Strategies in Human-Animal Education*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Pedersen, Helena (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, Helena (2018) Att rädda en hotad värld: Schizoanalytisk kritik av djurens funktion i naturbruksutbildningar. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Peters, Michael A. (2000) Writing the self: Wittgenstein, confession and pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 353–368.
- Peters, Michael A. (2007). Foucault, biopolitics and the birth of neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 48(2), 165–178.
- Reid, Julian (2012). The Disastrous and Politically Debased Subject of Resilience. *Development Dialogue*, 58, 67–79.
- Reid, Julian (2013). 'Interrogating the Neoliberal Biopolitics of the Sustainable Development –Resilience Nexus', *International Political Sociology*, 7(4), 353–367.
- Rutherford, Paul (1999). 'The Entry of Life into History'. I Éric Darier, *Discourses of the Environment* (s. 37–62). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Rutherford, Stephanie (2007). Green governmentality: insights and opportunities in the study of nature's rule. *Progress in Human Geography*, 33(3), 291–307.
- Simmons, Maarten (2006). Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523–540.
- Sjögren, Hanna (2014). Den politisk-etiska potentialen djurmänniskorelationer i lärarutbildares samtal om hållbar utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 90–109.

- Skoglund, Annika (2014). Homo Clima: the overdeveloped resilience facilitator. *Resilience: International Policies, Practices and Discourses*, 2(3), 151–167.
- Skoglund, Annika & Börjesson, Mats (2014). Mobilizing ‘juvenocratic spaces’ by the biopoliticization of children through sustainability. *Children’s Geographies*, 12(4), 429–446.
- Smith, Anthony D. (1979). *Nationalism in the Twentieth Century*. Oxford: Martin Robertson.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Framework for the UNDESD international implementation scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Highlights on DESD progress to date. April 2007*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *UNESCO Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *UNESCO Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Information folder*. Paris: UNESCO
- United Nations (2015a). *Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Global Action Programme on Education for Sustainable Development (A/RES/69/211)*.
- United Nations (2015b). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- Wimmer, Andreas & Glick Schiller, Nina (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks* 2(4), 301–334.
- Wolfe, Cary (2012) *Before the Law: Humans and Other Animals in a Biopolitical Frame*. Chicago: University of Chicago Press.