

Maria Ojala
Örebro universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6440>

Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning

Sammanfattning

Klimatförändringarna är ett av de mest allvarliga hållbarhetsproblem som mänskligheten står inför och är en viktig del av utbildning för hållbar utveckling. Genom dess existentiella, politiska och moraliska/etiska karaktär är klimatfrågan värdeladdad och även förknippad med en mängd känslor. Många människor oroar sig över klimatförändringarna och studier har visat att känslor ofta uppväcks i klassrummet då man undervisar om detta problem och andra hållbarhetsutmaningar. Syftet med denna artikel är att genom en genomgång av teorier och tidigare empiriska studier visa på att inte bara känslor utan också känslohanteringsstrategier är en viktig del av klimatundervisningen och att lärare spelar en viktig roll för om dessa strategier kommer att främja eller hindra läroprocesser inom detta område. Lärare har betydelse både genom att vara förebilder och genom hur de bemöter ungas känslor i klassrummet. I artikeln argumenteras för vikten av att inkludera främjandet av en "kritisk känslokompetens" dels i lärarutbildningen och dels i utbildning för hållbar utveckling i skolan. Avslutningsvis ges några konkreta exempel på hur detta kan genomföras.

Nyckelord: utbildning för hållbar utveckling, klimatförändringar, känslor, känslohanteringsstrategier, meningsfokuserad coping, lärande

Emotions, values and education for a sustainable future: Promoting critical emotional awareness in climate education

Abstract

Climate change is one of the most serious sustainability problems facing humanity today. It is also an important part of education for sustainable development. Through its existential, political and moral/ethical nature, the climate issue is value laden and also associated with a multitude of feelings. Many people worry about climate change, and studies have shown that emotions are often evoked in the classroom when teaching about this problem and other sustainability challenges. The purpose of this article is to show, through a review of theories

and previous empirical studies, that not only emotions but also emotion regulation strategies are an important part of climate change education and that teachers play a vital role in whether these strategies will promote or hinder learning processes. Teachers are important both by being role models and by how they respond to the feelings of young people in the classroom. The article argues for the importance of including and promoting "critical emotional awareness" in teacher education and in teaching about education for sustainable development in schools. In the end of the article some concrete examples of how this can be done are presented.

Keywords: education for sustainable development, climate change, emotions, emotion regulation strategies, meaning-focused coping, learning

Inledning

En viktig del av utbildning för hållbar utveckling är läroprocesser om globala miljöproblem såsom klimatförändringarna. I denna artikel kommer fokus att vara på just undervisning om klimatproblematiken även om mycket av det som tas upp också kan appliceras på andra miljö- och hållbarhetsutmaningar. Varför betonas då just läroprocesser om klimatfrågan? En anledning till detta är att det är ett av de mest allvarliga och komplexa hot som mänskligheten har att hantera på ett globalt plan; ett problem som alla samhällsaktörer bör vara aktiva i att bekämpa för att vi skall kunna nå en hållbar framtid. Ytterligare en anledning är att detta problem hänger samman med en mängd värdedimensioner samt känslomässiga aspekter som kan vara svåra att hantera i klassrummet (se exempelvis Lundholm, Hopwood & Rickinson, 2013; Persson, Lundegård & Wickman, 2011; Taber & Taylor, 2009). Klimatfrågan sägs vara av en moralisk och etisk karaktär; de val som människor tar i sitt vardagsliv påverkar på ett aggregerat plan utvecklingen av detta problem och därmed andra människors samt djurens och naturens välmående och framtid (Markowitz, 2012; Mäkinieni & Vainio, 2013). Här kan egocentriska och kortsiktiga värden krocka med altruistiska värden, d.v.s. det som är bra för andra människor och miljön i ett mer långsiktigt perspektiv. Klimatförändringarna berör också existentiella aspekter; om det finns hopp angående den globala framtiden eller om mänskligheten kommer att gå under p.g.a. detta problem (Ojala, 2016). Därtill är det ett politiskt problem som berör konflikter av olika slag, såsom hur allvarligt detta problem är i relation till andra samhällsproblem, hur vi på bästa sätt bör hantera problemet och vem som skall stå för kostnaderna då det gäller olika hanteringsåtgärder (Håkansson, Kronlid & Östman, 2019). Sammanfattningsvis innebär alltså klimatfrågan en mängd utmaningar för både lärare och elever.

Utöver de rena värdedimensionerna visar forskning på att vetskapen om globala problem såsom klimatförändringarna väcker känslor av exempelvis oro,

sorg, skuld och hopplöshet inte minst bland unga (Bentley, Fien & Neil, 2004; Conell, Fien, Lee, Sykes & Yencken, 1999; Hicks & Bord, 2001; Kramming, 2017; Persson et al., 2011; Strife, 2012; Taber & Taylor, 2009; Threadgold, 2012; Tucci, Mitchell & Goddard, 2007). I värsta fall kan undervisning om dessa frågor bidra till att dessa känslor ökar (Hicks & Bord, 2001). Unga, men även vuxna, kan ha svårt att hantera den komplexitet, osäkerhet och ambivalens som är förknippad med dessa frågor (Connell et al., 1999). Därtill kan värdekonflikter uppväcka känslor såsom ilska och dissonans (Wals, 2011). Det är därför väsentligt att få en fördjupad förståelse för hur ungas känslomässiga reaktioner inför klimatproblematiken ser ut, hur de hänger samman med olika värden, och hur de kan bemötas och inkluderas i utbildning för en hållbar framtid. Av den anledningen står känslomässiga aspekter och deras betydelse för lärandeprocesser i fokus i denna artikel.

Syftet med artikeln är att genom att relatera till tidigare empirisk och teoretisk forskning belysa känslornas betydelse då det gäller läroprocesser angående klimatfrågan. Två huvudsakliga aspekter står i fokus: Dels tas det upp ett antal orsaker till varför det är viktigt att ta hänsyn till känslor och känslohanteringsstrategier när man undervisar om dessa frågor. Dels presenteras ett antal aspekter angående hur man rent praktiskt kan inkludera känslomässiga aspekter i undervisningen. Vikten av att främja en kritisk och forskningsbaserad diskussion om känslor och lärandeprocesser både i lärarutbildningen och i klassrummet med elever på olika nivåer i skolsystemet betonas.

Pedagogiska modeller om utbildning för hållbar utveckling

För att nå en förståelse för varför känslor är viktiga att ta hänsyn till i utbildning för en hållbar framtid, tar denna artikel utgångspunkt i hur utbildningsforskare anser att man skall hantera de moraliska/etiska och politiska delarna av utbildning för hållbar utveckling. Först och främst är många eniga om att det är viktigt att i klassrummet erkänna värdekonflikter, komplexitet, osäkerhet och oenighet (Håkansson et al., 2019; Læssøe, 2010; Lundegård & Wickman, 2007; Sund & Öhman, 2014; Vare & Scott, 2007; Wals & Jickling, 2002). Målsättningen är att diskutera en mångfald av ibland motstridiga åsikter, att träna eleverna i kritisk tänkande och argumentation men även i att lyssna och lära av andra; förmågor som är viktiga för att kunna fungera som medborgare i ett demokratiskt samhälle. En konkret modell för detta är deliberativt kommunikativt lärande (Englund, 2006; Englund, Öhman & Östman, 2008). Enligt denna modell bör läroprocessen präglas av rationella diskussioner och argumentation. Olika perspektiv gällande ämnet i fråga presenteras och konfronteras med varandra på samma gång som samtalet präglas av respekt där man lyssnar på varandra och lär av andras ståndpunkter. Därmed är det tänkt att de bästa argumenten i slutändan kommer att bli accepterade av de flesta deltagare och i idealfallet kan man komma fram till

någon form av överenskommelse, om än tillfällig, angående ämnet som diskuteras. Förhoppningsvis ifrågasätts och utmanas också vedertagna vanor, sanningar och traditioner. Denna modell kan också ses som en form av transformativt socialt lärande där den kommunikativa processen skall få eleverna att kritiskt granska sina värderingar, vanor och normer (dekonstruktion), lyssna på och lära av andra (konfrontation) och utifrån detta tillsammans skapa nya ståndpunkter om frågan som diskuteras (Wals, 2011). Dessa pedagogiska modeller ställer alltså krav på kritiskt tänkande, inlevelseförmåga och kreativitet.

Ytterligare en pedagogisk modell som tar på allvar att undervisning om hållbar utveckling, inkluderat klimatfrågan, innebär att lära elever att handskas med komplexitet, osäkerhet och värdekonflikter, är *handlingskompetensmodellen* (Jensen & Schnack, 1997; Mogensen & Schnack, 2010). Enligt denna modell är det viktigaste målet med undervisningen att eleverna utvecklar olika förmågor som behövs för att bli aktiva medborgare angående hållbar utveckling på både ett individuellt och ett politiskt/kollektivt plan.

Begreppet handlingskompetens består av fyra komponenter (Jensen & Schnack, 1997): Läraren bör dels fokusera på *kunskapsförmedling* kring ämnet i fråga. Därtill bör läraren *diskutera framtidsdimensioner*, även framtiden på ett globalt plan, tillsammans med unga. Denna diskussion skall i idealfallet vara både kritisk och kreativ. Att skapa en form av *känsla av att kunna påverka* och *motivation* hos eleverna är också en viktig del av denna modell. Slutligen bör skolan se till att eleverna får möjlighet att *utföra prosociala eller miljövänliga handlingar*. Då det gäller känsla av att kunna påverka, motivation och framtidsaspekter menar företrädare för denna modell att det är viktigt att hjälpa eleverna att forma alternativa framtidsbilder som en kontrast till de dystopiska bilder som ofta presenteras i exempelvis media. Att vara kritisk är alltså inte nog, läraren bör också hjälpa eleverna att finna kreativa och optimistiska visioner om möjliga förändringar i framtiden (Mogensen & Schnack, 2010).

Alla dessa modeller erkänner värdekonflikter, osäkerhet o.s.v. Vad de dock inte fokuserar på i någon större utsträckning är känslor och känslornas betydelse för läroprocesser. Som nämnts i introduktionen är samhällsproblem som klimatfrågan förknippade med en mängd känslor, och studier har därtill visat att olika känslor också uppväcks i klassrummet när elever lär sig om dessa och liknande frågor (Hicks & Bord, 2001; Öhman & Östman, 2008; Lundholm et al., 2013; Manni, Sporre & Ottander, 2017; Persson et al., 2011; Taber & Taylor, 2009). Därför är det viktigt att närmare studera känslornas roll. I följande avsnitt definierar jag först hur jag ser på känslor och därefter kommer jag in på några moment i de pedagogiska modeller som presenterats ovan och visar på hur känslor kan spela en roll i dessa.

Vad är känslor?

Det finns en mängd olika definitioner på vad känslor är för något, men de flesta utgår ifrån att känslor är en reaktion på viktiga händelser som sker i omgivningen eller inom individen. Känslor inkluderar enligt detta synsätt hela kroppen – utvärderande tankar, den subjektivt upplevda känslan (t.ex. jag känner mig glad eller jag är ledsen), ansiktsuttryck, olika fysiologiska reaktioner och en tendens att handla utifrån den specifika känslan (Frijda, 1986; Jacobs & Gross, 2014; Lazarus, 1991). Dessa tankegångar härstammar bland annat från så kallade ”appraisalteorier” om emotioner som menar att känslor är kopplade till en utvärdering av antingen en situation i omvärlden eller en ”inre” situation där exempelvis en person tänker på något viktigt. Känslor ger information till personen om den aktuella situationen är ett hot mot en målsättning, d.v.s. något denna person värderar högt (negativa känslor), eller om situationen istället står i samklang med det som personen värderar högt (positiva känslor) (Lazarus, 1991). Det handlar också om hur nära individens identitet målet i fråga ligger. Om exempelvis situationen berör ett mål som ligger nära kärnan av individens identitet och står i motsatsförhållande till målet, kommer en stark negativ känsla att uppstå. Dessa utvärderingsprocesser sker ständigt och involverar olika former av bearbetningar. Mer associativa bearbetningar inkluderar aktivering av minnen och kan ske på ett mer eller mindre omedvetet plan (Smith & Kirby, 2000).

Sammanfattningsvis kan man säga att känslor enligt dessa teorier uppstår i en ständig och kontinuerlig meningsskapandeprocess där en individ med sina unika och specifika målsättningar interagerar med omvärlden (Smith & Lazarus, 1990; Smith & Kirby, 2000). Målsättningarna i fråga kan bestå av alltifrån basala biologiska preferenser (t.ex. jag föredrar söta smaker framför sura smaker) till mycket komplicerade sociala världsbilder och värden (t.ex. solidaritet och rättvisa) som skapats i social interaktion med andra personer och det större samhället. När en känsla väl har uppstått ur ett sådant meningsskapande, kommer denna i sin tur att påverka fortsatt meningsskapande då exempelvis ilska kan få oss att tolka neutrala händelser som provokationer och oro kan få oss att leta efter mer information och tänka kritiskt kring inlärd vanor (Bless, Fiedler & Strack, 2004).

Varför är känslor viktiga att ta hänsyn till i utbildning för hållbar utveckling?

I detta avsnitt återanknyter jag till de pedagogiska modellerna för utbildning för hållbar utveckling som nämnts ovan och visar på några anledningar till varför det är viktigt att ta hänsyn till känslor i dessa. Jag börjar med modellerna för deliberativt kommunikativt lärande (Englund, 2006; Englund et al., 2008) och transformativt socialt lärande (Wals, 2011).

Gällande idealet att olika värden och perspektiv skall lyftas till ytan, diskuteras och kritiskt granskas i läroprocesser, finns det två huvudsakliga områden där det är viktigt att ta hänsyn till känslor: (1) Tidigare avsnitt har indikerat att det finns en nära relation mellan känslomässiga uttryck och värden/värderingar. Därtill har studier visat på att oro inför miljöproblem, exempelvis klimatfrågan, har ett nära samband med specifika värden/ värderingar såsom att man värdesätter rättvisa och jämlikhet, så kallade altruistiska eller universella värden, högt och/eller att man värdesätter djurens och naturens egenvärde högt (Ojala, 2007). Men dessa värden är inte alltid klart artikulerade. I detta avseende menar vissa teoretiker att grupper med mindre makt i samhället, t.ex. elever i relation till lärare, kan sakna de korrekta orden, det mest gångbara språket, för att uttrycka sina åsikter och värden på ett sätt som tas på allvar (Lutz, 1996; Scheman, 1996). Därför bör vi ta känslor av exempelvis oro och ilska på allvar och tolka dessa som viktiga kommunikativa budbärare som bör lyftas upp till ytan och diskuteras så att de kan omvandlas till kritik och förändring. Här är det viktigt att inte individualisera känslorna utan se dem i en samhällelig kontext, att de uppstått utifrån de ungas aktiva tolkningar av de samhällsfenomen och strukturer som omger dem och att dessa tolkningar inte enbart är subjektiva utan även kan påverkas av sociala processer. Man kan alltså argumentera för att lärare bör ge rum för unga att sätta ord på sina känslor i klassrummet. På så vis kan viktiga värden och värdekonflikter, som är väsentliga för deliberativt och transformativt lärande, lyftas upp till ytan och diskuteras i klassrummet. Ett konkret exempel är studien av Manni et al. (2017) som visar hur barns känslomässiga reaktioner i undervisningssituationer under rätta förutsättningar kan utvecklas till mer komplexa och explicit artikulerade värden.

För det andra har forskning inom främst politisk psykologi visat att oro och andra obehagskänslor såsom kognitiv dissonans är en viktig utgångspunkt och drivkraft för människor att sätta sina vanor åt sidan, börja leta efter information och att tänka kritiskt, och därmed kan en öppen diskussion om problemet som väckt oron påbörjas (Brader, 2006; Marcus, Neuman & MacKuen, 2000; Marcus, MacKuen & Russell Neuman, 2011; Valentino, Hutchings, Banks & Davis, 2008). Oro kan därför ses som ett första steg till ett mer utökat samhällsintresse. Detta är ytterligare en anledning till att fokus inte bör vara på att göra sig av med oro och andra negativa känslor i en klassrumssituation. Istället gäller det att hjälpa unga att möta sin oro och hantera den på ett konstruktivt vis, att visa på hur de kan möta sin oro, lära något av den, och att använda den som grund för kritiska diskussioner och i förlängningen kanske också konstruktivt handlande. Men det är också viktigt att vara medveten om att negativa känslor ibland kan vara svåra att bära och konfrontera och att människor hanterar dem på olika sätt.

Känslor kan också spela en roll i handlingskompetensmodellen (Jensen & Schnack, 1997). Att finna kreativa och optimistiska visioner om möjliga förändringar i framtiden har en nära relation till känslan hopp. Richard Lazarus ser hopp som en känsla som är relaterad till en kognitiv utvärdering av framtiden där man har en förhoppning om att någonting önskvärt kommer att uppfyllas, även

om oddsen inte nödvändigtvis är till förmån för detta. Det finns alltid en osäkerhet förknippad med hopp (Lazarus, 1991). Hopp är relaterad till kognitiva aspekter såsom att man kan föreställa sig något önskvärt, ett mål, och att man ser vägar som kan leda fram till att detta mål uppfylls. Men hopp är också en *positiv känsla* som uppstår när man tror att ett önskvärt mål kan nås. Just denna känslomässiga del är positivt relaterad till motivation, den ger kraft att agera även då det råder osäkerhet (McGeer, 2004; Snyder, 2000). Känslan av hopp är på detta vis relaterad till värdedimensioner; de mål som en person ser som önskvärda att sträva efter, behöver inte vara lika eftersträvansvärda för en annan person.

Det finns även forskare som gör kopplingar mellan hopp och orealistisk optimism och förnekelse (se Snyder, Rand, King, Feldman & Woodward, 2002), aspekter som inte kan ses som positiva för lärande om exempelvis klimatfrågan. För att förstå dessa olika sätt att se på hopp, kan det vara fördelaktigt att vända sig till teorier som också uppfattar hopp som ett sätt att hantera svårigheter. Enligt detta perspektiv kan hopp vara något som uppkommit ur antingen meningsfokuserade, problemfokuserade eller emotionsfokuserade sätt att hantera problem och känslor av oro. Vi hamnar här återigen i olika känslohanteringsstrategier och deras betydelse för läroprocesser, något som berörs mer utförligt i nästa avsnitt.

Känslohanteringsstrategier och lärande om klimatfrågan

I detta avsnitt tar jag upp tre övergripande sätt på hur hot såsom klimatfrågan och relaterade känslor hanteras och regleras av unga och som kan vara bra för lärare att vara uppmärksamma på. Dessa hanteringsmekanismer sker både på ett individuellt plan (den enskilda eleven) och på ett kollektivt plan (i socialt samspel i exempelvis klassrummet). De individuella strategierna har en gång uppstått i interaktion och läroprocesser med andra, de har lärts in och kan därmed fortsätta att utvecklas i samspel med andra.

(1) *Emotionsfokuserade strategier* kan handla om att man överhuvudtaget inte erkänner att det finns ett hot, vilket kan bero på antingen att man inte uppfattar problemet som ett hot gentemot de värderingar man hyser, eller så kan det bero på att man har svårt att hantera starka känslor förknippade med problemet i fråga (Lazarus & Folkman, 1984). Exempelvis har Albert Bandura visat på att när människor befinner sig i moraliska dilemman som är förknippade med starka känslor och som på samma gång kan vara svåra för individen att själv hantera, t.ex. förekomsten av människor på våra gator som ber om pengar, så styrs moralen till stor del av känslohanteringsstrategier som är av typen ”moraliskt disengagemang” (Bandura, 1997, 2002). Med detta menas att människor undviker att behöva konfrontera negativa känslor och drar sig undan ansvar genom att exempelvis skuldbelägga offret eller förlägga ansvaret att hjälpa till någon annan. Ojala (2012b) har visat hur en del unga hanterar klimatfrågan genom att förneka

allvaret i problemet – det är bara ett påhitt av forskare som vill ha mer forskningsmedel, det är väl bra att våra somrar blir varmare – eller genom att porträttera det som ett problem som inte berör en själv – vi är trygga i Sverige, de negativa konsekvenserna kommer att bli synliga först då jag är död. De som använder dessa strategier är också mindre benägna att ta in kunskap om klimatfrågan och känner mindre tilltro till att de själva kan påverka miljöproblematiken och betar sig miljövänligt i mindre utsträckning (Feinberg & Willer, 2011; Ojala, 2012a, 2013, 2015; Ojala & Bengtsson, 2018).

Emotionsfokuserade strategier kan också handla om att man verkligen ser klimatfrågan som ett hot mot viktiga värderingar man hyser; man är orolig men man mildrar negativa känslor genom att på olika vis distansera sig ifrån dessa. Då det gäller klimatfrågan använder unga exempelvis olika former av distraktion – man gör något kul istället för att tänka på klimatfrågan – och undvikande strategier – man undviker att läsa tidningen om det står något om klimatfrågan – för att bli av med negativa känslor (Ojala, 2012b; Pettersson, 2014). Vad som förenar både de förnekande och distanserande strategierna är att de hindrar människor från att möta sina känslor inför hållbarhetsfrågorna och därmed kan känslornas positiva potential i läroprocesser blockeras.

(2) *Problemfokuserade strategier* är ett annat sätt att hantera negativa känslor på, och här handlar det om att rikta sig mot problemet och försöka göra något åt det och därmed indirekt göra sig av med negativa känslor (Lazarus & Folkman, 1984). Då det gäller klimatproblematiken har studier visat på att unga exempelvis letar efter information om vad de kan göra, säger åt andra att det är viktigt att leva mer miljövänligt och gör något konkret för att bidra till att förbättra klimatproblematiken, att t.ex. inte äta nötkött och att cykla till skolan (Ojala, 2012a; Pettersson, 2014). Då det gäller negativa känslor och stress i mer vardagliga situationer, t.ex. stress över en kommande tentamen, har problemfokuserade strategier där man gör något åt problemet, t.ex. pluggar hårt, visat sig vara konstruktiva både då det gäller välmående och utifrån att man oftast lyckas hantera problemet. Men då det gäller problem som är mer eller mindre omöjliga för individen att hantera själv, kan problemfokuserade hanteringsstrategier vara tveeggade svärd. Att leta aktivt efter information om vad man kan göra åt klimatproblematiken och att diskutera detta med sina vänner har visat sig vara relaterat till mer miljöengagemang och en starkare känsla av att man kan påverka, men är också förknippat med generella negativa känslor hos unga (Ojala, 2012a, 2013; Ojala & Bengtsson, 2018). Detta kan möjligtvis förklaras genom att de problemfokuserade strategierna ofta är väldigt individcentrerade, de handlar om vad man själv kan göra, inte om vad vi kan göra tillsammans. Vilket möjligtvis kan bli tungt att bära för vissa unga.

(3) *Meningsfokuserade strategier* är ett tredje övergripande sätt att hantera hot och relaterade känslor på. Dessa handlar inte i första hand om att göra sig av med negativa känslor utan om att aktivera positiva känslor av exempelvis hopp som kan existera sida vid sida med negativa känslor och hjälpa personen i fråga att

konfrontera dessa känslor och göra något konstruktivt av dem (Folkman, 2008; Ojala, 2012b). Meningsfokuserade strategier har visat sig vara speciellt konstruktiva då det gäller att hantera problem som inte kan lösas på en gång, eller kanske inte alls, men som ändå kräver ett engagemang. Att exempelvis ta hand om en partner som lider av en dödlig sjukdom. Här finns en viss likhet med klimatfrågan: Även om vi ändrar hela vår livsstil i en hållbar riktning kommer ändå inte detta problem att lösas på en gång, detta kommer enbart att (möjligtvis) ske på ett kollektivt plan i en avlägsen framtid. Men på samma gång bör vi alla vara aktiva då våra handlingar på ett kollektivt plan bidrar till klimatförändringarna. Här är det viktigt att ha förmågan att aktivera positiva känslor som kan hjälpa en att fortsätta vara engagerad trots att ingen lösning är i sikte inom den närmaste framtiden (se Ojala, 2012a).

Gällande klimatfrågan har ett antal meningsfokuserade strategier som är relaterade till konstruktivt hopp identifierats (Ojala, 2012b; Pettersson, 2014). Unga använder exempelvis en strategi som kallas kognitiv omstrukturering, där de erkänner att klimatförändringarna är ett allvarligt problem, men där de också kan vända på perspektiven och se positiva trender såsom att mänskligheten har stått inför liknande problem tidigare men genom kollektivt handlande har lyckats bemästra problemet. Dessa unga har också tilltro till andra samhällsaktörer, exempelvis forskare, politiker och miljöorganisationer, vilket leder till känslor av hopp. Slutligen kämpar dessa unga aktivt med att hålla uppe ett så kallat existentiellt hopp, de pendlar mellan hopp och oro, där de exempelvis argumenterar att man bara måste vara hoppfull för annars är det ingen idé att göra något alls. Meningsfokuserade strategier har visat sig vara positivt relaterade till en känsla av att man kan påverka, till miljöengagemang och även till olika mått på välmående bland unga (Ojala, 2012a, 2013; Ojala & Bengtsson, 2018).

Hopp som är grundad i meningsfokuserade strategier är positivt relaterad till miljöengagemang på både ett individuellt och ett kollektivt plan. Hopp som är baserad i emotionsfokuserade strategier är däremot negativt relaterad till engagemang (Ojala, 2015).

Känslohanteringsstrategier i ett socialt sammanhang

Som tidigare avsnitt visat finns det många olika sätt som unga hanterar klimatfrågan och relaterade känslor med. Dessa känslohanteringsstrategier kan naturligtvis också vara aktiva i klassrummet när man skall lära sig om klimatfrågan. Frågan är då hur man som lärare skall förhålla sig till dessa. Först är det viktigt att förstå att hur man hanterar känslor inte enbart är en individuell egenskap utan också är en social process där lärare och elever påverkar varandra (Kristjansson, 2000). Forskning har visat att gymnasieelever som har en upplevelse av att deras lärare talar om samhällsfrågor enbart på ett pessimistiskt och domedagsinspirerat vis och som anser att deras lärare inte tar deras känslor inför samhällsproblem på

allvar, också är mer benägna än andra elever att känna hopp baserad på emotionsfokuserade strategier och mindre benägna att vara miljöengagerade (Ojala, 2015). Det motsatta gäller för elever som upplever att deras lärare tar deras känslor inför samhällsfrågor på allvar och som har uppfattningen att deras lärare talar på ett lösningsinriktat och optimistiskt vis om samhällsfrågor. De använder meningsfokuserade och problemfokuserade strategier i större utsträckning och är mer miljöaktiva. Detta indikerar att hur lärare reagerar i klassrummet kan ha en påverkan på elevernas hanteringsstrategier.

Läraren kan påverka dels som en förebild i hur hen själv hanterar samhällsfrågornas emotionella aspekter och dels genom hur hen bemöter och tar tillvara elevernas känslomässiga reaktioner. I detta hänseende verkar pojkar i större utsträckning än flickor tycka att deras lärare inte tar deras känslor om samhällsproblem på allvar, och statistiskt förklarar detta varför de använder hanteringsstrategier som tar ner allvaret i klimatfrågan i större utsträckning än flickorna (Ojala, 2015). Här kan man som lärare fundera över om man verkligen behandlar alla elever på samma sätt i klassrummet angående dessa aspekter. Är exempelvis flickors oro lättare att upptäcka och bemöta än pojkars? Har man lyckats skapa en atmosfär i klassrummet där ingen förlöjligas för sina åsikters eller sina känslors skull, vare sig av lärare eller av andra elever?

Det är viktigt att uppmärksamma att hantering av känslor inte enbart påverkas av individuella egenskaper och sociala mikroprocesser i klassrummet utan också påverkas av större sociala processer, kulturella mönster och strukturer. Exempelvis finns det studier som visar på att det fortfarande anses vara mer eller mindre passande beroende på vilket kön man tillhör att ge uttryck för exempelvis ilska och oro (Conway, Wood, Dugas & Pushkar, 2003). Vidare identifierade en studie om hur människor i ett litet norskt samhälle hanterar hotet från klimatförändringarna, kollektiva känslonormer, d.v.s. regler om hur känslor kan och bör uttryckas, som gjorde det oacceptabelt att uttrycka de ganska vanliga känslorna av oro och hopplöshet offentligt (Norgaard, 2011). Enligt dessa normer bör man till exempel alltid ha kontroll, inte uttrycka känslor av maktlöshet och, särskilt bland tonåringar, alltid vara "cool". I detta sammanhang menar sociologen Zygmunt Bauman att människors svårighet att möta plågsamma moraliska känslor i relation till olika samhällsproblem har att göra med ett neoliberalt samhälle som inte tillåter människor att känna några andra känslor än positiva känslor, känslor som lättast kan främjas genom utökad konsumtion (Bauman & Donskis, 2013).

Mot en kritisk känslokompetens – dilemman och styrkor

Man kan argumentera för att de övergripande mönster som kan påverka känslohanteringsstrategier i konkreta situationer, kritiskt bör granskas av alla inblandade i läroprocesser då man annars riskerar att landa i en terapeutisk syn på känslor och

känslohantering (se Amsler, 2011). Ecclestone och Hayes (2008) har kritiserat de senaste årens fokus på socioemotionell kompetens i skolan och menar att den just innebär en terapeutisk syn på känslor där anpassning till den nuvarande sociala ordningen står i fokus. Genom att kategorisera vissa känslor som ”rätta” och andra som ”fel” och genom en individualiserad syn på känslor hålls de unga på plats och hindras från att formulera en kritisk och alternativ samhällssyn. Varför anses exempelvis oro inför samhällsproblem vara ett problem som bör tas bort så snabbt som möjligt? Sopas då inte också de samhällsproblem som orsakat denna oro under mattan? Varför anses ”att ha tråkigt” i klassrummet vara den främsta fienden till lärande och inte en förutsättning för kreativitet? Är detta ställningstagande verkligen baserat på forskning eller snarare en emotionsnorm förknippad med vårt neoliberala samhälle? Varför är den enda tanken som uppstår utifrån empati med en person som råkat ut för en svältkatastrof i något annat land, att ge pengar till en välgörenhetsorganisation? Varför uppväcks inte tankar på att politiskt ändra på dessa orättvisor? Det gäller här att främja en kritisk känslokompetens som erkänner strukturella och kulturella faktorer. Att se känslor och hanteringsstrategier som enbart privata angelägenheter kan förhindra ett transformativt lärande och därmed motverka verklig förändring mot ett mer hållbart samhälle.

På samma gång som känslomässiga aspekter är sociala och politiska, upplevs dock känslor genom en individ och denne individs kropp och det kan finnas en risk att man försöker styra människor till att känna på ett ”politiskt korrekt” vis. Öhman och Östman (2008) varnar för att undervisning om hållbar utveckling inte sällan tenderar att bli starkt normativ och därmed riskerar att bli en form av indoktrinering. Allas känslor måste accepteras som de är. Intentionen med en kritisk känslokompetens bör istället vara att ge eleverna kunskap och förmågor att kritiskt granska även känslor och känslohanteringsstrategier och därmed ge redskap för att kunna frigöra sig från försök att styra dem med hjälp av känslor. Att hjälpa eleverna att artikulera känslor så att viktiga värden och värdekonflikter kan lyftas upp till ytan och diskuteras är också viktigt. I nästa avsnitt presenteras några idéer om hur en kritisk känslokompetens rent konkret kan främjas i klimatundervisning och i utbildning för hållbar utveckling i stort.

Att främja en kritisk känslokompetens – några idéer

Forskare inom fältet utbildning för hållbar utveckling har under senaste år argumenterat för att en stor del av vår västerländska ohållbara livsstil bygger på mer eller mindre omedvetna och vanemässiga handlingar och att dessa bör lyftas till ytan och utmanas i både lärarutbildningen och utbildning för hållbar utveckling i t.ex. våra skolor (Lotz-Sistika, Wals, Kronlid & McGarry, 2015). Vad jag i denna artikel har velat peka på är att även känslornas, och kanske främst

känslohanteringsens, roll i läroprocesser behöver medvetandegöras, diskuteras och ibland utmanas. Det handlar här om att främja en *kritisk känslokompetens*.

Kompetensbegreppet har fått stor genomslagskraft inom utbildning för hållbar utveckling under senare år och sägs ofta vara en motpol till utbildning för beteendeförändring (se t.ex. Mogensen & Schnack, 2010). Eftersom de globala hållbarhetsfrågorna, och då inte minst klimatproblematiken, är komplexa och vi inte kan veta vad som är ett hållbart beteende i framtiden, bör fokus istället för beteendeförändring vara att främja vissa grundläggande och övergripande nyckelkompetenser för att hantera denna komplexitet och att vara flexibla inför ändrade förutsättningar. Här har Wiek och kollegor framhållit fem nyckelkompetenser som är viktiga för att kunna arbeta med hållbarhetsfrågor: normativ kompetens, strategisk kompetens, anticipatorisk kompetens, interpersonell kompetens och systemtänkande (Wiek, Withycombe & Redman, 2011). Vad som saknas i denna lista är en nyckelkompetens som fångar hållbarhetsfrågans känslomässiga dimension. En kritisk känslokompetens skulle kunna ses som en kompletterande nyckelkompetens som alla människor som på något vis vill jobba med hållbarhetsfrågor, inte minst lärare som undervisar om dessa frågor, bör ha nytta av att tillägna sig. Att främja en kritisk känslokompetens är viktigt både i informell utbildning och i formell utbildning på olika nivåer och då inte minst på lärarutbildningen.

Frågan är då hur man rent konkret kan gå tillväga. Nedan följer några förslag baserade på tankar i boken "Co-Creating Change" av Jon Fredrickson (2013), och fokus ligger här inte på att ändra på känslor utan att medvetandegöra och utmana olika känslohanteringsstrategier som exempelvis hindrar genuina känslouttryck. Dessa tankar, från ett disparat forskningsfält, integreras med de forskningsresultat inom hållbarhetsområdet som tagits upp tidigare i artikeln och presenteras nedan i sex steg.

(1) Att våga stanna i de mörka bilderna som ofta uppväcks av klimatproblematiken och möta de negativa känslor som är förknippade med dem. Att sätta ord på känslorna och ge utrymme för reflektion. Exempelvis: Jag är djupt oroad över klimatförändringarna och även sorgsen över de förluster som redan skett.

(2) Att identifiera olika sätt att hantera känslor på i relation till klimatfrågan och i relation till utbildning om detta problem. Detta kan göras dels genom att förmedla forskning inom detta område, men också genom olika övningar där man öppet diskuterar och hjälper varandra att identifiera dessa aspekter. Här kan det vara bra att tänka i de två dimensionerna: individuellt plan och gruppnivå. Exempelvis: Jag tänker ofta på något annat när jag får information om klimatförändringarna och i klassrummet skämtar vi ofta bort oron.

(3) Att främja en diskussion om vilka funktioner som dessa känslohanteringsstrategier uppfyller. Vad är vinsterna med att använda dessa? Men också vad priset är som man betalar, för sig själv och för samhället i stort, genom att använda dessa. Exempelvis: Vinsterna med att använda dessa strategier är att

vi mår bra för stunden. Priset är att vi distanserar oss och inte bryr oss, och vår chans att påverka minskar.

(4) Att identifiera försvarsmässiga reaktioner på den kunskap man kommit fram till i andra och tredje stegen. Exempelvis kan vissa personer reagera med att ”men detta är ju hur jag är som person och går inte att ändra på”. T.ex. kan man hävda att man är en lat person och därför inte engagerar sig. Här kan man fundera kritiskt över dessa utsagor. Är verkligen detta hur du är som person eller handlar det om sätt att hantera känslor? Detta är viktigt då ett sätt att bete sig gentemot sina känslor inte är hur man är som person utan ett sätt att agera som kan ersättas med ett annat sätt att agera.

(5) Att främja en kritisk medvetenhet om de sociala processer som påverkar dessa känslohanteringsstrategier. Att fokusera på olika nivåer, personliga orsaker, grupprocesser och normer samt strukturer på makronivå (se Amsler, 2011; Ojala, 2016).

(6) Att visa på och diskutera alternativa känslohanteringsstrategier som är mer konstruktiva ur ett läro- och hållbarhetsperspektiv. Detta är nödvändigt för att lyckas med de ovanstående punkterna som kan vara tunga att gå igenom. Här har som nämnts tidigare kognitiv omstrukturering visat sig vara en viktig meningsfokuserad strategi, vilken indikerar att det är viktigt att öva sig i att möta problemet i fråga men att också kunna vända på perspektiven och se positiva trender. Tilltro till olika samhällsaktörer är också en viktig del av meningsfokuserad coping, vilket hänger samman med att man inte kan lösa denna fråga ensam; aktörer med mer makt behöver också ta sitt ansvar. Här kan man invända att lärare inte skall uppmuntra okritisk tilltro. Men vad det här handlar om är att utmana de inte sällan cyniska bilder som unga har av vuxenvärldens engagemang inför dessa frågor och exempelvis bjuda in personer som i olika roller som exempelvis politiker, företagare, och miljöaktiva arbetar för att bekämpa klimatförändringarna, trots denna frågas komplexitet. Slutligen kan man ta tillvara på handlingskompetensmodellens (Jensen & Schnack, 1997) sista steg: Att ge elever möjlighet att agera på både individuellt (konsument och medborgare) och kollektivt plan.

(7) Några viktiga övergripande aspekter är att främja en tillitsfull lärosituation och att ständigt reflektera över etiska aspekter. Att hålla sig på en generell nivå, att inte gå över gränser gällande personlig integritet. Att ständigt påminna sig om att detta är undervisning, inte terapi.

Slutsats

Denna artikel har lagt fram skäl för att det behövs en utökad förståelse för känslor och inte minst känslohantering i relation till läroprocesser kring samhällsproblem såsom klimatfrågan. Man kan här argumentera att lärarutbildningen bör inkludera kunskap om hur känslor hänger samman med värderingar, hur unga och man själv

som lärare hanterar känslor, och hur man på bästa sätt kan uppmärksamma detta i klassrummet och hjälpa unga att bli medvetna om dessa strategier och kritiskt granska varifrån de kommer. Enbart när dessa aspekter tas upp, medvetandegörs och kritiskt diskuteras, kan transformativt lärande om klimatfrågan främjas på riktigt.

Om författaren

Maria Ojala är filosofie doktor och docent i psykologi vid Örebro universitet. Tidigare var hon verksam som forskare vid pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. Hennes forskning handlar främst om ungas tankar, känslor, kommunikationsmönster och handlande i relation till klimatförändringarna. Hon är speciellt intresserad av olika sätt att hantera klimatfrågan på utifrån ett psykologiskt perspektiv och vilka implikationer detta får för lärande för hållbar utveckling. Hon har även skrivit ett antal artiklar om hopp och engagemang inför klimatfrågan.

Institutionsanknytning: Institutionen för juridik, psykologi och socialt arbete, Örebro universitet, 701 82 Örebro, Sverige.

E-post: maria.ojala@oru.se

Referenser

- Amsler, S. (2011). From 'therapeutic' to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52(1), 47–63.
- Bandura, A. (1997). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2013). *Moral blindness. The loss of sensitivity in liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bentley, M., Fien, J. & Neil, C. (2004). *Sustainable Consumption: Young Australians as Agents of Change*. Canberra, Australia: NYARS 2004 Paper Series.
- Bless, H., Fiedler, K. & Strack, F. (2004). *Social Cognition. How individuals construct social reality*. New York: Taylor & Francis.
- Brader, T. (2006). *Campaigning for hearts and minds. How emotional appeals in political ads work*. London: The University of Chicago Press.
- Conell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. & Yencken, D. (1999). 'If It Doesn't Directly Affect You, You Don't Think About It': a qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95–114.
- Conway, M., Wood, W.-J., Dugas, M. & Pushkar, D. (2003). Are women perceived as engaging in more maladaptive worry than men? A status interpretation. *Sex Roles*, 49, 1–10.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. London, New York: Routledge.

- Englund, T. (2006). Deliberative communication—A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Englund, T., Öhman, J. & Östman, L. (2008). Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. I S. Gough & A. Stables (red.), *Sustainability and security within liberal societies: Learning to live with the future* (pp. 29–48). New York: Routledge.
- Feinberg, M. & Willer, R. (2011). Apocalypse soon? Dire messages reduce belief in global warming by contradicting just world beliefs. *Psychological Science*, 22(1), 34–38.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 21(1), 3–14.
- Fredrickson, J. (2013). *Co-creating change: Effective dynamic therapy techniques*. Kansas City, MO: Seven Leaves Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hicks, D. & Bord, A. (2001). Learning about global issues: Why most educators only make things worse. *Environmental Education Research*, 7(4), 413–425.
- Håkansson, M., Kronlid, D. O. & Östman, L. (2019) Searching for the political dimension in education for sustainable development: socially critical, social learning and radical democratic approaches. *Environmental Education Research*, 25(1), 6–32. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1408056>
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 183–202). New York: Routledge.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178.
- Kramming, K. (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Doktorsavhandling, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet.
- Kristjansson, K. (2000). The didactics of emotion education. *Analytic Teaching*, 21(1), 5–15.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lotz-Sistika, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D. & McGarry, G. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73–80. Hämtad från <https://www.sciencedirect.com/journal/current-opinion-in-environmental-sustainability/vol/16/suppl/C>
- Lundegård, I. & Wickman, P.-O. (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1–15.
- Lundholm, C. N., Hopwood, N. & Rickinson, M. (2013). Environmental Learning – insights from Research into the Student Experience. I R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (red.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 243–252). New York: American Educational Research Association.
- Lutz, C. A. (1996). Engendered emotions: Gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. I R. Harré & W.G. Parrot (red.), *The emotions: Social, cultural, and biological dimensions* (pp. 151–170). London: Sage Publications.
- Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16(1), 39–57.
- Manni, A., Sporre, K. & Ottander, C. (2017). Emotions and values – a case study of meaning-making in ESE. *Environmental Education Research*, 23(4), 451–464.

- Marcus, G. E., MacKuen, M. B. & Russell Neuman, W. (2011). Parsimony and Complexity: Developing and Testing Theories of Affective Intelligence. *Political Psychology*, 32(2), 323–336.
- Marcus, G. E., Neuman, W. R. & MacKuen, M. (2000). *Affective intelligence and political judgement*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Markowitz, E. M. (2012) Is climate change an ethical issue? Examining young adults' beliefs about climate and morality, *Climatic Change*, 114, 479–495.
- McGeer, V. (2004). The art of good hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592, 100–27.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74.
- Mäkinen, J.-P. & Vainio, A. (2013). The moral intensity of climate friendly food choices. *Appetite*, 66, 54–61.
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial. Climate change, emotions, and everyday life*. Cambridge: The MIT press.
- Ojala, M. (2007). *Hope and worry: Exploring young people's values, emotions, and behavior regarding global environmental problems*. Örebro Studies in Psychology, 11. Doctoral dissertation, Örebro University.
- Ojala, M. (2012a). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 225–233.
- Ojala, M. (2012b). Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change? *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 537–561.
- Ojala, M. (2013). Coping with climate change among adolescents: Implications for subjective well-being and environmental engagement. *Sustainability* (Special issue on Psychological and Behavioral Aspects of Sustainability), 5(5), 2191–2209.
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148.
- Ojala, M. (2016). Young people and global climate change: Emotions, coping, and engagement in everyday life. I T. Skelton, N. Ansell & N. Klocker (red.), *Geographies of children and young people handbook*, Volume 8, Geographies of global issues, change and threat (pp. 329–346). Springer.
- Ojala, M. & Bengtsson, H. (2018). Young people's coping strategies concerning climate change: Relations to perceived communication with parents and friends and proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, online publication. doi: <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Persson, L., Lundegård, I. & Wickman, P.-O. (2011). Worry becomes hope in education for sustainable development. An action research study at secondary school. *Utbildning & Demokrati*, 20(1), 123–144.
- Pettersson, A. (2014). "De som inte kan simma kommer nog att dö!" En studie om barns tankar och känslor rörande klimatförändringarna. Uppsala Universitet, Forskarskolan i Geografi. Uppsala, Sweden.
- Scheman, N. (1996). Feeling our way toward moral objectivity. I L. May, M. Friedman & A. Clarke (red.), *Mind and morals: Essays on cognitive science and ethics* (pp. 221–236). Cambridge: MIT Press.
- Smith, C. A. & Kirby, L. D. (2000). Consequences require antecedents: Toward a process model of emotion elicitation. I J. P. Forgas (red.), *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition* (pp. 83–108). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaption. I L. A. Perwin (red.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609–637). New York: Guildford Press.
- Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. I C. R. Snyder (red.), *Handbook of Hope* (pp. 25–38). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Rand, L. K., King, E. .A., Feldman, D. B. & Woodward, J. T. (2002). False hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 1003–1022.
- Strife, S. J. (2012). Children’s environmental concerns: Expressing Ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43, 37–54.
- Sund, L. & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the post-political consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.
- Taber, F. & Taylor, N. (2009). Climate of concern – A search for effective strategies for teaching children about global warming. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(2), 97–116.
- Threadgold, S. (2012). “I reckon my life will be easy, but my kids will be bugged”: ambivalence in young people’s positive perceptions of individual futures and their visions of environmental collapse. *Journal of Youth Studies*, 5, 17–32.
- Tucci, J., Mitchell, J. & Goddard, C. (2007). *Children’s fears, hopes and heroes: Modern childhood in Australia*. Melbourne: Australian Childhood Foundation.
- Valentino, N. A., Hutchings, V. L., Banks, A. J. & Davis, A. K. (2008). Is a Worried Citizen a Good Citizen? Emotions, Political Information Seeking, and Learning via the Internet. *Political Psychology*, 29(2), 247–273.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring relationships between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainability*, 5(2), 177–186.
- Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). ‘Sustainability’ in higher education. From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218.
- Öhman, J. & Östman, L. (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A Wittgenstein-inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 57–72.