

Posthumanistisk pedagogik

TEORI, UNDERVISNING OCH FORSKNINGSPRAKTIK

Bosse Bergstedt (red.)

I din hand håller du en bok från Gleerups.
Vi har givit ut kurslitteratur sedan 1826.
Gleerups högskolelitteratur präglas av aktualitet
och forskningsanknytning. Våra böcker har tagits
fram i nära samarbete med framstående forskare.
Tillsammans med våra författare förvaltar, förädlar
och förnyar vi bokidéer. Har du som läsare frågor
eller synpunkter, kontakta oss gärna på telefon
040-20 98 00 eller via www.gleerups.se

gleerups

Gleerups Utbildning AB
Box 367, 201 23 Malmö
Kundservice tfn 040-20 98 10
Kundservice fax 040-12 71 05
e-post info@gleerups.se
www.gleerups.se

Posthumanistisk pedagogik. Teori, undervisning och forskningspraktik

© 2017 Författarna och Gleerups Utbildning AB

Gleerups grundat 1826

Projektledare Hanna Wettermark
Redaktör Cecilia Kraitiss
Omslag och omslagsbild Johan Laserna
Sättning Team Media Sweden AB

Första upplagan, första tryckningen
ISBN 978-91-40-69502-4



Kopieringsförbud! Detta verk är skyddat av upphovsrättslagen.
Kopiering, utöver lärares och studenter begränsade rätt att kopiera för
undervisningsändamål enligt Bonus Copyright Access kopieringsavtal, är förbjuden.
För information om avtalet hänvisas till utbildningsanordnarens huvudman eller
Bonus Copyright Access.

Vid utgivning av detta verk som e-bok, är e-boken kopieringsskyddad.

Den som bryter mot lagen om upphovsrätt kan åtalas av allmän åklagare och dömas
till böter eller fängelse upp till två år samt bli skyldig att erlagga ersättning till
upphovsman/rättsinnehavare.

Prepress Team Media Sweden AB, Falkenberg 2017
Tryck Dimograf, Polen 2017

Författare

Bosse Bergstedt är professor i pedagogik vid Avdelningen för pedagogik, Lunds universitet. Han är vetenskaplig ledare för forskarmiljön *Posthumanistisk pedagogik* och redaktör för tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige* samt forskar och undervisar om pedagogisk teori, filosofi och idéhistoria med särskild inriktning mot poststrukturalistisk och posthumanistisk teoribildning.

Linnea Bodén är filosofie doktor i pedagogiskt arbete. Hon disputerade 2016 vid Linköpings universitet med avhandlingen *Present absences. Exploring the post-humanist entanglements of school absenteeism*. Framförallt har hon i sin forskning intresserat sig för sammanvävningar av posthumanistisk teori och pedagogisk praktik. Linnea arbetar som postdoktor på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet.

Simon Ceder är filosofie doktor i pedagogik och lektor i pedagogik vid Institutionen för hälsa och lärande, Högskolan i Skövde. Han disputerade 2015 vid Lunds universitet med avhandlingen *Cutting through water: Towards a posthuman theory of educational relationality*. Simon har i sin forskning främst intresserat sig för posthumanistiska teorier med särskilt fokus på pedagogiska relationer.

Karin Gunnarsson är filosofie doktor i barn och ungdomsvetenskap och har för närvarande en postdoktor-tjänst vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen rör sig inom ett brett fält av frågor, dels om skolors värdegrundsarbete och omsorgsuppdrag och dels om standardiserad kunskapsbedömning, såsom nationella prov. Med sociomateriella och posthumanistiska perspektiv intresserar Karin sig också för metodologiska frågor om vad praktisknära forskning kan innebära.

Carina Hermansson är universitetslektor vid Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. Hennes forskningsintressen är språkets betydelse för lärande och språkutveckling i ett vidare perspektiv. Speciellt är Carina intresserad av digitalisering av tidig läs- och skrivundervisning samt yngre barns skrivande och läsande i det digitala klassrummet.

Tarja Karlsson Häikiö är filosofie doktor i konst- och bildvetenskap och docent i visuell och materiell kultur på HDK vid Göteborgs universitet. Hon är verksam som lärarutbildare och forskare vid Konstnärliga fakulteten och är enhetschef för bild- och slöjdlärarutbildningarna i lärarprogrammet. Tarja har på senare år skrivit och forskat om frågor gällande bild i förskola och skola, barnkultur, bedömning och dokumentation, högre konstnärlig utbildning och professionsutveckling samt har genomfört uppdrag via Skolverket kring bedömning i bild och kartläggning av nyanlända elevers kunskaper i bild.

Lotta Johansson är filosofie doktor i Pedagogik. Hon disputerade 2015 vid Lunds universitet med avhandlingen *Tillblivelsens pedagogik. En postkvalitativ studie av det ännu-icke- seddas pedagogiska möjligheter*. Hon har i sin forskning intresserat sig för pedagogiska teorier, idéhistoria och praktik med särskild inriktning mot Gilles Deleuzes filosofi och postkvalitativa metoder. Lotta har varit anställd vid Høgskolen i Buskerud og Vestfold och arbetar för närvarande vid Norges Forskningsråd.

Joakim Larsson är lektor vid Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet. Hans huvudsakliga forskningsintresse är pedagogisk filosofi med fokus på bland annat poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv. Han intresserar sig också för antroposofi, romantikens filosofi, modern komplexitetsteori – och för dessa perspektivs möjligheter att berika och kontrastera med samtidens utbildningsfilosofier. Joakim undervisar också på metod- och uppsatsskurser på master- och magisternivå samt på kompletterande lärarutbildningar.

Anna Palmer är docent i förskoledidaktik och lektor vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, avdelningen för förskollärarutbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Hon är programansvarig för förskollärarprogrammet och hennes forskningsintressen är posthumanistisk teori, metod och etik i relation till förskoledidaktik, genus och feminism. Anna disputerade 2010 med avhandlingen *Att bli matematisk*.

Helena Pedersen är docent i pedagogik och lektor vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen är kritiska djurstudier, kritisk teori, utbildningsfilosofi och posthumanism. Helena är författare till *Animals in Schools: Processes and Strategies in Human-Animal Education*, redaktör för bokserien *Critical Animal Studies* och medlem i redaktionskommittén för tidskriften *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. Hösten 2016 är hon gästforskare vid Institute for Advanced Studies on Science, Technology and Society i Graz, Österrike.

Tomas Saar är docent i pedagogik vid Karlstads universitet. Han är utbildad förskollärare och har även lång erfarenhet som musiklärare. Hans forskningsprojekt spänner från estetiskt lärande till genuspedagogik och könsskapande i förskolan och skolan. Tomas har också intresserat sig för teoretiska och didaktiska frågor, framför allt riktade mot fälten förskoledidaktik och skriv- och språkutveckling i skolans tidiga år.

Mattias Nilsson Sjöberg är doktorand vid Avdelningen för pedagogik, Lunds universitet. Hans övergripande forskningsintresse rör pedagogiska relationer och av särskilt intresse är etiska frågor. Mattias har under en längre tid forskat om diagnosen ADHD, vilket är ett forskningsintresse som tillsammans med övriga ligger till grund för hans avhandlingsarbete.

Hillevi Lenz Taguchi är professor i pedagogik och barn- och ungdomsvetenskap, verksam vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms universitet. Hon har lång erfarenhet av feministisk och poststrukturalistisk teoriutveckling och forskning. Under det senaste årtiondet har hon ägnat sig åt att utveckla posthumanistisk och neo-materialistisk teori och metod för utbildningsforskning. Hon introducerade Karen Barads onto-epistemologiska kvantontologi inom utbildningsområdet i *Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy* (2010), som kom i bearbetad utgåva på svenska år 2012, med titeln *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till en intra-aktiv pedagogik*.

Förord

Text...

Innehåll

1. Inbjudan till posthumanistisk pedagogik <i>Bosse Bergstedt</i>	11
2. Om görandet av en posthumanistisk avhandling <i>Linnea Bodén</i>	15
3. Möten och rörelser i affektiva koreografier <i>Karin Gunnarsson</i>	25
4. Naturhistoriska riksmuseet som kritisk djurpedagogisk arena <i>Anna Palmer & Helena Pedersen</i>	41
5. Dokumentation, transformation och intra-modala materialiseringar <i>Tarja Karlsson Häikiö</i>	59
6. Elevers samhandlingar med text, materialitet och kropp i skrivundervisningen <i>Carina Hermansson & Tomas Saar</i>	83
7. Att läsa med hundar: Om posthumanism och pedagogisk relationalitet <i>Simon Ceder</i>	101
8. Mot en posthumanistisk pedagogik i neurocentrismens tidevarv <i>Mattias Nilsson Sjöberg</i>	115
9. Rörelsens pedagogik: Att tillvarata lärandets kraft <i>Lotta Johansson</i>	133

10. Om decentrerade subjekt, posthumanism och pedagogisk filosofi <i>Joakim Larsson</i>	151
11. Ultraljudsfosterbilden: En feministisk omkonfigurering av begreppet posthumanism <i>Hillevi Lenz Taguchi</i>	167
Referenser	191

Inbjudan till posthumanistisk pedagogik

Bosse Bergstedt

Detta är en bok som handlar om ett fenomen som kommit att kallas för post-humanism. Vi som medverkar i boken är alla pedagogiska forskare och lärare som på skilda sätt kommit att intressera oss för och använt oss av posthumanistiska teorier och metoder. I boken presenteras en rad olika sätt att koppla samman posthumanism med pedagogisk forskning och praktik. Hur kan post-humanism få oss att se annorlunda på pedagogiska processer och lärsituationer?

Nya begrepp dyker ofta upp och försvinner. Post- har blivit något av ett inneord, först var det post-modernism, så post-strukturalism och nu post-humanism. Oftast ses post- som något som kommer *efter*. Det betyder att posthumanism tar spjärn emot och kommer efter humanismen. Det är humanismen som utmanar, problematiseras och vidareutvecklas, samtidigt som humanismen hela tiden finns kvar som en ständigt återkommande del av begreppet. Vilket i sin tur kan innebära att "post" kan ses som något mer, något som läggs till och därmed också utvecklar humanismen, till något som är ännu mer humanism.¹

Flera författare i antologin pekar på att utbildning och lärande under modern tid haft en stark förankring i en humanistisk idétradition. Utbildning blev tidigt ett sätt att förankra en demokratisk tanke om att folket på egen hand skulle kunna bestämma över sig själva. Folkstyre, folkskolor, folkrörelser och folkbildning är bara några av de exempel på institutioner och organisationer som växte fram som i slutet på 1800-talet. Industrialismen och urbaniseringens genombrott medförde massutbildningar, vilket gjorde att skolan fick en viktig roll. Gemensamt för alla dessa aktörer var att människan sattes i centrum i kombination med utvecklingsideal som vilade på en linjär tidsuppfattning. En samhällsutveckling som allt tydligare kom att bygga på en uppdelning och gränsdragning mellan subjekt och objekt, natur och kultur.

¹ Det har skapats flera olika inriktningar inom posthumanistisk teoribildning, till dessa hör actor-network theory, ANT som redan på 1980-talet lanserades av Bruno Latour, Michel Callon och John Law. ANT har i sin tur varit inspirerade av Michel Foucault, Gilles Deleuze och Michel Serres. Det gemensamma för dem har varit att rikta intresset mot icke-mänskliga materialiteter som bakterier, datorer, hotellnycklar och tunnelbanor. Andra riktningar med posthumanistiska inslag är Human-Animal Studies, Science Technology Studies och New Materialism.

I flera av bokens kapitel beskrivs hur en sådan dualism fortsatt finns kvar i dagens skola. En skola som bygger en rad isärhållanden och fixeringar, som den mellan individen och det materiella, mellan kunskap och känslor, mellan kognition och kropp, mellan skrivhandlingen och textens mening eller mellan skolans kunskap och elevens livsvärld. En uppdelning som gör att posthumanismen ställer sig kritisk till att kunskap ska mätas och utvärderas, att göra jämförelser och skapa kategorier. I stället för att fokusera på gränser visar posthumanismen på de möjligheter som ligger i det gränslösa.

Posthumanism är ett fenomen som inte helt lätt låter sig infångas. Ett kännetecken är det ständigt blir till i nya konfigurationer. I denna antologi har vi valt att följa fenomenet i olika kontexter och sammanhang. Det dyker upp som pedagogisk filosofi, etik, feminism, poesi, visuell kunskap, förskola, pedagogisk dokumentation, men också som bokhundar, skolbok, högläsning, skrivande, monterade djur, kroppar, förskollärare, pennskrin, dataskärmar, ultraljudsfosterbild, adhd, lärarstudenter och mycket annat.

Denna mångfald visar att posthumanistiska synsätt är användbara inom en rad olika områden och att här också finns en tydlig nyttoaspekt. Det möjliggör att se lärande och kunskap på ett nytt och annorlunda sätt, vilket utmanar inte bara forskning utan även den pedagogiska praktiken. Antologin vill till form och innehåll gestalta hur detta synsätt kan omsättas i såväl klassrummet som i andra pedagogiska sammanhang. Lärandet uppstår inte mellan individer, utan är något som finns i relationen i sig. Det som föregår är en rörelse som såväl lärare som elever och materia måste förhålla sig till. Denna rörelse kan beskrivas och gestaltas som en rhizom. En biologisk term som beskriver vissa växters rotsystem. Till skillnad mot trädet har rhizomer inga livsnervar, inga rötter eller synkron tillväxt. Rhizom följer ogräsets snarare än trädet och dess rotsystems logik, och kännetecknas av oriktade och asymmetriska rörelser åt oförutsägbara och okontrollerbara håll.

Boken kan liknas vid en sådan rhizom som möjliggör för besök av olika platser som var och en ger en vägvisning av vad som utmärker posthumanismen. Varje kapitel och det som där behandlas kan ses som en ingång till rhizomets olika plaster. En plats i rhizomet som flera författare återkommer till är att ering attpen undgår attr kommer att blanda sig i det sägbare på ett eller annat sätt. s om att vi inte själva befinner oss i cedet epistemologiska vetandet och det ontologiska varandet är nära sammanflätade med varandra. Det gör att det inte går att särskilja vem som lär sig från vad som lärs. Vilket i sin tur innebär att pedagogik kan ses som utmärkt möjlighet för att skapa nya verkligheter. En annan plats i rhizomet som återkommer i flera kapitel, visar på hur vi lever i en tid som präglas av en självgenererad miljökatastrof, vilken hotar såväl människan som jordklotet. Detta som en följd av att människor under humanismen placerat sig själva i centrum. En fokusering på männi-

1. INBJUDAN TILL POSTHUMANISTISK PEDAGOGIK

skan som lett till att andra fenomen som materia, djur och natur fått mindre uppmärksamhet.

Bokens inleds av Linnea Bodén som i essäform beskriver hur hon i sin avhandling visat hur posthumanistiska teorier kan möjliggöra nya förståelser av den digitala registreringen av närvaro och frånvaro i skolan. Därefter följer kapitel som på olika sätt visar hur materia, kropp och natur kan ses som aktiva deltagare i görandet av världen, i det som kallas för ett intra-agerande. På ett eller annat sätt sker här en samverkan i lärprocessen mellan människa och materia, kropp eller natur. I dessa kapitel blir det tydligt hur kroppar, inte bara den mänskliga kroppen skapas i en pågående performativitet, ett ständigt görande. Vilket i sin tur innebär att utbildning kan förstås som ett nätverk av diskursivt-materiella relationer där människor, andra livsformer, teknologier och föremål samverkar under delade förhållanden.

Genom att uppmärksamma hur kroppar och känslor deltar i skolans olika praktiker, belyser Karin Gunnarsson i sitt kapitel hur det blir möjlighet att ställa frågor om hur elevers kroppar, känslor, begrepp, lärande och klassrum samskapas och samskapas. Anna Palmer och Helena Pedersen undersöker i sitt kapitel hur djuretiska frågor kan aktualiseras i lärarutbildningen och hur det utifrån dessa är möjligt att göra paralleller till ett didaktiskt arbete i förskolan. Studenter inom förskolläraryrket och ämnesläraryrket är också aktörer i Tarja Karlsson Häikiö kapitel som sätter fokus på bild och visuell kunskap. Här diskuteras hur ett utforskande arbetssätt kan förändra pedagogens syn på sin relation till barnen, sig själv och sin roll som pedagog.

Flera av bokens kapitel kopplar posthumanism samman med läsande och skrivande. Carina Hermansson och Tomas Saar sätter fokus på elevers väg in i skrivandet, om skrivundervisning och skrivmetoder i skolans tidiga år. De visar hur skrivandet är en av skolans viktigaste "apparater", något som ordnar, reglerar, formar och riktar verksamheten. Simon Ceder visar med hjälp av bokhundar hur det går att förstå pedagogiska relationer på ett annorlunda sätt. Hur det är möjligt att konstruera begrepp som fokuserar på relationalitet snarare än på mänskliga roller. Mattias Nilsson Sjöberg kopplar i sitt kapitel adhd samman med materialiteter som skollådan och den pedagogiska aktiviteten högläsning. Syftet är att gå bortom människans neurologiska struktur som utgångspunkt för adhd och i stället låta textboken som produktiv materialitet, vara vägledande för analysen.

För att lyckas skapa en pedagogik som ger utrymme för en oriktad rörelse är det viktigt att kunna vidga subjektet genom att peka på att det ständigt blir till i nya formationer. Något som särskilt blir belyst i två av bokens kapitel, skrivna av Lotta Johansson och Joakim Larsson. Två forskare som sätter särskilt fokus på subjektet och vad som händer med detta när det kopplas samman med posthumanistiska perspektiv. Lotta Johansson använder sig av filosofen Gilles

Deleuzes och psykoanalytikern Felix Guattaris för att utmana såväl humanismen som en linjär tidsuppfattning. Medan Joakim Larsson belyser problematiken genom att fokusera på poeten och filosofen Gustaf Fröding.

Antologin avslutas med ett kapitel av Hillevi Lenz Taguchi som visar hur det är möjligt att göra en omkonfigurering av posthumanismen genom att skapa kreativa och konstruktivt transformerande former med hjälp av en ultraljudsfosterbild. Här sammanfattas dessutom posthumanismens grundläggande filosofiska problemställningar, om människans relation till vad liv är och genom vilka krafter nytt liv kommer till stånd, samt möjligheten för kvinnor, barn och andra minoritetskroppar att betraktas som fullvärdigt mänskliga subjekt.

När du som läser gör din egen läsning av antologins kapitel hoppas vi att du skall utmanas av platser och som du tidigare inte besökt och av en rörelse som du kanske inte tidigare lagt märke till. Att när du genom din resa runt bland bokens plaster och rörelser skall upptäcka det som är spännande med posthumanismen. Ett fenomen som ständigt strävar efter att befinna sig i rörelse och som ständigt blir till. Det utmanar oss att producera nya verkligheter av de erfarenheter som djur, barn, kvinno- och andra minoritetskroppar lever, och om den materiella världen vi befinner oss i. Berättelser om nya verkligheter som inte stannar inom bokens pärmar utan rör sig envist vidare på sin väg mot det som ännu inte har blivit till. Målet, för att citera Donna Haraway, är inte någon färdig, felfri eller perfekt praktik utan öppenhet för många olika berättelser och göranden.

Om görandet av en posthumanistisk avhandling

Linnea Bodén

Det här är en essä om hur posthumanistiska teorier kan sättas i arbete i relation till vardagliga utbildningsvetenskapliga fenomen. Det är en essä om hur kunskap om elevers närvaro och frånvaro skapas tillsammans med posthumanistiska teorier och sammanfattar några av de saker jag kom fram till i min avhandling, men kanske framför allt *hur* jag kom fram till dessa saker. I avhandlingen undersöks två digitala system – Skolwebben och Dexter – för registrering av frånvaro och närvaro på tre svenska skolor. I stället för att spara det bästa till sist berättar jag redan här vad jag kom fram till: ”Genom ett posthumanistiskt perspektiv visar studien att den digitala registreringen suddar ut gränserna mellan frånvaro och närvaro. I sammanvävningar med digitala system blir fenomenet skolfrånvaro mer komplext, eftersom den digitala registreringen producerar skolfrånvaro som ett fenomen för alla elever, varje dag. Samtidigt reducerar den digitala registreringen skolfrånvarons komplexitet och skapar ett fenomen för de elever som för det mesta är närvarande” (Bodén 2016, spikblad).

I denna essä kommer du som läsare få en första inblick i några posthumanistiska begrepp, som sedan kommer vidareutvecklas i bokens följande kapitel. Texten kommer att handla hur posthumanistiska teorier kan möjliggöra nya förståelser av den digitala registreringen av närvaro och frånvaro och således också av fenomenet skolfrånvaro; ett fenomen som är tätt sammanvävt med föreställningar om enskilda elevers ansvar men också med föreställningar om digital teknik och digitala system. Syftet med essän är alltså att tillsammans med fenomenet skolfrånvaro synliggöra den kunskapsproduktion som möjliggörs då posthumanistiska teorier sätts i arbete, för att du som läsare ska kunna föreställa dig och leva dig in i vad ett arbete med posthumanistiska teorier kan innebära i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang. Genom texten kommer projektet om skolfrånvaro och Skolwebben och Dexter vara det vi håller i handen i den posthumanistiska berg- och dalbanan. Vi börjar i Kardinalskolan, en F-9-skola i en svensk storstad, och i ett klassrum med 11-åringar som jag besökte några månader efter jag börjat min forskarutbildning.

Frånvaro av frånvaro?

Det var en snöig decemberdag när jag besökte Kardinalskolan och jag kände mig genast välkommen. Jag blev runtvisad i skolan och pratade med både elever och lärare och berättade vad min studie handlade om: skolfrånvaro. Det blev dock snart tydligt att både elever och lärare verkade undra över vad jag egentligen gjorde på just deras skola: ”Vadå skolfrånvaro? Vår skola har ju nästan inget skolk eller frånvaro.” Läraren som jag följde under dagen berättade förvisso att de hade ett väl utvecklat skyddsnät i de fall där elever var ogiltigt frånvarande. Men dessa elever verkade vara så få att frånvaron helt enkelt inte var närvarande i lärarens och elevernas bild av Kardinalskolan. De elever som eventuellt var borta mycket framstod främst som (problematiska) undantag där extra resurser behövdes sättas in.

Föreställningar om den individuella eleven som ett problematiskt undantag är inget unikt för just den lärare och de elever jag träffade på Kardinalskolan. Liknande saker upprepade sig även på Björnängsskolan och Sandöskolan där huvuddelen av mina empiriska engagemang under avhandlingsarbetet utspelade sig. Den enskilde eleven som skyldig till och som ensamt ansvarig för frånvaron är något som även återkommer i den mediala debatten, i policydokument men också i forskning om skolfrånvaro (Bodén 2016). Förklaringar till skolfrånvaron förväntas hittas ”inuti” eleven, snarare än i skolans miljö, i undervisningsstrukturen eller i någon annan aspekt av det pedagogiska sammanhanget. Eleven förstås som en autonom individ, avskild från den miljö hen befinner sig i. Trots att individualiserade föreställningar försvårar diskussioner om frånvarons komplexitet (se exv. Corville-Smith et al. 1998; Skolverket 2008; 2010; Sutphen, Ford & Flaherty 2010; Ekstrand 2015) dominerar individcentrerade förklaringsmodeller. Psyko- eller psykosocial problematik, utbildningsovana hemmiljöer, elevens brist på engagemang eller kunskap har således återkommande förståtts som förklaringar till skolfrånvaron (Sommer 1985; Karlberg & Sundell, 2004; Sundell, El-Khoury & Månsson 2005; Kearney & Bensaheb 2006; Sheppard 2007; Veenstra et al. 2010; Huck 2011; Kozina 2015; Reid 2015). Samtidigt har skolfrånvaro beskrivits som ett problem som existerar i de flesta utbildningssammanhang runt om i världen (Gentle-Genitty et al. 2015), med implikationer och kostnader inte enbart för den enskilde eleven utan för hela samhället (Strand 2013; Maynard 2014).

Med detta som bakgrund blir lärarens och elevernas uttalande både förståeliga och relevanta. Ungefär som att ”Skolfrånvaro är något vi inte har i vår skola och därför tänker vi inte på det så mycket. Men om någon enstaka elev har omfattande frånvaro gör vi allt för att förändra detta eftersom både eleven, skolan och samhället i stort drabbas.” Ett tillsynes enkelt och kanske självklart konstaterande, men som fick stor relevans för mitt avhandlingsprojekt, för hur

2. OM GÖRANDET AV EN POSTHUMANISTISK AVHANDLING

mina forskningsproblem kom att formuleras och för varför jag kom att intressera mig för posthumanistiska teorier. Ty bara några minuter efter att läraren och eleverna konstaterat att frånvaro inte var något de tänkte på speciellt mycket, gick vi tillsammans in i femmornas klassrum. Där satte sig läraren framme vid katedern, öppnade sin laptop, loggade in i det digitala systemet Skolwebben och frågade klassen "Är någon borta?". I Skolwebben registrerades sedan varje elevs frånvaro eller närvaro. Samma sak upprepades på nästa lektion och på nästa och nästa: inloggning i Skolwebben, frågan om vem eller vilka som var borta och slutligen den digitala registreringen av både närvarande och frånvarande elever. Läraren berättade att de gånger hon inte hann göra registreringen under lektionstid gjorde hon det mellan lektioner och ibland till om med som det sista hon gjorde innan hon gick hem för dagen.

Trots att detta besök varade knappt en dag, kunde jag inte sluta tänka på den dubbelhet som verkade finnas i relation till elevers frånvaro. Å ena sidan beskrevs frånvaron som nästintill icke-existerande. Men å andra sidan var frågor, händelser och praktiker kopplade till just elevers frånvaro i högsta grad närvarande på varje lektion. Den digitala registreringen, olika digitala system och de återkommande frågorna om närvarande och frånvarande elever verkade alltså producera frånvaro även då frånvaron knappt tycktes finnas. Frånvaron framträdde på och i relationen till skärmen och de olika praktiker, händelser och ting som omgav registreringen och skärmen tycktes formulera och producera fenomenet skolfrånvaro på nya sätt. Utmaningen i mitt projekt blev således inte att undersöka om de digitala systemen var betydelsefulla i relation till elevers frånvaro, utan hur de blev betydelsefulla i relationer med lärare, elever, föräldrar, scheman, skolmiljöer och så vidare.

Här skulle det vara lätt att hävda att jag efter detta började söka efter verktyg som skulle kunna hjälpa mig att teoretisera och analysera det jag tyckte mig se och att det var då jag upptäckte posthumanistiska teorier. Detta skulle verkligen vara en sanning med modifikation. Om jag inte redan innan jag träffade eleverna, läraren, Skolwebben och (dator)skärmen varit intresserad av vad jag då främst tänkte på i termer "materialiteters agens" hade jag nog inte reagerat nämnvärt över Skolwebbens inflytande över det som verkade hända. Däremot var det i denna händelse som skolfrånvaro och digital system på ett – för mig – oemotståndligt sätt vävdes samman. Just där och då var projektets posthumanistiska fokus förhållandevis begränsat till vad jag beskrev som "digitala systems agentskap i produktionen och hanteringen av elevers frånvaro" (Bodén 2013). Materialiteter blev mitt mantra.

Skolwebben och Dexter *blir* agentiska

En slags första posthumanistisk ingång hjälpte mig alltså att upptäcka skärmen där i klassrummet. Men varför blev det då viktigt att öppna upp för ett teoretiserande av *Skolwebben* och andra materialiteter som delaktiga i skapandet av skolfrånvaro? Vad kunde en posthumanistisk ingång bidra med när jag senare i studien också mötte det digitala systemet Dexter? Svaret är både enkelt och komplext: i relation till den dubbelhet som verkade finnas kring skolfrånvaro (icke-existerande men samtidigt närvarande på varje lektion) möjliggjorde en förändrad förståelse av materialiteternas betydelse att också att fenomenet skolfrånvaro behövde förändras. Själva förståelsen av skolfrånvarons komplexitet behövde expandera och inkludera även det oväntade, där inte enbart människors agentskap stod i fokus.

Även om både tid och ekonomiska resurser investerats i digitala verktyg i skolan lyfter exempelvis utbildningsforskaren Estrid Sørensen (2009) fram att frågor om vad användningen av ny teknologi i utbildningsväsendet för med sig för handlingsmönster eller praktiker ofta är förbisedda. En förklaring till detta kan vara att de digitala systemen förstås just i termer av verktyg. I detta begrepp vilar föreställningar både om "naturen" hos verktyget, vem som ska använda det och vem som är den aktive: verktyg är neutrala och passiva hjälpmedel som används av människor för att uppnå vissa specifika ändamål. I relation till den digitala registreringen av närvaro och frånvaro har materialiteter som skärmar, tangentbord, klockor, dörrar och scheman ("synliga" eller "konkreta" materialiteter) likväl som digitala system eller binär kod ("osynliga" eller "abstrakta" materialiteter) således förstås – och förstås fortfarande – som icke-agentiska och passiva objekt vars primära syfte är att användas av människor. *Skolwebben* och *Dexter* produceras i detta sammanhang framför allt som problemlösande verktyg för att göra registreringen effektiv och säker. I klassrummet blev det dock tydligt att både *Skolwebben* och *Dexter* gjorde mer än så. De blev kraftfulla performativa agenter som tillsammans med en mängd andra agenter både förändrade och påverkade praktiker relaterade till skolfrånvaro. De bidrog till att både expandera och reducera frånvarons komplexitet och de sammanvävningar som producerades i relation till detta var för mig både oväntade och spännande.

Förståelsen av att materialiteter blir till performativa agenter i olika sammanvävningar var en av de posthumanistiskt ontologiska utgångspunkter jag lockades allra mest av i inledningen av mitt avhandlingsarbete, helt enkelt eftersom denna utgångspunkt verkade erbjuda nya möjligheter att förstå hur skolfrånvaro producerades. Utgångspunkten innebar inte ett återvändande till en modernistisk syn på den materiella verkligheten som oberoende av konstruktioner, utan framstod snarare som en teoretisk positionering som varken ville privilegiera det diskursiva över det materiella eller det materiella över det diskursiva (Hekman 2010).

2. OM GÖRANDET AV EN POSTHUMANISTISK AVHANDLING

Materialiteter och agentskap är en av de posthumanistiskt influerade idéer som kanske fått störst teoretisk spridning inom det pedagogiska fältet. Influenserna från Vygotskijs sociokulturella teorier kring artefakter och mediering inom både pedagogisk praktik och forskning gör kanske att idéerna känns förhållandevis välbekanta. Men det var just i relation till denna idé jag i arbetet med min avhandling också upplevde allra mest motstånd – som ofta yttrade sig i skrockande skämt av typen ”Jaha, så du menar att den här stolen ska resa sig och gå nu?” eller ”Spännande, då får vi alltså läsa om hur grodor och stenar påverkar elevers skolfrånvaro!”. Snarare än att ignorera dessa skämt vill jag fokusera på dem ett tag, eftersom jag tror att de pekar på något som inte bara var viktigt för mig utan även kan vara intressant för dig som läsare. Nej, stolar går sällan (även om en stols beståndsdelar sakta men säkert bryts ned vilket ju är en form av rörelse) och skolfrånvaro har sällan något med stenar eller grodor att göra (även om dissektionen av grodor på biologielektionerna under min högstadietid synnerligen fick mig att överväga att skolka). Materialiteter *är* inte agentiska, utan *blir* agentiska i relationer. Poängen är alltså inte att lyfta fram ett fristående agentskap hos en stol eller en sten, utan i stället lyfta fram hur agentskap uppstår i sammanvävningar (av människor och materialiteter) (Barad 2007). I relationer blir materialiteter som *Skolwebben* och *Dexter* agentiska och förändrar fenomenet skolfrånvaro. Ett digitalt system på en skärm på en laptop stående i ett klassrum är således inte agentisk i sig själv.

Om vi återvänder till klassrummet på Kardinalskolan var det först i sammanvävningar med lärare, elever, andra materialiteter såsom scheman, glömda pennor, färgade rutor på skärmen, men också i allra högsta grad med olika diskurser och diskursiva praktiker kopplade till skolfrånvaro som *Skolwebben* blev delaktig i att producera och reproducera skolfrånvaro (Bodén 2013). Även de digitala systemen inte längre kunde förstås som något som agerar först när de ageras på (jfr Barad 2007; Alaimo & Hekman 2008; Coole & Frost 2010), kunde de inte heller förstås som materialiteter som agerar av sig själva. Med utgångspunkt i posthumanistiska perspektiv är agentskap alltså inte något som finns hos enskilda materialiteter (och inte heller hos enskilda elever eller lärare), utan uppstår i relationer av multipla situerade agenter (Barad 2007). Och vilka materiella eller mänskliga agenter som blev viktiga att engagera sig i fick helt enkelt utgå från de frågor jag ville ställa om skolfrånvaro, vad det var jag ville besvara och vad det var jag ville utmana. Detta var långt ifrån enkelt och det blev ganska snabbt tydligt att vilka frågor som ställdes och hur dessa ställdes – vad som kom att sammanvävas med skolfrånvaro och vad som kom att avgränsas från skolfrånvaro – var helt avgörande för kunskapsproduktionen. Definitioner, distinktioner och beslut kring vad som skulle inkluderas och exkluderas i forskningsprocessen skulle alltså påverka hur skolfrånvaron producerades i min studie. Vad som skulle kunna förstås som en produktion

av kunskap om skolfrånvaro, blev ofrånkomligen också en produktion av skolfrånvaro. För mig hade grodor, stenar och gående stolar faktiskt ganska lite med detta att göra. Materialitetsmantrat blev allt svagare och den posthumanistiska ingången manade i stället mig att på allvar engagera mig i hur kunskap om skolfrånvaro producerades. Att förstå hur materialiteter som *Skolwebben* och *Dexter* var delaktiga i denna produktion var fortfarande centralt, men det var inte längre den självklara utgångspunkten. Det handlade i stället om att öppna upp för ett tänkande, och jag lånar här kvantfysikern och feministen Karen Barads (2007 s. 56, min översättning) ord, där ”teoretiseringar och experimenterande inte handlar om en intervention (utifrån) utan om att intra-agera² inifrån, och som en del av, fenomenet som produceras”. Det blev helt enkelt nödvändigt att engagera mig i fenomenet skolfrånvaro och fenomen blev min följeslagare.

Fenomenet skolfrånvaro

Barad (2007) beskriver ett fenomen som en ontologisk oskiljbarhet mellan ett objekt och de mättnings/forskningsapparater som används för att undersöka detta objekt. För min avhandling fick detta begrepp dubbel betydelse. Eftersom de digitala systemen framför allt verkade förstås som något som (på ett neutralt sätt) registrerade och mätte elevers frånvaro och närvaro verkade det rimligt att beskriva både *Skolwebben* och *Dexter* som en typ av apparater som sammanvådes med fenomenet skolfrånvaro. Och med Barads utvidgade förståelse, där ett fenomen alltid är det som uppstår som en följd av omöjligheten att skilja objektet från hur och med hjälp av vad det studeras, blev även studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter väsentliga i formandet, omformandet, skapandet och återskapandet av skolfrånvaro. Objektet blev alltså både skolfrånvaro och digitala system. Mättnings/forskningsapparaten blev både systemen för registrering av närvaro och frånvaro, men också studiens teoretiska och metodologiska approach, de begrepp som sattes i arbete, den tidigare forskning som presenterades. Och också jag själv som forskare. Vad som lades vikt vid i dessa sammanvävningar skulle producera fenomenet skolfrånvaro på helt olika sätt. Detta tänkande kan sägas bygga på en posthumanistisk utgångspunkt i vilken vetenskapliga praktiker aldrig kan ”avslöja” vad som redan finns. Snarast blev det viktigt att betona hur det studerade fenomenet producerades i och genom forskningspraktiken. Vetandets praktiker (epistemologier) är inte skilt från varandets praktiker (ontologier) och Barad (2003; 2007) introducera därför

2 Begreppet intra-agera/intra-aktion (intra-action) används av Barad (2007) som en kontrast till det mer vanliga förkommande interaktion. Enligt Barad (2007, 139) förutsätter begreppet interaktion en på förhand given uppdelning mellan olika komponenter, något som intra-aktion inte gör.

begreppet *ontoepistemologi*: ”the study of practices of knowing in being” (Barad 2007 s. 185).

Precis som jag där i klassrummet på Kardinalskolan antagligen inte hade lagt märke till frånvaron på skärmen utan ett intresse för materialiteter, blev det nu uppenbart att olika versioner av fenomenen skolfrånvaro – olika verkligheter – skulle formas beroende på vilka (forsknings)apparater skolfrånvaron sammanvävdes med. Genom detta blev det tydligt att fenomenet skolfrånvaro inte var något som existerade ”i sig själv”, utan manifesterade sig tillfälligt, och samtidigt ständigt, i relation till den konstruerade forskningsapparaten. Om jag ville utmana föreställningar om den individuella och autonoma eleven som ensamt ansvarig för frånvaron samt föreställningar om digitala system som neutrala och effektiva verktyg för att minska frånvaron, vilket jag ju ville, måste jag fråga: kan fenomenet skolfrånvaro framträda på andra sätt när kunskapsproduktionen expanderar och inkluderar människor såväl som materialiteter?

Usch, vilken besvärlig upptäckt detta var. Precis när jag trodde jag kommit över, runt och förbi materialiteterna trängde de sig på igen. De tvingade fram ett utsnittande³ av en forskningsapparat som möjliggjorde en nära sammankoppling mellan empiriska engagemang, teoretiskt resonemang och metodologiska sammanhang. Hur kunde skolfrånvaro undersökas med utgångspunkt i detta? Med konventionella kvalitativa metoder och metodologier som intervjuer eller observationer? Kunde dessa metodologier inkludera människor såväl som materialiteter? Hur skulle jag göra annars? Vad som först framstod som en oöverkomlig utmaning, blev tillslut något produktiv. I empiriska engagemang på de tre skolorna – engagemang som uppstod i ett slags förening av mer traditionella och mer experimenterande kvalitativa metoder – kom olika premisser av skolfrånvaro att både belysas och sammanvävas: elever sammanvävdes med digitala system, lärare med klockor, dörrar med scheman, korridorer med prov och förhör, känslor med sms, tandborstar med sena ankomster, färger med dataskärmar och så vidare. Genom den forskningsapparat som snittades ut framträdde det som kanske förstått som oviktigt och perifert, i stället som centrala medproducenter av skolfrånvaro. Detta blev i sin tur helt avgörande för att också kunna möjliggöra nya förståelser och nya versioner av skolfrånvaro. För när skolfrånvaro studeras som om frånvaron alltid består av både mänskliga och materiella relationer blev det faktiskt möjligt att utmana föreställningar om både elever och om *Skolwebben* och *Dexter*. Fenomenet skolfrånvaro såsom det

3 Begreppet utsnittande är inspirerat av Barads (2007) begrepp *agential cuts*. För att kunna genomföra en vetenskaplig analys är det nödvändigt att skapa tillfälliga och lokala avgränsningar både mellan forskare och forsknings”objekt” och mellan olika delar av fenomenet och det var just på detta sätt utsnittandet sattes i arbete i min studie. Snitten eller avgränsningarna var aldrig fastställda på förhand, utan blev temporära händelser som definierades i det konkreta metodologiska och analytiska arbetet.

framträdde i min avhandling hade alltså potentialen att bli till något annat. Ett görande av nya verkligheter – verklighetsgörande – blev mitt verktyg.

Skolfrånvarogöra: Att skapa verkligheter

Med utgångspunkt i den posthumanistiska teoretiska ingång som sattes i arbete i min avhandling finns potentialen att producera nya verkligheter alltid närvarande. Som jag lyft fram i denna essä kommer den forskningsapparat som snittas ut alltid vara helt avgörande för hur ett fenomen som skolfrånvaro produceras. Från ett posthumanistiskt perspektiv innebär ett etiskt förhållningssätt därför en ständig medveten om vilka verkligheter forskningsapparaten möjliggör och hur detta verklighetsskapande går till. Men en posthumanistisk etik öppnar också upp för det oväntade och multipla att framträda. Detta tillåter ”nya konfigurationer, nya subjektiviteter och nya möjligheter” (Barad intervjuad i Dolphijn & van der Tuin 2012 s. 69, min översättning). Dessa nya möjligheter är alltid ontoepistemologiskt producerade och forskningsapparaten är avgörande för hur nya verkligheter framträder. Genom sammanvävningar av posthumanistiska teorier och empiriska engagemang blev det i min avhandling tydligt hur skolfrånvaro alltid är ett görande. Jag kom att beskriva detta med hjälp av begreppet *skolfrånvarogörande*.⁴

Skapandet av detta begrepp var till sist den posthumanistiskt möjliggjorda förskjutning som blev mest avgörande för vad jag i dag tycker mig kunna säga om skolfrånvaro. Begreppet blev för mig en möjlighet att förstå skolfrånvaro som ett verb och flyttade fokus från individuella elever och neutral teknik, till de pågående görandena och konstruktionerna av fenomenet skolfrånvaro. För att inte låta detta begrepp enbart bli en kritik av det jag kom fram till i studien – hur den digitala registreringen producerar skolfrånvaro som ett fenomen för alla elever, varje dag, och skapar ett fenomen för de elever som för det mesta är närvarande – satte jag begreppet i arbete. Jag tvingade begreppet att öppna upp för nya förståelser av elevers frånvaro och närvaro, där frågor ständigt måste ställas om vad som är och vad som tillåts vara del av fenomenet skolfrånvaro. Min förhoppning är att det teoretiserande begreppet öppnar upp för också kan innebära ett skapandet av en verklighet där det inte längre går att börja varje lektionen med frågan ”Är någon borta?” eller titta efter de som oftast är frånvarande, utan att samtidigt reflektera över hur tomma stolar, öppna eller stängda dörrar, skärmar, klick, klockor, diskurser och så vidare faktiskt kommer vara avgörande för hur fenomenet skolfrånvaro produceras. Att skolfrånvarogöra blir därför ett sätt att skapa förståelse för hur ”riktig” närvaro och frånvaro alltid

4 På engelska kallar jag detta begrepp *school absenteeing* som en utveckling av det vanligaste engelska begreppet för skolfrånvaro: *school absenteeism*.

2. OM GÖRANDET AV EN POSTHUMANISTISK AVHANDLING

kommer att vara helt och fullt beroende av sammanvävningar av människor, materialiteter, praktiker och diskurser. Det är just så en frånvaro på skärmen aldrig kommer vara ett betydelselöst kryss i en ruta, utan ha reella materiella konsekvenser som påverkar både elevers och lärares skolvardag. I klassrummet på Kardinalskolan, men också i de tiotusentals andra skolor och klassrum där *Skolwebben* och *Dexter* används dagligen.⁵

Avslutning

Att ha materialiteter som mantra, fenomen som följeslagare och verklighetsgörande som verktyg var det som för mig kom att göra en posthumanistisk avhandling. Olika delar i detta blev viktigt vid olika tidpunkter i studien, men jag hade aldrig klarat mig utan någon av dessa aspekter. Denna essä har visat hur en tät sammanvävning av posthumanistisk teori och empiriska engagemang från skolvardagen producerat nya förståelser av elevers närvaro och frånvaro nytt frånvarofenomen: ett skolfrånvarogörande. Nu är det din att utforska, experimentera och sätta posthumanistiska teorier i arbete. Det är då dessa teorier blir som allra mest spännande. Välkommen till bergochdalbanan.

⁵ Skolwebben och Dexter är bara två av en uppsjö av liknande system. Som del i min studie hörde jag en genomgång av landets alla 290 kommuner. System som edWise, Fronter, InfoMentor, Hypernet, Ping Pong, SchoolSoft, Skola24, Skolwebben, Unikum, Vklass, Dexter och Skolwebben används – eller skall just börja användas – i de kommunala skolorna i alla dessa 290 kommuner (Bodén 2016).

3

Möten och rörelser i affektiva koreografier

Karin Gunnarsson

Vad gör kroppar och känslor i skolor och klassrum? I en tid då utbildning, undervisning och lärande framför allt utgår från idéer om att kunskap ska mätas och utvärderas, en tid präglad av idéer från kognitionspsykologi och sociokulturell teori – hur kan vi förstå hur känslor och kroppar inverkar i dessa praktiker för att också utmana dessa idéer? I ett försök att besvara dessa frågor kommer jag i detta kapitel att sätta fokus på hur kroppar och känslor kan vara möjliga att undersöka och hur de är aktiva och delaktiga i pedagogiska praktiker. På så vis vill jag belysa hur kroppar och känslor blir del av såväl teori som empiri i en sammanvävd relation.

Kapitlet tar sin utgångspunkt i min avhandling som undersöker hur hälsa produceras i skolans hälsofrämjande arbete (Gunnarsson 2015a). I den framkom hur kroppar och känslor samtidigt blir närvarande och frånvarande. Händelser i det hälsofrämjande arbetet formade spänningar där kroppar både blev åtsidosatta och medskapande aktörer. Dessa spänningar är något som jag i detta kapitel utforskar vidare. Jag argumenterar för att ”kännande kroppar” är alltför inflytelserika för att ignoreras i pedagogiska praktiker (jfr Mulcahy 2012). Genom att uppmärksamma hur kroppar och känslor deltar i skolans olika praktiker ges möjlighet för frågor om hur elevers kroppar, känslor, begrepp, lärande och klassrum samskapas och samskapas. Hur är kroppar och känslor aktiva i dessa göranden?

I detta kapitel kommer jag diskutera dessa frågor med ett posthumanistiskt perspektiv. Inledningsvis redogör jag för min ingång till skolans hälsofrämjande arbete med det manualbaserade programmet DISA. Därefter kommer jag diskutera teoretiska och metodologiska frågor kring att arbeta med kroppar och känslor i pedagogisk forskning. Detta utforskar jag sedan vidare genom en posthumanistisk analys av händelser och möten i skolans hälsofrämjande arbete med aspekter som rum, tid och affektiv koreografi.

Hälsofrämjande arbete tillsammans med hårsnoddar

Ett hälsofrämjande program som används inom svensk skola och som är del av detta kapitel heter DISA (Din inre styrka aktiverad/Depression in Swedish Adolescents). DISA bygger på kognitiv beteendepsykologi och syftet är att förebygga psykisk ohälsa framför allt bland flickor. Det beskrivs som ett universellt program vilket innebär att det riktar till alla flickor utifrån antagandet om att hela gruppen löper risk att drabbas av depression (Treutiger & Lindberg 2012). Programmet består av tio träffar vars innehåll är att träna kognitiva och beteendemässiga färdigheter. Det innefattar bland annat träning i att kontrollera och hantera sina känslor. Målet med DISA beskrivs som att eleverna ska lära sig "hur man kan styra känslor av deppighet" (Gruppleddarmanual 2011 s. 7). Känslor ska i DISA utvärderas och förändras enligt specifika anvisningar och tekniker. Detta struktureras kring en gruppleddarmanual och en elevmanual. Att följa och vara trogen manualen ses som ett sätt att kvalitetssäkra insatsen. Det sker med en strävan att kunna kontrollera och säkerställa programmets effekter (Treutiger & Lindberg 2012).

I arbetet med min avhandling deltog jag i DISA-träffar på tre olika skolor. Vid en av DISA-träffarna instruerades eleverna att med hjälp av en hårsnodd bryta negativa tankar.

DISA-ledaren Caroline delar ut svarta, glittriga hårsnoddar.

Caroline säger "Det här är ett förslag på hur man kan hantera jobbiga situationer. Sätt hårsnodden runt handleden. När ni måste bryta negativa tankar i en jobbig och stressig situation så snärta lite med hårsnodden. Sitter den för hårt?" Flera av eleverna tycker att det gör ont och det blir många skratt kring bordet. Emma säger "Aj, det gör fett ont". Minna frågar "Ska man plåga sig själv?"

Vid händelsen ovan är det med hjälp av hårsnoddar som tankar och känslor ska hanteras.

Den logik som framträder gör individen till den aktiva aktören och material, såsom hårsnoddarna till passiva och stabila ting. Samtidigt sker i denna händelse samhandlingar där elevernas kroppar, känslor och hårsnoddar tillsammans skapar smärta och skratt. Hårsnoddarna blir då både verktyg för att styra känslor och tankar men också föränderliga aktörer del av att forma kroppar och känslor. Hårsnoddarna liksom kropparna blir till i mötet och tillsammans formar de en affektiv koreografi av rörelser och spänningar. Det formas en händelse där deltagarna inte regleras av DISA-programmets logik, där det inte går att förutse eller kontrollera hur kroppar kommer agera eller vad de kan göra i möten och beröring. Med utgångspunkt i denna händelse formas frågor om hur det kan vara möjligt att undersöka hur kroppar, affekter och hårsnoddar kan vara aktiva och tillsammans lära sig att främja hälsa. Hur kan vi förstå

3. MÖTEN OCH RÖRELSE I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

våra det som sker i pedagogiska praktiker om vi innefattar kroppar och ting som deltagande aktörer?

Att utforska rörliga kroppar och känslor

För ett posthumanistiskt utforskande av kroppar och känslor i pedagogiska praktiker vänder jag mig till en rad filosofer. Utgångspunkten är Michel Foucaults arbete. Till detta dockas de feministiska filosoferna Karen Barad och Donna Haraway samt aktörnätverks teoretikerna Annemarie Mol och John Law. Jag tar även hjälp av affektteori som ytterligare betonar kroppars aktörskap och hur kroppar och känslor är sammanvävda.

Med dessa teorier ges möjlighet att undersöka språk och diskurser men också att innefatta materialiteter, kroppar och känslor. Haraway (2008a) beskriver relationen mellan människor och ting som en samskapande dans (se Gunnarsson 2015b). Det är en dans där språk, ting och kroppar vävs samman, rör sig och blir till. I denna dans finns inget vi som föregår dansen, utan i dansen sker tillblivande, en förvandling och skillnad i ständig rörelse. Denna dans inbegriper enligt Haraway naturkultur, där dansen skapar såväl de som dansar som verklighet. Vardagliga saker såsom lärare, barn, möbler, manualer och hårsnoddar blir här dansande och föränderliga aktörer (Gunnarsson 2015b). Det beskrivs av Haraway som *becoming worldly* (2008a s. 35). Det är en verklighetsskapande dans – något som görs tillsammans med det verkliga och samtidigt gör det verkliga. Med dessa tankar om hur verklighet skapas genom sammanvävningar av natur och kultur – hur går det att förstå kroppar och känslor?

Kännande kropp – intensiteter och rörelser

Att arbeta med posthumanistiska teorier kring kroppar och känslor innebär att utmana en dikotomi där kroppen betraktas som biologiskt eller kulturellt formad, antingen som natur eller kultur. Även om Michel Foucault i stor utsträckning har lästs och använts för att påvisa diskursers verklighetsskapande kraft är det många forskare som framhåller att han även betonar hur det icke-diskursiva, det köttliga, lidande och begär är medskapare av kroppar och verklighet (se t.ex. Barad 2007; Hekman 2010). Foucault (2006a) visar hur kroppen är involverad i nätverk av maktrelationer som disciplinerar och formar kroppen. Men också att kroppen är produktiv, kapabel till motstånd och inte enbart fogligt styrs av diskurser. Foucault skriver:

The body is the zero point of the world. There, where paths and spaces come to meet, the body is nowhere. It is at the heart of the world. [...] My body is like the City of the Sun. It has no place, but it is from it that all possible places, real or utopian, emerge and radiate (2006b s. 233).

Hur kroppen är överallt och samtidigt ingenstans, del i en spänning mellan centrum och periferi är något som Foucault här beskriver. Det ställer frågor om vi kan vara någon annanstans eller göra någonting utan vår kropp. Är vi vår kropp eller är kroppen del av världen? Foucaults svar är att kroppen blir en nod som tillhör mig och världen i oskiljaktiga och motsägelsefulla relationer. Det beskrivs av Foucault som att individen skapas bit för bit, faktiskt och materiellt, i relation till de krafter, begär och tankar som passerar genom den individ som det också skapar (2008 s. 41). På så vis formas och formar kroppar i och genom en samtidig produktion och omvandling av diskurs och materialitet. Kroppen blir en förhandling av njutning, smärta, andra kroppar, rum, synlighet, medicinsk praxis och hälsa, där ingen enskild händelse kan fungera som generell grund för att fastställa kroppens blivande (Bray & Colebrook 1998). På så vis blir känslor och kroppar sammanvävda. Det innebär att känslor är aktiva krafter delaktiga i att forma kroppars möjligheter att handla och tänka. Med utgångspunkt i dessa tankar har en rad forskare ställt frågor om vad känslor gör och dess potentialitet som medskapande kraft. Detta har skett i vad som beskrivs som en *affective turn* inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning (se t.ex. Clough & Halley 2007). Denna affektiva vändning är del i ett posthumanistiskt försök att omförhandla kroppar, materialitet och språk och visa hur de samhandlar och samskapas.

Relationen, känslor och affekter

Tillsammans med filosoferna Baruch Spinoza och Gilles Deleuze görs inom affektteori en distinktion mellan affekter och känslor. Något förenklat kan det beskrivas som att affekter är en obestämd kroppslig intensitet och kapacitet att handla medan känslor är upplevelsen av att bli berörd och affektivt påverkad. Med en kroppslig omedelbarhet formar affekter rörelser och flöden inom och mellan kroppar. Affekter är något som formas i relationer mellan kroppar – i sammankopplingar av det personliga, det kroppsliga och det sociala. I och genom affektiva intensiteter och krafter är en kropp lika mycket utanför sig själv som i sig själv – invävd i relationer – tills distinktioner såsom individ och omgivning inte längre spelar någon roll (Seigworth & Gregg 2010). Känslor är sedan den fysiska och psykiska förnimmelse som formas i relation till affekter men också i relation till sociala och historiska aspekter. Det är känslorna som ges namn och kategoriseras såsom glädje, nyfikenhet, förundran och ilska (Probyn 2004). Vad som här blir viktigt är att inte göra en absolut uppdelning mellan affekter och känslor och på så vis upprepa en dikotomi mellan kropp och själ. Affekter och känslor är samtidigt detsamma och olika saker i likhet med Haraways framskrivning av naturkultur.

För analysen i detta kapitel arbetar jag med denna förståelse av affekter och

3. MÖTEN OCH RÖRELSER I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

känslor vilket innebär en sammankopplad och rörlig relation mellan dessa två. På så vis innefattar jag i ordet känslor något mer än det vi gör i vardagligt tal. Känslor blir kollektiva intensiteter som silas genom och passerar mellan kroppar. Formade av affektiva, kognitiva, diskursiva och materiella aspekter blir känslor del av de möten och beröringar som skapas genom kroppens relationer till omgivningen. I pedagogiska rum (och andra rum) blir känslor och kroppar både process och produkt, något som skapas men också skapar i sammanvävda relationer (jfr Mulcahy 2012). Det är affekter som får människor att bli intresserade av och engagerade i saker. På så vis blir affekter kroppslig kapacitet och rörelse som tar form, ökar och minskar i möten med andra materiella och diskursiva aktörer.

Att delta med haptiskt engagemang

För att undersöka hur kroppar och känslor är aktiva, deltar och formar pedagogiska praktiker utgår jag från en metodologi som involverar intervention och engagemang. Denna metodologiska ansats innebär att det inte går att betrakta något utan att samtidigt beröra och vara medskapare av det. Aktörnätverk filosofen Annemarie Mol (2014) menar att forskaren inte kan sträva efter att lämna verkligheten oberörd eftersom det inte finns någon verklighet som väntar på att bli utforskad. Verkligheter blir till, förändras och försvinner i och genom de forskningspraktiker som undersöker dem (ibid.). På så vis kan ett empiriskt material inte betraktas som något som finns avskilt eller distanserat från forskaren men inte heller som konstruktioner av forskaren själv. Det innebär att ett empiriskt material inte konstrueras uteslutande av forskarens blick eller beröring, utan forskaren fungerar som medkonstruktör bland en mängd aktiva aktörer (Latour 2005).⁶

Eftersom kunskapsprocesser skapar materiella konsekvenser och inte går att skilja från världen blir ett haptiskt deltagande engagemang centralt som metodologisk ingång till att undersöka hur kroppar och affekter blir medskapare av olika händelser. Haptik innefattar en kombination av känsel, perception och handling. Det innebär ett ”kroppsligt förhållande med rummet” (Spindler 2013 s. 170) där en mängd olika intryck och avtryck sammankopplas.⁷ Haptiskt engagemang utgår från att en forskande kropp kan fungera som ett känsligt och nyanserat forskningsinstrument med möjlighet att undersöka en mångfald av verkligheter. På liknande sätt menar aktörnätverk filosofen John Law (2000)

6 I arbetet med min avhandling deltog jag som tidigare nämnts i DISA-praktiken på tre skolor. Det innefattade deltagande vid träffar samt intervjuer med elever och gruppledare. För en sammanställning se Gunnarsson 2015a.

7 Filosofen Fredrika Spindler utgår från filosofen Gilles Deleuze i sin framskrivning av haptik. Se även Otterstad och Lørvik Waterhouse (2015).

hur det personliga, sociala och materiella sammanvävs i och genom kroppen. Kroppen blir tillsammans med dess många relationer ett utmärkt och skärpt forskningsinstrument som samtidigt utforskar och utför ordnanden av världen. Detta gör, menar Law, att kroppen kan överbrygga dikotomier mellan personligt och socialt, materialitet och diskurs. Den forskande kroppen blir en del av processen att "becoming sensitive to the multiplicity of the world" (Law 2000 s. 28). Genom att forma ett haptiskt engagemang skapas möjlighet att innefatta hur den forskande kroppen deltar i en multipel värld. Det innebär att kunskap produceras av beröring och engagemang, en kroppslig mottaglighet, tillsammans med en mångfald av andra aktörer.

Att arbeta med ett haptiskt engagemang som metodologi ger inte förbättrad kontakt med "verkligheten". Det formar däremot möjlighet att undersöka hur forskaren är delaktig i att omskapa den. Haraway (1997) menar att deltagande medför att vara i riskzonen. Det riskfyllda handlar om att forskaren är indragen, berörs och blir till i de händelser och möten som uppstår. Forskaren blir en aktör uppkopplad med ett oändligt antal aktörer och praktiker (teorier, empiri, tidigare forskning osv.) som passerar, silas och sammanvävs i och genom den forskande kroppen. En ambition med mitt deltagande i DISA var därför att innefatta hur min forskande kropp, affektivt, materiellt och diskursivt, påverkas och påverkar det som tar där tog form. Det sker med koppling till det oundvikliga i att "stay in touch with the material-affective dimensions of doing and engaging in science" (Barad 2012 s. 208). Genom deltagande; observerande, lyssnande och kännande, syftade analysen till att inte fastna i enskilda aktörer utan att undersöka händelser och sammankopplingar. Det innebär för denna studie ett analytiskt försök att undersöka hur kroppar och känslor deltar i relationer som innefattar en mängd spänningar och gränsdragningar i pågående göranden. Denna ansats innebar att jag genomförde de flesta övningar som ägde rum i DISA. Det innebar också att jag ställde frågor när jag tyckte att något var oklart eller konstigt och att jag fick frågor från elever och gruppleddare. I mina anteckningar innefattas de känslor som formades i och genom mitt deltagande. Ambitionen är således en partisk, temporär och situerad kunskap där forskningsobjekt och andra deltagare är aktörer i samma grad som forskaren (Haraway 2008b).

Materiella–affektiva händelser

Vad görs och produceras i en skolpraktik som DISA med syfte att främja hälsa? På vilka olika sätt blir kroppar och känslor aktiva? Dessa frågor kommer jag att utforska i detta avsnitt genom nedslag i olika materiella–affektiva händelser i DISA. Det görs med en ambition om att undersöka händelser som är del av ordnanden och gränsdragningar men som samtidigt innefattar spänningar och

3. MÖTEN OCH RÖRELSER I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

rörelser där kroppar och materialiteter ”slår tillbaka” (Braidotti 2013). I DISA görs individen återkommande till en autonom och självständig aktör. Det är individen som ska lära sig att hantera sina känslor och tankar. Relationer och kollektiv ignoreras eller utesluts och känslor blir något individuellt. De blir känslomässiga reaktioner som individen kan styra och välja (Gunnarsson 2015a). I detta skapas också händelser där denna antropocentriska logik utmanas och förskjuts. Då framträder hur olika logiker görs samtidigt. Det är en antropocentrisk logik som gör individen till den enda aktiva aktören men samtidigt en kollektiv och relationell logik som inte bara omfattar människor utan också affektiva och materiella aktörer. Detta sker till exempel genom artikulationer om hur det rum där DISA genomförs måste förberedas inför träffarna (ibid.). På en av de skolor där jag deltar genomförs DISA i ett klassrum. Bänkarna i rummet ställs ofta längs väggarna medan stolarna placeras i en cirkel där vi sitter, de femton eleverna, jag och grupplederen Caroline. Det skapas en vid cirkel och en stor yta i mitten där framför allt Caroline rör sig. Detta utrymme ger möjlighet att iscensätta innehållet i DISA och att närma sig eleverna. I manualen ges instruktioner till grupplederen att göra namnlappar och placera ut dem innan träffen för att med dem styra var specifika elever ska sitta. Hur klassrum och namnlappar samverkar med kroppar och känslor framkom vid en händelse när grupplederen Caroline förbereder rummet inför en av träffarna.

Caroline är i klassrummet och ställer i ordning när jag kommer dit. Hon lägger ut namnlapparna på stolarna och funderar kring vilka som ska sitta bredvid varandra – vem som är positiv och vem som är utanför. Hon säger att det märks att det är en otrygg grupp och att hon har tänkt börja med en lek i dag för att de ska få röra på sig.

Placeringen av namnlapparna formar en affektiv koreografi del av de göranden och blivanden som här blir möjliga. Namnlappar blir medaktörer för att genomföra DISA och för att forma vad som där tar form. Med namnlappar bestäms var eleverna ska sitta vilket innefattar förhoppningar om att eleverna ska uppnå ett bättre mående. Det sker utifrån något motstridiga antaganden eller performativ, dels om elevernas stabila personligheter eller positioner såsom ”positiv” och ”utanför”, dels som något föränderligt genom de relationer som formas av kropparnas placering. Likaså formas en önskan om vad som kan ske genom att placera vissa kroppar bredvid varandra. Det skapar också vad som kan förstås som disciplinerande och samtidigt föränderliga effekter. Den individ som anses negativ ska blir mer positiv genom att sitta bredvid en viss kropp. Personlighet och sociala relationer blir viktiga aspekter i en ambition om att forma en trygg grupp där vissa känslor och uttryck är i behov av korrigering. Det är individerna som gör att gruppen framstår som otrygg (Gunnarsson 2015a). Aspekter i DISA-praktiken; namnlapparna, rummet eller övningarna,

lyfts inte fram som medskapare av vad som sker. På så vis produceras en spänning mellan individ och omgivning. Enligt utbildningsforskarna Deborah Youdell och Felicity Armstrong (2011) går det att förstå denna spänning som en affektiv koreografi där kroppar rör sig och agerar tillsammans i flöden som samtidigt ger begränsningar och möjligheter. Tillsammans med rum, kroppar och affekter formas en koreografi av "shared tacit bodily knowing" (ibid. s. 146).

Att inleda träffen med en lek där eleverna ska röra på sig ska ge positiva effekter för vad som sedan kan ske på träffen. Här blir kroppsliga placeringar och rörelser aspekter som anses ha inverkan på DISA-programmets kapacitet att förändra individerna i gruppen mot ökad hälsa. Den lek som initieras innebär att Caroline ger instruktioner till en elev i taget till exempel "knä mot fot" eller "armbåge mot huvud" där en elev ska vidröra en annan elev med de givna kroppsdelarna. Från början är det två elever som gör uppgiften men detta byggs på med fler till alla deltar och vidrör eller håller varandra på olika platser på kroppen och med olika kroppsdelar. Det formar en rörlig skulptur av kroppar, golv och rum.

Eleverna ligger, sitter och står på knä på golvet i mitten av ringen. Det är en glad och uppsluppen stämning med mycket skratt. Alla är engagerade. Caroline hjälper till och uppmuntrar olika konstellationer och möjligheter. Nadja står i brygga på golvet och får beröm för sin insats i leken.

När leken genomförs uppstår ett engagemang som sällan förekommer vid DISA-träffarna. Instruktionerna i leken formar göranden där golv, kroppar, känslor, rörelser både tar form och deltar. Leken i samverkan med de olika aktörerna skapar en affektiv koreografi som möjliggör och tillåter intensiva rörelser. Ett affektivt flöde arrangeras genom komplexa relationer där känslor av engagemang, skratt och glädje blandas med utmaningar och prestation. Med utrymme för kreativitet ger leken en affektiv koreografi med möjlighet att utmana de materiella och diskursiva ramar som DISA återkommande formar. Det sker i relation till det oväntade, i lekens utformning och i kropparnas rörelser. Rörelser och beröringar som samtidigt är krävande och intima ger en specifik affektiv koreografi medskapad och medskapare av de göranden och blivanden som här tar form. I stunden formas engagemang på andra sätt än i relation till namnlappar, stolar och manualer. Leken och dess fokus på beröring och relationer ger en affektiv kraft av skiftande tempo och intensitet med effekter för såväl kroppar som världar (Probyn 2004).

Hur kroppar, möbler och dess placeringar i rummet blir del av att forma affektiva koreografier framkom när jag vid en av träffarna var placerad bredvid grupplederen i cirkeln av stolar och elever.

3. MÖTEN OCH RÖRELSE I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

När alla elever sitter på sina platser tar Caroline platsen bredvid mig som är tom eftersom eleven som tilldelats den platsen är sjuk. Det är trångt mellan oss så vi hamnar nära varandra. Caroline står medan jag sitter. Det gör att det jag skriver blir väl synligt för henne. Jag känner mig övervakad vilket känns olustigt.

Genom samhandlingar av rum, stolar, kroppar och manualer formas min tänkande-kännade-kropp vilket ger ett specifikt handlingsutrymme. Som forskare är jag i rummet för att delta och observera. Att samtidigt bli observerad skapar känslor av obehag och gör mig nervös. I relation till gruppleddaren som är stående snett bredvid formas tankar-känslor och vad som blir möjligt att anteckna. Både det som kan förstås som forskningsanteckningar och hur jag besvarar frågorna i DISA. I beröring med gruppleddare och manual produceras känslor av osäkerhet kring att göra rätt och riktigt. I denna situation handlar det om att svara på frågor om vad som skapar stress och deppighet och att samtidigt dokumentera det som sker i rummet. Det skapas en spänning som formar hur jag besvarar frågorna om hälsa och vad jag antecknar om praktiken. Vad som kan tänka-kännas-antecknas blir något som tar form genom provisoriska kollektiv av kroppar, affekter, materialiteter och diskurser. Det är något expansivt, en distribuerad process, samtidigt individuell och kollektiv men som inte kan värderas bortsett från de sammanhang och koreografier som det ömsesidigt skapar (Youdell & Armstrong 2011). På så vis samskapas tankar och känslor i relation till kropparnas rörelser och situering i rummet.

Med dessa händelser i DISA vill jag visa hur pedagogiska praktiker tar form inbäddat i eller tillsammans med kroppar, affekter, materialiter och diskurser. Rummet, cirkeln av stolar, ytan inne i cirkeln, namnlappar, kroppar, bord och manualer blir aktiva och sammanvävda aktörer del av att skapa tänkande och kännande. Dessa aktörer formar spänningar med en mångfald av möjliga men oförutsebara rörelser. De skapar affektiva koreografier av kroppar som rör sig i relation till manualer och klassrum men samtidigt rörelser som inte går att förutse eller styra (jfr Youdell & Armstrong 2011).

Möten med spiraler

För att träna eleverna i att förändra tankar och hantera stress innehåller en av övningarna i DISA en bild på en spiral (Elevmanualen s. 1.4). Spiralen ska visa hur individens mående antingen kan röra sig uppåt eller neråt, förändras till att bli alltmer positivt eller negativt. Här görs antaganden om att en negativ eller positiv tanke leder till ytterligare negativa eller positiva tankar. På så vis produceras förändring av hälsa som en spiralformad rörelse. Enligt manualen styrs spiralens riktning av individens handlingar och tankar (Gruppleddarmanualen s. 12). Övningen går ut på att eleverna först ska svara på frågan "Min spiral just nu är" och bredvid bilden på spiralen uppmanas de sedan att skriva

”egna handlingar och tankar” och inte om ”yttre händelser” (ibid.). När jag deltar på en av skolorna sitter jag med spiralövningen framför mig men vet inte vad jag ska skriva.

Jag sitter med uppgiften framför mig men känner mig alldeles tom. Vad ska jag skriva här, hur ska jag lösa denna uppgift? Det är svårt eller omöjligt att skriva om en vecka när det kan förändras varje sekund.

I minnesanteckningarna beskriver jag övningen som en uppgift som ska lösas och där jag inte kan komma på svaret. Ambitionen om att lösa uppgiften producerar ambivalens, förvirring och tomhet. Hur ska jag veta var på spiralen jag befinner mig? Går det att sammanföra ”just nu” med vad som hänt under en vecka? I relation till spiralen och frågorna om min hälsa formas spänningar mellan en linjär och progressiv tid med en specifik riktning och en samskapande tid där frågor och spiral formar affektiva kopplingar till nu-då-framtid i ett obestämt relationellt görande (jfr Juelskjær 2013; Bodén 2016). Att beskriva mitt mående utifrån en fast tid och riktning blir inte görbart och i stället produceras känslor av att inte klara uppgiften och att vara inkompetent. I mötet med övningen blir jag inte tillräckligt medveten om vad jag har känt, tänkt eller gjort. Det formas en affektiv intensitet som begränsar min tänkande-kännande kropp till att inte kunna genomföra uppgiften. När instruktionerna gavs verkade övningen enkel och självklar. Den rosa och mjuka spiralen artikulerar att den är tillmötesgående och medgörlig. I relation till spiralen tvingas mina tankar in i binärer, att det antingen går upp eller ner, nu eller då, i riktning mot en korrigerad framtid. Samtidigt formas affektiva spänningar där hälsa vrids runt sig själv genom spiralens vindlande koreografi. Det finns ingen väg ut ur spiralen. Tillsammans formar spiral-kroppar-tankar-affekter-tid ett fastlåsand av rörelser som gör att det blir omöjligt att göra övningen. Raderna på pappret förblir tomma. Efter att vi uppmanats att arbeta en stund med övningen frågar gruppleadaren om någon vill dela med sig av vad de skrivit.

Ingen av eleverna räcker upp handen. Flera av eleverna riktar blicken ner mot manualen som ligger på bänken framför dem. Efter en liten stund säger Michelle att ”ibland är det varken upp eller ner utan bara mittemellan”.

Det blir tyst i klassrummet. Ingen av eleverna gör till en början någon antydan om att svara på gruppleadarens fråga om hur de besvarat övningen. Tillsammans med tystnaden formas svaret att ”ibland är det varken upp eller ner utan bara mittemellan”. Ett svar som bråkar med den utvärdering och medvetenhet om (o)hälsa som övningen efterfrågar. Här skapas öppningar för alternativa rörelser och tillblivelser. Kanske är det så att eleverna liksom jag inte kunnat lösa uppgiften i relation till de affekter som övningen format? Är tystnaden

3. MÖTEN OCH RÖRELSE I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

ett motstånd mot att bli synlig, bedömd och mätbar i relation till manualens frågor om hälsa? Genom att inte svara an på uppmaningen om att ”dela med sig” produceras rörelser och spänningar sammankopplade med en övning som efterfrågar ordnanden och självutvärdering (Gunnarsson 2015a). I samhandling med tystnaden formas en affektiv intensitet med möjlighet till ett vidgat handlingsutrymme och potentialitet att göra hälsa som samtidiga rörelser av upp och ner. Hälsa blir något som inte innefattar en rörelse mot antingen bra eller dåligt, utan ”mitten mellan”.

När spiralövningen genomförs på en annan skola där jag deltar blir spiralen del av en affektiv intensitet med artikulationer om ohälsa. Efter att gruppleddaren Charlotte tillsammans med manualen instruerat hur en negativ spiral fungerar uppmanas var och en av eleverna att genomföra övningen. Det blir tyst i rummet. Efter en stund avbryter gruppleddaren och samlar gruppen.

CHARLOTTE: Var det svårt?

FLERA: Nej.

CHARLOTTE: Ni känner liksom lite hur ni ...

JULIA: När man radar upp det så här mår man skitdåligt.

CHARLOTTE: Nej men

[HÖGT skratt]

JULIA: Så här men helvete va.

CHARLOTTE: Nej! [skratt] Oj, men är det nåt du kan vända då tänker du?

När gruppleddaren inledningsvis ställer frågor till eleverna om hur det var att göra övningen avbryts hon av Julia som utbrister ”när man radar upp det så här mår man skitdåligt”. Detta bemöts med ett nej från Charlotte och skratt från flera i rummet. ”Men helvete” utbrister Julia och avbryts återigen av skratt från flera av deltagarna. Med denna händelse går det att förstå oförutsägbarheten i spiralövningen löften och förhoppningar om förändring mot att må bättre. I och genom samhandlingar transformeras spiralen till att bli delaktig i att skapa ohälsa. Detta formas genom komplexa relationer av spiral, manual, tid, känslor och kropp. Spiralen blir i mötet med Julia en aktör som formar en affektiv kraft och kroppsliga uttryck. Situationen blir absurd och dråplig eftersom DISA ger löften om en förbättrad hälsa men får oförutsebara effekter. Det absurda och dråpliga formas genom ett performativt skratt i samhandling med de affektiva intensiteter som produceras. Skrattet tar form i mötet och blir på så vis en ytterligare aktör medskapare av vad som formas i denna händelse (jfr Hemmings 2005). En affektiv intensitet formas här i samspel av individer, kroppar, diskurser och materialiteter. Det som sker är överraskande och oväntat, något som inte är avsett att hända i DISA. Genom det oväntade möjliggörs andra sätt att artikulera hälsa än de som DISA-programmet förutbestämt. Det sker en berö-

ring som sätter kännande, tänkande, och blivande i rörelse fyllda av oväntade engagemang (jfr Haraway 2008a). Dessa affektiva intensiteter visar på spiralens kapacitet att beröra och dess kraft som medskapande aktör.

I DISA-manualens artikulationer finns en önskan om att spiral-övningen ska göra eleverna medvetna om hur de mår och varför. Det ska leda till färdigheter som gör det möjligt att kontrollera sin hälsa. Vad som sker i mötet eller beröringen mellan spiral och elever går dock inte att kontrollera eller förutsäga (jfr Mol 2011). I mötet blir spiralen en aktör som får andra aktörer att förändras. Även spiralen förändras i relation till deltagande aktörer och blir i en samtidighet något som ska medvetandegöra negativa tankar och något som skapar förvirring och tystnad. Den blir aktiv i att forma affektiva koreografier med oförutsebara rörelser där spiraler, känslor och kroppar blir till. Med utgångspunkt i dessa antaganden går det att omskapa de dominerande artikulationer om känslor som görs aktiva i DISA och producera kunskap om hur invecklat och komplext kroppar och känslor opererar och verkar. I stället för tankar som utgår från att eleverna är stressade och deppiga och att detta måste förändras och åtgärdas går det att förstå hur kroppar och känslor blir till i de sammanhang som de är del av. Att kroppar blir till i världen genom komplexa, oförutsebara och motsägelsefulla relationer (Foucault 2006). Kroppen blir en aktiv aktör som inte styrs av omgivning och tankar men får sin kraft att agera i relation till en mångfald av aktörer. Det innebär att kroppar skapas i detta rum och samtidigt skapar detta rum – formar realiteter med kroppsliga och affektiva effekter (Braidotti 2013).

Ordnanden och rörelser

En annan metod i DISA som används för att träna eleverna att bli medvetna om sina tankar och känslor genomförs tillsammans med Björnkort. Dessa kort ingår inte i DISA-manualen men vid handledarutbildningen rekommenderas att de används. Kortet går att köpa via företag som säljer pedagogiskt och terapeutiskt material och ska fungera som hjälpmedel för att prata om känslor. Det är en stor mängd kort, lite större än vanliga spelkort, med bilder på en tecknad björn som sägs uttrycka olika känslor. Syftet är att eleverna ska välja ett eller flera kort som de tycker illustrerar den känsla som de har eller har haft. Varje elev uppmanas sedan att visa sitt kort och berätta om sina känslor.

Caroline uppmanar eleverna att välja ett eller två av de kort som ligger utspridda på golvet och som visar något de känt den senaste veckan. Tjejerna går runt bland korten. Pratar om vad de föreställer, vilket kort som visar vad och vilket de ska välja. Efter en stund sitter de flesta tjejer på plats och Caroline ber Nadja att visa vilket kort hon valt. Nadja tar upp kortet och säger att hon valt det kortet för att hon känt sig förvirrad. Caroline frågar vad det är som fått henne att känna så.

3. MÖTEN OCH RÖRELSE I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

Nadja svarar att det varit mycket i skolan. En efter en visar eleverna det kort de valt och berättar varför de valt det kortet. En elev har valt ett kort med en glad björn och säger att hon känt sig sprallig. Jag väljer två kort, en glad och en ängslig.

Vad sker i denna händelse, i samhandlingar mellan elever, björnkort, känslor? Det formas en intensiv aktivitet med livliga samtal om vad björnarna uttrycker för känslor, att eleverna känner lika och därför vill ha samma kort och att finna kortet med den björn som visar det de känner. I den efterföljande genomgången blir det inga längre diskussioner om deltagarnas känslor eller varför de känner på ett visst sätt. Med korten formas händelser där känslor ska redovisas och utvärderas men enbart som ett avgränsat svar på en fråga. Frågor om elevernas känslor ställs men sedan ges litet utrymme för hur denna beröring sätter kännande, tänkande, och blivande i rörelse. Det görs en begränsning där rum, manual och tid avbryter och hejdar de affektiva rörelser som satts i gång. Tillsammans med björnkorten skapas ett visst utrymme för rörelser men som omgående begränsas och hejdas genom de rum eller praktik som de är del av. Känslor blir något som framför allt ska redovisas men inte pratas om i någon större omfattning. I stället är det förbestämda övningar och metoder som ska genomföras och tränas.

En av de sista DISA-träffarna innefattar en övning som i gruppledarmanualen har rubriken "Ballongövning" (Gruppledarmanualen 2011 s. 67). Denna övning genomförs på en av de skolor där jag deltar. Den inleds med att gruppledaren Sara ger en ouppblåst ballong till var och en av eleverna.

Sara ber eleverna att sätta sig tillrätta och blunda. Lisa säger att hon inte kan blåsa upp ballonger och Jennifer att hon är rädd för ballonger. När det blivit lugnt i rummet läser hon ur manualen. När hon läser "tänk på en negativ tanke som är ett problem för dig, den besvärligaste tanken som får dig att känna dig nere, hur den känns och hur den ser ut" protesterar någon, annars är det tyst och lugnt, några blundar, andra inte. Sara säger att nu ska ni ta tre djupa andetag och blåsa ut den negativa tanken in i ballongen. Sedan får eleverna öppna ögonen.

Mötet mellan ballonger, kroppar och DISA ger ett spänt lugn. Är det en förväntan som skapas i relation till ballongerna, en ovisshet om vad som ska ske? Med orden som gruppledaren läser från manualen skapas en tystnad och ett allvar i rummet som sällan förekommit under de DISA-träffar jag deltagit i med denna grupp. Tillsammans med ballongerna formas en koncentration och ett lyssnande – ett tänkande-kännande – med en ny intensitet. I denna händelse görs också gränsdragningar mellan kropp, tankar och omgivning. När deltagarna uppmanas att blunda sker ett görande av kroppen som ett slutet kärl som inrymmer tankar skilda från omgivningen. Tankarna är separata enheter som är i kroppen, inte del av kroppen och dess relationer. På så vis blir tanken också

en materialitet som kan färdas i den luft som förflyttas från kroppen in i ballongen. Det reproduceras en cartiansk logik om uppdelning mellan tanke och kropp, där tanken kan flyttas runt i kroppen och lämna kroppen genom en handling som individen styr och kontrollerar. Ballongen ska ersätta kroppen som behållare för de negativa tankarna. I stället för att på detta sätt utgå från tankar som avskilda från kroppen och som styrda av en autonom individ går det att se hur tankar, kropp, rumslighet och andra medskapande aktörer tar form i och genom samhandlingar. Då blir händelsen inte avgränsad till ett specifikt nu, till en kausal relation mellan gruppledaren som avsändare, eleverna som mottagare och ballongerna som passiva verktyg. Händelsen formas genom sammankopplingar av ballonger, DISA, kroppar, rum och framtida förhoppningar om att göra sig av med negativa tankar. I samhandling med ballonger formas affektiva atmosfärer eller spänningar som erbjuder vissa göranden att ta form (Juelskjær et al. 2013). Det sker ett ordnande där negativa tankar separeras från kroppen och samtidigt ett produktivt görande där kroppar–tankar–känslor–ballonger–manual skapar en spänning med möjlighet till rörelser och förflyttningar. Dessa spänningar ger utrymme att forma flytande gränser och arbetar mot stabiliteten i ordnandena (jfr Mol 2002).

Här uppstår spänningar mellan en universell ordning som bestäms genom instrumentella metoder och ett komplext samhandlande utan givna förutsättningar. Även om DISA kan förstås som en oansvarig och intolerant praktik skapar den öppningar och möjligheter. Praktiken innefattar händelser som oundvikligen förändrar och berör de som deltar vilket ger ett specifikt ansvar (Puig de la Bellacasa 2009). För att svara an på detta ansvar är det nödvändigt att innefatta och ta hänsyn till det oförutsedda, situerade och materiella livet (Braidotti 2013). Hur detta kan ske går inte att ge några absoluta svar på. I den avslutande diskussionen ska jag dock ge ett temporärt förslag på frågor som kan ställas för en affektiv etik.

Dansande kollektiv

I detta kapitel har jag med ett posthumanistiskt perspektiv undersökt hur kroppar och känslor tillsammans med materialiteter och diskurser deltar i pedagogiska praktiker. Detta har gjorts utifrån ett antagande om att personligt och kollektivt är sammanvävt, ett antagande som inte förbiser en mänsklig kropp men samtidigt inte startar från denna kropp utan från vetskap om dess ömsesidiga beroende (jfr Puig de la Bellacasa 2010). Det har inneburit frågor om hur det går att förstå det som sker i skolan om vi inte utgår från individuella kroppar utan relationer och kollektiv i affektiva koreografier. Dessutom har det inneburit ett försök att utmana gränsdragningar och ordnanden genom att med ett haptiskt engagemang undersöka samhandlingar och samskapanden.

3. MÖTEN OCH RÖRELSER I AFFEKTIVA KOREOGRAFIER

Med dessa antaganden har jag visat hur en hälsofrämjande praktik efterfrågar och begär känslor och hur det skapas stabiliserande och reglerande händelser av hur och när känslor får komma till uttryck. Känslor görs viktiga men främst, eller kanske enbart, för att de ska hanteras och kontrolleras. DISA-praktiken, dess frågor och övningar medför gränsdragningar av bland annat kroppar/känslor, ohälsa/hälsa, positiv/negativ. Detta skapar specifika verkligheter med materiella konsekvenser för ungas livsvillkor (jfr Lenz Taguchi & Palmer 2013).

Samtidigt formas sammankopplingar med möjlighet för det oväntade. Här: snoddar, namnappar, stolar, tid, björnkort, ballonger och manualer samskapas och samhandlar med kroppar och känslor på oförutsedda och okontrollerbara sätt. Det visar hur känslor inte produceras i en linjär relation till individens sätt att tänka utan genom rörelser och kollektiv med oväntade effekter. Med denna kunskap vill jag mena att det krävs att hälsofrämjande praktiker på allvar innefattar kraften i de materiella och affektiva aktörernas delaktighet. Relationen mellan klassrum, kroppar, känslor och lärande måste ytterligare kompliceras för att skapa möjlighet att forma praktiker som inte betonar hur individen saknar rätt kompetens och utesluter hur dessa formar varandra. När en mångfald av föränderliga aktörer och praktiker ses som del av det som sker ges också möjlighet att skapa andra berättelser kring såväl hälsa som lärande. Det formar en hoppfull rörelse för andra verkligheter att ta form, verkligheter som inte privilegierar rationalitet och som inte styr när och hur tankar-känslor-kroppar får komma till uttryck.

Rörliga och utmanade koreografier

Avslutningsvis tar jag mig an Probyns uppmaning om hur det går att skapa "an ethics of the affective in the classroom" (2004 s. 30). Denna uppmaning inbegriper ett utforskande av affekters kraft i relation till tänkande och lärande och ställer en rad frågor. Hur innefatta kroppar och affekter som viktiga delar av kunskap och lärande men i tillfälliga blivanden och göranden? Hur forma kollektiv med potential att ta hänsyn till det oväntade och obehagliga? Hur går det att tillsammans med kroppsliga och affektiva beröringar skapa ett rörligt och utmanande lärande? Utifrån dessa frågor blir pedagogiska praktiker något som inte går att kontrollera. Det innebär att lärande blir något oförutsägbart, något som tar form genom provisoriska danser.

Eftersom undervisning och lärande oundvikligen förändrar de som deltar formas ett spekulativt åtagande eller ansvar i det som sker. Spekulativt, på så sätt att det alltid måste ske utan kunskap om de tankar, känslor och kroppar som blir till (Puig de la Bellacasa 2009; se Gunnarsson 2015a). För att uppfylla detta ansvar måste vi ta risker, överskrida och utmana ständigt upprepade berättelser. Med oavbruten förundran och nyfikenhet för det okända kan ansvarsfulla dan-

KARIN GUNNARSSON

ser ta form. Målet är inte någon färdig, felfri eller perfekt praktik eller koreografi utan öppenhet för många olika göranden (jfr Haraway 2008a). Det innebär ett varsamhet och gemensamt experimenterande med hur praktiker arrangeras. Då kan det bli möjligt att forma koreografier som möjliggör ett spekulativt lärande, ett lärande som sker i relation med världen och samtidigt utmanar världen och dess stabiliserande ordnanden. Att ständigt fråga vilka möten och samarbeten som skapar rörliga och utmanande affektiva koreografier.

Naturhistoriska riksmuseet som kritisk djurpedagogisk arena

Anna Palmer & Helena Pedersen

I pedagogiska praktiker – som alltid utgör en del av samhället i övrigt – aktualiseras ständigt etiska frågor kring identitetspolitik, maktrelationer, hur vi lever tillsammans, vad för slags världar vi gemensamt skapar, och vem som bjuds in som medskapare av dessa världar. Flera av frågorna, exempelvis de som relaterar till jämställdhet, mångfald och likabehandling, adresseras i läroplaner och styrdokument, men det finns också en betydande etisk problematik som sällan omfattas av dessa formaliserade påbud: Relationer mellan människor och djur.

Vad gör djuren i lärarutbildningen och i förskolan?

I det här bokkapitlet tar vi, Anna och Helena (lärarutbildare och forskare), avstamp i den problematiken och undersöker hur djuretiska frågor kan aktualiseras i lärarutbildningen. Vi berättar om en workshop som vi arrangerat och genomfört på Naturhistoriska riksmuseet i Stockholm där en grupp om 150 studenter fick möjlighet att utforska djuretiska dilemman i museimiljö och göra paralleller till ett konkret didaktiskt arbete i förskola.⁸ Vår workshop är ett led i en utveckling som redan påbörjats inom förskollärarutbildningen i Stockholm, som sedan ett par år tillbaka har infört moment som på olika sätt uppmärksammar frågor om makt, etik, miljöfrågor, exploatering och människa-djur-relationen. Vårt övergripande syfte med workshopen var att lyfta frågan om vad som blir möjligt om vi tar den existentiella utsattheten och sårbarheten vi människor delar med djur som utgångspunkt för en inkluderande förskoledidaktik och etik. Vad händer om pedagoger, både i lärarutbildningen och i förskolan, utmanar och stimulerar intressen som uppstår i relationella samspel och inte värjer för etiskt komplicerade frågor eller ämnen som upplevs ”svåra”?

För att undersöka hur lärarstudenter kan utveckla sitt pedagogiska förhåll-

⁸ I kursen Läroplansteori och pedagogisk dokumentation (7,5 hp) som ges under förskollärarprogrammets första år vid Stockholms universitet.

ningssätt till etiska dilemman som de kan komma att möta i sin professionella praktik har vi utgått från kritisk teori och dess analysverktyg. Kritisk teori har även tidigare använts inom det djurpedagogiska forskningsfältet och erbjuder rika möjligheter att göra maktanalyser (se t.ex. Kahn 2003; Andrzejewski, Pedersen & Wicklund 2009; Cole & Stewart 2014; Gunnarsson Dinker & Pedersen 2016; Linné & Pedersen 2016). Men vi har även valt att låta posthumanistisk teori influera och interagera med såväl det didaktiska arbetet med studenterna som med våra analyser i det här kapitlet. Inom förskoleforskningen har de posthumanistiska teorierna, och det som kommit att kallas den materiella vändningen, bidragit till att uppmärksamma förskolan som en relationell plats, där såväl sociala, etiska och emotionella relationer som relationer till andra människor, djur, natur och andra materialiteter i världen diskuteras och problematiseras (se t.ex. Lenz Taguchi 2015; Lenz Taguchi, Palmer & Gustafsson 2015). Posthumanistiska teorier har även fått stort genomslag i pedagogisk forskning de senaste åren, och avgörande betydelse för förståelsen av lärande, identitet och etik och livsfrågor i pedagogiska praktiker (se t.ex. Lenz Taguchi 2010; Palmer 2010; Lenz Taguchi & Palmer 2013; Pedersen 2014; Pedersen & Pini 2016; se även övriga bidrag i denna bok). Vår ambition i den här texten är således att undersöka vad dessa två olika teoribildningar – kritisk teori och posthumanistisk teori – kan producera gemensamt i ett praktiskt högskolepedagogiskt arbete med djuretiska frågor ihop med förskollärarstudenter, och på så sätt ge ett utbildningsteoretiskt bidrag till kritisk posthumanistisk pedagogisk forskning.

Sammanfattningsvis vill vårt kapitel därmed ge tre olika bidrag:

- ett praktikbaserat förskoledidaktiskt bidrag till det nya forskningsfältet kritisk djurpedagogik som utmanar förskolans förhållningssätt till djur som naturvetenskapliga pedagogiska resurser
- ett utbildningsteoretiskt bidrag till kritisk posthumanistisk pedagogisk forskning
- ett högskolepedagogiskt exempel på hur etiska problem kan utforskas tillsammans med studenter i lärarutbildningen.

Djur i utbildningssammanhang

Trots djurens påfallande frånvaro i skrivningar kring utbildningens s.k. värdegrund, menar vi att frågor kring människa–djur-relationer ständigt bryter igenom i utbildningssammanhang: Materiellt–diskursivt genom utbildningens historia (Pedersen 2011); situerat genom elevers eller lärares egna initiativ i klassrummen (Pedersen 2010b); formaliserat genom till exempel naturvetenskaplig

undervisning, där djur ofta görs till objekt, verktyg eller resurser för lärande (Arluke & Hafferty 1996; Solot & Arluke 1997); och integrerat i en större samhällelig produktions- och distributionsapparat⁹ då normen att konsumera djur (Gålmark 2005) föreskriver vad som serveras i skolmatsalarna och under gemensamma utflykter (Pedersen 2010b; Rowe 2011, 2013; Rice 2013). Även i förskolan har djur en central plats, ofta som illustrationer på väggarna, i böcker och spel eller som leksaker, i digital gestaltning, eller, i vissa fall, levande djur som hålls i akvarier eller terrarier. När djur ingår i förskoledidaktiken är det oftast med naturvetenskapliga förtecken, och i läroplanen finns skrivningar kring vikten av att barn utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen (Lpfö16, sid. 10). I utomhuspedagogiska traditioner går barn och personal till skogen eller till ett vattendrag i närheten och söker efter djur att undersöka; traditioner som kan inrymma motsägelsefulla inslag där budskapet till barnen är att lära sig aktsamhet om *vissa* djur, medan andra betraktas som konsumtionsobjekt utan problematisering eller djupare reflektion (Pedersen 2009). Det ingår i det västerländska samhällets fostran att barn och unga inte bara ska lära sig acceptera, utan dessutom bli en aktiv del av, det omfattande djurutnyttjande som ingår som en normaliserad och självklar del av samhället (Pedersen 2010b; 2011). Samtidigt utgör djur en viktig del i många barns och ungdomars liv. Att lyfta frågor kring människa–djur-relationer i undervisningen innebär därför att närma sig ett område präglad av djupa konflikter: Det kan sätta tankar och känslor i rörelse och ställa saker på sin spets.

Efter att länge ha förbisett den mångfald av pedagogiska sammanhang och situationer där människor och djur interagerar (för det mesta på människans villkor), har pedagogisk forskning på senare tid börjat analysera och problematisera människa–djur-relationer. Vad vi ser är ett framväxande kritiskt djurpedagogiskt forskningsfält, där maktrelationer mellan människor såväl som mellan människor och djur fokuseras (se t.ex. Andrzejewski, Pedersen & Wicklund 2009; Kahn & Humes 2009; Rowe 2011; MacCormack 2013; Rice 2013; Snaza 2013; Cole & Stewart 2014; Wallin 2014; Miller 2015; Gunnarsson Dinker & Pedersen 2016; Linné & Pedersen 2016). Flera av dessa maktanalyser är förankrade i kritisk teori, som ifrågasätter det kapitalistiska och exploaterande system som tenderar att reducera de flesta relationer (även pedagogiska) till en ekonomisk och nyttoorienterad logik. Utmärkande drag för en stor del av forskningen inom kritisk djurpedagogik är samtidigt att den är teoretiskt hete-

⁹ Här avser vi det s.k. djurindustriella komplexet, bestående av ett nätverk av djurbaserad jordbruksindustri, läkemedelsindustri, bioteknologiska industrier, genteknikföretag och andra aktörer med ekonomiska intressen i globala livsmedelssystem. Det djurindustriella komplexet verkar även genom det formella utbildningssystemet. Se Noske (1997) och Twine (2012).

rogen. I det här bokkapitlet allierar sig den kritiska teorins maktanalyser med en posthumanistisk ontologi och epistemologi som erbjuder *andra verktyg* att bedriva pedagogisk forskning som inte *på förhand* utgår från, och privilegierar, mänskliga relationer och intressen.¹⁰ Hur analyserna görs skiljer sig dock mellan kritisk teori och posthumanistisk teori, vilket innebär avsevärda skillnader på det epistemologiska planet. Även de ontologiska skillnaderna mellan, och inom, teoribildningarna kan leda till helt olika djursyn. Posthumanistisk forskning kan, i sin strävan att göra sig av med antropocentriska värdesystem, i vissa fall vara betydligt mer långtgående när det gäller kritik av människans dominans över andra arter och individer, och i andra fall legitimera djurs beroendeställning till människan. Vi återkommer till hur dessa två teoretiska fält samspekar i det här kapitlet, men först vill vi kort beskriva den plats vi valde för det utbildningstillfälle vi organiserade i lärarutbildningen.

Naturhistoriska riksmuseet som pedagogisk miljö

Vad gör Naturhistoriska riksmuseet intressant som pedagogisk miljö? Att genomföra en workshop där kan vid första anblicken te sig som att införa ett inslag av "traditionell" museipedagogik i förskollärarutbildningen, som bryter av och tillför intressanta "upplevelsebaserade" moment till den ordinarie seminarieundervisningen.¹¹ Det var emellertid inte detta som var vår främsta drivkraft. Anledningen till att valet föll på Naturhistoriska riksmuseet som arena för vår workshop var helt enkelt att det är en plats där maktordningar synliggörs: Den västerländska Människans (Mannens) koloniala fantasier, materiella och visuella dominans över djur och andra kontinenter; uttryckt genom ordningen och kategoriseringen av kroppar och föremål, samt den kunskapssyn allt detta implicerar. Nederveen Pieterse (1997) menar att museet är en produkt av Upplysningstiden och har bidragit till att forma nationella och imperialistiska identiteter informerade av ras, klass och kön genom utställning av olika typer av troféer som symboler för framgångsrika expeditioner till fjärran länder. Även

10 Den kritiska teorin (liksom posthumanistisk teori) är inte en teoribildning, utan samlingsbegrepp för flera olika teoretiska riktningar, som sinsemellan kan uppvisa såväl överlappningar som skillnader. Det är också viktigt att notera att kritisk teori inte nödvändigtvis är mer antropocentrisk (människocentrerad) än posthumanistisk teori: I exempelvis Frankfurtskolans texter skrivs djurs perspektiv och livssituation explicit fram som en del av samhälls- och kulturkritiska analyser (se t.ex. Adorno 1974; Horkheimer & Adorno 2002).

11 Museipedagogik utgör ett eget vetenskapligt fält. Vi har avgränsat detta kapitel genom att inte positionera oss i relation till det museipedagogiska fältet, utan ser Naturhistoriska riksmuseet som en arena där vissa pedagogiska praktiker, frågor och relationer kan materialiseras och utforskas. Dessa praktiker är inte frikopplade från museets eget pedagogiska förhållningssätt, utan möjliggörs genom det, samtidigt som museets pedagogik inte är det som är i fokus för vårt intresse.

4. NATURHISTORISKA RIKSMUSEET SOM KRITISK ...

om denna historiska bakgrund har utsatts för mycket kritik (till viss del också av museerna själva), så förekommer fortfarande exotiserande berättelser om ”de andra” innanför museernas väggar. Bal (1992) menar att organiseringen av utställningar ofta uppmuntrar besökaren att identifiera sig med den vita västerländska hegemoniska kultur som producerat utställningarna.

Vi ville arbeta med allt detta utifrån en kritisk teori informerad av posthumanistisk epistemologi och etik. Det innebär, för oss, att inte på förhand förutsätta en hierarkisk meningsbärande distinktion mellan mänskliga (kulturella) subjekt och icke-mänskliga objekt (”naturen”, icke-mänskliga djur). Detta för att vi ville öppna möjligheten för våra studenter att närma sig museimiljön utifrån andra perspektiv än de ofta förgivettagna, antropocentriska positionerna.¹² Vår utgångspunkt var att se museets miljö och utställningsföremål som medskapande aktörer, tillsammans med flera andra, i ett pedagogiskt ”assemblage”, vilket kan översättas med sammansättning, konstellation eller anordning (Spindler 2013). För att kunna lyfta diskussioner om maktrelationer och exploatering valde vi att ge studenterna en kort introduktion till kritisk teori, där vi särskilt fokuserade museets roll i produktionen, återskapandet och förhandlingen av relationer mellan privilegierade och icke-privilegierade grupper, kulturer, och arter. Vi ville också uppmuntra reflektioner kring frågor om makt, etik och ansvar – och de komplexa relationerna däremellan.

En annan anledning till att vi valde Naturhistoriska riksmuseet är att det är en plats där förskolebarn vistas. Varje dag har museet hundratals unga besökare, ofta skolklasser och förskolegrupper från stan och närliggande kommuner. Barnen strömmar in på museet när portarna öppnas och sprider ut sig på de olika utställningarna; Liv i vatten, Djuret människan, Natur i Sverige, Livets mångfald, Polartrakterna. Ibland går barnen runt med en guide och ibland med sina pedagoger. Ibland leker de fritt bland de monterade djuren och dioramorna. Sedan äts det matsäck och så är besöket över. Vi som arbetar med förskolläraryrket på Stockholms universitet ser barnen från vår byggnad tvärs över gatan och har ofta funderat på hur besöken arrangeras och följs upp etiskt-didaktiskt. Det är troligt att frågor om liv och död, natur och kultur, människa och djur uppstår dagligen vid varje monter på museet och att

12 Antropocentrism är en världsåskådning som sätter människan i centrum och värderar andra varelser utifrån huruvida de besitter egenskaper som liknar människans eller inte; en uppfattning som ofta medför en reduktionistisk syn på djur (Pedersen 2004). Posthumanistisk forskning strävar efter att decentrera det mänskliga subjektet, men tenderar i stället att fokusera på människans samexistens med teknologier av olika slag. Med vårt kapitel vill vi i stället lyfta fram människa-djurrelationer som centrala för kritisk posthumanistisk pedagogisk forskning. Kapitlet har dock en antropocentrisk slagsida, som vi delar med mycket annan ”posthumanistisk” pedagogisk forskning, eftersom studenterna och deras lärande (liksom förskolebarnen) står i centrum för övningen.

viktiga samtal förs mellan barn och vuxna och barnen sinsemellan. Sannolikt uppstår också en och annan fråga som personalen upplever som svår att hantera. Men hur mycket av det som sker på museet tas med tillbaka till förskolan för att fördjupas och vidareutvecklas ihop med barnen? Hur hanterar de vuxna de etiskt–didaktiska dilemman som uppstår?

De här frågorna har varit viktiga i vårt arbete med att planera och genomföra vår workshop. Ett av syftena med workshopen på museet är att öva på att dokumentera skeenden – samtidigt som de sker – och pröva hur det känns att ”dröja sig kvar” i etiska dilemman som uppstår i mötet med utställningarnas montrar; monterade djur och montertexter, men även samtal, begrepp och idéer. Ett ytterligare syfte är, som beskrivits ovan, att kritiskt diskutera (visioner om) de etiskt–didaktiska konsekvenserna av att ta andra utgångspunkter än den antropocentriska i arbetet med barn, etik och dokumentation. Som förberedelse till workshopen har studenterna läst ett par texter om posthumanistisk teoribildning, lärandeteori och etik (bl.a. Lenz Taguchi 2015) samt en artikel om människa–djur–relationen i museikontext med utgångspunkt i kritisk teori (Pedersen 2010a). Studenterna har också läst om och diskuterat etik och didaktik i relation till såväl posthumanistisk teori som andra teorier.

Mötet med monterade djur

Mötet med de monterade djuren bakom glas kan väcka svåra frågor och etiska dilemman bland besökarna. I mötet med isbjörnar, vargar, pingviner och sällsynta fåglar som sällan syns naturligt nära människor i vår natur, där kulhålen dolts med nål och tråd för att djuren ska verka så naturtroga som möjligt, uppstår frågor om makt, överlevnad och antropocentrism. Efter vår workshop skriver en student till exempel så här i sin dokumentation: ”Jag tänkte på djuren och hur de hamnat här. Hur dog de? Vem bestämmer vilka djur som ska skjutas?” och en annan skriver: ”Varför har inte djuren samma rättigheter som vi?” (Processkrivning 10 och 11) I den avslutande diskussionen efter workshopen påpekar en student att ingen annan art (än människan) stoppar upp andra djur. Känslomässiga reaktioner och frågor utan enkla svar uppstår i mötet med utställningar och utan de dokumentationer som studenterna genomförde på plats vore det svårt att återvända till frågorna och gå på djupet, vilket vi återkommer till längre fram i kapitlet.

Vårt datamaterial består av studenternas dokumentationer från workshopen i form av kollektiva processkrivningar (texter som bearbetats i grupp och sänts till oss digitalt i efterhand), våra egna fältanteckningar från workshopen (Annas och Helenas), text och foton från museets hemsida samt ett frågeformulär med en öppen frågeställning om egna reflektioner som besvarades anonymt och individuellt i slutet av workshopen. Vi har fått skriftligt

medgivande av studenterna till att använda materialet för det här bokkapitlet, och följer de etiska riktlinjer som föreskrivs för forskning med människor i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet 2011). Alla namn är fingerade, och vi valt ge alla deltagare könsneutrala namn. Vi är medvetna om att djuren på museet exploateras i än högre grad genom att vi som lärare och forskare dels väljer att förlägga vår workshop på museet och dels använder det material som vi samlar in för forskning. Här skulle många kanske resonera som så att djuren ändå är döda, men vi menar att museet i sig har en maktproducerande position i samhället som vi som forskare också blir en del av då vi tar museets resurser i bruk för att genomföra vår workshop där. Våra etiska överväganden har inte varit enkla, men vår sammantagna bedömning är att forskningens nytta i detta fall främjar andra värden som har med kritiskt tänkande, och vitaliserad samhällsdebatt att göra, och därmed har vi valt att genomföra studien på just den här platsen (se Vetenskapsrådet 2011, sid. 30).

Etik och etiska dilemman i förskolan

Trots att kritisk teori och posthumanistisk teori inte alltid har samma ärende eller ontologiska grund, och är ofta i konflikt med varandra (se t.ex. Weisberg 2014), så har vi i det här kapitlet valt att sammanföra dessa två teoribildningar. Vår workshop hade emellertid inte som huvudsyfte att förmedla uttömmande vetenskapsteoretisk kunskap om dessa båda teoribildningar (som var och en rymmer en rad olika traditioner och riktningar), utan att träna studenterna i kritiskt tänkande och etisk reflektion bortom antropocentriska förgivettaganden, samt tillämpa detta i praktiska övningar i pedagogisk dokumentation.

Att utgå från posthumanistiska teorier innebär att etiken inte går att skilja från lärande och tillblivelse, allt ses som sammanvävt och i samexistens (Barad 2008). I ett icke-antropocentriskt, "utplattat" perspektiv görs, som vi beskrivit tidigare, ingen värderingsmässig uppdelning på förhand mellan människor, djur, och miljö, och etiska frågor går därmed inte att ställa endast utifrån människors positioner. Världen ses som *mer-än-mänsklig* och etiska frågor som "världliga", som Donna Haraway (2008) uttrycker det (worldly på engelska). På ett liknande sätt beskriver Karen Barad etiska problem som sammanvävda med en större *kunskapsapparat*, eller väv av relationer och kan inte skiljas från världen och dess pågående tillblivelse (Barad 2008 s. 185). Hon förklarar att en posthumanistisk etik framträder relationellt och inkluderar såväl icke-människor som människor (s. 392). Etiken (liksom lärande och tillblivelse) kan därmed inte ses som något som bara berör människor, utan snarare som sammanvävd med ett myller av agenter som intra-agerar på en mängd olika sätt och gemensamt producerar etiska dilemman (Barad 2008). Dessa dilemman är omöjliga att förutse och förändras ständigt i de relationer de ingår i. På så sätt kan etiskt ansvar och

tillförlitlighet inte förläggas *utanför* relationer, utan ses i stället som *effekter av* intra-aktiva relationer, där orsak och verkan inte går att skilja åt utan blir sammanvävda på ibland oklara och oförutsägbara sätt (s. 176).

Ansvar: Allas eller ingens?

När man läser posthumanistisk teori ihop med förskoledidaktik och konkret pedagogiskt arbete kan läsaren kanske få för sig att de vuxnas ansvar och förpliktelser helt plånas ut. Handlar inte etiska frågor främst om människors samspel och samvaro? Det här är central kritik som ofta förs fram i diskussioner om förskolan, barns lek och samspel och posthumanistisk teori. Men vi menar att frågan om etik i förskolan måste tas upp från ett annat håll. Barad beskriver hur det etiska ansvaret inte alls minskar utan snarare ökar, jämfört med om det endast var ett problem som rör människor (Barad 2008 s. 394). Om etiska dilemman framträder som effekter i *varje intra-aktion* som uppstår i en lärandesituation, och om även de allra minsta intra-aktionerna får konsekvenser för de agenter som än inblandade (mänskliga liksom icke-mänskliga) så vidgas frågan om etik och de etiska dilemmana blir än fler. Sammanfattningsvis blir det fler etiska frågor att ta hänsyn till och ett ännu större ansvar för pedagogerna. Det är därmed inte tillräckligt att ta ansvar för barnen som deltar i lärandet, exempelvis på ett naturhistoriskt museum, utan även djuren, miljöerna, diskurserna och en rad andra agenter ingår i det etiska ansvaret och omfattas av den etiska logik som även pedagogerna inkluderas i. Här kompletterar posthumanistisk etik en artöverskridande kritisk teori, och möjliggör för oss att se etiska problem *både* som strukturellt betingade och historiskt producerade, *och* som situerade, oförutsägbara, och unika för varje uppkommen pedagogisk situation. Pedagogerna kan alltså inte stå vid sidan om och studera barnens frågor och fundera på de etiska frågor som uppstår, de är i stället *en del av* frågorna och i samhandling med barnen, miljöerna och tingen (Palmer 2016). Barad (2007) beskriver hur människor inte kan ignorera, eller undvika att inse, att världen och människan är oskiljaktiga, och att när vi säger ”vi” menar vi inte vi människor, utan ”vi” är alla agenter som deltar i världen och vi är alla ansvariga för vår värld (s. 393). Vi är alla del av samma värld och gemensamt ansvariga för de intra-aktiva flöden som uppstår (Barad 2008). Vi har gemensamt ansvar för världen och dess framtid. Men den här analysen är inte fullständig utan insikter från kritisk teori, som pekar på att makt och inflytande inte är jämnt fördelat över dessa agentiska nätverk. Asymmetriska maktrelationer gör att vissa kategorier och individer (så som barn och djur, se Cole & Stewart 2014) har mer begränsat handlingsutrymme än andra agenter, eller t.o.m. är helt avskurna från alla möjligheter att påverka sin situation. Det är inte svårt att se att detta gäller monterade djur i en glasmonter på ett museum, men även de flesta andra djur i vårt

4. NATURHISTORISKA RIKSMUSEET SOM KRITISK ...

samhälle är utlämnade till mänskliga intressen och godtycke; deras liv och död är villkorade av oss. En posthumanistisk etik måste kunna hantera dessa frågor, som kompliceras ytterligare av det fragmentiserade ansvaret i vårt samhälle som verkar bli alltmer komplext i sin uppbyggnad och sina produktionskedjor.

Workshopen på museet drar i gång ...

Efter den inledande föreläsningen, med titeln *Djuret som den Andre*, sprider studenterna ut sig på de olika utställningarna på museet. Vi, Anna och Helena, hänger på med anteckningsblocken redo. På samma sätt som en pedagog tar del av barnens utforskande arbete och dokumenterar lärandeprocesserna ihop med barnen försöker vi följa och lyssna in det som sker bland studenterna och delta aktivt. Vilka frågor tycks mest intressanta? Vilka montrar drar till sig mest uppmärksamhet? När "bränner det till" och blir spännande? Vad som är av intresse går inte att förutsäga utan blir aktuellt först i mötet med utställningens olika montrar. Vi gör två nedslag som vi analyserar nedan; först ett stopp vid Natur i Sverige och sedan ett vid Liv i vatten.

Natur i Sverige: Dubbeldöd och kontrollerad intimitet

Vi stannar till vid en grupp studenter som slagit sig ned vid de vilda svenska djuren, närmare bestämt lodjur och ripor ("Natur i Sverige"). De följer den instruktion de fått av oss där det står att de ska "börja med att beskriva händelser och agerande i mötet med utställningarna". Uppgiften är att fånga på vilka sätt det är möjligt att röra sig i rummet, vad går att göra, och undersöka vad utställningen "vill" att besökarna ska göra. De går vidare med frågorna: "Vilken blick uppmuntras/inbjuds av utställningarna?", "Vilka berättelser skapas?", "Vilka frågor uppstår?", "Vad vill ni veta mer om?" och "Vad säger, gör och tänker ni när ni tar del av utställningen – beskriv!" Studenterna delar upp ansvaret och några dokumenterar med papper, penna och kamera och de andra utforskar platsen. En av dem läser montertexten högt, som beskriver lodjuret som en "skicklig jägare". En student, Kim, blir upprörd och gestikulerar med händerna och vänder sig till de andra.¹³ Vi går närmare och försöker se vad som sker vid montern. Bakom glaset pågår en vild jakt, ett stort lodjur kastar sig över en fågel och några harar springer skyndsamt därifrån. Kim går fram och tillbaka längs med glaset och böjer sig ned och försöker se långt in i montern. Kim vänder sig till Alex som skriver febrilt och försöker få med det Kim säger: "Men ser ni inte", säger Kim, "det här är ju ett dött monterat djur som dödar ett annat djur,

¹³ De data som används här är Helenas och Annas observationsanteckningar samt studentgruppens processkrivning i trespalt.

som också redan är dött. Det är en ”dubbeldöd”. Vad är syftet med att visa att djur dödar andra djur, när de ändå redan är döda?” En tredje student läser högt från skylten bredvid montern; ”Smygjägare: tålamod – och så... Lon smyger sig oftast på sitt byte. Även i öppen terräng utnyttjar den ojämnheter i marken och kan med stort tålamod komma nära inpå bytet. Så tre, fyra reptilsnabba språng och bytet är överrumplat.”

En diskussion utbryter i studentgruppen, vad menas med dubbeldöd? Varför är det fel att visa det på en utställning? Är det inte så det är i verkligheten också? Vad är verklighet – är inte den här montern och djuren här också en verklighet? De kommer fram till att mötet med djuren och händelsen som utspelar sig bakom glaset känns dubbelt i flera olika bemärkelser. En stund senare, under workshopens slutdiskussion, kommer denna fråga upp igen: inte ens i döden får bytesdjuren vara ifred – deras egen död iscensätts, förevigas och exponeras *ad infinitum* genom utställningarna; en reflektion möjliggjord genom en fördjupad kritisk teoretisk förståelse av konsekvenser av djurs objektifiering i museimiljö. Mötet med montern blir också olika för olika studenter, var och en producerar en egen verklighet beroende på hur de uppfattar det som sker och vilka slutsatser de drar av det. Olika assemblage uppstår kring olika frågor. Enligt Hooper-Greenhill (2001) är lärandeprocessen på ett museum beroende av den individuella tolkningsram som museibesökaren bär med sig, oavsett vilken pedagogisk strategi eller ansats som museet använder sig av. En utställning kan alltså tillskrivas många olika innebörder ur besökarens perspektiv, och egna sammanhang skapas som inte nödvändigtvis är i linje med utställningens pedagogiska ambitioner. Även i ett posthumanistiskt pedagogiskt perspektiv lyfts oförutsägbarheten i det situerade mötet med utställningen fram, men analyseras inte utifrån den individuella tolkningsram besökaren antas ”bära med sig”, utan ses i stället som samproducerad med utställningens olika miljöer och föremål.

Många olika känslor aktiveras vid glastrutan. Studenterna diskuterar de känslor som dyker upp, och menar att även de upplevs som dubbla; både intressant (som biologiskt fenomen) och motbjudande *på samma gång*. En student skriver i sin dokumentation

Vi fick avsmak av de uppstoppade djuren samtidigt som de väckte intresse. Vissa djur hade stark dragningskraft och vi ville röra vid dem, till exempel den fluffiga haren. Men det var en glasvägg mellan oss och djuren. (Processkrivning nr 5)

Att utforska på museet visar sig alltså inte så enkelt, det materiella – glaset – utgör en tydlig gräns mellan händer och djurpäl. Glaset kan, med en kritisk teoretisk förståelse, ses som ett skydd av värdefulla museiföremål i en miljö där djurs döda kroppar betingar ett värde som visuella konsumtionsobjekt, men även som en maktsymbol som sätter stopp för att komma nära, och känna efter

4. NATURHISTORISKA RIKSMUSEET SOM KRITISK ...

om fågelns kropp är kall och om pälsen på lon är stickig eller mjuk. Susan Willis (1999) har beskrivit motsvarande glasväggar i djurparker (som ofta används för att visa upp vattenlevande djur) och akvarier som att glaset skär djurets livsmiljö mitt itu med en kirurgisk precision som kan liknas vid dissekering: Att göra ett snitt i ett djurs miljö, och omforma dess livsvärld till ett fönster för våra blickar, är ett våldsamt ingrepp. Med denna kritiska teoretiska blick menar vi att samma logik organiserar naturhistoriska museets dioramor, även om "djuren redan är döda". Det som kan upplevas som våldsamt, av både barn och vuxna, hålls på avstånd av glaset, samtidigt som besökaren kommer väldigt nära och hela sceneriet är upplyst av en stark spotlight. En student konstaterar i den avslutande diskussionen efter workshopen att inte en enda människa förekommer i utställningen, men ändå finns människans blick där hela tiden. En annan student skriver

Iscensättningen av djuren i landskapet kan ge ett intryck av att djuren befinner sig i sin naturliga miljö. Men samtidigt, efter att ha lyssnat på föreläsningen, så upplevs djuren om möjligt ännu mer döda. Detta kanske också kan räknas in i det som en student kallade "dubbeldöd" (ett uppstoppat djur som blir jagat av ett annat uppstoppat djur). (Processkrivning nr 8)

Dubbelheten är intressant ur ett posthumanistiskt perspektiv, och speglar det paradoxala i utställningslogiken (som i sin tur reflekterar de motsägelsefullheter som präglar människa–djur-relationer i stort, se Pedersen 2010b). Montering av döda djur, eller "taxidermi", är en teknik (ett hantverk) som går ut på att få djuret att se så naturtroget och levande ut som möjligt. Men för att skapa denna illusion av liv måste djuret inte bara dödas (och alla tecken på dödande, t.ex. kulhål och annat, suddas ut), utan kroppen måste även tas isär och sättas ihop på nytt (Desmond 2002). Den manipulerade djurkroppen placeras i utställningen ofta i vad som anses vara en "arttypisk" position i ett artificiellt återuppbyggt utsnitt av djurets naturliga miljö (s.k. diorama) (Desmond 2002; Haraway 2004).

Monterade djur och dioramor förmedlar inte bara en vision av naturen och vetenskapen, utan inbjuder också till en ovanlig intimitet mellan människor och de monterade djuren (Desmond 2002). Precis som studentens dokumentation ovan antyder, ligger det i utställningens logik att locka till beröring: Den intimitet som inbjuder till att närma sig och utforska djuret på besökarens villkor, så länge besökaren vill (även om glasväggen sätter en gräns för intimiteten och skapar, med Willis [1999] ord, en "kontrollerad intimitet" [s. 682]), får sin attraktionskraft av att detta normalt sett är omöjligt att uppnå i det vilda. På så sätt har Naturhistoriska museets dioramor och monterade djur inte bara ett naturvetenskapligt didaktiskt syfte, utan ger också uttryck för en önskan att äga och kontrollera djuren – och, i förlängningen, naturen (Ryan 2000; Desmond 2002).

Liv i vatten?

Vi, Anna och Helena, hakar nu på en annan studentgrupp på museet som utforskar utställningen *Liv i vatten*. Där är utställningen lite annorlunda utformad i och med att det också finns levande fiskar i akvarier, sida vid sida med artificiella fiskar, alger och plankton tillverkade av plast och frigolit. När vi möter studentgruppen ser vi hur de genast dras mot akvarierna med vatten och sjögräs i en hörna av salen, där de kan granska små vattendjur i en stereolupp. Sam börjar nu titta in i en av stereolupperna, och säger: "Undrar vad det här är?". Billy läser samtidigt på skylten och utropar "Hydra! Det måste jag se sen!" Billy börjar vrida och vända på luppens rattar och utbrister med stor besvikelse: "Men det syns ju ingenting". Sam svarar "det ju typ bara småskit, det är inte intressant".¹⁴

Gruppen går sedan vidare till ena väggen där ett antal glasskåp står placerade innehållande fiskar av syntetmaterial. Robin säger: "Fiskar är så obehagliga. Jag kommer ihåg att jag målade en sån här när jag var liten" och pekar på en fisk. Precis intill hänger en jättefisk på väggen, Billy påpekar: "Har ni tänkt på att vi liksom dras till de stora fiskarna?" och de andra deltagarna instämmer. Längst in i rummet finns en glasmonter innehållande en bläckfisk, som snabbt drar till sig gruppens uppmärksamhet. Sasha och Billy diskuterar i fall den är äkta, Mo påpekar att bläckfisken ser ut att ruttna bort och Sasha säger då att den ser ut som "kramaren ur Prometheus". Sedan stannar gruppen framför en kräfta. Genast faller en djup tystnad över deltagarna. Alla förefaller att vara djupt koncentrerade på kräftans gestalt. Kort därpå, lockas Sasha och Billy av ett egendomligt ljud, som visar sig komma från en hörna där besökarna kan lyssna på olika fiskars läten. Båda sätter sig ned, och det går att ana en viss spänning hos de båda. Billy lyssnar och säger sedan: "Jag visste inte att fiskar kunde låta". Längre bort står en man, en docka i naturlig storlek, som fiskar, klädd i gröna jaktkläder och höga vadarstövlar, utrustad med ett kastspö. Utifrån denna monter diskuterar studentgruppen människans maktutövning och kontroll över djuren och naturen. De provar att sätta sig in i fiskens situation, Billy säger: hur roligt kan det vara att behöva bli uppdragen och dödad av en krok i munnen för människans underhållning? Här relaterar vi, Anna och Helena, till de kritiska teoretiska aspekter vi berörde inledningsvis i det här kapitlet, närmare bestämt hur människans (Mannens) koloniala och dominerande position och dess tillhörande kunskapssyn tydligt synliggörs i den här utställningen. Det är uppenbart hur den materiella och visuella ordningen av kroppar och föremål i den här

¹⁴ Alla data i denna sekvens (Liv i vatten?) kommer från en studentgrupps kollektiva processkrivning i trespalt där en student dokumenterat de andra i gruppen; vad de gör, säger samt de reflektioner som uppkommer under besöket på utställningen.

montern, men även på andra platser i museet, bidrar till en maktproduktion och ett bibehållande av en hierarkisk ordning där människan står högst – en ordning som behöver både kritisk teori och posthumanistisk teori för att få sin inneboende problematik belyst till fullo. Det gäller även den rangordning vi ser bland djuren; de största djuren, älgen och lodjuren får mer centrala platser och ljus och ljud effekter, och fiskar och blötdjur mindre attraktiva positioner, där de är svåra att se, höra och närma sig. Vi reflekterar också, liksom studenterna, över hur de största och mest färggranna fiskarna placerats mest synliga och hur de små vattendjuren görs mer eller mindre osynliga i grumliga vatten utan adekvat teknisk utrustning att utforska med. Liksom Billy sa så syns ingenting. Men vi reflekterar också över den övergripande vetenskapssyn som gör alla djur, oavsett arttillhörighet och fysiska attribut, helt och hållet tillgängliga för människans blickar och händer (jfr MacCormack 2013).

Mot slutet fortsätter gruppen att diskutera flera andra ”världliga” samhällsfrågor och fenomen i världen som ”hakar i” upplevelserna på utställningen (se reflektionsfrågorna i bilaga). De börjar diskutera vatten, sjöar och hav, miljöförstöring och avloppshantering i svenska vatten. Flera gruppdeltagare uttrycker skriftligt (i ett frågeformulär med en öppen frågeställning som besvarades anonymt i slutet av workshopen) och muntligt (vid gruppdiskussionerna och i den avslutande uppföljningen) att de upplevde en hög grad av skuld känslor och ångest vid museibesöket, och att de förstår att de frågor de själva ställt kunde även en barngrupp komma in på vid ett museibesök. Gruppen diskuterar hur de skulle hantera detta och om museets syfte med utställningen var just att väcka frågor om miljö, liv och död eller makt eller om den bara hade som syfte att vara informerande eller till och med underhållande för museibesökarna?

”Svåra frågor” och att tänka med barn

Nästa steg i reflektionsarbetet blir att fundera gemensamt (se bilaga) på vad som utesluts i utställningen och varför? Vilka frågor/perspektiv *skulle kunna* tagits upp? Hur då och varför? Vilka frågor undviks på denna utställning? Är det sådant som kan betraktas som ”svårt”, känsligt eller kontroversiellt som undviks? Och när svåra frågor dyker upp är de ofta kopplade till större samhällsfenomen som inte alltid är enkla att hantera. Och vad är egentligen en svår fråga eller ett svårt ämne att ta upp med en barngrupp?

Vad som betraktas som ”svår kunskap” avgörs oftast av vuxna (Robinson 2012, med referens till Britzman 1998). Frågor som död, krig, fattigdom och våld är ämnen som blivit kulturellt och politiskt konstruerade som ”svåra” för barn och betraktas ofta som opassande för barn i förskolan. Men många pedagoger vill ändå arbeta med barns funderingar och tar in dem i förskolan och gör viktiga och intressanta projekt kring bland annat djurhantering, flykting-

frågan och terrorism. Händelser som sker i samhället både lokalt och globalt som exempelvis våld och övergrepp mot både människor och djur går inte att undvika, och *ska inte heller* undvikas, i förskolan, utan förskollärare måste skaffa sig kompetens och beredskap att hantera barns frågor och aktuella händelser, vilket också är ett uppdrag som beskrivs i läroplanen (Lpfö 2016). Att bjuda in barn till arbete kring svåra ämnen och därmed utmana föreställningen om barndom som oskyldig och avskild från de vuxnas värld är ett sätt att skapa en mer "världlig" (Haraway 2008) förskolepraktik, där inga frågor är omöjliga eller svåra. Det här sättet att se på pedagogik tar avstånd från romantiska förståelser av barndom, som skyddad eller frånskild den "riktiga" världen. Det här sättet att tänka kring pedagogik bjuder in barn att "delta i världen", och på riktigt känna sig inkluderade i de problem och olösta svårigheter som världen består av (Robinson 2012). Vid workshopen på museet visade det sig att både vuxnas frågor, liksom barns, ofta rör sig bortom människoorienterade modeller för etiskt tänkande, och engagerar en värld som är långt mycket vidare än den mänskliga.

När pedagoger bemöter barns svåra frågor och tillsammans med barn *tänker med* de problem som då uppstår, som Haraway uppmanar oss att göra, så blir sorg, oro, avsky, och/eller rädsla oundvikliga deltagare i det pedagogiska arbetet. Det krävs att pedagogen vågar *stanna kvar* i problemet, och ser sig själv som sammanvävd med problemet, som en oskiljaktig del av det etiska dilemma som uppstår. Det handlar om att involvera sig själv och "leva med problemet" (Haraway 2008). Dock kan det ibland vara både svårt och obekvämt att ta upp frågor om djurens rätt till liv, att äta och att ätas, djurhantering i livsmedelsbranschen eller den hänsynslösa exploateringen av djur i media, på djurparker, cirkus eller på naturhistoriska museer. På samma sätt kan det vara svårt att beröra och utveckla frågor om orättvisa och utrotning i en barngrupp.

Att *stanna i* problemet och inte ha för bråttom därifrån, utan pröva hur det är att *tänka med* barnen och djuren på museet och andra djur och andra icke-människor och ting och miljöer som vi står i relation till, kan leda till att den etiska problematiken blir synlig. Även om den problematik som uppstår kan upplevas både snårig och svårlöslig, likt det Haraway (2008) kallar en "klibbig knut" (för att använda en metafor, *sticky knot* på engelska), som kanske inte går att reda ut eftersom den innehåller för många kladdiga trådar. Men även om den inte går att reda ut helt så är den möjlig att dra i, och dra isär på flera ställen och det är pedagogens uppgift att göra det, även om det inte alltid leder till nya sätt att se på världen eller globala, nyskapande och geniala lösningar. De frågor som det här bokkapitlet väcker – om förskolebarns och lärarstudenters relationer till djur, liv och död – kan förstås som klibbiga knutar som behöver redas ut.

Pedagogiskt civillurage

Det här bokkapitlet tar upp några av de etiska dilemman som kan uppstå på ett museum med monterade djur. Men det som händer i den här studien kan också ske i andra miljöer, och andra sammanhang, både i och utanför förskolan. Eftersom vi lever i ett samhälle som är uppbyggt kring utnyttjande och dödande av djur (The Animal Studies Group 2006) så finns etiska problem kring människa-djur-relationer ständigt närvarande runt omkring oss – även om de inte alltid uppmärksammas. Ansvar handlar i ett posthumanistiskt perspektiv om att uppmärksamma dessa problem, att engagera sig och att förstå sin egen delaktighet i och sitt beroende av världen. Men i det kritiskt-posthumanistiska pedagogiska ansvaret ligger också ett pedagogiskt civillurage: Att med tydlighet ta avstånd från våld, övergrepp, maktmissbruk och förtryck, *oavsett vem som är drabbad*. Det innebär att kritiskt reflektera kring hur samhälleliga och pedagogiska institutioner, så som ett naturhistoriskt museum eller förskolan själv, är aktiv (om än omedveten) medproducent av strukturell speciesism,¹⁵ liksom av rasism och sexism. Det innebär också att reflektera kring hur dessa ordningar kan utmanas av oss som verkar i dessa institutioner – det vill säga skapa möjligheter för att inte bara ”delta i världen” (Robinson 2012), utan att ta ett steg till, att faktiskt medverka till att förändra den.

Att vända uppoch ned på invanda föreställningar

Att arbeta utforskande ihop med studenter och offentliga miljöer av olika slag som exploaterar djur, exempelvis museer, utmanar förskolans förhållningssätt till djur som naturvetenskapliga pedagogiska resurser. Genom ett konkret utforskande som det vi beskrivit här kan det bli möjligt att förstå människa-djur-relationer på alternativa sätt och sätta i gång viktiga diskussioner om värdegrund, etiskt förhållningssätt och kritisk djurpedagogik. Vi ser workshopen som ett praktikbaserat förskoledidaktiskt exempel på hur djuretiska problem kan utforskas tillsammans med studenter i lärarutbildningen, och på sikt när studenterna möter pedagogiska praktiker ihop med förskolebarn.

Workshopen satte i gång många nya tankar hos deltagarna. Många studenter uttrycker i efterhand att workshopen ställt frågor på sin spets och att de identifierat etiska dilemman i museimiljön som de tidigare inte uppfattat. Flera deltagare skrev i utvärderingen att det här lärandetillfället har vänt uppoch ned

¹⁵ Begreppet speciesism (”artpartiskhet”) är en analogi till sexism och rasism. Begreppet har flera olika definitioner, beroende på om det adresseras av moralfilosofiska, kontinentalfilosofiska, eller kritiska sociala teorier, men kan sammanfattas som en systematisk underordning av djur enbart utifrån deras arttillhörighet, det vill säga deras position som icke-människor (jfr begreppet ”antropocentrism”).

på ett flertal föreställningar och också väckt didaktiska frågor som inte tidigare behandlats under utbildningen. En student skrev ”Jag ser på museum på ett nytt sätt nu, mycket mer kritiskt.”, vilket var ett av våra syften med workshopen. Att studera det samhälle barn omges av med kritisk blick, och se på världen utifrån barns (och djurs) perspektiv kan göra stor skillnad i hur barns (ibland svåra) frågor tas upp under förskoletiden. En annan student skriver på liknande sätt: ”Det var bra att få vrida om i det gamla ”lunket” som vi travar runt i efter alla år av besök på olika museum genom skola och privat.”

Våra erfarenheter från workshopen visar potentialen i att skapa förutsättningar för ett tillfälligt pedagogiskt ”assemblage” att ta form, där teorier, föreläsning, monstrar, montertexter, reflektionsfrågor, djurkroppar och andra föremål ingår som aktiva, meningsbärande och världsskapande agenter tillsammans med studenterna och oss lärare. I denna dynamiska konstellation blir samtliga ingående agenter också pedagoger, och undervisning, lärande, kritik, känslor och etiska förhållningssätt utvecklas som en effekt av intra-aktion (Barad 2008) inom vårt tillfälliga assemblage (jfr Pedersen 2013). I workshopen uppstod också en rad mindre assemblage, som kan ses som lokala, som varken dokumenterades eller uppmärksammandes av oss lärare. På liknande sätt formas assemblage i en barngrupp och olika frågor får olika betydelse i de nätverksliknande sammanhang, där barn, etik, materialitet och diskurser samhandlar. Det innebär att även om vi har en ambition att fånga upp och dokumentera det som sker och leva oss in i – och leva med – de frågor som upptar barnens intresse, så är det inte alltid möjligt att uppfatta det som sker. Men frågorna är inte mindre viktiga för det, de är en del av de världar barn och personal skapar i förskolan.

Vi ser workshopen som ett utbildningsteoretiskt bidrag till kritisk posthumanistisk pedagogisk forskning, där både kritisk teori och posthumanistisk teori gör ett viktigt arbete i vårt exempel. I ett konkret sammanhang, en kritisk djurpedagogisk workshop i Naturhistoriska riksmuseet, kopplas högskolepedagogik ihop med förskoledidaktik. Härigenom utmanas tendenser inom både förskola och högre utbildning att förhålla sig till djur som naturvetenskapliga resurser för pedagogisk konsumtion, och i stället låta dem – t.o.m. i form av döda monterade kroppar i ett arrangerat diorama – träda fram som subjekt (jfr Gunnarsson Dinker & Pedersen 2016): subjekt som ingår i relationsskapande och världsformande praktiker; subjekt som besitter både likheter och olikheter med oss människor; subjekt med vilka vi (genom vår gemensamma dödlighet) delar en existentiellt sårbar position (Wolfe 2009).

Vår workshop har närmat sig ett konfliktfält, eller, med Haraways (1998) ord, ”klibbiga knutar” vars trådar vi har börjat dra i, men som återstår att utforska vidare tillsammans med studenterna och kollegorna: Vad händer om människa–djur-relationen uppmärksammas i förskollärarytbildningen, och tar andra utgångspunkter än den antropocentriska? Vad händer om vi låter djur

4. NATURHISTORISKA RIKSMUSEET SOM KRITISK ...

träda fram som subjekt i undervisningen? Vilka potentiella effekter kan ett sådant didaktiskt tillvägagångssätt på universitetet få för det vardagliga arbetet med barn, etik och dokumentation i förskolan?

Den kritiska posthumanistiska pedagogiska praktik vi arbetat med är inte begränsad till den förskoledidaktiska kontexten, utan vi ser den som lika angelägen för andra pedagogiska sammanhang och situationer. Frågor om makt, kritik, etik och ansvar bortom antropocentriska utgångspunkter är varken ålders- eller platsbundna, utan är centrala dimensioner för kollektivt lärande såväl inom som utom det formella utbildningssystemet. Vår erfarenhet som pedagoger är att kunskapsutbyte och dialog om *en* form av etisk problematik ofta öppnar fördjupade reflektioner och insikter även kring en rad andra, och hur dessa samverkar. Förutsättningen är att vi tillsammans med studenterna vågar skapa en pedagogisk miljö som tillåter att saker ställs på sin spets.

Tack till alla studenter som deltog i workshopen och som bidrog till en mycket lärorik eftermiddag. Tack för era kloka reflektioner och en intressant diskussion i slutet.

Dokumentation, transformation och intra-modala materialiseringar

Tarja Karlsson Häikiö

Som forskare har förhållandet mellan filosofiska och teoretiska jämte praktiska och pedagogiska dimensioner av lärande intresserat mig i relation till förskolan och skolans verksamhet, och särskilt hur den dagliga verksamheten kan beforskas utifrån ett praxisnära forskningsperspektiv (Häikiö 2007). Det praxisnära innebär en närhet till förskolans pedagogiska praktik och de pedagogiska metoder och material som används där. Flera av de pedagogiska praktiker som jag tidigare beskrivit är också fokus i detta kapitel, pedagogiskt arbete med bild, visualitet, dokumentation liksom material och i miljöer i förskolan (Karlsson Häikiö 2012; 2014). Användandet av visuell kunskap omfattar utifrån mitt perspektiv både förmågan att använda seendet och tolkningen av det sedda pedagogiskt, vilket även berör observation och dokumentation som grundläggande metoder i förskolan då de omnämns i läroplanen för förskola som en arbetsmetod där arbetslaget skall: ”ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer” (Lpfö98 2010 s. 11). Vad kan till exempel ske när barn erbjuds att materialisera fenomenet och verbet *rulla*?

I detta kapitel behandlas frågor kring hur posthumanistiska teorier kan användas i förskolan och vad de kan tillföra genom sin beskrivning av ständig tillblivelse och förändring i en verksamhet som traditionellt byggt in värderingar av stabilitet, tidsmässiga rutiner och fasta föreställningar om barnets utveckling och mognad. Vidare diskuteras hur pedagoger kan lära av den posthumanistiska filosofin och hur den kan omsättas i pedagogisk verksamhet i form av en posthumanistiskt inspirerad förskoledidaktik där dess icke-hierarkiska strävan att upphäva dikotomier som teori – praktik blir en utmaning. Dokumentation, som kommit att bli en central metod för uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan (Skolverket 2012), men som också kritiserats, får ett särskilt fokus och där visualitetens betydelse i relation till lärande, dokumenterande och pedagogisk verksamhet blir centralt. Erfarenheter som lärarutbildare kring bild

och visuell kunskap för studenter inom yrkesfortbildning, på förskolläraryrkes- och ämnesläraryrkesprogrammen kommer att utgöra grund för mina diskussioner. De framväxande posthumanistiska influenserna inom svensk förskolepedagogik sätts i relation till exempel från forskning i förskolans praktik och fortbildning för förskollärare. Transformativt lärande har beskrivits som centralt för den förändring som pedagogisk verksamhet syftar till (Mezirow 1997; 2000), och behandlas i denna text i relation till barns lärande och tillblivelse (Lenz Taguchi 2012 s. 14; Johansson 2015), men också pedagogers förändrade syn på sin roll. Hur kan ett utforskande arbetssätt förändra pedagogens syn på sin relation till barnen, sig själv och sin pedagogroll?

Utifrån teoretiska diskursförskjutningar behandlas först frågor kring kvalitet och visualitet, observation och dokumentation, vilket diskuteras i relation till de posthumanistiska influenser som kommit att påverka förskolan. En ambition med detta kapitel är därför att utifrån mina tidigare utgångspunkter tydligare utveckla och diskutera pedagogisk verksamhet och aktiviteter i förskolan i ljuset av aktuella teoretiska tankegångar och begreppsdefinitioner, utifrån förskjutningen av kunskapssyn från en konstruktivistisk till en socialkonstruktionistisk dito och vidare mot en möjlig posthumanistiskt inspirerad pedagogik. Därefter lyfts frågor kring makt, barns agens och den vuxnes förhållningssätt fram som centrala, för att kunna synliggöra vad den posthumanistiska didaktiken erbjuder genom en relationellt inriktad pedagogik, vilket innefattar ett kontinuerligt ifrågasättande hos pedagogen av maktförhållandet mellan barn och vuxen och en omkonstruktion av synen på människa och materia (Barad 2007). Det visuella betydelse för förskolepedagogisk praktik exemplifieras sedan från en förskola där bildarbete, digitala media och dokumentation används. Genom exempel från fortbildning för förskolepedagoger exemplifieras, inför en avslutande diskussion, hur ett förändrat tänkande och förhållningssätt kan uppstå i mötet med nya teorier och begrepp i lärprocesser i grupp där konstnärlig gestaltning används som didaktisk metod.

Förskolan

Förskolan placering under utbildningssektorn (tidigare sociala sektorn), är del av en förändrad utbildningsdiskurs där inriktningen påverkats av det omgivande samhällets allt större krav på kontroll och mätbarhet (Skolverket 2009; Bjervås 2011; Elfström 2013; Åsén 2015).¹⁶ Systematiskt kvalitetsarbete har därför på senare tid alltmer kommit att prägla förskolans arbetssätt (Håkansson 2014;

¹⁶ Flytten från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet skedde 1996 med medföljande förändring av myndighetsansvar från Socialstyrelsen till Skolverket 1998 (Bjervås 2011 s. 16).

Elfström 2015). Dahlberg, Moss och Pence (2003) har, liksom många andra forskare (Holloway & Valentine 2000; Alexandersson 2011; Olsson 2014; Atkinson 2015), ifrågasatt och kritiserat denna förändring inom utbildningssektorn och problematiserat standardisering och mätning av kunskaper. Dahlberg med flera (2003) har beskrivit hur problematiseringen av kvalitet i förskolan hänger samman med förändringen av ett pedagogiskt paradigm och en förändrad kunskapssyn i förskolans kontext. Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU1994:45) har beskrivit hur institutionella traditioner kan begränsa förändringspotentialen i förskolan och hur oreflekterad verksamhet kan etablera handlingsmönster som rättfärdigar normer där öppenhet för kritik uppfattas hotfullt i stället för att skapa diskussion, förändring och nytänkande. För att åstadkomma en förändring på ett handlingsplan måste pedagogernas förståelse för sitt arbete förändras på en grundläggande nivå och även deras barnsyn och förhållningssätt.

Tidigt varnade radikalt inriktade pedagoger (Freire 1972; Malaguzzi 1987 s. 17) för en accelererande utveckling där barn drivs in i ett forcerat utvecklingstänkande och menade att detta är uttryck för kulturell osäkerhet och perspektivlöshet (Häikiö 2007 s. 42). Bland andra beskriver Atkinson (2015), Dahlberg med flera (2003), Moss (2014), Olsson (2012) och Wall (2010) en pedagogik och ett kvalitetstänkande som präglas av en permanent syn på kunskap, och av standardiserade modeller utifrån en neoliberal marknadspolitik, som en fara för kvalitet och föreslår en öppenhet för förändring kring pedagogiska metoder och emancipatoriska värden med en utgångspunkt i barns egenaktivitet som ett alternativ. Posthumanistiska teoretiker visar på andra tankesätt som utmanar hierarkiska system och värderingar, bland annat genom ett ifrågasättande av människan och individuell utveckling som måttstock för framåtskridande och kunskap genom antagandet av en antropocentrisk världsbild. De föreslår utifrån ett post-antropocentriskt perspektiv (Braidotti 2013; Ceder 2015; Lenz Taguchi 2016) en onto-epistemologisk tolkning (Barad 2007) av pedagogiska situationer där olika slags relationer mellan människa och materialitet jämföras.

Bilden som vetenskaplig markör

Inom humanistiskt inriktad vetenskap pågår en konstant kamp om tolkningsföreträde kring vad som kan räknas som sann kunskap. Braidotti (2013 s. 50–51) menar att det finns många humanismer. De olika inriktningarna kan beskrivas vara polariserade mellan empiriska studier av objektiv verklighet och studier av medvetande-inriktade och subjektiva tolkningar av upplevelser (Alveson & Sköldberg 2008). På senare år har postmoderna och poststrukturalistiska tolkningar av vetenskap ytterligare utmanat en empiricentrerad syn på vetenskap och verklighet. Inom bland annat etnografin har metoder som bygger på ostrukturerad insamling av material utmanat en traditionell syn på forskning

som rent systematisk (Gobo 2008). Vårt västerländska samhällssystem bygger på en lång tradition av humanistiska värden som i sin tur bygger på individen som förebild och modell. Bland annat har da Vincis teckning av den Vetruianska mannen blivit en symbol eller markör för den humana människan som bygger på antika ideal och renässansideal (Braidotti 2013). Bilden återspeglar, och har även blivit ett ikoniskt emblem för, en humano-centrerad vetenskapsyn där den mänskliga individen – och mannen – blir måttstock för kunskap. Genom ett posthumanistiskt synsätt utmanas denna humano-centrering genom inbegripande av material och andra faktorer som miljö, teknik och ting, som väsentliga i kunskapsskapandet (Åsberg, Hultman & Lee 2012; Lenz Taguchi 2016). Posthumanister har genom en motdiskurs till en vetenskaplig tolkningstradition ifrågasatt utgångspunkter i varats 'stabila natur' genom att intressera sig för tillblivandets processer och en mångfald av perspektiv utifrån en ontologisk vändning där sammanfallande fenomen, diskurser, materialiteter och icke-mänskliga aktörer ges agens (Lenz Taguchi 2012 s. 23–25; Åsberg et al. 2012 s. 9, 201, 210; Johansson 2015 s. 24).

Vetenskapliga tolkningar inom pedagogik görs utifrån insamlat material i form av observationer, minnesanteckningar, fältanteckningar, intervjuer, genom inspelningar av olika slag av auditivt material, men även visuell information används genom exempelvis fotografier och annan insamling av visuellt material. Visuell samhällsanalys och användning av visuella forskningsmetoder har fått en allt större betydelse inom olika vetenskapsområden (Rose 2012), där olika sätt att se (Berger 1972) och antagandet av olika blickpositioner (Cowie 1990) anses socialt konstruerat och hänga samman med olika kunskapssyner som är kulturbundna. Bildpraktiken har på senare tid dekonstruerats genom bland annat post-strukturalism, diskursanalys och använts för att problematisera konstruktion av kunskap. Genom visuell litteracitet, eller skapandet av mening utifrån bildinformation där bilder utgör en utgångspunkt inom olika kunskapsområden, kan frågor ställas kring hur seende, blickpositioner och den visuella världen konstrueras (Elkins 2003; Lindgren 2008 s. 8, 15). Göthlund, Illeris och Thrane (2015) beskriver nya perspektiv och menar att bildforskning under de senaste 20 åren intresserat sig för förhållandet mellan den visuella världen och den blick som ser ut på världen. Det visuella beskrivs som en väsentlig del av förflyttningen från ett modernt till ett postmodernt samhälle i vår västerländska kultursfär (Mirzoeff 1998 s. 4; Rose 2012 s. 3).

Traditionella och essentialistiska synsätt på barn och bild har kritiserats och ersätts av mångbottnat komplexa, etiska och postmoderna perspektiv där meningsskapande lyfts fram i motsats till en stadieindeldad utvecklingssyn. Inom bildpedagogik och bildvetenskap har sociala perspektiv fått en allt större betydelse (Quinn 2006; Kallio-Tavin 2015) och ett vidgat perspektiv används för att problematisera visuell kunskap i pedagogisk praxis där etiska och politiska

aspekter, eller frågor som har anknytning till bland annat feminism, ekologi, multikulturalism och postkolonialism, kan lyftas fram. Illeris (2009) beskriver hur visuella händelser tillför perspektiv i lärande genom särskilda sätt att se. Genom iscensättandet av performativa visuella händelser, exempelvis genom möten med samtida konst, kan en transformativ potential tillföras i lärandet och en de-centrering skapas i relation till personliga positioneringar (2009 s. 99).

Visualitet har också kommit att påverka arbetssättet i förskolan, bland annat genom medialiseringen men också arbetet med observation av den pedagogiska verksamheten (Dahlberg et al. 2003; Häikiö 2007; Svenning 2009; Sparrman & Lindgren 2010; Bjervås 2011; Lenz Taguchi 2012; Olsson 2014; Elfström 2015; Lindgren 2016). Därför är det av vikt att diskutera och problematisera användandet av så kallade visuella verktyg som del i de förändringar som skett inom förskolans verksamhet utifrån teoretiska aspekter samt vilken påverkan detta fått för förskolans praktik. Visualitet beskrivs därför nedan i relation till övergången från en konstruktivistisk diskurs, där barnet beskrivs som natur utifrån en individuell utveckling och mognad, till en diskurs där barnet ingår och skapar mening i en social och kulturell kontext (Lind 2001 s. 40, 57), men också vidare mot en post-kvalitativ diskurs där barnets bild-/kommunikation och relation med materialitet och miljö tolkas intra-relationellt (Ceder 2015) och där intra-aktiva fenomen och händelser skapar nya sammanvävda rum/tid/betydelser (*spacetime-matterings*; Barad 2014).

Mot posthumanistiska influenser

Den svenska förskolans pedagogiska verksamhet grundar sig i olika teoretiska perspektiv varav ett är det konstruktivistiska perspektivet som tar sin utgångspunkt i individens utveckling. Andra teoretiska perspektiv i förskolan är de sociokulturella och social-konstruktionistiska, som utgår från en kollektiv och kulturellt inriktad syn på barns utveckling. Det sociokulturella perspektivet, till skillnad från ett individcentrerat, utvecklingspsykologiskt perspektiv, omfattar en kollektiv bildningssyn där kunskapsbildning utgör del av ett samhälleligt lärande som är beroende av de konventioner och kulturella system som vi ingår i som individer (Carlgren 2015). Individinriktningen i den konstruktivistiska kunskapssynen i förskolan har även utmanats av ett socialkonstruktionistiskt synsätt på kunskapsskapande där lärandet ses som mångbottnat och beroende av komplexa och kulturellt konstruerade faktorer (Dahlberg et al. 2003).

Både konstruktivism och socialkonstruktionism har alltmer kommit att kopplas till nyare tankegångar som exempelvis poststrukturalism och postmodernism (Alveson & Sköldberg 2008 s. 82). Dahlberg med flera (2003 s. 85) beskriver att båda dessa synsätt ser ett aktivt och flexibelt barn men pekar också på skillnader mellan de olika teoretiska perspektiven. Främst menar de

att dessa skillnader handlar om sättet att se på kunskapsbildning. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektivtagande planerar vuxna för lärande exempelvis genom valda läroobjekt eller teman, medan i ett social-konstruktionistiskt perspektivtagande innefattas ett meningsskapande för både barn och vuxna utifrån en processorienterad syn på kunskapsbildning. En socialkonstruktionistisk barnsyn grundar sig i postmoderna tankegångar där lärande ses som en kollektiv process, som något föränderligt utifrån olika positioner och kontexter som skapar möjligheter, men även begränsningar, utifrån kön, etnicitet, klass, ålder och så vidare.

Utveckling är ett ord som ofta används i pedagogiska sammanhang, men är också ett begrepp som är problematiskt då ordet konnoterar till utvecklingspsykologi, där ordet i sig speglar en linjär och gradvis utveckling från en lägre medvetandenivå till en högre (Vygotskij 1978), och därför per se är en konstruktivistisk term som återskapar ett hierarkiskt tänkande. Av samma anledning blir begreppet *meta* (som i meta-kognition, meta-reflektion etc.) problematiskt att använda, då termen i sig innebär en positionering över-under. Olsson beskriver den utvecklingspsykologiska diskursen som överförande, standardiserad och imitativ där arbetet i förskolan riskerar att stanna på en ytlig nivå genom en reproducerande praktik i stället för en ”vilja att gå utöver färdigformulerade problem, uppfinna frågeställningar, konstruera problemet – att tjäna ett ändamål” (2014 s. 30). Utvecklingspsykologins dominerande diskurs, där barnets utveckling ses som en ”överföring och reproduktiv imitation”, har kunnat ifrågasättas genom bland annat poststrukturell diskursanalys och Foucaults teorier om makt (Olsson 2014 s. 17).

Posthumanistiska filosofiska tankegångars närmande till exempelvis pedagogik innefattar en icke-hierarkisk ingång där barn, material, miljöer ses som aktörer i ett gemensamt konstituerande av lärande. Vidare innefattas att se lärande som del av en förkroppsligad materialitet i en väv av subjektspositioneringar och sociala maktrelationer (Braidotti 2013 s. 21–22). Som en följd menar Braidotti att samhällsteori behöver ta hänsyn till en transformation av koncept, metoder och praktik som en konsekvens av detta paradigm-skifte i kunskapssyn (2013 s. 34). Exempelvis i en poststrukturellistisk forskningsansats söker forskaren se system av skillnader och motsatser, omkonstruktion av betydelser, föränderlighet i stället för likhet/stabilitet, vilket skapat en dekonstruktion av ett givet tolkningsföretäde (Lind 2001 s. 49–59). På detta sätt ingår paradigmskiftet kring barn- och kunskapssyn – liksom visuell kunskapsproduktion – inom pedagogiken i en större förändringsprocess inom kvalitativ vetenskapsproduktion generellt.

I nästa avsnitt beskrivs den förändrade diskursen kring observation, dokumentation och hur den vuxnes privilegierade blick kan utmanas av kritiska, postmoderna och posthumanistiska tankegångar.

Barns tillblivelse genom transformativa processer

Dokumentationskravet är inskrivet i förskolans läroplan (Lpfö98) och dokumentation betraktas i dag som ett arbetsverktyg för att synliggöra lärprocesser, för det politiska syftet att göra barns meningsskapande synligt utanför skolkontexten och det huvudsakliga verktyget för yrkesmässig utveckling för de lärare som bedriver praxisbaserad forskning (Lenz Taguchi 2012 s. 18). Den teknologiska utvecklingen i samhället har lett till att barn blir dokumenterade genom ett stort antal visuella media i förskolan, men även utanför förskolan i sin familj (med iPads, på Facebook, videofilmer osv.). Dokumentation som metod följer en observationstradition som förskolan använt sedan dess tillkomst i Sverige och har utvecklats från att genomföras bakom skärmar utifrån en idé om objektivitet (*one way screen*; Lenz Taguchi 2012 s. 66; Skolverket 2012 s. 13), till att pedagoger i dag dokumenterar aktiviteterna tillsammans med barnen (Häikiö 2007; Bjervås 2011; Alnervik 2013; Elfström 2013; Olsson 2014). Observerandet som arbetsmetod har dock också kritiserats och setts som objektifierande och distanserad (Johansson 1994 s. 151).

Pedagogisk dokumentation kan användas som en kontinuerlig observation av händelserna på förskolan och som sedan reflekteras kring för att skapa nya tillfällen till utveckling och utmaning för barn och pedagoger. I forskning om dokumentation som observationsmetod har problematiken kring pedagogers medvetenhet om vad och hur dokumentationer används för att tjäna sitt syfte lyfts fram (Alnervik 2013; Bjervås 2011; Elfström 2015; Häikiö 2007). Dokumentation, och det synliggörande som det skapar, har framhållits som positivt för barns skapande av en självbild som del i deras identitetsutveckling (Dahlberg et al. 2003; Häikiö 2007 s. 59), men på vilket sätt det sker har också ifrågasatts (Svenning 2009; Bjervås 2011; Lindgren 2016). Trots kritiken har dokumentation i dag en central plats i förskolans pedagogiska verksamhet. Dokumentation anses synliggöra aktiviteter, lärande och relationer i verksamheten för såväl barn, föräldrar som omgivande samhälle liksom synliggöra förskolans identitet och historia (SOU1997:157).

Det som utmärker nyare tankegångar gällande observation och dokumentation i förskolan är att en linjär princip gällande tolkningen av det observerade övergetts (Häikiö 2007; Lenz Taguchi 2012; Elfström 2015) och i stället har ett spektrum av olika sätt att tänka införts med utgångspunkt i att arbetssättet med planering, genomförande, uppföljning och utvärdering förändrats (Skolverket 2012). Det tematiska arbetssättet (introducerad med Pedagogiska programmet på 1970-talet) har traditionellt varit ett arbetssätt där barnen samlas kring ett tema under längre eller kortare tid (Johansson 1994). Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är dokumentationerna skildringar av kunskapsprocesser där "den specifika dokumentationen är en av många möjliga tolkningar av

kunskap på en varierad skala” (Häikiö 2007 s. 273; Bjervås 2011 s. 56). I stället arbetar man i dag ofta processbaserat i projektform där dokumenterande av arbetsgången följer lärprocesser som kan vara samtidiga, parallella, länkade till varandra eller rhizomatiska – samtidigt gå åt olika håll (Lenz Taguchi 2012; Olsson 2014), vilket skapar andra utgångspunkter för dokumentation och analys.¹⁷

En förändring har därmed skett som innebär en förskjutning från en observationsdiskurs till en pedagogisk dokumentationsdiskurs (Dahlberg et al. 2003; Skolverket 2012; Elfström 2015 s. 168), trots att observation fortfarande utgör en grund i dokumenterandet. Det är dock inte själva observationen som arbetsätt som förändrats, utan förhållningssättet till hur observationerna genomförs, analyseras och tolkas. Dahlberg med flera (2003) menar att pedagogisk dokumentation inte gör anspråk på att vara en sann berättelse om det som har hänt, utan snarare skall uppfattas som en social konstruktion som aldrig är objektiv och därmed inte neutral (Bjervås 2011 s. 56). Författarna är också kritiska till klassiska barnobservationer och skiljer det från pedagogisk dokumentation. Barnobservationer är en modell för att följa barn utifrån ett utvecklingspsykologiskt synsätt, menar de, medan i pedagogisk dokumentation sker en reflektion av arbetet med barnet som syftar till att se utanför förutbestämda förväntningar och normer (Bjervås 2011 s. 56).

Ingångar till barns lärande

Inom posthumanistisk forskning är man, som ovan beskrivits, kritisk mot både den rådande humanistiska reflektionsdiskursens dialektiska och naturvetenskapens kognitionscentrerade natur (Lenz Taguchi 2016 s. 47). I stället kan pedagogik och dokumentationsmodeller lyftas fram som bygger på att ge utrymme för relationsbaserade och process-ontologiska ingångar i följandet av barns lärande utifrån ett rhizomatiskt arbetssätt (Åsberg et al. 2012 s. 81, 212; Olsson 2014). Genom en rhizomatisk tolkning av kunskapsskapande sker lärande genom oväntade vägar och språng i sammanflätade processer (Deleuze & Guattari 1988; Åsberg et al. 2012 s. 90; Olsson 2014). Olsson (2014 s. 59–60) beskriver hur pedagoger i rhizo-analys kritiskt granskar material samt dekonstruerar och rekonstruerar lärprocesser, och samtidigt tillför och byter ut material under processens gång, och skapar en yta för att synliggöra exempelvis makt- eller genusperspektiv i sin pedagogiska verksamhet och yrkesroll i relation till barnen.

Ceder (2015) beskriver skillnader mellan en kunskapscentrerad skola och en skola som utgår från den lärandes perspektiv, och föreslår termen intra-

¹⁷ Sedan projektarbetsformen introducerades av Kilpatrick och Dewey i Chicago på 1920-talet har den haft ett stort genomslag i hela västvärlden och är inte särskild för förskolan utan återfinns i skolvärlden och i arbetslivet på olika nivåer.

relationalitet som en kritik av individualistiska synsätt och som ett begrepp för att de-centrera och komma ifrån maktpositioneringar och ett dialektiskt förhållande mellan lärare och student. Han menar att en unik relation inte uppstår mellan individer utan i själva akten i relationen i sig; "intra-relationalitet, bör ses i kontrast till kognitiva, konstruktivistiska, neoliberala idéer som grundar sig i separation eller skillnad" (Ceder 2015 s. 20, [förf. översättning]). Ceder tar också upp begreppet närhet (*proximity*), som definierar relationer som etiska, materiella och kroppsligt sinnliga, varmed icke-mänskliga faktorer blir en del av den pedagogiska relationen. Posthumanistiska influenser har förändrat synen på dokumentation; lärandet uppstår oförutsett och dokumentationen ses som ett kartläggande som materialiserar skillnader, som en aktiv agent i den pedagogiska situationen stadd i förändring (Lenz Taguchi 2012; Johansson 2015 s. 46).

Vallberg-Roth (2015) menar att dokumentation i förskolans verksamhet ofta används utifrån många olika utgångspunkter och metoder (multidokumentation). Hon beskriver transformativ bedömning som olika former av värdering av lärprocesser och som kan ses som "omformande och samspelande bedömning i rörelse mellan olika aktörer, former, innehåll och funktioner. /.../ Transformativ bedömning kan ses som växelspelande mellan linjär (målstyrd) och icke-linjär (rhizomatisk) bedömning och mellan punktuell och processuell bedömning" (Vallberg-Roth 2015 s. 71). Lenz Taguchi (2012) skriver om transformativa rörelser eller kopplingar mellan "organismer, materialiteter, diskurser och människor", mellan medverkande agenter (2012 s. 61). Det dokumenterade materialet utgörs av "materialiserade och aktualiserade händelser" som "flätas samman i kunskapsproduktion genom den pedagogiska dokumentationen" (2012 s. 63). I dokumenterandet uppstår därmed transformativa potentialiteter genom observationen som performativ agent (Lenz Taguchi 2012 s. 60).

Den vuxnes privilegierade blick

I kritiken gällande användandet av dokumentation i förskolan har det ifrågasatts vilken rätt pedagoger har att visuellt redogöra för den pedagogiska verksamheten genom att fotografera och filma barn med syfte att användas för utvecklande av verksamhet och professionalitet (Svenning 2009; Sparrman & Lindgren 2010; Lindgren 2016). Sparrman och Lindgren (2010) ser en fara i att pedagoger använder dokumentation av barn för att legitimera utvecklandet av professionalitet och kvalitet i verksamheten. Det som Sparrman och Lindgren (2010) syftar till med sin kritik är att den vuxnes privilegierade blick också utövar makt och kontroll som del av dokumentationsdiskursen. Elfström (2015 s. 166) påpekar att läroplansskrivningarna gällande utvärdering av det enskilda barnets kunskaper i relation till verksamhetens mål blivit än mer svårtolkade och komplexa. Åsén (2015) beskriver hur dokumentation och värdering av

kunskaper utgår från olika motiv; kontroll och styrning av verksamheten, utveckling eller förändring av verksamheten och/eller kunskapsbildning och kunskapsgenererande. Värdering kan generellt ge legitimitet åt verksamheten utifrån skapandet av en bild att verksamheten följer styrdokument och riktlinjer (Åsén 2015 s. 75–76).

Sparrman och Lindgren ifrågasätter nödvändigheten i ständigt dokumenterande utifrån dessa riktlinjer och uppmanar till en omvärdering utifrån ett maktperspektiv. I sin analys av en film, som beskriver förskolans arbete med dokumentation och visuella metoder som pedagogiska verktyg, fann de att dokumentationen användes för skapandet av en specifik bild av den pedagogiska verksamheten som barncentrerad, medan den enligt analysen inte gav barn varken röst, utrymme eller agens. Författarna menar att den vuxne, betraktande blicken blir en maktfaktor som skapar ett tolkningsföretade men också används för egna idealiserade och ideologiska syften. Författarnas relevanta och tankeväckande kritik har tydliggjort problematiken i användandet av dokumentation och visuella verktyg och faran i att använda dessa oreflekterat.

Den pedagogiska dokumentationen och den omtolkning som sker utifrån mångfasetterade och komplexa skeenden utmanar en permanent syn på kunskap (Olsson 2012). Lenz Taguchi (2012) beskriver dokumenterande som görande och dokumentation som sammanvävda tillblivanden mellan intra-aktiva agenter; barn, pedagoger, miljön, pennor och papper, seende och fotograferande, som utgörs – liksom dokumentation – av konstruerade snitt av pedagogiska händelser (2012 s. 59–70). Kirkkopelto (2004) skriver om skärningspunkter (*leikkauspiste*) i transformativa processer där allt har betydelse, vilket gör att det egentligen inte går att göra en analys av pågående händelser i en konstruktion av skillnader där dokumentationen blir ett nedslag. Samtidigt blir skärningspunkten ett synliggörande, en visualisering av nedslaget i dokumentations- och lärprocessen (Häikiö 2007).

Barns agens i relation till dokumentation som visuell kommunikation och kultur

I läroplanen för förskolan framhålls inte dokumentation enbart som en arbetsmetod för pedagogerna utan även barnen ska beredas möjlighet att utveckla sin förmåga att till exempel ”urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om naturvetenskap” (Lpfö98 2010 s. 10–11), det vill säga få agens (*agency*; Holloway & Valentine 2000; Pascal & Bertram 2003; Wall 2010). Pascal och Bertram ger exempel på forskning där barn varit medaktörer i forskningen (the Mosaic Approach, Clark, Kjørholt & Moss 2005 s. 253), som deltagande i utflykter och i beslutsfattande, i dokumentation genom användning av kameror, i produktionen av böcker och kartografi, vilket exemplifierar tillvägagångssätt som

främjat barns agens med syfte att utveckla barns visuella/rumsliga, kroppsliga/kinestetiska, relationella samt verbala/språkliga färdigheter (Pascal & Bertram 2003 s. 253). Magnusson (2014), men också Bendroth Karlsson (2014), beskriver förskolebarns agens genom att de erbjuds kameror och fotograferar omvärlden på sina villkor. De problematiserar forskarens roll och lyfter fram etiska frågor kring användandet av visuella media i pedagogisk verksamhet med barn.

I arbetet med dokumentation ses ett vidgat perspektiv på bilder och texter som medkonstruktörer till förskolan som institutionellt system, dokumentation har inom förskolan blivit del av dess visuella kultur. I dokumentation har den ovan beskrivna diskursförskjutningen i förskolekontexten de senaste tio åren förändrat bild- och dokumentationspraktiken från att avbilda det enskilda barnet som individ till att pedagogens blick riktas gentemot det som händer i aktiviteten och i relationsskapandet mellan barn eller mellan barnet, olika material och pedagogiska miljöer (Hultman & Lenz Taguchi 2010; Bendroth Karlsson 2014; Magnusson 2014). Eftersom dokumentation ofta består av både bild och text (i analoga eller digitala former) består de också av olika slags kommunikativa system.

Ord och bild står för olika konventioner av språk och sätt att kommunicera där det skrivna och talade språket är linjärt och sekventiellt medan bilden är multimodal och integral (Häikiö 2007 s. 272). Bilders integrala karaktär kräver en annan form av analys då alla bildelement uppfattas mer eller mindre samtidigt. Upplevelsen av bilder är holistisk till sin karaktär, vilket också skapar en viss problematik i analys av bilder och därför utgår många former av bildanalys av dekonstruerande strategier där bildelement bryts ner för att sedan sättas samman till en ny helhetstolkning. Utifrån en posthumanistisk tolkning finns, i bild- liksom dokumentationsanalys, därmed ett antal olika samband, relativiteter och visuella relationer som kan tolkas på en mängd olika sätt utifrån idén om sammanfallande fenomen och samttillblivande. Skilda bildelement och olika bilduttryck skulle kunna beskrivas som en intra-aktiv, materiellt-semiotisk distribution av visuell kommunikation (Åsberg et al. 2012 s. 212–213).

Multimodalitet och intra-modala materialiseringar

I multimodalt lärande sker en samtidig kommunikation mellan olika semiotiska resurser (Kress 2009/2011; Selander & Kress 2010). Multimodalitet är när olika kommunikativa former eller teckensystem samverkar, som ord och bild, eller ljud och ljus i ett uttryck eller för att skapa betydelse och mening. Utifrån ett kultursemiotiskt perspektiv är modaliteter kulturellt konstituerade och meningsskapande resurser (Kress 2009/2011 s. 54–57). Marner och Örtegren är kritiska mot begreppet multimodalitet och vill i stället beskriva fenomen där ”olika medietyper såsom skrift, bild, ljud finns närvarande inom en och samma

text” som intermodalitet och åsyftar på relationen mellan olika ”modes” (Stam 2015 s. 32).

I multimodalitet eller intermodalitet finns en utgångspunkt i samtidighet som tar sig form, och ett medskapande som också kan tolkas som en multiplacitet och materialisering av olika kommunikativa modaliteter, element, former och resurser i en pågående transformation. Kanske skulle man kunna kalla denna kommunikation, utifrån en posthumanistisk tolkning, för en intra-modal materialisering av sammanfallande fenomen och händelser (Åsberg et al. 2012 s. 201, 210). I så fall kan dokumentationer i förskolan – liksom olika slags bilder där olika former av bildkommunikation, material och tekniker och så vidare används – också behöva analyseras och bildtolkas förutom som multimodala också som intra-modala uttryck.

Medieringsbegreppet har problematiserats av Barad som anser att kunskap som medieras lägger fokus på verket i stället för själva fenomenet eller lärande (Åsberg et al. 2012 s. 31). En kritik av begreppen kulturella, medierande, visuella verktyg skulle kunna tolkas som att tillbakagången till en dialektisk, interaktiv position leder till skillnadgörande och separation. Barad (2014 s. 169, 175) menar att det finns likheter såväl som skillnader inom begreppet skillnad (skillnad är således inte något fixerat utan under ständig omkonstruktion) och vill på detta sätt lyfta fram det sammanvävda, det som transcenderar dualitet, som när intra-aktionen mellan tid och rum skapas/skapar ett fenomen, en händelse (Barad 2014 s. 182; *ongoing being-becoming is of the diffraction pattern*, [förf. kursivering och markering]). I bildarbete sker utifrån detta sätt att se onto-epistemologiska visuella händelser med intra-aktiva, intra-relationella – men också intra-modala – transformativa pågåenden på både mänsklig och materiell nivå.

Transformativt lärande i förskolan

Hur kan då nya tankesätt synliggöras i förskolans verksamhet? Om vårt globaliserade samhälle betraktas ur ett transformativt lärandeperspektiv krävs pedagogiska förändringar gällande förskoledidaktik, undervisningsmetoder liksom kvalitetsutvärdering genom bestridandet av en kunskapssyn där kunskap ses som något permanent med förutbestämda fråga-svar-modeller och målutvärderingar (Olsson 2012). Moss (2014 s. 125) skriver att dokumentation kan vara del av en gemensam översyn, reflektion och diskussion mellan barn och vuxna – en process för tolkning av meningsskapande. Nyckeln är att skapa en miljö där alla barn känner sig trygga, säkra och kraftfulla, så att de har tid och utrymme att uttrycka sig oavsett om den pedagogiska formen passar dem eller inte (Pascal & Bertram 2003 s. 251–255). Burt och Lotz-Sisitka med flera (2013 s. 1) har beskrivit transformativt lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv där de menar att medierad kunskapsöverföring är central för deltagande och aktörskap i olika

sociala praktiker. De beskriver sin metod, där de undersökt demokratiska processer i relation till hantering av vatten, som ett förändrings-orienterat och praxisnära lärande utifrån en socialkonstruktionistisk tolkning där de ställer en tidigare konstruktivistisk syn på lärande som assimilation i kontrast mot lärande som meningsskapande och idéutveckling (2013 s. 21).¹⁸

Mezirow (2000), som definierade transformativt lärande, grundade sin definition dels i kritisk teori, dels i utvecklingspsykologi där han menar att transformation blir ett steg till i synen på den vuxnes lärande, exempelvis jämfört med Bruners teorier (2000 s. 5).

Transformative learning, especially when it involves subjective reframing, is often an intensely threatening emotional experience in which we have to become aware of both the assumptions undergirding our ideas and those supporting our emotional responses to the need to change./.../ Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. Transformative learning involves participation in constructive discourse to use the experience of others to assess reasons justifying these assumptions, and making an action decision based on the resulting insight. (Mezirow 2000 s. 7–8).

Genom att omtolka transformativt lärande utifrån dagens teoretiska ingångar och utbildningskontext kan definitionen i stället omfamna vidare tolkningar. Cronqvist (2015) menar att transformativt lärande handlar om att transformera förgivettaganden eller referensramar och att använda vår föreställningsförmåga till att se saker ur nya perspektiv och i nya sammanhang. Transformativ pedagogik och ifrågasättandet av förgivettagna antaganden har ökat medvetenheten om behovet av nya perspektiv och metodiska överväganden baserade på en konstant professionell omvandling eller transformation av metodik och didaktik (McLeod 2015 s. 256).

Radikala tankegångarna kring en transformativ pedagogik och dokumentation av lärande kan därmed härledas till en längre tradition av sociokulturell entusiasmering och frigörande pedagogik (Freire 1972; Kurki 2000; Häikiö 2007 s. 101).¹⁹ Johansson (2015) är dock kritisk till själva föreställningen om

18 Burt, Lotz-Sisitka med flera (2013 s. 6) beskriver också lärande som syftar till social transformation och hänvisar tillbaka till Freire (1996), som de menar utvecklade Vygotskijs (1978) tankar om medierat lärande via språk och kulturella artefakter till att omfatta transformativa, relationella och dialogiska processer i lärandet. Aspelin & Persson, 2011.

19 Dialogiska och reflexiva processer kännetecknas utifrån en progressiv pedagogik av medvetandegörande (*conscientização*) där generativa teman skapar meningsfullt lärande genom medaktörskap (Freire 1972; Häikiö 2007 s. 29; Pascal & Bertram s. 257–258; McLeod 2015 s. 256).

frigörelse, vilket hon anser höra till ett progressivt pedagogiskt ideal som upprätthåller maktkonstellationer. Hon skriver: ”Det maktlösa tillstånd som frigörelsen syftar till existerar därför inte eftersom det omöjligtvis går att separera kunskap från makt” (2015 s. 18). Lenz Taguchi i sin tur menar att lära sig något också innebär att transformera sin självförståelse och subjektivitet (identitet) i ett pågående materiellt-diskursivt samkonstituerande (2012 s. 18, 42–43). Ceder (2015 s. 195) gör en metaforisk beskrivning av pedagogik som att skära i vatten, där vattnet efter varje snitt återgår till sitt ursprungliga tillstånd. Denna liknelse beskriver hur närvaro handlar om att vara i intimt ihopkopplad med världen, där de olika förutsättningarna inte går att separera i den pedagogiska situationen bestående av människa, materia och händelser som sammantaget konstituerar lärsituationen. Kunskap skapas inte enbart, det materialiseras i ständigt tidsavgränsade konstruktioner i relationella flöden av tillblivelse (Ceder 2015 s. 95, 100).

Ett transformativt perspektiv på lärande innebär att kunskap föds, transformeras och modifieras under själva lärprocessens gång i ständigt nya situationer. I det estetiska och skapande arbetet med olika material kan barnen följa föremåls förändring genom att materialen i sig har en kvalitet och karaktär där olika slags färger, gips, lera, ljus och så vidare, det estetiska, har transformativa dimensioner (Häikiö 2007 s. 74, 97, 138). I kreativt utforskande suddas gränserna ut gentemot berättande, lek, relationsskapande, andra former av kommunikation (Häikiö 2007 s. 251–256). ”Det går inte att tydligt avgränsa när fantasin övergår till att bli en kroppslig erfarenhet, och vice versa” (Kirkkopelto 2015).

I nästa avsnitt diskuteras transformativt lärande i relation till dokumentation, användande av digitala media och iscensättandet av pedagogiska aktiviteter i förskolan och fortbildning för förskollärare.

Dokumentation och visualitet som intra-modala agenter

På en förskola i en mångkulturell förort till Göteborg talas 26 språk där flera av barnen är två- eller trespråkiga. Enligt läroplanen ”kan förskolan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet” (Lpfö98 2010 s. 6). På förskolan används också därför kontaktspråk, en hybridisering där flera språk ibland används i samma dialog för att förstärka, förtydliga och förenkla förskolans aktiviteter för barnen (Hyltenstam & Milani 2012 s. 21). Majoritetsspråket på förskolan är svenska, men barnen använder sinsemellan kodväxling i sin kommunikation med varandra (Sandvik & Spurkland 2015 s. 54–57). I arbetet med barn som inte kan svenska, flerspråkiga eller nyanlända barn läggs fokus på de kroppsliga upplevelserna liksom på arbete med estetik och sinnlighet. Bild och visuella medier används därför ofta i verksamheten liksom musik, sång, rö-

relse och dramatisering. På förskolan arbetar man mycket med multimodala och audio-visuella metoder; ljusprojiceringar, skilda visuella material, digitala media, internet men också filmvisning med efterföljande bildsamtal, filmsamtal och ritsagor. Pedagogerna lyfter fram vikten av att barnen får möjlighet att uttrycka sig med olika material och materialens betydelse i olika pedagogiska situationer, i den skapande verksamheten eller i inrättandet av miljöer på förskolan.

På en syftestext kring verksamheten som finns uppsatt på förskolan beskrivs vad som anses vara värdefullt i arbetet, exempelvis att vara kreativ som pedagog och att vara medupptäckare tillsammans med barnen, att vara flexibel och öppensinnad i sitt arbetssätt som pedagog. I texterna kan olika pedagogiska idéer och infallsvinklar utläsas, som vikten av hållbar utveckling och arbete med återvinningsmaterial, olika material och estetiska uttryck, att se lärandet som en process och vikten av en genomtänkt didaktik och pedagogers in-lyssnande och reflekterande förhållningssätt. Utgångspunkten i arbetet på förskolan beskrivs vara barnens gemensamma upplevelser liksom att lärandet skall vara lustfyllt och sträva mot att ge barn inflytande. Arbete med estetiska lärprocesser och skapande beskrivs ske på avdelningarna och i förskolans olika bildateljéer.

Multimodalitet och inbäddning av digitala media

På förskolan arbetar pedagogerna med dokumentation för att synliggöra verksamheten för föräldrar och andra, samt med systematisk reflektion kring den dagliga verksamheten. Pedagogerna möts i olika grupperingar som del av planeringstiden för gemensam reflektion, men får också stöttning och handledning med det reflekterande arbetssättet av förskolechef och pedagogiska handledare (s.k. *pedagogista*, se Alnervik & Kennedy i Colliander, Stråhle & Wehner-Godée 2010; Häikiö 2007). Samtalen handlar ofta om förhållningssätt, språkutveckling och att skapa nyanser i relation till arbetet med barn och föräldrar. Pedagogerna pratar om olika situationer som uppstår och diskuterar alternativa scenarion och händelseförlopp. De arbetar systematiskt med återberättande med barnen och är noga med förhållningssättet, det vill säga hur man talar till barnen, med barnen och på vilket sätt man informerar och instruerar barnen. Detta gäller även i mötet med föräldrar där pedagogernas egna multietniska bakgrunder blir en tillgång i arbetet.

Den pedagogiska handledaren i digitala media på förskolan (s.k. *digitalista*) utbildar med jämna mellanrum de andra pedagogerna i användandet av digitala media för att fördjupa reflektionen i det pedagogiska arbetet och för att bättre kunna kommunicera med föräldrar. Förskolan är kopplad till ett digitalt kommunalt nätverk som har sina möjligheter och begränsningar. Vid ett av de observerade tillfällena där pedagogerna sitter i en reflektionsgrupp är språk-användning i fokus och handledaren, som också är förskollärare på förskolan,

visar hur man kan använda olika slags digitala verktyg för att underlätta arbetet med dokumentation. Hon visar olika appar (digitala applikationer) som kan användas för att i bild och text återge pedagogiska händelser, visa hur pedagogerna kan skriva ner observationer och hur texten sedan kan kombineras med bilder, som pedagogerna tagit av olika lärsituationer med barnen, och sedan lätt överförs till datorn och dockas in i det kommunala nätverket. Hon visar också hur pedagogerna med lätthet kan dela med sig av sina observationer och dokumentationer med varandra och hur de kan ha gemensamma projekt under arbete där varje inlägg synliggörs i en dokumentationshistorik med exakt tid och pedagogens namn. På detta sätt kan alla bidra till att föra ett dokumentationsarbete vidare och senare samtala om detta.

Eftersom förskolan är flerspråkig visar handledaren också att information till föräldrar kan översättas med hjälp av en digital applikation till andra språk. Vid tillfället sitter pedagoger med i gruppen som har arabiska, somaliska, spanska och svenska som modersmål. De provar att översätta texter de skrivit på svenska till de olika språken via appen och menar att den kan vara till hjälp, underlätta och spara tid när de skall skriva meddelanden till föräldrar. Pedagogerna konstaterar dock att appen kan användas för översättning, men att de utifrån sina egna språkkunskaper behöver kontrollera texten, så att det blir språkligt rätt till stavning och innehåll. På detta sätt skapar digitalistan en ny referensram för pedagogerna att förhålla sig till. Mezirows (Cronqvist 2015 s. 51) fyra nivåer av transformation av lärande innebär att först utarbeta de befintliga referensramarna och på detta sätt lära sig nya referensramar. Därefter följer omformande av vanor som leder till transformerade synvinklar eller nya sätt att tänka. I denna situation bidrar de digitala verktygen till denna process.

Digitalistans roll, förutom att stötta kollegor i användandet av ny teknologi, innebär också att arbeta med digitala verktyg med barnen. Hon berättar att tillgången till audio-visuella media; ljud och ljus, filmer är verktyg som ofta används pedagogiskt på förskolan. Ett utbud av material skapar andra förutsättningar för kommunikation, framför allt när många av barnen saknar det svenska språket, menar digitalistan. Digitala media erbjuder en variation och andra modaliteter jämfört med vanliga bilder på papper och möjliggör förändringar i storlek, intensitet, platser, urval och så vidare. Barnen blir också vana att se sig själva och de andra barnen på andra sätt, vilket enligt digitalistan är viktigt för skapandet av en självbild. Hennes roll är också att vara bollplank åt de andra pedagogerna, att försöka hitta enkla lösningar som gör att de vågar pröva nya material och media i arbetet med barnen, att våga experimentera, tänka nytt gällande utrustning, pröva nya digitala applikationer och så vidare. Digitalistan arbetar också med att lära barnen att använda de digitala medierna själva, som att filma, fotografera, sköta den interaktiva whiteboarden (*IWB*) och på det sätt skapa agens.

5. DOKUMENTATION, TRANSFORMATION ...

På förskolan arbetar pedagogerna med olika slags visuella media, exempelvis miniprojektorer som är flexibla att använda kombinerat med overheadapparater, ljusbord, speglar. De ljussätter miljöer för att skapa olika upplevelser eller olika typer av erfarenheter i mötet mellan kropp, sinnen, tankar, känslor, material, tid och rum. I olika pedagogiska situationer som jag observerat användes ofta flera visuella verktyg intra-modalt; lampor för ljussättning, ljusprojektion från iPad, bilder från internet kombinerat med musik och så vidare för att skapa en upplevelsebaserad händelse där kroppen blir ett redskap för att bearbeta en tematik eller ett eller flera material. Användandet av digitala media jämte andra redskap för lärande i pedagogisk verksamhet kallar Marner och Örtengren (2013; 2014) för inbäddning (*embedding*) där olika kommunikativa språk och media samverkar i en medie-ekologi.

Visuella händelser med måleri, material och ljusprojektion

I en lärsituation på förskolan iscensattes en visuell pedagogisk händelse med måleri på papper överdraget på ett bord med färg, penslar, ströplare och stora ark papper på som var fästa på väggen. Gruppen, som bestod av 2–3 år gamla barn, valde bilder från en iPad som projicerades på ett papper på väggen och som barnen sedan målade på.

Ljusprojektion förändrade barnens målade penseldrag på det vita arket, skapade skiftningar i färgen på pappret där ljusprojektion hela tiden skapade nya mönster i en konstant förändring i ett flöde av visuella uttryck och sammanfallande fenomen (Åsberg et al. 2012 s. 201, 210). Barnen som stod och målade i projektionen, och de projicerade bilderna och materialen får agens, bli agentiska, är i intra-aktion (Barad 2003). Projektionen intra-agerar med barnens målning men även med barnen då deras målning och ljusprojektion tycks sammansmälta i aktiviteten – kropp, material, omgivning – i ett samkonstituerande där de olika delarna i aktiviteten skapar förutsättningar för varandra. Enligt Lenz Taguchi (2012 s. 9–10, 19) samhandlar ting och material (materialiteter) med våra kroppar. Den situation/händelse/miljö, som en dialog uppstår i, skapar ett utrymme av möjligheter till agens (*space of possibilities for agency*) (Barad i Dolphijn & van der Tuin 2012 s. 54). I den intra-aktiva samhandlingen materialiseras barnens föreställningar, tankar, känslor, kropp med färg och pensel liksom ljus och projektion, och där användandet av olika slags visuella verktyg skapar förutsättningar för barns egen agens i lärandet. Aktiviteten kan också beskrivas som en visuellt konstruerad social aktivitet (Aspers, Fuehrer & Sverrisson 2004 s. 18), en särskild händelse (Becker 2004 s. 290) eller en visuell performativ händelse (Illeris 2009).

Utifrån Barads term intra-aktivitet kan man göra en jämförelse med termen interaktion, där samspel förutsätts mellan individer och enskildheter är ut-

gångspunkt i en dialog med två positioner. I intra-aktion separeras inte de olika agenterna, utan samverkar utifrån en icke-polariserad utgångspunkt i ett onto-epistemologiskt samkonstituerande där kunskap inte ses som något paradoxalt, utan skapas i en process av varande-tänkande eller tillblivelse (Lenz Taguchi 2012 s. 14). Utifrån ett pedagogiskt perspektiv innebär detta en förståelse av lärande som något kollektivt där förändring i förståelse skapas genom intra-aktioner och relationer i samspel mellan barn-barn och barn-ting.

Eftersom det är flera barn som målar samtidigt i aktiviteten kommunicerar de med varandra med olika kroppsspråk och icke-verbala språk jämte tal. Situationen främjar ett undersökande: exempelvis hur färgerna förändras, var ljuset kommer ifrån, hur barnen ser sig själva eller varandra i ljusprojektion. Pedagog som ansvarar för bildarbetet berättar att barnen ofta, om de erbjuds möjlighet, väljer bilder som projiceras via iPaden. Pedagog filmar också ofta barnen och tittar sedan på aktiviteten tillsammans med dem. Hon menar att genom aktiviteten utvecklas en vi-känsla där barnen lär känna varandra och där socialt samspel gynnas genom att de får syn på varandra i aktiviteten. Små barn uppmärksammar inte alltid varandra, men genom aktiviteten erbjuds möjligheten att få kontakt i en ny situation. Hon berättar att iscensättandet av pedagogiska aktiviteter, utrymmen och situationer utgår från observerade intressen hos barnen och pedagogernas gemensamma reflektion, vilket leder vidare till olika projektarbeten.

I nästa exempel från lärarfortbildning beskrivs hur barns intresse kan vara utgångspunkt i projektarbete och hur vägval och vändningar är del i pedagogers egna lärprocesser.

Intra-relationella performativa gestaltningar av lärande

Ett uppdrag i lärarutbildning är att utveckla studenters professionella kunskap och en förståelse för den kommande yrkesrollen. En central del i den utbildning som jag medverkat i har därför varit att förbereda studenterna för pedagogrollen och att den – förutom många andra delar – innebär att hjälpa barnet att se sitt kunskapande i lärprocessen. Pedagog behöver vara förberedd på olika slags frågor som kan dyka upp och kunna arbeta utifrån barnens frågeställningar för att verksamheten skall vara angelägen och meningsfull. Arbetet kan ta olika vändningar och vägar och därför är det av stor betydelse att barnens initiativ, frågor och intresse styr arbetets innehåll och gång, att de får tänka kring hur de löst en uppgift eller ett problem. Att använda en transformativ syn på de olika slags relationer som uppstår i lärande kan leda till en omvärdering av traditionella barn-vuxen-positioner.

Tolkningar, metaforer och simuleringar av rhizomatiskt lärande

På en fortbildningskurs för förskollärare använder studentgrupper performativa gestaltningar som en del av kursens examination. De performativa gestaltningarna kompletterar studenternas skriftliga texter och de examineras genom både individuella och gruppuppgifter, en betydelsefull del av kursens målsättning att använda olika kommunikativa former för att gestalta kunskap. En av grupperna gestaltade ”Synliggörande av en läroprocess kring verbet rulla”, ett projekt som genomfördes på en förskola där studenterna själva arbetade som pedagoger. Presentationen handlade om hur pedagogiskt arbete med aktiviteten, fenomenet, händelsen, handlingen *rulla* skapade en palett av erbjudanden utifrån ett av barnen valt tema. I aktiviteterna hade verbet rulla fokus, men barnen kunde sedan själva utifrån detta fokus utveckla möjliga vägar eller skilda sätt att illustrera verbet på. Pedagogerna följde barnens initiativ och de konstruerade och formade aktiviteten förutsättningslöst ifrån sin egen förmåga att skapa olika lösningar. Tillsammans med barnen gjorde pedagogerna en tankekarta kring verbet som utformades ostrukturerat som en rhizomatisk *mindmap* (Deleuze & Guattari 1988; Lenz Taguchi 2012; Olsson 2014).

Vid examinationen valde studenterna att göra sin performativa gestaltning multimodalt. De agerade själva både med pantomim omväxlande med uppläsning av reflektioner de gjort för att illustrera gången i arbetet med barnen och för att återge de språng, omvägar, vindlingar projektet hade tagit. Studenterna ville på detta sätt visa att de arbetat på ett annat sätt än traditionellt med barnen och i stället hade barnens idéer, undersökningar, upptäckter, gestaltningar och materialiseringar av verbet *rulla* fått styra arbetsgången. Under presentationen visades ett bildspel som bakgrund med de olika fotografier som barn och pedagoger tagit på de varianter som barnen funnit utifrån verbet.

På bilderna från arbetet med barnen syntes bilar, traktorer och tåg som rullar, mattor och tyger och andra typer av artefakter som kan rullas; papprullar, bollar, kulor och så vidare. Barnen rullade saker – och sig själva – nerför och uppför trappor, de sjöng och dansade till musik och gjorde rörelser, rullade höfter, ögon, varandra, liksom lera och färg med olika verktyg, skrev rim och ramsor om att rulla, rullade mat; pannkakor, ostrullar och så vidare. En mängd material, liksom olika kommunikativa former av uttryck, erbjöds i utforskandet. I konkretiserandet samt materialiserandet av fenomenet ”rulla” skapades således en intra-aktion där materia, motstånd, lutning, verktygens form och funktion konstituerades intrarelationellt med barnens kroppar. I studenternas presentation framkom att en vägande faktor i iscensättandet av de erbjudanden som barnen fick för att skapa de olika varianterna av rulla, var den lärsituation eller den pedagogiska miljö som inrättades på förskolan. Tillgången på material och iscensättandet av rummet för aktiviteten bidrog till arbetets kvalitet på ett märkbart sätt enligt studenterna.

En av de andra studentgrupperna valde vid examinationen att göra en tyst *performance*, "Det gemensamma lärandet", där studenterna, en efter en, drog ett garnnystan som löpte runt sig själva, under stolar, in bland publiken, över scenen och så vidare. Den tysta gestaltningen beskrev studenternas läroprocess under kursen, hur den på olika sätt hade utmanat och inspirerat dem, varit lustfylld men svår, samtidigt som studenterna hela tiden höll fast vid och kunde följa en röd tråd, symboliserad av det löpande garnet. Garnets irrvägar visade känslan av att befinna sig på hal is, skörheten i att våga vara experimenterande, tänka nya tankar och ifrågasätta sina vanliga tankegångar, motståndet mot att lära om, ifrågasättandet av den egna kapaciteten och samtidigt kontinuiteten och tryggheten i att följa garnet som en slags livlina att hålla i, i samspelet med de andra i gruppen genom ritualen av överlämning av garnnystanet. Här skapades en bild av gruppens kollektiva process, att aldrig vara själv i lärandet, trots upplevelse av ensamhet, att vara i kontakt med och beroende av varandra och i relation till den omgivande miljön, vilket synliggjorde lärandets relationella karaktär. Studenternas tanke var att illustrera hur varje pedagogisk handling, den enes skapande bygger vidare på den andres i en process som är öppen för olika vägval, tolkningar – ett transformativt lärande. Med bakgrundsbilden och gestaltningen sökte de att illustrera lärandets rhizomatiska karaktär som en spontan och oförutsägbart process. Man kan också beskriva lärsituationen som att garnnystanet, stolar, publik och studenter var aktiva agenter i konstituerandet av varandras tillblivelse (Johansson 2015) och befann sig i en intra-relationell händelse (Ceder 2015).

Sammantaget utgjorde presentationerna i grupp, som var flera än de beskrivna, förutom performativa gestaltningar av studenternas lärande, också en utvärdering av kursen som kommunicerades pedagogiskt, multimodalt, estetiskt, konstnärligt, mångsidigt med kombinationer av ett flertal uttrycksformer. Presentationerna speglade de kunskaper studenterna förvärvat genom att gestalta de begrepp som använts i kursen kring pedagogik och lärande; rhizom, intra-aktion, transformation och performativ agens och bar vittnesmål om hur kursen hade påverkat studenterna, hur de hade omformats och transformerats genom sin läroprocess som pedagoger och människor. På detta sätt menade studenterna att deras färdigheter som pedagoger berikats genom kursen då de på ett konkret sätt förstått, och genom konstnärlig gestaltning och performativa handlingar förkroppsligat, de centrala begreppen i kursen. Genom gestaltningarna förkroppsligade de en förändring i upplevelsen av sin pedagogroll med betydelse för omkonstruktionen av deras yrkesroll.

Posthumanism som resurs i förskolan

I exemplen ovan från förskolan beskrivs hur visualitet, materialitet och inrättandet av pedagogiska miljöer kan ses som delar av förskolans visuella kultur och som aktiva agenter i konstituerandet av mening, hur dessa påverkar lärandet och där materiella förutsättningar – materialitet och kropp – är oskiljaktiga och ömsesidigt beroende av varandra för att lärande skall kunna komma till stånd (Barad 2003; Lenz Taguchi 2012). Vårt vara i världen konstitueras av att vi själva består av materia på samma sätt som alla ting runt omkring oss, men där mer stabila och permanenta materialiseringar, som har en konkret och mer oförändrad form, till synes kan vara utan agens. Det posthumanistiska och ny-materialistiska (*new-materialism*; Dolphijn & van der Tuin 2012; Braidotti 2013) synsättet hävdar att material har agens, påverkar situationer, ger motstånd, intra-agerar, inte är passiva, neutrala, döda ting utan del av kunskapsproduktionen i varje situation där människor och materialitet är i kontakt med varandra (Lenz Taguchi 2012 s. 15). Att se material och miljöer som agenter i intra-aktion med barnen leder också till en förändring i att se den pedagogiska miljön som statisk. Barad (Dolphijn & van der Tuin 2012 s. 54) lyfter fram relationerna som väsentliga liksom ifrågasättandet av den självständigt existerande, kontextoberoende individen och förespråkar en intra-aktiv, relationell process som grund för skapandet av kunskap.

En socialkonstruktionistisk syn på lärande utmanar hundra år av traditionell och institutionaliserad pedagogisk verksamhet och undervisning (Dahlberg & Lenz Taguchi i: SOU1995:45). Den postmoderna, socialkonstruktionistiska, medforskande hållningen strävar efter att jämställa barnet och den vuxne i läroprocessen genom medaktörskap. Den posthumanistiska ingången tycks inte främst vara intresserad av denna jämställan utan utgår i stället från en helt annan utgångspunkt, där barnet, den vuxne eller människan blir likvärdig med allt annat i den pedagogiska situationen; material, artefakter och så vidare som utövar påverkan i ett samkonstituerande (Lenz Taguchi 2012). Posthumanister vill se lärande som en förändring som går åt olika håll, inte se hierarkisk skillnad utifrån en progression som kan värderas. En posthumanistisk didaktik utgår från andra utgångspunkter än de traditionellt förgivettagna, det förutsätter ett helt nytt sätt att se på kunskapsskapande i sig, vilket inkluderar en förändrad relation mellan läraren och den lärande (Atkinson 2015). Detta blir inte minst problematiskt för pedagogen utifrån ett traditionellt pedagogiskt perspektiv, då den förändring som sker i lärandet också ofta behöver synliggöras utifrån mål i styrdokument och andra krav på mätbarhet. Att lärande kan ske rhizomatiskt, att det tar olika, oförutsägbara vägar, är transformativt, blir en utmaning för pedagogen som behöver förhålla sig till läroplaner och andra styrdokument.

Posthumanismens ifrågasättande av samhällets hierarkiska och klassifice-

rande system, utmanar inte bara de olika skolsystem vi har i dag, utan även hela sättet att se på kunskapsproduktion, resultat och klassificerande strukturer i samhället. Posthumanismens syn på pedagogiska praktiker som likvärdiga spektrum av skillnader står i motsättning till ett traditionellt, stadiindelad och mätbarhetsanpassat utvecklingstänkande. Utifrån ett posthumanistiskt perspektiv ses varje barn som en producent av skillnad i sig själv i en ofrånkomlig och pågående transformationsprocess av tanke och kropp i tid och rum. Fokus ligger inte på jämförelser gentemot andra utifrån en standardiserad skala, utan som skapandet av skillnad som en pågående och föränderlig process. Utifrån Deleuzes filosofiska ingång kan en annan pedagogisk disposition skapas där bäst eller sämst är ointressant. Enligt Deleuze (1994) kan skillnad ses som ett kontinuum som är positivt laddat genom skapandet av multiplicitet och pluralitet, i stället för ett system av separationer, som bygger på en negativ laddning av jämförande och urskiljande (Hultman & Lenz Taguchi 2010 s. 528–529). Ur pedagogisk synvinkel skulle detta innebära att alla händelser, upptäckter, svar kan ses som värdefulla i en pedagogisk situation, vilket skapar helt andra villkor för lärandet jämfört med system som bygger på föreställningar om permanent kunskap eller sökandet av givna svar där man från början vet att några kommer att bli vinnare och andra förlorare (Olsson 2014).

Att vara i kontinuerlig transformation och tillblivelse

Hur skall man då göra som pedagog för att undvika fallgropar och risker i en daglig praktik och för att komma vidare i sitt arbete? Hur kan posthumanistiska teorier och begrepp, som medför alternativa läsningar av pedagogiska situationer, erbjuda andra handlingsalternativ och tankeperspektiv? I exemplet med fortbildningskursen uttryckte studenterna att en utveckling av ett posthumanistiskt perspektiv medverkade till att skapa en annan medvetenhet om relationer och förhållanden i förskolans vardag som pågående och föränderliga. Genom att se sig själv och barnen som delar i kontinuerlig tillblivelse finns möjlighet att dekonstruera det tidigare utvecklingspsykologiska paradigmet kring barns gradvisa mognad och utveckling och skapa en förändrad förståelse av den egna pedagogrollen. Skillnaden mellan ett barnperspektiv, när vuxna utgår från ett barncentrerat tänkande och arbetssätt, jämfört med ett antagande av barns perspektiv, där att bjuda in barnen och se vuxna som medforskande i barnets läroprocess eller agera intra-relationellt (Ceder 2015) i den pedagogiska verksamheten, kan tyckas hårfin. Men det finns en skillnad som har att göra med hur pedagoger ser på sig själva, sitt förhållningssätt, sin uppfattning om värdegrund och människosyn som leder till barnsyn och kunskapssyn. Kanske kan vi aldrig helt komma ifrån det asymmetriska förhållandet mellan barn och vuxna i förskolan, men skillnad kan skapas utifrån pedagogens förhållnings-

sätt till barnet, där teorier och tolkningen av dessa utifrån ett pedagogiskt och etiskt medvetet perspektiv har en viktig funktion. Förhållningssättet tar sig uttryck i pedagogens tal, blick, gester och handlingar och i den kroppsligt och materiellt betingade närheten, närvaron (Ceder 2015). Att vara pedagog i förskolan kräver en ständig omkonstruktion och förändring av arbetsmetoder och förhållningssätt, en transformation av synen på sig själv som pedagog.

Tillgång till förskola och andra kulturella institutioner samt olika slags miljöer påverkar vilken agens barn får i samhället. Olika institutioner och deras verksamhet fungerar som portar till tillgänglighet, vilket omfattar materiella tillgångar liksom vuxnas förhållningssätt och förståelse för sin roll. Genom medvetenhet om dessa mekanismer kan en resistens skapas mot dominerande och maktproducerande föreställningar om vad ett barn är och hur vi ska tolka vad barnen gör och säger. Genom att, som pedagogerna på förskolan i exemplen ovan, förutsättningslöst ge sig in i arbetet med barnen kan de förgivettagna föreställningarna utmanas och leda till Mezirows fjärde steg, nytänkande (Cronqvist 2015). Pedagogerna har makten att utmana normaliserande perspektiv, förändra maktrelationerna i förskolan och ge barn agens och därför är medvetenhet om vad som skall göras, på vilket sätt, med vilka medel och varför, lika viktiga frågor som tidigare, men har tydligare framkommit genom att posthumanistiska teorier bidragit till en omtolkning av pedagogisk verksamhet. Den posthumanistiska utmaningen för förskolan består i att förändra den filosofiska grunden för hierarkiskt tänkande på alla plan, men också i förändringen av kunskapssyn och de maktförhållanden som reproduceras där utifrån sociala och samhälleliga imperativ.

Avslutning

De exempel från förskolan som ovan beskrivits visar arbetssätt för större deltagande för barn i den pedagogiska vardagen på förskolan genom att arbeta inkluderande förmedla förskolans värdegrund (Pascal & Bertram 2003). Utmaningen för pedagogerna är att de-centrera sin egen roll, dekonstruera det givna tolkningsföretäret (Lind 2001; Ceder 2015), och engagera barn och föräldrar i utvecklingen av praxis utifrån förskolans belägenhet i en socialt och kulturellt föränderlig och därmed utmanande kontext. Kapitlets syfte har varit att mer generellt diskutera dokumentationens betydelse i förskoleverksamhet utifrån diskursiva förändringar, och mer specifikt förskolans visuella kultur och användandet av dokumentation i barns och pedagogers läroprocesser som intra-aktiv agent (Lenz Taguchi 2012), och vidare beskriva användandet av visuella och digitala media multimodalt, intra-modalt för att skapa visuella pedagogiska händelser.

Fortbildningen av förskollärare som beskrivits ovan har syftat till den

transformation av koncept, metoder och praktik som Braidotti efterlyser som del i skapandet av ett paradigmskifte i kunskapssyn (2013 s. 34). Detta skifte handlar för mig om att tillgängliggöra den pedagogiska verksamheten för barnen och att bidra till den förändring av förhållningssätt för pedagogerna som Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) beskrivit som en grundförutsättning för en nödvändig förändring av yrkesrollen. Relationellt lärande handlar om att se materialitet och andra förutsättningar som en del av att se olika sätt att göra och tänka, olika aspekter, perspektiv, situationer, möten och händelser som en pedagogisk resurs. Här erbjuder posthumanistiska perspektiv andra sätt att se, tänka och agera, en omkonstruktion av oss som pedagoger för att vara i tillblivelsens öga, det nexus som en relationell pedagogik består av.

6

Elevers samhandlingar med text, materialitet och kropp i skrivundervisningen

Carina Hermansson & Tomas Saar

En av oss, Tomas, beskriver hur hans första skrivundervisning som elev i skolan var fylld av kroppsliga upplevelser och minnesbilder av materiella föremål och företeelser. Han minns till exempel den sköra reservoarpennan i glas, som man inte fick tappa i golvet och som alltid läckte bläck över fingrar och skrivhäfte. Bläckplumparna gav upphov till många diskussioner bland oss barn om vad de såg ut som och hur man kunde fortsätta att rita och skriva till saker vid plumparna. Vidare kunde bänklöck, men också klasskompisar, märkas och dekoreras med blå handavtryck och på så sätt sätta i gång lekar eller komplicerade förhandlingar om gränser och territorier. Tomas minns också lutningspappret som lades under skrivpappret, noga kant i kant, för att få den rätta lutningen på alla bokstäver och deras staplar och underhäng. Trots att det känns som en avlägsen värld slår det oss att sex- och sjuåringarna i vår studie gör motsvarande resa när de försöker göra texter och skrivtecken till sina för att kunna skriva sin värld. Reservoarpennan och lutningspappret är nu ersatt av smartboards, datorer, surfplattor, mobiler och massor av fantasifulla pennor med alla möjliga former, färger och funktioner. Det är dock fortfarande samma utforskande och produktion av relationen kropp och föremål, tecken och värld och mellan det faktiska och det möjliga som barnen är invävd i. Skrivandet är fortfarande mångfacetterat och öppnar för det oväntade och mångtydiga och får klassrummet att möbleras om, både i bokstavlig och bildlik mening. Vidare disciplinerar dagens skrivpraktiker barnens kroppar, på motsvarande vis som reservoarpennan och lutningspappret fostrade hållning, handstil och koncentration, fast i nya former och med andra ideal.

Skrivandet som skolans kärna

Det här kapitlet handlar om elevers väg in i skrivandet, om skrivundervisning och skrivmetoder i skolans tidiga år. Vi har valt ämnet därför att skrivandet ingår i många av skolans centrala kunskapsmål och pedagogiska praktiker. På ett sätt kan man säga att skrivandet är skolans kärna och det som andra aktiviteter ordnas runt. Skrivandet är en av skolans viktigaste "apparater", något som ordnar, reglerar, formar och riktar verksamheten. Det är tydligt när det gäller arbetsböcker, uppsatser, texthäften och prov i teoretiska ämnen, men också i ämnen som har en kroppslig, praktisk och materiell karaktär. Ett exempel är hur ämnen som slöjd och idrott och hälsa innehåller skriftliga reflektioner från eleverna och hur detta även formuleras i kunskapsmål och läroplaner. Betoningen av skrivandet anknyter, menar vi, till föreställningen om texten som en representation av elevernas kunskap, tankar och läroprocesser. Elevers skrivande materialiserar och upprepar på så sätt ett dominerande kunskapsteoretiskt synsätt om texten som en bild av tanken som i sin tur representerar elevens kunskap. Vi har också valt ämnet för att det aktualiserar en rad skärningspunkter mellan olika kulturella, pedagogiska, diskursiva, kroppsliga, materiella och filosofiska aspekter. I vinjetten ovan illustreras hur skrivandet sammanflätas med en rad olika faktorer, både mänskliga och materiella, men ofta på ett oförutsägbart sätt och på flera plan samtidigt.

Om vi tittar ut över ett klassrum med skrivande elever och låter blicken se annat än att de i skrivandet avbildar sina tankar och sin kunskap om världen, är det inte svårt att upptäcka en myriad av olika skeenden som på olika sätt sammanflätas i processen. Trots stor kunskap om elevers skrivande och skrivutveckling (Liberg 2006; Lundberg 2008) vet vi väldigt lite om hur skrivandet innefattar olika händelser, hur de samspelar och vad de producerar. För att få ökad kunskap om elevers väg in i skrivandet riktar vi i detta kapitel uppmärksamheten mot hur de oväntade och oplanerade händelserna i elevers skrivande uppstår, vad de producerar och vad som skulle "kunna bli".

Det mångfacetterade och oförutsägbara skrivandet

På ett plan kan vi konstatera att människan alltid använt sig av redskap och materiella företeelser för att avbilda världen genom tecken och symboler, allt från pergament och runstenar till graffitimålarens sprayburkar och webdesignerns stilmallar. Den inflytelserike ryske pedagogen Lev Vygotskij (1986) har på ett elegant sätt beskrivit hur den omgivande världen genom tecken, artefakter och språkliga redskap medieras och blir kognitiva processer i människan. På ett annat plan kan vi reflektera över hur redskapen inte bara är något som den skrivande och meningsskapande människan tämjer och gör till sina för att

representera en yttre värld. Att skriva har enligt filosoferna Gilles Deleuze och Felix Guattari ingenting att göra med att avbilda en färdig värld, utan snarare att utforska och kartlägga det möjliga, det som ännu inte är (2004 s. 5). Texten och dess symboler kan på så sätt ses som en produktiv kraft som förbinder olika händelser. Händelserna konfigurerar världen på nya sätt och skrivandet blir ett sätt att delta i världens kontinuerliga tillblivande (Johansson 2014). Att skriva blir i detta perspektiv inte en förmåga som eleven behärskar mer eller mindre, utan ett av sätten att studera frågan som Claire Colebrook ställer om hur något nytt kommer in i världen och hur världen genom detta blir till och differentieras på olika sätt (Lenz Taguchi 2016).

I de skrivprocesser vi nämnt ingår och sammanflätas en rad olika faktorer, både mänskliga och materiella. Till exempel den kroppsliga närheten i klassens gemensamma skrivande på smartboarden, spänningen i det kanske olagliga klottret eller reservoarpenens oförutsägbara och mångtydiga bläckflöden. De är alla exempel på prövande av gränssnitt och utforskande av möjligheter och det som kan bli. Exempelen innehåller, förutom de materiella föremålen, också kroppsliga och känslomässiga faktorer. De illustrerar också det rörliga och oförutsägbara i skrivandet, hur det sätter i gång nya reaktioner och öppnar för nya möjligheter, eller för den delen också skapar gränser. Samtidigt kan vi se hur individen och de materiella faktorerna sammanflätas och skapar en rad olika relationer och konfigurationer som ger upphov till nya sätt att utforska och kartlägga det möjliga och att vara skrivare. I en tidigare artikel (Hermansson 2013 s. 119–168) har vi i ett exempel beskrivit hur sjuårige David ritat ett piratskepp i sitt skrivhäfte samtidigt som han är helt uppslukad av att skriva text om pirater på sidan bredvid. I analysen diskuterar vi hur siduppslagen i häftet får David att pendla mellan handens ritande och skrivande rörelser och mellan det som har fixerats på pappret och det som kan bli, ”det ännu icke sedda” (Johansson 2014) och det ännu icke kända (Olsson 2013). Teckningen kopplar ihop David med skrivandet, bokstäverna och den framväxande berättelsen om pirater tills gränserna mellan de olika faktorerna suddas ut. Teckningen, pennen, skrivhäftet, bokstäverna, berättelsen och David sammanfogas på så sätt till en illustrerande organism, en ”becoming-illustrator” (Hermansson 2013 s. 141) som på ett sicksackande och oväntat sätt samhandlar, men utan att vi forskare, läraren eller David själv helt kan förutsäga vart skrivprocessen tar vägen och vad som artikuleras. Vi har med våra exempel velat fjärma oss från föreställningen om en färdig värld som ska representeras med text – och eleverna som ska tillägna sig ett skriftspråk för att reproducera denna värld. Det vill säga dualismen mellan värld och subjekt. I stället tar vi utgångspunkt i att det finns en mängd olika och möjliga texter och en mängd olika och möjliga skrivare. Den pedagogiska frågan är hur vi som lärare och elever uppmärksammar dessa oförutsägbara och rörliga skrivprocesser. Att utmana den välbekanta uppdel-

ningen mellan lärandets objekt (kunskapen) och subjektet (eleven), gör kanske inte skrivundervisningen enklare, men möjligen mer kreativ, utvecklande och utmanande för både lärare och elever.

Pedagogiska modeller och metoder

Modeller för utbildning, från till exempel Sokrates majvetik, via behaviorismens inlärningskedjor till det samtida "visible learning/synligt lärande" (Hattie 2012), brukar vanligen organiseras i metoder i någon form. Det vill säga en uppsättning tydliga rutiner och mål som praktiseras och distribueras till eleverna på ett organiserat sätt för att uppnå vissa kunskaper och färdigheter. Dessa metoder kan förstås se ut på en rad olika sätt och vara på olika pedagogiska nivåer; från mer allmänna förhållningssätt till lärande och elever, till detaljerade modeller för specifika moment inom ett ämne. Utgångspunkten är dock oftast den dualistiska epistemologi som vi beskrev ovan, det vill säga tanken om ett lärande subjekt som genom pedagogiska metoder representerar ett kunskapsobjekt. Tidigare läroplaner kompletterades vanligen med centralt utgivna metodiska supplement, som hade funktionen att vara en guide för planering och undervisning i varje enskilt ämne och årskurs (Lindmark 2007). I dagens skola har denna centrala styrning av undervisningen ersatts av detaljerade kunskapsmål och ett fokus på modeller för dokumentation och utvärdering, medan själva pedagogiken och undervisningsmetoderna, menar vi, har blivit den enskilde lärarens och skolans ansvar. Det är därför angeläget att studera hur metoder praktiseras och vad de får för effekter.

Undervisningsmetoder är naturligtvis betydelsefulla i meningen att de ordnar och artikulerar vissa skeenden i undervisningen, samtidigt som de underlättar den professionella dialogen och reflekterandet. Metoder hjälper lärare att till exempel planera, samordna, implementera, dokumentera och utvärdera lärandesituationer i klassrummet. I stället för att diskutera metoders kvalitet och effektivitet vill vi snarare lyfta fram de händelser som exkluderas och görs osynliga. För att anknyta till Michael Foucaults tankar (1980) kan metoder beskrivas som teknologier för att disciplinera läraren, undervisningen och eleven. En sådan disciplinering verkar genom kroppar, föremål, sociala system och kulturella normer och reglerar vad som görs möjligt, hur företeelser hierarkiseras, vad som osynliggörs och vad det får för konsekvenser. Vi menar att skolans pedagogik, och i vårt fall skrivundervisning, bygger på en rad isärhållanden och fixeringar, som får till konsekvens att vissa sätt att vara skrivare exkluderas. Det kan handla om isärhållandet mellan individen och det materiella, mellan kunskap och känslor, mellan kognition och kropp, mellan skrivhandlingen och textens mening eller mellan skolans kunskap och elevens livsvärld.

Som ett alternativt synsätt vill vi fortsättningsvis beskriva en pedagogik

som i stället för isärhållanden och fixeringar tar utgångspunkt i begrepp som uppluckring, sammanvävning och utforskande. I stället för det linjära, målstyrda och rationella lyfter vi fram det som händer i en konkret undervisningssituation och de olika faktorer som inkluderas i händelsen. Vi ser därför skrivhändelser som en föränderlig väv av olika faktorer: "[P]rocesses of complex material unpickings and entangled situations" (Cole 2012 s. 98). Att synliggöra det som ligger utanför metodens inramning och diskursiva regleringar innebär för oss att fokusera materialitet, kropp, krafter, rörelser och hur de samhandlar i skrivhändelsen i klassrummet. I kapitlet ställer vi frågan om vilka faktorer som blir verksamma i ett metodiskt skrivprojekt där avsikten är att utveckla elevernas kreativa skrivande. Vi vill också beskriva och analysera hur olika faktorer samspelar och slutligen vad det får för pedagogiska konsekvenser. Det innebär att fokusera det överraskande, oförutsägbara, föränderliga – och att beskriva vad det sätter i rörelse och skapar för nya möjligheter.

Ett posthumanistiskt och nomadiskt perspektiv

Som flera av författarna i den här antologin beskrivit kan man se posthumanism som ett paraplybegrepp som inrymmer en rad perspektiv. Det gemensamma är att posthumanismen problematiserar den antropocentriska synen, det vill säga människan som världens centrum och måttstock och separerad från övriga organismer och fysiska objekt. Flera inflytelserika posthumanistiska författare (se t.ex. Haraway 1991; Barad 2007; Braidotti 2011) har lyft fram exempel på hur ekologiska, biologiska och teknologiska system utmanar föreställningen om människan som kontrollerande av och avskild från världen. Det är ett ifrågasättande av människan som en suverän rationell organism som överordnas andra organismer och andra "själlösa" objekt. Samtidigt är det ett radikalt utmanande av relationen mellan människan och den materiella världen. Ett sätt att upplösa den här traditionella, västerländska kantianska dualismen är att uppmärksamma världens interrelationer, att sudda ut gränser och egenskaper, eller att pröva nya gränssnitt och konfigurationer (Barad 2007; Braidotti 2011). En utgångspunkt i detta är kritiken mot essenser, det vill säga föreställningen att något innehar egenskaper i sig. Vi möter ofta beskrivningar av pedagogiska metoder som att de vore ett slags ting, något som har en färdig form och kan lyftas in i klassrummet. Sådana beskrivningar riskerar att osynliggöra skeenden, förändringar och handlingar som sker under den pedagogiska radarn och utanför den språkligt reglerande matrisen. Brian Massumi pekar på skillnaden mellan att betrakta fenomen som essenser/ting eller som händelser: "a thing is when it isn't doing" (2002 s. 6). Han illustrerar på så sätt ett nomadiskt perspektiv, där innebörden skapas i de rörliga processerna snarare än i en fixerad betydelse. Deleuze och Guattari (2004) beskriver den nomadiska aspekten också

som en rörelse i rummet, från en välbekant utkikspunkt till det okända och därefter tillbaka, fast med nya förutsättningar. Vi kan beskriva skrivhändelsen som en rörelse som sker i mellanrummet mellan de givna utgångspunkterna och det som görs möjligt. Ett nomadiskt skrivande kan på så sätt förstås som en produktiv mutation snarare än som en reproduktion. Till och med när elever skriver av lärarens ord på tavlan är det ett aktivt producerande av ett skrivande rum, där pennor, kroppar, papper, stolar trasslas ihop och orden blir något mer än den ursprungliga lexikala betydelsen (Hermansson 2013). Kopplat till pedagogiska metoder vill vi därför se metoder som något som rör sig i tiden och därmed förändras och aktualiserar en rad potentiella relationer, snarare än som fixerade abstraktioner.

Deleuze och Guattari (2004) beskriver den traditionella kunskapssynen som transcendent, det som redan existerar som något givet på en given plats i tiden och rummet. Claire Colebrook formulerar deras kritik som "Det västerländska tänkandets misstag har varit att utgå från något objekt som redan existerar, någon transcendens, någon given punkt i verkligheten (t.ex. materia, subjektet, Gud eller varat)" (2010 s. xxviii). Deleuze och Guattari erbjuder i stället begreppet immanens, det vill säga hur tänkandet och subjektet inte har någon utsida, det finns ingen gräns till det som är "där ute". Vi tänker i världen och världen i oss och det finns inte något slags filter mellan människan och världen. Nu kan vi förstå den inledande referensen till Deleuze och Guattari om skrivandet, som ett utforskande av en potentiell värld. Skrivandet blir ett av sätten att vara av världen. Formuleringen att vara *av* världen är ett posthumanistiskt uppluckrande av gränsen mellan människa och materia och mellan aktiva och passiva objekt (Barad 2007; Haraway 2008; Dolphijn & van der Tuin 2011). Det kan förstås i kontrast till ett humanistiskt synsätt där människan är separerad från världen och med symboler, bokstäver och ord representerar och definierar den. Språk och skrivande är däremot i ett posthumanistiskt perspektiv inte skilt från den materiella världen. I processen blir vissa relationer agentiska, det vill säga kraftfulla, i världens och individens tillblivande och förändring, menar till exempel Karen Barad (2007) och Bruno Latour (2005). Som till exempel bläckpennor som producerar en estetisk och moraliserande aspekt av skrivandet, eller rättningsfunktioner i ett ordbehandlingsprogram där färgmarkeringar kanske producerar olika avstånd till den egna texten. Med andra ord är det i högsta grad en materiell process i meningen att tankar, känslor, kropp och diskurser materialiseras i skrivandet. På motsvarande sätt kan vi förstå skriften som en materialitet som genererar nya sammanhang och kopplingar. Text och begrepp är inte passiva avbildningar av en yttre verklighet, utan aktiva agenter och handlingar som skapar verklighet (Lenz Taguchi 2016).

En ytterligare aspekt som ofta diskuteras i den posthumanistiska kritiken är den dominerande humanistiska diskursen om epistemologi. I diskursen ingår

föreställningen om ett lärande subjekt som genom vissa redskap får tillgång till världen och därmed kunskap om den. Det främsta redskapet är förstås språket, som med sina symboler och sin struktur medierar mellan världen och individen. Världen avbildas och representeras genom språket. Kritiken menar att i stället för att upprepa denna dualism som särskiljer människa och värld, bör vi uppmärksamma samspelet och sammanvävningen mellan språk och materia och mellan det mänskliga och det icke-mänskliga (Hekman 2010). För en posthumanistisk pedagogik innebär det en förskjutning från ett synsätt som placerar kunskap och lärande inuti subjektet, som processer och produkter skilda från tingen och den materiella verkligheten – till ett synsätt där människa och objekt inte längre ses som separata entiteter, utan sammanflätade och kontinuerligt samhandlande. Barad (2007) beskriver hur meningsskapande i stället för essentiellt, subjektivt och statiskt kan förstås utifrån ett system av relationer, "[K]nowing does not come from standing at a distance and representing but rather from a direct material engagement with the world as part of the world in its dynamic configuring, its ongoing articulation" (2007 s. 379). Det innebär en vidare förståelse av ontologi, där både mänskliga och icke-mänskliga objekt sammanflätas och deltar i världens tillblivelse. På motsvarande sätt förskjuts epistemologins centrum från ett meningsskapande subjekt som "har" kunskapen, till det system av relationer som gör världen möjlig på en rad olika sätt. Mening är inget abstrakt som finns i texten eller som läggs till när texten är färdigskriven, utan själva aktiviteten är meningsskapandet. Detta samhandlande är inte alltid linjärt och entydigt, utan systemet människa-värld formar och formas i en rad konstellationer. Det betyder att kunskap inte är en slutgiltig produkt hos eleven, utan en process där "Världen skapar människan och människan skapar världen, i en ömsesidig, oavslutbar process av öppna tillblivelser" (Nehls 2008 s. 83).

För att anknyta till ett pedagogiskt sammanhang och till skrivundervisning kan man decentrera från människan som det privilegierade centrum som äger kunskapen till att i stället se kunskap som kontinuerliga relationer med och tillblivelser av världen. Det vi i kapitlet kallar "världen", det vill säga materialiteter och fysiska fenomen, blir agentiska och performativa i kontinuerlig relation med de mänskliga subjekten (Barad 2007; Mazzei 2011). Det innebär en förståelse av skrivhändelser som relationella och nomadiska praktiker i stället för att se skrivandet som representationer av något (tankar, text, exempel etc.). Kunskap, det som aktualiseras och "det nya som kommer in i världen" skapas inte genom att representera och överföra något, utan i mellanrummet mellan text, skrivare och värld, där vissa faktorer blir betydelsefulla i samhandlandet och mer eller mindre kraftfulla.

Det kreativa skrivandet

En metod för kreativt skrivande är på ett sätt en paradox. Metoder kan, som vi diskuterat, ses som diskursiva redskap för att reglera vissa händelser och utfall i klassrummet. Metoder disciplinerar kroppar i relation till tid, plats och material. Utifrån det nomadiska och agentiskt materialistiska synsätt vi beskrivit är skrivandet i sig en transformativ och oförutsägbar process, det vill säga något kreativt i sig. Själva poängen i nomadbegreppet är att det inte bara innebär en rörelse från en punkt till en annan, utan just hur en utgångspunkt sätts i rörelse, sprids och muterar på ett icke-linjärt sätt. Deleuze (1994) kritiserar den dominerande pedagogiken i skolan och menar att den vanligtvis syftar till att reproducera det redan kända. Liselott Mariett Olsson (2013 s. 231) menar att barn lockas av det oväntade och söker efter att formulera och konstruera nya förklaringar, frågor och lösningar. Emellertid berövas barnen det i en pedagogik som reducerar möjligheterna till görande och skillnadsskapande, i stället för att fokusera det potentiella och ännu inte vetbara.

För oss har det varit intressant att undersöka en undervisningsmetod vars syfte är att utveckla elevernas kreativa skrivande. Inte för att avslöja i vilken mån den är kreativ och inte heller för att upprepa dualismen mellan det formaliserade och det kreativa. Utan mer för att se hur det röriga och rörliga materialiseras i mötet mellan metod, undervisning och elever. Det betyder att undervisningsmetoder inte kan ses som redskap för att mediera kunskap till eleverna eller att deras formuleringar i ett skrivhäfte kan förstås som representationer av deras tankar. Vi menar i stället att metoder kan ses som multipla processer och relationer som producerar och aktualiserar en mångfald av innebörder och handlingar. Dessa processer och relationer är inte helt bestämda i förväg, utan är effekter och kombinationer av krafter som uppstår i och under aktiviteten. Massumi (2002) sammanfattar synsättet och pekar på hur det strukturerade och planerade transformeras till obestämbarhet: "Nothing is prefigured in the event. It is the collapse of structured distinction into intensity" (s. 27). Citatet belyser hur det strukturerade undermineras av krafter och intensiteter som inte är förplanerade. Kopplat till posthumanistisk teori är detta ett exempel på hur världen och människan blir till genom ett samhandlande, som är en oavslutbar och öppen process, det vill säga ett kreativt skeende.

Undervisningsmetoder kan på så sätt ses som sammanvävningar, *assemblages*, där mänskliga och icke-mänskliga faktorer kontinuerligt förbinds, kolliderar och orsakar brott och därigenom öppnar metoden för förändring. Att fokusera på händelsens processer innebär att undersöka hur olika faktorer vävs samman och samhandlar på en rad icke-linjära sätt och vad som blir konsekvensen. En central aspekt i detta är att inte bara uppmärksamma det linjära och kausala, utan att inkludera mångfalden av faktorer och krafter som samtidigt uppstår

och verkar. Processer i klassrummet är aldrig enkla, entydiga eller statiska. Snarare formar de en mångfald av rörelser och spår som gör att processen tar nya riktningar. Det är detta som vi menar med att skrivandet är nomadiskt. Det rörliga och oförutsägbara i elevers skrivande är en del av metoden. Men inryms kanske inte i materialiseringen av ett idealt lärande rum och förstås i stället som något som stör undervisningen, hotar metoden och hindrar elevernas lärande.

Med utgångspunkt i ett omfattande material av klassrumsobservationer kommer vi fortsättningsvis i kapitlet att följa och närstudera en undervisningsmetod och analysera hur den materialiseras och förändras under lektionerna. Vi kommer att uppmärksamma det agentiska och performativa, i meningen att förstå hur mänskliga och icke-mänskliga faktorer och företeelser samhandlar och får effekter i några metodiska händelser under projektet. Utifrån ett post-humanistiskt och specifikt deleuzianskt perspektiv kommer vi att fokusera de krafter och "affekter" (*the powers of affects*; Deleuze 1994 s. 178) som aktualiseras i skrivhändelserna och som får dem att utvecklas och förändras; det som Diana Masny (2006) beskriver som de krafter som sätter en händelse i rörelse, "[C]reation and invention to occur continuously" (s. 150). Perspektivet möjliggör en förståelse av hur skrivprocessen uppstår och förändras i det kontinuerliga och sammansatta kraftfältet mellan elevers och lärares handlingar, text, tal, kropp, material och miljö. Det innebär att redskap för skrivande, klassrummets miljö och material, läroplaner och kunskapsmål, kroppar, liksom sociala och pedagogiska normer, diskurser och praktiker – är alla potentiella agenter i hur en skrivhändelse materialiseras i praktiken.

Undervisningsprojektet "Min saga"

Det konkreta målet med kapitlet är att utifrån en pedagogisk-filosofisk förståelse via Deleuze och Guattari utforska relationella dimensioner mellan metod, materialitet och människa när den elevnära texten, "Erik i Paris", skapas i Kevin och Lenita's klassrum. Vi kommer att pröva att förstå elevernas textproduktion som ett nomadiskt skrivande. Det innebär att undersöka hur kroppsliga och materiella faktorer vävs ihop och samspelar i elevens kontinuerliga skrivande. På så vis suddas både de materiella och mänskliga/kroppsliga gränssnitten ut, medan nya figurationer uppstår och därmed nya möjligheter.²⁰ Projektet Min saga är hämtat från en större etnografisk studie som undersöker sex- till åttaåringars skrivpraktiker i klassrummet (för utförlig beskrivning, se Hermansson 2013). Studien genomfördes i två klassrum vid två olika kommunala skolor i södra Sverige. Sammantaget deltog 54 elever. Dataproduktionen genomfördes under en skoldag varje vecka, från september 2009 till maj 2010. En variation av

20 För en utförlig beskrivning av nomadiskt skrivande (se Hermansson 2013).

etnografiska datamaterial producerades; fotografier, videomaterial, fältanteckningar och informella samtal med eleverna kring deras skrivaktiviteter och textproduktioner. Min saga är hämtat från denna dataproduktion.

Denna aktivitet, en kreativ skrivmetod genomfördes i en åldersintegrerad klass med 29 sex- till åttaåringar varav sju elever formellt tillhörde förskoleklassen. Under stora delar av skoldagen arbetade sex, sju och åttaåringarna sida vid sida där förskolläraren Eva, fritidspedagogen Alice och lågstadieläraren Sara, tillsammans ansvarade för det pedagogiska arbetet i klassrummet. I klassrummet fanns två stationära och sex bärbara datorer tillsammans med annan skrivutrustning som exempelvis pennor och papper i olika färger och form. Exemplet Min saga framförs av två unga skribenter, Lenita och Kevin, och deras lärare. Kevin, sju år, och Lenita, sex år, samskriver berättelsen "Erik i Paris". Vi valde denna sekvens just för att den är en "vanlig" undervisningshändelse som motsvarar andra undervisningshändelser i det analyserade materialet.

För att beskriva och undersöka hur skrivprojektet materialiseras har vi valt ut fyra sekvenser som vi kommer att diskutera. Dessa sekvenser illustrerar olika händelser under det metodiska skrivprojektet Min saga. Den första sekvensen beskriver hur de tre lärarna planerar projektet. I analysen visar vi hur lärarna koordinerar och orienterar sin uppmärksamhet och hur projektet därigenom materialiseras i tid och rum. I den andra sekvensen diskuteras hur ett pennskrin blir agentiskt i relationen mellan elevers kroppar och tal. Den tredje sekvensen handlar om hur två elever gör en skrivarlya som skapar ny kroppslighet och ny rumslighet. I den fjärde sekvensen beskriver vi hur klangen i det talade språket materialiseras och öppnar för en ytterligare dimension.

Planering av skrivprojektet "Min saga": koordination av olika faktorer

Följande sekvens illustrerar hur det metodiska skrivprojektet Min saga materialiseras då tre lärare möts för att planera kommande skrivaktiviteter i klassrummet. Lätt framåtlutade sitter Alice, Eva och Sara nära varandra runt ett bord i grupprummet. En dator, tre kaffekoppar, ett mjölkpaket och läroplanen samsas om utrymmet på bordet tillsammans med tidigare planeringsunderlag samlade i en pärm. När de tre lärarna pratar om vad de gjort tidigare under terminen understryker Alice hur viktigt det är att eleverna känner till en berättelses ramstruktur, det vill säga "en början, en mitt och ett slut", för att bli, som hon uttrycker det, bra skrivare. Samtidigt sträcker sig Sara efter läroplanen som ligger mitt på bordet, bläddrar och läser högt, "elever ska veta hur en berättande text ska organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar". Dialogen fortsätter:

6. ELEVERS SAMHANDLINGAR MED TEXT, MATERIALITET ...

SARA: Nu. Jag skulle bara vilja brainstorma. Vi har gjort en [berättelse] redan som föräldrarna har sett. Nu har de [eleverna] skrivit i par. De har varit såå duktiga. Deras texter är ((talhastigheten ökar)) som målade tavlor. ((Alla ler. Samtidigt stryker Eva sin hand över underarmen)) Och förhoppningsvis har de fått med sig något mer.

ALICE: Verkligen! Mehmed skrev=

SARA: = Och sen, om de gör en ny [berättelse] och jämför den med den första.

ALICE: Ja, det skulle vara intressant

EVA: Låt dem [eleverna] göra "Min saga"

I ovanstående sekvens är det flera spår som aktualiseras i lärarnas planering. Ett riktas mot målformuleringarna i läroplanen, ett annat mot deras olika erfarenheter av undervisningsmetoden kreativt skrivande. Ytterligare ett spår aktualiserar kunskapsmålet att förstå sagans ramberättelse och struktur, och elevernas möjligheter att tillämpa dem. Genom att uppmärksamma de relationella dimensionerna i exemplet ovan blir det synligt hur till exempel den fysiska läroplanen länkas samman med lärarnas beskrivningar av såväl skrivutveckling som en berättelses struktur. I dessa relationer sammanvävs det som sägs, kunskapsmålen, och det kroppsliga och materiella. Den fysiska läroplanen är på så vis med och samhandlar med Eva, Alice och Sara. Tillsammans med erfarenheter från tidigare undervisningsaktiviteter och minnet av elevers målände beskrivningar i tidigare skrivaktiviteter aktualiseras lärarnas känsla av glädje. Det specifika mellanrum som framträder i den ömsesidiga relationen eller i flödena mellan metod, material och människa öppnar för just skrivprojektet Min saga och för den lokala kollektiva materialiseringen av undervisningsmetoden kreativt skrivande.

Utifrån ett nomadiskt perspektiv hade möjligtvis inte det metodiska skrivprojektet Min saga uppstått om föreningen mellan Alice påstående att eleverna måste känna till att en berättelses ramstruktur ("en början, en mitt och ett slut"), läroplansboken och lärarnas glädje och upprymdhet uteblivit. Planeringen av kommande skrivundervisning hade materialiserats på annat sätt och planeringen hade kanske tagit en annan riktning. Samtidigt som det uppstår en mängd olika sammanvävningar mellan exempelvis lärarnas tal om elevers skrivutveckling, läroplanen och planeringspärmarna uppstår en intensitet när Sara beskriver elevernas texter är "som målade tavlor". Sara talar märkbart fortare, alla tre lärarna ler samtidigt som Eva stryker sin hand över underarmen som om hon får gåshud. Alice avbryter nästan Sara för att beskriva berättelsen Mehmed skrev vid förra tillfället, men Alice blir å sin sida snabbt avbruten. Intensiteten är hög. Det beskrivna planeringstillfället mobiliserar inte enbart skrivprojektet Min saga som ett resultat av en samhandling mellan exempelvis skratt, tidigare erfarenheter, läroplan och kunskap om skrivutveckling. Det

materialiserar också projektet som en händelse i tiden, till exempel att dagen därpå möta eleverna och introducera skrivprojektet.

Sara Ahmed (2010a; 2010b) menar att människor berörs av saker och att föremål och företeelser på så sätt blir till. Ahmed diskuterar hur människor koordinerar sin uppmärksamhet och orienterar sig mot företeelser i världen och hur världen och föremålen formas genom detta: "Orientations affect how subjects and objects materialize or come to take shape in the way they do" (Ahmed 2010a s. 235). Sekvensen med lärarnas planering illustrerar hur flera olika faktorer koordineras och orienteras och hur metoden och skrivprojektet därigenom blir till och materialiseras. Projektet tar utgångspunkt i berättelserna om hur något var tidigare och målar upp gemensamma bilder och orientering mot vad det ska leda till. Vi vill också lyfta fram hur tid produceras i denna gemensamma koordination. Tid är ett exempel på ett fenomen som är svårt att tillskriva egenskaper och gränser. Däremot kan vi förstå hur företeelser sätts samman och skapar en rörelse i tiden. I episoden skapas en närhet mellan kroppar, intensitet, berättelser, föremålen och riktas mot metoden. På så sätt orienteras planeringen mot det kommande projektet, det som ännu inte är, men materialiserar målet som nåbart. I den här processen produceras ett tidsmässigt rum där skrivprojektet, lärarna och eleverna tar plats och formas.

"Varsågoda, sätt i gång": Pennskrinet som medförfattare

Precis som i förra sekvensen visar denna sekvens nya sammansättningar och nya produktioner, men också ögonblickliga skillnader när olika faktorer sätts i rörelse, samhandlar och blir agentiska. Det är första timmen på skrivprojektets andra dag. Alice och Eva har samlat eleverna i sina bänkar för att introducera arbetet med Min Saga. "– Kommer ni ihåg? Ni var fantastiska på att hitta på och skriva egna berättelser". Samtidigt som Eva relaterar till elevernas förra skrivprojekt berättar hon att det är viktigt att en berättelse har en början, en handling och ett slut och i samma ögonblick håller hon upp en papperskopia av den pedagogiska planeringen i luften. Tillsammans inleder Eva och Alice en påhittad dramatisering om ett monster som bor i ett ihåligt träd. Via dramatisering gör de en mindmap på tavlan med en början, en handling och ett slut. Så kommer startskottet: "– Varsågoda, sätt i gång!" Två och två ska eleverna skriva en kreativ berättelse med egna ord. Lenita och Kevin får tillsammans författaruppdraget. Kevin tar sin penna, pennskrin och papper, går över till Lenita och sätter sig intill henne med ett visst avstånd mellan stolarna. Tysta tittar de rakt fram, pillrar med sina pennor och pennskrin. Efter en stund kommer Alice. Hon försöker motivera dem att börja skriva genom ställa frågor kring tidigare berättelser de skrivit men utan lyckas. När Alice går är Erik och Lenita fortsatt tysta med blicken riktad rakt fram. Kevin börjar snurra pennskrinet runt sin penna. En stund senare kommer Alice

tillbaka och frågar, ”–Har ni kommit på något?” Men inte. Med blickarna rakt fram kvarstår tystnaden mellan Lenita och Erik samtidigt som Erik håller i gång pennskrinets cirkulära rörelse runt sin penna. Pennskrinet snurrar fortare och fortare. Plötsligt lägger han pennskrinet på bordet, vänder sig mot Lenita och säger, ”–Jag vet vad den ska handla om. Parishjulet!” Lenita vänder sig mot Kevin och frågar ”Va?” varvid Kevin snabbt svarar, ”–Eller, Eiffeltornet.” Kevin och Lenitas blickar möts och de skrattar båda två.

Denna sekvens illustrerar hur det kreativa skrivprojektet Min saga inledningsvis genom pedagogens instruktioner riktades mot en språklig mall och en berättelses disposition. Trots det har eleverna svårt att komma i gång. Tystnaden, avståndet, blickar som inte möter varandra och skruvande barnkroppar indikerar att lärarnas initiering av den planerade kreativa skrivprocessen tar stopp. På så vis uppstår ett brott i den planerade nu-kör-vi-i gång-fasen, där eleverna förväntas skapa en fiktiv berättelse med hjälp av associationer och fantasi. Elevers fantasi, kreativitet och motivation är några av den humanistiska och individualistiska pedagogikens dominerande grundantaganden. Vi kan se dem som ett diskursivt arv från Sokrates idealism och föreställningen om människans inre värld; som kan förlösas, gestaltas och förädlas med hjälp av goda pedagogiska metoder. Emellertid tycks lärarens instruktion om hur de ska tänka och skriva i sekvensen separera eleverna från den nomadiska skrivprocessen. Intressant är emellertid det brott i flödet som sker i ögonblicket när Kevin vänder sig mot Lenita och säger, ”–Jag vet vad den ska handla om. Parishjulet!”

Pennskrinet, pennan och kroppen samhandlar i en roterande rörelse. Föremålen förskjuts från sin funktion som redskap och reproducerar inte längre lärarens instruktioner. De får i stället kraft i meningen att skapa nya sammanvävningar och affekter. Plötsligt blir skrivandet nomadiskt och det produceras ett nytt rum där pariserhjul och Eiffeltorn får plats och berättelsen öppnas för förändring och för det icke-planerade. Skrivandet av berättelsen sätter plötsligt fart och i händelsen skapas i detta nu-ögonblick vad Lotta Johansson benämner vara affektspår (2014 s. 50), längs vilken känslan av kollektivt engagemang och samarbete kan färdas när de samordnar sina kroppar och gemensamt ger liv åt ”Erik i Paris”. Det kroppsliga och den produktiva kraften som uppstår i detta nu-ögonblick skapar utrymme där handlandets kapacitet ökar, men, som beskrivits i sekvensens inledande analys, utan att med nödvändighet behöva göra det.

”Det är så mysigt!”: Ny sammanvävning, produktion och kroppslighet i rummet

Under eftermiddag samma dag är de i full färd med att rita Eiffeltornet på deras egentillverkade mindmap. Öväntat frågar Lenita läraren om de kan använda datorn för att fortsätta skriva berättelsen. Efter ett positivt svar springer de

bort till hörnet i klassrummet där den fasta datorn står. Kevin börjar skriva, "Det var en gå..." samtidigt som Lenita följer textens framväxt på skärmen. Plötsligt utropar Kevin, "–Jag vet" och lämnar platsen vid datorn. Lika plötsligt som han försvann är han tillbaka med ett skjutbart väggparti som han placerar tätt bakom datorstolen, som en ram runt skrivhörnan. Han lämnar platsen ännu en gång och återkommer med ännu ett väggparti. Han placerar det intill det första väggpartiet och lämnar endast en smal öppning som han smyger in genom. "–Det är riktigt bra. Det är så mysigt!" Lenita når fast mindmappen på väggen innan de båda återvänder till datorn där Kevin skriver "[Det var en gå]ng en pojke som hette erik. Han är sju år. Han bor i paris" i en följd utan att pausa. Medan Kevin skriver plockar Lenita ner mindmappen från väggen och arbetet med mindmappen fortsätter parallellt med textens framväxt.

Medan pennskrinet i föregående sekvens blir agentiskt i meningen att det kombinerar en kroppslig och diskursiv rörelse och med det ökar handlandets kapacitet och potentialitet, är det i denna sekvens samhandlandet kring just skriverlyan som skapar ny kroppslighet i rummet och ny produktion. Med stor energi skapar Lenita en text om "Erik i Paris" illustrerad i bild och Erik avfyrar ett batteri av meningar då den alfabetiska texten växer fram på datorskärmen. Som ett resultat av den förhöjda intensiteten framträder detta nu-ögonblick där ingen på förhand strukturerad mall finns tillgänglig. Det är ett ögonblick som lärarna har svårt att beskriva med ord. När Alice berättar om händelsen för kollegorna i slutet av dagen refererar hon till situationen genom att beskriva hur hon fick gåshud av att se elevernas aktivitet i den mysiga skriverlyan. Vägghpartierna som materialitet samhandlar med elevens tal och kroppar och blir tillsammans en produktiv kraft som sätter skrivandet i en ny rörelse. I det gemensamma klassrummets miljö samhandlas något annat när eleverna sitter i sina bänkar och riktar uppmärksamheten framåt mot tavlan där frågor om och beskrivningar av instruktionen iscensätts. När Kevin och Lenita skapar ett nytt rum som avgränsar dem från klassrummets kollektiva skrivande, blir skrivandet nomadiskt i meningen att det aktivera nya sammanhang i vilket texten kan "bli till". Liksom "riktiga" författare kan göra, skapar de genom skriverlyan, inte bara en rumslig avgränsning, utan även ett rum för kreativitet, att "gå in i" fantasin, föreställa sig och förhandla om vad "Erik i Paris" ska handla om. Det blir ett rum av närhet, intensitet och immanens och på så sätt ett utforskande både av texten och att bli skrivare.

"Vet du en känd gata i Paris?":

En klanglig dimension materialiseras och prövas

Under dag tre av skrivprojektet fortsätter Kevin och Lenita samskriva "Erik i Paris". De diskuterar handlingen samtidigt som de gör både en alfa-

6. ELEVERS SAMHANDLINGAR MED TEXT, MATERIALITET ...

betisk text på datorn och en bildtext på papper. När Alice kommer förbi är de i färd med att skapa huvudkaraktären. De har bestämt att han heter Erik, är sju år och bor i Paris. Just nu associerar de kring detaljerna kring Eriks liv. Kevin läser texten för läraren Alice och frågar:

KEVIN: Vet du, vet du en känd gata i Paris?

ALICE: Nej, det vet jag inte. Vet du?

KEVIN: Näh, jag frågade dig.

Alice övergår till att fråga om de kan någon franska. Erik svara glatt, "–Bonjour Mademoiselle", varpå en diskussion kring franska tar fart. Nästa samtalsämne handlar om hur man kan hitta namnet på en fransk gata.

ALICE: Hur kan ni ta reda på det [franskt gatunamn]?

KEVIN:TITTA på en fransk film.

ALICE: Sant. Men det har vi inte här.

KEVIN:TITTA på en svensk film som handlar om Paris.

Alice lämnar författarna i sin skrivarlya. Kevin och Lenita sitter tysta och tittar rakt fram. Efter en stund övergår Kevin till att skriva på handlingen, "Då går de upp i Eiffeltornet". Vi förstår detta som ett brott i situationens flöde och att den kreativa processen att skapa en huvudkaraktär som känns "fransk" stoppas upp. I episoden nöjer sig eleverna inte med att avbilda och representera något färdigt. Snarare är de mitt i ett utforskande av hur något kan bli och det auditiva, klangen av det franska språket, materialiseras som en potentiell kraft i skrivprocessen. Eleverna är mitt i konstruktionen av frågor omkring hur "franskheten" ska materialiseras och plötsligt framträder en klanglig dimension. Språket blir agentiskt, inte orden i sig och vad de betyder, utan som en öppen process av möjliga sammanvävningar där språkbetydelsen kollapsar i det affektiva och intensiva. Kevin provar att koppla till en klangdimension genom att högt uttala franska ord, "bonjour Mademoiselle", men uppmärksamheten kommer i stället att riktas mot frågan om var de ska leta efter gatunamn och filmer; "hur kan ni ta reda på det?" Eleverna orienteras mot ordböcker, filmer och sökandet, snarare än att skapa en gemensam riktning och närhet till språkklangen. Den utforskande processen "tystnar" och huvudkaraktären Erik i berättelsen förlorar en potentiell dimension.

Arbetet med berättelsen "Erik i Paris" fortsätter ytterligare två dagar. Lenita och Kevin avslutar skrivprocessen med att presentera sin berättelse för två klasskamrater som ger respons. Kamraterna tycker att "slutet är för kort" och föreslår att de ska skriva mer. Men Lenita och Kevin utvecklar inte berättelsens slut. De redigerar heller inte texten. I stället organiseras aktiviteten mot det på

förhand bestämda målet för skrivprojektet Min Saga. Berättelsen har en början, en mitt och ett slut. Dessutom, när lärarna utvärderar dagens arbete i slutet av dagen slår de fast att Lenita och Kevin har följt den struktur som det metodiska skrivprojektet innebar. Eleverna planerade genom att göra en mindmap, skapade karaktären Erik, formade en händelse som utspelade sig i Paris och de avslutade sin berättelse. I denna kollektiva utvärdering materialiseras och återvänder den pågående processen av det metodiska skrivprojektet till den förutbestämda struktur som ramar in det kreativa skrivprojektet. Processen av det metodiska skrivprojektet fixeras och riktas mot ett engagemang i hur nästa skrivprojekt kan komma att bli.

Från lärande till ett rum för tillblivelse

Utifrån en nomadisk och posthumanistisk förståelse är undervisningsmetoder inget på förhand färdigt verktyg utan en pågående process, där metod och material och elever/lärare möts, påverkar och påverkas, i en ständigt pågående process av tillblivelse. I vårt kapitel har vi exemplifierat olika händelser i ett metodiskt skrivprojekt för de yngsta eleverna i skolan. Vi har lyft fram relationella dimensioner mellan metod, text, människa och föremål när den elevnära texten, "Erik i Paris", skapas i Kevin och Lenita's klassrum. Analysen av de konkreta händelserna visar att undervisningsmetoden kreativt skrivande innehåller så mycket mer än att lära barn läsa och skriva. I de klassrum där studien genomfördes observerades ett fåtal tillfällen då oförutsedda ögonblick av tillblivelser uppmärksammades och prioriterades som lärande situationer av läraren. Oftast passerade dessa tillfällen osynligt förbi medan lärarens fokus riktades mot att återkoppla till redan kända skrivstrategier som exempelvis berättelsens struktur eller mot elevens förväntade måluppfyllelse, det vill säga mot färdigheter och förmågor eleven besitter eller förväntas besitta i slutet av skrivprojektet. Det är lätt, och kanske orättvist, att konstatera att det finns en mängd händelser i klassrummet som lärarens blick och metodens inramning inte uppfattar. De osynliggörs och blir inte möjliga att artikulera. Eller också ses de som störningar i den metodiska och målstyrda diskursen – något som hotar den pedagogiska kontrollen och därmed kunskapsmålen. Samtidigt har detta varit vårt syfte; att synliggöra de oväntade och oplanerade händelserna och att beskriva och analysera hur detta sker och vad de öppnar för.

En tanke som växt fram hos oss är att skrivande alltid är nomadiskt i meningen att det handlar om möjlighet till förändring och vad som skulle "kunna bli". Från de inledande anekdoterna om graffiti och bläckpennor, till Kevin och Lenitas skrivarkoja, pennetui och språkklang. I alla exempel är det förändringen, möjligheterna och intensiteten som framträder som centralt. Vi menar, utifrån Deleuze och Guattari, att skrivandet är ett becoming-other och i den meningen

potentiellt kreativt. Inte i den humanistiska och romantiska betydelsen att man kan bli någon annan genom skrivandet. Skrivandet skapar snarare möjligheter att aktualisera det immanenta och att vara gränsöverskridande. Till exempel att bli den från omvärlden avskilda författaren i sin skivarlya, eller att iscensätta en annan kulturs ljudatmosfär. Motsatsen skulle vara att stanna i det oföränderliga och upprepa de förväntade fixeringarna och isärhållandena; "becoming-same".

Det nomadiska handlar om att sätta en text/metod i rörelse men framför allt öppnar det nomadiska för att uppmärksamma och följa det som uppstår i relationen mellan olika mänskliga och icke-mänskliga faktorer i klassrummet – oavsett ålder, ämne eller pedagogisk verksamhet. Kevin och Lenita är inte enbart skribenter under utveckling som genom en metod tränas att uttrycka sig i rätt form med rätt tecken och skribenter. I sekvenserna har vi gett exempel på elevernas skrivande som becoming-other och hur det i dessa tillblivelser aktualiseras lust, glädje, intensitet och affekt. Kanske är det just detta som är energin i skrivläran-det; att utforska friheten och intensiteten i att bli-annan. Som Rosi Braidotti (2011) skriver, "An expansion, acceleration, or intensification of interrelation" (s. 95). I denna transformation är det angeläget att uppmärksamma hur även det icke-mänskliga deltar som agenter; hur de lockar, utmanar, bråkar, stoppar och luras. Och att uppmärksamma textens tillblivelse, hur den tar nya riktningar när skärmväggarna, mindmapen och barnen möts och skapar i dubbel bemärkelse ett annat rum för lärande.

För att inte falla tillbaka i dualismen om process kontra produkt och utforskande kontra måluppfyllelse, är det viktigt att se hur det i våra exempel faktiskt sker ett lärande som anknyter till kunskapsmålen. Lärarnas inledande planering och den avslutande utvärderingen kan ses som förutsättningar för elevernas lärande. Inte som motsatser som upprepar, disciplinerar och fixerar det "samma"/becoming-same, utan som startpunkter för en utvidgning av det skrivande rummet. Det är ett lärande som sker i en samhandling med den materiella världen som öppnar för nya distinktioner och nya kroppsliga och sensoriska möjligheter och nya sätt se, förändra och orientera sig i relation till text, tid och rum. Det är också en förskjutning av epistemologins fokus på det lärande subjektet till ett rum för lärande. I detta rum skapas inte närhet enbart mellan subjektet, metoden, texten och resultaten, utan också till kroppar och föremål som skärmväggar och pennskrin. Det är en posthumanistisk pedagogik där gränser utmanas och överskrids, nya sammansättningar artikuleras och både redan kända och oförutsägbara processer uppmärksammas.

Att läsa med hundar: Om posthumanism och pedagogisk relationalitet

Simon Ceder

Det är inte alltid de pedagogiska relationerna får vara med i klassrummet. Någon har nämligen bekymrat sig för allergikerna. Därför står ett tält uppställt precis bakom skolbyggnaden en gång i veckan, ja, ända tills det blir kallt framåt oktober i alla fall. I tältet väntar en bokhund med sin hundförare på dagens första uppdrag. Ett barn kommer traskande från sitt klassrum och närmar sig tältet. Ett kärt återseende; det är ett tag sedan de läste ihop. Barnet klappar hunden, slår sig ner bland kuddarna, hunden tätt intill. Och så läser de tillsammans, barnet högt för hunden. Hunden tittar till en början uppmuntrande mot barnet, men lägger sig snart till ro. Försöker få plats med huvudet i barnets knä, barnet gör plats. Barnet klappar hunden som viftar lite på svansen. Eleven tar sats med läsningen och läser en dialog med inlevelse och effektfyllt tonfall. Hundens svans viftar med ökad intensitet till barnets förtjusning. Tiden rinner iväg. Eleven frågar hundföraren om något svårt ord och hen ställer också några frågor till eleven. Boken är avslutad och tiden är ute. Läsningen har gått framåt och barnet traskar tillbaka till sitt klassrum. Hunden belönas, rastas och tältet görs i ordning för att välkomna in nästa barn till en lässtund.²¹

Vi lever i en värld som genomsyras av relationer. Skolan likaså. Men vilka relationer räknas och vilka relationer analyserar vi utifrån ett pedagogiskt perspektiv? Exemplet ovan visar en pedagogisk situation där inte bara människor är inblandade – hur kan sådana relationer förstås? De teorier som finns om pedagogiska relationer hanterar nästan uteslutande mellanmännsliga relationer. Hur kan i stället ett posthumanistiskt perspektiv, här med fokus på hundar, hjälpa oss förstå pedagogiska relationer annorlunda? Hur kan vi konstruera begrepp som tar fokuserar på relationaliteten i utbildningssituationen snarare än att fokusera på de mänskliga rollerna? Dessa frågor är centrala i utforskandet i detta kapitel.

Dagens utbildning har en stark idétradition i humanistiska tankegångar

²¹ Beskrivningen av bokhundssituationen är fiktiv men inspirerad av en blandning av artiklar om bokhundar, främst Cervin (2013).

(Biesta 2006). Dessa baseras på idéer om definitioner av vad det innebär att vara människa, vilket är ett kategoritänkande som återkommer även i andra dimensioner. Som fundament för detta lärande lyfter många fram lärarens undervisning och därigenom relationen mellan lärare och elev. Den humanistiska idén om vad det innebär att vara en viss kategori, exempelvis människa, finns även inom pedagogiska relationer, fast här om vad det innebär att vara lärare och elev. Forskningsområdet pedagogiska relationer har därför också utvecklats kring just rollerna lärare och elev (Bingham & Sidorkin 2004; Ceder 2015). Därmed har teorier om pedagogiska relationer kommit att betyda endast mellanmänniska relationer. Detta i sin tur bygger alltså på humanistiska idéer om vad det innebär att vara människa. Enkelt uttryckt har språk och rationalitet fått ett stort genomslag då dessa aspekter ansetts särskilja människor från andra djur (Waltz 2006; Ceder 2015; Braidotti 2013).

Visst finns det andra aspekter som är relevanta i skolan såsom arkitektur, materiella ting, möbler och kunskapsobjekt. Dessa har diskuterats i olika utbildningssammanhang utifrån olika aspekter. Dock ses dessa ofta som passiva objekt och till för människan att använda. Eftersom de inte ses som aktiva agenter har de inte prioriterats till lika hög grad som relationer med andra människor.

I detta kapitel är syftet i stället att använda pedagogiska relationer i ett vidare perspektiv bortom det mellanmänniska. Det handlar inte om att säga att människor är onödiga, eller att visa att människor är utbytbara mot materiella objekt – ett argument som ibland dyker upp vid diskussioner om den digitala teknologins inflytande. Snarare handlar det om att öppna upp olika möjligheter att tänka kring relationer. Dels för att kunna se andra relationer inom utbildningsområdet än de mellanmänniska och dels för att se relationella kvaliteter i pedagogisk verksamhet.

För att uppnå detta följer jag i detta kapitel den idétradition som används i antologin: posthumanism. Ett vanligt posthumanistiskt grepp för att förskjuta en människocentrism är att använda icke-människa exempel. Inom posthumanistisk utbildningsforskning har denna strategi använts på olika sätt. Ett flertal studier har forskat om materiella objekt i förskolemiljö (Hultman 2011; Lenz Taguchi 2012), medan andra har forskat på teknologi och utbildning (Sørensen, 2009). Ytterligare några har närmat sig natur och djur (Taylor 2013) och när det gäller hundar har exempelvis Blaise (2013) använt sig av dessa. Detta kapitel följer denna inriktning, fast inriktat mot en specifik pedagogisk verksamhet som använder sig av hundar, nämligen bokhundar.²²

Detta kapitel är strukturerat på följande vis. Först presenteras fenomenet bokhundar och hur denna praktik passar ihop med posthumanistisk teori och pedagogiska relationer. Därefter analyseras några idéer från intersubjektiva teorier

22 Det engelska begreppet "literacy dog" har i svenskt sammanhang översatts till "bokhund" (Ehriander, 2016).

om pedagogiska relationer genom ett posthumanistiskt perspektiv, vilket resulterar i två problem lokaliseras och två nya möjligheter att tänka pedagogiska relationer uppstår. Först argumenterar jag att dessa teorier har en subjektscen-trisk approach och som en kontrast introduceras begreppet intra-relationalitet. Vidare visar jag att de intersubjektiva teorierna är antropocentriska och som kontrast till detta används begreppet post-antropocentrism. Tillsammans utgör de kapitlets syn på posthumanistiska pedagogiska relationer, vilket i detta kapitel introduceras som begreppet *pedagogisk relationalitet*. Till sist återknyts diskussionen med bokhundar och på vilket sätt pedagogisk relationalitet kan användas för att förstå relationer även bortom människan.

Bokhundar

Kan människans bästa vän även vara elevens bäste lärare? Och varför exemplifiera relationer med en hund?

Det finns tre områden som är särskilt framträdande när det gäller posthumanistiska analyser om relationer: människa-teknik, människa-natur och människa-djur. En av posthumanismens mest betydelsefulla teoretiker, Donna Haraway, arbetar med alla tre av dessa. Begreppet *naturkultur* är centralt för att sudda ut gränsen i människa-natur-relationen (2003). Dessutom har hon skrivit två manifest varav det första, *The Cyborg Manifesto* (1991), berör främst teknik, medan det andra, *The Common Species Manifesto* (2003), berör djur och mer specifikt hundar. Jag ska härnäst mer specifikt fokusera på människa-hund-relationer och varför dessa är särskilt intressanta ur ett relationellt perspektiv.

Haraway (2003; 2008) argumenterar att hunden har en särskilt ihoptrasslad tillvaro med människan som en följd av tusentals år av samevolution. Hur ser den ut? De två arterna hund och varg har en gemensam urmoder – vi kan kalla den urvarg – ur vilken de sedan skiljdes åt för att så småningom bli olika arter. Vissa urvars-individer höll sig på avstånd från människor och sammanblandades sällan med dem. Men det fanns också urvargar som höll sig närmare människorna och utvecklade förmågor som gynnade deras överlevnad. Det handlar om kompetenser såsom vakt, vallning, sällskap och sängvärmare. På liknande sätt har människan ändrat sig och fått nya möjligheter att genomföra jordbruk och jakt just tack vare hunden. Hunden ses alltså inte bara som en evolutionär produkt av människans avel, utan både människans och hundens evolution är skapade genom samevolution. Hur länge denna samevolution pågått är omstritt, men nyligen publicerade resultat hävdar att utvecklingen startade runt 27 000 och 40 000 år sedan (Skoglund et al. 2015).²³

²³ Detta avsnitt är baserat på forskning om hundens evolution såsom Horowitz (2009), Serpell (1995) och Shipman (2010).

Samevolutionen gör att människa och hund kan fungera enkelt i team och i dag är hundar inte bara sällskap utan även yrkesverksamma; polishund, ledarhund, vårdhund och nu även bokhund. Länges har det varit känt att hundar kan ha en lugnande effekt på patienter exempelvis i terapisessioner eller vid stressande situationer såsom när man ska ta ett blodprov (Nagengast et. al. 1997). I skolans värld har terapihundar använts för elever med särskilda psykologiska behov som behöver trygghet och lugn (Anderson & Olson 2006). Det är denna funktion som lärare och forskare intresserade av barns läsutveckling har tagit fasta på och då särskilt när det gäller högläsning eftersom detta är något som många barn blir stressade av.

År 1999 startade ett projekt i Salt Lake City med bokhundar och 15 år senare har det utvecklats till en organisation med 3000 volontärer över USA och Kanada (Massengill Shaw 2013). Användandet av bokhundar har även spridits till Sverige (Cervin 2013; Ehriander 2015). Bokhundar kan komma till bibliotek där barn mer spontant kan läsa för dem som en del av biblioteksbesöket, eller så kommer de till en mer formaliserad skolmiljö (Massengill Shaw 2013). Hunden är tränad att vara lugn och bli klappad eller att ligga med huvudet i barnets knä. Motivet för att använda bokhundar är att skapa en säker och bekräftande miljö för barn att träna högläsning utan att riskera bli korrigerad av en förälder eller lärare (Friesen 2009; 2013).

Exemplet bokhundar är intressant eftersom det är en formaliserad utbildningsverksamhet med tydligt syfte och genomtänkt pedagogisk idé (Waltz 2006). Hunden fyller en specifik funktion i och med att den är närvarande genom fysisk kontakt och kroppslig kommunikation. Det kan vara uppmuntrande ögonkontakt, en buffande nos eller en viftande svans. Hunden åstadkommer alltså precis vad som behövs för att stötta en högläsande elev. Fördelen med hunden är också att den inte talar samma vokala språk som eleven, varför den inte kan korrigerar ord eller uttal. Detta vet eleven och tar därför själv ansvar för läsningen. Om det skulle behövas, finns även hundföraren i rummet och kan svara på direkta frågor. (Jalongo 2005; Friesen 2009, 2013).

Det ska sägas att den forskning som finns om bokhundar är inte alls särskilt omfattande. Den består av ett antal mindre kvalitativa studier utan större systematik eller djupare teoretiska resonemang. Den mest framträdande forskningen är gjord av Friesen (2009; 2013) och hon har en utgångspunkt i social förståelse av läsning och literacy. Övriga studier är mer deskriptiva och vissa även publicerade i tidskrifter riktade mer mot lärare än mot forskning (Nagengast et al. 1997; Jalongo 2005; Massengill Shaw 2013; Ehriander 2015). Bokhundar har alltså inte behandlats på något filosofiskt eller kritiskt vis tidigare, med undantag för Waltz (2006) som med ett posthumanistiskt angreppssätt diskuterar vad för typ av relation som uppstår i situationer med eleven och bokhunden. Senare i detta kapitel kommer en längre analys om detta, men redan nu kan

7. ATT LÄSA MED HUNDAR: OM POSTHUMANISM ...

jag redogöra att Waltz (2006) påpekar att det verkligen är en pedagogisk relation. Waltz (2006) belyser hur värdefulla bokhundarnas förmågor är genom att jämföra dem med vad som förväntas av mänskliga lärare.

The animal's efforts as a teaching assistant meet a number of the Teacher Performance Expectations required of teacher candidates by the California Commission on Teacher Credentialing (2001). The dog's activity indicates competency in promoting student engagement (TPE 5), use of instructional time (TPE 10), and creating a growthful social environment (TPE 11). If assistance dogs ... are viewed simply as the object of the read aloud, a description of the interactions remains terribly one-sided and the uniqueness – and success – of this educational setting is missed. (s. 55)

Samtidigt är bokhunden inte samma sak som en mänsklig lärare och dess posthumanistiska potential ligger därför inte i att få den att passa in i en mänskligt utformad pedagogisk roll, utan att ifrågasätta rollerna i sig. Waltz (2006) diskuterar bokhunden som en självständig aktör utifrån actor network-teori, medan denna text är mer intresserad av vad som händer relationellt med bokhunden. För att fördjupa idén om vad en posthumanistisk pedagogisk relation kan vara räcker det alltså inte med ett icke-mänskligt exempel. Det handlar om att omarbete de fundament som teorier om pedagogiska relationer bygger på. Därför kommer analysen också att vara ett möte mellan befintliga teorier om pedagogiska relationer samt posthumanistisk filosofi. I nästa avsnitt diskuteras teorier om pedagogiska relationer och de problem dess intersubjektiva utgångspunkter medför.

Från relation till relationalitet

Min utgångspunkt för denna analys av teorier om pedagogiska relationer baserar sig på att synliggöra de fundament som en intersubjektiv teoretisk position har med sig. Baserat på dessa fundament lokaliseras två problem, eller utmaningar, där posthumanistisk filosofi kan vara med och bidra till fortsatt teoretisk utveckling av den relationella pedagogiken.²⁴

Många pedagogiska forskare som söker efter alternativ till att skriva om utbildning som ett individualistiskt projekt hittar ett alternativ i att studera pedagogiska relationer. Att utbildning har setts som ett individuellt projekt har att göra med den påverkan de psykologiska och beteendevetenskapliga perspektiven har haft på utbildning där lärande studeras som en process inuti enskilda individer (Lenz Taguchi 2012). Det handlar också om en neoliberal

²⁴ Jonas Aspelin har etablerat begreppet relationell pedagogik. Jag likställer detta begrepp med att säga området pedagogiska relationer och använder dem synonymt.

trend och ett elev-centrerat fokus på lärande (Biesta 2006). Sidorkin (2000) och många andra²⁵ skriver i stället fram en relationell pedagogik, vilken härnäst ska presenteras utifrån två inriktningar: den instrumentella och den ontologiska. Denna uppdelning ska endast ses som tematisk, inte som två kategorier till vilka olika teoretiker kan sorteras.

Relationell pedagogik poängterar vikten av relationer för att få fungerande klassrum och elever som lär sig. Relationen kan alltså ses som rent praktisk, eller instrumentell, i det att läraren kan använda sin relation till studenten som ett verktyg bland andra pedagogiska verktyg. Exempelvis fastslår den betydelsefulla antologin *No Education Without Relation* (Bingham & Sidorkin 2004) att bra relationer ger bra utbildning. Aspelin (1999) hävdar att pedagogiken måste vara relationsmedveten för att vara framgångsrik. Lave och Wenger (1991) diskuterar lärande som situerat i en social gemenskap och därför är beroende av relationer.

Den ontologiska inriktningen av relationell pedagogik betyder att relationen är meningsskapande för subjekten och att dessa subjekt ses som vara i tillblivelse snarare än avgränsade solida individer. Aspelin (1999; 2015) vänder sig till socialpsykologiska teorier och ser det sociala som ett existentiellt villkor vilket definierar vad det innebär att vara människa. Intersubjektivitet betyder alltså att en enskild människa inte kan definieras, utan blir alltid till i relation till andra människor (von Wright 2000). Två subjekt som möts är inte fasta entiteter varken före eller efter mötet, vilket är en viktig poäng i kritiken mot individualistiska synsätt på utbildning och den enskilda lärande individen. Denna poäng positionerar intersubjektivitet som en kontrast till de humanistiska traditioner som tidigare haft stort inflytande på idéer om utbildning och dessutom sett definitionen av det mänskliga som en central fråga.²⁶ En humanismkritiker som exempelvis Biesta (2006; 2014) värjer sig emot ett definierande synsätt på människan och hävdar att vi i stället bör lära oss hantera den osäkerhet som ett icke-definierande innebär. Vad skulle det i så fall innebära för en teori om pedagogiska relationer? Biesta (2004) skriver att en sådan teori "is not about the 'constituents' of this relationship (i.e., the teacher and the learner) but about the 'relationality' of the relationship" (s. 13). För Biesta (2004) är relationalitet ett sätt att hantera en öppen intersubjektivitet, men i mitt arbete använder jag samma begrepp för att fortsätta tänka pedagogiska relationer med hjälp av post-humanism. Rent teoretiskt tar jag alltså ett avstamp i Biestas perspektiv, som skulle kunna kallas antihumanistiskt, intersubjektivt eller poststrukturellt, men

25 Teorier om relationell pedagogik har ursprung i exempelvis socialpsykologi (Aspelin 1999; 2015), socialkonstruktivism (Lave & Wenger 1991), symbolisk interaktionism (von Wright 2000), feministisk teori (Noddings, 1992), existentialism (Green 1973), psykoanalys (Lyon McDaniel 2004), dialogpedagogik (Sidorkin 1999) och kommunikationsteori (Biesta 2004).

26 Se kapitel två i Ceder (2015).

glider över till en mer posthumanistisk förståelse av frågan om relationalitet. Som ledstjärna i detta arbete kommer därför begreppet *pedagogisk relationalitet* att utvecklas och härnäst utvecklas glidningen från intersubjektiv humanismkritik till posthumanistisk förståelse genom att analysera pedagogiska teorier.

För att utforska vad pedagogisk relationalitet kan betyda görs en analys av befintliga intersubjektiva teorier om pedagogiska relationer. Denna analys baserar sig på att lokalisera två huvudsakliga problem: subjektscentrism och antropocentrism. När jag lokaliserar problem använder jag suffixet *-centrism* eftersom detta visar på utgångspunkter som tas för givna och sällan ifrågasätts. Trots att de teoretiska inspirationerna inom relationell pedagogik har vitt skilda ursprung återkommer ändå dessa centrismer om och om igen. Att utpeka en centrism påvisar också att det finns alternativ i periferin som vi lika gärna kan använda som utgångspunkt. Det perifera kan inspirera oss att utveckla nya analyser och begrepp. I samband med de lokaliserade problemen kommer därför även kontrasterande perspektiv att introduceras, nämligen intra-relationalitet och post-antropocentrism. Dessa två begrepp kommer att fungera som en klangbotten mot vilken pedagogisk relationalitet får sitt innehåll och sin funktion.

Subjektscentrism och intra-relationalitet

Det första problemet jag vill diskutera är subjektscentrism. Även om intersubjektiva teorier är relationella har de fortfarande ett enskilt subjekt som start- och slutpunkt för den pedagogiska processen. En effekt av detta tänkande är det starka fokus på "mellanrummet" i relationell pedagogik: *intersubjektivitet* betyder just mellan subjekt. Exempelvis placerar Biesta (2004) utbildning varken hos något av subjekten, eleven eller läraren, utan i "the gap" mellan lärare och elev. Även om dessa inte är färdiga subjekt används ändå subjektspositionerna som utgångspunkt för det relationella. Detta framstår för mig som en motsättning: varför kan inte relationen själv vara utgångspunkten och subjekten en effekt av relationen? Vidare är dessa subjektspositioner låsta till lärar- och elevroller, vilket begränsar dessa positioners – och relationens – handlingsutrymme. Svaret på frågan om vad en pedagogisk relation är blir således beroende av hur de pedagogiska subjektens roller definieras. Återigen placeras det enskilda subjektet i centrum.

Alternativet till ett subjektscentriskt förhållningssätt är att skifta från inter- till intra-, vilket är ett teoretiskt skifte som jag lånar från den feministiska filosofen Karen Barad (2007). För Barad (2007) är interaktion baserat på en världsbild baserad på individualism (eller atomism/mekanism) där en entitet möter en annan entitet varpå de krockar och försvinner påverkade åt olika håll. Interaktion ser alltså världen som bestående av självständiga entiteter med ett tomrum eller mellanrum runt omkring sig. Att entiteter har essentiella inne-

boende förmågor som kan studeras genom objektiva metoder är något Barad vänder sig emot. Barad har en bakgrund som teoretisk fysiker och använder sina specialkunskaper om kvantfysik för att utmana existerande kunskapsteoretiska och ontologiska förgivettaganden. I stället för interaktion föreslår Barad (2007) begreppet *intra-aktion*. I stället för entiteter som interagerar över mellanrum ser Barad världen som bestående av ständiga intra-aktioner: relationer, rörelser, processer, transformationer. För att knyta an till utvecklingen av pedagogisk relationalitet kommer jag fortsättningsvis att använda mig av begreppet intra-relationalitet. Intra-relationalitet betyder att världen betraktas med utgångspunkt i att den är i ständig rörelse och i ständig relationalitet.

Biestas (2004) förslag att placera utbildning till mellanrummet mellan lärare och elev fungerar alltså inte utifrån ett intra-relationellt perspektiv. Om mellanrummet var en effekt av interaktionen av lärare och elev så ser det annorlunda ut från ett intra-relationellt perspektiv. Nu är i stället pedagogisk relationalitet utgångspunkten och delarna av relationen, vad Barad kallar *relata*, uppstår som en effekt av att intra-relationaliteten betraktas eller tillfälligt låses fast genom vad Barad kallar ett *agentiellt snitt*. Relatan är således alltid tillfällig och kan bara förstås genom den relationalitet den härstammar från. Den är inte heller nödvändigtvis samma som ett intersubjektivt pedagogiskt subjekt (lärare/elev), utan kan utgöra en alternativ materiell eller icke-materiell del. Utbildning sett från ett posthumanistiskt perspektiv finns alltså inte i mellanrummet mellan två subjekt, utan är en del av relationalitet.

Antropocentrism och post-antropocentrism

I föregående avsnitt diskuterades delarna av pedagogisk relationalitet som *relata* i stället för utbildningssubjekten lärare och elev. Eftersom intra-relationaliteten är av största vikt blir det också mindre viktigt om en *relata* är just läraren eller någon annat – kanske inte ens en människa. Härnäst ska vi utforska det andra problemet som visar sig hos intersubjektiva teorier om pedagogiska relationer: antropocentrism.²⁷ Kort sagt: intersubjektivitet har människan och det mänskliga som utgångspunkt och detta exkluderar icke-mänskliga aspekter från analyser av pedagogiska processer. Antropocentrism är en stark tendens inom utbildning eftersom utbildningsväsendet i stort har människors kunskapsinhämtande och transformation som målsättning. Visserligen är målet att utbilda ett lärande subjekt centralt i utbildningsteori, men poängen är att även förutom det lärande subjektet har mänskliga aspekter högre prioritet och värde än icke-mänskliga. En mängd forskning har visat att icke-mänsklig *relata*

27 För filosofiska diskussioner om antropocentrism, se till exempel Braidotti (2013), Haraway (2003; 2008), and Barad (2007).

7. ATT LÄSA MED HUNDAR: OM POSTHUMANISM ...

genomgående har nedvärderats eller osynliggjorts i pedagogisk forskning (Waltz 2006; Sørensen 2009; Pedersen 2010a, 2010b). När de väl dyker upp finns det två användningsområden för dem: (i) objekt som människan ska lära sig om eller från, eller (ii) instrument som människor använder för att förbättra sina lärandeprocesser.

En post-antropocentrisk kritik granskar noga det faktum att människor placerar sig själva i centrum av filosofin och att världen tolkas med människan som utgångspunkt. Inom området pedagogiska relationer har det gjorts väldigt få studier utifrån ett postantropocentriskt perspektiv.²⁸ Av denna anledning förespråkar pedagogisk relationalitet en post-antropocentrisk syn som kan observera och lära genom icke-mänskliga aktörer.

Även intersubjektiva teorier om pedagogiska relationer tar främst hänsyn till människor. Intersubjektiva pedagogiska relationer är mötet mellan två mänskliga subjekt som lär sig om ett lärandeobjekt vilket i de flesta fall är ett icke-mänskligt fenomen. Här finns alltså en ursprunglig uppdelning mellan mänskliga subjekt och icke-mänskliga objekt. På grund av den antropocentriska tankefiguren ses människor som aktiva subjekt som agerar gentemot sin omvärld medan icke-människor ses som passiva objekt som blir aktiverade av människor (Waltz 2006; Pedersen 2010b). Fast mestadels är det så mycket fokus på människor att inget annat får plats. Exempelvis skriver Bingham och Sidorkin (2004) i inledningen till antologin *No Education Without Relations* att "The authors of this book try to understand the human relations" (s. 2) och i antologins kollektiva manifest fastslår författarna att "Schools must focus on human relations" (s. 6). Sidorkins (1999) dialogperspektiv baseras på principen om att båda parterna i dialogen är människor och kan kommunicera på mänskligt språk. Det gör att alla som inte besitter förmågan att behärska mänskligt språk exkluderas ur modellen. Sidorkin (1999) menar att vara människa är således att vara med, och lära från, andra människor. Vidare påstår han att man kan lära sig förstå sig själv genom att utgå från att den andre är likadan som du. Det antyder att den andre åtminstone är av samma art som du. Således betyder intersubjektivitet här att förstå de mänskliga aspekterna av dig själv, snarare än att förstå alla de relationer som ditt mänskliga själv är en del av.

Av ovanstående anledningar passar icke-människor inte in i teorier om pedagogiska relationer, utan har i stället behandlats i andra områden såsom förskolepedagogik (Hultman 2011; Lenz Taguchi 2012), läroplansteori (Snaza & Weaver 2015), utbildningsteknologi (Sørensen 2009), miljöfrågor (Harvester & Blenkinsop 2011; Affifi 2015) och skolarkitektur (Davies & Gannon 2009).

²⁸ Med undantag för exempelvis Davies & Gannon (2009) och Ceder (2015).

Bokhundar som pedagogisk relationalitet

Donita Massengill Shaw (2013), forskare i literacy, betraktar inte bokhundar som en lärare, utan snarare som några som effektivt assisterar elevernas läsning. Bokhundarna ger nödvändig motivation, reducerar stress, samt skapar ett lugnt och tryggt rum. Genom att vara en neutral tredje part mellan eleven och bokhundens ledare – vilket ofta är en bibliotekarie eller lärare – förskjuts fokus bort från den enskilde eleven mot hunden eller situationen. Det är viktigt att se att bokhunden inte skapar en ny roll som läggs till de redan etablerade rollerna lärare och elev, utan att bokhunden i detta kapitel används för att utmana själva idén med att tänka utbildning baserat på individer eller roller. I stället finns här en möjlighet att utforska pedagogisk relationalitet, hur denna kan förstås och vad detta perspektiv kan bidra med. Stunden som eleven har med bokhunden kan förstås post-antropocentriskt och intra-relationellt med en mängd inblandade aktörer: hund, svans, bok, elev, hundskötare, stämband, rum, päls, hormon, golv och så vidare.²⁹ Att använda både ett post-antropocentriskt och ett intra-relationellt perspektiv kan te sig som en paradox. Å ena sidan argumenterar jag för att studera bokhundarna och andra aktörer som agentiella varelser, men å andra sidan framför jag en kritik mot att analysera separata entiteter och föredrar i stället att studera relationalitet. Exemplet med bokhundarna gör egentligen båda två. Genom att studera bokhundar kan vi se att icke-människor är aktiva delar av relationer, men samtidigt är det inte i den enskilde bokhunden som aktiviteten ligger utan i relationen. Därefter kan vi ta denna insikt åter tillbaka till begreppet pedagogisk relationalitet och konstatera att aktörsskap alltid skapas relationellt snarare än från självgående entiteter. Vad den pedagogiska relationen består av spelar mindre roll, så länge det finns en öppenhet för att observera och lära med relationen.

Naturkultur

Pedagogen Lori Friesen är den forskare som beforskat bokhundar i störst omfattning och hon grundar sin forskning bland annat på det inom literacyforskning etablerade argumentet att barn behöver känna sig säkra för att våga utsätta sig för risken i att läsa högt. Angående hundens förmåga att göra barn lugna skriver Friesen (2013) att "the beautiful thing about a dog is that this is their natural specialty" (s. 9). Hon betonar att hunden accepterar barnet som det är och dömer det inte utifrån faktorer såsom socioekonomi, kön, förmåga, funktio-

29 Jämför med materialitetens roll i exempelvis Hultman (2011), Palmer (2011), Taylor (2013), Lenz Taguchi (2012), Gunnarsson (2015), Pedersen (2010a), Sørensen (2009) samt Davies & Gannon (2009).

7. ATT LÄSA MED HUNDAR: OM POSTHUMANISM ...

nalitet, etnicitet, hudfärg et cetera. Vidare diskuterar Friesen (2009) att hunden inte bara har en naturlig förmåga för att få barn att känna sig trygga; hunden är också "instinctually social" (Friesen 2009 s. 114). Ur ett posthumanistiskt perspektiv är det dock något otillfredsställande i detta fokus på att definiera hunden som art som naturligt social. Analyserat med hjälp av Haraway blir begrepp som "natural" och "instinctually social" av särskilt intresse. Jag ska härnäst diskutera bokhundspraktiken utifrån två aspekter av Haraways (2003; 2008) begrepp naturkultur.

Till att börja med hävdar Haraway (2003; 2008), vilket nämnts ovan, att det inte finns något strikt naturligt med en hund; hunden är ett resultat av en ihärdig människa–hund samevolution och innehåller därför aspekter om både natur och kultur. Bokhundar är uppfostrade av människor som först lärt dem grunder i kommunikation och anpassning till ett människocentriskt samhälle, exempelvis att gå i koppel. Senare har hundarna med sina ledare genomgått särskild utbildning för att uppfylla kraven för att bli godkända bokhundar. Dessa kurser är synnerligen kulturella utbildningsprocesser med kursplan, mål att uppfylla och kvalifikationer att uppnå. Utöver detta innehåller de visserligen också aspekter såsom kroppar, affekt, biologi och nedärvda beteende. När man tittar noga så ser man alltså att bokhundarna är vad Haraway kallar ett naturkultur-fenomen. När hundarna gör att eleverna känner sig trygga är det inte som en följd av en naturlig specialitet utan av att denna relation är en ihoptrassling av naturkultur-aspekter som omöjligt kan redas ut.

Genom att använda bokhundar som exempel har vi här fått syn på något grundläggande för pedagogiska relationer och utbildning i allmänhet; det är inte ett (socio-)kulturellt fenomen, utan det innehåller ett betydligt vidare spektra av aspekter. Att se utbildning som ett kulturellt fenomen är en humanistisk idé om att människan är unik i det att hon behöver utbildning för att bli kultiverad varelse och samhällsmedborgare (Kant 2008); Ceder, 2015; Biesta, 2006). Djuren, å andra sidan, ses som en företeelse för naturen där de bara drivs av biologiska drifter och behov. En forskare som följer idén om naturkultur är Taylor (2013) som analyserar barns naturkultur tillsammans med den värld de lever i. En slutsats från Taylor (2013) men som också passar in på detta kapitel är att utbildning alltid är ihoptrasslat och aldrig antingen kultur eller natur.

Den andra poängen baserat på Haraways (2003; 2008) begrepp naturkultur är att hundar ses som något naturligt och instinktivt socialt just på grund av att de tillhör arten hund. På motsvarande sätt har många humanistiska idéer baserat sin vision för utbildning på hur det mänskliga har definierats. Risken med detta är att individer som inte uppnår definitionen kan ses som människor av mindre värde, vilket också i åtskilliga fall har varit fallet rent historiskt. En liknande princip kan användas på rollerna lärare och elev och de förväntningar som finns på dessa. Likaså kan bilden av bokhunden begränsas om den definieras alltför

starkt till rollen den förväntas inneha i stället för att fokus läggs på vad som uppstår i relationen mellan hund och elev. Att studera ett fenomen som pedagogisk relationalitet innebär således att se bortom vad en enskild individ eller roll kan bidra med och i stället vara uppmärksam på vad som uppstår i relationen.

Common world

Det är inte en slump att det är just hunden som är det djur som används för lästräning. Hundar är ofta uppmärksamma på människor och söker aktivt ögon- och fysisk kontakt, vilket är en kvalitet som utvecklats över tusentals år. Vad som är intressant att studera med bokhundar är att den kommunikation och relation som uppstår hos människa–hund är annorlunda än hos människa–människa. Hundar och människor delar vissa aspekter för kommunikation (att höra ljud och notera kroppsspråk, tonfall), men inte andra (förståelse av vokalt språk, vissa dofter). Att därmed fokusera på hundens bidrag till relationen kan vara ett sätt att förskjuta den centriska positionen hos människan och hennes egenskaper. Därefter kan vi återvända till människan och förstå henne annorlunda.

Många intersubjektiva teorier om pedagogiska relationer baserar nämligen sina idéer på tanken att relationen ska hjälpa till att utveckla goda kommunikationer, vilket betyder ömsesidig förståelse mellan lärare och elever (von Wright 2000; Bingham & Sidorkin, 2004). För pedagogisk relationalitet är detta dock inte en utgångspunkt då den gör det svårare att analysera relationer som går över artgränserna. Relationer måste kunna få utvecklas genom skillnad, kommunikationssvårigheter och att lära sig förhålla sig till sådan dissonans. Haraway (2003) pratar om ”co-habiting”, att lära sig leva ihop.

Living with animals, inhabiting their/our stories, trying to tell the truth about relationship, co-habiting an active history: that is the work of companion species, for whom ”the relation” is the smallest possible unit for analysis. (...) All language swerves and trips; there is never direct meaning. (Haraway 2003 s. 20)

Haraway (2003) skriver att arbeta med djur är inte något stabilt; hon ser detta historieskapande som aktivt och ser språk här som något som virvlar fram. Det är alltså inte en stabil kategori som representerar ingången till en analys, utan det är relationen. Ett liknande förhållningssätt har Affrica Taylor, Mindy Blaise och andra i forskarkollektivet Common World Childhoods Research Collective. De tar alla utgångspunkt i att barnet är en del av världen, och ska lära sig *tillsammans med* denna gemensamma värld, snarare än att lära sig *om* världen (Blaise 2013; Taylor 2013). Att se bokhunden som en del av vår gemensamma värld kan vara en ytterligare pusselbit att post-antropocentriskt förstå hur utbildning handlar om barnets och hundens plats i deras gemensamma värld.

Beröring

Som avslutning på detta kapitel ska vi stanna upp något vid den fysiska beröringen, klappandet. När ett barn möter en bokhund så är ett vanligt förfarande att hunden får syn på barnet, blir glad, blir klappad, blir lugn och lyssnar på läsningen. När hunden blir klappad av barnet, eller ligger intill dess kropp, kommer barnets lugnande hormon att öka. Detta är komplicerade kroppsliga aspekter som involverar många aspekter, men en central och välkänd komponent är oxytocin (Uvnäs Moberg 2003; Kuchinskas 2009). Oxytocin är ett hormon som finns hos de flesta däggdjur och kallas ofta för närhetshormon eller kärlekshormon då det utsöndras vid olika typer av fysisk beröring såsom socialt samspel, sex, romantisk anknytning eller amning. Att fokusera på ett däggdjursfenomen gör här att vi förskjuter människocentrismen och i stället bemöter pedagogisk relationalitet utifrån ett materiellt och post-antropocentriskt perspektiv.

Oxytocin är kopplat till en känsla av lugn, ökad tillit och empati, men kan också utlösa defensivt beteende. Hormonet är alltså självt en ihoptrassling av olika aspekter och situationer. När det gäller bokhundar kan det vara intressant att tänka oxytocin intra-relationellt. När hunden blir klappad är det inte bara i barnet som oxytocin utsöndras, utan även hos hunden. Eftersom det handlar om beröring är det direkt något som inte är individuellt, eller som finns i ett enskilt subjekt, utan kan enklare förstås intra-relationellt. Det är inte eleven som aktivt ger beröring och hunden passivt tar emot, utan det är relationellt. Även om de två kropparna – hunden och barnet – ser ut att vara separerade, är de tätt ihoptrasslade tvärs över artgränser, bortom antropocentrisk kommunikation och i en intra-relationell pedagogisk situation.

Avslutning

I denna text har jag argumenterat för att lämna ett humanistiskt och människocentriskt synsätt på utbildning för ett posthumanistiskt. Mer specifikt om pedagogiska relationer och genom att närstudera exemplet bokhundar. Begreppet pedagogisk relationalitet låter sig inte definieras helt tydligt, utan snarast ställer det sig i kontrast till andra synsätt. Det är alltså tydligare vad det *inte* kan definieras som. Det är inte ett människobaserat begrepp som utgår från att relationer endast kan förstås som ett mellanmänniskt fenomen. Inte heller berör relationalitet enbart människor, utan öppnar upp för bokhundar och andra icke-mänskliga aktörer/aktiviteter. Inte heller är pedagogisk relationalitet ett subjektscentrerat fenomen som definierar relationen utifrån de roller eller positioner som subjekten innehar. I detta kapitel har jag med hjälp av bokhundarna som ett posthumanistiskt exempel och Haraways posthuma-

nistiska idéer velat visa hur relationer kan förstås annorlunda än utifrån en intersubjektiv förståelseram. Det resulterar i en syn på utbildning som något som pågår intra-relationellt i processer, materialitet och relationalitet snarare än i enskilda avgränsade lärare/elev-subjekt. Vidare uppmärksammar vi också såväl människor som icke-människor som aktörer i pedagogisk relationalitet. Exemplet med bokhundarna handlar om så mycket mer än att läsa med hundar. Bokhundar kan användas som exempel på pedagogisk relationalitet och att ta konsekvensen av ett posthumanistiskt tänkande när det gäller pedagogiska relationer.

Mot en posthumanistisk pedagogik i neurocentrismens tidevarv

Mattias Nilsson Sjöberg

Books have to be heavy because the whole world is inside them.
(Cornelia Funke)

I vad som liknats vid en diagnostisk kultur och neurocentrisk era är så kallade neuropsykiatriska diagnoser ett alltmer vanligt förekommande inslag och något som har kommit att påverka hur vi betraktar den mänskliga existensen (Rose & Abi-Rached 2013; Svenaeus 2013; Jørgensen 2014; Mills 2014). Inte minst i skola och utbildning har (neuro)psykiatrisk kunskap och diagnoser fått större gehör (Hjörne & Säljö 2013). Skolverket (2013; 2015; 2016) lyfter fram den ökade andel barn och unga som diagnostiseras för att få tillgång till pedagogiska alternativ vilka annars uteblir. Med tilltagande antal diagnoser följer även andra frågor, inte minst den mycket kontroversiella frågan om vad som orsakar de mänskliga tillstånd som beskrivs som neuropsykiatriska. Här närmar vi oss en problematik som inte har några säkra svar, även om svaren vid en första anblick framstår som ganska självklara. Termen neuropsykiatrisk diagnos säger sig självt att det är något i den enskilde individens hjärna och neurologiska struktur som inte fungerar som det ska. I denna text ska jag utmana detta antagande.³⁰ Avsikten är emellertid inte att fullt ut besvara denna fråga, utan i stället är detta kapitel tänkt att öppna upp för alternativa sätt att tänka kring beteenden som kommit att kläs i neuropsykiatrisk vokabulär. Denna vokabulär leder till tankar om att det skulle vara individen själv som är bärare av ”orsakerna” till sin diagnos. Men är det verkligen så enkelt? Vad sker om vi i stället sätter fokus på de miljöer och materiella ting som vi människor samexisterar med? Själva antagandet om att människa och materialitet är intimt sammanflätade är en del av en posthumanistisk vändning inom samhällsvetenskap och humaniora, där pedagogiken oftast räknas in. Så skriver författarna till en grundbok om

³⁰ Detta kapitel bygger på artikeln (Un)becoming Dysfunctional: ADHD and How Matter Comes to Matter, publicerad i *International Journal of Inclusive Education* (kommande).

posthumanistisk teoribildning att ”i en värld där det icke-mänskliga (djur, miljö, ting, teknik) är så fysiskt påtagligt [så är det] ändå så analytiskt frånvarande” (Åsberg et al. 2012 s. 9).

Ämnet för det här kapitlet är att med hjälp av kvantfysikern och filosofen Karen Barads posthumanistiska filosofi och teoretiska modell agentiell realism (2003; 2007) tänka nytt om det fenomen som har kommit att benämnas neuropsykiatriska diagnoser. I detta kapitel exemplifierat med diagnosen Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Ett grundfundament i Barads posthumanistiska filosofi är att människans existens på jorden inte går att särskiljas vare sig språkliga meningsinnebörder eller fysiska ting. I stället betonas en relationell ontologi vilken lyfter fram varat inte som något essentiellt och statiskt, utan som något som alltid är i rörelse vilket gör det svårt att hos ”tingen” (mänskliga och icke-mänskliga kroppar) peka ut vissa bestämda och inneboende kvaliteter som existerar oberoende av varandra. Med detta ontologiska antagande aktualiseras även etiska spörsmål då vi enligt posthumanistisk teoribildning aldrig kan träda ur den verklighet vi ständigt berör och samblir med. Som Barad (2003; 2007; 2010) betonar är jag som forskare inte frikopplad de fenomen som jag studerar, beskriver och försöker förstå, utan min kunskapsproduktion är skapande då jag genom att tänka adhd på nya sätt också är med i görandet av denna diagnos.

I likhet med Lenz Taguchi och Palmer (2015) är tanken med min text att erbjuda kompletterande och alternativa verklighetsbeskrivningar till området neuropsykiatriska diagnoser och utbildning, vilket annars domineras av det som Säfström (2010) benämner för åtgärdsforskning. Ledmotivet för föreliggande kapitel är således att med utgångspunkt i Barads teoriska modell agentiell realism skapa utrymmen för rörelser och blivanden i stället för att betrakta den individuella diagnosen som ett statiskt och beständigt ”vara”. En betydande del av syftet är att lyfta in andra ”ting” än hjärnan som medproducerande de beteenden som ringats in och klassificerats som adhd. Teorin om agentiell realism öppnar nämligen upp för analyser av hur olika materialiteter fungerar aktivt i konstituerandet av objekt och subjekt. I denna text kopplas adhd samman med materialiteter som skollboken och den pedagogiska aktiviteten högläsning. Att läsa högt ur olika texter, exempelvis en bok, är i dag vanligt förekommande i skolan. Högläsning i skolan är också ett fenomen som vi nog alla känner igen oss i och på olika sätt kan relatera till. Några kanske är positivt inställda till denna pedagogiska aktivitet, andra mer ogillande, vissa kanske rent av allergiska.

Syftet med detta kapitel är att gå bortom antro(po)centriska förståelser av fenomenet adhd – det vill säga människans neurologiska struktur som utgångspunkt för adhd – och i stället låta textboken som produktiv materialitet leda analysen. Innan boken tar över den här texten görs först en mer noggrann

presentation av Barads teoretiska modell agentiell realism och de olika begrepp som följer. Men innan dess ska jag belysa det som har liknats vid en diagnostisk kultur med neurologiska förtecken, med diagnosen adhd i centrum.

ADHD – en dysfunktionell hjärna eller en social konstruktion?

Adhd karaktäriseras av ouppmärksamhet och/eller överaktivitet och bristande impulskontroll.³¹ Den historiska forskning som gjorts på diagnosen adhd ger en bild av hur olika förklaringsmodeller avseende beteenden som ouppmärksamhet och bristande impulskontroll har förändrats över tid. Vad som tidigare betraktades som omoraliska avvikelser hos barn och unga har med tiden transformerats till patologiska tillstånd, förklarat som biogenetiska och neurologiska avvikelser (Rafalovich 2001; Lange et al. 2010; Wedge 2015). I samtida diagnostiska manualer likt den i dag mycket inflytelserika amerikanska *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, nu i sin femte upplaga (DSM-5), vilket för övrigt är den genom tiderna mest omfångsrika, definieras adhd som en ”neurodevelopmental disorder” (APA 2013 s. 32). På svenska är denna definition att likna med ”en neuralt betingad störning” (Almer & Mandel Snaum 2012 s. 12) alternativt neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Som exempel på denna definition kan vi vända oss till Socialstyrelsen som så sent som hösten 2014 tillsammans med bland annat Läkemedelsverket publicerade ett kunskapsstöd om adhd där de följer riktlinjerna i DSM-5 (Socialstyrelsen 2014).

Inom neuropsykiatrisk forskning anses adhd vara möjligt att studera (och mäta och bedöma) utan forskarens (eller läkarens, psykologens, förälderns, lärarens) subjektiva inblandning. Adhd betraktas inom denna realistiska forskningstradition som något objektivt gripbart för den medicinska forskningen (Tait 2005). Adhd existerar som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning där förmodade genvarianter antas interagera med potentiella riskfaktorer i miljön,

³¹ Vad som särskilt kännetecknar diagnoser som adhd är att symtomen antas överlappa andra diagnoser, exempelvis dyslexi, vilket förklaras med att diagnoserna är komorbida, det vill säga att en viss samsjuklighet råder (Thapar et al. 2013; Tarver et al. 2014). Diagnosen dyslexi känner nog de flesta till eftersom den hör till en av de mest vanliga neuropsykiatriska diagnoserna. I dag tycks råda enstämighet om vad dyslexi är och orsakas av och därmed framstår den medicinska förklaringsmodellen till ”dyslexi” som en sanning bortom all kritik. Med andra ord, om denna text skulle ha handlat om dyslexi skulle den bli relativt kort då alternativa förklaringsmodeller marginaliserats eller helt raderats ut (se Tait 2005). I en studie som sammanfattat den debatt som följt diagnosen dyslexi påvisas att perspektiv och teorier som utmanat och ifrågasatt ett i första hand biomedicinskt förhållningsätt och diagnosens gångbarhet och funktion för lärande och undervisningspraxis inte sällan har bemötts som översimplifierade och för att inte ta personers läs- och skrivsvårigheter på allvar: ”Thus the key question – Is dyslexia a scientific rigorous construct that has meaningful value for research and educational/clinical practice? – has too often been transmogrified into the unhelpful and misleading ”Does dyslexia exist?” (Elliot & Grigorenko 2014 s. x).

vilket är ett problem som genom ständigt nya vetenskapliga experiment och teknologiska praktiker söker ett slutgiltigt svar. Paradoxalt nog så har inga biologiska markörer kunnat påvisas och i stället varierar symtomen ”depending on context within a given setting” (APA 2013:61).

Adhd är en av världens mest beforskade neuropsykiatriska diagnoser, tillika en av de mest kontroversiella (Timimi et al. 2004; Frances 2014; Hinshaw & Scheffler 2014; Erlandsson & Punzi 2016). Den neuropsykiatriska förklaringsmodellen har utmanats från flera olika håll. Kritik riktas mot att diagnosen, via profiterande läkemedelsbolag, transformerats till en repressiv biopolitik för att via centralstimulerande läkemedel eller annan psykofarmaka kontrollera i synnerhet de barn och unga som inte agerar konformt utifrån rådande samhällskulturella ideal, mer än ofta med skola och utbildning i centrum (se t.ex. Timimi 2005; Visser & Jehan 2009; Saul 2014; Gøtzsche 2015, 2016; Wedge 2015). Andra menar att den biomedicinska förklaringsmodellen verkar reduktionistiskt, exempelvis att tankar och känslor utelämnas förståelsen av vad det innebär att vara (en felande) människa (Ljungberg 2011; Svenaeus 2013; Jørgensen 2014).

Cooper (2008) argumentar emellertid för att adhd bäst bör betraktas som en *biopsykosocial* diagnos. Cooper betonar i synnerhet bio och hans argumentation är en respons på att rent socialkonstruktionistiska teorier tenderar att leda till att individers alla olika individuella förutsättningar i skola och utbildningssammanhang glöms bort. Att inte beakta biologi som en betydande faktor för adhd som en ”störning”, menar Cooper, är att missa en viktig detalj i skolors inkluderande arbete med att förändra miljön så att den ser till alla individers unika biologiska särdrag. Singh (2008b) sammanfattar forskningen om adhd och lägger till att det biopsykosociala perspektivet är på frammarsch men fortfarande i sin linda. Singh hävdar emellertid att ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med betoning på makt och kontroll inte nödvändigtvis behöver innebära ett förnekande av symtomens existens. Det senare är ett radikalt missförstånd som kan vara av avsiktlig eller oavsiktlig art beroende av uttolkare, men som oavsett vilket ligger till grund för att frågor av biopolitisk karaktär tonas ner.

Utifrån ovan nämnda är Evaldssons (2014) studie intressant. Evaldssons tar avstamp i poststrukturell³² teoribildning i det hon intresserar sig för hur en grupp pojkar som är placerade i en specialklass för elever med diagnosen adhd tillsammans med sina lärare interagerar i ett komplext samspel med sociala och institutionella kategorier. Evaldsson påvisar hur sociala kategorier i skol-

32 Inom den socialkonstruktionistiska position som kommit att benämnas poststrukturalism riktas fokus mot mänskliga handlingar som produkter av historiska, kulturella och sociala förändringar. Språkets betydelse är det kitt som håller denna tanketradition samman (Herz & Johansson 2013).

8. MOT EN POSTHUMANISTISK PEDAGOGIK I NEUROCENTRISMENS TIDEVARV

vardagen kommer samman i ett komplext samspel och skapar någonting nytt. Det vill säga att i alla de mikrohändelser som skolvardagen fylls av skapas en komplex vardaglig kamp av mening, betydelse, makt och positionering mellan lärarna och eleverna. Evaldsson poängterar att pojkarnas problematiska responser inte följer som direkta följder av neurologiska och biokemiska avvikelser i hjärnan, utan att eleverna agerar på ett sätt som fyller deras liv med mening just där och då. Eleverna responderar helt enkelt på händelser som de tycker är orättvisa, men på ett sätt som inte passar inom skolans ramar. Vad Evaldsson påvisar är att elevernas beteenden inte är något statiskt och essentiellt utan något som blir till i interaktion med lärare och förhärskande diskurser. Språk och kommunikation betraktas som medskapare av subjektivitet och den fond mot vilken interaktionen mellan lärare-elev utspelar sig och Evaldsson menar att diskurserna – de sociala kategorierna – materialiseras i subjekten. Lärarnas förståelse och uttolkning av elevernas motstånd blir till som en effekt av den neuropsykiatriska diskurs som primärt placerar orsaken till det problematiska beteendet (deras adhd) hos eleverna själva. Men i det att Evaldsson belyser hur ”adhd” är något som ständigt är i rörelse och (om)skapas i vad hon beskriver som en interaktion mellan lärare och elever, så utelämnas emellertid materiella objekt som aktiva medskapare av fenomenet adhd. Och även om Evaldsson betraktar adhd som ett görande i vilket språket är en central aktör så följer med begreppet interaktion att lärare och elever agerar som två från varandra ”frikopplade” entiteter. Mer om detta nedan.

Agentiell realism

Som påvisats ovan existerar en variation av förklaringsmodeller till vad som anses orsaka den så kallade neuropsykiatriska funktionsnedsättningen adhd, även om det neuropsykiatriska perspektivet är det i dag dominerande. Men oavsett om konkurrerande förklaringsmodeller försöker ta sig bort från det neurocentriska perspektivet så förblir de alla antropocentriska i det att de betonar det mänskliga som någonting som konstituerar ”adhd”. De sätter alla på sätt och vis människan i centrum för sin analys. Vad jag vill belysa med ovan genomgång av olika perspektiv på diagnosen adhd är att till den biopsykosociala förklaringsmodell som har föreslagits så kan en materiell dimension adderas och därmed ett steg tas bort från människan som diagnosens ”ursprung”, även om människan givetvis aldrig helt kan frikopplas de symtom som via kroppen blir synliga. Kritisk teori har börjat engagera sig med materiella elements betydelser, samtidigt som språk och diskurser fortfarande är aktuella. Vad som betyder något är just komplexiteten av olika betydelser samverkan (Latour 2004). Det är här som termen posthumanism träder in i bilden. I denna text introduceras denna term, eller vetenskapsfilosofiska position, med hjälp Karen Barad.

Med teorin om agentiell realism vill Barad (2003; 2007) nå bortom antropocentriska ontologier och i stället skriva fram en verklighet där vare sig mänskliga eller andra "ting" existerar som separata entiteter i sig själva. Vad Barad söker påvisa är att den mänskliga existensen inte går att förstå som separerad omvärlden. Barads ambition är att förena de två vetenskapsfilosofiska positionerna realism och konstruktionism, kort uttryckt att sociala konstruktioner inte går att särskiljas "ting" ute i den så kallade verkligheten. I teorin om agentiell realism elaboreras med språkliga element såväl som med fysiska materialiteter och hur dessa kommer samman och skapar nytt i olika materiellt-diskursiva praktiker. Blivandet inkorporeras i en myriad av samblivanden som befinner sig i ständig rörelse. Alla kroppar, inte bara den mänskliga kroppen, skapas i en pågående performativitet, ett ständigt görande. Detta samblivande benämner Barad för intra-aktion. Intra-aktion är inte att betrakta som att två från varandra frikopplade relata ("komponenter") interagerar med varandra, utan intra-aktionen föregår relata och våra uppfattningar av entiteter som givna och frikopplade varandra. Specifika intra-aktioner mynnar alltid ut i specifika fenomen. Intra-aktion är med andra ord en rörelse som hela tiden leder till att något nytt skapas.

Barad föreslår begreppet ontoepistemologi för att betona hur kunskap om något alltid också måste förstås ontologiskt. Barad (2003; 2007; 2010) ägnar stort intresse åt kvantfysikern och filosofen Niels Bohr. Centralt hos Bohr var förkastandet av den atomcentrerade atomfysiken. Det finns inget oberoende existerande objekt med inneboende egenskaper enligt Bohr. Ting har inte några gränser eller egenskaper i sig själva, på samma sätt som språkliga begrepp inte har det. Bohrs apparatus är ett fysiskt arrangemang, som i Barads agentiella realism förenas med den franske historikern och filosofen Michel Foucaults idé om diskursiva praktiker. Enligt Foucault (1971/1993) frambringar alltid specifika diskursiva praktiker en viss typ av gränssättande yttranden. Denna förening av idéer resulterar hos Barad i en materiellt-diskursiv apparat som fungerar gränssättande. Genom materiellt-diskursiva praktiker så uppförs agentiella snitt i intra-aktionen, vilka har effekt för hur objekt och subjekt skapas. Utifrån Bohr betonar Barad att lika viktigt för det agentiella snittet är de apparater som exkluderas den materiellt-diskursiva praktiken.

Barad tar oss med till fysikens lagar för att mer bestämt reda ut att universum inte består av fristående entiteter, utan individuella egenskaper blir till genom specifika fysiska apparater och diskursiva praktiker vilka agerar som agentiella snitt. I *the two-slit experiment* påvisas att en elektron i sig har en dualistisk natur, det vill säga att en elektron kan både bli till en våg alternativt en partikel beroende på vilken "apparat" som används. Det som avgör om elektronen ska bli till en våg alternativt en partikel är själva experimentets utformning, den apparat som används för att genomföra experimentet. När apparaten konfigureras på ett

specifikt sätt blir elektronen till en partikel. När apparaten rekonfigureras blir elektronen i stället till en våg. Översatt till människoblivandet innebär detta att vad vi kallar för individuella egenskaper inte är något hos individen essentiellt och bestående, utan ett resultat av de apparater – de materiellt-diskursiva praktiker – som bestämmer vilka agentiella snitt som ska ”skäras ur” blivandets annars öppna och oändliga multiplicitet (Barad 2003 s. 821).

Etiken gör sig här gällande. Eftersom vi på en och samma gång berör verkligheten samtidigt som den berör oss, och att vi aldrig kan undfly detta, är vi alltid fullt ansvariga för vilka betydelser vi skapar. Barad vidareutvecklar därmed begreppet ontoepistemologi med prefixet *ethico*:

... ethics [or *eticho-onto-epistemology*] is not simply about the subsequent consequences of our ways of interacting with the world, as if effect followed cause in a linear chain of events. Ethics is about mattering, about taking account of the entangled materializations of which we are a part, including new configurations, new subjectivities, new possibilities – *even the smallest cuts matter*. (Barad 2007 s. 384, *min kursivering*)

En diffraktiv analys av ADHD-blivande

Den forskningsmetod jag har använt för att producera denna text är diffraktiv analys (Barad 2007). Begreppet diffraktion refererar till ett fysiskt fenomen i vilket skillnader kommer samman och skapar någonting nytt. Som forskningsmetod handlar diffraktiv analys om att läsa olika texter, insikter och data i och genom varandra och på så sätt skapas nya och alternativa verkligheter. Diffraktiv analys i Barads anda är att skapa nytt, att producera nya sätt att tänka kring tid, rum, materia, kausalitet, agens bland mycket annat. Men inte att förglömma är vilka nya gränser som skapas då nya verkligheter produceras, det vill säga vad som räknas in och lämnas utanför kunskapsapparaten.

Lenz Taguchi och Palmer (2015), som arbetat utifrån metoden diffraktiv analys, liknar denna forskningsakt vid ett samblivande där forskaren såväl kroppsligt som känslomässigt arbetas in i kunskapsapparaten samtidigt som forskaren blir medproducent av den. De menar även att diffraktiv analys som forskningsmetod gör det möjligt att använda de minnesberättelser som blir till i forskningsakten. Samtidigt som jag fördjupar mig inom mitt ämne så blir jag genom nya kunskapsmöten ständigt till på nya sätt vilket gör att tidigare händelser i livet träder fram och ”jagar” mig på nya sätt (jfr Barad 2010), vilket öppnar upp för att författa en minnesberättelse. I mina (teoretiska och empiriska) studier av i synnerhet diagnosen *adhd* kan jag känna igen mig mycket, vilket möjligen har gjort det ännu lättare att skriva ned den minnesberättelse som jag så att säga inte har kunnat hålla inom mig utan hade behov av att skriva ner.

I nedanstående diffraktiva analys ligger fokus på skolboken som performativ aktör. Det vill säga den symtombild som förknippas med adhd ska i detta perspektiv inte förstås som något inneboende i individen i själv, utan som något som aldrig kan särskiljas den materiellt-diskursiva praktik i vilken människa (subjekt) och ting (objekt) samblir. I vad som följer får vi via bokens performativitet stifta bekantskap med Zonia (Skolinspektionen 2014) och Anders (Nilsson Sjöberg 2015) vars situation "inifrån utanförskapet" har uppmärksamrats. Till detta adderas min egen minnesberättelse. De exempel som används hålls relativt korta, men analysen skulle kunnat göras långt mer utsträckt än så. Som tidigare nämnts har vissa försök gjorts till att förena det biologiska perspektivet med teorier om social makt och kontroll genom att föreslå diagnosen som en biopsykosocial ordning. Med Barads agentiella realism skulle emellertid en sådan "kausal" analys behöva innefatta allt från noggranna analyser av biologiska, psykologiska, fysiska, sociala, historiska, kulturella, relationella, ekonomiska, politiska, geologiska områden – alla på minsta detaljnivå. Ju fler och mer detaljerade områden, desto bättre bild av fenomenet. Ju färre och mindre detaljerade, desto oklarare. Människans existens är helt enkelt ogripbar, därmed inte sagt att vi inte kan försöka förstå oss på den. Och när vi gör så är vi medaktörer i kunskaps(re)produktionen. Analysen nedan är främst ett sätt att lyfta in materiens performativitet och samtidigt lyfta subjektet ur det neurobiologiska perspektivets diagnostiska låsningar och socialkonstruktionistiskt fokus på diagnosen som ett redskap för social kontroll. Jag vill föra till ett nytt sätt att tänka kring kausalitet i forskningen om adhd, jag gör inga anspråk på att till fullo förklara den. Observera att jag i det följande vill påvisa materiens performativitet genom att i de tre olika exemplen nedan inte främst följa de tre personerna, utan låt oss komma bortom antropo(neuro)centriska förställningar och i stället följa boken som performativ aktör.

Samblivanden och agentiella snitt

I takt med att diagnoserna ökar i antal och omfattning följer även studier som försöker lyssna till personer med diagnos och se till deras kontextuella villkor. Exempel på sådan forskning har gjorts av Skolinspektion (2014) som i sin kvalitetsgranskning Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD har granskat skolsituationen för 21 elever diagnostiserade med adhd.

Zonia, eller den "bökiga" boken

I Skolinspektionens rapport får vi bland annat stifta bekantskap med Zonia och vid tillfälle även följa med henne in på en biologilektion:

8. MOT EN POSTHUMANISTISK PEDAGOGIK I NEUROCENTRISMENS TIDEVARV

Zonia är 14 år och har förutom diagnosen AD/HD även dyslexi. Hon tycker inte om att läsa högt, eller rättare sagt; hon hatar det. Hon börjar svettas och skaka i hela kroppen. Men alla lärare vet inte att hon har svårigheter med att läsa och att högläsning för henne är obehagligt. Det händer att de har högläsning på biologin och att Zonia också måste läsa. Vid ett av de tillfällena gick Zonia ut ur klassrummet. (Skolinspektionen 2014 s. 20)

Uppenbart i citatet är att Zonia via sina diagnoser – adhd och dyslexi – per definition är neuropsykiatriskt funktionsnedsatt. Vad citatet också belyser är det möte mellan Zonia och den textbok som hon ska läsa högt ur inför klassen. När boken möter Zonia tycks någonting ske. Men vad? Vad sker om fokus flyttas till textboken i stället för att ta avstamp i Zonias neurologiska struktur?

Ett vanligt sätt för människor att kommunicera sker med hjälp av böcker. Boken som kommunikativt redskap är en sociokulturell och historisk konstruktion som möjliggör kunskapsöverföring människor emellan (Säljö 2005). Ordet bok kommer ur trädet bok, antagligen för att tidiga böcker var tecken som ristats på ark av trädet bok (NE.se 2016). I svenska språkets historia kopplas ordet bok till *bök*, vilket syftar på trädet bok, i pluralis *bökar* (SAOB 2016). Termen *bök* är synonymt med *oreda*. Som verb blir det *att böka*, det vill säga att ställa till med *oreda*; i beskrivande form *bökig*, som i sin tur är synonymt med: oordnad, rörig, ostrukturerad, stökig, besvärlig, jobbig, krånglig. Kort och gott, den ”bökiga” boken!

Boken är ett vanligt pedagogiskt redskap i skolan. Inte sällan används boken till att läsas högt ur, ibland inför hela klassen. Forskning om högläsning lyfter fram att högläsning inför grupp inte sällan upplevs som något obehagligt. Prestationen kommer i centrum och flertalet elever kan bli osäkra vilket i sin tur påverkar själva läsningen. Även gruppens storlek är något som tenderar att ha inverkan på hur högläsningen yttrar sig (Goering & Baker 2010). Samtidigt förväntas varje elev kunna sitta stilla i skolbänken eller stå framför klassen under tiden en läser, eller under tiden en lyssnar till de andra som läser högt ur boken. Den enskilde eleven ska också uppnå vissa mål, mål som i slutändan ligger till grund för mätningar och utvärderingar på lokal, nationell och internationell nivå. Inte sällan faller fokus på enskilda elevers prestationer då målen ska mätas och utvärderas (Pettersson 2008). Det finns så att säga en mängd olika sociala konventioner att följa i skolan och i klassrummet. Att bryta mot dessa är att agera irrationellt enligt samhällets bestämmande norm- och regelsystem. ”Bökig” är den som inte lyder, och den som inte lyder granskas i den diagnostiska kulturen utifrån en biomedicinsk lins. Det är inte i främsta hand boken som betraktas som ”bökig”, utan boken betraktas mer som ett passivt redskap för lärande. Men är verkligen boken så passiv som den ger sken av? Kan böcker rent av vara ”bökiga”? Och hur blir det när den bökiga boken samverkar med högläsning som pedagogisk aktivitet? En aktivitet som inte gillas av alla.

Boken möter Zonia, stöter samman med henne och någonting nytt skapas i detta möte. Olika kroppar möts och ur detta möte träder någonting nytt och oförutsett fram. Ett fenomen skapas. Men mötet mellan Zonia och boken äger inte rum i ett socialt och materiellt vakuum, utan mötet sker inom en specifik materiell-diskursiv praktik. Inom denna praktik är en myriad av sambanden i ständig rörelse. Zonia gillar inte att läsa högt, rättare sagt hon hatar det, på grund av att hon inte tycker att hon är bra på det. Inom den specifika materiellt-diskursiva praktik Zonia intra-agerar blir effekten att Zonia reser sig upp och lämnar klassrummet. Med andra ord så blir Zonias "adhd" till inom den händelse, den materiellt-diskursiva praktik, där boken och Zonia kommer kopplar samman. Hennes adhd, och därmed förmodade neuropsykiatriska funktionsnedsättning, är ett med händelsen, vare sig före eller efter. Innan boken kommer samman med henne agerar hon funktionsdugligt, det är först när boken kommer samman henne som hon reser sig upp och lämnar klassrummet och på så sätt blir till som "funktionsnedsatt".

Zonia är diagnostiserad med adhd och dyslexi vilket per definition innebär att det är något i hennes hjärna som inte fungerar som det ska. Beträffande boken så stannar den emellertid kvar i klassrummet, likaså högläsning på schemat. Bok och högläsning hålls som passiva ting och inte som performativa aktörer. Boken och högläsningen stör inte undervisningsaktiviteten eller lämnar klassrummet i tid och otid. Där i klassrummet uppstod säkerligen lite tumult när Zonia valde att lämna, det blev "stök och bök", men var det verkligen enbart Zonia som ställde till med oreda? När situationen lugnat sig fortsatte med största sannolikhet boken sin vandring från elev till elev, ständigt skapande nya effekter och fenomen.

Denna bok den ska vandra och på vägen peka ut "den andra"

När jag läser om Zonias respons på tvånget till att underordna sig en aktivitet i skolan inom vilken Zonia blir till som mindre kompetent än andra elever känner jag någonting. Fastän Zonia genom Skolinspektionens rapport inte är mer för mig än ett fiktivt exempel känner jag med henne. Jag sympatiserar med henne, men känner även med henne vilket känns i hela min kropp. Jag blir något tillsammans med berättelsen om Zonia, någonting nytt skapas. Samtidigt som jag läser om Zonia så höjs min puls, adrenalinet börjar pumpa och jag känner en stigande nervositet tränga sig på. Jag tänker på alla de tillfällen och situationer som jag finner obekväma, om hur det liksom svartnar för ögonen och tankarna blockeras. Sådana situationer när kroppen ställs in på flykt, men att jag (numera – annat var det förr) vet att sitta still i skolbänken. Nedanstående är den minnesberättelse som blivit till då jag läst Zonias respons genom olika datamaterial och teoretiska kunskaper som jag som forskare ständigt sambli-

med. Denna minnesberättelse fungerar som ett "diffraktivt" komplement till Zonias och bokens sammankoppling.

Skolan: En plats för att lära sig läsa, skriva och räkna. Skola och utbildning så mycket mer, men ändå just detta fokus. Just nu är det högläsning på schemat. Fyrtiofem minuter, så lång är en timme. Klassrummet: Längst fram en kateder, mitt emot bänkar, en och en uppställda i rader. Tjugo elever i klassrummet. Kanske tjugofem. Trettio? Några årskurser senare blir bänkarna blir placerade två och två. Sak samma, men olika. I dag är klassrummen kanske utformade lite annorlunda, men lika viktig är boken. Boken: En artefakt i historien, en historisk artefakt. Boken som ett i historien framskapat redskap för kommunikation. Boken bär mening. Inte enbart innehållet i boken, utan även som traditionstyngt ting. Mötet med boken: Högläsning inför klassen. Minns inte vilka böcker vi skulle läsa, vad jag minns är prestationen, att kunna läsa flytande. Det var det som räknades. Läsa fort och utan att staka sig. Att kunna läsa: I boken kopplas tecken och symboler samman, vilka bildar ord och meningar. Förståelse: Vet inte om jag förstod vad jag läste, men jag läste flytande, det var det som räknades. Kom hem, berättade för mamma: "Jag läste bra i dag, utan att staka mig". Följdfrågan: "Men förstod du något?" Brydde mig inte. Vem bryr sig om det? Viktigast av allt var ju att läsa fort och flytande. Prestationen. Boken vandrade från elev till elev. Alla skulle läsa. I de tidigare årskurserna befann sig alla elever i samma klassrum. Alla mötte boken, samma bok. Alla skulle läsa några rader. Vilken bok? Minns inte. Vad jag minns är hur hjärtat började bulta när det blev min tur. Nervositet, nagelbitande, söndertuggat pennskaft. Har alltid haft lätt för att läsa. Fort iallafall, och utan att staka mig, men förstod jag? Tror inte det. Minns jag i dag vad jag läste då? Nej. Minnena handlar om annat; rodnad i ansiktet, nasal röst, rädd för att göra fel, bli utskrattad, utpekad. Rädd för att tillsammans med boken bli till som dålig. Nu är den här, boken. Framför mig, tillsammans med mig. Tecknen som blir till sammansatta meningar. Tecknen och jag. Boken och jag. Läsandet och jag. En sammankoppling som lämnar spår. Hjärtat som bankar. Blodet som pulserar. Tränger upp i hjärnan. Synapser som kopplar samman. Neurologisk struktur som ringlar sig ut och in från kroppen och kopplar samman med andra kroppar. Bildar symbios med tecknen i boken, ringlar sig vidare till övriga elever och vidare ut på skolgården. Ut i samhället, ut i universum. Knyter ihop, kopplar samman. Vad hade skett dagen innan? Ingen som såg. Ingen som visste. Ingen som kände till osäkerheten. Vad skulle hända på rasten? På kvällen? Drömmen om boken och tecknen. Sömlös på grund av boken som ska läsas högt ur. Inte boken för sig, utan boken tillsammans med prestationen och responsens. Allt flyter samman. Flytande läsning. Klassrummet, boken och jag: läraren, elevgruppen, bänkarna, boken, tecknen, morfem och fonem – på andra sidan, prestationen: uppnåendemål och betyg, ris eller ros, funktionsduglig eller funktionsnedsatt. Alla minnen är så tydliga. Boken som rör sig mellan bänkarna. Vid varje bänk sitter ett barn. En ungdom. Oskyldiga läsare som tillsammans med boken döms till skyldiga. Skyldiga till att göra fel. Skyldiga till att pekas ut. Särskiljas massan. Oskyldig är du tills motsatsen är bevisad. Vad

gör vi med den som avviker? Hur ska denna person förstås? Varför minns jag bara de som på något sätt utmärker sig? Boken når nu T längst fram i klassen, hon som läste så där ljuvligt flytande. Bäst i klassen. Klassificerad. Inget att orda om. Boken rör sig vidare till M, han som lägger extra betoning på bokstaven r, så där roligt så att alla skrattade och tog efter. Boken vandrar vidare. Från bänk till bänk. Alla ska läsa. Små svarta krumelurer på vita pappersark. Nu stannar boken hos J, hon som aldrig vet vart i texten hon ska börja läsa. Kanske har hon suttit och tänkt på hästarna i stallet, hästarna som hon besökte varje dag efter skoltid. Kanske var det något annat som hon vilade tankarna på. Långt borta från boken, klassrummet och skolan. Läraren säger att J måste skärpa sig: "Det är din tur nu J, följ med i texten, vad läste du A? Kan du upprepa? Nej inte där, på sidan tre, andra raden uppifrån". Boken och drömmaren. Boken som kastar ljus på den enskilde. Boken som gör en till utvald. Boken som laserstråle. Hur skulle hon ha tolkats i dag? Den diagnostiska blicken som granskar drömmaren, inte boken. Boken träffar så småningom P, han som alltid stakar sig så mycket vid högläsning. Han som tycks gissa vilka ord som ska komma. Han som alla fnissar åt. Inte skratta högt! Retas gör vi utanför klassrummet, bortom lärarens kontroll. Utfrysning: han som inte kan läsa. Han som får gå iväg och läsa högt med specialläraren. Samläsning med specialläraren, inte samläsning med övriga elevgruppen. P+Boken=Speciell. Specialklass, klassindelning. Till ett särskilt rum, ett rum skilt från övriga klassen, till speciallärarens lilla rum, får också H gå, han som stammar när han ska läsa högt. Boken och stamningen. Stammar H annars? Inte nämnvärt. Stammar H när han läser tillsammans med specialläraren? Vet inte. Jag var inte där utan tillsammans med övriga. Inte ute i kylan som H och P, utan inne i värmen, varm och rödbrusig. Vad var det som bestämde temperaturen? Boken. Inte boken för sig själv utan boken tillsammans med världen. Bokvärlden. Världsboken. Boken når slutligen Zonia. Zonia tycker inte att hon läser bra och hon hatar att läsa högt inför klassen. Zonia reser sig upp, lämnar klassrummet och boken vandrar vidare...

Bokstök: Om textboken och det materiellt-diskursiva

Som lyfts i minnesberättelsen ovan är boken inte ett passivt ting utan en performativ aktör som i specifika materiellt-diskursiva praktiker blir till det agentella snitt som leder till effekten att nya fenomen träder fram. Boken fortsätter sin vandring. På denna vandring stöter boken samman med Anders. Bokens möte med Anders leder även till andra materiellt-diskursiva praktiker där "funktionsduglighet" blir till "funktionsnedsatthet" och vice versa. Vem är då Anders? När denna text skrivs är Anders drygt 30 år och är sedan ungefär fem år tillbaka diagnostiserad med adhd. Sedan årskurs nio har Anders även en dyslexi-diagnos. Anders har ställt upp för att berätta en historia om sitt liv. I Anders historia är skolan central och likaså böcker och läsning.³³

33 Mer om Anders finns att läsa i Nilsson Sjöberg (2015).

Anders berättar om när han gick i grundskolans tidigare år. På lektionerna var han fokuserad för att kunna följa vad läraren berättade om eller skrev på tavlan. Det var inte alltid så lätt att följa med, berättar Anders, men det gick. Det var vid denna tid lugnt i klassrummet och inget runt kring Anders som störde hans uppmärksamhet. Anders minns också läsläxan, minnen som vävs samman med när han ska läsa i dag. Anders berättar om sina möten med olika texter och böcker, om hur han i dag har svårt för att läsa böcker (eller andra texter) där innehållet upplevs som svårt, men att böcker som ligger honom närmare i intresse är lättare att ta del av. Vad Anders tycks finna extra besvärligt är att tillägna sig texter som är skrivna på ett sätt och med ett innehåll som inte passar honom. När det är böcker med ett innehåll som Anders finner svårt kan han läsa om samma mening flera gånger innan han kan gå vidare i texten. När Anders ska ta sig an sådana uppgifter kräver han lugn och ro runt omkring sig. När det är andra uppgifter som ska göras, eller annat material som ska läsas, exempelvis böcker med ett innehåll som ligger honom närmare i intresse eller inte upplevs som lika krävande, då kan Anders ha musik på i bakgrunden och även utföra flera olika aktiviteter samtidigt.

För att ta sig an problematiska texter utarbetade Anders tidigt olika strategier, exempelvis att någon av hans föräldrar läste in texter på band och att Anders därefter kunde använda sig av den auditiva perceptionen mer än den visuella. På så sätt ändrades Anders möte med boken, han och boken samkonstituerades på nya sätt. Anders minns också att han inför kommande prov i skolan kände sig tvungen att lära sig allting utantill. Parallellt med strategin att lyssna på bandat material så skrev Anders ned vad som stod i böckerna vilket sedan låg till grund för instrumentell repetitiv minnesinlärnin. Anders tog sig an bokens agens på nya sätt, allt för sakens skull. På så sätt blir boken tillsammans med Anders på samma gång ett och många: de möts, vrider och vänder på varandra, med ständigt nya fenomen (resultat) som effekt. Anders berättar att han blev en mästare på att lära utantill och inför ett prov brukade han ligga vaken i sängen och rabbla igenom de olika texterna. Mest av allt var Anders rädd för att misslyckas. I skolan som materiell-diskursiv praktik var Anders orolig för att bli till som "funktionsnedsatt".

Anders berättar också om hur han i grundskolans tidigare år lekte på rasterna och, som han säger, var i full gång, men så fort han återvände till klassrummet satt han blickstill och fokuserade allt vad han kunde på läraren för att inte missa någonting. Jag frågar hur det var för honom på högstadiet och gymnasiet. Anders berättar att det var vid denna tid som han på riktigt började få problem i skolan med att koncentrera sig och rikta full uppmärksamhet mot läraren. Tidigare år hade det varit relativt lugnt i klassrummet men på högstadiet och gymnasiet blev det mycket stökigt och Anders studieron försvann. Under denna period förändrades skolan som materiell-diskursiv praktik och därmed också

Anders. Anders fick allt svårare att fokusera. För Anders innebar denna intra-aktion med en ny materiell-diskursiv praktik såväl minskad koncentration som motivation. I årskurs 9 fick Anders sin dyslexiagnos. Diagnosen var en effekt av att Anders betyg indikerade på att någonting inte stämde för Anders i skolan.

Med haltande betyg och en oro inför framtiden stod Anders vid dagen för sin gymnasieexamen inför ett vägskäl – börja arbeta eller läsa vidare. Med sin mammas hjälp blev valet det senare och Anders började studera på Komvux. Anders beskriver tiden på Komvux som positiv. Här var den materiellt-diskursiva praktiken utformad så att Anders återigen hade möjlighet att fokusera och med detta följde ny studiemotivation. Anders berättar att han vid tiden på Komvux inte hade något behov av stöd för sin dyslexi och han hade då inte heller fått sin adhd-diagnos som ”stöd”. Men vad är det egentligen som sker? När Anders träder in på Komvux intra-agerar han med nya materialiter och förändrade intra-aktioner leder till nya effekter. Anders blir på Komvux åter ”funktionsduglig”. Efter Komvux sökte sig Anders vidare till en högskoleutbildning och antogs. Eftersom Anders dyslexi var medicinskt dokumenterad erbjöds han där olika pedagogiska alternativ. Ett sådant pedagogiskt alternativ var talsyntes, det vill säga en datorstyrd röst som läser upp den text som finns på datorskärmen. Återigen nya intra-aktionsmönster och för Anders nya möten med andra materialiteter och texter. Anders berättar att han från och med mötet med talsyntes kunde läsa i timmar utan att bli trött. Tidigare möten med vad Anders hade upplevt som ”bökiga” texter, intra-aktioner med olika relata som enligt Anders utsaga påverkat honom negativt, blev till nya effekter och ett tidigare känt fenomen träder fram på nytt, det vill säga Anders som kompetent och ”funktionsduglig”. Anders beskriver även andra materiellt-diskursiva praktiker som leder till samma fenomen (dvs. Anders som ”funktionsduglig”). Vilka är här inte det viktigaste, utan i stället att deras existens är möjlig men träder fram först när olika relata samskapas i specifika intra-aktionsmönster genom de materiellt-diskursiva praktiker som blir till agentilla snitt. Anders är en del av denna myriad av relationer, inte som singulär entitet, utan som en ”komponent” samkonstituerande av och med andra ”komponenter”, som bildar unika sammanstötningar och komplexa intrarelationer genom vilka nya fenomen ideliga träder fram för den mänskliga perceptionen.

Anders tog sin examen.

Att bli till som neuropsykiatriskt funktionsnedsatt

Så väljer jag att avsluta Anders berättelse aningen abrupt, dock fortsätter den på liknande sätt fast med händelser som rör arbetslivet i stället för skolan. Vid närmare granskning av Anders berättelse i relation till hans tid i skolan framträder ett subjekt som ständigt blir till och av beroende av hur den materiellt-

diskursiva praktiken är konfigurerad. Anders berättar vidare han hur han vid ett (av två) tillfällen hos psykolog testades positivt för adhd. Anders fick träffa en psykolog och fick utifrån ett skattningsformulär svara på olika frågor om sitt liv. Även hans mamma intervjuades och ett skattningsformulär fylldes i. En annan betydelsefull apparat som användes och låg till grund för att diagnostisera Anders med adhd var ett tjugo minuter långt test framför en dator. Här skulle Anders fokusera på vita kryss som rörde sig mot den svarta bakgrunden på datorskärmen. Genom dessa apparater bedömdes Anders vara neuropsykiatriskt funktionsnedsatt. När jag lyssnar till vad Anders berättar om sin läsning och när textboken tas som exempel, så blir tydligt hur boken, likt datortestet hos psykologen, fungerar som ett performativt agentiellt snitt. Emellertid gäller detta enligt Anders enbart vissa typer av böcker (eller annat textmaterial). När Anders via vissa typer av böcker/texter blir till som "funktionsnedsatt", så blir han tillsammans med andra typer av texter och materialiteter åter "funktionsduglig". Detsamma gäller när Anders kommer i för honom rätt miljöer. För Anders gäller lugna miljöer med andra motiverade elever/studenter där han har möjlighet att fokusera utan att utsättas för störningar. Vad Anders särskilt upplevt som distraherande i skolan har, som han säger, varit när andra elever rusar runt i klassrummet och fäntar sig. Utan dessa störningar känner han sig lugn och med detta lugn följer koncentration och motivation. Då sitter Anders stilla i skolbänken och fokus riktas åt "rätt håll".

Bokens resa som slutar hos Anders började hos Zonia. Zonia är diagnostiserad med adhd och dyslexi. Zonia tycker inte att hon läser så bra. Inte minst ogillar hon att läsa högt inför klassen. Vid ett tillfälle ska hon vid en biologilektion läsa högt inför klassen. Zonia blir nervös och orolig. Via de minnen som blir till då jag läser om Zonia parallellt som jag forskar om neuropsykiatriska diagnoser och pedagogiska och etiska relationer har jag författat en minnesberättelse. Denna berättelse påvisar att högläsning är en aktivitet som till dess specifika materiellt-diskursiva konfiguration genomströmmas av ständiga intra-aktioner samskapande olika objekt och subjekt. Högläsning som pedagogisk aktivitet kopplas samman med boken som pedagogiskt redskap och under specifika villkor blir boken till ett meningsbärande och gränssättande ting. När boken tillsammans med den pedagogiska aktiviteten högläsning intra-agerar med en myriad andra faktorer blir effekten ett visst fenomen. Varje intra-aktion är specifik och likaså varje fenomen. Alla agerar vi olika när vi möter boken. Zonia reser sig och lämnar klassrummet.

Med Barads agentiella realism går det att betrakta Zonias respons som ett samblivande med den materiellt-diskursiva praktik hon intra-agerar med. I klassrummets specifika inramning blir boken till en performativ aktör som tillsammans med den pedagogiska aktiviteten högläsning fungerar som ett agentiellt snitt och detta snitt tudelar Zonia från den materiellt-diskursiva

praktik hon är del av. Bland alla de myriader av samblivanden som sker under tiden Zonia deltar på biologilektionen blir bland annat bok och neuropsykiatrisk diskurs till diffraktionen där den förra uppviglar Zonias respons och den senare tillskriver hennes så kallat irrationella beteende en specifik betydelse. Zonia blir genom det agentiella snittet till som neuropsykiatriskt funktionsnedsatt. Precis i samma stund blir hon av som funktionsduglig.

Funktionsvariation i blivande

En allt vanligare företeelse i dag är att olika stödföreningar och dylika organisationer skriver fram adhd (eller andra så kallat neuropsykiatriska diagnoser) som neuropsykiatriska funktionsvariationer i stället för funktionsnedsättningar. En inte allt för vågad gissning är att motivet bakom denna omskrivning är ett sätt att försöka nå bortom stigmatiserande och hierarkiska definitioner av mänskliga tillstånd; försök att komma bort från (neuro)psykiatrins fokus på individuella brister och i stället skriva fram positiva kvaliteter. Emellertid visar sig denna omskrivning fortfarande placera den primära orsaksförklaringen i individens neurologiska struktur och därmed blir den fortsatt antro(po)centrisk.

Som ett sätt att nå bortom antro(po)centriska för(e)ställningar har jag vänt mig till en posthumanistisk tanketradition, i denna text med hjälp av Karen Barad. Barads posthumanism och agentiella realism bygger på en relationell ontologi som problematiserar relationen människa-omvärld. Det menas att vi som människor är intimt sammanvävda med såväl mänskliga som icke-mänskliga kroppar. Såväl fysiska ting som sociala/språkliga element är del av oss. Objekt och subjekt existerar inte i sig själva. Vi är i ständigt blivande och det är genom vissa specifika materiellt-diskursiva praktiker varje objekt och subjekt ges en betydelse. En så kallad neuropsykiatrisk diagnos är så mycket mer än just en neuralt betingad störning. Det är också mer än ett beteende som har getts ett särskilt diskursivt innehåll som grund för social kontroll. Det innebär att den biopsykosociala förklaringsmodellen måste uppdateras med en materiell dimension. Zonias, Anders eller vem som annars uppmärksammade neurologiska störning/funktionsnedsättning/funktionsvariation är ett med den situation som subjektet intra-agerar med, vare sig före eller efter. Avgränsat till skola och utbildning beror den så kallade neuropsykiatriska funktionsnedsättningen på de specifika pedagogiska aktiviteter och alternativ som erbjuds. Intra-aktioner som aldrig går att träda ur. Funktionsnedsättning blir till i samma stund som funktionsduglighet blir av.

Barads agentiella realism handlar om objektets betydelse för konstitutiv makt och hon skriver att även de minsta cuts är av betydelse samt att även det som exkluderas från intra-aktionen äger konstitutiv makt. Forskning om adhd i relation till skola och utbildning har påvisat att, förutom elevers, föräldrars, lärares

och skolledares attityder till diagnos, så är skolklasser med färre elever samt fler lärare per elev och mer lättillgängliga pedagogiska alternativ avgörande för i vilken omfattning diagnostisering och medicinering sker (se t.ex. Singh 2008a). I bland annat Skolinspektionens (2014) rapport skrivs fram hur elever med diagnostiserad adhd ges möjlighet till att få ta del av undervisning i mindre grupp eller helt enskilt. Helst, om eleverna själv får välja, vill de ha någon vuxen nära. Då känner eleverna trygghet och mening i skolan och blir till som funktionsdugliga. Likt eleverna i Skolinspektionens rapport gavs Anders pedagogiska alternativ först när han har genomgått en patologiseringsprocess och fått dokumenterat en diagnos. Trots att tekniken blomstrat och många olika materialiteter likt dator och talsyntes är pedagogiska alternativ vilka som (precis som boken som ska läsas högt ur) så exkluderas de inte sällan skolvardagen. Liknande gäller skolklassers elevantal. Inte sällan är skolklasser relativt stora och personalstyrkan fåtalig. Förhållandet är inte omvänt, att dessa pedagogiska alternativ skulle inkluderas utan att först via medicinsk diagnos legitimeras. Detta är alla objekt och praktiker som genom dess performativitet materialiseras i subjektet – även när de exkluderas från den pedagogiska praktiken.

Byggt på Barads relationella ontologi blir klart att subjekt och objekt inte är åtskilda entiteter som interagerar med varandra. Fenomen är effekt(er) av ständiga intra-aktioner i blivande: ”'Human bodies' and 'human subjects' do not preexist as such; nor are they mere end products. 'Humans' are neither pure cause nor pure effect but part of the world in its open-ended becoming”, skriver Barad (2003 s. 821). Trots detta definieras diagnoser likt adhd-diagnosen som neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, kroniska till naturen, något som också innebär att den mänskliga existensen har kommodifierats till en ekonomisk vara vilken som att förhandla om pedagogiska alternativ.

Utan att vara ensam på frågan så har jag vid tidigare tillfälle lyft implikationer med den individuella (neuropsykiatriska) diagnosen (Nilsson Sjöberg 2015). Från en pedagogisk ingång så låser den individuella diagnosen subjektet i ett annars öppet blivande. I stället menas att den pedagogiska relationen bör vara sådan att den gör allt för att hålla relationen öppen från yttre krafter som annars tenderar att på olika sätt skapa låsningar av subjektetsblivandet (Biesta & Säfström 2011). Vad som också följer den individuella diagnosen är att så länge som ett patologiseringsparadigm dominerar så kommer ”avvikande”elever fortsätta särskiljas massan och placeras i särskilda klasser. Med patologiseringsparadigmet kommer också ”avvikande” elever fortsättningsvis hänvisas till så kallade experter på abnormt beteende, likt läkare och psykiater. Som påvisats i den här texten är inte nödvändigtvis adhd ett medicinskt-psykiatriskt problem (Furman 2005). Den individuella diagnosen fungerar därmed som en undantagsklausul för skolor, lärare, föräldrar och andra om att inte försöka förändras utan upprätthållandet av ett så kallat institutionellt ekvilibrium fortgår (Graham 2008).

Som Goodley (2007; se också Goodley & Roets 2008) påtalar så måste vetenskapliga paradigm och diskurser som kategoriserar och klassificerar människor i hierarkiska rangordningar, vilket leder till en pedagogik som låser subjektsblivandet i ett dysfunktionellt vara, problematiseras. Goodley argumenterar i stället för en pedagogik som öppnar upp flyktlinjer till blivandet. Blivandet skiljer sig från varat. Varat är statiskt och bestämt, blivandet osäkert och i ständig rörelse. Till detta ser Goodley språket som blivandets nyckel. Med denna text vill jag även mana till flyktlinjer bortom språket för att ta pedagogisk teori och metod till en ytterligare nivå. På detta sätt ansluter jag mig till en relationell ontologi vari mänskligt blivande betraktas som oskiljbart diskursiva såväl som materiella anordningar. Kroppar som affekteras av andra kroppar. Blir till. Blir av. Blir. I ett samblivande synliggörs också etiken. Vi är ansvariga för hur vi använder våra kroppar, våra röster och språkliga betydelser. Vi är också ansvariga för de pedagogiska miljöer vi är med om att skapa, vilka redskap vi inkluderar och exkluderar, samt vilka betydelser som materiella ting för med sig. Om vi ser till boken som pedagogiskt redskap är det en oerhört komplex konstruktion, dock kan den tas förgiven och en analys utifrån boken kan verka trivial. Men som kulturell artefakt är boken vid sidan av dess kommunikativa aspekter också ett meningsbärande ting som kan få oss att tro på att vissa personer har en fast och bestående neurologisk defekt som bäst sökes svar efter i hjärnan. Inom posthumanistisk filosofi är boken inget annat än en slumpartad artefakt som genom historiens komplexitet gör vissa krafter och betydelser stabila. Genom historien har andra eventualiteter funnits men de är nu borta. Vem vet vad som gömmer sig i framtiden. När vissa eventualiteter tas för givet framstår vissa personer som vinnare, andra som förlorare (jfr Mol 1999). Men ett sådant tragiskt slut är inte möjligt med Barads posthumanistiska filosofi, för som påvisats finns det mycket ute i universum som ännu inte är besvarat. Fram tills dess bör vi sluta upp med att transformera det oändliga blivandet i fasta kategorier som delar upp och låser fast människor i hierarkiska strata.

9

Rörelsens pedagogik: Att tillvarata lärandets kraft

Lotta Johansson

The unpredictable connections presuppose not the transmission of the same but the creation of the different: the process that has important implications for education as a developing practice of the generation of new knowledge, new meanings. (Semetsky 2008 s. viii)

Detta kapitel har som avsikt att frigöra subjektet från sin stabilitet och därigenom synliggöra behovet av en pedagogik för rörelse. Projektet kan anses ha emancipatoriska drag, men handlar i första hand inte om att frigöra subjektet från förtryck eller maktutövning. Frigörelsen kan i stället betraktas göra upp med bilden av subjektet som världens utgångspunkt. Det är en uppgörelse med stabilitet, förnuft, dikterade riktningar, givna mål men också av linjär utveckling, progression och begränsat handlingsutrymme. Det är en uppgörelse med flera av de aspekter som traditionellt legitimerat människans centrala position i världen. I detta kapitel används den franska filosofen Gilles Deleuzes och psykoanalytikern Felix Guattaris (Deleuze 1994, 2005; Deleuze & Guattari 1994, 2012) tankar för att göra detta och för att utmana först humanismen och därefter den linjära tidssynen.³⁴

I uppgörelsen med humanismen och den linjära tidssynen aktualiseras en annan typ av möjligheter för pedagogiken och i förlängningen också för utbildning. Dessa möjligheter kan dock svårligen betraktas vara nya. Reformpedagogik och de tankar som förändrande pedagogik präglats av har i stor grad omhandlat den typen av frågeställning som framträder när subjektets roll och dess relation till kunskap utmanas (se exv. Bergstedt & Herbert 2011). Samtidigt har utgångspunkten i subjektet fungerat begränsande i förhållande till lärandets potentiella kraft. Att reformpedagogiken kommit en bit på vägen genom att rikta kritik mot den etablerade utbildningen men samtidigt stött på motstånd i utgångspunkten i subjektet, illustreras i detta kapitel genom den svenska

³⁴ Detta kapitel baseras på och är en vidareutveckling av några aspekter från min avhandling (Johansson, 2015).

pedagogen Ellen Key (1992; 1996) och den amerikanska utbildningsfilosofen John Dewey (1999). Keys och Deweys tankar har vissa betydande skillnader, men de förenas i uppmärksamheten de riktar mot utbildningens potentiellt förändrande möjligheter. De båda reformpedagogernas tankar kopplas här samman med Deleuzes med syftet att synliggöra pedagogikens möjliga kraft, bortom bilden av det stabila subjektet. Det är ett synliggörande av pedagogikens möjligheter vilka har hållits tillbaka av humanism men också av en linjär tidssyn.

I detta kapitel beskrivs inledningsvis Deleuzes filosof med utgångspunkt i vad den uppmuntrar och skapar utrymme för. Med inspiration i dessa tankar behandlas därefter aspekter som är centrala i humanismen, och med inspiration i framför allt Deleuze synas och ogiltligförklaras premisserna för dessa utgångspunkter. Samtidigt presenteras begrepp som gör det möjligt att tänka annorlunda om subjektet och dess möjligheter, nämligen *blivandet* och *nomaden*. Därefter diskuteras begränsningarna i den linjära och progressiva tidssynen, samtidigt som en icke-linjär tidssyn med möjlighet att tillvarata rörelse, förändring och subjekt i blivande presenteras. Avslutningsvis beskrivs behovet av en pedagogik bortom humanismen, och betydelsen av att uppmuntra och skapa förutsättningar för en pedagogik av och för rörelse.

Ingång: Pragmatisk filosofi och utmanade distinktioner

Deleuzes filosofiska texter behandlar sällan explicit pedagogiska frågeställningar, men de tankar han gör reda för har ändå visat sig vara användbara för att laborera med spörsmål som på olika sätt rör lärande (se exv. Hermansson 2013; Lenz Taguchi & Hohti 2016). Den filosofi som Deleuze skapar och förordar är lekfull, experimenterande och möjlig att använda på tvärs av discipliner, och hans tankar har också kommit att inspirera en mängd olika både vetenskapliga och konstnärliga områden (se exv. Cull 2009; Zepko & O'Sullivan 2010). Detta ger uttryck för två aspekter hos Deleuze och Guattari (1994; 2012) som är centrala för detta kapitel; dels den pragmatiska hållningen till filosofi och dels utmanandet av traditionella och etablerade distinktioner och de dikotomier som de i sin tur ofta producerar.

Den pragmatiska hållningen utgår från den filosofiska lekfullhet som nämndes tidigare, och från tanken om att texter och tankar ska användas snarare än beskrivas och återges. Fokus ska läggas på vad än text *gör*, i stället för vad den är (Deleuze & Guattari 2012). En god text är inte ett objekt med en objektivt existerande kärna som kan betraktas utifrån olika perspektiv och som därför kan bedömas i förhållande till hur troget objektet som återgivandet är. I stället sätter en god text i gång tankar, bilder, drömmar och det väcker andra idéer och i sin tur kanske också nya texter. Den andra delen, den som handlar om Deleuzes utmanande av dikotomier, är också central i detta sammanhang, både rent ve-

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

tenskapligt och i förhållande till bruk av begrepp. Deleuze och Guattari (1994) framhåller betydelsen av att olika vetenskapliga discipliner möts. Detta görs delvis med utgångspunkt i övertygelsen om att distinktionerna mellan exempelvis natur och kultur är konstruerade, och följaktligen även uppdelningen mellan olika vetenskapliga discipliner som de distinktionerna skapat. Häri rymms inte bara en kritik, utan lika mycket en tilltro i att det i överskridandet av de traditionella vetenskapers uppdelningar skapas möjlighet för produktiva möten och sammankopplingar. Detta visar sig kanske allra tydligast genom det samarbete Deleuze efterhand utvecklar med psykoanalytikern Félix Guattari, som på många sätt representerar en disciplin och synsätt väldigt avlägsna Deleuzes (Dosse 2010). I sammankopplingen mellan discipliner skapas möjligheter för att producera nya begrepp, men också för att låta befintliga begrepp "resa" och få nya innebörder (Bal 2002). Deleuze och Guattari (1994) är intresserade av begrepp och vad som gör det möjligt att skapa nya begrepp. På samma sätt som de båda fransmännens filosofi uppmuntrar en experimentlusta i förhållande till användning av begrepp, förordas en lekfullhet i begreppsanvändning och i begreppsproduktion. Texterna som detta kapitel utgår från innehåller några sådana exempel på neologismer och begrepp som "rest" från ett sammanhang till ett annat.

Pedagogik bortom humanismen

Utbildning beskrivs ibland vara ett modernistiskt projekt (Usher & Edwards 1994). Massutbildningens genombrott kan lika mycket sägas vara resultat av som en del av de processer som förknippas med industrialism och urbanisering. Industrialismen och urbaniseringen var fenomen som kom att omorganisera samhället och dess institutioner, och skolan som vid sekelskiftet kom att omfattas av såväl skolplikt och förlängd utbildningsgång, blev en viktig del i den processen (Isling 1980). De samhällseliga institutionerna kom att organiseras med utgångspunkt i tankar och ideal förbundna med modernismen, där centrerings av människan och mänskliga egenskaper är central, precis som tilltron till framsteg och linjär utveckling, till förnuftet och successiv kunskapsökning (se exv. Skovdahl 1996; Usher & Edwards 1994; von Wright 1994). Utbildning som idé präglades av detta, både i sättet skolan organiserades på, men också i fråga om innehåll. Mycket av detta lever kvar i skolan än i dag.

En uppgörelse med humanismen

Följande avsnitt är således en uppgörelse med humanismen och den linjära tidssynen, drag som alla utgör centrala delar av den formella utbildningen. Genom att försätta dessa begrepp i gungning synliggörs sprickor i fundamenten

och tillkortakommanden i resonemangen som utbildningsprojektet vilar på. I denna uppgörelse skapas utrymme för nya möjligheter, bortom centreringen av människan. Texten tar utgångspunkt i en rad påståenden som kan anses vara centrala i humanismen och i den linjära tiden, och dessa används sedan för att synliggöra resonemangens orimligheter. Detta illustreras genom logiska formler, som i första skedet har avsikten att visa på den logik som resonemangen är uppbyggda efter och i andra skedet att illustrera logikens inneboende brister.³⁵

Antropocentrism = människan har unika egenskaper – världens utgångspunkt

Texten som följer är en uppgörelse med humanismen och med den antropocentrism som humanismen legitimerar. Genom att utmana och diskutera några av de aspekter som humanismen vilar på synliggörs det orimliga att ha ett synsätt som baseras på tron att människan har position i världen som är överordnad djur, ting och materia. Inledningsvis utmanas utgångspunkten att människan har unika egenskaper, genom sitt förnuft och genom att särskilja sig från objekt. Därefter presenteras två av Deleuzes begrepp som luckrar upp bilden av subjektet som unikt, stabilt och överordnat, nämligen blivandet och nomaden.

Människan har unika egenskaper 1

Humanism = ((Människan $\rightarrow$ förnuftig) + (förnuftig $\rightarrow$ nödvändighet god))

Den västerländska kulturen vilar på bilden av subjektet som något unikt och samtidigt stabilt (Deleuze & Guattari 2012).³⁶ Subjektet anses hållas samman av en kärna bestående av bland annat förnuft och människan förväntas agera logiskt och i enlighet med det. Den förmågan gör människan unik i relation till allt annat; djur, ting och materia. Utbildning bejaktar denna bild av förnuftet och syftar samtidigt till att utveckla det; det lägger till rätta för att förnuftet ska vara inordnat på ett sådant sätt att det är tillämpligt i olika situationer i livet – både privat och yrkesmässigt. Kunskapen är centralt i detta, eftersom det genom kunskap förväntas vara möjligt att fatta välövervägda, genomtänkta och därigenom också förnuftiga beslut. Kvaliteten på besluten betraktas stå i direkt relation med den mängd kunskap som innehas. Det här resonemanget kan betraktas vara en central del av utbildning som idé.

³⁵ = betyder: är lika med, $\neq$ betyder: är inte lika med, $\rightarrow$ betyder: medför, $\neg$ betyder: medför inte.

³⁶ Det finns många sätt att betrakta och beskriva subjektet på, också innanför västerländsk kultur. Här tas utgångspunkt i Deleuzes och Guattaris beskrivning av begränsningarna i den etablerade synen på subjektet.

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

Centrerandet av förnuftet är en viktig del av humanismen, eftersom det är genom att hänvisa till människans förmåga att vara och agera förnuftigt som människans avgörande betydelse i världen legitimeras. Den svenska skolan vilar explicit på en humanistisk grundtanke, något som exempelvis rådande läroplan ger uttryck för (Lgr11 s. 7):

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (...) Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lgr11 s. 7)

Detta citat ger uttryck för utgångspunkten att människan är ett unikt och sammanhållet subjekt, försett med okränkbart värde. Det stora problemet ligger inte nödvändigtvis i den humanistiska intentionen, utan i hur humanismen används och rättfärdigas.

Led 2: (Förnuftig → med nödvändighet god)

Enligt Biestas (2006) läsning av den fransk-algeriska filosofen Emmanuel Lévinas kan människan egentligen aldrig sägas ha varit särskilt human. Med bakgrund i de illgärningar som människan under i historien har svarat för, bland annat under andra världskriget men också i krig och konflikter både före och efter, bör humanismen och bilden av människan som med nödvändighet god utmanas. Dessa krig visar nämligen både på hur humanismen kan användas för att legitimera våldshandlingar. Som den del av krigspropagandan har det i många konflikter producerats bilder som framställer vissa folkgrupper som mindre värda, som icke-mänskliga. Avhumaniseringen av en framhållen fiende har skapat stöd och legitimitet för övergrepp, folkmord och andra avskyvärda illgärningar, i samband med krig men också i mer vardagliga situationer.

Led 1: (Människan → förnuftig)

Med utgångspunkt i övertygelsen om att människan styrs av och handlar i enlighet med förnuftet, och att förnuftet garanterar goda, välöversvägda beslut, bör det logiskt sett inte finnas någon form för ondska. I kontrast till denna humanistiska utgångspunkt visar resonemanget ovan att människan i stånd till att agera ondskefullt genom olika typer av fruktansvärda handlingar. Det ger uttryck för att förnuftet, vilket är det som framhålls gör människan unik jämfört med annat liv och materia, uppenbarligen inte kan garantera godhet. Humanismen med sin inneboende tilltro till förnuftet ger inte utrymme för

att benämna eller förstå ondska utförd av människor och mot människor. Andra världskriget, och andra krig och konflikter både före och efter, kan därför betraktas vara en dislegitimering av det humanistiska projektet men också ett bevis på att det inte finns några skäl att tro att människan per definition är förnuftig och därigenom god.

Slutledning: (Människan $\rightarrow$ förnuftig $\rightarrow$ med nödvändighet god) $\neq$ humanism

Vilka konsekvenser får då denna uppgörelse med människans godhet och förnuft för humanismen som idé? Det får följden att det som åberopas gör människan unik och som legitimerat människans centrala position i världen inte längre går betrakta som giltigt. Den antropocentrism som viktläggandet av förnuftet möjliggjort måste ifrågasättas, och den väletablerade västerländska världsbilden där människan är alltings utgångspunkt och måttstock måste följaktligen utmanas. Det kräver en annan syn på subjektet, och i förlängningen också på utbildning som ju vilar på många av dessa föreställningar (se exempelvis Biesta 2006, Todd 2010).

Människan har unika egenskaper 2

Dikotomi objekt/subjekt $\rightarrow$ subjektet överordnat = humanism

En viktig utgångspunkt för humanismen är, som redan konstaterats, att subjektet är väsensskilt från objekt. Subjektet betraktas vara unikt, inte bara som innehavare av förnuft och godhet, utan också i sitt aktörskap och genom förmåga att tillägna sig kunskap om omvärldens objekt. Den klassiskt naturvetenskapliga kunskapssynen vilar på denna övertygelse, och på att människan ständigt tillägnar sig mer kunskap om naturen och därigenom bli klokare och närmare den objektivistiskt existerande Sanningen. Detta innebär att kunskaper förväntas kunna förmedlas och intas oförändrat av ett mottagande subjekt. Kunskap blir följaktligen något som adderas till en människa, som därför befinner sig i en ständig, linjärt progressiv utveckling.

Den bildningssyn som växte fram på 1800-talet och som bland andra Ellen Key (1992, 1996; Ambjörnsson 2012) anslöt sig till, vilken stammade från den tyska bildningstraditionen, erbjöd ett annat sätt att betrakta subjektet och dess relation till kunskap på än naturvetenskapen. Bildningstraditionen grundades i en utpräglat positiv människosyn och i en övertygelse om att subjektet besatt en mängd egenskaper och kunskaper som rätt miljö kunde locka fram och stimulera. Kunskap var alltså något vilket ansågs komma inifrån subjektet själv, och något som kunde utvecklas i interaktion med subjekt och objekt som då får en närmast instrumentell funktion. Även om Keys syn på relationen mellan subjekt och objekt till dels utmanade naturvetenskapens, kan det ändå anses upprätthålla ett dikotomiskt förhållande. Den objektivistiska kunskaps-

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

synen och bildningstraditionen har det gemensamt att de centrerar subjekten. Bildningstanken och tilltron till subjektets inneboende potentialer försätter genom sin utpräglat positiva människosyn subjektet i en särställning.

(Dikotomi objekt/subjekt → subjektet överordnat) ≠ humanism

När tillkortakommandena i Keys subjektsyn kortfattat har avhandlats, faller det sig naturligt att också ge uttryck för det i Keys resonemang som faktiskt kan användas för att problematisera och delvis också luckra upp dikotomin mellan subjekt och objekt. De dimensionerna finns nämligen också. Enligt Key (1992) är kunskap inte något som objektivt adderas till subjektet, kunskapen förändrar i själva verket subjektets karaktär. Det får följden att lärande inte endast är ett tillägnande av kunskaper, färdigheter, kompetenser eller tekniker. Tillägnandet av kunskap är ingen addering, men en förändring. Lärande är därför med nödvändighet en förändrande process.

Här finns det betydande likheter mellan Deleuze och Key. Deleuze menar, på ett likartat sätt om än med andra ord, att det inte går att skilja varandet från kunnandet, de är ömsesidigt beroende av och förbundna med varandra (Bryant 2008). Skillnaden mellan Key och Deleuze uppenbarar sig i förhållande till var de placerar subjektet. Key (1992), som alltså har sin grund i en humanism, menar att subjektet förändras i lärandet. För Deleuze däremot, som i utgångspunkt inte gör någon skillnad på subjekt och objekt, omfattar förändringen alla de komponenter som är med i lärande-händelsen – och därför lika mycket objekt som subjekt.

Deleuze tar inte utgångspunkt i subjektet, utan i rörelserna och i rörelsernas skapande krafter, samt i de sammankopplingar som rörelserna ger möjlighet för. Att rörelserna är ontologiska och därför föregår subjekten är en betydelsefull aspekt av Deleuzes filosofi, eftersom det vänder uppochner på förgivettagna och etablerade synsätt där subjektet ofta betraktas vara både ursprung och utgångspunkt. Det får därför också en rad viktiga konsekvenser. Till exempel, och här framträder Deleuzes filosofi i resonans med posthumanistiska tankar, innebär decentreringen av subjektet att människan inte längre kan legitimera en plats i centrum. När människan och människans egenskaper inte längre är förutsättningen utan i stället resultatet av rörelser är det alltså inte längre möjligt att argumentera för en mänsklig särställning. Människan, eller subjektet, kan i stället förstås existera på vad Deleuze och Guattari (1994) benämner som ett immanent plan – tillsammans med allting annat. På det immanenta planet finns inga hierarkier eller företräden; subjekt och objekt existerar i och om varandra, på samma premisser. Samtidigt finns där inget som varken är givet eller förutbestämt, och inget har heller en universell status. Det är ett öppet landskap där rörelser och flöden får utrymme att strömma fritt. Vad får då detta för konsekvenser för subjektet? Subjektet skapas av ontologiska rörelser och genom de

sammankopplingar som rörelserna producerar. Deleuze och Guattari (Deleuze 1994, 2005; Deleuze & Guattari 1994, 2012) som i sina texter försöker lämna subjektet, både som begrepp och som tanke, beskriver dessa resultat av rörelser och sammankopplingar för *blivanden* (becomings). Att överge subjektet till förmån för blivanden skapar utrymme för att fokusera på vad ett subjekt har möjlighet att bli, snarare än vad det är. Detta har pedagogisk betydelse eftersom det synliggör och framhåller möjligheterna i rörelserna och förändringarna, och i att det viktigaste inte är varifrån man kommer, utan vart man är på väg.

Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning har traditionellt ägnat sig åt epistemologiska frågor, där människans sätt att förhålla sig till, behandla och tolka kunskap har stått i fokus (St. Pierre 2011). Detta befäster och vidmakthåller dikotomin mellan subjektet; den som lär sig, och objektet; det som lärs. Samtidigt får även detta följden att människan centreras och överordnas annan materia. Deleuzes filosofi kan betraktas vara en del av vad som ibland benämns som den ontologiska vändningen, som synliggör materialitetens betydelse (tillsammans men ändå frikopplat från exempelvis Rosi Braidotti och Karen Barad). Den ontologiska vändningen bjuder in det ontologiska, varandet, i vetenskaper som traditionellt ägnat sig åt det epistemologiska, kunnandet. Som redan konstaterats är det varken är särskilt meningsfullt eller produktivt att skilja varandet från kunnandet (Bryant 2008). Lärande förutsätter rörelser och blivanden; att förändras i rörelsen och att bli till i riktning mot något annat.

Slutledning: (Människan har unika egenskaper → världens utgångspunkt) ≠ Antropocentrism

Rörelsen: Nomaden och blivandet

Att människan i relation till annan materia har unika egenskaper och därför legitimerar sin plats som världens utgångspunkt tillbakavisades i det tidigare avsnittet, bland annat genom att utmana förnuftet och dikotomin mellan subjekt och objekt. I vad som kan betraktas utgöra argument för en nedmontering av humanismen som projekt aktualiserades begrepp skapar möjligheter för att frångå tanken på subjektet som utgångspunkt och som överlägsen allt annat. De viktigaste begreppen i sammanhanget är blivandet (Deleuze & Guattari 2012). Blivandet är anti-stabilitet och anti-kontinuitet. Blivandet är rörelse. Deleuze och Guattari (2012) introducerar nomaden som ett begrepp vilket synliggör betydelsen av blivanden och rörelser. Nomaden är en teoretisk figur som möjliggör och kräver förändring. Nomaden hämtar styrka i utanförskapet, och ska förstås i relation till vad Deleuze benämner som statsapparaten. Statsapparaten skapar ordning i samhället, den etablerar strukturer och använder dessa strukturer för att skapa dikotomier och hierarkier. Statsapparaten vilar

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

på en historia och hämtar kraft i beskrivningar av det förflutna. Det landskap som är statsapparaten är inordnat och definierat, det är givet. Nomaden saknar till skillnad mot statsapparaten arv och historia, och slipper samtidigt bördan av förväntningar, krav och förutbestämda definitioner. Den friheten gör att nomaden kan agera fritt och obundet, oberoende av normer. Nomaden styrs av *nomos* (rörelse), medan statsapparaten styrs av *logos* (förnuft). Genom sitt ut-
anförskap hotar nomaden ständigt statsapparaten, men också dess normer och konforma tankegångar. Därigenom menar Deleuze att det öppnas möjligheter för förändring, för annat och nytt. Nomaden söker inte identitet, utan flyr från identitet och skapar skillnad, rörelse. Det är viktigt att förstå nomaden som en filosofisk figur, uppbytt av den möjlighet som finns i varje situation att göra något annorlunda, något oväntat och något som kan utmana och ifrågasätta situationens egna strukturer. Att bryta normer ska emellertid inte betraktas som ett ändamål i sig, det som gör nomaden speciellt är att den hänger sig till rörelser för förändring; inte för destruktion i första läget, utan för att producera nytt (Deleuze & Guattari 2012).

Ina Semetsky (2006) framhåller att ungdomar per definition kan betraktas vara nomader. Detta kan uppfattas vara något motsägelsefullt eftersom nomaden svårigen kan anses vara en utgångspunkt, men samtidigt skapar liknelsen en möjlighet för att förstå nomaden och dess funktion. Ungdomar kan anses vara nomader i det avseendet att de inte har någon egen historia och inte heller några definitivt förutbestämda mål. De känner till normer och regler, men utan att nödvändigtvis förhålla sig till dem. De är i rörelse, för att slippa förutbestämd identitet och samtidigt också – för att skapa nya identiteter. Rörelser, förändringar och möten med det oväntade är målet, snarare än att hålla sig innanför strukturer och att göra det förväntade. Ungdomars tillvaro präglas också av att vara i utbildning. I detta sammanhang vidgas och snävas samtidigt förståelsen av ungdomar som nomader in, och i stället experimenteras det med tanken att de som är i lärande är nomader – oavsett ålder och stadie i livet. Det att lära, att vara i rörelse och i förändring kan i sig betraktas vara en nomadisk aktivitet. Den som på ett eller annat sätt försätter sig i en lärande situation, oavsett om det är en lång och formell utbildning, eller en kurs eller ett uttryck av viljan att till exempel lära sig måla, gör sig beredd på förändring och indirekt på att bli en annan är att vara i blivande (se exv. Johansson 2015). Inte all utbildning är på detta sätt, men all utbildning innehåller sådana möjligheter. Lärande som aktivitet kan alltså vara nomadiskt, samtidigt som utbildning faktiskt kan skapa utrymme för förändring genom att tillåta och uppmuntra rörelse. Det finns emellertid aspekter i den formella utbildningen som begränsar detta – inte minst i förhållande till tiden, som följande sektion ämnar utmana.

En uppgörelse med den linjära tiden

En aspekt som inte konkret grundar sig i humanistiska tankesätt men som ändå kan anses bidra både till förhärlikandet av människans egenskaper och till centrerandet av subjektet, är den linjära tiden. Den formella utbildningen vilar på en tidssyn som kan kopplas till modernismen och tilltron till det naturbundna framsteget och den progressiva utvecklingen (Usher & Edwards 1994). Att betrakta tiden som linjär är problematiskt av flera anledningar; det implicerar progression, centrerar historien och den dikterar bestämda riktningar. Detta framhålls i förlängningen leda till en insnävning i handlingsutrymme. Den följande texten utmanar den linjära tidssynen och progressionen, men samtidigt också vad det leder till i form av stabiliserade subjekt och dikterad riktning. Samtidigt presenteras Deleuzes asymmetriska tidssyn, och de möjligheter som den implicerar i form av ett oriktat, rhizomatiskt lärande.

Tiden är linjär

Modernism = Linjär tid + progression

En linjär tidssyn baseras på en symmetrisk förståelse av tiden, där framtiden passerar nuet, för att sedan bli förflutet. Symmetrin i tidsförståelsen innebär att ju mer tiden går, desto mer händelser, skeenden och situationer läggs till det förflutna. Det innebär att det förflutna blir en slags resurs som det är möjligt att inhämta kunskap från.

Utgångspunkten i den linjära tiden skapar alltså en särskild kunskapssyn, som i sin tur implicerar progression. En vedertagen föreställning är nämligen att möjligheten att dra lärdomar från det förflutnas misstag skapar förutsättningar för att undgå upprepningar.

Ett av syftet med utbildning kan anses vara att institutionalisera förflutna lärdomar och därigenom organisera kunskap. Implicit i detta ligger en föreställning om att allt med tiden blir bättre, för ju mer som läggs till förflutna handlingar desto större anses möjligheterna att hantera problem i nutiden bli. Samtidigt anses kunskapen växa exponentiellt med tiden som går. Detta är anledningen till att den linjära tidssynen ofta anses vara förknippad med progression. Moderniteten vilar på denna tidssyn, och tillsammans med tilltron till framför allt teknologiska framsteg, är tanken att allt blir bättre inte särskilt fjärran (se exv. Usher & Edwards 1994; Wright 1994; Skovdahl 1996). Framstegstanken och dess utbredning har ifrågasatts på olika sätt. Skovdahl (1996) framhåller att det andra världskriget, oljekriser och massarbetslöshet har gjort att tilltron till progressiv utveckling inte längre är så vedertagen. Trots att framstegstanken fått sig några betydande törnar under 1900-talet, finns tilltron till framsteget delvis kvar i idé, struktur och innehåll i samhällsinstitutioner i allmänhet, och kanske utbildning i synnerhet.

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

Linjär tidssyn + erfarenheter = stabiliserat subjekt

Den linjära tidssynen grundas alltså i tilltron till att kunskaper kan adderas objektivt till ett slags kollektivt minne. I vad som kan uppfattas vara en reaktion mot etablerad utbildning, som grundar sig på denna progressiva kunskapssyn, har flera reformpedagoger valt att i stället rikta uppmärksamheten mot de subjektiva aspekterna av kunskap och mot det som grundar sig i erfarenheter. John Dewey (1999) är kanske den pedagog som allra tydligast uppmärksammat erfarenheternas potentiella betydelse i undervisning. Den grundläggande tanken i Deweys resonemang var att undervisning skulle ta sin utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter snarare än från ett objektivt utbildningsinnehåll. Att eleverna själva blev betraktade som innehavare av kunskaper innebar ofrånkomligen ett viktigt skifte i pedagogiken, som har fått stor betydelse för den formella utbildningen både i Sverige och i andra länder.

Hur betydelsefulla och viktiga Deweys (1999) tankar än var så finns det i enlighet med resonemanget som förs i detta kapitel särskilt två problem i förhållande till det fokus Dewey riktar mot erfarenheter som pedagogisk resurs. För det första centrerar den utgångspunkten det förflutna, och för det andra riskerar det att stabilisera subjektet. Dessa båda problem är i sin tur tätt sammanknutna, eftersom det är vid centrerandet av det förflutna som subjektet stabiliseras. Att rikta fokus mot erfarenheter gör att subjektet definieras av vad det har varit, av vad det har upplevt snarare än vad det skulle kunna bli. Det ger det förflutna företräde, på bekostnad av det framtida och allt det som ännu inte har inträffat. Ett av de närvarande problemen i detta är att utgångspunkten tas i en linjär tidssyn.

Formell utbildning = linjär tid + bestämd riktning

En annan problematisk aspekt med den linjära tidssynen inom en utbildningskontext är att den dikterar riktning, för kollektivet (genom tilltron till framsteg som tidigare nämndes) och den enskilda individen (både strukturellt: slutprov, examen etc.) och kunskapsmässigt (mål, betyg etc.). Ellen Key ifrågasatte med utgångspunkt i sin bildningsövertygelse den dåtida formella utbildningens strävan efter att diktera riktning, att skapa inordning och struktur. I förhållande till uppfostran skriver Key (1996 s. 122) bland annat att "... uppfostrans största hemlighet ligger innesluten just i – att icke uppfostra!" Detta citat ger uttryck dels för Keys positiva människosyn vilket redan har blivit behandlat, men också hennes tilltro till det ostyrdade och icke-linjära lärandet. Utbildning framhålls ibland vara reproducerande, det återskapar det som samhället utgörs av genom kunskaper, förväntningar och strukturer. Reproduktionstanken kan i stor grad associeras med modernitetens tidssyn, som tidigare behandlats, och är uppbyggd på tron att framtiden är betingad av det förflutna, men samtidigt att den är lite bättre än det förflutna. Närvarande i den tanken finns också en övertygelse om vikten att överföra centrala kunskaper, värderingar och tankar

mellan generationer, för att på så vis undgå risken att något betydelsefullt glöms bort och förloras.

Icke-riktad utbildning = förändrande möjligheter

Den reproduktiva aspekten av utbildning har olika typer av reformpedagoger kommit att ifrågasätta – och i stället har möjligheterna att skapa förändring genom en annan typ av pedagogik hamnat i fokus. Ellen Key (1996) ger uttryck för detta bland annat genom citatet ovan, allt medan John Dewey (1999) explicit framhöll skolan som en aktör för förändring. Dewey var verksam under en tid i historien då samhället genomgick stora förändringar, då landsbygdens småskaliga lant- och skogsbruk alltmer kom att ersättas med arbeten inom städernas industrier. När kunskap tidigare hade kunnat överföras från generation till generation i tät koppling till situationerna i vilka kunskaperna var relevanta, ställde arbetena inom industrin andra krav som tidigare generationer inte med nödvändighet behärskade bättre. I tillägg gjorde denna samhällsomvälvande förändring som industrialismen innebar att det blev uppenbart för Dewey att skolan också borde uppfylla uppgiften att rusta kommande generationer för en framtid som var mer oviss än tidigare. Detta synliggjorde behovet av att lära ut generiska kunskaper som kunde användas i varierande sammanhang. Demokrati och att förse kommande generationer med kunskaper som kunde göra de till goda, välreflekterade och ansvarsfulla samhällsmedborgare var det som Dewey (1999) blev mest känd för att ha framhållit. Denna typ av resonemang, som synliggjorde skolans förändrande snarare än reflekterande möjligheter, innebar ett viktigt skifte i synen på utbildning och utbildningens potential.

Slutledning 1: Linjär tid = progression + dikterad riktning + stabiliserat subjekt

Slutledning 2: $\rightarrow \neg$ progression + $\neg$ dikterad riktning + $\neg$ stabiliserat subjekt = icke-linjär tid

Rörelsen: Icke-linjär tid och rhizomatisk lärande

Deleuze (2005) kritiserar den linjära tidsförståelsen och synen på tid som något kronologiskt och symmetriskt eftersom det begränsar möjligheterna att tänka kreativt (se också Lorraine 2003). Tid är inte metafysiskt existerande, likt metaforer om floder och vattendrag ofta antyder, men den är inte heller fenomenologisk eller socialt konstruerad. Deleuze (1994) betraktar i stället tiden som en serie processer eller synteser, där tiden, i motsats till vad en sedvanlig förståelse implicerar, inte anses utgöra förutsättningen för processerna som sker. Tiden är i stället resultatet av processer. Utgångspunkten i resonemanget är att det som sker alltid skulle bli annorlunda om det var möjligt att spola tillbaka tiden. Här beskrivs kortfattat Deleuzes tre tidssynteser, med utgångspunkt i boken *Difference and Repetition* (1994) och i Williams (2011) tolkning av den.

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

Den levande tiden

Den levande tiden är den tid som är nu, och den är resultatet av två processer som har motsatta riktningar: en som rör sig från det förflutna och en som rör sig från framtiden. Där dessa möts, bildas nuet. Den dubbla rörelsen innebär att nuet både består av det specifika, som ofta relateras till det förflutna, och det generella som karaktäriserar framtiden. Det är således samtidigt en vana, en repetition, och en möjlighet att skapa nytt. Den levande tiden är passiv, vilket innebär att det för exempel inte är resultatet av ett subjekts handling. Det är en ständigt pågående rörelse, oberoende av handling, intentioner och skeenden.

Minnet

Precis som den första syntesen är den andra passiv, men om den första företrädesvis uppehöll sig kring nuet handlar denna i stället om vad som benämns vara det rena förflutna. Detta resonemang förutsätter en annan förståelse av nutiden, och av relationen mellan nutiden och det förflutna. Nuet uppfattas ofta vara verklighetens kanaliserade ögonblick, det är i nuet allting sker och av de tre temporaliteterna är nuet ofta betraktat som det mest verkliga. Deleuzes tidsfilosofi utmanar detta genom att hävda att nuet strängt taget inte alls existerar eftersom det passerar förbi i en sådan hastighet att själva tanken på nuet förutsätter att det redan är förgånget, att det blivit till ett minne. Det innebär att det är det förflutna, minnet av det som har varit, som är, snarare än nutiden. Tiden går därför genom nutiden, där något aktualiseras och sker, till det förflutna och sen tillbaka till nutiden genom minnen av det förflutna. Minnena av det förflutna innehåller, vilket framkom i den första tidssyntesen, en repetition av vad som skett – men inte en repetition av detsamma, utan av skillnad. Minnet förändras i nutiden, och blir därför alltid annorlunda. Det gör att det är möjligt att minnas vad som har skett, genom det aktiva minnet, men också vad som inte skett – alltså minnen från en tid som aldrig var, som aldrig passerat nuet och blivit erfarenhet (vilket är vad Deleuze (1993) menar att Marcel Proust beskriver bokserien *På spaning efter den tid som flytt*).

Det nya

Den två tidigare tidssynteserna har varit passiva vilket gjort tiden till ett oberoende och ständigt pågående flöde. Den tredje tidssyntesen skiljer sig från de andra genom att vara aktiv, och därigenom skapa utrymme för något nytt att ske. Här är det framtiden som är central, och enligt Deleuze är framtiden med nödvändighet tom eftersom den saknar referenspunkt. Framtiden består av virtualiteter, det vill säga händelser som inte har aktualiserats men som ändå är lika verkliga som det som sker. När något bryter fram och aktualiseras sker ett snitt i tiden som möblerar om förutsättningarna för både nutiden och det

förflutna. Omorganisationen av tiden som det snittet innebär gör att nutiden och det förflutna därför blir en del av framtiden, och det gör att något nytt faktiskt kan inträffa.

De två första tidssyntesernas passiva karaktär ger uttryck för tiden som ständigt pågående rörelser, som sker simultant och åt olika håll, men ändå i ett slags flöde. Den tredje tidssyntesen tillför en aspekt som gör händelsen och aktiviteten central, och är också det som skapar tiden. Deleuzes tidsfilosofi är komplex och till dels svårtillgänglig, men den visar på ett annat sätt att betrakta tiden på, bortom kronologi och linjäritet. I stället för att tänka på tiden som något vilket består av linjer, oavsett i vilka riktningar dessa går, är det möjligt att förstå tiden som något geografiskt. Det finns platser som vi har varit på och som omges av minnen. Platsen som övergivits fortsätter att utvecklas, helt utan egen inblandning. I återbesöket är platsen alltid annorlunda än var den var. Återvändandet är minnet. Framtiden är alla platser som inte besökts, men som likafullt existerar. Dessa platser är virtualiteter tills de aktualiseras genom att bli besökta då de blir till händelser. Dessa händelser förändrar hela geografin genom att förståelserna vidgas. Platsen är därför samtidigt både det förflutna, eftersom den redan existerar, och framtiden, eftersom den är möjlig att upptäcka – skapa. Både framtiden och det förflutna nås genom rörelser och genom att aldrig stå still. Rörelsen skapar minnen och väcker platser till liv. Eftersom platsen förutsätter rörelse, är det inte möjligt att uppfatta nuet, platsen, förrän det är övergivet, förflutet. Att tänka på tiden som platser snarare än linjer visar på tidens öppenhet, och på möjligheterna som finns både i framtiden och det förflutna, i det icke-aktualiserade och i de förändrade minnena. På ett annat sätt än den linjära tidsförståelsen, synliggör tid som har sin hemvist i platsen och geografin möjligheterna för förändring och för att skapa något nytt, eftersom det inte bestäms eller definieras av vad som har varit samtidigt som det undkommer den linjära tidens begränsande referenspunkter.

Linjär tidsyn ≠ rhizomatiskt lärande, oriktat växande

En tidssyn som inte är linjär skapar andra möjligheter också för utbildning och pedagogik. Dewey (1999) och Key (1992, 1996) riktade på olika sätt kritik mot det riktade lärandet och mot definerade slutpunkter, och synliggjorde därigenom de förändrade möjligheterna i pedagogiken. Det är möjligt att tänka vidare med utgångspunkt i dessa tankar genom Deleuzes och Guattaris (2012) begrepp *rhizom*. Rhizom kan anses vara ett pedagogiskt mycket fruktbart begrepp. Det följer ogräsets snarare än trädets och dess rotsystems logik, och kännetecknas av oriktade och asymmetriska rörelser åt oförutsägbara och okontrollerbara håll. Lärandet kan betraktas på detta sätt, där lärandet sker i de möten och sammankopplingar som uppstår på immanenta plan. Mötena och sammankopplingarna är både resultatet av som förutsättningar

för rörelser. Detta kan förstås i motsats till det som både Ellen Key och John Dewey motsatte sig, det instrumentella och reproducerande i utbildning, som bygger på viljan att styra och ta kontroll. Styrning är med nödvändighet oproduktivt, medan det rhizomatiska lärandet är öppet, oriktat och kreativt. Ett lärande som är rhizomatiskt är kraftfullt och potentiellt omvälvande för alla de komponenter som är en del av händelsen.

Pedagogik för rörelse och ansvar

Avsikten i detta kapitel har varit att genom Deleuzes tankar frigöra subjektet från sin position som världens utgångspunkt, genom att göra upp med några av humanismens och den linjära tidssynens utgångspunkter. Alla dessa aspekter är centrala i utbildning som projekt betraktat, och ifrågasättandet av centreringen av människan och tilltron till progression får ofrånkomliga konsekvenser för utbildning och pedagogik. Grunderna för konsekvenserna är, som visats, på intet sätt nya – tvärtom kännetecknas de av tankar som varit centrala för pedagogik som på olika sätt förordat förändring. I detta kapitel har Ellen Key och John Dewey fått illustrera dessa överlappningar. Samtidigt som Deweys och Keys tankar fört resonemanget vidare, har vissa begränsningar också uppenbarats sig. Begränsningarna ligger framför allt i att utgångspunkt tas i subjektet, samtidigt som subjektet får en överordnad position i förhållande till annan materia. I detta kapitel framhålls denna utgångspunkt hålla tillbaka den potentiella kraften som finns i många av de tankar som karaktäriserar förändrande pedagogik. Uppgåelsen med humanismen och den linjära tidssynen frigör subjektet, medan sammankopplandet av Deleuze och pedagogerna Key och Dewey innebär ett frigörande av pedagogiken och pedagogikens möjliga kraft.

Flera humanistiska och antropocentristiska utgångspunkter har i detta kapitel framhållits som ogiltiga. När det inte längre kan hävdas att människan innehar unika egenskaper, kan inte heller människans position som alltings utgångspunkt legitimeras. Enlig Deleuze och Guattari (1994, 2012) existerar allting; djur, människor, ting, på samma immanenta plan, helt utan hierarkier. Det innebär att allt har samma status och betydelse, samma förutsättningar och möjligheter. Att människan tas ned från sin position som skapelsens krona, till ett plan där allt existerar jämsidigt och jämbördes, är att betrakta som en frigörelse av subjektet.

Den frigörelse av subjektet som detta kapitel har skisserat på innebär emellertid inte en frigörelse från ansvar – tvärtom är det en framskrivning, en understrykning av ansvar. När människan, i enlighet med antropocentrismen, har blivit betraktad som alltings utgångspunkt har illgärningar begåtts, inte endast mot andra människor utan även mot djur, natur och världen i övrigt. Positio-

nen, som skulle kunna implicera ansvar för omvärlden, har snarare möjliggjort och till viss del också legitimerat flykt från precis det ansvaret. Frigörandet av subjektet förstärker i stället ansvaret, för placeringen på det immanenta planet, i direkt anslutning till djur, växter, materia och så vidare, omöjliggör distans. I stället för distans, frikoppling och stabilitet, är det immanenta planet präglad av närhet och rörelse. Ansvaret aktualiseras i rörelsen och i sammankopplingen med andra komponenter; med myrorna, med vetefälten, med löven. Det ger närhetens ständiga ansvar, snarare än distansens universiellt abstrakta och förhandlingsbara ansvar.

Vad får då frigörandet av subjektet för konsekvenser för pedagogiken? Den formella och etablerade utbildningen som i stor grad vilar på humanismen har, vilket konstaterats, i stor grad grundats i en syn där subjektet har ansetts vara överordnat allt annat, och i tillägg till det – som rationellt och sammanhållet. Utbildning som grundas på denna subjektssyn riskerar att låsa fast människan, både i erfarenheter och i förväntningar som får låta definiera ”den man är”. Som visats är detta problematiskt av en rad anledningar. Linjäriteten i tiden skapar en utstakad och definierad tillvaro. Utbildning har dessa drag tydligt i sig, genom att ha en startpunkt och en slutpunkt, och däremellan olika riktningspunkter som relateras till exempelvis kunskapsmål. Linjäriteten i tiden implicerar också en progression bortom de enskilda subjektens tillvaro, där allting successivt förväntas bli alltmer förfinat. I enlighet med en linjär tidssyn definieras det som kommer av det förflutna. Det reducerar handlingsutrymmet. En framtid som är betingad av det förflutna, och framsteg som betraktas vara naturlagar döljer effektivt möjligheterna för förändring och är passiviserande. Deleuze erbjuder en tidssyn som utmanar tidens linjäritet, det förflutnas centralitet och tilltron till naturbundet framsteg. Enligt Deleuze är tiden inte bara något som går, utan det är rörelserna som skapar tiden. Det innebär att det alltid finns möjlighet för handling och förändring (se exv. Johansson 2015).

Utbildning som låser fast subjektet, både i förhållande till ”sig själv” och till en bestämd position i världen, är som visats begränsande på många sätt. Även om den formella utbildningen oundvikligen präglas av dessa modernistiska drag, erbjuder den pedagogiska praktiken helt andra möjligheter. Detta kapitel har använt sig av begreppet rörelsens pedagogik för att synliggöra den kraft som finns i lärandet, den kraft som är förändrande, omvälvande och ibland kanske till och med oförutsedd. En pedagogik som syftar till att skapa utrymme för rörelser handlar inte om vad som är, utan om vad som skulle kunna bli. Det ger förutsättningar för blivanden, alltså för subjektets rörelse i riktning mot vad det för stunden inte är. Blivanden sker genom rörelser och möten på det immanenta planet, där allt existerar på samma premisser och med samma förutsättningar. Mötena, mellan människor, ting, djur, teknik et cetera, är oförutsedda och omöjliga att styra – de sker rhizomatiskt. I dessa

9. RÖRELSENS PEDAGOGIK: ATT TILLVARATA LÄRANDETS KRAFT

rörelser, i mötena och de blivande det innebär, skapas möjligheter för lärande. En pedagogik av rörelse skapar nomader som ständigt är i lärande; de rör sig, utmanar det givna, skapar förändring och som blir ansvariga för allt det som sker och för allt som skapas.

Om decentrerade subjekt, posthumanism och pedagogisk filosofi

Joakim Larsson

Begreppet ”det decentrerade subjektet” kan utan tvekan räknas som ett av den poststrukturalistiska och posthumanistiska filosofins absoluta nyckelbegrepp – för att inte säga en av dess stapelvaror. Omsorgsfullt ödmjukt och uppmjukt av filosofer som Foucault, Deleuze och Derrida; hänvisat till en alltmer perifer position i relation till språket, kroppen, begäret, ideologin och makten – trots detta verkar subjektet, eller åtminstone idén om subjektet, fortfarande utöva ett märkbart inflytande över samtidens pedagogiska filosofi. Graderna av frihet och ofrihet, autonomi kontra heteronomi, utreds fortfarande – även om kopplingen till själva decentreringsbegreppet kan vara mer eller mindre explicit (Biesta 2012; Leask 2012; Pierre 2004; Semetsky 2003; Simons & Masschelein 2010; Wang 2011; Zhao 2014; Ceder 2015; Larsson & Dahlin 2016). Gemensamt för många av dessa diskussioner är, kan det hävdas, en något abstrakt framtoning. Det är kanske inte heller så konstigt; en viss slagsida mot det teoretiskt-abstrakta är att förvänta med tanke på ämnets karaktär. Ingen förväntar sig direkt att decentrerade subjekts egenskaper skulle vara möjliga att fastställa rent empiriskt. Men även i våra abstraktioner måste vi sträva efter en viss konkretion: vad *menar* vi egentligen med ett decentrerat subjekt? Det är förskjutet, förvisso, men i förhållande till vad? Vilka intrapsykiska eller extrapsykiska faktorer träder i dess ställe, om några? Vilken är *subjektets egen upplevelse* av sin decentrering? Och dessutom: om det nu är så, att vi äntligen vaknat upp till vår rätta, mer modesta plats i utkanten av vårt eget upplevda universum – fanns det verkligen en tid när vi åtnjöt fröjderna av att vistas i dess centrum? Några av dessa frågor vill denna artikel adressera. Konkretisera.

Den gör så i två steg. Först i en inledande del, där vi tecknar den nödvändiga begreppsliga kartan med hjälp av olika filosofiska resurser; främst Michel Foucault, Gilles Deleuze och Félix Guattari – men också genom att följa spåren tillbaka till dessas filosofers ”stamfader”, det vill säga Nietzsche. För att kunna belysa problematiken på ett mer konkret plan (låt oss rentav säga ett mer subjektivt plan!) kommer denna del också att iscensätta möten mellan fi-

losofiska och *poetiska* dimensioner. Detta kommer att ske med hjälp av vår egen folkskald Gustaf Fröding – visserligen poet, men otvivelaktigt också filosof. I den avslutande delen knyts till sist resultaten från den begreppsligt-filosofiska diskussionen till en mer konkret pedagogisk-filosofisk inramning – det är alltså i denna del vi försöker dra de pedagogisk-filosofiska konsekvenserna av de posthumanistiska och poststrukturalistiska decentreringarna. Här kommer vi att be en, åtminstone i detta sammanhang, något udda filosof att spela en nyckelroll: Ludwig Wittgenstein.

Det står alltså redan nu klart, att vi kommer att röra oss fram och tillbaka i olika typer av filosofiska spänningsfält, och dessutom beröra motpoler som sinsemellan är ganska svårförenliga. Det vi eventuellt förlorar i begreppslik entydighet genom ett sådant perspektiv, tar vi förhoppningsvis igen i form av en ökad begreppslik dynamik. Filosofi i egenskap av *lära* kanske därmed kommer på skam – men om nu filosofin *inte* är någon ”lära utan en verksamhet” (Wittgenstein 1922/2014 s. 63), så är det just dynamiken, rörelseenergin, potentialen, som vi framför allt behöver: nytt bränsle som kan föra diskussionen framåt. På denna punkt kan vi faktiskt anta att både Wittgenstein, Deleuze och Guattari är i samförstånd: filosofi handlar inte om att lära sig återge och använda tidigare skapade begrepp – utan om att, styrd av nyfikenhet, *skapa och omskapa* begrepp i relation till den specifika frågeställning och den specifika kontext man behandlar. Det är, med ett eko av Nietzsche, som de två sistnämnda därför hävdar att ”you will know nothing through concepts unless you have first created them” (Deleuze & Guattari 1994 s. 7; se också Lenz Taguchi 2016). Denna paroll får vara vägledande in i nästa avsnitt, där vi börjar teckna det decentrerade subjektets linjer: inte i formen av en avbildning, utan som en ömsesidig och genom hela artikeln pågående process av samtidigt upptäckande och uppfinnande.

Vägen mot periferin: Nedslag i en filosofisk begreppshistorik

Varje människa är ett ämne, varav Gud eller kanske rättare Satan kokar en dekokt av nya tankar och gärningar till nytta för andra. Det är ibland icke roligt att vara ämne.

Gustaf Fröding

Från den värmländske skalden Gustaf Fröding hämtar vi grundackordet till denna text, som ju på olika sätt ska handla om det mänskliga subjektets decentrering, eller distansering, i förhållande till sin egen världs centrum. Kanske är det få som uttrycker detta upplevda tillstånd av decentrering mera poetiskt än vad Fröding gör – även om det förstås inte är poeterna, utan i regel filosoferna, som vi tillskrivit det delade ansvaret för subjektets påstådda nederlag. Bland

kända poststrukturalister som Foucault, Derrida, Barthes, Deleuze och Guattari hittar vi, på skilda sätt och enligt skilda uttryck, olika incitament för att subjektet inte riktigt hör hemma i människans centrum – utan snarare, som hos Deleuze & Guattari, "on the periphery, with no fixed identity, forever decentred, defined by the states through which it passes" (Deleuze & Guattari 2008 s. 20). Resonansen tillbaka till Nietzsche är även här påtaglig: redan ett sekel tidigare lät hans Zarathustra meddela att "[b]ody am I through and through, and nothing besides; and soul is just a word for something on the body" (Nietzsche 2006/1883 s. 23). Även om mycket mer kan sägas om denna kropp vilken intar centrum i själens ställe, gäller för såväl Nietzsche som Deleuze och Guattari – och detta är värt att notera – inte att själen, eller subjektet, *gradvis relegerades från centrum* – det började helt enkelt började upptäcka sakernas verkliga tillstånd. Likt en de inre rymdernas Copernicus får det en insikt som dess omvärld, och knappt ens det själv, vet hur det ska hantera: det är decentrerat. Har alltid varit. *Forever decentered*.

Alldeles oavsett om vi bedömer den Copernikanska, naturvetenskapliga decentreringen av människan som mer eller mindre fundamental än den filosofiska, så bör vi ändå uppmärksamma att upptäcktsresan mot ett decentrerat mänskligt subjekt påbörjades långt innan poststrukturalister som Deleuze och Guattari. Fundamentala decentreringar av det medvetna jaget kan, till exempel, spåras till den österländska psykologin och religionen: buddhismen är ett exempel, med sin väl kända doktrin om jagets tomhet och fundamentala essenslöshet (Epstein 2008). Vi kan naturligtvis också hitta exempel i vår egen västerländska kultur. Runt förra sekelskiftet finner vi bland annat en nyfödd psykologi i full färd med att kartlägga influenserna från det omedvetna. Freud, genom att ha placerat det medvetna jaget i den prekära positionen mellan drifternas, begärens och de otillåtna fantasiernas *Id* å ena sidan; det auktoritativa och moraliska överjagets verklighetsprincip å den andra (Erwin 2002; Hinton 2009). Jung, i Freuds kölvatten, satte jaget i relation till en ännu mer differentierad flora av intrapsykisk annanhet: arketyper som *skuggan*, *anima* och *självet*, varav de flesta dessutom begåvats med egen autonomi inom ramen för den psykiska helheten. På den Jungianska, inre oceanen av omedveten psykologi blir det medvetna jaget inte mycket mer än en krusning på ytan: en gest av nåd; självt en symbol för processer i djupet som kanske aldrig kan korsa gränzonen till det medvetna (Jung 1971, 1994; Adams et al. 2003).

Inte heller i relation till människans *yttre* förutsättningar verkade subjektet ha haft speciellt goda odds under det tidiga 1900-talet. Marx, i sina filosofiska och ekonomiska manuskript, hade redan ett halvsekel tidigare beskrivit den moderna arbetande människan som radikalt alienerad i förhållande till sitt arbete och till frukterna av detsamma – och därmed, på ett fundamentalt sätt, alienerad även i förhållande till sig själv (Marx 1844). Om vi dessutom tar

hänsyn till de biologiska och neurologiska vetenskaper som växte fram under samma period, och som i sin tur öppnade för en strikt vetenskaplig detronisering av jaget – hänvisat till den blygsamma positionen som epifenomen, effekt och inte orsak, till biokemiska processer i hjärnan – då kan det tyckas som att subjektet som begrepp är långt mer än redo för filosofins soptipp (se t.ex. Bennett & Hacker 2012; Dahlin 2012).

Av allt att döma, är det också den slutsatsen som har dragits i kölvattnet av den poststrukturalistiska filosofins främsta stridsspetsar. Men gjorde verkligen den poststrukturalistiska vågen egentligen så mycket mer än att slå in dörrar som redan öppnats av filosofiska och psykologiska föregångare – av Nietzsche, Heidegger och Marx? Av Freud och Jung? Givet bakgrunden ovan, kan det ju hävdas att subjektets decentraliseringsprocess är lika gammal som människans egen bild av sig själv – men det kan faktiskt också hävdas att filosofer som Foucault tog det hela ett steg längre. För det var inte bara subjektet som Foucault ville göra upp räkningen med. Det var hela den moderna människans självuppfattning – intimt sammanbunden som den fortfarande var med Descartes' klassiska *cogito* – som skulle få sin slutliga *coup de grace*. Hur kan vi, menade Foucault, placera ett tänkande subjekt i centrum av människan och samtidigt tilldela det en autonomi av klassiskt liberalt snitt, när detta tänkande subjekt är så uppenbart begränsat av sitt språk, sin underliggande biologi, och sina yttre ekonomiska produktionsförhållanden? Människan, ofrånkomligen, "as soon as he thinks"

... merely unveils himself to his own eyes in the form of a being who is already, in a necessarily subjacent density, in an irreducible anteriority, a living being, an instrument of production, a vehicle for words which exist before him. All these contents that his knowledge reveals to him as exterior to himself, and older than his own birth, anticipate him, overhang him with all their solidity, and traverse him as though he were merely an object of nature, a face doomed to be erased in the course of history. (Foucault 1966 s. 341–342)

Vi är verkligen, menar Foucault, inknuffade i ett posthumant tomrum där människans ansikte som vi tidigare känt det upphör att existera: men detta tomrum ska, paradoxalt nog, betraktas som en gåva till tänkandet snarare än som en förbannelse. Tomrummet som skapas "does not create a deficiency; it does not constitute a lacuna that must be filled. It is nothing more, and nothing less, than the unfolding of a space in which it is once more possible to think" (s. 373). Kanske förtjänar Foucault, trots allt, epitetet som en posthumanismens profet – eller också kanske han bara satte fingret på vad Nietzsche egentligen sa redan en mansålder tidigare. Det verkar åtminstone ha varit Foucaults egen åsikt om saken. Oavsett hur det står till med detta, så kan vi inte riktigt – även om vi gärna vill – läsa *Order of Things* som subjektets sista sluträkning. Där sjuder

och bubblar något betydligt mera komplext och svårfångat än schablonidén om ett subjekt som kan decentreras en gång för alla och sedan läggas i glömskans register. Och det är precis denna oklarhet, eller snarare mångtydighet hos Foucault, som ger oss ett förnyat mandat att över huvud taget fortsätta diskussionen – och formgivningen – av detta nya posthumana subjekt. Vi tar därmed ”den posthumanistiska situationen på allvar. . . [just genom] att lyfta fram dess inneboende motsägelser” (Kristensson Ugglå 2002, s. 388).

Men under detta tolkningsarbete, som får sitt momentum av laddningen mellan ”inneboende motsägelser”, kan vi inte nöja oss med abstrakta, generella definitioner av den flytande karaktären hos ett decentrerat subjekt. Vad är det, närmare bestämt, decentrerat i förhållande till? Är det något annat begrepp, någon annan aspekt av människan, som vinner i autonomi precis samtidigt som subjektet förlorar sin? Ofta nog handlar utfallet av en decentralisering, precis som Dean (1992) hävdar, om att på generell nivå erkänna *den Andre* som aktiv agent. Som poeten Rimbaud uttryckte det: *jag är en annan* (”Je est un autre”; se Whidden 2007 s. 123). Men vi måste gå ännu längre än så, bli konkretare och på samma gång även abstraktare än så. Vem är denne aktive andre som vi själva i någon mening också är? Bor hen i oss eller utanför? Är det fråga om en agent med den ontologiska statusen av att själv vara ett subjekt, eller är det andra ontologiska kategorier involverade?

Sådana frågor tar oss rakt ned i den posthumana tankemyllan. Den speciella jordmån som där råder, gör det mindre gynnsamt för oss att fundera på om subjektet – i egenskap av vår upplevande jagaspekt – har eller inte har agens och fri vilja i relation till objektet, i relation till den Andre. Däremot finns det god växtmån för tankar som gror ur insikten att *både subjektet och objektet* kan åtnjuta en viss agens, besitta en fri vilja, *inom ramen för ett och samma erfارande medvetande*. Katherine Hayles har uttryckt detta posthumana predikament väl: ”...the posthuman is ‘post’ not because it is necessarily unfree but because there is no a priori way to identify a self-will that can be clearly distinguished from an other-will” (Hayles 1999 s. 4). Med andra ord: det posthumana subjektets viljeyttringar kan inte alltid skiljas från viljeyttringarna i dess omvärld; dess ”egenhet” vävs samman med dess ”annanhet” och subjektskapet blir därigenom utspritt, och på ett mycket fundamentalt sätt decentrerat.

Vägen fram till detta decentrerade subjekt går dock, vilket förstås är en paradox i sig, via det något mer stabilt förankrade moderna subjekt som utvecklades under 1800-talet och första hälften av 1900-talet. Oumbärlig föregångare som det är till vår postmodernisms överskridande av ontologiska och epistemologiska kategorier bjuder även detta subjektskap på sina komplexiteter: Foucault understryker att redan det moderna subjektet var en mixhybrid av det jagiska och det ojägiska, det kända och det okända. Rationalitetens och vetenskapens epistemiska ljus hade ju vid den moderna epokens början kommit att lysa allt

starkare över människan – men samtidigt blev hennes skuggor alltmera utpräglade – så till den grad att det moderna subjektet blev förtrollat av möjligheten att jaga dem; av utmaningen att integrera denne dunkle Andre i sitt *episteme*:

Man has not been able to describe himself as a configuration in the episteme without thought at the same time discovering, both in itself and outside itself, at its borders yet also in its very warp and woof, an element of darkness, an apparently inert density in which it is embedded, an unthought which it contains entirely, yet in which it is also caught. The unthought... is, in relation to man, the Other: the Other that is not only a brother but a twin, born, not of man, nor in man, but beside him and at the same time, in an identical newness, in an unavoidable duality. (Foucault 1966 s. 355–356)

Från och med det postmoderna, posthumana subjekt som Foucault skönjer linjerna av, framträdande i de tomma rymderna bakom det moderna subjektets hädanfärd, gäller nya, kanske ännu mera komplexa utmaningar än vi från början anat. Vi ska försöka ta oss an även dessa. Men först ska vi börja någon helt annan stans; vi ska ta avstamp hos någon som verkligen levde, kände och beskrev det moderna subjektets utmaningar, samtidigt som det staddes i omvandling mot sitt eget postmoderna eftermål: den personen var Gustaf Fröding. Om vi kan förstå några av de tolkningskonflikter som han förkroppsligade, vilka inre kamper hann vann och vilka han förlorade, då kan vi också bättre förstå vår tids posthumana utmaningar. Därför; till Karlstad det bär.

Gustaf Fröding och själens turbin

Gustaf Fröding – poet, filosof, värmlänning – var inte bara samtida med Nietzsche utan i hög grad även influerad av hans skrifter. Från denne postmodernismens anfader hämtade han viljan att omvärdera alla sin samtids moraliska värderingar – inte minst de kyrkliga. Trots att hans egna, omvittnat höga moraliska anspråk inte alls låg speciellt långt från kristendomens, gjorde han sitt bästa för att tänja på varje gräns för vad som kunde kallas en sedesam livsstil (Holmberg 1921; Cullberg 2004). Man torde, med Deleuze och Guattari (1987), kunna säga att Fröding med inlevelse – och efterföljande ruelle – följde varje *flyktlinje* som stod honom till buds. Framför allt var det, menar hans levnadsskildrare, törsten till vinet och kvinnorna som fick honom på fall – den var i båda fallen helt outsläckt. Det verkar också stå bortom allt tvivel, menar Johan Cullberg (2004) i sin psykologiska och psykiatriska studie av Fröding, att dessa båda determinanter spelade en stor roll för hans utveckling mot psykisk ohälsa. Var det någon som visste i praktiken, visste av erfarenhet, vad ett decentrerat jag innebar, så var det han – och detta inte på ett bekvämt, akademiskt, soffhörnsfilosofiskt sätt; utan genom att ha stirrat undergången och nederlaget i vitögat, oförskönat, gång på gång.

I sina allvarligaste stunder av ohälsa blev han verkligen decentrerad från sig själv, på de mest skrämmande sätt: som när han upplevde förlust av sin kontroll, inte bara över sitt känsloliv utan över vissa kroppsdelar, som föreföll honom röra sig oberoende av hans egen vilja (Cullberg 2004). Om vi nu skulle tillåta oss att tillämpa postmodern filosofi för att reflektera över vår skalds personliga tragik, kan vi fortsätta i Deleuze och Guattaris (1987) fotspår och säga, att Fröding inte endast hade följt sina flyktlinjer till vägs ände, bejakat vart och ett av sina begär i tur och ordning – han verkar också ha levat i en grundlig *deteritorialisering*, i det slags rotlöshet i förhållande till sina sociala stratum som vi i dag snarare tenderar att förknippa med vår egen flytande postmodernitet (jfr Bauman 2000). Denna deteritorialisering, eller upplevelse av frikoppling från gängse sociala ankarpunkter, kommer till smärtsamt – men vackert – uttryck i dikten *Min stjärnas sånger* (Fröding 1947e):

... kom som en bortbytt till dig och er,
där främmande ögon stirra,
jag vill icke vara i ditt land mer,
i fjärran rymd vill jag irra.

Även om systemen Cecilia var hans trogne anförvant och beskyddare genom olika motgångar och irrfärder, skulle ett personligt nederlag ändå till sist presentera sig som ett obestridbart faktum: han blev omyndighetsförklarad år 1900. Kanske var ändå Frödings nederlag på sätt och vis en övermänniskas nederlag, i den mån det är möjligt att tala om något sådant. Tvärs genom alla sina kollapser och återfall, bevarade han ett icke oansenligt mått av observationsförmåga, klarhet och sjukdomsinsikt – och han skrev och publicerade dessutom in i det sista (Cullberg 2004). Inte heller tappade han kontakten med sin filosofiska ådra. Den hade på ett tidigt stadium följt honom: genom Nietzsche, men också genom Goethe, och genom den på hans tid välkända *teosofin*. Just denna teosofi, menar Holmberg (1921) i sin bok om *Frödings mystik*, var en viktig källa till Frödings panteistiska världsåskådning men också en påtaglig och välgörande motpol till det Nietzscheanskt-aristokratiska övermänniskoidealet. Så skulle teosofin och Nietzscheanismen bli ”de två grundströmmarna i hans filosofi. Den förra representerade enheten, den senare mångfalden, och att förena dem blev den stora uppgiften för Fröding” (Holmberg 1921 s. 9). Kanske är det främst i Frödings senare dikter som vi ser de poetiska resultaten av denna uppgift: i *Gralstänk* och *Efterskörd*. I dikten *Elementarande* åstadkommer han till exempel en påtagligt panteistisk decentrering av subjektet – eller snarare desintegrering, påminnande väldigt mycket om den dionysiska individupplösning som Nietzsche diskuterar i sin tidiga (1872) *Birth of Tragedy*. Möjligtvis ser Fröding (1947a) sig själv som denne elementarande:

Han kunde ej mera förnimma
 sig själv såsom jag och förnuft,
 han blev till en irrblossdimma,
 han kände en ljuvhet att simma
 i månljus vid midnattstimma
 som fukt och som skimmer och luft.

Holmberg gör gällande att vi i sådana dikter kan skönja teosofins panteistiska filosofi om ett alltigenom levande universum, medvetet på dess allra minsta mikronivå såväl som på dess största makronivå. Detta är ett universum där jagprincipen förvisso är *en* aspekt av dess olika medvetandenivåer – men dock en mycket viktig och central princip. Det är dessutom en princip som Fröding uttryckligen bekänner sig till i sin filosofiska skrift *Om livsmonader* (1947d). Denna hans monadologi är otvivelaktigt mycket lik den som tidigare formulerats av Leibniz (1698); Fröding själv menade sig dock känna till Leibniz' version endast ytligt. Frödings är i vilket fall ett exempel på en mycket fundamental centrering runt jagmedvetandet som det högsta gudomliga kosmiska uttrycket: allt högre, allt starkare jagmedvetande är själva målet med universums existens; och genom att "utveckla sig själv kommer således jaget att omsluta, innesluta, genomströmmas av, förena inom sitt eget jags sfär allt flera andra jag" (Holmberg s. 5). Monaderna, det vill säga de själsliga enheter som tillsammans bygger upp universum, strävar oupphörligt mot detta höga mål – mot ett slags *ekologiskt jag*, så som ekofilosofen Arne Naess senare beskrev det (Mathews 1994). Fast monaderna kan också, precis som hos Leibniz (se Deleuze 2004) falla ned i lägre grader av jagmedvetande, i en slags själslig slummer, tills den punkten infinner sig där jagmedvetande endast förekommer i latent form.

Här, som filosof och metafysiker, finner vi då den moraliskt höge, samvetsgranne och pliktmedvetne Fröding, förankrad likt en Apollo i sina höga, rena sfärer – och mot honom står den Dionysiske, hedonistiske hedningen Fröding med sina rasande lustar, ohämmad och självdestruktiv. Dynamiken bäddade, som Holmberg betonar, för ett kolossalt kreativt momentum för Fröding, men, dessvärre, också för hans undergång. I dikten *Maskin i olag* (1947b) bjuder Fröding på en glimt av denna hans inre moraliska kamp, och därmed också på en insikt i mekanismerna bakom en accelererande självförstörelsemekanik. I början av dikten finner vi emellertid naturens krafter i balans, så som vi kanske helst finner dem även hos oss själva:

Vår vilja den är centrum,
 vår lust periferin:
 "Gå runtom, gå runtom
 din axel, turbin!"

Den verkliga dramatiken tar emellertid sin början i samma ögonblick som "[v]år vilja vill förlustas /" och säger: "Kära lust du, / kom låt oss dricka vin ...!" En intressant utveckling som nu följer är att Fröding beskriver *lusten* som svårflörtad – den tror sig inte vara fin nog för att umgås med den mer högstämnda själskraften *vilja*. Viljan framhärdar dock: lusten lockas och pockas, och lämnar slutligen sin omloppsbana för att gravitera mot centrum – börjar till och med "tro sig vara centrum". Berusad av denna nya, mer inflytelserika position, tar sig lusten ton gentemot viljan

och sade: "Hopp, hej lustelig
gå runt ditt svin!"
När viljan sade: "Lust du,
nu stopp, ej mera vin!"
Då sade lusten: "Vilja du,
håll käft, jag är centrum
och du periferin,
gå sentrum, du runt,
du rundtrum, du centrom,
gå centrum, turbin!"
Med brak flög i styckjom
var del av maskin.

Kanske kan vi se "Maskin i olag" som ett slags referat av en delvis självupplevd decentreringsprocess – eller deterritorialiseringsprocess, för att tala med Deleuze och Guattari (jfr Larsson 2013). Ur detta perspektiv kan vi börja misstänka att Fröding (åtminstone så som han förkroppsligar sina upplevelser i denna dikts alter ego!) inte riktigt uppnår det platåstillstånd som Deleuze och Guattari (1987) beskriver, det som ligger mitt emellan ordning och kaos, mitt emellan upplösande och strukturaliserande krafter (se även Larsson & Dahlin 2012). I stället går rörelsen ensidigt mot upplösning, mot en extrem deterritorialisering där den psykiska maskinens olika komponenter helt enkelt inte längre kan upprätthålla sin gemensamma integritet. Även det faktum att den språkliga strukturen glider, semantiken grumlas och tappar sin koherens mot slutet av dikten, verkar tyda på detta. Helheten har gått förlorad; "i styckjom [flög] var del av maskin".

Naturligtvis kan vi inte få full klarhet i orsakerna till att vår folkskald Fröding – av allt att döma – inte lyckades åstadkomma en frigörande och *på lång sikt* livsbejakande deterritorialisering. Vi torde dock kunna dra slutsatsen att det inte berodde på en ovilja att möta upp med sin egen *annanhet*. Hela Frödings vuxna liv bjöd på en konstant kamp för att pressa och upplösa gränserna för sin egen subjektivitet – med sitt eget, men också med samhällets bästa i tankarna. Och om han någon gång backade från fronten, skyggade från sina fantomer och rasande andecykkloner, så var det inte på grund av feghet, utan på grund av att

hans existens hotades till grunden. Som han själv skriver i dikten *Ur Gralsökarens saga* (Fröding 1947c):

Jag vill ej djupare ned mig sänka.
Jag vill ej öka
min skuld för mycket,
jag måste vila och eftertänka,
att sen med klarare ögon söka
det dolda smycket.

Satt inför hotet om fullständig decentrering, fullständig deterritorialisering, fann Fröding ett nödvändigt värn i filosofin, i teosofin, i de höga tankarna om jaget som universums högre centrala princip – och detta behov kan säkert också ses reflekterat i hans monadologi: där återtar Kristusprincipen en central roll som garant för hela solsystems utveckling och levnad, och Fröding verkar finna tröst däri (Holmberg 1921). För detta kan Fröding knappast lastas som reaktionär, konventionell, konservativ: han hade redan upplevt allt för många av själens mörka nätter, alltför många varv inne i själens turbin för att förringas av oss som haft turen att slippa. Kanske bör vi i stället, vi som är på jakt efter en förkroppsligad förståelse av vårt posthumana predikament, dra lärdom av Frödings resor i det okända, av de observationer han gjorde – och därigenom undvika en del misstag och felsteg på vägen.

Posthumanism par excellence: Om konsten att tänkas av det otänkta

Om vi nu skulle försöka betrakta Fröding i ljuset av Foucaults skrivningar om det moderna och postmoderna subjektet, så som dessa skissades inledningsvis, så är det särskilt en sak som framstår i klar dager: värmlandsskalden kan verkligen betraktas som ett lysande exempel på det modernas besatthet av annanhet. Han är en exponent för modernitetens strävan att gå bortom den enkla relationen, den beskrivande relationen, till det dunkla, oupplevda och otänkta; han uttrycker och låter sig ledas av ambitionen att gå rakt under den Andres skinn, att förenas med sitt eget dunkel i akt och mening att upplysa det. För sig själv, och för oss andra. Tveklöst blev Fröding en *psykonaut* på jakt efter denne sin egen Andre, som förstås också är vår egen Andre.

Kanske var det just Frödings intensiva ambition att kasta ljus på den onde Andre som bodde i hans eget inre, som gjorde skuggorna av denne Andre så mörka, konturerna så skarpa? Som en modernitetens riddare, väpnad med rationalitetens brinnande låga, försökte han belysa (och subjektifiera!) sin egen mörka materia – tänka det otänkta – bara för att finna dunklet ännu mera undflyende. Ur denna observation kan vi dock inte dra slutsatsen att *hans egen*

mörka materia misslyckades med att tänka fram sig själv i en klarare dager tack vare det åstadkomna utbytet. Snarare verkar den ha lyckats *tänka sig själv* genom Fröding, och uttrycka sig själv, inte minst under de stunder då en plåtå faktiskt vanns från vilken subjektivitetens skådespel kunde observeras på distans. Att senare även vi, tack vare den Frödingska alkemin, när alla stormar bedarrat, på ett "avsubjektifierat" sätt – för att inte säga *decentrerat* sätt – kan skönja konturerna hos "det dolda smycket" – verkar i sig vara ett faktum som styrker denna tolkning.

I sådana stunder av eftertanke måste vi nog hålla för sant att till sist Fröding anade sin Gral i djupet. Att han lyckades förena några av sina, och våra, motsatser i sin egen poetiska alkemi. Hade han kunnat bli en av våra mest älskade skalder annars? Hade han kunnat stå som en grindvakt till vår egen, nära förestående posthumanism? Hade han kunnat teckna bilden av det posthumanistiska predikamentet – inte i formen av modernitetens utmaning att tänka det otänkta, utan som den gryende utmaningen att *låta sig tänkas av det otänkta och samtidigt bejaka människans värdighet och unika värde*?

Att vi fortfarande har mycket svårt att läsa Fröding som en *antihumanist* – distanserad och blasé i relation till såväl mänsklighetens som sitt eget öde – verkar tyda på samma sak. Så pass mycket balans, så pass mycket av en plåtå, lyckades han ändå upprätthålla att hans posthumanism aldrig gled över i en sinister och modfälld betraktelse över livet – läs bara hans *Räggler och Paschaser*, humorfyllda kåserier på värmländska – skrivna under perioder som samtidigt präglades av sjukdom. Detta ska vi naturligtvis betrakta som ett i sammanhanget uppmuntrande faktum. För det vore ett misstag att underskatta den decentrerande kraften i de subjektivitetsomvandlingar som ägt rum i modern och postmodern tid: omvandlingar, ofta alstrade av insikter gjorda inom de vetenskapliga disciplinerna, och som har ställt oss själva i allt mindre grandios dager.

Det är onekligen lätt att se de sammanlagda riskerna i allt detta: det är fullt möjligt att närma sig det fruktade steget från posthumanism till antihumanism. Ty när subjektet inte ens längre finns, vad kan då hålla stånd mot kollapsen? Frågan är berättigad. Men vi ska samtidigt komma ihåg att subjektivitet kan vara något annat, något helt annat än en ömtålig punkt i ett flyktigt centrum: en känslig balansakt som inte ens tål att några andra psykiska agenter bjuds in till överläggning utan att hela mekanismen går om intet. Som Lévinas uttrycker det: "[I]s it certain that subjectivity, in this exposure to all winds, is lost among things or among matter? Doesn't subjectivity signify precisely by its incapacity to shut itself up from inside?" (Lévinas 2006 s. 62). Att vi inte längre kan "läsa in" subjektivitet i en atommodell där ett cartesianskt punktjag utgör kärna är kanske inte så allvarligt, trots allt. Kritiken mot subjektivitet i det posthumana tillståndet innebär därför inte att all subjektivitet måste utraderas – bara att den

måste släppas fri att hitta sina egna former. Och dessutom: om det nu är som Lévinas hävdar, med referens till Rimbaud, att "the I is an other" (s. 62) – alltså att jaget i sig är, och inrymmer, en annanhet – då gäller väl även det omvända? Att the Other is an I. Att varje "andre" du möter också är ett jag. I någon mening. Oavsett om gestalten är mänsklig eller ej.

Med Lévinas rör vi oss, som Zhao (2014) poängterar, mot en *heteronomi* snarare än en autonomi för subjektet. En *delad* autonomi, som bygger på gemensam, snarare än individuell, integritet. Kanske var det en sådan heteronomi som även vår skald Fröding var ute efter? Han som både diktade och upplevde olika upplösningar av gränsen mellan sig själv och den Andre; han som försökte möta sin egen Andre inuti sig själv, för att därigenom lära känna sig själv bättre. Men det verkar finnas en viktig nyansskillnad. Med Lévinas' perspektiv förväntar vi oss inte, i första hand, att hitta öppningen in till oss själva inuti oss själva, utan *just i vår egen Andre*: "[w]hen the Other's call pierces our fixed identity and opens us. . . [t]he self is led by what it encounters far beyond what it can contain, and that is the precondition for transcendence and spirituality" (Zhao s. 521). Kanske glider vi med dessa tankegångar, inte olik Fröding i hans mer teosofiska reflektioner, från en Nietzscheanskt färgad decentrering av subjektet till en mer panteistiskt präglad variant: där vi ser att subjektivitet är ett fenomen som *kan* befinna sig i centrum, *hålla* sitt centrum, men också fås att zooma ut, spridas ut, expandera, minska sin klara ljusstyrka men tack vare detta också *vinna* i omfång.

Kanske ser vi samtidigt att subjektivitet inte alls behöver vara essenslös bara för att den saknar entydig definition – tvärtom – ty som varje annan essens finner den sitt livsberättigande just i att *spädas ut*, i att delas med andra. Finner, så att säga, sin essens i själva transcendensen av denna essens. Martin Heidegger drog en liknande slutsats i sina klassiska *Brev till humanismen*: "the essence of the human being consists in his being more than merely human" (Heidegger 1998 s. 250). Med Heideggers hjälp kan vi då understryka det vi redan tror oss ha kommit fram till: att människan, i posthumanismens tid, inte nödvändigtvis måste förstå sig själv som essenslös bara för att hennes egen essens ständigt lockar henne att omförhandla villkoren för sin egen självförståelse. Människans essens är att vara transcendent. Det är transcendensen som är själva essensen. Din Andre av i dag, kan vara du själv i morgon. Posthumanismen, åtminstone från detta perspektiv, är trots allt en humanism – och periferin är snabbaste vägen till centrum.

Kunskapen är ett subjekt: Om pedagogisk-filosofiska konsekvenser

Ludwig Wittgenstein är knappast en filosof som man i första hand räknar till skaran av posthumanister – eller till skaran av humanister heller för den delen.

Det är rentav tveksamt om han själv hade velat räknas till *någon* skara av filosofer. Han tyckte alltför illa om filosofi för det. Inte hade han mycket till övers för filosofer heller. Det var helt enkelt, kan vi läsa i förordet till hans berömda *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein 1922/2014), honom helt likgiltigt om andra redan hade tänkt det han själv kommit fram till. Trots detta – eller tack vare! – så är Wittgenstein högtintressant för oss som vill diskutera pedagogisk-filosofiska konsekvenser av posthumanismen. Inte i egenskap av att ha varit uttolkare eller ens pionjär på området, utan i egenskap av att ha *levt* det posthumanistiska predikamentet, decentrerad som få, i relation till sin egen kunskapsprocess. Wittgenstein var nämligen, vilket Sten Andersson (2012) belyser i sin biografi, kanske den mest ofrivillige filosofen av dem alla. Kanske också den mest paradoxala.

Se bara på *Tractatus*. I förordet hävdar han att han löst de filosofiska problemen en gång för alla. I efterordet låter han oss förstå hur oerhört litet som uppnåtts i och med detta. I mellanrummet däremellan, öppnar sig en avgrund av frågor. Vad tjänade då avhandlingen till egentligen? Andersson menar, att Wittgenstein framför allt ville ge uttryck för insikten att de problem som kan lösas i själva verket är de minst intressanta. De viktiga problemen är de som vi bara kan antyda, och endast med stor möda ens kan formulera som en fråga. När frågan väl är ställd, är svaret nästan en formalitet: "[o]m en fråga alls går att ställa, så *kan* den också besvaras" (s. 152). Därmed behöver förstås inte våra *livsfrågor* vara lösta. Dessa har nämligen, till skillnad från de vetenskapliga frågorna, inga svar alls: lösningen *på dem* är att problemet försvinner, och därmed upplöses frågan också. Upplösningen av frågan är själva svaret.

Nu är det ju förstås på det viset, att varken livsfrågor eller vetenskapliga frågor alltid ställs av oss själva – till oss själva – på ett medvetet och planerat sätt. Vi kan snarare, liksom Wittgenstein, eller för den delen Fröding, uppleva att ett område av mänsklig kunskap eller mänsklig kultur är i begrepp med att *avtvinga* oss en fråga: den kommer, så att säga, till oss från *den andre*. Samtidigt kan vi uppleva ett icke obetydligt mått av tvivel på om vi över huvud taget är beredda att höra svaret. Ungefär på samma sätt som antropologen Carlos Castaneda, i sina böcker om lärlingstiden med schamanen Juan Matus, inte sällan beskriver sig som uppvaktad, för att inte säga jagad, av en kunskap som upplevs alltför främmande för att kunna assimileras med befintliga världsbilder (se t.ex. Castaneda 1974).

Vi kan med andra ord föreställa oss detta: en kunskap som är på jakt efter oss, inte tvärtom. En kunskap som är vår egen Andre, en kunskap som, i någon mening, själv är ett subjekt, och vi är dess objekt. Då börjar vi kanske förstå hur Castaneda upplevde sitt möte med schamaner, och hur Wittgenstein upplevde sitt möte med filosofer. I sådana möten kryper Annanheten nära intill, alldeles nära intill ditt eget bekväma system av kunskaper, föreställningar och förut-

fattade meningar och föreslår ett utbyte – ger dig ett erbjudande du inte vet om du kan, vågar, eller vill refusera. Då upplever du, då är du, ett decentrerat subjekt i förhållande till en agent som verkar utöva ett autonomt inflytande över din pågående kunskapsprocess – men det är förstås inte nödvändigt att klä upplevelsen av denne Andre i mystiska termer. Processen är mera generisk, mera generell än så. Se bara på vår egen första tid i skolan: vi presenterades för ämnen, kunskapsformer och vetenskapliga discipliner som inte kunde bärga sig tills de fick börja ställa frågor till oss. Frågor vi inte själva kunde ställa, eftersom vi inte hade delaktighet i den nödvändiga begreppsbildningen. Frågor som ännu inte riktigt *var* frågor, åtminstone inte för oss, men som likväl utgjorde en tvingande nödvändighet för oss att *börja erkänna* dem som frågor. Dessa frågor under uppsegling utgjorde, åtminstone i bästa fall – för att låna en målande beskrivning av Jacques Rancière – ”the arbitrary circle from which [intelligence] can only break out by becoming necessary to itself” (Rancière 1991 s. 15).

Sådana frågor, sådana tvingande pedagogiska cirklar, möter vi i egenskap av att vara just decentrerade subjekt – oavsett om vi likt en Wittgenstein eller en Castaneda upplever oss på oförklarliga sätt studsas tillbaka till kunskapens vägar och vedermödor efter otaliga flyktförsök, eller om vi helt enkelt tvingats in i cirkeln av vår egen mattelärare på högstadiet. Frågan själv smyger sig fram ur dunklet och frågor: är du beredd att acceptera min utmaning? Accepterar du frågan som en giltig fråga? Vill du ta dig besväret att ens formulera den i ord, frågan som är möjlig att ställa till dig själv och till världen? Endast accepterandet av frågan som en fråga kan leda dig tillbaka till ett mer aktivt subjektsskap i förhållande till den aktuella kunskapsprocessen. Endast accepterandet av frågan som en fråga kan skänka dig den koherens i det kognitiva arbetet som det innebär att ha en arsenal av lingvistiska och diskursiva artefakter till ditt förfogande. Accepterandet, och formulerandet av frågan som en fråga är därmed första steget in i den andra fasen, där du i egenskap av ett subjekt nu har ett helt annat agentskap i förhållande till kunskapsprocessen: du har gått från att vara objekt till att vara subjekt. Du har accepterat att den Andre, i vilken form det nu må vara, har ställt dig inför ett problem; du har tagit till dig problemet som ditt eget och därmed gjort denne Andre till en del av dig själv, och ni är nu på resan tillsammans. Ni ingår i ett assemblage, som Deleuze & Guattari (1987) skulle ha uttryckt det; och samtliga delar av assemblaget kommer att förändras, transformeras, som ett resultat av utbytet. Vare sig ni vill eller ej. Kanske leder transformationerna till att frågan kan besvaras; eller, om det är en verkligt viktig fråga, till att den, enligt Wittgensteinskt ideal, helt enkelt upplöses. Ingen fråga återstår längre, ”och just det är svaret” (Wittgenstein 2014 s. 153).

Vem som i *nästa steg* måste ta på sig rollen av frågeskapare, som då måste vara subjekt i förhållande till ett alldeles nytt, precis lika förvirrat, kunskapsobjekt – det går förstås inte att i förhand svara på. Axeln inuti själens turbin snurrar

oupphörligt; vem som befinner sig i centrum och vem som tar periferin är ofta nog en fråga om perspektiv. Till en början glasklart: pedagogens roll är att leda eleven till själva frågan; få eleven att inse att det faktiskt är en fråga som är på väg att ställas – och dessutom inse att frågan inte kan ställas ordentligt förrän eleven själv ställer den; formulerar den som en fråga till sig själv. Innan svaret ens kan skönjas kommer följdfrågan: den går till pedagogen själv. ”Vem är du, som har mandat att presentera frågan som en fråga? Har du ställt den själv, har du accepterat den som en verklig fråga till dig själv? Har du ännu vågat decentrera dig tillräckligt mycket från din egen kunskap, vågat distansera dig tillräckligt från våra gemensamma svar? Har du vägrat låta dig nöja med färdigsnickrade begrepp, för att i stället kasta dig in i den mödosamma processen att konstruera egna (Deleuze & Guattari 1994; se också Lenz Taguchi 2016)?” Har du verkligen vågat steget in i den kraftcirkel ur vilken du inte kan hoppas fly förrän ditt eget medvetna frågeställande gjort sig livsviktigt för sig självt?” Pedagog som svarar ja på dessa frågor är beredd att höra svaret. Svaret från eleven, alltså. Först då kan detta svar få sin verkliga betydelse. Först då kan kunskapen själv gå från att vara ett objekt, till att bli ett subjekt. Om än något decentrerat.

Avslutning

Till syvende och sist kanske det bara finns en sorts subjekt: decentrerade subjekt. Kanske är centrumläget då bara en tillfällighet, ett mellanläge i den oupphörligt roterande själens turbin – *eller också* är rörelsen mot ett starkt centrum, djupt rotat i människans egen inre jagupplevelse, en av de viktigaste utmaningar vi kan bjuda oss själva – oavsett vad detta centrum nu kan vara rent metafysiskt. Denna utmaning verkar onekligen ha inspirerat Fröding i hög grad, åtminstone i hans mer teosofiskt orienterade prosaskrifter: idén om den medvetna personlighetens sökande efter sin egen heliga gral, sin egen djupaste grund. Även inom antroposofin (vars grundare Rudolf Steiner ursprungligen också var verksam inom teosofin) lever samma idé vidare, och kommer till vackert uttryck genom exempelvis Marie Steiner, Rudolfs egen fru: ”[t]he personality had to come into being, it had to comprehend itself, to take itself in hand and recognize itself as a centre, to confront and then overcome itself, to learn to die, that it might realize itself again as a free ego-being whose central point is the divine ego” (i Steiner 1987 s. 11).

Var någonstans i denna kosmiska rundvandring den posthumanistiska människan i så fall befinner sig, det är denna artikel tämligen oförmögen att svara på. Den är också oförmögen att uttala sig om subjektets, eller för den delen om människans, mest grundläggande beståndsdelar. Är vår mänsklighet rotad i vår materialitet? Eller i vår andlighet? En posthumanism som tar människans –

och subjektivitetens – komplexitet på allvar tillåter sig inte att välja sida i första taget. I sympati med Karen Barad vidhåller den att materien besitter former av agentskap som inte kan härledas direkt ur språkliga processer (se Alaimo 2010) – men utan att för den sakens skull undervärdera språkets historiskt centrala roll för människans omvärldsförståelse. Människan är en materiell varelse, *men också* en tänkande varelse, samt en språklig varelse. För att kunna göra rättvisa åt en förståelse av delarna och helheten i den komplexitet som är vi själva har vi därför all anledning att dra lärdom av så många lärdomstraditioner och kunskapsdiscipliner som möjligt. All anledning att ställa nya frågor, egna frågor, i stället för att finputsa svaren. Kanske börjar den posthumanistiska pedagogikens utmaning i samma ögonblick som vi inser just detta: att den stora utmaningen inte ligger i att så effektivt som möjligt undervisa om det vi tror oss veta säkert, utan i att så förutsättningslöst som möjligt ställa de frågor som effektivast blottlägger bristerna i det vi hittills tog för givet.

Som ett utmärkt exempel på detta möter oss den allttjämt obesvarade frågan om det decentrerade subjektets vara eller icke-vara – och detta gäller oavsett om vi väljer att kalla vår variant av posthumanismen för en humanism eller ej. Problemet, oavsett om det nu är att betrakta som ett teoretiskt-filosofiskt, praktiskt-filosofiskt eller livsfilosofiskt problem, har alltså vägrat lösa upp sig. Därmed kan frågandet också fortsätta. Välkommen in i cirkeln!

Ultraljudsfosterbilden: En feministisk omkonfigurering av begreppet posthumanism

Hillevi Lenz Taguchi

Med utgångspunkt från min (själv)kritik av det sätt varpå posthumanistisk pedagogisk forskning till stora delar genomförs i ett nordiskt sammanhang i dag, är syftet med det här kapitlet att omkonfigurera själva begreppet posthumanism. I detta arbete har jag varit inspirerad av Claire Colebrook's filosofi baserad på hennes feministiska läsningar av Gilles Deleuze och Felix Guattaris texter. Därmed är det min förhoppning att kunna göra fler kreativa och konstruktivt transformerande former av posthumanistisk pedagogisk forskning möjlig. De konturer som framträder på det specifika tankeplan som jag valt att lägga ut för detta arbete tar formen av en *ultraljudsfosterbild*. Denna omkonfigurerade bild av begreppet posthumanism aktualiserar några av begreppets mest grundläggande filosofiska problemställningar, exempelvis, människans relation till vad liv är och genom vilka krafter nytt liv kommer till stånd, samt möjligheten för kvinnor, barn och andra minoritetskroppar³⁷ att betraktas som fullvärdigt mänskliga subjekt och producera det vi brukar kalla subjektivitet. Dessa problemställningar utgör i sin tur helt centrala feministiska problemställningar. Det är om posthumanismen i denna feministiska omkonfigurering som ultraljudsfosterbilden och vilka konsekvenser den kan få för pedagogisk forskning, som detta kapitel vill berätta. Kapitlet presenterar också den (posthumanistiska) metodologi som gör *begreppet till metod* med de *spårande-och-kartograferande*³⁸

37 Minoritetskroppar refererar här till Deleuze och Guattaris (2015) begrepp minoritetsvarelser. En minoritetsvarelse framträder som sådan i relation till majoritetsvarelser och talar och agerar från normer.

38 Av teoretiska skäl, som presenteras senare i texten, kommer jag ibland att skriva ihop orden spåra-och-kartografera, med syftet att visa att dessa praktiker måste utföras samtidigt. I en tidigare publikation skrivs detta i termer av *tracing-and-mapping* (Lenz Taguchi 2016b). I den svenska översättningen översätts *tracing* med kalkera och *mapping* med kartografera i betydelsen att konstruera en karta som inte är en representation utan en föränderlig konstruktion (s. 19). Jag har valt att använda begreppet spåra i stället för kalkera, eftersom begreppet spåra också refererar till den rörlighet som finns i den metodologi som Deleuze och Guattari på franska refererar till som *tracer* (eng. *tracing*).

praktiker som gjort konstruktionen av denna omkonfiguration möjlig. Men först, hur ska vi över huvud taget förstå vad som avses med posthumanism, och vad menar jag är problemet med den samtida posthumanistiska utbildningsforskningen?

Vad är posthumanism och vad problemet med den posthumanistiska forskningen?

Under det senaste decenniet har posthumanistiska begrepp och föreställningar växt fram snabbt som något nytt och angeläget inom humaniora och samhällsvetenskap (Alaimo & Hekman 2007; Wolf 2010; Åsberg, Hultman & Lee 2013). Det har skett i nära samklang med en större medvetenhet om konsekvenserna av att vi lever i en *antropocen* tidsålder – människans tidsålder – präglad av en självgenererad miljökatastrof som hotar att utrota även oss själva. ”Nature kicking right back at us”, som den posthumanistiska teoretikern, Karen Barad (2007), skriver. I själva verket har posthumanistisk teori och metodologi utvecklats sedan mer än 50 år tillbaka som en transformerande och ofta konstruktiv kritik av de dominerande ontologierna och forskningsparadigmen under 1900-talet. De dominerande forskningspraktikerna har antingen syftat till att predicera utfall och formulera nya generella samband, lagar och kategorier om en värld som existerar helt oberoende av människan (naturalism). Eller har de syftat till att tolka, förstå och beskriva livet och världen med utgångspunkt tagen i en mänsklig livsvärld av perceptioner, upplevelser, erfarenheter och känslor som förhåller sig till och ytterst strävar efter att överskrida sig själv i förhållande till en högre sanning, essentiella värden eller en ursprunglig natur (transcendens).

Posthumanistisk forskning utgår därmed *varken* från en verklighetsuppfattning och kunskapsteori där människan ses som avskild från världen för att kunna skapa kunskap om den, *eller* från en kunskapsteori som innebär att kunskap endast kan produceras genom ett mänskligt erfalande och ett mänskligt medvetande med den förmåga till språkliga representationer som bara människor har. I stället strävar posthumanistisk forskning efter att återupprätta en jämställd relation mellan människa och natur inom ramen för en ny ”världsorienterad”, platt, icke-hierarkisk och relationell ontologi. Bara med utgångspunkt från en sådan verklighetsuppfattning anses vi kunna skapa kunskaper om hur vi kan ta hand om världen och samtidigt säkerställa vår egen och andra arters överlevnad (Colebrook 2014b s. 10). Med devisen, ”vi är alla gjorda av samma substanser” (Alaimo 2010), har posthumanism blivit ett både populärt paraplybegrepp för en rad olika inriktningar går under beteckningar såsom feminist new materialism (Alaimo & Hekman 2008; Coole & Frost 2010; Dolphijn & van der Tuin 2013), affect teorier (Clough 2007), animal studies (Wolfe 2010), actor network theory ANT (Mol 2002; Law 2004; Latour 2007),

new empiricisms (Pierre 2016a), postkonstructionism (Lykke 2011), och ett antal andra (se Asberg et al. 2011; Taylor 2016).

Posthumanistisk forskning presenteras ofta i dag som en form av vidareutvecklad poststrukturalism som vill utmana föreställningen om att allt är språkligt konstruerat genom att säga att det i själva verket handlar om en materielltdiskursiv samproduktion (exv. Haraway 1991, 1997, 2008; Barad 2007; Alaimo & Hekman 2008). Det mänskliga och förmågan till språklighet kan inte längre ges en överordnad eller central – antropocentrisk – status, varken varandeteoretiskt (ontologiskt) eller i termer av kunskapsproduktion (epistemologiskt). Genom att ta in även det icke mänskliga, eller det som är *mer* än mänskligt, i beräkningen, och visa hur djur, natur och det materiella får starka agentiska krafter i ett relationellt samspel, läggs något nytt till narrativet, något som tidigare förbisetts eller saknats (ibid.). Härmed framställs den nya posthumanistiska berättelsen om världen och människans plats i den som mer trovärdig och relevant än de berättelser som berättas inom såväl de konstruktivistiska, diskursteoretiska och kritiska, som de hermeneutisk-fenomenologiska paradigmen (Lenz Taguchi 2012; 2013).

Vilka är då de centrala problemställningar som posthumanism utgår från, och som i det här kapitlet möjligen kan bli föremål för vissa förskjutningar och transformationer i samband med att begreppet sätts samtidigt *på* och *i* spel för att omkonfigureras på det feministiska tankeplan som jag lagt ut? Och varför är det just på ett feministiskt tankeplan jag valt att sätta begreppet i och på spel? Slutligen: vad är det för problem med vissa av de föreställningar och praktiker som har satts i arbete under beteckningen posthumanistisk pedagogisk forskning, som motiverat mig att genomföra det här arbetet över huvud taget?

Vad och vem är mänsklig?

Ordet – prefixet – *post* betecknar vad som kommer *efter* något. *Posthumanistiska* problemställningar utgår därmed från centrala *humanistiska* filosofiska problem som problematiseras och vidareutvecklas, men som alltid finns kvar och hårbärgeras inom men transformeras i den nya teorin (Lykke 2008). Det är därför lätt att spåra de innebördgivande artikulationslinjerna från begreppet till några av de centrala frågor som upptagit humanistisk filosofi: Vad är en människa? Vad är mänskligt? Vad är ett subjekt och vem får vara subjekt? Vad är ett medvetande och hur formas vår identitet eller subjektivitet? Hur skapas och omformas människan (vitalism och natur–kultur–relationen)? De här frågorna väcker tillsammans en rad nya frågor om vad som kan betraktas som något som överskrider, ligger utanför eller bortom det vi betraktar som mänskligt: som kan betraktas som det *mer än mänskliga*. Det handlar dels om de eller det som har egenskaper och kvaliteter som går utöver människans, men också de möj-

ligheter och potentialiteter som ännu inte varken är tänkta eller förverkligade. Braidotti (2013 s. 1) inleder sin bok *The Posthuman* med öppningsfrasen: ”Inte alla kan säga med någon grad av övertygelse att vi alltid varit mänskliga eller att vi uteslutande är det”, och lägger senare till: ”Det mänskliga är en kulturell konstruktion som blivit en social konvention om den mänskliga naturen” (s. 26). Som feministisk teoretiker säger hon detta med utgångspunkt från några specifika utgångspunkter som inspirerat mig att sätta begreppet i och på spel på – just – ett feministiskt tankeplan. När Braidotti (2013 s. 13) i det ovanstående citatet ifrågasätter om vi någonsin varit mänskliga, ifrågasätter hon samtidigt den klassiska bilden av mänsklighet som ett rationellt medvetet och självständigt subjekt, samt den världsbild där människan (Mannen) utgör alltings måttstock och är centrum av skapelsen: det vi brukar kalla *antropocentrism*.

Min (själv)kritik³⁹ i förhållande till den forskning som i dag presenteras som posthumanistisk inom pedagogiken handlar dels om det oproblematiserade sättet att presentera ontologiska utgångspunkter, i termer av en platt, relationell eller immanent ontologi. I dessa reduceras ofta det mänskliga subjektet till en hierarkiskt likställd, med andra kroppar, materiellt kropp. Dels handlar det om det otydliga sätt som kroppen och materialiteten behandlas i frågan om hur människan görs till ett subjekt med en medveten subjektivitet (identitet). Claire Colebrook (2014b) skriver att det i alla tider funnits filosofer som försökt tänka sig världen och livet *utan* människan. Ett vanligt sätt att göra det är att, som ovan introducerats, hävda att världen självt är grundläggande för allt och att det därmed bara finns ett ekologiskt system vari människan ingår. Detta synsätt skiljer sig radikalt från den klassiska humanismens sätt att i stället se en skapande människa som delvis avskild omvärlden och som central utgångspunkt för allt meningsskapande om denna värld. Men detta synsätt skiljer sig också från det poststrukturalistiska synsättet med det diskursiva språkets konstruerande och konstituerande performativa krafter (ibid.).

De centrala filosofer som kan betecknas som den första moderna generationen posthumanister – exempelvis Karl Marx, Martin Heidegger, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault och Jacques Derrida – ifrågasatte alla det mänskliga subjektet, baserat på ontologier där det mänskliga subjektet kunde betraktas som mer eller mindre borträknat eller uttraderat. När subjektet symboliskt kunde ”dödförklaras” (Foucault 1982), och makt-produktionen i stället hänvisades till underliggande strukturer, kollektivt dominerande diskurser eller subjektets förstahandsperspektiv, då negligerade dessa tänkare – var och en på sitt sätt – att det hela tiden funnits kroppar som aldrig förståtts som varken subjekt,

39 I framställningen kommer jag av etisk hänsyn begränsa självkritiken till att endast referera mina egna arbeten som dock ibland även har medförfattare. Poängen är att diskutera ett problem, inte att visa vilka studier problemet gäller.

fullvärdiga medborgare eller ens mänskliga: kvinnor och barn (Braidotti 2013; Colebrook 2014b). Frågan om vad som är mänskligt, och utmaningen av en förgivet-tagen människocentrering med den rationella *Mannen* som utgångspunkt, utgör därför den feministiska aktivismens och filosofins grundproblem. Enligt ett feministiskt tänkande kan människan inte uppnå en fullvärdig mänsklighet förrän kvinnor och andra grupper som inte ännu ses som fullvärdigt mänskliga slutgiltigt erkänns som just detta (Colebrook 2014b s. 8). Eftersom frågan om vad som betraktas som mänskligt är så grundläggande, måste feminister i en mycket specifik mening betraktas som *ultra-humanister*, menar Colebrook (ibid. s. 34). En del feminister hävdar att detta faktum gör att feminister inte samtidigt kan vara varken poststrukturella eller posthumanister. Feministiska posthumanister menar i stället att det är från denna *icke-mänskliga* utsiktspunkt som feministisk teori kan göra de nödvändiga överskridanden och transformationer av det vi kallar mänskligt som krävs för att göra världen mer jämlik, fredlig och produktiv för alla inblandade agenter, vare sig de är mänskliga eller icke-mänskliga, djur, natur och andra materialiteter (Lenz Taguchi 2013).

Problemet med en platt ontologi

Det finns flera problem med idén om en platt och relationell ontologi och det ofta mycket oproblematiserade sätt varpå den behandlas. Ett uppenbart problem är att den framställs som ny, bättre och uteslutande av andra ontologier, det vill säga att vi, som Deleuze och Guattari (2015 s. 19–20) skriver, låter denna idé slå rot och utgöra en grund och förutsättning för allt annat tänkande. I stället är det kanske mer realistiskt och produktivt att se denna ontologi som en i mängden av flera olika sätt att förstå världen och oss själva i den. Det andra är att vi inom ramen för en förenklad och oproblematiserad ontologisk förståelse upprepar den dominerande filosofins tendens att framställa människans ömsesidiga relation och beroendeförhållande till den övriga naturen baserad på en förtäckt transcendensontologisk utgångspunkt. En sådan innebär att naturen på ett förgivettaget sätt och till syvende och sist finns där *för oss* – och för mänsklighetens överlevnad – och därmed inte i sin egen rätt, skriver Colebrook (2014b s. 34; se även Lenz Taguchi 2013b).

I den pedagogiska forskningen synliggörs i dag gång på gång kraften i det materiella i olika utbildningssammanhang; betydelsen av miljön och vad olika artefakter, miljöer och materialiteter gör med oss i vårt lärande och våra tillblivelseprocesser. Jag har i flera texter visat att vi har mycket viktigt att lära oss av detta (Lenz Taguchi 2010; 2012). Frågan är dock i vilken utsträckning och på vilket sätt det blir viktigt att skriva upprepade texter om exempelvis att sanden i sandlådan inte bara är en passiv materialitet, utan blir kraftfull i relation till ett litet barns upplevelser och lärande i mötet med sand (Hultman

& Lenz Taguchi 2009)? Följdfrågan är för *vem/vilka* detta är viktigt? Det sätt varpå en stor del av den posthumanistiskt influerande pedagogiska forskningen i dag skrivs fram innebär att utgångspunkterna för analysen innebär att de icke-mänskliga eller mer än mänskliga materialiteterna och miljön nästan uteslutande presenteras som att de finns där *för oss* människor: för att vi bättre ska förstå något om vårt eget lärande och vår egen tillblivelse (Lenz Taguchi 2013b; Colebrook 2014b).

Ett annat problem är att vi inte problematiserar det faktum att det finns någon – forskaren – i denna utplattade icke-hierarkiska relation som, trots att hen erkänner sin delaktighet i allt som sker i forskningsprocessen (jfr Lenz Taguchi 2012; Lenz Taguchi & Palmer 2013, 2014), ändå alltid är den som måste avskilja sig från världen för att över huvud taget kunna skriva fram den beskrivning av verkligheten som hen just varit med om att producera. Colebrook (2010) påpekar att vi antingen helst vill *glömma* eller att vi aktivt *negligerar* det faktum att bara människan själv är den enda möjliga agenten som kan berätta berättelsen om sig själv som ett djur eller en materialitet i en utplattad relation med andra materialiteter. Hon skriver att människas medvetande i de här framställningarna samtidigt förstås som skapade *av* världen, som att detta medvetande är det enda som är kapabelt att ge världen betydelse och mening (Colebrook 2014b). Det betyder att de som hävdar en platt ontologi och en enda sammanhållen ekologi *samtidigt* tar för givet *och* negligerar att den berättelsen bara kan förmedlas via det språk som bara människan behärskar och som överträffar alla andra system i sin förmåga att representera världen (ibid.).

Pedagogisk forskning har hittills ännu inte förhållit sig aktivt till den här problematiken annat än att som Helena Pedersen (2014) gör konstatera att utbildningsforskning ofrånkomligen handlar om människor. Därför blir frågan för en posthumanistisk pedagogisk forskare i stället att medvetet undvika att centrera mänskligt tänkande och handlande, och i stället utgå från att materialiteter och det icke- eller mer-än-mänskliga är i en jämlig, platt och ömsesidigt konstituerande relation när vi skriver fram vår analys (ibid.). Men frågan är om vi inte, som jag redan påpekat ovan, återigen fastnar i ytterligare en ny verklighetsbeskrivning i våra analyser. En verklighetsbeskrivning som snart även den blir ett nytt normerande sätt att skriva analyser. Men i stället för att göra en kritisk diskursanalys gör vi nu nya verklighetsbeskrivningar där materialiteternas betydelser lyfts fram som kraftfulla, och på ett sätt som – återigen – oftast har störst betydelse för oss själva.

Kanske är det så att vi måste vi nöja oss med detta i vårt ofrånkomliga varande som meningsskapande kroppar? Kanske handlar det om att försöka överskrida alla redan berättade förenklade berättelser och tankefigurer om människan och i stället, som Braidotti (2013) menar, träna oss på att förstå oss själva och vår omvärld med hjälp av helt nya och radikalt omskapande berättelser.

telser? Det vill säga, att producera nya verklighetsbeskrivningar av de erfarenheter som djur, barn, kvinno- och andra minoritetskroppar lever, och som den materiella världen befinner sig i. Eller. Finns det kanske ett annat sätt att med utgångspunkt från dessa förutsättningar – det vill säga människan som ett meningsskapande medvetande och en feministisk ultra-humanistisk dröm om att ge alla djur, kvinnor, barn och andra minoritetskroppar inklusive jordens materialiteter samma status som aktiva subjekt – ändå kunna göra posthumanistisk forskning som kan producera en materiell skillnad för dem forskningen handlar om, utan att bara ägna sig åt alternativt historieberättande? Kan vi på något sätt arbeta med vår forskning i ett pågående förändringsflöde, i vilket vi i ett ständigt självproblematiserande försöker konstruera nya versioner av levd materiell verklighet tillsammans med de agenter som verkligheten berör?

Utan att alltför mycket föregå den kommande feministiska omkonfigureringen av posthumanismen, vill jag ändå säga något om vad jag i kapitlets avslutning kommer att återkomma till som det jag lärt mig i det här arbetet. Det handlar om alla kroppars – inklusive människans – samtidiga *tillstånd av* och *förmåga till* självdifferentiering, och därmed *skillnadsskapandet i sig själv* som det enda (möjliga) ontologiska tillståndet. Ontologi handlar därför inte om en världsbild som utgör en grund eller utgångspunkt utan är, skriver Deleuze (1994; 1990), endast ett tillstånd som allt befinner sig i. Det är därför han beskriver sin metodologi och tillika filosofi i termer av en *transcendental empirism*: allt kan bara vara i ett pågående flöde av självdifferentiering som aktualiseras som en materiell föränderlig (empirisk) värld, men som självdifferentieras i möten där tankar, problem, konstnärliga kreationer och fantasier har förmågan att överskrida (transcenderar) det som redan finns. Med andra ord kan allt och alla i oändlighet överskrida sig själva i sin självdifferentiering till något som vi ännu inte vet, men som vi kan bli medskapare av, med hjälp av vår egen och andra kroppars kraftfulla potentialiteter och kreativitet.

I den feministiska omkonfigurering av posthumanism som jag gjort i det arbetet, kommer jag att hävda att begreppet som metod kan sägas utgöra en av flera möjliga forskningspraktiker i linje med en transcendental empiricism. Men framför allt menar jag att ultraljudsfosterbildens komponenter kan sägas hänvisa till en posthumanistisk forskningspraktik som sätter multipla ontologier och epistemologier i arbete, och att också detta kan förstås i linje med ett transcendental empiristiskt tänkande. Vi är redan många inom det pedagogiska fältet som teoretiskt har beskrivit och hänvisat till begreppet transcendental empiricism (Olsson 2009; St. Pierre 2016), eller skrivit *teoretiskt* om konsekvenserna av vad ett radikalt annat skillnadsbegrepp (skillnaden i sig självt) kan innebära (Lenz Taguchi 2013b). Däremot har ännu endast ett fåtal forskare, mig veterligen, aktivt försökt genomföra forskning som iscensätter ett aktivt samarbete med de agenter som forskningen berör, med syfte att aktivt

omskapa verkligheterna för dessa agenter på ett så produktivt sätt som möjligt utan på förhand bestämda målsättningar (Olsson 2009, 2014; Iverson & Renold 2013, 2016; Lenz Taguchi, Palmer och Gustafsson 2015; Eriksson & Sand kommande). Skillnadsskapandet i sig och de produktiva transformationer som därigenom kan komma till stånd, är såväl syfte som resultat av en sådan forskning. Jag menar att den här forskningen är gjord med utgångspunkt tagen i ett transcendental empiristiskt tillstånd, och utan att i efterhand *applicera* teorin på empirin eller *förklara empirin* med teorin som hjälp. Att applicera teori, teoretiskt förklara empiri, eller göra det egna teoretiserandet själva syftet, det vill säga att försöka förstå hur man förstår teorin/filosofin själv som forskare, menar jag (själv)kritiskt pågår i det mesta av nu pågående posthumanistisk forskning, min egen tidigare forskning inkluderad. Därför är det min förhoppning att den nedan återgivna omkonfigureringen av posthumanism kan hjälpa både mig själv och andra att på ett produktivt sätt utveckla den framtida posthumanistiska pedagogisk forskning.

Kapitlets fortsatta uppläggning

I det kommande avsnittet vill jag visa hur jag metodologiskt har arbetat med begreppet som metod, för att sedan visa hur jag konstruerat det Deleuze och Guattari (1987) talar om i termer av en ”karta” med hjälp av olika texter som jag valt för mitt tankeplan. I det avsnitt som sedan tar vid lägger jag fram de olika problemställningar och komponenter som ger begreppet posthumanism sin innebörd på detta specifika *feministiska* tankeplan. Det är, som redan flera gånger påpekats, konturerna av *ultraljudsfosterbilden* som tar form som en omkonfigurering av posthumanismen på denna karta, och som därmed ger begreppet ett nytt möjligt feministiskt *ansikte*, som Deleuze och Guattari också uttrycker saken (1994 s. 19). Med andra ord har varken kartan eller omkonfigureringen en uppgift att representera eller avbilda en verklighet. I stället har de till syfte att omskapa begreppet så att det kan inspirera och ge upphov till en ny typ av forskning, vilket jag diskuterar i kapitlets avslutande avsnitt.

Att göra begreppet till metod: Att spåra-och-kartografera

Att göra begreppet till metod. Clarie Colebrook (2013) kastade fram denna Deleuzianska utmaning till en samling feministiska utbildningsforskare för några år sedan på ett forskarsymposium i Stockholm. Hon menade, precis som många andra (St. Pierre 2011; 2016a; 2016b) att pedagogiken behöver knyta tillbaka till sina filosofiska utgångspunkter och praktisera mer filosofiska metoder. Colebrook hänvisar här till Deleuze och Guattari’s filosofiska projekt, så som de i sin sista gemensamma bok beskriver det i termer av ”begreppets

pedagogiska uppgift” (Deleuze & Guattari 1994 s. 12). Denna, enligt Deleuze och Guattari, specificerat ”ödmjuka” (ibid.) pedagogiska uppgift handlar om att utveckla ny kunskap och därmed nya verkligheter via och tillsammans med filosofiska eller teoretiska begrepp (Lenz Taguchi 2016a; 2016b). Den pedagogiska uppgiften är ett samproducerande konstruktionsarbete. Dels i spårandet och samkonstruktionen av de problem som utkristalliserats därvidlag, och som jag som delaktig agent är medproducent av. Dels av kreativa nyskapelser i form av nya begrepp eller omkonfigureringar av redan befintliga begrepp i och genom kartograferingsprocessen. Således kan denna texts omkonfigurering av posthumanism i termer av ultraljudsfosterbilden förstås som resultatet av ”begreppets pedagogiska uppgift”. Den här kreativa verklighetsskapande uppgiften har filosofin alltid haft. Men, som Deleuze och Guattari (1994) skriver, glöms den ofta bort både i filosofin och inom vetenskaperna. I stället ägnar sig dessa mest åt bevisföring för det vi känner igen oss i: det vill säga det vi alla redan vet eller ett normaliserat ”sunt förnuft” (ibid.).

Som alla andra begrepp i Deleuze och Guattaris filosofi är begreppen spåra⁴⁰ (*tracing*) och kartografera (*mapping*) intimt sammanflätade och ömsesidigt konstituerande (2015). Att spåra-och-kartografera fungerar i den här texten bäst som ett sammanskrivet uttryck för att som metodologi motsvara begreppens ömsesidiga relationer och egenskaper (Deleuze och Guattari 2015 s. 30–32; Lenz Taguchi 2016b). För Deleuze och Guattari (1994) är ett filosofiskt begrepp en multiplicitet och en mångfald, eller det de i andra texter kallar ett assemblage (2015). Begreppet konstitueras å ena sidan av sina rörelser utmed innebörds-givande artikulationslinjer, som ibland tvinnas hårt samman och bildar fasta och bestämmande stratifieringar. Dessa styr därmed tänkandet och handlandet strikt i enlighet med sin riktning. Å andra sidan konstitueras begreppet lika starkt av sin förmåga till omkonstituering och förändring.⁴¹ Deleuze och Guattari (2015 s. 26–28) beskriver detta i termer av begreppets rörelser utmed flyktlinjer (*lines of flight*), samt brott och rörelser bort från bestämmande linjer och stratifieringar.

Ibland kan forskaren behöva söka icke-betecknande brytningar (*asignifying ruptures*), eller till och med aktivt interвенера för att själv åstadkomma en flyktlinje (Deleuze & Guattari 1987 s. 9). Dessa rörelser bort från artikulationslinjerna har till svenska översatts med begreppets avstratifierande rörelser (2015 s. 26). På motsvarande sätt innebär metodologin, att göra begreppet till metod, att vi å

40 Engelskans ”trace” (franskans *tracer* har som alltid dubbla betydelser hos Deleuze och Guattari) men är i den svenska översättningen översatt till kalkera. Spåra är för mig en mer korrekt användning i den teoretiska betydelse jag vill lägga i begreppet.

41 Det är här begreppet är vänt mot det som kallas kroppen utan organ (KuO) vilket utgör begreppets förmåga till omkonstituerande. Jag har dock avstått från att vidare använda KuO i detta kapitel för att inte överlasta texten med begrepp.

ena sidan spårar, tecknar/ritar av ("kalkerar", enl. den svenska översättningen) begreppets artikulationslinjer och bestämmande stratifieringar, *samtidigt* som vi försöker finna möjliga läckor, brott och sprickor i stratifieringarna för att synliggöra eller aktivt medverka till att sätta begreppet i rörelse utmed flyktlinjer så att begreppet kan omkonstitueras (Lenz Taguchi 2013; 2016a; 2016b). Den omkonfigurerings som jag för detta kapitel gjort av begreppet posthumanism i termer av *ultraljudsfosterbilden* utgör just ett sådant iscensatt omkonstituerande brott och är därmed resultatet av ett antal avstratifierande rörelser.

Kartan erbjuder begreppet en spelplan för ett aktivt experimenterande där man kan provocera fram nya kreativa konturer, vilka i sin tur omskapar kartan och därmed även omskapar begreppet självt (Colebrook 2013; Martin & Kamberelis 2013; Lenz Taguchi 2016a, 2016b). Som en del av detta experimenterande kan begreppets konturlinjer aktivt dras från ett territorium (plats) på kartan till ett annat, så att begreppet, som Deleuze och Guattari (2015 s. 17) skriver, *avterritorialiserar*⁴² i sina betydelser och materialiserande praktiker. Samtidigt kan forskaren när hen lägger sina spårningar på kartans spelplan med sina mångfaldiga ingångar ibland identifiera relationer mellan olika territorier, begrepp, artikulationslinjer, som inte tidigare har kunnat identifieras (Deleuze & Guattari 2015 s. 31). Deleuze och Guattari (2015 s. 32) skriver att "det är en fråga om metod: kalkeringarna måste alltid föras över på kartan". De beskriver, passande för denna text, spårningen som en röntgenbild som transformerar det den "avbildar" till något nytt (*ibid.*). Denna förflyttning eller transponering (Braidotti 2013) – tonartsförflyttning – av bilden, innebär de facto inte en representation eller kalkering i termer av avbildning, utan just en transformation som innebär att nya artikulationslinjer blir synliga. Transponeringen till en annan typ av bild är nödvändig för att vi inte skall riskera att våra spårningar-och-kartograferingar slår rot, gror fast och blir orörig representationer någonstans på kartan. Som en del i metodologin är detta av yttersta vikt: att alla spårningar-och-kartograferingar ses som experimenterande med syftet att skapa nya figurationer eller verkligheter som i sin tur ska sättas i arbetet. I annat fall riskerar vi bara att reproducera, kalkera av, och, som de uttrycker det: slå rot och bilda ett trädlikt rotbokstänkande (Deleuze & Guattari 2015 s. 19–20).

Detta aktiva intervenserande som begreppet som metod innebär utgör alltså den pedagogiska uppgift och metodologiska strategi som väsentligt skiljer posthumanistisk forskning från den kritiskt och poststrukturalistiskt inriktade forskningen (Lenz Taguchi 2012; 2013). Det är denna skillnad som föranleder Deleuze och Guattari (2015 s. 30) att utbrista: "Skapa en karta inte en kal-

⁴² Deterritorialisering översätts i den svenska översättningen till avderritorialisering. Översättaren anmärker dock själv att de- resp. av- kan användas på svenska men att en mer försvenskad version är utgör av prefixet av.

kering”. Kalkeringen refererar här till ett representationstänkande som även inrymmer poststrukturalismens diskursiva och beskrivande kritik (Colebrook 2014b). ”Att skapa en karta” handlar för Deleuze och Guattari (2015) i stället om att aktivt konstruera och vara medproducerande av ett begrepps mångfaldiga sammansättning för att möjliggöra ett skapande av nya verkligheter.

Posthumanism som ultraljudsfosterbilden

Ultraljudsfosterbilden som begrepp och posthumanismens omkonfigurerade ansikte utgör, som tidigare visats, det som Deleuze och Guattari (2015) kallar en mångfaldig anordning⁴³ (ett assemblage). Assemblaget består av några olika centrala filosofiska problemställningar från vilka begreppets betydelser och praktiker skapats på ett specifikt tankeplan, och som i detta fall handlar om det feministiska tankeplan som jag valt att sätta upp eller lägga ut. I denna del av kapitlet kommer jag att presentera fyra av ultraljudsfosterbildens delkomponenter med sina respektive filosofiska problemställningar: *aktiv-passiv vitalism* och *problemet om hur något nytt kommer till stånd*; *naturkultur samkonstituerande tillblivelser* och *problemet om natur/kultur interaktionen*; *ett nomadiskt subjekt* och *problemet om vad som konstituerar ett subjekt*, samt *individuationprocesser och själv-differentiering* och *problemet om hur subjektifikationsprocessen går till*. När de här olika komponenterna, som delvis överlappar varandra, sammanlänkar sina krafter och intensiteter, då konstrueras innebörder och praktiker som ger upphov till det vi kallar posthumanism på detta feministiska tankeplan.

Den tvådimensionella bilden vi ser – en faktisk och på pappret återgiven ultraljudsfosterbild – är dock, som Marilyn Strathern skriver, inte ett fotografi av ett foster: ”What we are looking at is not a photograph of a fetus” (Strathern 2002 s. 99). Försök i stället föreställa dig att det jag nedan vill visa är en konstruktion i ett samarbete mellan sammantvinnade aktivt-passiva vitala naturkultur krafter, som i ett samkonstituerande arbete ger upphov till ett nomadiskt ständigt självdifferentierande subjekt.

Aktiv-passiv vitalism och problemet om hur något nytt kommer till stånd

Hur skapas nytt liv? Vilka krafter är involverande när något nytt kommer till stånd, vare sig det är ett organiskt eller oorganiskt liv? *Vitalism* är ett för humanismen och därmed även för posthumanismen grundläggande filosofiskt problem, som jag antytt redan i kapitlets inledning. Ultraljudsfosterbildens

43 Assemblage översätts i den nya svenska översättningen av Tusen Plataer till anordning (s. 17).

tillblivelseprocess utgör ett exempel på ett assemblage av samarbeten och samproduktioner i möten mellan *vetenskap-teknik-materialiteter-mänskligt-och-annat-liv-och-kulturella-diskurser*. Claire Colebrook (2010, 2014a, 2014b) har i filosoferna Henri Bergsons (2004) och Gilles Deleuzes (2001) efterföljd, arbetat med begreppet vitalism i termer av dels *aktiva* respektive *passiva* livskrafter. En aktiv vitalism skapas av aktiva organiserade kroppar, som exempelvis ett humanistiskt subjekt som handlar utifrån sina intentioner och föreställningar om världen. Passiv vitalism, däremot, utgår från en förståelse av skapandet av något nytt som en självdifferentierande kraft som inte kan identifieras i termer av en specifik kropp eller en definierbar materialitet (t.ex. en människa, ett djur, en maskin eller ett träd). En passiv vitalism kan i stället identifieras endast genom det sätt som den ges uttryck, och därmed *uttrycker sig*, i olika former och på olika sätt; via eller genom de kroppar som den verkar i och genom (Colebrook 2010; 2014b).

Ett exempel som kan tydliggöra passiv vitalism är produktionen av de genetiska uttryck som DNA potentiellt ger upphov till, samtidigt som DNA självt transformeras i samspel med miljön (Jablonka & Lamb 2014). DNA blir endast verksamt som kraft i och genom de interaktioner det ingår i och som genererar specifika genetiska uttryck i och genom kroppen. Dessa uttryck är resultatet av interaktioner mellan den biologiska, sociala, materiella och emotionella miljö som kroppen lever i (ibid.). Miljön kan vara intentionellt iscensatt, till exempel val av mat och vila/sömn, som ett val som en bestämd kropp gör, det vill säga det som Colebrook kallar en aktiv vitalism. DNA är en kod i sig, vilken kan ha nära nog determinerande effekter för exempelvis en ärftlig sjukdom. Men DNA kan aldrig själv göra intentionella val. Effekterna av koden kan bara uppstå och komma till uttryck genom sina interaktioner med fysionomiska, kemiska, känslomässiga och en rad andra omständigheter i miljön, i och utanför kroppen, det vill säga i en process av den passiva vitalismens krafter som ligger utanför mänsklig intention. Det som kommer till uttryck är därmed ett resultat av ett samspel mellan en aktiv och passiv vitalism som ska förstås som i högsta grad samverkande och ömsesidigt konstituerande, även om de kan vara verk-samma i olika grader eller med olika vikt eller intensitet (Bergson 2004 och Deleuze 2001 i Colebrook 2014b).

Ultraljudsfosterbilden hänvisar till posthumanismen som ett tänkande som sammanflätar aktiva och passiva livskrafter – en aktiv-passiv vitalism – i kollaborativ konstruktion, men med en särskild betoning på de passiva krafternas betydelse. Bilden kan ses som en effekt av ett intentionellt meningsskapande medvetande som använder sina organiska människo-ögon och sitt tänkande, medan det gör sig själv till något av en kamera. Men som samtidigt är helt beroende av mötet med alla de icke-mänskliga, icke-intentionella och för-personliga krafterna av *icke-seende*, vilka är involverade i produktionen av en ultraljudsbild (jfr Colebrook 2010). Ultraljudsfosterbilden utgör ett *akustiskt seende* eller ett

seende med ljudvågor (Roeder 1959). Som vi ska se nedan involverar detta lyssnande inte mänskliga hörselorgan. I stället möjliggörs bilden av en bio-fysisk-teknologi som är helt beroende av en icke-mänsklig kapacitet för lyssnande: en egenskap hos en geologisk materialitet, ett mineral som kallas piezoelektrisk kristall (Gibbs et al. 2009).

Ett akustiskt seende har blivit möjligt genom ett transdisciplinärt samarbete som startade för över 300 år sedan med forskning om fladdermössens förmåga att se med hjälp av ekon från ljudvågor (Griffin 1958 i Thorpe 1958). Under andra världskriget fick utvecklingen av ultraljudsteknik en ny skjuts med behovet av teknik för att se under vattnet (ibid.), för att på 1950 talet producera den första ultraljudsmaskinen för medicinskt bruk (Binholz & Farrell 1984). Mänskliga föreställningar om möjligheten att *se som en fladdermus* med hjälp av ljud – in i, genom och i samarbete med kroppens olika materialiteter – har satts i samarbete med en teknologi som gör interaktionerna mellan ljud, ljus, vätska och ett differentierande eko av mångfaldig densitet och intensitet möjlig (Griffin 1958 i Thorpe 1958; Gibbs et al. 2009). Den aktiva vitalismen sätts i arbete av en intention eller avsikt att frammana bilden av exempelvis ett foster, men är beroende av de passiva krafterna som genereras av ljud, ljus och fostervatten, som i ett intimt samarbete uttrycker sig som materialiteten av en ultraljudsfosterbild. De här bilderna hade inte varit möjliga utan ett samarbete mellan sammantvinnade aktiva-passiva vitala krafter.

Ultraljudsmaskinen kan, via ett *människa-maskin-materielltdiskursivt-naturkultur* lyssnande, analysera ekon från vävnader som kastas tillbaka med olika kraft beroende på vilken densitet vävnaden har och hur långt bort materialet eller vätskan befinner sig vid mötet (Gibbs et al. 2009). I tekniska ordalag sänds akustiska högfrekventa ljudvågor på mellan 3,5 till 7,0 megahertz, det vill säga 3,5–7 millioner cykler per sekund in i kroppen via en sändare som sätts mot kvinnans skinn på buken (Woo 2001 s. 2 i Harris et al. 2004 s. 25). Ljudvågorna reflekteras tillbaka av fostrets och kroppens organ som ett eko tillbaka till buk-skinnet där det fångas upp av sändaren för att analyseras av en dator som visar en karta av reflekterade vävnader på en skärm: "a tissue reflectivity map" (Binholz & Farrell 1984 s. 608). Bilden nedan utgör ett materialiserat assemblage av ekon av en fosterfot som aktualiseras med hjälp av en dators programmering och kodning av binära relationer av ettor och nollor på en dataskärm.

Bilden av en teknologi som gör det möjligt att se rätt in i kvinnans kropp för att synliggöra det underverk som utvecklingen av nytt liv utgör illustrerar mötet mellan en aktiv och passiv vitalism kanske bättre än någon annan bild. Men i ett feministiskt perspektiv kan den intentionella aktiva vitalismens krafter, som strävar efter att se och avbilda, förstås i termer av ett slags *obstetisk ikonografi* (Harris et al. 2004). De aktiva krafterna är i ett sådant ikonskapande starkt dominerande över de passiva krafterna i produktionen av ultraljudsfoster-

bilden. De feministiska medicinska antropologer som studerat ultraljudstekniken beskriver den som ett slutgiltigt ”manligt maktövertagande” av ett av de få kvinnliga domän som graviditet och barnafödande innebär (Harris et al. 2004 s. 25). Med denna teknologiska innovation kommer medicinen som vetenskap, medicinteknik och läkarens praktiker, som sedan 1700-talet försökt tränga bort barnmorskornas expertis, vinnande ur kampen om kvinnans kropp (ibid.).

För att göra ett feministisk återtagande – *a reclaiming* – av ultraljudsfosterbilden vill jag här, med hjälp av Colebrook (2014b) och Grosz (2005), betona den passiva vitalismens *för*-individuella eller *för*-personliga icke mänskliga krafter (interaktioner *mellan* och *med* ljud, ljus och fostervatten) som också är aktiva och kraftfulla *oavhängigt* människans vilja och intentioner. Sådana krafter (trans) formerar kroppen med utgångspunkt från samspelet mellan de förutsättningar (biologiska, sociala, kulturella) som finns i de möten med andra kroppar och krafter som uppstår och ges uttryck på specifika sätt (Braidotti 2013; Colebrook 2014b; Grosz 2005). Vi måste helt enkelt förstå dessa krafter som oavhängiga såväl rationella beslut som biologisk determinism, det vill säga det givna biologiska system som kroppen själv utgör. Vi kan nämligen aldrig veta vad som händer med kroppen i mötet mellan det som vi kallar natur respektive kultur i olika sociala, kulturella eller för den delen sexuella händelser, skriver Colebrook (2014b s. 100).

Relationen mellan natur och kultur och hur ett subjekt skapas

I det här avsnittet kommer jag att diskutera två överlappande problemställningar och deras komponenter, nämligen problemet om relationen mellan natur och kultur och hur ett subjekt blir till. Mot den historiska bakgrunden av att feminister har bejakat den uppdelning som Robert Stoller (1964 i Haraway 1991) föreslog mellan socialt konstruerat och önskat genus, och biologiskt kön (hormoner, gener och nervsystemet), är det anmärkningsvärt att Haraways (1991), Grosz (1994), Fausto-Sterling (2000) och andra feministiska teoretikers tidiga förslag om att teoretiskt sammanlänka kön/genus som en naturkulturell samkonstruktion och samevolution inte blivit generellt uppmärksammat förrän långt in på 2000 talet. Ultraljudsmaskinen kan förstås som ett resultat av en sådan naturkulturell samkonstruktion. Ändå är det inte en apparat som producerar lika mycket kultur, som bilder av mänsklig vävnad, det vi tänker på vid första anblicken av en ultraljudsapparat. I själva verket visar oss ultraljudsfosterbilden – som en omkonfigurering av posthumanism – att vad den här apparaten producerar i högsta grad kan förstås som en pågående *naturkultur* tillblivelse (Haraway 1991; 2008). Apparatens konstruktion är även i sig självt en effekt av en rad mänskligt intentionella strävanden och viljeakter om att, precis som fladdermöss eller som ekolod, kunna se inne i livmoderns stängda

11. ULTRALJUDSFOSTERBILDEN: EN FEMINISTISK OMKONFIGURERING ...

mörker (Griffin 1958 i Thorpe 1958). Konstruktionen kan inte aktualiseras utan ett intimt samarbete mellan olika materialiteter och dessa kulturella fantasidrivna teoretiska förhoppningar, som Deleuze (1990) kanske hade kallat virtuella potentialiteter. Dessutom krävs oerhört mycket upprepad träning för att en ultraljudstekniker ska kunna lära sig översätta de ultraljudsekon som framträder i olika gråa fält på skärmen som olika delar av ett foster (Mitchell & Georges 2004 s. 376; Gibbs et al. 2009). Som ovan redan visats handlar detta bokstavligen om en ljudvågstillblivelse i ett *naturskultur*-vardande som är beroende av kulturinlärd kunskap om fostrets kropp i utveckling. Låt mig utveckla detta närmare nedan när jag växlar över till den överlappande problemställningen om vad ett mänskligt subjekt är.

Ultraljudsfosterbilden utgör ett agentiskt snitt (Barad 2007) i en pågående process av tillblivelse. Men hur förstår vi detta fosters relativa mänsklighet? Kan ultraljudsfostret som vi tycker oss se på ”bilden” vara ett subjekt? I ett posthumanistiskt tänkande skulle i så fall konstruktionen av mänsklighet och subjektivitet uppstå i ett tillfälligt konstruerat snitt, genom ett intimt samarbete mellan ultraljudsapparatens bio-tekniska materialiteter, de diskursiva praktiker där apparaten används samt tillsammans med kulturbundna föreställningar, om mänsklighet, barn, barndom, moderlighet, kvinnlighet, reproduktion, kvinnans rättigheter till sin kropp, avbruten graviditet, barnomsorg och samhällsansvar, och så vidare. Det är med hjälp av det här snittet, och den ikonografiska bild som den förmår framkalla som abortmotståndare kan producera övertygande föreställningar om fostret som en självständig och från modern avgränsad autonom aktiv individ. I flera Nordamerikanska stater är det obligatoriskt för kvinnan att göra en ultraljudsscanning innan en abort kan genomföras. Feminister har kallat dessa lagar som tvingar kvinnan att bevittna sin egen livmoder för ”witness to the womb” praktiker, med ett tydligt syfte att hindra aborter och skuldbelägga kvinnan för ett eventuellt graviditetsavbrott (Off our backs 2007 s. 6). Men det är också mitt i detta snitt som vi kan intervensera i diskussionen med Braidottis (2013 s. 1) posthumanistiska förslag om att vi troligen aldrig varit mänskliga, som refererats i detta kapitelns introduktion. Detta ifrågasättande utgör en kraftfull – om än tillfällig – flyktlinje från alla bestämmande definitioner om vad mänsklighet är och kan eller ska vara.

Produktionen av en ultraljudsfosterbild innebär en omlokalisering och externalisering av fostret, som i en specifik mening förflyttas ut från livmodern till skärmen (Mitchell & Georges 1997). Det cyborg-foster som nu framträder och rör sig på skärmen exponeras här för olika situerade kulturella konstruktioner, menar Mitchell och George (1997) i sin studie av ultraljudspraktiker i Kanada och Grekland. Donna Haraways (1997) begrepp cyborgen refererar till en upplöst relation mellan människa och maskin. När vi ser ultraljudsfosterbilden som ett cyborg-foster framstår bilden som en naturkultur tillblivelse mycket tydlig.

Den skapas av ett samarbete mellan kulturella föreställningar om hur ett subjekt och mänsklighet konstrueras, och vetenskaplig kunskap och teknologi. Låt oss ta ultraljudsfosterbilden nedan som utgångspunkt för vad flera olika studier om ultraljudspraktiker visar. Vad är det vi ser?

Att fostret omlokaliseras och träder fram utanför moderns kropp på en skärm där cyborg fostret kan ses skapar i alla kulturer ett viktigt möte där nya relationer till fostret med modern, men också med andra vårdnadshavare, kan uppstå (Sandelowski 1994; Mitchell & Georges 1997). Så vilka kan skillnaderna i naturkultur tillblivelserna i dessa praktiker vara? Vid en första anblick kan bilden ovan läsas av som ett flickfoster med långt lockigt hår. På motsvarande sätt konstruerar kanadensiska kvinnor och ultraljudstekniker tillsammans en cyborg baby med könade egenskaper och personlighet (Mitchell & George 1997). I det nordamerikanska sammanhanget görs praktiken kring ultraljudsscanningen till en social händelse. Fostret träder fram som en social aktör med egna rättigheter: ett livmoderssubjekt, som Mitchell och Georges kallar det (2004 s. 391). Cyborg fostret mänskliggörs med hjälp av direkta uppmaningar av typen "le till kameran", "ligg still baby", och beskrivningar av typen: babyn "leker", "simmar", "dansar", "festar" och "vinkar", eller är "atletisk" och "smart /.../ som pappa" (ibid. s. 377–378). Den humanisering av det ännu inte färdigutvecklade fostret kan även generera publika berättelser om ofödda namngivna foster med distinkta personligheter med krav på kirurgisk behandling långt före födseln, som i fallet med *baby-Olivia* i behov av en hjärttransplantation (Isaacson 1996).

Som kontrast talade grekiska kvinnor i den jämförande studien aldrig om ultraljudsfosterbilden i termer som kunde översättas till ett sådant "autonomous in utero subject" (Mitchell & Georges 1997 s. 391). I det grekiska sammanhanget utgör ultraljudspraktikerna i första hand medicinska händelser där fostrets utvecklingsstatus fastställs. I relation till bilden ovan hade ultraljudsläkaren troligen omedelbart meddelat kvinnan att bilden visar fostrets ansikte med navelsträngen ovanpå, och att allt ser normalt och bra ut. Grekiska kvinnor uttryckte inte heller att ultraljudet kunde ge dem någon information om fostrets personlighet eller subjektiva egenskaper. I stället hänvisade de till att barnets personlighet skapas i familjen och i sociala relationer efter födseln. Barn ges alltså generellt inte personlighet (eller själ) förrän vid födseln i grekisk kultur, vilket är förenlighet med den grekisk ortodoxa kyrkans trosuppfattningar, påpekar Mitchell och Georges (1997).

Jag har ovan visat hur ultraljudsfosterbilden i ett posthumanistiskt teoretiskt tänkande är en naturkultur tillblivelse som endast kan bli till i ett ömsesidigt beroende av krafter och intensiteter mellan ett gytter av biologiska vävnader, fostervätskor, substanser, ljud och ljusvågor, mänskliga föreställningar, datorernas ettor och nollor i svindlande kalkyleringar som ger upphov till och konstruerar fosterbilden på tv-skärmen. I Braidottis (1994; 2013) beskrivning av ett

posthumanistiskt nomadiskt subjekt tas avstamp antingen i ett humanistiskt autonomt subjekt, som vi ovan sett konstrueras i det nordamerikanska kulturella sammanhanget, eller i relation till ett diskursivt konstituerat subjekt, som blir mer framträdande i den grekiska kulturen. Med hjälp av Braidotti (2013) vill jag nu synliggöra några specifika förskjutningar från förståelser av det poststrukturella subjektet och jämföra dem med Braidottis syn på det nomadiska subjektet. Det enklaste sättet att beskriva den förskjutningen är att konstatera vilka krafter som förstås som avgörande för subjektets omskapande. Frågan är: Utgår omskapandet i första hand från mänskligt konstruerade diskurser *eller* handlar det om ett samkonstituerande mellan materiella och diskursiva krafter, där det som Barad (2007) kallar *agentisk realism* på allvar inkluderas i beskrivningen? Detta sätt att förstå skillnaden visar att ett posthumanistiskt subjekt bör ses just som en förskjutning *från* eller ett tillägg *till* poststrukturalistiska teorier, precis som dessa i sin tur utgör ett tillägg till de humanistiska teorierna (Lykke 2009). Trots detta konstaterar Braidotti (2013 s. 51, 188) med enfaset att det posthumanistiska subjektet på intet sätt varken är postmodernistiskt eller poststrukturalistiskt, utan något helt annat. Idén om det nomadiska subjektet är baserad på en filosofi som tar sin utgångspunkt i en materialistisk vitalism⁴⁴ som kontrast till en klassisk transcendens filosofi (Braidotti 2013).

För att summera. Braidotti (2013 s. 51) skriver att ett nomadiskt subjekt inte är postmodernistiskt, eftersom det inte är ett anti-humanistiskt subjekt. Det posthumanistiska subjektet är inte heller poststrukturalistiskt eller dekonstruktivt, eftersom det inte är ett språkligt (diskursivt) konstituerat subjekt på det sätt som de flesta teoretiker efter Michel Foucault och Judith Butler skulle beskriva det: "ett subjekt av språk" (Lenz Taguchi 2004/2013; Braidotti 2013). I en naturkultur samkonstituerande rörelse, driven av aktiva och passiva krafter, kan inte det nomadiska subjektet varken ses som teoretiskt dömt, nihilistiskt eller alienerat, som det ibland har anklagats för. I en nomadisk rörelse – som aldrig slutgiltigt kan "slå rot" – av affirmativt och relationellt omskapande, är ett nomadiskt subjekt i ständigt omkonstituerande och omvardande (Braidotti 2013). I likhet med det diskursivt konstituerade subjektet kan detta subjekt aldrig finna sin egentliga eller sanna identitet. Det kan aldrig vara varken helt och hållet avgränsat, sammanhållet, grundat eller "sig själv" (Lenz Taguchi 2004/2013; Butler 2007; Braidotti 2013).

44 En materialistisk vitalism motsvarar den passiva vitalism jag beskrivit i ett tidigare avsnitt.

Hur skapas subjektiviteten?

Det rörliga fostret på skärmen är i själva verket inte alls en digital representation, som i en rörlig film av ett foster som rör sig, utan en räkka av i mycket hög hastighet projicerade stillbilder, som i en *Zoetrope*. En *Zoetrope* är den första för-animerade apparaten som var mycket populär på 1800-talet. Woo beskriver den ultraljudsfosterbild som framträder på skärmen på följande mycket precisa sätt som svårligen låter sig översättas:

Repetitive arrays of ultrasound beams scan the fetus in thin slices and are reflected back onto the same transducer. (Woo 2001 i Harris et al. 2004 s. 26)

Ultraljudsfosterbilden produceras genom ett *självdifferentierande* (Colebrook 2014b) flöde av bilder som blir annorlunda sig själva i varje ögonblick. Ultraljudsfosterbilden blir till i ett *individuering* snitt genom detta flöde (Deleuze och Guattari 2015).⁴⁵ Bilden är ett resultat av ett nära samarbete mellan biologer som vet vad ögat förväntar sig se inne i livmodern och dataprogrammerarna som förhåller sig till avstånd, hastigheter och densiteten hos olika materialiteter (Gibbs et al. 2009). Mätningar av i stort sett varenda del av fostret har kunnat produceras med hjälp av de verifikationer som blivit möjliga mellan bilderna och det faktiska fostret, eller barnet, som till fötts eller aborterats (Harris et al. 2004 s. 25). Bilden är en effekt av ljudvågor som diffraktivt (Barad 2007) tar sig fram genom vävnader och kroppsvätskor med olika hastigheter för att studsa tillbaka och materialiseras som optiska skuggor av mångdifferentierade gråa nyanser, vilka sedan avläses som bilden av ett foster. Det vi kallar "liv" i ultraljudsfosterbilden är således en konstruktion av intensiteten i olika skuggors relativa kraftfulla toner av tyngd och djup som avtecknar sig som grader av svärta eller lättare gråtoner på skärmen: en produktion av en magisk *ljud-ljus-tanke-och-föreställningsvägmaskin* som i sig är resultat av aktiva och passiva krafter.

I stället för att som i den klassiska humanistiska idén om ett subjekt som strävar efter att bli (sann) "sig själv", innebär idén om det posthumanistiska subjektet en konstruktion av en interaktiv självdifferentierande kropp som ständigt blir *annorlunda sig själv* (Lenz Taguchi 2011). Med inspiration av Deleuze och Guattari (2015) och Colebrook (2014b) vill jag därför tala om subjektivitet i termer av *självdifferentiering* och *individuation*. Jag vill nedan introducera individuationsprocessen, det vill säga beskrivningen av hur ett posthumanis-

⁴⁵ Individuation refererar till den sammanflätade process varvid en individ transformeras som en effekt av inneboende förutsättningar och virtuella, ännu ej tänkta, potentialiteter till förändring vilka kommer till uttryck och aktualiseras via möten och relationer med och i omvärlden.

tiskt subjekt ständigt självdifferentieras, i konstruktionen av *köngenus*⁴⁶ som en pågående naturkultur interaktion (Haraway 1991; 2008).

För att förstå denna självdifferentierande process på ett annat sätt än post-strukturalister förstår subjektifikationsprocessen (Lenz Taguchi 2004/2013), är det väsentligt att betona betydelsen av den passiva vitalismens krafter som kontrast till hur språkliga kategoriseringar aktivt tvingar sig på kroppen som performativt försöker göra sig igenkänd som en specifik identitet/subjektivitet (Colebrook 2014b s. 105). Braidotti (2013), Colebrook (2014b) och Grosz (2005) beskriver denna passiva vitalism, var och en på olika sätt, i termer av materialiternas kraftfullhet i naturkultur interaktionerna och som en *för*individuell kraft, som även kan pågå helt utan mänskliga kulturella konstruktioners inblandning. Colebrook (2014b) beskriver hur den passiva vitalismens olika och mer eller mindre interagerande krafter uttrycks *genom* en människokropp och *tar form* som olika kulturellt konstruerade köngenus. Liksom ultraljudsfosterbilden menar dessa feministiska teoretiker att genus – det vill säga att i kulturell mening förstå sig som en viss sorts kvinna eller man – bör förstås som individuella och ständigt självdifferentierande aktualiseringar. Detta innebär att manligt och kvinnligt inte längre får sin mening i relation till sin motsats, det vill säga att skillnadsbegreppet inte längre utgår från en skillnad *från* något: kvinna till skillnad *från* man och så vidare (Smith 2003; Lenz Taguchi 2012, 2013). I stället handlar skillnad alltid om en process av självdifferentiering – en skillnad i sig – som är det uttryck som Deleuze (1994) använt för att ge uttryck för ett positivt (snarare än det han betecknar som ett negativt) skillnadsbegrepp (se även Lenz Taguchi 2012).

Dessa situerade tillfälliga köngenus kan därmed förstås som effekter av våglike (ljud- eller ljusvågor) materielltdiskursiva intra-aktioner (Barad 2007). Konstruktionen av köngenus handlar följaktligen, precis som ultraljudsfosterbilden, om effekter av ett samarbete mellan en aktiv och passiv vitalism (Colebrook 2014b). För att tydliggöra: I diffraktiva vågrörelser – i vilka den förra vågens innehåll alltid finns kvar men transformeras i den nya – skapas ständigt nya relationer, *dels* mellan de potentialiteter som den organiska kroppen redan är sammansatt av i termer av gener, hormoner, föda och andra materiella och affektiva (även emotionella) livsvillkor, *dels* de sociala eller kulturella diskursiva omständigheter och potentialiteter (lust, fantasier, föreställningsförmågor) som gäller för den här kroppens kön-genusade och sexuella differentiering (Colebrook 2014b s. 105). Vissa materiella potentialiteter och passiva krafter har mycket och ibland helt avgörande betydelse i dessa intra-aktioner, men det har

46 Jag har valt att skriva samman köngenus på ett sätt som motsvarar de sammanflätade och ömsesidigt konstituerande produktionerna i de sammanskrivna begreppen naturkultur och materielltdiskursiv.

även vissa kulturella och diskursiva omständigheter. Colebrook (2014a s. 12–13) skriver att människan inte är en färdigutvecklad varelse vars beteende dikteras enligt en specifik normalitet: hen ”är” som varelse en *potentialitet*.

Det finns ingen utbildning i världen som garanterar att människor beter sig som en människa förväntas bete sig, det vill säga det vi kallar mänskligt, skriver Colebrook (2014a s. 12–14). Hon betonar att det, de facto, är mänskligt att vilja föreställa sig en värld bortom, utanför, efter eller utan sig själv och andra människor. Det är helt enkelt en högst mänsklig ”omänsklighet” som utgör vår potentialitet till förändring och utveckling av såväl oss själva som av vår omvärld, konstaterar Colebrook (ibid.). Hon refererar till denna specifika och viktiga kraft i termer av en *queer vitalism* (ibid. s. 100). Denna samtidigt mänskliga och omänskliga potentialitet – queer vitalism – innebär att sinnena dras till såväl de spektakulära upplevelserna (via kulturens eller kroppens stimulans), som till tänkandets abstrakta och teoretiska spekulationer. Båda dessa aktiviteter får oss att gå bortom och i en viss mening tona ner och kanske till och med ”glömma oss själva” i relationen till den värld och natur varifrån vi härstammar. Det finns alltså något fundamentalt ”självedstruktivt” i det som utgör en icke självcentrerad aspekt av vår mänsklighet. Vår förmåga att tänka bortom och utanför oss själva är så lockande att vi ibland gör oss själva osynliga och obetydliga för oss själva i en kreativ och ibland konstruktiv bemärkelse (Colebrook 2014b s. 14). Denna process av att göra oss obetydliga, och det som Deleuze och Guattari (1994) skriver om i termer av ”becoming imperceptible”, menar Colebrook (2014b s. 47–38) är alltså något mycket värdefullt. Det aktiverar en förmåga att tänka om världen runt omkring oss som mer betydelsefull och viktig än oss själva.

Ett annat och sammanhängande sätt som det posthumanistiska subjektet ibland framställs är dess förmåga att som självdifferentierande kropp förstås som *mer* och *större* än ”sig själv”. I processer av oupphörliga omkonstitueringar i ömsesidiga beroenden *till* och sammankopplingar *med* andra materiella kroppar i omvärlden, tex. den människa-maskin sammansmältning vi blir ihop med proteser, utvidgas subjektet och blir mer än människa: ”more-than-human” (Taylor 2013). I ett etiskt perspektiv är synen på oss själv som ständigt självdifferentierande i relation till omvärlden, och som i en viss mening *fullständigt obetydliga* i världen, medan andra kroppar och ting förstås som mer-än-mänskliga, mycket viktig för oss. Den här synen på oss själva möjliggör för oss att tänka fram betydelsefulla tidigare otänkbara tekniska uppfinningar, men även berättelser om hur världen skulle kunna te sig utan oss, menar Colebrook (2014b). Ultraljudsfosterbilden som posthumanismens omkonfigurerade ansikte förstås som bilden av något *mer än mänskligt* eftersom den bara är möjlig som en effekt av ett materielltdiskursivt samkonstituerande i det som ovan beskrivits som en magisk *ljud-ljus-tanke-och-föreställningsvågmaskin*.

Avslutning: Ultraljudsfosterbilden som figuration för posthumanistisk forskning

I det här kapitlet har jag gjort begreppet *posthumanism* till min metod. Jag har gjort det med den angelägna och självkritiska problemställningen om hur det bär begreppet har satts i arbete i delar av den samtida pedagogiska forskningen. En dominerande produktion av posthumanistisk forskning ägnas antingen åt att applicera teori på redan insamlad empiri, eller/och i upprepade studier stannar den vid att helt enkelt konstatera att det materiella på olika sätt har betydelse för lärandet och subjektskapande, ofta med utgångspunkt från en oproblematiserad berättelse om verklighetens beskaffade. För mitt spårande- och-kartograferande arbete kring begreppet har jag valt ett antal feministiska texter som mina samarbetspartners. I detta samarbete frammanades konturerna av en ultraljudsfosterbild. Detta ledde mig in i läsningen av andra typer av texter, baserade på andra ontologiska grundantaganden och epistemologier än de texter jag dittills läst. Den kunskap som nu producerades uppstod därmed i mötena mellan dessa olika typer av kunskapsproduktioner som lades på kartan för att jag skulle kunna experimentera med dem och förstå begreppet posthumanism och posthumanistisk forskning på andra sätt. Som jag ovan visat producerades ultraljudsfosterbilden i relationerna mellan fysikens vågteorier och kvantmekanik, men också med utgångspunkt från ett fenomenologiskt förstahandsperspektiv från de kvinnor som erfar ultraljudsscanningar, eller med hjälp av en feministiskt diskursteoretisk förståelse av vilka diskurser som konstruerar kvinnornas syn på sig själva, moderskapet och fostret.

Konstruktionen av ultraljudsfosterbilden exemplifierar därmed forskarens möjlighet – *inte* att läsa bilden från olika teoretiska perspektiv – utan att skapa kunskap i möten mellan olika kunskapsformer som ömsesidigt förändras i mötet, men som tillsammans (ibland) kan producera något nytt. Forskaren självdifferentierar och blir därmed också annorlunda sig själv *tillsammans med* dessa olika verklighetsbeskrivningar (ontologier) och kunskapsteorier (epistemologier) i arbetet med begreppet som metod. På detta sätt innebär begreppet som metod ett experimenterande arbete och ett aktiva konstruerande för en framtid i vardande, vilket är det sätt varpå Deleuze och Guattari (1994 s. 16–34) beskriver syftet med den filosofiska metodens och därmed begreppets politiska och ödmjuka *pedagogiska* uppgift.

Om begreppet som metod i första hand ska ses som en teoretisk kunskapsproduktion, även om texter självklart också är att betrakta som empiri, så kan nu vi ställa oss frågan hur vi kan ta oss an ett empiriskt posthumanistiskt forskningsarbete. Ja, givet att vi som pedagogiska (och eventuellt även feministiska) posthumanistiska forskare *samtidigt* erkänner att vi i en specifik mening *också* alltid kommer att vara *ultra-humanister*, i vår strävan efter att ge kvinnor, barn,

djur och andra minoritetskroppar (en mer) likvärdig status och inflytande i världen? Ett sätt är att, precis som när det gäller begreppet som metod, att ta sin utgångspunkt i en specifik förståelse av en transcendental empirisism (Deleuze 1990, 1994; Smith 2003; St. Pierre 2016a, 2016). Jag har ovan visat att en transcendental empirisism tar som enda utgångspunkt ett ofrånkomligt men påverkbart tillstånd av individuerade självdifferentiering. Med en sådan utgångspunkt av att vi ofrånkomligen redan är i en process av självdifferentiering, och alltid kommer att vara det i intra-aktion med andra kroppar i kunskapsskapandets process, förändras förutsättningarna för ett posthumanistiskt empiriskt forskningsarbete. Då behöver vi, som Stengers (2007; 2008; 2010; 2016) skriver, börja med att ställa oss ett för vår tid angeläget forskningsproblem som ger kraft och riktning för dessa kunskapsskapande transformationsprocesser. Det är *problemet självt* som blir bestämmande för såväl metoderna som vilka samarbetspartners – andra agenter – som behöver ingå i den gemensamma kunskapsproduktionen och som vi konstruerar vårt forskningsassemblage tillsammans med. I ett empiriskt forskningsarbete blir utmaningen att formulera och sedan (om)formulera det valda och för vår tid angelägna problemet *tillsammans* med de olika agenter – mänskliga som icke-mänskliga, inklusive texter – som problemet gäller.

Ett exempel på sådan forskning är Gabrielle Ivinsons och Emma Renolds forskning med ungdomar, och särskilt flickor, i de fattiga och delvis avfolkade småstäderna i Wales nedlagda gruvdistrikt (2013, 2016; Renold & Ivinson 2014). I deras forskningsarbete har såväl metoderna som kunskaperna utvecklats *tillsammans* med många olika agenter och kunskaper från en mängd olika discipliner och teorier som ingick i forskningsassemblaget eller kunskapsapparaten. De samlades kring en gemensam och ständigt (om)formulerad problemställning. Det var denna problemställning som gav kraften till kunskapsproduktionen, som Stengers (2016) betonar, och som visar oss vilka möjliga typer av kunskaper som forskningsassemblaget behöver bestå av för att göra alla involverade agenter rättvisa. Stengers (2007 s. 4) skriver: "Vad jag är intresserad av är praktiker, pluraliteten av praktiker och olikheten i deras karaktärer". Det är detta som blir avgörande för hur de i de möten vi iscensätter eller som uppstår av sig själva, kan hjälpa oss att skapa ny kunskap kring en viktig problemställning. Detta kan sättas i relation till hur jag i ovanstående kartograferande praktik kring begreppet posthumanism satte i arbete en rad olika kunskaper och en pluralitet av kunskapsproduktioner.

Det centrala i ett empiriskt forskningsarbete som tar sin utgångspunkt i en transcendental empirisms är iscensättandet och artikulerandet av vår egen och andra kroppars förmåga till självdifferentiering. Som Colebrook (2014b) påpekar, finns det inbyggt i en transcendental empirisms en värdering av att det är värdefullt att bli *mer* självdifferentierade snarare än mindre, det vill säga att fler snarare än färre möjligheter kan öppna sig/erbjudas för att leva ett liv

bortom begränsande normer. Men också, som jag redan visat i relation till Colebrook's queera vitalism, att det för oss människor är värdefullt att använda vår potentialitet för att osynliggöra och obetydliggöra oss själva (*becoming-imperceptible*) i relation till andra agenter i vår omvärld. Syftet med det är att utveckla ett mer etiskt förhållningssätt till omvärlden.

Som en del av en queer vitalism kan vi även träna oss i etik genom att förstå andra materiella agenter som *mer* betydelsefulla än de mänskliga – *det mer-än-mänskliga* – inte minst för att kunna samarbeta med dessa agenter på ett produktivt sätt för både vår egen och de andra agenternas skull. I Ivins och Reynolds (2016b) forskning kunde de flickor som de forskade tillsammans med förstå sig som obetydliga i relation till platsens långa och mycket speciella historia som central plats för kolproduktion, samtidigt som de tillsammans med denna historiska kunskap aktivt kunde transformera den här kunskapen till en kraft som kunde omkonstituera platsen i nuet. Vad mer är kunde detta nya sätt att möta olika former av kunskap även omkonstituera den egna kvinnokroppen som kapabel, stark och i ett kraftfullt motstånd mot tidigare och samtida patriarkala, ekonomiska och socio-ekonomiskt begränsande krafter. Tillsammans kunde de göra, inte bara sig själva annorlunda i relation till platsen, utan även aktivt försöka omvandla själva platsen, till en plats där kvinnor, barn och djur kunde vistas och må bra. Men även göra parken till en plats där även träden och plantorna togs väl om hand.

Som ett resultat av den omkonfigurering av posthumanismen som gjorts i det här kapitlet vill jag också hävda att en posthumanistisk empirisk forskning kan vara samtidigt *ultra-humanistisk* (i sin strävan efter att minoritetskroppar tillerkänns samma värde som majoritetskroppar) som den är *posthumanistisk* (i det att den inte bara syftar till förändring av och för människor, utan även av och tillsammans med det mer-än-mänskliga). På detta sätt vill jag visa hur omkonfigureringen av begreppet posthumanism i termer av ultraljudsfosterbilden, kan bli för pedagogisk forskning det som Stengers (2010 s. 5) talar om i termer av "en referenspunkt för nya frågor, nya praktiker och nya värden".

Referenser

Kapitel 2. Om görandet av en posthumanistisk avhandling

- Alaimo, Stacy & Hekman, Susan (2008). *Material Feminisms*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Barad, Karen (2003). Posthumanist performativity. Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bodén, Linnea (2013). 'Seeing red?' The agency of computer software in the production and management of students' school absences. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), 1117–1131.
- Bodén, Linnea (2016). *Present Absences. Exploring the Posthumanist Entanglements of School Absenteeism*. Diss., Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Coole, Diana & Frost, Samantha (red.) (2010). *New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics*. Durham, NC: Duke University Press.
- Corville-Smith, Jane, Ryan, Bruce A., Adams, Gerald R. & Dalicandro, Tom (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders. The combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629–640.
- Dolphijn, Rick & van der Tuin, Iris (2012). *New Materialism. Interviews & Cartographies*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Ekstrand, Britten (2015). What it takes to keep children in school. A research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482.
- Gentle-Genitty, Carolyn, Karikari, Isaac, Chen, Haiping, Wilka, Eric & Kim, Jangmin (2015). Truancy. A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1–2), 62–90.
- Hekman, Susan (2010). *The Material of Knowledge. Feminist Disclosures*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Huck, Jennifer L. (2011). Truancy programs. Are the effects too easily washed away? *Education & Urban Society*, 43(4): 499–516.
- Karlberg, Martin & Sundell, Knut (2004). *Skolk. Sund protest eller riskbeteende?* Stockholm: Fou-enheten.
- Kearney, Christopher A. & Bensaheb, Arva (2006). School absenteeism and school refusal behaviour. A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 76(1): 3–7.

- Kozina, Ana (2015). Aggression in primary schools. The predictive power of the school and home environment. *Educational Studies*, 41(1–2), 109–121.
- Maynard, Breda R. (2014). School truancy. Poor school attenders' perceptions of the impact regarding dysfunctional teacher-learner relationships on truant behaviour. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1056–1063.
- Reid, Ken (2015). Introduction to special edition. *Educational Studies*, 41(1–2), 4–13.
- Sheppard, Anne (2007). An approach to understanding school attendance difficulties. Pupils' perceptions of caregiver behaviour in response to their requests to be absent from school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(4), 349–363.
- Skolverket (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Rapport 309. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka. Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan*. Rapport 341. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, Barbara (1985). What's different about truants? *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5), 411–422.
- Strand, Ann-Sofie (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv. En intervju- och dokumentstudie*. Diss., Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Sundell, Knut, El-Khoury, Bassam & Månsson, Josefin (2005). *Elever på vift. Vilka är skolkarna?* Stockholm: Fou-enheten.
- Sørensen, Estrid (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veenstra, René, Lindenberg, Siegwart, Tinga, Frank & Ormel, Johan (2010). Truancy in late elementary and early secondary education. The influence of social bonds and self-control – The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302–310.

Kapitel 3. Möten och rörelser i affektiva koreografier

- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012). On touching – the inhuman that therefore I am. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23(3).
- Bodén, Linnea (2016). Dexter time: The space, time, and matterings of school absence registration. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 245–255.
- Braidotti, Rosie (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity.
- Clough, Patricia Ticineto & Halley, Jean (red.) (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, NC: Duke University Press.
- Elevmanual (2011). *DISA: En metod för tonåringar i att hantera stress och påfrestningar*. Clarke, G., Lewinsohn, P.M., Lindberg, L., Svensson, J., Treutiger, B.M., Koertege J. & Thoomas, E.M. <http://www.folkhalsoguiden.se/disa> [2011-05-01]
- Gruppledarmanual (2011). *DISA: En metod för tonåringar i att hantera stress och påfrestningar*. Clarke, G., Lewinsohn, P.M., Lindberg, L., Svensson, J., Treutiger, B.M., Koertege J. & Thoomas, E.M. <http://www.folkhalsoguiden.se/disa> [2011-05-01]
- Gunnarsson, Karin (2015a). *Med önskan om kontroll: figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet.

11. REFERENSER

- Gunnarsson, Karin (2015b). Donna Haraway. *Barnehagefolk*, no. 3, 31–34.
- Foucault, Michel (2006a [1975]). Övervakning och straff. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (2006b [1966]). Utopian body. I Jones, A. (red.), *Sensorium: Embodied Experience, Technology, and Contemporary Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Haraway, Donna (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleManÂ©_Meets_OncoMouse: femi-nism and technoscience*. New York, NY: Routledge.
- Haraway, Donna (2008a). *When Species Meet*. University of Minnesota press.
- Haraway, Donna (2008b). *Apor, cyborger och kvinnor: Att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Hekman, Susan (2010). *The Material of Knowledge. Feminist Disclosures*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hemmings, Claire (2005). Invoking affect: Cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, 19(5), 548–67.
- Juelskjær, Malou (2013). Gendered subjectivities of spacetime matter. *Gender and Education*, 25(6), s. 754–768.
- Juelskjær, Malou, Staunæs, Dorthe & Ratner, Helen (2013). The return of the Freudian couch®: managing affectivity through technologies of comfort. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), 1132–1152.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Law, John (2000). On the Subject of the object: narrative, technology, and interpellation. *Configurations*, 8(1), 1–29.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer Anna (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–687.
- Mol, Annemarie (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mol, Annemarie (2006). Proving and improving: On health care research as a form of self-reflection. *Qualitative Health Research*, 16(3), 405–414.
- Mol, Annemarie (2011). *Omsorgens logik: aktiva patienter och valfrihetens gränser*. Lund: Arkiv.
- Mol, Annemarie (2014). Language trails: 'lekker' and its pleasures. *Theory, Culture & Society*, 31(2–3), 93–119.
- Mulcahy, Dianne (2012). Affective assemblages: Body matters in the pedagogic practises of contemporary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 9–27.
- Otterstad, Ann-Merete & Lorvik Waterhouse, Ann-Hege (2015). Beyond regimes of signs: Making art/istic portrayals of haptic moments/movements with child/ren/hood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2015.1075727> [2015-09-16]
- Probyn, Elspeth (2004). Teaching Bodies: affects in the classroom. *Body & Society*, 10(21), 21–43.
- Puig de la Bellacasa, Maria (2009). Touching technologies, touching visions. The re-claiming of sensorial experience and the politics of speculative thinking. *Subjectivity*, no. 29, 297–315.
- Puig de la Bellacasa, Maria (2010). Ethical doings in naturecultures. *Ethics, Place and*

- Environment: A Journal of Philosophy and Geography*, 13(2), 152–169.
- Seigworth, Gregory & Gregg, Melissa (2010). An inventory of shimmers. I Gregg, Melissa & Seigworth, Gregory (red.), *The Affect Theory Reader*. Durham, NC: Duke University Press.
- Spindler, Fredrika (2013). *Deleuze tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Treutiger, Britt-Marie & Lindberg, Lene (2012). Prevention of depressive symptoms among adolescent girls. I Andershed, Anna-Karin (red.), *Girls at Risk: Swedish Longitudinal Research on Adjustment*. New York, NY: Springer.
- Youdell, Deborah & Armstrong, Felicity (2011). A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotional Geographies of Education*, 4(3), 144–150.

Kapitel 4. Naturhistoriska riksmuseet som kritisk djurpedagogisk arena

- Adorno, Theodor W. (1974). *Minima Moralia. Reflectons from Damaged Life*. London: NLB.
- Andrzejewski, Julie, Pedersen, Helena & Wicklund, Freeman (2009). Interspecies education for humans, animals, and the earth. I Julie Andrzejewski, Marta P. Baltodano & Linda Symcox (red.), *Social Justice, Peace, and Environmental Education: Transformative Standards* (136–154). New York, NY: Routledge.
- Arluke, Arnold & Hafferty, Fredric (1996). From apprehension to fascination with "Dog Lab": The use of absolutions by medical students. *Journal of Contemporary Ethnography*, 25, 201–225.
- The Animal Studies Group (2006). Introduction. I *Killing Animals* (s. 1–9). Urbana & Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Bal, Mieke (1992). Telling, showing, showing off. *Critical Inquiry*, 18(3), 556–594.
- Barad, Karen. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC & London: Duke University Press.
- Barad, Karen. (2008). Posthumanist Performativity: Towards an understanding of how matter comes to matter. I Alaimo, S. & Hekman, S. (red.), *Material Feminisms* (s. 120–156). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Britzman, Deborah P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cole, Matthew & Stewart, Kate. (2014). *Our Children and Other Animals: The Cultural Construction of Human-Animal Relations in Childhood*. Farnham: Ashgate.
- Desmond, Jane C. (2002). Displaying death, animating life: Changing fictions of "liveness" from taxidermy to animatronics. I Nigel Rothfels (red.), *Representing Animals* (s. 159–179). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gunnarsson Dinker, Karin & Pedersen, Helena (2016). Critical Animal Pedagogies: Re-learning our Relations with Animal Others. I Helen Lees & Nel Noddings (red.), *Palgrave International Handbook of Alternative Education* (s. 415–430). London: Palgrave Macmillan.
- Gålmark, Lisa (2005). Skönheter och odjur: *En feministisk kritik av djur-människarelationen*. Göteborg: Makadam.
- Haraway, Donna (2004). Teddy bear patriarchy: Taxidermy in the Garden of Eden,

11. REFERENSER

- New York City, 1908–1936. In Donna Haraway, *The Haraway reader* (s. 151–197). New York: Routledge.
- Haraway, Donna (2008). *When Species Meet*. Minneapolis, MN & London: University of Minnesota Press.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2001). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. New York, NY: Routledge.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Kahn, Richard (2003). Towards Ecopedagogy: Weaving a Broad-based Pedagogy of Liberation for Animals, Nature, and the Oppressed People of the Earth. *Journal for Critical Animal Studies*, 1(1), 36–53.
- Kahn, Richard & Humes, Brandy (2009). Marching out from Ultima Thule: Critical counterstories of emancipatory educators working at the intersection of human rights, animal rights, and planetary sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 179–195.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*. Oxfordshire & New York, NY: Routledge Falmer.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till en intra-aktiv pedagogik*. Stockholm: Gleerups.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2015). Betydelsen av materialitet i barns lärande och subjektskapande: Neomaterialism – en ny transdisciplinär forskningsfåra. Ingrid Engdahl & Årlemalm-Hagsér, Eva (red.), *Att bli förskollärare: Mångfacetterad komplexitet* (s. 189–192). Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender & Education*, vol. 25, no. 6, 670–687.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Palmer, Anna & Gustafsson, Lovisa (2015). Individuating "sparks" and "flickers" of "a life" in dance practices with toddlers: The "monstrous child" of Colebrook's Queer Vitalism. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol 36, no. 3, DOI: 10.1080/01596306.2015.1075710
- Linné, Tobias & Pedersen, Helena (2014). "Expanding My Universe": Critical Animal Studies Education as Theory, Politics, and Practice. I John Sorenson (red.), *Critical Animal Studies: Thinking the Unthinkable* (s. 268–283). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Linné, Tobias & Pedersen, Helena (2016). With care for cows and a love for milk: Affect and performance in dairy industry communication strategies. I A. Potts (red.), *Meat Culture* (s. 109–128). Leiden & Boston, MA: Brill.
- MacCormack, Patricia (2013). Gracious pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10(1), 13–17.
- Miller, Alyce (2015). Losing animals: Ethics and care in a pedagogy of recovery. I Nathan Snaza & John A. Weaver (red.), *Posthumanism and Educational Research* (s. 104–118). New York, NY: Routledge.
- Nederveen Pieterse, Jan (1997). Multiculturalism and museums. Discourse about others in the age of globalization. *Theory, Culture & Society*, 14(4), 123–146.
- Noske, Barbara (1997). *Beyond Boundaries: Human and Animals*. Montreal: Black Rose Books.

- Palmer, Anna (2010). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Diss., Stockholm: Institutionen för pedagogik. Stockholms Universitet.
- Palmer, Anna (2011). *Hur blir man matematisk? Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber.
- Palmer, Anna (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Palmer, Anna (2016). "Is this the tallest building in the world?" A posthuman approach to ethical problems in young children's learning projects. *Global Studies of Childhood*, vol. 6, no. 3.
- Pedersen, Helena (2004). Värdepedagogik och antropocentrism. Människa–djurrelationen som utbildningsvetenskaplig fråga. I Gunnel Colnerud & Solveig Hägglund (red.), *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik* (s. 156–173). Linköping: Linköpings universitet.
- Pedersen, Helena (2009). *Imago Dei*, djuren, och "nyttans tyranni". *Religion & Livsfrågor*, 3, 11–13.
- Pedersen, Helena (2010a). Animals on Display: The zoocurriculum of museum exhibits. *Critical Education*, 1(8). <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182259> [2016-12-06]
- Pedersen, Helena (2010b). *Animals in Schools: Processes and Strategies in Human-Animal Education*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Pedersen, Helena (2011). Animals and education research: Enclosures and openings. I Pär Segerdahl (red.), *Undisciplined Animals: Invitations to Animal Studies* (s. 11–26). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pedersen, Helena (2013). Follow the Judas sheep: Materializing Post-Qualitative Methodology in Zooethnographic Space. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6): 717–731.
- Pedersen, Helena (2014). Posthumanistisk pedagogisk forskning: Några ingångar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(2–3), 83–89.
- Pedersen, Helena & Pini, Barbara (2016). Guest Editorial: Educational Epistemologies and Methods in a More-than-Human World. *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2016.1199925
- Rice, Suzanne (2013). Three educational problems: The case of eating animals. *Journal of Thought*, 48(2), 112–126.
- Robinson, Kerry (2012). *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*. London: Routledge.
- Rowe, Bradley D. (2011). Understanding animals-becoming-meat: Embracing a disturbing education. *Critical Education*, 2(7). <http://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182311> [2016-12-06]
- Rowe, Bradley D. (2013). It IS about chicken: Chick-fil-A, posthumanist intersectionality, and gastro-aesthetic pedagogy. *Journal of Thought*, 48(2), 89–111.
- Ryan, James R. (2000). "Hunting with the camera": Photography, wildlife and colonialism in Africa. I Chris Philo & Chris Wilbert (red.), *Animal Spaces, Beastly Places: New Geographies of Human-Animal Relations*, (s. 203–221). New York, NY: Routledge.

11. REFERENSER

- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 [Ny, rev. utg.]. Stockholm: Fritzes.
- Snaza, Nathan (2013). Bewildering education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10(1), 38–54.
- Solot, Dorian & Arluke, Arnold (1997). Learning the scientist's role. Animal dissection in middle school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 26(1), 28–54.
- Spindler, Fredrika (2013). *Deleuze. Tänkannde och blivande*. Munkedal: Glänta production.
- Twine, Richard (2012). Revealing the "Animal-Industrial Complex" – A concept & method for critical animal studies? *Journal for Critical Animal Studies*, 10(1), 15–32.
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed> [2016-12-06]
- Wallin, Jason (2014). Dark pedagogy. I Patricia MacCormack (red.), *The Animal Catalyst: Towards a Human Theory* (s. 145–162). London: Bloomsbury.
- Weisberg, Zipporah (2014). The Trouble with Posthumanism: Bacteria are People Too. I J. Sorenson (red.), *Critical Animal Studies: Thinking the Unthinkable* (s. 93–116). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Willis, Susan (1999). Looking at the Zoo. *The South Atlantic Quarterly*, 98(4), 669–687.
- Wolfe, Cary (2009). Human, All Too Human: "Animal Studies" and the Humanities. *PMLA* 124:2, 564–75.

Kapitel 5. Dokumentation, transformation och intra-modala materialiseringar

- Alexandersson, Mikael (2011). Equivalence and choice in combination: The Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*, 37(2), 195–214.
- Alnervik, Karin (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Diss., Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.
- Alnervik, Karin & Kennedy, Birgitta (2010). Pedagogista: I en relationell, kollegial och delaktighetens kultur. I Marie-Anne Colliander, Lena Stråhle & Christina Wehner-Godée (red.), *Om världen och omvärlden; Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholms universitets förlag: Stockholm.
- Alveson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups förlag.
- Aspers, Patrik, Fuehrer, Paul & Sverrisson, Árni (2004). *Bild och samhälle: Visuellt analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, Dennis (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56. www.palgrave-journals.com/sub [2015-06-25]
- Barad, Karen (2003). Posthuman performativity: Towards an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, spring, 801–831.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, Karen (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *parallax*, vol. 20, no. 3, 168–187. <http://dx.doi.org/10.1080/13534645.2014.927623> [2015-10-05]
- Becker, Karin (2004). Vardagsfotografen som social praktik. I Patrik Aspers, Paul Fuehrer

- rer & Árni Sverrisson (red.), *Bild och samhälle: Visuellt analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bendroth Karlsson, Marie (2014). På promenad med kamera – Barn bildberättar om en plats. I Sten O. Karlsson (red.), *Visuella arenor och motsägelsefulla platser: Tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Berger, John (1972). *Ways of Seeing*. London/Harmondsworth: Penguin Books.
- Bjervås, Lise-Lotte (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. Diss., Göteborg: Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.
- Braidotti, Rosi (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Burt, Jane, Lotz-Sisitka, Heila, Rivers, Nina, Berold, Robert, Ntshudu, Monde, Wigley, Tim, Stanford, Mindy, Jenkin, Treve, Buzani, Mangaliso & Kruger, Ewald (2013). The role of knowledge in a democratic society: investigations into mediation and change-oriented learning in water management practices. *Technical report. Environmental Learning Research Centre Rhodes University*. <http://www.researchgate.net/publication/277129965> [2015-08-14]
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Ceder, Simon (2015). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Diss., Lund: Division for education, Lunds universitet.
- Clark, Alison, Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter (red.) (2005). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Cowie, Elisabeth (1990). Fantasia. I Elisabeth Cowie & Parveen Adams (red.), *The Woman in Question*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cronqvist, Eva (2015). *Spelet kan börja: Om vad en bildlärarutbildning på samtidskonstens grund kan erbjuda av transformativt lärande*. Licentiatuppsats., Växjö: Institutionen för Pedagogik, Linnéuniversitetet.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2003). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – Exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1998). *Nomadologin*. Stockholm: Konsthögskolan.
- Dolphijn, Rick & van der Tuin, Iris (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press, University of Michigan.
- Elfström, Ingela (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet.
- Elfström, Ingela (2015). Pedagogisk dokumentation som del i ett systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. I Åsén, Gunnar (red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Elkins, James (2003). *Visual Studies – A Sceptical Introduction*. New York, NY: Routledge.
- Freire, Paolo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummeson.
- Gobo, Giampietro (2008). *Doing Ethnography*. London: Sage Publications.

11. REFERENSER

- Göthlund, Anette, Illeris, Helene & Thrane, Kirstine W. (2015). *EDGE: 20 Essays on Contemporary Education*. Köpenhamn: Multivers Academic.
- Holloway, Gill & Valentine, Sarah L. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, vol. 34, no. 4, 763–783.
- Hultman, Karin & Lenz Taguchi, Hillevi (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 23, no. 5, 525–542.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Kenneth Hyltenstam, Axelsson Monica & Inger Lindberg (red.). *Flerspråkighet – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5/2012.
- Håkansson, Jan (2014). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem*. Lund: Studentlitteratur.
- Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska läroprocesser: Atelierista i förskola och skola*. Diss., Göteborg: Gothenburg Studies in Art and Architecture, nr 24. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs Universitet.
- Illeris, Helene (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – Att lära med samtida konst. I Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska läroprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Jan-Erik (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Lotta (2015). *Tillblivelsens pedagogik: Om att utmana det förgivettagna: En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Diss., Avdelningen för pedagogik. Lunds universitet.
- Kallio-Tavin, Mira (2015). Becoming Culturally Diversified. I Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (red.), *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto University Publications Series.
- Karlsson Häikiö, Tarja (2012). Att vara vid sina sinnen. I Anna Klerfelt & Birgitta Qvarsell (red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups förlag.
- Karlsson Häikiö, Tarja (2014). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I Marie Bendroth Karlsson & Tarja Karlsson Häikiö (red.), *Bild, konst och medier för yngre barn – kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirkkopelto, Esa (2004). Yleistetyn antropomorfismin manifesti. *Toisissa tiloissa*. <http://www.toisissatiloissa.net/kirjoituksia> [2015-12-04]
- Kirkkopelto, Esa (2015). Molluskernas etik. *Glänta*, 2. <http://www.eurozine.com/articles/2015-10-21-kirkkopelto-sv.html> [2015-12-04]
- Kress, Günter (2009, 2011). What is Mode? I Carey Jewitt, (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York, NY: Routledge.
- Kurki, Leena (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2016). Deleuzo-Guattarian Rhizomatics: Mapping the Desiring Forces and Connections between Educational Practices and the Neurosciences. I Carol A. Taylor & Christina Hughes (red.), *Posthuman Research Practices in Education* (s. 25–37). London: Palgrave Macmillan.

- Lind, Ulla (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Lindgren, Anne-Li (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lindgren, Bengt (2008). *Forskningsfältet bild-didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. http://www.gu.se/digitalAssets/1300/1300202_Forskningsf_ltet_bilddidaktik_rapport_2008.pdf [2016-01-16]
- Magnusson, Lena O. (2014). Digitalkameran som agent i förskolans verksamhet. I Marie Bendroth Karlsson & Tarja Karlsson Häikiö (red.), *Bild, konst och medier för yngre barn – Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Malaguzzi, Loris (1987). The hundred languages of children: Narrative of the possible. *Proposals and intuitions of children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the City of Reggio Emilia. Reggio Emilia Romagna*. City of Reggio Emilia Department of Education.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2013). Four approaches to implementing digital media in art education. *Educational Inquiry*, vol. 4, no. 4, 1–18. <http://www.educational-inquiry.net/index.php/edui/article/view/23217/0> [2016-01-07]
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. I Per-Olof Erixon (red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- McLeod, Naomi (2015). Reflecting on reflection: Improving teachers' readiness to facilitate participatory learning with young children. *Professional Development in Education*, 41(2), 254–272.
- Mezirow, Jack (1997). Transformative learning: Theory to practice. I Patricia Cranton (red.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice: New Directions for Adult and Continuing Education* (s. 5–12), no. 74, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I Jack Mezirow & Associates (red.), *Learning as Transformation – Critical Perspective on a Theory in Progress* (s. 3–33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mirzoeff, Nicholas (1998). What is visual culture? I Nicholas Mirzoeff (red.), *The Visual Culture Reader* (s. 3–13). London: Routledge.
- Morrow, Virginia (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, vol. 6, no. 1, 49–61.
- Moss, Peter (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. New York, NY: Routledge.
- Olsson, Liselott Mariett (2012). Eventicizing Curriculum: Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 28, no 1, 88–107.
- Olsson, Liselott Mariett (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, no. 2, 249–262.
- Quinn, Theresa (2006). Out of cite, Out of mind: Social justice and art education. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 26, 282–301.

11. REFERENSER

- Rose, Gillian (2012). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. 3. uppl. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Sandvik, Margareth & Spurkland, Marit (2015). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkliga förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan & Kress, Gunter (2010). *Design för lärande – Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Skolverket (2009). *Förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr:2008:03000*. Stockholm.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98, reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- SOU1994:45. *Förskola och skola: om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Särtryck ur expertbilaga 3 ur ”Grunden för livslångt lärande, En barnmogen skola. Betänkande av utredningen av förlängd skolgång”. Stockholm.
- SOU1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sparrman, Anna & Lindgren, Anne-Li (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 7(3/4), 248–261.
- Stam, Maria (2016). *Medier, lärande och det mediespecifika: En undersökning om den rörliga bildens plats och betydelse i ett ämnesövergripande projekt*. Licentiatuppsats, Umeå: Institutionen för Estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Svenning, Bente (2009). *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine (2015). Spår av transformativ bedömning i multidokumentation. I Gunnar Åsén (red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. Liber: Stockholm.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, John (2010). *Ethics in the Light of Childhood*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Åsberg, Cecilia, Hultman, Martin & Lee, Francis (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsén, Gunnar (2015). Tio grundläggande frågor i samband med utvärdering. I Gunnar Åsén (red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. Stockholm: Liber.

Kapitel 6. Elevers samhandlingar med text, materialitet och kropp i skrivundervisningen

- Ahmed, Sara (2010a). *The Promise of Happiness*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2010b). Orientations matter. I David H. Coole & Samantha Frost (red.), *New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics* (s. 234–258). Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

- Braidotti, Rossi (2011). *Nomadic Teory. The Portable Rosi Braidotti*. New York, NY: Columbia University Press.
- Cole, David (2012). *Educational Life-Forms. Deleuzian Teaching and Learning Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Colebrook, Claire (2010). *Gilles Deleuze. En introduktion*. Göteborg: Korpen.
- Deleuze, Gilles (1994). *Difference and Repetition*. London: Athlone.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2004). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Dolphijn, Rick & van der Tuin, Iris (2012). *New Materialism. Interviews and Cartographies*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Foucault, Michael (1980). *Power/Knowledge*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. New York, NY: Routledge.
- Haraway, Donna (2008). *When Species Meet*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hekman, Susan (2010). *The Material of Knowledge. Feminist Disclosures*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hermansson, Carina (2013). *Nomadic Writing. Exploring Processes of Writing in early Childhood Education*. Diss., Karlstad: Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Johansson, Lotta. (2014) *Tillblivelsens pedagogik. Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddas pedagogiska möjligheter*. Diss., Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2016). "The Concept as Method". Tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 16(2), s. 213–223.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, Eva (2007). *Läroplaner efter 1970*. Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek.
- Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Masny, Diana (2006). Learning and creative processes. A poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12(5), 147–155.
- Massumi, Brian (2002). *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mazzei, Lisa A (2010). Thinking data with Deleuze. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 511–523.
- Nehls, Eddy (2008). Etnologi bortom humanismen. *Svensk Etnologisk Tidskrift*, 17(3/4), 78–86.
- Olsson, Mariette Liselott (2013). Taking children's questions seriously. The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230–253.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kapitel 7. Att läsa med hundar: Om posthumanism och pedagogisk relationalitet

- Affifi, Ramsey (2015). Drawing analogies in environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 19, 80–93.
- Anderson, Katherine L. & Olson, Myrna R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoos*, 19(1), 35–49.
- Aspelin, Jonas (1999). *Banden mellan oss*. Stockholm: Symposion.
- Aspelin, Jonas (2015). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of "social responsivity". *Social Psychological Education*, 18(3), 487–501.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Biesta, Gert (2004). 'Mind the gap!' Communication and the educational relation. I C. Bingham & A. Sidorkin (red.), *No Education without Relation* (s. 11–22). New York, NY: Peter Lang.
- Biesta, Gert (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Hhuman Future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander (2004). The pedagogy of relation: An introduction. I C. Bingham & A. Sidorkin (red.), *No Education without Relation* (1–4). New York, NY: Peter Lang.
- Blaise, Mindy (2013). Situating Hong Kong pet-dog-child figures within colonialist flows and disjunctures. *Global Studies of Childhood*, 3(4), 380–394.
- Braidotti, Rosi (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Ceder, Simon (2015). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Lund: Lunds Universitet.
- Cervin, Elisabeth (2013). Forskare studerar bokhundar. *Specialpedagogik*. <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2013/09/25/forskare-studerar-lashundar> [2013-09-25]
- Davies, Bronwyn & Gannon, Susanne (red.) (2009). *Pedagogical Encounters*. New York, NY: Peter Lang.
- Davies, Tony (2008). *Humanism*. London: Routledge.
- Ehriander, Helene (2015). Book dog and Astrid Lindgren: A project to promote reading children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 54(1), 61–65.
- Ehriander, Helene (2016). *Bokhundens värld*. Hökerum: Musikantens förlag.
- Friesen, Lori (2009). How a therapy dog may inspire student literacy engagement in the elementary language arts classroom. *LEARNing Landscapes*, 3(1), 105–122.
- Friesen, Lori (2013). The gifted child as cheetah: A unique animal-assisted literacy program. *The Latham Letter*, 34(1), 6–10.
- Green, Maxime (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Gunnarsson, Karin (2015). *Med önskan om kontroll: Figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Stockholm: Stockholms University.

- Hansson, Jonas (1999). *Humanismens kris. Bildningsideal och kulturkritik*. Eslöv: Symposion.
- Haraway, Donna (1991). A Cyborg Manifesto: Science, technology, and Socialist- Feminism in the late twentieth century. I D. Haraway (red.), *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (s. 149–181). New York, NY: Routledge.
- Haraway, Donna (2003). *The Companion Species Manifesto. Dogs, People, and Significant Otherness*. Chicago, IL: Prickly Paradigm Press.
- Haraway, Donna (2008). *When Species Meet*. Minnesota, MI: University of Minnesota Press.
- Harvester, Lara & Blenkinsop, Sean (2010). Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: Bridging the Environmental and the Social. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 120–134.
- Horowitz, Alexandra (2009). *Inside of a Dog: What Dogs See, Smell, and know*. New York, NY: Scribner.
- Hultman, Karin (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jalongo, Mary Renck (2005). "What are all the dogs doing at school?" Using therapy dogs to promote children's reading practice. *Childhood Education*, 81(3), 152–158.
- Kant, Immanuel (2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Kuchinkas, Susan (2009). *Chemistry of Connection: How the Oxytocin Response Can Help You Find Trust, Intimacy, and Love*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lyon McDaniel, Bonnie (2004). Between strangers and soul mates: Care and moral dialogue. I C. Bingham & A. Sidorkin (red.), *No Education without Relation* (s. 91–102). New York, NY: Peter Lang.
- Massengill Shaw, Donita (2013). Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher*, 66(5), 365–371.
- Nagengast, S.L., Baun, M.M., Megel, M. & Leibowitz, J.M. (1997). The effects of the presence of a companion animal on physiological arousal and behavioral distress in children during a physical examination. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(6), 323–330.
- Noddings, Nel (1992). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. New York, NY & London: Teachers College Press.
- Palmer, Anna (2011). 'How many sums can I do?' Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking mathematical subjectivity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology (RERM)*, 1(1), 3–18.
- 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.
- Serpell, James (red.) (1995). *The Domestic Dog: It's Evolution, Behaviour, and Interaction with People*. Cambridge: Cambridge University Press.

11. REFERENSER

- Shipman, Pat (2010). The animal connection and human evolution. *Current Anthropology*, 51(4), 519–538.
- Sidorkin, Alexander (1999). *Beyond Discourse. Education, the Self and Dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sidorkin, Alexander (2000). Toward a pedagogy of relation. *Philosophical Studies in Education*, 32, 9–14.
- Skoglund, Pontus, Ersmark, Erik, Palkopoulou, Eleftheria & Dalén, Love (2015). Ancient wolf genome reveals an early divergence of domestic dog ancestors and admixture into high-latitude breeds. *Current Biology*, 25(11), 1515–1519.
- Snaza, Nathan & Weaver, John A. (red.) (2015). *Posthumanism and Educational Research*. New York, NY: Routledge.
- Sørensen, Estrid (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Taylor, Affrica (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London & New York, NY: Routledge.
- Todd, Sharon (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in eEducation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Uvnäs Moberg, Kerstin (2009). *Närhetens hormon: Oxytocinets roll i relationer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av GH Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Waltz, Scott B. (2006). Nonhumans unbound: Actor-network theory and the reconsideration of "things" in educational foundations. *Educational Foundations*, 20(3–4), 51–68.

Kapitel 8. Mot en posthumanistisk pedagogik i neurocentrismens tidevarv

- Almer, Glennie M. & Mandel Snaum, Marie (2012). ADHD hos barn och vuxna. Lund: Studentlitteratur.
- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. uppl. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Barad, Karen (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, vol. 28, no. 3, 801–831.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, Karen (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, SpaceTime enfoldings, and justice to come. *Derrida Today*, vol. 3, no. 2, 240–268.
- Biesta, Gert & Säfström, Carl Anders (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning & Demokrati*, vol. 20, nr. 3, 83–95.
- Cooper, Paul (2008). Like Alligators Bobbing for Poodles? A Critical Discussion of Education, ADHD and the Biopsychosocial Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, no. 3–4, 457–474.
- Elliot, Julian G. & Grigorenko, Elena L. (2014). *The Dyslexia Debate*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Erlandsson, Soly & Punzi, Elisabeth (2016). Challenging the ADHD consensus. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11. DOI: 10.3402/qhw.v11.31124
- Evaldsson, Ann-Carita (2014). Doing Being Boys with ADHD: category memberships and differences in SEN classroom practices. *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 19, no. 3, 266–283.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Frances, Allen (2014). *Saving Normal. An Insider's Revolt Against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. New York, NY: William Morrow/HarperCollins.
- Furman, Lydia (2005). What Is Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology*, vol. 20, no. 12, 994–1002.
- Goering, Christian Z. & Baker, Kimberly F. (2010). "Like the whole class has reading problems": A study of oral reading fluency activities in a high intervention setting. *American Secondary Education*, vol. 39, no. 1, 61–77.
- Goodley, Dan (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzeoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, no. 3, 317–334.
- Goodley, Dan & Roets, Griets (2008). The (be)comings and goings of 'developmental disabilities': the cultural politics of 'impairment'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 29, no. 2, 239–255.
- Graham, Linda J. (2008). From ABCs to ADHD: The role of schooling in the construction of behavior disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 12, no. 1, 7–33.
- Götzsche, Peter (2015). *Dödliga mediciner och organiserad brottslighet. Hur läkemedelsindustrin har korruperat sjuk- och hälsovården*. Stockholm: Karneval Förlag.
- Götzsche, Peter (2016) *Dödlig psykiatri och organiserad förnekelse*. Stockholm: Karneval Förlag.
- Herz, Marcus & Johansson, Thomas (2013). *Poststrukturalism. Metodologi, teori, kritik*. Stockholm: Liber.
- Hinshaw, Stephen P. & Scheffler, Richard M. (2014). *The ADHD Explosion. Myths, Medication, Money and Today's Push for Performance*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. 4. uppl. Stockholm: Nordstedt.
- Jørgensen, Carsten René (2014). *ADHD: Bidrag till en kritisk psykologisk förståelse*. Köpenhamn: Hanz Reitzels Forlag.
- Lange, Klaus W., Reichl, Susanne, Lange, Katharina M., Tucha, Lara & Tucha, Oliver (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, vol. 2, no. 4, 241–255.
- Latour, Bruno (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, vol. 30, no. 2, 225–248.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2015). Flickors (o)hälsa i skolans materiellt-diskursiva miljöer – en agentisk realistisk analys. I Otterstad, A.M. & Reinertsen,

11. REFERENSER

- A.B. (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ljungberg, Tomas (2011). AD/HD – Dags att också uppmärksamma psykosociala förhållanden? *Socialmedicinsk tidskrift*, årg. 80, nr 6, 486–496.
- Mills, China (2014). *Decolonizing Global Mental Health. The Psychiatrization of the Majority World*. London: Routledge.
- Mol, Annemarie (1999). Ontological Politics: A Word and Some Questions. *The Sociological Review*, vol. 47, no. S1, 79–89.
- NE.se [Nationalencyklopedin på nätet] (2016). Bok. [http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/bok-\(2\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/bok-(2)) [2016-05-21]
- Nilsson Sjöberg, Mattias (2015). Diagnosens Janusansikte: exemplet adhd. En livsberättelse om oro, sökandet efter kontroll och sammanbrott. *Socialmedicinsk tidskrift*, årg. 92, nr 5, 566–583.
- Nilsson Sjöberg, Mattias (2016). (Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter. *International Journal of Inclusive Education*: DOI: 10.1080/13603116.2016.1251977
- Pettersson, Daniel (2008) *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Diss., Uppsala: Uppsala Studies in Education, Uppsala universitet.
- Rafalovich, Adam (2001). The conceptional history of attention deficit hyperactivity disorder: idiocy, imbecility, encephalitis and the child deviant, 1877–1929. *Deviant Behavior*, vol. 22, no. 2, 93–115.
- Rose, Nikolas & Abi-Rached, Joelle M. (2013). *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SAOB [Svenska Akademiens Ordbok på nätet] (2016). Bok. http://www.saob.se/artikel/?show=bok&unik=B_3723-0008.5Q2i&pz=3 [2016-05-21]
- Saul, Richard (2014). *ADHD Does Not Exist*. New York, NY: HarperCollins.
- Singh, Ilina (2008a). ADHD, culture and education. *Early Child Development and Care*, vol. 178, no. 4, 347–361.
- Singh, Ilina (2008b). Beyond polemics: Science and the ethics of ADHD. *Neuroscience*, vol. 9, 957–964.
- Skolinspektionen (2014). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*. Stockholm: Rapport 2014:09.
- Skolverket (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (2014). *Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd. Ett kunskapsstöd*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svenaesus, Fredrik (2013). *Homo patologicus. Medicinska diagnoser i vår tid*. Stockholm: TankeKraft förlag.
- Säfström, Carl Anders (2010). Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati*, årg. 19, nr 3, 11–22.

- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tait, Gordon (2005). The ADHD debate and the philosophy of truth. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, no. 1, 17–38.
- Tarver, Joanne, Daley, David & Sayal, Kapil (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): An updated review of the essential facts. *Child: Care, Health and Development*, vol. 40, no. 6, 762–774.
- Thapar, Anita, Cooper, Miriam, Eyre, Olga & Langley, Kate (2013). Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 54, no. 1, 3–16.
- Timimi, Sami (2005). *Naughty Boys. Anti-Social Behavior, ADHD and the Role of Culture*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Timimi, Sami, Moncrieff, Joanna & Jureidini, Jon (2004). A Critique of the International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 7, no. 1, 59–63. DOI: 10.1023/B:CCFP.0000020192.49298
- Visser, John & Jehan, Zenib (2009). ADHD: A scientific fact or factual opinion? A critique of the veracity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Emotional and Behavioral Difficulties*, vol. 14, no. 2, 127–140.
- Wedge, Marilyn (2015). *A Disease Called Childhood. Why ADHD Became an American Epidemic*. New York, NY: Avery.
- Åsberg, Cecilia, Hultman, Martin & Lee, Francis (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.

Kapitel 9. Rörelsens pedagogik: Att tillvarata lärandets kraft

- Ambjörnsson, Ronny (2012). *Ellen Key: En europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonnier.
- Bal, Mieke (2002). *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bergstedt, Bosse & Herbert, Anna (2011). *Pedagogik för förändring: Frihet, jämlikhet, demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryant, Levi R. (2008). *Difference and givenness: Deleuze's transcendental empiricism and the ontology of immanence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Cull, Laura (red.) (2009). *Deleuze and performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Deleuze, Gilles (1973). *Proust and Signs*. London: Allen Lane the Penguin Press.
- Deleuze, Gilles (1994). *Difference and Repetition*. London: Athlone.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1994). *What Is Philosophy?* London: Verso.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2012). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dosse, Francois. (2010). *Gilles Deleuze & Félix Guattari: Intersecting Lives*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hermansson, Carina (2013). *Nomadic writing: exploring processes of writing in early childhood education*. Diss., Karlstad: Karlstads universitet.

11. REFERENSER

- Hohti, Rikka (2016). *Classroom Matters: Research with Children as Entanglement*. Diss., Helsingfors: University of Helsinki.
- Isling, Åke (1980). *Kampen för och mot en demokratisk skola*. 1, Samhällsstruktur och skolorganisation. Diss., Stockholm: Stockholms universitet.
- Johansson, Lotta (2015). *Tillblivelsens pedagogik. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Diss., Lund: Lunds universitet.
- Key, Ellen (1992). *Bildning: Några synpunkter*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Key, Ellen (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lorraine, Tamsin (2003). Living a time out of joint. I Paul Patton & John Protevi (red.), *Between Deleuze and Derrida*. London: Continuum.
- Semetsky, Ina (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Rotterdam: Sense.
- Semetsky, Ina (2008). (Pre)Facing Deleuze. I Ina Semetsky (red.), *Nomadic Education*. Rotterdam: Sense.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skovdahl, Bernt (1996). *Framstegstankens förfall? En forskningsöversikt över 1900-talets framstegstanke*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2011). Post qualitative research. The Critique and the Coming After. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Todd, Sharon (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: Mänskligheten och kosmopolitismen under omprövning*. Stockholm: Liber.
- Usher, Robin & Edwards, Richard (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Williams, James (2011). *Gilles Deleuze's philosophy of time: a critical introduction and guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wright, Georg Henrik von (1994). *Myten om framsteget: tankar 1987–1992: med en intellektuell självbiografi*. Stockholm: Bonnier.
- Zepke, Stephen & O'Sullivan, Simon (red.) (2010). *Deleuze and Contemporary Art*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kapitel 10. Om decentrerade subjekt, posthumanism och pedagogisk filosofi

- Adams St. Pierre, Elisabeth (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283–296.
- Adams, Tessa, & Duncan, Andrea (red.) (2003). *The Feminine Case. Jung, Aesthetics and Creative Process*. London: Karnac Books.
- Alaimo, Stacy (2010). *Science, Environment, and the Material Self*. Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Andersson, Sten (2012). *Filosofen som inte ville tala: Ett personligt porträtt av Ludwig Wittgenstein*. Stockholm: Norstedts.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

- Biesta, Gert (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy & Education*, 30(2), 141–153.
- Bennett, Maxwell R. & Hacker, P.M.S. (2012). *History of Cognitive Neuroscience*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Braidotti, Rosi (1994). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Castaneda, Carlos (1992/1974). *Tales of Power*. New York, NY: Washington Square Press.
- Ceder, Simon (2015). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Diss., Lund: Lunds universitet.
- Cullberg, Johan (2004). *Gustaf Fröding och kärleken: En psykologisk och psykiatrisk studie*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dahlin, Bo (2012). Our posthuman futures and education: Homo Zappiens, Cyborgs, and the New Adam. *Futures*, 44 (Special Issue: Futures Education), 55–63.
- Dean, Carolyn J. (1992). *The Self and Its Pleasures*. Ithaca, NY: Cornell Univ. Press.
- Deleuze, Gilles (2004). *Vecket: Leibniz & barocken*. Göteborg: Glänta.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1994). *What is Philosophy?* New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2004/1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2008/1972). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Epstein, Donald M. (2008). *Psychotherapy Without the Self: A Buddhist Perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Erwin, Edward (red.) (2002). *The Freud Encyclopedia: Theory, Therapy and Culture*. New York, NY: Routledge.
- Foucault, Michel (2005/1966). *The Order of Things*. London: Routledge.
- Fröding, Gustaf (1947a/1910). Elementarande. Ur *Efterskörd* (1947). Stockholm: Bonniers.
- Fröding, Gustaf (1947b/1898). Maskin i olag. Ur *Gralstänk* (1947). Stockholm: Bonniers.
- Fröding, Gustaf (1947c/1897). Ur gralsökarens saga. Ur *Nytt och gammalt* (1947). Stockholm: Bonniers.
- Fröding, Gustaf (1947d/1898). Om livsmonader. Ett livsförklaringsförsök. Ur *Prosa* (1947). Stockholm: Bonniers.
- Fröding, Gustaf (1947e/1897). Min stjärnas sånger. Ur *Nytt och gammalt* (1947). Stockholm: Bonniers.
- Hayles, Katherine (1999). *How We Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Heidegger, Martin (1998). *Pathmarks*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hinton, Ladson (2009). The enigmatic signifier and the decentred subject. *Journal of Analytical Psychology*, 54, 637–657.
- Holmberg, Olof (1996/1921). *Frödings mystik*. 2. uppl. Borås: Norma.
- Jung, Carl G. (1971). *The Collected Works of C.G. Jung. Vol. 6, Psychological Types*. New York, NY: Pantheon.
- Kristensson Ugglå, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten: Filosofi, omvärldsanalys, tolkning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.

11. REFERENSER

- Larsson, Joakim (2013). *Disciplin och motstånd: pedagogisk-filosofiska perspektiv på samtida svensk skoldisciplin*. Diss., Karlstad: Karlstads universitet.
- Larsson, Joakim, & Dahlin, Bo (2012). Educating far from equilibrium: Chaos philosophy and the quest for complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 1–14.
- Larsson, Joakim & Dahlin, Bo (2016). The teacher: The Other as the Self. On decentred subjectivity and the teacher-student relation. *RoSE: Research on Steiner Education*, 7(1), 42–58.
- Leask, Ian (2012). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(s1), 57–73.
- Leibniz, Gottfried W. (1698). *The Monadology* [la Monadologie]. (Övers. Robert Latta.) <http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/leibniz/monadology.html> [2015-06-11]
- Lenz Taguchi, Hillevi (2016). "The Concept as Method": Tracing-and-mapping the Problem of the Neuro(n) in the Field of Education. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 16, 213–223.
- Lévinas, Emmanuel (2006). *Humanism of the Other*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Lovecraft, Howard P. (1999/1926). *The Call of Chthulhu and Other Weird Stories*. New York, NY: Penguin Books.
- Marshall, James D. (2001). A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 75–91.
- Marx, Karl (1959/1844). *Economic & Philosophic Manuscripts of 1844*. Moskva: Progress Publishers.
- Mathews, Freya (1994). *The Ecological Self*. London: Routledge.
- Nietzsche, Friedrich (1923/1872). *The Birth of Tragedy*. London: George Allen W. Unwin Ltd.
- Nietzsche, Friedrich (2006/1883). *Thus Spoke Zarathustra. A Book for All and None*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rancière, Jacques (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Semetsky, Inna (2003). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan legacy. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 211–225.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2010). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault "with" Ranciere. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 588–605.
- Steiner, Rudolf (1987). *Universe, Earth and Man*. New York, NY: Anthroposophic Press.
- Wang, Chia-Ling (2011). Power/Knowledge for Educational Theory: Stephen Ball and the Reception of Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 141–156.
- Whidden, Seth (2007). *Leaving Parnassus: The Lyric Subject in Verlaine and Rimbaud*. DOI: 10.1093/fs/knp053
- Wittgenstein, Ludwig (2014). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Stockholm: Norstedts.
- Zhao, Guoping (2014). Freedom Reconsidered: Heteronomy, Open Subjectivity, and the 'Gift of Teaching'. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 513–525.

Kapitel 11. Ultraljudsfosterbilden: En feministisk omkonfigurering av begreppet posthumanism

- Alaimo, Stacy (2010). *Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington & Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Alaimo, Stacy & Hekman, Susan (red.) (2008). *Material Feminisms*. Bloomington & Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Pphysics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bergson, Henri (2004). *Matter and Memory*. (Övers. Nancy Margaret Paul & W. Scott Palmer.) New York, NY: Dover.
- Birnholtz, Jason Cordell & Farrell, Elaine Elizabeth (1984). Ultrasound Images of Human Fetal Development: Vast improvements in noninvasive imaging have recently created new opportunities for evaluating the health and growth of the fetus. *American Scientist*, 72(6), 608–613.
- Braidotti, Rosi (1994). *Nomadic Subjects*. New York, NY: Columbia University Press.
- Braidotti, Rosi (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Bryant, L.R. (2008). *Difference and Givenness: Deleuze's Transcendental Empiricism and the Ontology of Immanence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Clough, Patricia Ticineto with Jean Halley (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham, NC: Duke University Press.
- Cole, Diana & Frost, Samantha (red.) (2010). *New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics*. Durham, NC: Duke University Press.
- Colebrook, Claire (2010). *Deleuze and the Meaning of Life*. London & New York, NY: Continuum.
- Colebrook, Claire (2013). E-mail efter symposium in Stockholm i juni 2013: *Developing Feminist Post-Constructivist Qualitative Research Methodologies in the Educational Sciences*. Organiserat av Hillevi Lenz Taguchi, Lisa Mazzei och Anna Palmer.
- Colebrook, Claire (2014a). *Death of the PostHuman: Essays on Extinction, Vol. 1*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Colebrook, Claire (2014b). *Sex after Life. Essays on Extinction, Vol. 1I*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Deleuze, Gilles (1990). *The Logic of Sense*. (Övers. Mark Lester och Charles Stivale; red. Constantin. V. Boundas.) New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles (1994). *Difference and Repetition*. New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles (2001). *Pure Immanence. Essays on a Life*. New York, NY: Zone Books.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and schizophrenia*. (Övers. Brian Massumi.) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1994). *What Is Philosophy?* London & New York, NY: Verso.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2015). *Tusen Platåer. Kapitalism och schizofreni*. Bookwell, Finland: Tankekraft Förlag.
- Dolphijn, Rick & van der Tuin, Iris (2013). *New Materialism. Interviews & Cartographies*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.

11. REFERENSER

- Eriksson, Christine & Sand, Monica (kommande). Placing voice-meetings – Toddlers in resonance with the public space.
- Fausto-Sterling, Anne (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York, NY: Basic Books.
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. I Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (red.), *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Hertfordshire: The Harvester Press Limited.
- Gibbs, Vivien; Cole, David & Sassano, Antonio (2009). *Ultrasound Physics and Technology: How, Why and When*. London: Churchill Livingstone.
- Griffin, Donald, R. (1958). *Listening in the Dark. The Acoustic Orientation of Bats and Men*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Grosz, Elizabeth (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington & Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Grosz, Elizabeth (2005). *Time Travels. Feminism, Nature, Power*. Durham, NC: Duke University Press.
- Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. New York, NY & London: Routledge.
- Haraway, Donna (1997). *Modest_witness@second_millennium.FemaleMan@_meets_OncoMouse™: Feminism and technoscience*. New York, NY: Routledge
- Haraway, Donna (2008). *When Species Meet*. Minneapolis, MN & London: University of Minnesota Press.
- Harris, Gilligan; Connor, Lind; Bisits, Andrew & Higginbotham, Nick (2004). "Seeing the Baby": Pleasures and Dilemmas of Ultrasound Technologies for Primiparous Australian Women. *Medical Anthropology Quarterly*, 18(1), 23–47.
- Hekman, Susan (2010). *The Material of Knowledge. Feminist Disclosures*. Bloomington & Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Hultman, Karin & Lenz Taguchi, Hillevi (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.
- Ivinson, Gabrielle & Renold, Emma (2014). Subjectivity, Affect and Place: Thinking with Deleuze and Guattari's Body without Organs to Explore a Young Teen Girl's Becomings in a Post-industrial Locale. *Subjectivity*, 6(4), 369–390.
- Ivinson, Gabrielle & Renold, Emma (2016). Girls, Camera, (Intra)Action: Mapping Posthuman Possibilities in a Diffractive Analysis of Camera-Girl Assemblage in Research on Gender, Corporeality and Place. I Carol. A. Taylor & Christina Hughes (red.), *Posthuman Research Practices in Education* (s. 168–185). Palgrave MacMillan.
- Jablonka, Eva & Lamb, Marion, J. (2014) *Evolution in Four Dimensions. Genetic, Epigenetic, Behavioural, and Symbolic Variation in the History of Life*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, MIT Press.
- Latour, Bruno (2007). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, John (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London & New York, NY: Routledge.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004/2013). *In på bara benet: En introduktion till feministisk post-strukturalism*. 2. uppl. Malmö: Gleerups.

- Lenz Taguchi, Hillevi (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. London & New York, NY: Routledge.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2011). Jämställdhetspolitiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.), *En rosa pedagogik – Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 171–191). Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2013). Images of Thinking in Feminist Materialisms: Ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 706–716.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2016a). Deleuzio-Guattarian Rhizomatics: Mapping the Desiring Forces and Connections between Educational practices and the Neurosciences. I Carol. A. Taylor & Christina Hughes (red.), *Posthuman Research Practices in Education* (s. 37–57). Palgrave MacMillan.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2016b). "The Concept as Method": Tracing-and-Mapping the Problem of the Neuro(n) in the Field of Education. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, 16(2), 213–223.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2014). Reading a Deleuzio-Guattarian cartography of young girls' "schoolrelated" ill-/wellbeing. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 764–771.
- Lenz Taguchi, Hillevi; Palmer, Anna & Gustafsson, Lovisa (2015). Individuating "Sparks" and "Flickers" of "A Life" in Dance Practices with Preschoolers: The 'Monstrous Child' of Colebrook's Queer Vitalism, *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1075710> [2016-12-05]
- Lykke, Nina (2011). The Timeliness of Post-Constructionism. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(2), 131–136.
- Martin, Adrian D. & Kamberelis, George (2013). Mapping not tracing: Qualitative educational research with political teeth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 668–679.
- Mitchell, Lisa M. & Georges, Eugenia (1997). Cross-Cultural Cyborgs: Greek and Canadian Women's Discourses on Fetal Ultrasound. *Feminist Studies*, 23(2), 373–401.
- Mol, Annemarie (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham, NC: Duke University press.
- Oakley, Ann (1984). The Trap of Medicalized Motherhood. *New Society*, 34, 639–641.
- Olsson, Liselott, M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, Helena (2014). Guest Editor's Introduction: Posthumanistisk pedagogisk forskning: Några ingångar. [Posthumanist education research: Some entrypoints.] *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(2–3), 83–89.
- Renold, Emma & Ivinson, Gabrielle (2014). Horse-girl Assemblage: Towards a Post-Human Cartography of Girls' Desires in an Ex-Mining Valleys Community. *Discourse*, 35, 361–376.
- Roeder, Kenneth, D. (1995). Review of Listening in the Dark. The acoustic orientation of bats and men, by Donald R. Griffin. *The Quarterly Review of Biology*, 34(4), 325.
- Sandelowski, Margarete (1994). Separate, but Less Unequal: Fetal Ultrasonography

11. REFERENSER

- and the Transformation of Expectant Mother /Fatherhood. *Gender and Society*, 8(2), 230–245.
- Smith, Daniel, W. (2003). Deleuze and Derrida, Immanence and Transcendence: Two Directoions in Recent French Thought. I Paul Patton & John Protevi (red.), *Between Deleuze & Derrida* (s. 46–66). London & New York, NY: Continuum.
- Strathern, Marilyn (2002). On Space and Depth. I John Law & AnneMarie Mol (red.), *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices* (s. 88–116). Durham, NC: Duke University Press.
- St. Pierre, Elizabeth, A. (2016a). The Empirical and the New Empiricisms. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 16(2), 111–124.
- St. Pierre, Elizabeth, A. (2016b). Rethinking the Empirical in the Posthuman. I Carol. A. Taylor & Christina Hughes (red.), *Posthuman Research Practices in Education* (s. 25–36). Palgrave MacMillan.
- St. Pierre, Elizabeth, A. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. I N.K. Denzin & Y.S. Lincon (red.), *Sage Handbook of Qualitative Inquiry* (s. 611–635). 4. uppl. Los Angeles, CA: SAGE.
- Stengers, Isabelle (2007). *Diderot's Egg. Divorcing Materialism from Eliminativism*. Radical Philosophy conference, Materials and Materialisms, London, 12 May 2007. <http://philpapers.org/rec/STED-3> [2016-12-05]
- Stengers, Isabelle (2008). Experimenting with refrains: Subjectivity and the challenge of escaping modern dualism. *Subjectivity*, 22, 38–59. doi:10.1057/sub.2008.6
- Stengers, Isabelle (2010). *Cosmopolitics I*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Stengers, Isabelle (2016). Keynote address at DAST 2016, Conference in Aarhus University, June 2–3.
- Taylor, Affrica (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London & New York, NY: Routledge.
- Thorpe, W.H. (1958). Book Review. Listening in the Dark. By Donald R. Griffin. *Science, New Series*, 128(3327), 766.
- Wolfe, Cary (2010). *What is Posthumanism?* Minneapolis, MN & London: University of Minnesota Press.
- Woo, Joseph (2001). *A Short History of the Developments of Ultrasound I Obstetrics and Gynaecology*. <http://www.ob-ultrasound.net/history1.html>.
- Åsberg, Cecilia; Hultman, Martin & Lee Francis (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckel-texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, Cecilia; Koobak, Reidi & Johnson Erica (2011). Beyond the Humanist Imagination. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 19(4), 218–230.

