

ÖVER GRÄNSERNA

- En analytisk blick på Cemus utbildningsmodell



**ROBERT ÖSTERBERGH OCH
DAVID OLSSON KRONLID**

Vad kännetecknar egentligen Cemus? Studentengagemang? Nyskapande kurser? Solidaritet och rättvisepatos? Initiativtagande (det faktum att en helt ny instans etablerades inom den högre utbildningen)? Tvärvetenskap? Studentdriven verksamhet? Hopp (visar inte centrrets inrättande just på *att* det är möjligt att åstadkomma förändring av det rådande för att söka göra världen mer human, mindre förstörande av de grundläggande livsbetingelserna, mindre genomsyrad av lidande)? Alla dessa saker är karakteristiska för Cemus. Men skulle man inte kunna säga att en central beståndsdel i verksamheten, en gemensam nämnare tvärs igenom alla de här aspekterna, utgörs av *gränsöverskridandet*? Det är den tanke vi vill diskutera i det här kapitlet, med fokus på den utbildningsmässiga dimensionen. På grund av Cemus speciella karaktär kan verksamheten inte vara annat än gränsöverskridande i relation till det akademiska sammanhang den existerar i. Men vilka slags gränsöverskridanden kännetecknar Cemus utbildning mer precist? Och vad har de för betydelse, och möjliga vidare konsekvenser?

Överskridande av gränser mellan olika utbildningssyner

Den viktigaste drivkraften för Cemus verksamhet, själva dess kärna, är viljan till förändring – att bidra till en bättre värld. Utbildningen ska inte bara generera nya teoretiska kunskaper och insikter utan också leda till handling som har en faktisk påverkan på den livsnödvändiga omställningen till ett hållbart samhälle. Det innebär med andra ord en syn på utbildning där kunskapen i sig, som rent vetande, inte är tillräcklig utan där dess främsta värde är tillämpbarheten, dess progressiva användning

i samhällliga processer. I den meningen kan man säga att det finns en direkt instrumentell syn på utbildning och kunskap vid Cemus, vilken bottnar i det ansvar man menar sig ha för världens framtid.

Det kan i det ljuset framstå som motsägelsefullt att den kurs som vi under flera år har arbetat med tidigare hette *Miljö- och utvecklingsstudier: Teori och analys*, en kurs som uttryckligen framhåller teoretiska aspekter.¹ Men det är betecknande att "Teori och analys" har som fokus att synliggöra och skärskåda centrala och ofta utsagda grundantaganden och normer på miljö- och utvecklingsområdet i syfte att rusta studenterna för att verka i och förändra en praktisk verklighet av konkreta problem. Varför kommer olika aktörer till så olika slutsatser vad gäller tillståndet i världen och hur de globala överlevnadsfrågorna ska hanteras? Varför lyckas vi inte lösa problemen när det borde ligga i allas intresse att göra det? Ett centralt grundantagande för kursen själv är att en adekvat förståelse för denna praktiska verklighets komplexitet kan nås först genom att identifiera och analysera de skilda idémässiga, etiska och normativa synsätt på natur/miljö och utveckling som dessa frågor (återigen ofta outtalat) bottnar i. Och att den förståelsen i sin tur är en förutsättning för att kunna förändra denna praktiska verklighet.² Det fördjupade teoretiska perspektivet ska alltså tjäna ett uttalat praktiskt, ytterst bestämmande syfte.

Men det vore på samma gång fel att hävda att kunskapen i sig inte har ett värde i Cemus utbildning, att studenters sökande efter ny kunskap inte betraktas som en betydelsefull och helt central företeelse. Vad det snarare är fråga om är ett dialektiskt förhållningssätt där bägge beståndsdelarna utgör en helhet i vilken det ena inte kan skiljas från det andra – inget förändringsarbete utan kunskap på vilken detta arbete kan grundas, ingen praktik utan teori (hur implicit denna än må vara), på samma sätt som all teori ytterst härrör från praktik. Men denna dialektik har en allt överskuggande horisont: det allvar som den globala miljökrisen utgör. Därför är den teoretiska kunskapen vid Cemus, kunskapen i sig, alltid redan praktik. Genom den framskjutna plats som denna praktiska orientering har överskrids en mer traditionell syn på utbildning där en rågång mellan det teoretiska och det praktiska ten-

1 Kursen heter numera *Hållbar utveckling - värderingar, världsbilder och visioner*.

2 Vi talar inte om ett enkelriktat kausalsamband här, där idéstoffet (eller "överbyggnaden" för att använda en mer etablerad terminologi) skulle bestämma den praktiska verkligheten ("basen"). Den samhällliga totaliteten utgörs av ett oupphörligt flöde av komplexa återkopplingar mellan dessa dimensioner där "basen" också har en determinerande effekt. Det företräde som "Teori och analys" ger till den idémässiga dimensionen grundar sig på behovet att identifiera reellt existerande men sällan synliggjorda grundantaganden och normer.

derar att hållas. I viss mån är allt lärande praktiskt, det vill säga, alla discipliner sysslar med både teoretiska och praktiska problem. Men det som är sant unikt med Cemus är just att de praktiska sammanhangen och möjligheten till förändring *utanför universitetet* genomsyrar hur hela verksamheten utformas och utgör en yttersta bestämmande dimension. Drivet till sin spets innebär det här resonemanget att den gängse gränsen mellan teori och praktik upphävs, och man skulle kunna säga att det utbildningsideal som Cemus strävar efter är en form av aristoteli-ansk fronesis.

Det talar för sig själv att utbildning som i så väsentlig del är inriktad på praktisk förändring och tar avstamp i en syn på världens tillstånd som mycket kritiskt kommer att inrymma en kännbar spänning mellan å ena sidan vikten att vara värdeneutral och å andra sidan lockelsen att hålla sig med ett partiskt, ensidigt normativt perspektiv. Om Cemus i enlighet med sina principdokument ska "verka för långsiktigt hållbar samhällsutveckling som värnar alla människor och hela jorden" samt stimulera och uppmuntra studenter till praktisk handling måste denna ambition få genomslag i undervisningsmetoderna. Men på vilket sätt?

Det svar man kanske först kommer att tänka på är att grundsyftet kan främjas genom att helt enkelt utbilda om "tillståndet i världen": att tillhandahålla kunskaper om hur miljöförstöringen ser ut på olika områden, om fattighedsnivåer, etc. Med andra ord, ett slags faktaorienterad miljöutbildning. Det är en viktig del av Cemus ambition, men den fullgör uppenbart inte verksamhetens utbildningsmässiga föresats i sin helhet. Inom miljöpedagogisk forskning karakteriseras den faktaorienterade traditionen bland annat av att vetenskapen ses som lösningen på människans problem och att miljöproblem betraktas som kunskapsproblem som kan åtgärdas med mer forskning, framförallt naturvetenskaplig, och korrekt information till studenten och allmänheten. Det är i stor utsträckning en hållning enligt vilken (natur)vetenskapliga experter ska lösa miljöproblemen medan läraren ska förmedla pedagogiskt tillrättalagda vetenskapliga fakta och begrepp till studenten. Som vi ska se nedan stämmer en sådan pedagogik dåligt överens med Cemus ämnesöverskridande ansats.

Givet att en faktaorienterad utbildning är otillräcklig utifrån verksamhetens grundläggande premiss finns det så att säga ingen återvändo – utbildningen kan inte bara undervisa om tillståndet i världen utan

måste också ställa och söka svar på frågor som ligger mycket nära, för att inte säga är oupplösligt förbundna med det normativa och värderande: Varför uppstår problemen och hur ska de lösas? Varför finns så många lösningsförslag som är diametralt motsatta och sinsemellan oförenliga? Vilka är de praktiska följderna (ekologiskt, ekonomiskt, socialt) av dessa olika lösningsförslag och förhållningssätt?

Cemus normativa ansats och medvetna ställningstagande för att universitetsutbildning bör bidra till en "bättre värld" skulle kunna placeras i en normativ miljöundervisningstradition. Detta slags undervisning syftar till att studenten aktivt utvecklar miljövänliga värderingar utifrån vetenskapligt baserade argument och lär sig att handla hållbart. Så långt verkar det finnas överensstämmelser. Men den normativa traditionen utgår ifrån att det finns kausala samband mellan kunskap om miljö- och utvecklingsproblem, hållbara värderingar och ett hållbart beteende. Dessutom föreskriver den inte sällan vilka värderingar som är rimliga. Denna dimension stämmer inte överens med Cemus grundsyn enligt vilken rimligheten i en värdering först kan fastslås (åtminstone tillfälligt) efter noggrann och systematisk kritisk reflektion och argumentation. Trots sådana viktiga skillnader så betonar både Cemus och den normativa traditionen vikten av studentdriven undervisning.

Innan vi går vidare bör det tydliggöras att det centrala i resonemanget ovan inte handlar om spänningsförhållandet mellan fakta och värde, objektivitet och värdenormativitet, som ofta förutsätts i utbildningen och samhället i stort. Det finns i den svenska traditionen ett positivistiskt arv, ännu starkt, enligt vilket utbildningen ska syssla med "rena fakta" som står fria från inneboende värden och normativitet (vilket naturligtvis är en värdering i sig och inte ett självskrivet fenomen). Men det resonemanget grundar sig på en dikotomi som är mer skenbar än reell. Givet att fakta är entiteter som används av människor kommer de ofrånkomligen att införlivas i meningsskapande sammanhang – de antar därmed karaktären av representation, av tolkning. På så vis skulle vi med Nietzsche kunna säga att det inte finns några fakta, bara tolkningar. Men i strikt mening finns visst rena fakta som varken är resultatet av tolkning eller av nödvändighet behöver tolkas (månen ligger till exempel på ca 38 000 mils avstånd från jorden). Emellertid har dessa sällan verklig betydelse i sig, och huruvida de har betydelse måste avgöras i relation till vilka frågor man diskuterar och söker svar på. Fakta blir som mest betydelsefulla och användbara först när de tolkas och tillskrivs mening eller värdering, när

de blir en del av de meningsskapande sammanhangen (Är kunskapen om avståndet mellan månen och jorden viktig? Är det möjligt eller värt att företa en resa till månen? Vilka skäl finns för en sådan resa? etc.).

Att detta spänningsförhållande tenderar att dekonstruera sig självt innebär inte att problemet med en partisk, ensidigt normativ slagsida i utbildningen försvinner. Som *möjligt* problem förekommer det vid alla utbildningar, men kanske särskilt tydligt vid en verksamhet som Cemus. Det finns en fara i det här men faktiskt också en viktig möjlighet. Utan tvekan är det allvarligt med ensidigt normativa, jäviga ramar som inte underkastas kritisk analys, oavsett om de opererar implicit eller explicit. Eftersom den inriktning som Cemus utbildning har är nära förbunden med det normativa och värderande till följd av verksamhetens grundpremiss kan denna dimension inte undvikas. Men det behöver inte betyda, och har inte betytt på Cemus, att utbildningen blir partisk. För att framhålla det *normativa* behöver inte vara liktydigt med att ta ställning, att vara *partisk*. Snarare blir det utbildningens uppgift att sakligt och rättvist framhålla en mångfald av synsätt, antaganden och kontroverser – att så att säga rymma så mycket normativitet det är möjligt – och låta dessa ingå en oupphörlig kritisk dialog med varandra utifrån det överordnade perspektivet: att världens tillstånd inte är hållbart. Inte minst är det viktigt att utbildningen söker synliggöra normativitet där den traditionellt inte antas finnas, där den naturaliserats som ideologi, eftersom det är ett utbrett problem i den etablerade debattens sätt att handskas med miljö- och utvecklingsproblematiken.

Detta innebär att Cemus hållning bäst kan liknas vid en tredje miljöundervisningstradition – pluralistisk miljöundervisning. Detta slags undervisning syftar till att studenten ska utveckla förmågan att kritiskt värdera olika perspektiv på miljö- och utvecklingsproblematiken. Ur ett pluralistiskt perspektiv kan miljö- och utvecklingsproblem härledas till konflikter mellan olika mänskliga intressen. De betraktas därmed som sociala konstruktioner i den meningen att olika människor definierar dem som problem utifrån olika synsätt. Inom denna tradition anses vetenskapliga fakta inte vara moraliskt vägledande, i likhet med hur Cemus valt att arbeta, eftersom de innehåller motstridiga uppfattningar och eftersom kunskap ses som intersubjektivt tillkomna sociala konstruktioner. En annan likhet är att miljötematiken vidgas och sträcker sig över hela samhället – miljö *och* utveckling – vilket förstärker det konfliktbaserade perspektivet med kopplingar till samhällsut-

vecklingen i sin helhet. Vidare ställer denna tradition det demokratiska inslaget i undervisningen i fokus och stor vikt läggs därför vid att bygga in konkreta möjligheter för studentdrivna inslag i kurserna. Inte minst har detta skett i den kurs författarna ansvarat för vid Cemus genom att en variation av pedagogiska metoder använts för att stimulera och strukturera studenternas kritiska reflektion utifrån sina egna tidigare erfarenheter.

I detta ljus framstår alltså vikten av kritiskt tänkande som uppenbart centralt vid Cemus: i en utbildning där det normativa är både ofrånkomligt och särskilt laddat är det kritiska tänkandet oundgängligt. Just medvetenheten om hur nära verksamhetens grund är sammanflätad med det normativa utgör en särskild möjlighet. När utbildningen vid Cemus analyserar normer och grundantaganden hos strömningar över hela fältets spännvidd blottläggs det faktum att dessa strömningars grunder är kontingenta och konstruerade. Därigenom problematiseras i grunden synsättet att det finns naturgivna, essentialistiska förhållanden och kategorier. Istället åskådliggörs att dessa är resultatet av specifika val. Betydelsen av att identifiera och analysera grundantaganden är alltså inte bara att studenten konfronteras med en mångfald av synsätt och normbildningar, utan också att hon eller han blir varse om den konstruerade grund som de vilar på. Genom att tänka bortom synsättet att dessa grunder är skrivna i sten har denna ansats särskild kraft i det att den möjliggör ett tänkande som rymmer en potential att vara mer förutsättningslöst just genom sin medvetenhet om förutsättningar hos skilda synsätt och normer. Men ansatsen används även självreflexivt för att stimulera studenten till att reflektera över och kritiskt betrakta de egna grundantaganden som hon eller han kommer med till kursen, vare sig de är av en medveten eller mindre medveten karaktär. Detta dubbelverkande perspektiv är modellen för Cemus utbildning i stort och det har en särskilt framträdande plats på kursen "Teori och analys".

Överskridande av disciplingränser

Grunden för Cemus disciplinöverskridande utbildningsmodell kan utläsas redan i namnet – "och":et i Centrum för miljö- och utvecklingsstudier röjer att överlevnadsfrågorna är komplexa och att miljöproblematiken är oskiljaktiga från utvecklingsproblematiken. Det ger också uttryck för det faktum att denna komplexitet kräver nya angreppssätt för att kunna förstås och förklaras på adekvata sätt.

Den vanligast förekommande ämnesöverskridande utbildningsformen vid Cemus är mångvetenskaplig. Mångvetenskapliga kurser ställer inte lika höga krav på "rörelse" över disciplingränserna. Ulf Sandström definierar mångvetenskaplig forskning på följande sätt:

Man bör ... skilja mellan *interdisciplinaritet* och *multidisciplinaritet* [mångvetenskap] i så måtto att det förra betecknar situationer där själva forskningsprocessen *integrerar* element från flera olika discipliner, medan det senare åsyftar projekt som endast innefattar additivt samarbete mellan personer från olika discipliner.³

Man kan säga att Cemus mångvetenskapliga kurser (till skillnad från de tvär- och transvetenskapliga inslagen i Cemus utbildning) inte har någon ambition att formulera nya frågor. Inom mångvetenskaplig högre utbildning ställs enbart disciplinära frågor och de besvaras med disciplinärt specifika teorier och metoder. Med andra ord syftar mångvetenskapliga miljö- och utvecklingsstudier inte i första hand till att ifrågasätta respektive disciplins vedertagna tolkningsram. Detta förhållningssätt handlar alltså i första hand om att addera olika disciplinära perspektiv. Mångvetenskapliga kurser läggs därför upp så att ett gemensamt tema, till exempel ekonomi och miljö- och utvecklingsfrågor, genomlysas från olika disciplinära perspektiv.

Däremot har Sandström inte helt rätt när han hävdar att mångvetenskaplig utbildning (eller forskning) inte innehåller inslag av integrering av element från olika discipliner. När vi adderar olika perspektiv för att förstå hur man kan angripa en problematik från olika håll så sker i de allra flesta fall en integrering av kunskapsstoffet, åtminstone de gånger vi lär oss något nytt.

Lärandeprocessen låter sig nämligen inte delas upp i särskilda disciplinära fack. Lärande sker när studenten möter okänd information och med hjälp av sina tidigare erfarenheter i enskildhet eller tillsammans med andra bearbetar denna så att ny mening skapas. På så sätt kan man säga att all ämnesöverskridande utbildning innefattar element av integrering av element från olika discipliner även om vi i mångvetenskapliga kurser inte lägger lika stor vikt vid att planera in integrerande utbildningsmoment.

3 Sandström, Ulf, "Tvärvetenskap med förhinder", *Vägar till kunskap. Några aspekter på humanvetenskaplig och annan miljöforskning*, Stockholm, Symposion, 2003, sid. 239.

Den näst vanligaste formen av ämnesöverskridande kurser vid Cemus är tvärvetenskapliga kurser. I likhet med de mångvetenskapliga kurserna syftar dessa till att bearbeta redan etablerade frågor eller problem med hjälp av teorier och tolkningstraditioner från olika discipliner. Skillnaden består i följande:

För enkelhetens skull skall vi betrakta tvärvetenskap som en integration av teorifragment och metodinstrument från olika discipliner i syfte att lösa ett specifikt vetenskapligt problem – då med ambitionen att tillföra ny kunskap av ett slag som inte varit möjligt inom ramen för ett ”snävare” inomvetenskapligt perspektiv.⁴

Till skillnad från mångvetenskapliga kurser är alltså syftet med tvärvetenskaplig utbildning att erbjuda studenter möjligheten att lära sig något som inte är möjligt att lära sig utan att inomvetenskapliga metoder och teorier systematiskt ifrågasätts.

Man kan säga att Cemus tvärvetenskapliga kurser utgår från att disciplinernas olika teorier och metoder ytterst är tolkningsramar och inte direkta återspeglningar av en faktisk värld. I och med detta sätts också vetenskapliga förklaringsmodeller in i sina politiska, kulturella, religiösa, ekonomiska och ekologiska sammanhang. Inte sällan problematiseras de maktförhållanden som råder mellan olika förklaringsmodeller, teorier och metoder och deras företrädare. Här spelar en genus- och queerperspektivering av såväl miljö- och utvecklingsfrågorna som disciplinernas tolkningsförslag en viktig roll. Ofta sker denna kritiska granskning genom att kursammanuenserna introducerar och leder noggrant utvalda och syftesorienterade interaktiva värderingsövningar, rollspel, argumentationslekar, skrivövningar med mera.

Slutligen har Cemus även kurser med så kallade transvetenskapliga inslag. Transvetenskapliga högre miljö- och utvecklingsstudier kännetecknas främst av att de till skillnad från mång- och tvärvetenskapliga utbildningsformer söker nya frågor att bearbeta. Då den mång- och tvärvetenskapliga utbildningen på olika sätt integrerar metoder och teorier från olika discipliner för att ge nya svar på redan etablerade miljö- och utvecklingsproblem, syftar transvetenskaplig utbildning, genom

4 Åberg, Martin, ”Validitets- och reliabilitetsproblem vid tvärvetenskapliga forskningsansatser: exemplet historisk nätverksanalys”, *Tvärvetenskap: fält, perspektiv eller metod*, Lund, Studentlitteratur, 2004, sid. 119.

att överskrida gränserna mellan kunskapssystem, till att formulera problem som ligger utanför vetenskapssamhället. Detta innebär att den förutsätter en ny, delvis trevande begreppsapparat.

Ett exempel från kursen *Global miljöhistoria* är då studenterna under ledning av etablerade konstnärer från Örnsköldsviks konstnärsverkstad skulpterade sin personliga miljöhistoria. Denna erfarenhet bearbetades under ledning av kursamanuenserna på ett sådant sätt att gränsen mellan konstens och vetenskapens förhållningssätt problematiserades och gav en ny dimension åt hur man kan förhålla sig till och formulera miljöhistoriska frågor.

Ett annat exempel på transvetenskaplig utbildning är att vi på den kurs författarna till denna artikel ansvarat för genomgående bjöd in representanter från det civila samhället, representanter för politiska partier, företag, ambassader, politiska ledare och förhandlare, journalister med flera. Också detta var ett led i en medveten strategi i att överskrida gränserna mellan olika kunskapssystem och i att kritiskt granska de lösningsförslag och analyser som företrädarna för dessa aktörer erbjöd.

Sammanfattningsvis vill vi poängtera följande: För det första att Cemus använder sig av dessa tre typer av ämnesöverskridande miljö- och utvecklingsstudier som utbildningsstrategier snarare än att sträva efter att etablera en viss typ av undervisning. Olika frågor och olika kurser kräver olika strategier. För det andra må mångvetenskapliga kurser inte kräva lika didaktiskt medvetna val av kursamanuenserna för att åstadkomma en integrering av olika discipliners teorier och tolkningsförslag jämfört med tvär- och transvetenskapliga kurser. Icke desto mindre är mångvetenskapliga undervisningsstrategier vida överlägsna tvär- och transvetenskaplig undervisning i de fall då undervisningens syfte inte kräver avancerad ämnesintegrering. För det tredje handlar integrering av ämnesinnehåll i undervisningen inte om attityd utan om noggrann och syfteorienterad planering av kursernas innehåll och upplägg. Det sker inte av sig själv. Till syvende och sist handlar det om noggrant formulerade ansvarsfördelningar, arbetsplaner, tidsplaner, utvärderingar, feed back och hårt arbete.

Den kanske mest radikala formen av gränsöverskridande vid Cemus gäller förhållningssättet till etablerade normer och strukturer i själva undervisningsmomentet, det vi här kallar *didaktiska auktoriteter*.

Den vanligaste didaktiska auktoriteten inom akademisk utbildning är forskaren som lärare och examinator. Det faktum att Cemus etablerades på studenters initiativ och, inte minst, att verksamheten drivs av studenter innebär att en hierarkisk ordning kastas om ända. Cemus studentinflytande spänner över hela kedjan i kursverksamheten: från att nya kurser startas på studenters initiativ till det att kurserna administreras och drivs av studentamanuenser som även själva sätter ihop de kvalitetssäkrande kursarbetsgrupperna bestående av seniora lärare.

Det är viktigt att påpeka att det hela tiden råder ett samarbete och ömsesidigt utbyte mellan de studenter som arbetar vid Cemus och de seniora lärare som involveras i arbetsgrupperna. Utan engagemanget från dessa och den kunskap de representerar skulle Cemus verksamhet inte kunna bedrivas. Men den springande punkten i vårt resonemang gäller det överskridande av det strukturella förhållande som traditionellt präglar all utbildning. Trots att seniora (gäst-)lärare svarar för lejonparten av föreläsningarna vid Cemus kurser, vilket kan betraktas som en traditionell utbildningsform, så möter studenten vid Cemus långt ifrån enbart seniora lärare i undervisningssituationen.

Kursamanuenserna fungerar som kittet som håller ihop kursen under gång: de svarar för introduktioner vid varje kurstillfälle och utformar examinationsuppgifter (tillsammans med arbetsgruppen), och de leder ofta seminarier och gruppövningar. Amanuenserna får därmed en medvetet genomtänkt didaktisk roll som på grund av Cemus kritiskt-konstruktiva hållning till undervisningsinnehåll och kunskapsinnehåll ofta innebär att amanuensen är den didaktiska auktoriteten i funktion.

Genom att amanuenser som är primärt ansvariga för kurserna integrerar kursmoment och kunskapsinnehåll och ibland även själva undervisar kan Cemus utbildning karakteriseras som "management from below" – en gräsrotsutbildning.

Att kurserna är studentdrivna är inte det enda sätt på vilket traditionella former av didaktisk auktoritet överskrids: vid Cemus kurser förekom-

mer regelmässigt pedagogiska former som "aktiverar" studenten som interaktiva skriv- och responsövningar, olika former av värderingsövningar och interaktiva kursvärderingar. Därigenom ges också studenten en aktiv roll i förhållande till studentamanuensen och detta kan alltså sägas innebära ett "överskridande av överskridandet"; studenterna på kursen bereds möjlighet att själva fungera som didaktiska auktoriteter. Sammantaget medför dessa överskridanden en aktiverande roll av studenter.

Sammanfattning

Vi har i detta kapitel närmast oss Cemus utifrån vad vi menar är den gemensamma nämnaren i verksamheten med dess mångfald av utbildningsformer som förekommer vid centret: gränsöverskridandet. Vi har framhållit att Cemus undervisningsverksamhet innebär ett överskridande av gränser på tre områden: utbildningssyn, disciplinära perspektiv och det vi kallar didaktiska auktoriteter. Dessa gränsöverskridanden är en konsekvens av dels det faktum att Cemus är en anomali inom den högre utbildningen – det etablerades på studentinitiativ och har sedan dess drivits av studenter – dels av en inneboende nödvändighet i själva miljö- och utvecklingsproblematiken där rörelsen över ämnesgränserna fordras för att adekvat närma sig och söka lösningar på problemen. Vår förhoppning är att detta resonemang kan ge upphov till en bättre förståelse för verksamhetens sant radikala och fruktbara karaktär samt bidra till att utveckla den akademiska diskussionen om vad högre utbildning för hållbar utveckling kan innebära.

David Olsson Kronlid är teologie doktor i etik och lektor i didaktik vid institutionen för didaktik, Uppsala universitet. Han har varit verksam som amanuens, universitetsadjunkt, kursutvecklare, handledare, examinator och mentor vid Cemus sedan 1998.

Robert Österbergh är doktorand med litteraturvetenskaplig inriktning vid Engelska institutionen, Uppsala universitet. Han arbetade som amanuens och kursledare vid Cemus under perioden 1998-2005.