Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 2-3 2014 issn 1401-6788

Posthumanistisk pedagogisk forskning: Några ingångar

Helena Pedersen
Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

Detta temanummer om posthumanism landar mitt i en våg av liknande nummer i internationella pedagogiska tidskrifter: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *Pedagogy, Culture & Society*, *Global Studies of Childhood* och *Contemporary Issues in Early Childhood* har nyligen haft teman med särskilt fokus på posthumanistiska begrepp, teorier, eller metoder, och *Educational Philosophy and Theory* planerar utgivning av ett posthumanistiskt temanummer under nästa år. Denna utveckling inom pedagogikfältet är i sin tur en utlöpare av den bredare posthumanistiska teori- och metoddebatt som pågått inom samhällsvetenskap och humaniora sedan ett par decennier. Att denna debattvåg har fått så många svallvågor inte minst inom pedagogisk forskning är kanske inte så överraskande – posthumanismen tvingar oss att tänka annorlunda kring några av de ontologiska och epistemologiska grundantaganden vår forskning vilar på. Vad är ett subjekt, och hur kan vi förstå pedagogiska relationer bortom humanistiska tolkningsramar?

Posthumanism är inte *en* sammanhängande teoribildning som enkelt låter sig sammanfattas i ett temanummer. Det handlar snarare om ett mångfacetterat och spretigt tankegods med influenser från en rad olika discipliner, men med en gemensam skepsis mot humanismens sätt att *a priori* privilegiera och placera människan i centrum för kunskapen och världen. Posthumanismen gör inte anspråk på att komma med något helt nytt. Dess rötter kan spåras till exempelvis Nietzsche, Heidegger och Marx (Badmington, 2000; Rossini, 2006). Prefixet ”post-” ska heller inte förstås som en kronologisk markör eller ett historiskt skifte (det som kommer ”efter” humanismen),

utan hellre som en kritisk intervention i moderna föreställningar om ”det mänskliga” (föreställningar som alltför ofta har visat sig vara exkluderande, med en vit, västerländsk, bildad man som norm).

Hur kan vi tänka kring ”subjektet” om vi frikopplar det från idén om människan som någonting unikt, distinkt, autonomt, och avskilt från andra livsformer, och istället ser mänskliga och icke-mänskliga subjekt som samkonstituerade och i ständig interaktion med sin omgivning? Ett sätt att se på det posthumanistiska subjektet är i form av multiplicitet, en tillblivelse i en komposition av subjekt eller aktörer där alla deltagande entiteter påverkar varandra i en dynamisk process på ett sådant sätt att när en av de ingående entiteterna förändrar sig, så förändras hela sammansättningen. Nästa fråga som väcks är då om det överhuvudtaget är möjligt att nå *bortom* människocentrerade sätt att betrakta världen? Kan vi som människor bedriva icke-antropocentrisk forskning? Här blir det viktigt att skilja mellan det *antropogena* och det *antropocentriska*: Även om vi utgår från att våra kunskapstraditioner är *genererade* av människor (vilket har bestridits av t.ex. Miller, 1992), så innebär det inte per automatik att de måste vara centrerade kring oss själva. Kanske kan vi dra en parallell med androcentrismen: även om man råkar vara född med manligt kön behöver inte detta nödvändigtvis betyda att ens vetenskapssyn är determinerad eller villkorad av ens könsidentitet (och att anta att denna på något sätt är stabil är förstås ett problem i sig); tvärtom – det finns (som tur är!) många manliga forskare som bedriver feministisk forskning.

I det här temanumret presenteras sex ingångar (jag har lånat begreppet ”ingångar” från Kristina Holmbergs och Marie-Helene Zimmerman Nilssons artikel i detta nummer) till att tänka posthumanistiskt kring pedagogisk subjektivitet, agens, kunskap, etik, relationalitet, och processer. De sex bidragen spänner över pedagogisk teori, policy, metod, och praktik i skilda pedagogiska kontexter – förskola (Dahlbeck; Holmberg & Zimmerman Nilsson; Otterstad & Rossholt), gymnasieskola (Johansson), lärarutbildning (Sjögren), och informellt lärande (Hagström). Flera av bidragen ger dessutom konkreta inblickar i hur empirisk pedagogisk forskning kan bedrivas med en posthumanistisk ansats genom att visa hur (pedagogiska) sammankopplingar och subjektkompositioner blir till, mellan människa och djur (Hagström) eller mellan människa och materialitet (Holmberg & Zimmerman Nilsson; Otterstad & Rossholt). Dessa bidrag är informerade av en symmetriprincip (Law, 2004) – forskaren som går ut ”i fält” försöker undvika att i förväg bestämma sig för vem eller vad som utgör händelsernas centrum respektive bakgrund; vem eller vad som är centralt, aktivt, meningsbärande och meningsskapande; vem eller vad som driver ett socialt sammanhang eller en pedagogisk process, för att istället närma sig människor, djur, och materialitet *som om* de vore jämbördiga aktörer. Detta innebär inte att förkasta tanken

om ontologiska (eller hierarkiska) skillnader mellan entiteter, utan snarare att låta subjektkompositioner, gränsdragningar, relationer och praktiker framträda som ett *resultat* av analysen, snarare än som en utgångspunkt för den. En sådan empirisk öppenhet innebär på många sätt ett perspektivskifte: Vad gör tingen med oss? Vad händer när icke-mänskliga djur träder fram som subjekt? Att jobba posthumanistiskt innebär att utsätta sig för ontologiska synvändor – plötsligt uppstår en liten betydelseförskjutning. När vi tittar på vad det är som sker i relationerna, i konktaktytorna, i mellanrummen mellan organism och teknologi, mellan materialitet och diskurs, och mellan det vi uppfattar som ”kultur” och ”natur”, utvecklas en uppmärksamhet inför att världen kanske inte riktigt är beskaffad på det sätt vi trodde. Forskarens empiriska öppenhet resulterar inte bara i nya forskningsresultat, utan kanske även i förändrade subjekt – inklusive forskarens eget.

Intresset för ”subjektet” är något som samtliga artiklar i detta nummer har gemensamt. Det posthumanistiska subjektet i pedagogiska relationer begreppsliggörs här på olika sätt: Hanna Sjögren problematiserar vedertagna subjekt/objekt-gränsdragningar mellan människor och djur i utbildning för hållbar utveckling; i Lotta Johanssons fokusgruppintervjuer framträder rösterna frikopplade från stabila subjekt; Erica Hagström reflekterar över sammanflätningen av subjekt i den nära kroppsliga relationen mellan häst och ryttare; i Otterstad och Rossholts explorativa studie söker forskarna ”omprogrammera” sin blick så att subjektets (barnets) konturer inte bara utmanas, utan upplöses; Johan Dahlbeck pekar på problematiken som uppstår när två olika subjektivitetsbegrepp kolliderar i förskolans policydokument; och Kristina Holmberg och Marie-Helene Zimmerman Nilsson beskriver hur utvidgade cyborg-subjekt blir till i förskolans musikverksamhet.

Det finns en viss slagsida i detta nummer mot feministisk-materialistiska och deleuzianska ingångar till posthumanistisk forskning, på bekostnad av andra ansatser så som aktör-nätverksteori (ANT), praxiografi och diffraktion. Samtliga sex artiklar i detta nummer lyfter emellertid centrala frågor för posthumanistisk pedagogisk forskning, även om de inte representerar en uttömmande repertoar av posthumanistiska teoribildningar.

Genom fokusgruppintervjuer med lärarutbildare där diskussionerna rör sig kring hållbar utveckling diskuterar Hanna Sjögren i sin artikel *Den politisk-etiska potentialen hos djur-människorelationer i lärarutbildares samtal om hållbar utveckling* det gränsdragningsarbete mellan kultur och natur, människa och djur, subjekt och objekt, som ständigt skapar och återskapar inkluderingar och exkluderingar i pedagogiska sammanhang. Genom att sammanföra feministiska posthumanistiska och utbildningsfilosofiska analysingångar visar Sjögren hur gränsdragningsarbetet kring djur-människorelationer aldrig är oskyldigt, utan formar olika utbildningspraktiker där vissa varelser privi-

legieras som subjekt, medan andra görs möjliga att döda. Att undersöka vilka subjekt som skapas (eller inte skapas) inom olika utbildningspraktiker väcker centrala utbildningsfilosofiska frågor: Vem är utbildning till för, och för vem har utbildning konsekvenser? Sjögren riktar skarp kritik mot förgivettagna antropocentriska normer i utbildning i allmänhet och utbildning för hållbar utveckling i synnerhet, och påminner oss om, likt historikern och djurstudieforskaren Erica Fudge (2009), att antropocentrism är ett *val*, snarare än en inneboende och given beståndsdel i pedagogisk praktik.

Lotta Johanssons bidrag *Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod* hakar i Sjögrens metod – fokusgruppintervjun – men utifrån helt andra syften. Här blir fokusgruppintervjun (genomförd med gymnasieelever) i sig själv analysobjekt, betraktad med Gilles Deleuzes och Félix Guattaris immanensfilosofi. Johansson målar upp en alternativ bild av fokusgruppintervjun som ett lekfullt rum för tillblivelse av en mångfald röster-utan-organ, skapade av de begär, flöden och intensiteter som uppstår i situationen. Rösterna intar mellanrummet som formas i fokusgruppen, för att därefter dras tillbaka och återinta det på nytt – som Johansson själv beskriver det, ”likt korten i ett kortspel som läggs på bordet, byter ägare för att sedan läggas ut igen”. När vi närmar oss fokusgruppintervjun på detta sätt blir det inte längre möjligt att analysera enskilda utsagor som om de vore manifestationer av stabila subjekt. Vad som framträder är istället ett kollektivt mummel av röster i rörelse som fyller i varandra, avbryter och ändrar riktning, och vars tillfälliga helhet är större än de enskilda delarna. I detta vidgade metodologiska perspektiv öppnar fokusgruppen möjlighet att producera inte bara ny kunskap, utan producera kunskap *på ett nytt sätt* i pedagogisk forskning.

I *Zoontologies* (2003) ställer Cary Wolfe frågan: ”What happens when the Other can no longer safely be assumed to be human?”. Erica Hagströms essä *En pedagogisk relation mellan människa och häst: På väg mot en pedagogisk-filosofisk utforskning av mellanrummet* placerar, liksom Johanssons studie, *mellanrummet* i fokus för den pedagogiska relationen, som här avser interaktionen mellan ryttare och häst. Medan Johanssons fokusgruppintervju tar form som en kakafoni av röster, är det i Hagströms bidrag *tystnaden* som ligger till grund för relationalitet. Dessa båda dimensioner kan tyckas disparata, men båda kräver absolut gehör för vad som framträder i mellanrummet, ett mellanrum som i Hagströms text blir en organisk och porös grogrund för den pedagogiska relationen. Hagströms stillsamma men intensiva betraktelse av en specifik, situerad häst-människarelation, avvisar både mänsklig exceptionalism och logocentriska förståelser av världen, och låter den icke-verbala interaktionen ta plats: ”Han är tyst, ändå talar han hela tiden”. Hagströms artikel utgör en lyhörd replik på Cary Wolfes fråga ovan, informerad av såväl pedagogisk filosofi som posthumanistiska djurstudier: Den ”Andre”

är oändligt ovetbar, någon som alltid befinner sig bortom gränsen för vad vår kunskapsproduktion förmår, men öppnar ett mellanrum att förstå pedagogiska relationer bortom antropocentriska horisonter.

I Ann Merete Otterstads och Nina Rossholts nymaterialistiska studie *Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks* återkommer vi till mellanrummet som ett meningsbärande och produktivt tillstånd där forskaren kan installera sig i, och med, de materiella processer som uppstår i en experimentell analyssituation. För Otterstad och Rossholt är det mellanrummet mellan forskare och data – i detta fall fotograferade ögonblicksbilder av barn i färd med att interagera med olika föremål i en förskolemiljö – som är i fokus. Genom att digitalt manipulera fyra sådana fotografier, experimenterar Otterstad och Rossholt med post-antropocentriska analytiska ansatser som bryter mönster för vad som kan framstå som ”data” i en forskningsprocess. Forskarna iscensätter sig som passager för de affektiva tillstånd som cirkulerar mellan data och dem själva i denna process, och reflekterar över de effekter som uppstår därigenom. Studien flyttar fokus från föreställningar om det individuella och ”naturgivna” barnet, och prövar vad som händer när kategorin ”barn” förs vidare mot nya uttryck i en förskolepedagogisk forskningskontext.

Johan Dahlbecks artikel *Svensk förskola mellan universell moral och relationell ontologi* dröjer sig kvar vid förskolan, men skiftar perspektiv till policynivån. Dahlbecks studie är en kritisk analys av ontologiska spänningsförhållanden mellan två policydokument som riktar sig till förskolan – läroplanen (Lpfö 98) samt ett av dess stöddokument (utgivet av Skolverket). I fokus för analysen finns de olika förståelser av subjektivitetsbegreppet som skrivs fram i de två dokumenten, och som vilar på humanistisk respektive posthumanistisk grund. Den humanistiska grunden kommer till uttryck i en universell moral, präglad av idén om en stabil mänsklig identitet och en viss uppsättning mänskliga rättigheter, vilka samhället i allmänhet och förskolan i synnerhet förväntas respektera, förvalta och förmedla. Den posthumanistiska grunden uttrycker däremot en relationell ontologi, med en bild av subjektet, kroppen och ”det mänskliga” som något som inte är givet i sig själv, utan som kontinuerligt formas i en komplex sammansättning av multipla relationer. Dahlbecks artikel ställer den angelägna frågan hur dessa till synes motstridiga idéer om det mänskliga subjektet (barnet) kan förlikas och komma till uttryck i en pedagogisk praktik. Med Dahlbecks egna ord: ”Kan man, i förlängningen, skapa fungerande policy utifrån två konkurrerande uppfattningar om vad det är att vara människa och hur kunskapsprocesser ser ut som en följd av dessa?” Med denna analys som bakgrund efterlyser Dahlbeck en fördjupad diskussion om vad som ska fungera som teoretisk bas åt svensk förskolepraktik och policy. Jag läser Dahlbecks konfliktteoretiska analys av två motstridiga paradigm med en parallell posthumanistisk blick

öppen för att se Skolverkets stöddokument som ett destabiliserande moment i läroplanens humanistiska ideal; en posthumanistisk intervention i en moralisk universalistisk policyapparat.

Medan Dahlbecks artikel lyfter fram de komplexiteter och konflikter en posthumanistiskt orienterad förskolepolicy står inför, ger Kristina Holmbergs och Marie-Helene Zimmerman Nilssons studie en livlig och konkret inblick i hur en sådan policy kan komma till uttryck i förskolepedagogisk praktik. Liksom Hagström utvecklar de idén om ett utvidgat subjekt, som i denna studie uppstår då teknologi i form av en Ipad gör entré i förskolans musikverksamhet. Med det deleuzianska begreppet rhizom som övergripande inramning arbetar författarna med en cyborgteori för förskolan där både barn, pedagoger och Ipaden framträder som nomadiska subjekt. I presentationen av det empiriska materialet (videoinspelade musikaktiviteter i förskolan) decentreras de mänskliga subjekten, för att istället uppgå tillsammans med Ipaden i situationens intensitet. Holmbergs och Zimmerman Nilssons artikel bidrar med metodologiska verktyg och insikter i hur materialitet och människor intra-agerar i en förskolekontext, vilket ger ökad förståelse för hur människor blir till och hur kunskap kan skapas i vår tid.

Att ägna sig åt posthumanistisk forskning betyder, som vi har sett, att kritiskt arbeta sig igenom några av pedagogikens grundvalar. När vi ifrågasätter idéer kring ”det mänskliga”, dess innebörder, gränsdragningar och konsekvenser, ifrågasätter vi samtidigt hur vi ser på pedagogikens övergripande syfte och mål. Detta är ett kollektivt budskap från de sex artiklarna i det här temanumret. Med sina posthumanistiska ingångar kopplar detta nummer ihop sig och inbjuder till dialog med kommande temanummer av PfS som behandlar hållbar utveckling och relationell pedagogik. Låt oss hoppas att de posthumanistiska debattvågorna fortsätter att gå höga och utveckla den pedagogiska forskningen inom dessa och andra områden.

REFERENSER

Badmington, N. (2000). *Posthumanism*. Basingstoke and New York: Palgrave.

Fudge, E. (2009). *A Project for Animal History*. Presentation vid the British Animal Studies Network meeting 10, University College London, 21 feb.

Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.

Miller, H.B. (1992). Not the Only Game in Town: Zoöepistemology and Ontological Pluralism, *Synthese*, 92, 25-37.

Rossini, M. (2006). To the dogs: companion speciesism and the new feminist materialism. *Kritikos: an international and interdisciplinary journal of postmodern cultural sound, text and image 3*. Hämtad 5 april 2014 från http://intertheory.org/rossini

Wolfe, Cary (Ed.) (2003). *Zoontologies: The Question of the Animal*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

> Material conditions matter, not because they "support" particular discourses that are the actual generative factors in the formation of bodies but rather because matter comes to matter through the iterative intra-activity of the world in it's becoming (s. 823).

Når Barad (2007, s. 148) i tillegg bruker apparatus for å illustrere at materielle-diskursive praksiser produserer fenomener ut fra iverksatte agentiske kutt, sees apparatuset på som materielle re/konfigureringer eller diskursive praksiser som produserer eller er del materielle tilblivelsesprosesser (vår oversettelse). Det er i følge Barad, agentiske kutt som også definerer grensene for hva som kan regnes med og ute sluttes i appartuset. Agentiske kutt gir oss som forskere muligheter til å gå bortenfor "vanlige" observasjoner, det vi si at gjennom apparatuset oppstår det agentiske kutt som affektivt anskueliggjør dimensjoner vi ennå ikke har tenkt. Det er det som blir til, de affektive tilstandene, det som skjer i mellomrommene, mellom kropp og boks, forsker og fotoer som agentiske kutt, vi eksperimenterer med. Mellomrommet aktiveres når kropper og gjenstander (boks) kommer fysisk tett på hverandre med en viss fart og energi. Rossholt (2008, 2009) har tidligere fulgt spadens forlengelse av hånden og fornemmet hvordan den skaper både frivillige og ufrivillige handlinger i tid og rom. Og i en annen artikkel har hun blitt opptatt av hvordan en kroppslig rytme avløses av en annen rytme og av andre toner (Rossholt, 2010). Rossholt (2012) diskuterer mellomrommets tvetydighet. Ut fra at mennesket strever etter å innordne ny kunnskap i gamle former og mønstre, mens mellomrommet er tvetydig (Sand, 2008). Det er derfor ingen poeng i å definere hva mellomrommet er, fordi det fremkommer i alle sammenhenger, både som et filosofisk og hverdagslig rom (Sand, 2008). Men når vi ikke definerer det som blir til kan vi som forskere skape usikkerhet både for oss selv og for leseren av vår tekst.

Vi prøver altså ut analysestrategier som flytter blikket vekk fra subjektet og mot bevegelsene. Ved å velge re-figurerte foto analyserer vi affektive øyeblikks hendelser, og ettersom forskerne er en del av dataene vil forskningsprosessene alltid forandre seg, aldri være like (Lather & St.Pierre, 2013). Grepet vi tar når vi installerer oss affektivt med fotoer inkluderer Latours (1988) laboratorietenkning. Sett i lys av begrepene tilblivelse, hendelser i øyeblikket søker vi etter eksperimenterende forskningsmuligheter. I følge Latour, gjorde også Pasteur, det for mer enn 160 år siden. For å bidra med nye tilblivelser i sin forskningsforsøk var Pasteur avhengig av å tenke annerledes og prøve andre metodolgiske innganger enn de som var allmenngyldige aksepterte ut fra hans tid. Når vi tenker med laboratoriet som sted muliggjøres våre data-eksperimenteringer også. Vi vet ikke helt hva som kommer i øyeblikket, og vi gjentar, men på en ny måte Deleuze & Guattaris (1987) oppfordring til å;

Lodge into a stratum, experiment with the opportunities it offers, find advantages, find potential movements of deterritorialization, possible lines of flight, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment….(s. 161).

En slik oppfordring åpner for laboratoriets muligheter, der kropper, fotoer, manipulasjoner av foto, bevegelser, rommet, stedet og historiske tradisjoner om barn og barndom passerer i ulike flyt og rytmer. Vi vever sammen en eksperimentell ontologi der data settes i gang ved at forskerne installerer seg intra-aktivt i og med de materielle prosesser som oppstår.

Deleuze utdyper det slik: "Something in the world forces us to think. This something is not an object of recognition, but a fundamental encounter (Mannings oversettelse 2009, s. 1). Slik sett er alle de elementene vi til nå har presentert deler av vårt forsknings-assemblage. Et forskningsfelt sees her ut fra en assemblage-tilstand[9] (Deleuze & Guattari, 1987), som innebærer at det er sammenhengene i øye/blikket vi er opptatt av. I våre analyser av fotoene lar vi oss kroppslig drives med og i forskning som en ontologisk eksperimentell posisjon. Det innebærer å stille spørsmål til hva som kan framstå som datamaterialer og hvordan datamaterialet kodes, rekodes og dekodes (jf. Buchanan & Webb's og Lather's Youtube-klipp, referert i litteraturlista).

FOTODIGITALISERING – 4 EKSPERIMENTER

I tillegg til det vi til nå har redegjort for, vil vi presiserer at fotoene vi har manipulert digitalt ble tatt i øyeblikket. Dataene er del av et større forskeras-semblage, der foto installeres i teksten for å provosere skriftlig tekst. Fotoene, som agentiske kutt, er valgt ut fra at motivene skaper en form for serier av boks og kropp i bevegelser. Fotoene kan sies å være del av encounter*s* (Manning, 2009), ved at de tillegges en intra- aktivt prosess (Lenz Taguchi, 2012) i og med affektive tilstander. Når vi eksperimenterer intra-aktivt med relasjonene "data-og -researcher" (MacLure, 2013b), stiller vi oss åpne for passasjene som materialiseres gjennom fotoene vi har manipulert med på datamaskinen. Vi er således interesserte i å studere hvilke effekter som sirkulerer som passasjer av affektive tilstander mellom datamateriale, manipulerte fotoer i serie og oss som forskere. Det vi si at vi er spesielt interessert i tilstander som kreativt oppstår mellom kropp og bevegelse som affektive tilstander. Her er vi inspirert av begreper som kobles til kropp og bevegelser der tekstur, rytme, tempo, stillhet åpner for analyser bortenfor lineære horisonter. Manning henviser her

9 Begrep som sirkulerer i tilknytning til assemblage er nettverksteori (Latours Actor Network theory/ANT). Poenget vårt med å bruke assemblage som konsept er at det synliggjør forskning som en samling av mange aspekter. En assemblage er alltid omskiftelig og re/konfigurerende (Otterstad, 2014, kommer)

til maleren, Francis Bacon – inspirert av å gjøre "intensities -in-the-making" - ut fra det ennå ikke tenkte og følte (Manning, 2009, s. 8 og 10).

Manipulerte digitale foto gir oss mulighet til å se, forfatte, oppleve stemninger, størrelser, linjer, posisjoner, lys og bevegelser annerledes enn de som vanligvis brukes. Vi har en antakelse om at fotoene åpner for noe vi ennå ikke har oppdaget. Vanligvis åpner ikke foto umiddelbart for andre sanser, som berøring, lukt, hørsel og smak, kroppslig bevegelser, tekstur og tredimensjonale former og lyder (Dicks, Soyinka & Coffey, 2006). Vi ønsket derfor å endre fotoene for å materialisere/animere dem, for å kunne fornemme - bevegelser, tempo, og tekstur. Ved å tenke lukt, berøring, smak åpner for eksempel oppmerksomheten seg mot bevegelser i kropp og gjenstander (Rossholt, 2012; Sandvik, 2013).

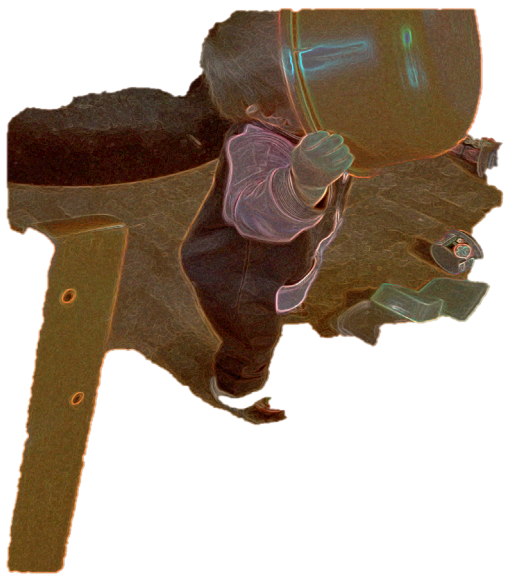

Foto 1[10]

Vi setter oss i gang med fotoet over. Kroppens materielle posisjon over boksen åpner, slik vi ser det, for at kropp og boks smelter sammen og blir til noe annet enn elementet; kropp og boks, kropp/boks. Med en eksperimenterende ontologi (Barad, 2007) åpnes det for at kropp kan skape seg sammen med boksen. Vi, som forsker, vet ikke hva som skjer i neste hendelse. Hendelser kan i følge Deleuze aldri få en status til å kunne være de samme. De har alltid toner eller nyanser som består av forskjellighet. Hendelse i Deleuzes forstand, lest gjen-

10 Det er innhentet godkjenning til å bruke de manipulerte fotoene i artikkelen.

nom Grosz (2005), sier at sanser, genererer et felt der hendelse skaper mulighet for tilblivelse og forvandling, med oppmerksomheten rettet mot det som kan skje ut fra og i sammenhenger. Vi over hvilke energier og krefter som settes affektivt i sving når boksen tas opp av hender, plasseres foran ansiktet og hindrer kroppen i å se hva som kan skje i neste (øye)blikk. Øyet som sans settes ut av kroppens funksjon, det er noe annet som virker for bevegelsene i tempo og fart. Noe som ennå ikke har skjedd oppstår. Slik er det mulig å fri sette hendelsene - intensjoner og motiv funker ikke lenger. Det er ingen klar start eller slutt i bevegelsene, ut fra klare begynnelser eller avslutninger. Det finnes bare nye sammensetninger, som stadig nye tilblivelser. Deleuze og Hand (1988) understreker at enhver handling involverer ulike grader av energi og tempo, glede og smerte som affektive tilstander. Slik kan blikket rettes mot kroppens tilstand i og med fotoene, der det ene benet på kroppen antakelig settes foran det andre for å kunne balansere boksen på hodet. Når vi retter blikket mot tilblivelsesprosesser, åpner det opp for det ukjente, og det å ikke være så sikkert som forsker (Somerville, 2007, 2008). MacLure (2013b) velger betegnelsen wonder (undring), som ontologisk prosess, der hun avviser en binær logikk i favør av en logikk av forbindelser i konstante tilblivelser.

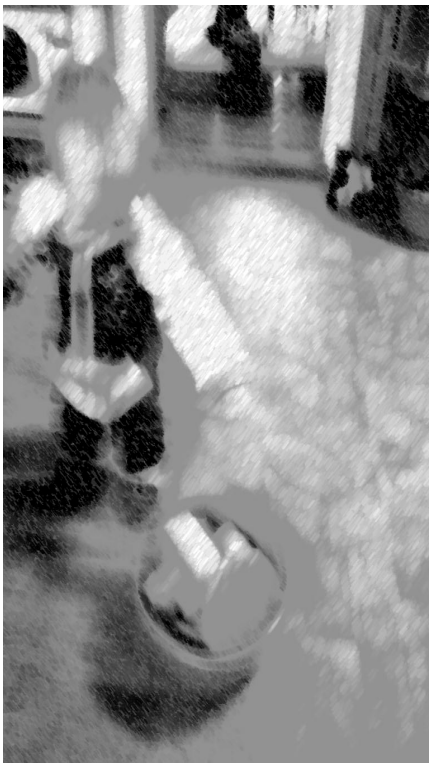

Foto 2

Når vi installerer oss med fotoet over kan vi fornemme at kropper er alltid rettet mot noe eller noe. Mennesket står aldri helt i ro, de er alltid i bevegelse, alltid i en ny formasjon, stående, sittende, liggende, krabbende, ålende, løpende og gående, bøyd over en stol, liggende på en madrass, sittende i sanda, huska eller i vogna. Her på vei mot gjenstander i en boks. Hånden strekker seg mot, holder rundt, åpner opp og lukker. Hånden griper. Den er rettet mot klossen i boksen. Hvilken retning hånden tar og hva den griper etter der og da får følger for hva som skjer videre.

Vi er og inspirert av fotoet Hultman og Taguchi (2010) bruker i sine forskningsanalyser. De installerer et foto av en jente i sandkassa, og analyserer fotoet av jenta innenfor et humanistisk perspektiv, der jenta er subjektet og sanda objektet, eller jenta som aktiv og sanda som passiv. Vi kan følge den samme logikken i vår analyse av fotoet over. Kroppen som aktiv og boksen som passiv. Når boksen derimot gis agentskap virker den som medaktør i kroppens utforskning av omgivelsene. Tempo, stopp, hvile og overganger igjen og igjen. Det er ikke lett å vite hvor grensen går for der kroppen slutter og boksen begynner, eller hvilket kjønn kroppen har. Slik settes ulike passasjer i gang for forskjellige stiler av tilblivelser. Kontinuitet og multiplisitet istedenfor separasjon og divisjon.

Å UTFORDRE FORSKERBLIKKET

I likhet med Sandvik (2012) posisjonerer vi oss som tidligere nevnt i feltet istedenfor og relaterer oss til det, mer konkret vi blir en del av fotoene. Vi utvider foto til å bli noe nytt gjennom forskerens blikk. Forskeren installerer seg fysisk og retter blikket på foto. Ut fra fotoet vet ikke forskeren hva som skjer i neste øye(blikk). I det hånden griper rundt boksen oppstår nye muligheter for tilblivelse. Øyet/blikket kan være rettet mot gjenstandene, forskerblikket kan være rettet mot en større ramme. Forskeren ser muligens noe annet, barnet, gulvet, boksen og ting. Hodet dreier ned mot gulvet, forskeren ser rett på skjermen, hvis forskeren flytter blikket bort *fra* skjermen ser forskeren ikke barnet, boksen, og flere bokser. Hun så første gang hun skrev på artikkelen inn i veggen, neste gang hun skrev så hun ut på gaten, og nå siste gang hun skrev på nytt så hun ut på trærne, snøen og fjellene. Alt forandres i øyeblikkene.

Forskeren går videre i sine analyser og retter analysen mot skyggene og bevegelsene i fotoet. Da trer deler av håret, den ene armen og en av gjenstandene i boksen fram idet manipulerte fotoet. Kanskje bidrar sola intra-aktivt med omgivelsene gjennom et vindu det ikke er mulig å få øye på. Energi og varme oppstår i stadig nye formasjoner om og om igjen, som en del av rommet. Fotoet på skjermen kan printes ut på printeren, og kan holdes fysisk av en hånd, og slik kan vi fortsette. Foto blir tatt, lagt inn på Pc'en, analysert, skrevet ut, og neste runde analysert igjen.

Foto 3

Her framstår linjer og streker som mønster, kanskje som fotavtrykk fra tidligere tider, på stedet og i rommet. Tekstur gir følelser av at lag på lag oppstår i vibrerende aktivitet (Bennett, 2010). Ingenting står i ro. Rytmer, pauser og overganger skjer uavbrutt. I stadige tilblivelser.

Gjennom å gjøre bruk av digitaliserte data (Pink, 2011) skapes konfigurasjoner og rekonfigurasjoner, med og gjennom de valgte eksempler av kropp i bevegelser. Nye utsikter muliggjøres og folder ut re-konfigureringer av den tilblivende kroppen. Med/i/gjennom dette fotoet, flyter uttrykk, skygger, fragmenter sammen med kropper, tempo og stopp. I fotoet her er boksen igjen plassert på hodet, hånden holder fast i boksen, bevegelser stopper. En skulptur skapes, i et landskap av svart, hvitt og grått. Fotoet blir igjen digitalisert til tilblivende kropp i tid og rom. Som tidligere nevnt har vi plassert øyet og øret som sanser som privilegeres og som også kan begrenses. Ved å jakte på andre affektive intense sensasjoner skjer det noe. Å hente fram poetiske rytmer gjenskapes sporløse lyder, utpenslede lyder, det som kan pustes inn

og ut, i puls med og også som urytmiske tilstander. Noe(n) kan kanskje også hviske lyder helt ut. Deleuze og Guattari (1987) vektlegger at; Alt som skjer og alt som vises er korrelert med bestillinger av forskjeller: forskjeller i nivå, temperatur, trykk, spenning, potensial, forskjell på intensiteten (Deleuze & Guattari, 1994). Slik kan sensoriske uttrykk og inntrykk skape nye tilblivelser, i stadige nye formasjoner (Pink, 2011).

Foto 4

Her kan det kan være vanskelig å få øye på hvor kroppen slutter og begynner nå. Konturene og strekene kan være spor av alt og ingenting. Kroppens deler forsvinner. Linjer flyter i hverandre der noen teksturer blander seg sammen med materialiteter i/med forskningsdata (Pink, 2011). De sakte og hurtige bevegelsene i kroppen hviskes ut og ikke (Derrida, 1976). Rammer i fotoet flyter ut og kroppens deler forsvinner ut av fotoet. Kraften forsvinner inn i bevegelsene, alt står stille, tempo og rytmen virker ikke. Fotoet er ikke et foto lenger og figurasjoner er ikke lenger som i de foregående fotoene. Det er ikke lenger et antroposentrisk subjekt som er virksomt i sentrum. Det kan være alt. Det er andre virtuelle komposisjoner som tar over lys/skygge, grå/sorte, spisse/flate kanter og prikker/ovale sirkler. Strekene henger stort sett

sammen, men det gir ingen umiddelbar logikk. Blikket kan hvile flere steder, det er ikke et definert senter/sentrum. Kan vi si at dette er data? Data som ingenting? Kontrastene virker ikke. Samtidig kan det manipulerte foto stå på egne ben som en fantasi, illusjon eller en drøm jamfør Koro-Ljungberg (2013) definisjon av data innenfor postkvalitativ forskning.

FRAMTIDSØYEBLIKK OG BARNEHAGEFORSKING

Hva kan så affektive teorier tilby barneforskning/barnehageforskning? Gjennom vårt begrepsapparat og analyser desentrerer vi subjektet og således forskning som har som mål å produsere kunnskap om barn. Vi argumenterer for forskning som alltid tilblivende, og således utfordrer vi forskning som har som mål å forske i nåtid for framtiden. Vi har installert oss intra-aktivt i og med fire digitaliserte foto som og gjort har noen agentiske kutt (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Fordi det er fotoer vi har brukt som datamateriale er det i hovedsak øyet som fungerer som informasjonskanal. Gjennom å transformere fotoene digitalt har vi ønsket og utfordre øyet som en dominerende informasjonskanal. Re-figurasjoner av kropp i bevegelser gjenkjenner nødvendigvis ikke hva som er avbildet på den enkelte fotoet. Og det er heller ingen lineære/kronologiske fortellinger om barnet fra dataanalyseringene. Slik kan vi endre rekkefølgen av fotoene, det har liten effekt for våre analyser. Det er lett å tenke linjert og tro at det vi ser er det vi så tidligere. «Tatt for gitte» forestillinger er forestillinger som plasserer forskere inn i forskning som er tradisjonsbundet og historisk har legitimitet som ”riktig” forskning. Vi har utøvd motstand til «tatt for gitt forestillinger», ved å eksperimentere med post-antroposentriske analyser og perspektiver ut fra laboratorium tenkning. Forskeren kan for eksempel utforske skillet mellom virkelighet og fantasi (virtual/actual) og i våre analyser er vi undersøkende opptatt av hva som ikke er i overflaten av fotoene, men som kanskje ligger under overflaten, et lag på lag tenkning. Vi vil si at denne tenkningen åpner for estetiske / artistiske uttrykksmåter som vanligvis ikke skrives fram i pedagogisk og sosiologisk forskning.

Hvis vi bruker filmens uttrykksmåter kan vi ved å reversere filmen (her sett på som eksperimentene våre), nærmer vi oss et felt som hele tiden manipulerer med bilder, men i motsetning til filmen har vi ikke lyd og andre effekter til fotoene. Vi installerer således affektive sensoriske grep for å sette i gang andre sanser, følelser og emosjoner. Ved å bruke Deleuzes affektive ide, kan vi gjennom fotoer koble på nye former for engasjement med utrykkene som produseres. Kanskje har «våre» fotoer også i seg noe av filmens uttrykksformer – som en rekke/serie av «moving picture». Her kan det være passende å se til hvordan animering av filmer; som for eksempel Matrix og

Avatar affekterer gjennom assemblager av objekter, ideer og strukturer som beveger seg i stadig nye retninger. Når vi nevner spesifikt disse to filmene er det fordi de fremstår for oss i sine agentiske kutt som virtuelle. Effekter av affekt er at publikum tas inn i en verden med ikke humane kropper gjennom hybride produksjonsformer. Det kan virke som om en perseptuell realisme opprettholders til tross for at det som sees og oppleves ikke kunne ha skjedd. Dette gjelder også vårt prosjekt, som i sitt bidrag åpner for andre måter å gjøre dataanalyser på.

Slik bidrar vi også til å komme bortenfor konfigurasjonene av det intensjonale naturgitte barnet og den meningssøkende forskeren, ved å la affektive analyser (Hickey-Moody, 2013) åpne for noe vi ikke tenkt og følt på forhånd. Gjennom affektive tilnærminger brytes en vanemessig tenkning som ofte oppstår som en form for beskyttelse. En affektiv pedagogikk åpner for å undersøke "happenings", det som skjer her og nå, som affekt i øyeblikket. I artikkelen har vi brukt uttrykk som affekt, emosjoner og følelser. De opptrer forskjellig og slik vi ser det ser det ut som at emosjoner ligger mer på overflaten, som et driv til affekt. Subjektet framstår i mange sammenhenger som allerede konstituert, samtidig som subjektet overveldes og navigerer affektivt. Ikke ut fra gjenkjente representasjoner og realitet, identitet eller identifikasjoner, men mot kraft, tempo, og nye tilblivelser. Likevel ønsker vi å presisere at vi verken "kvitter" oss med kategorier som subjekt og barnet. Vi prøver å ta kategoriene videre for å se hvordan de kan uttrykkes når de møter nye kroppslige affekt-formasjoner i en barnehagefaglig forskningssammenheng. Slik kan vi som forskere igjen og igjen, stille spørsmål vi enda ikke har tenkt om den humane og ikke humane kroppen.

REFERENSER

Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014): Researching the Assemblage of Cultural Diversity in Norway: Challenging Simplistic Research Approaches. *Review of Qualitative Research. (*Publiseres mai 2014)

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. Signs: *Journal of Women in Culture and Society,* 28*(3)*, 801-830.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Press.

Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Towards and understanding of how matter comes to matter. I S. Alaimo & S. J. Hekman (Red.), *Material Feminisms* (s. 120-154). Bloomington: Indiana University Press.

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham and London: Duke University Press.

Blackmann, L. & Venn, C. (2010). Affect. *Body & Society*, *16*(1), 7-28.

Blackman, L. (2012). Immaterial bodies: Affect, embodiment. *Mediation*. London: Sage.

Braidotti, R. (2006). *Transpositions: On Nomadic Ethics*. Cambridge: Polity Press.

Colman, F. (2005). Affect. I A. Parr (Red), *The Deleuze Dictionary* (s. 11-12). New York: Colombia University Press.

Colebrook, C. (2004). Postmodernism is a Humanism: Deleuze and Equivocity. *Women: a cultural review*, *15*(3), 283-307.

Coleman, R. & Ringrose, J. (Red.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*, trans. by Robert Hurley. San Francisco: City Light Books.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* New York: Colombia University Press.

Deleuze, G. & Hand, S. (1988). *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.

Dicks, B., Soyinka, B. & Coffey, A. (2006). Multimodal ethnography. *Qualitative research, 6*(1), 77-96.

Fredriksen, B.M. (2012). Styr dine følelser. En affektiv vending. I Fredriksen, B.M. & Petersen, N. M. (Red.), *Affekt. Skam, frykt og jubel som analysestrategi*, (s. 4-18). Center for kjønsforskning. København: Danmark. http://koensforskning.ku.dk/nyeudgivelser/varia/Iaffekt.pdf

Gregg, M. & G. J. Seigworth, G. J. (Red.) (2010). *The Affect theory reader*. Durham, [N.C.]: Duke University Press.

Goggin, G. (2005). Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation. *European Journal of Cultural Studies, 8*(3), 395-396.

Grosz, E. (2005). Bergson, Deleuze and the Becoming of Unbecoming. *Parallax, 11*(2), 4 -13.

Giugni, M. (2010). 'Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *12*(1), 11-27.

Hickey-Moody, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 79-95). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press

Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 23*(5), 525-542. doi:10.1080/09518398.2010.500628

Holmes, R. & Jones, L. (2013). Flesh, Wax, Horse Skin, and Hair. The Many Intensities of Data. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies, 13*(4), 357-372. doi: 10.1177/1532708613487883

Juelskjær, M. & Schwennesen, N. (2012). Intra active entaglements. An interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn & Forskning*, 1-2, 10-23.

Koro-Ljungberg, M. & MacLure, M. (2013). Provocations, Re-Un-Visions, Death, and Other Possibilities of "Data". *Cultural Studies <=> Critical Methodologies, 13*(4), 219-222. doi:10.1177/1532708613487861

Koro-Ljungberg, M. (2013). "Data" As Vital Illusion. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, *13*(4), 274 –278. DOI: 10.1177/1532708613487873

Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 26*(6), 629-633. doi:10.1080/09518398.2013.788752

Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge: Harvard University Press.

Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory, 13*(3), 265- 281.

Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2013) A diffractive methodology to 'disclose' possible realities of girls' material-discursive health/'wellbeing' in school-settings. *Gender and Education*, *25*(6), 671-687.

Lykke, N. (2010).Taking Turns. The Timeliness of Post-Constructionism. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, *18*(2), 131-136.

MacLure, M. (2013a). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 26*(6), 658-667. doi:10.1080/09518398.2013.788755

MacLure, M. (2013b). The Wonder of Data. *Cultural Studies/Critical Methodologies, 13*(4), 228-232. doi:10.1177/1532708613487863

MacLure, M., Holmes, R., MacRae, C. & Jones, L. (2010). Animating classroom ethnography: overcoming video-fear. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 23*(5), 543-556.

Manning, E. (2009) *Relationscapes : movement, art, philosophy.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Manning, E. (2013). *Always More Than One: Individuation's Dance.* Durham: Duke University Press

Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movements, Affect, Sensations*. Durham: Duke University Press.

Massumi, B. (2008). "The Thinking-Feeling of What Happens". *Inflexions*. (31.03.2014) http://www.inflexions.org/n1_The-Thinking-Feeling-of-What-Happens-by-Brian-Massumi.pdf

Otterstad, A. M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A.M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138-163). Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (Red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 117-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Otterstad, A. M. (2014 kommer). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer; Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I A.M. Otterstad & A.B. Reinetsen (Red), *Metodefest og øyeblikksrealisme.* Bergen: Fagbokforlaget.

Pink, S. (2011). Sensory digital photography: re-thinking 'moving' and the image. *Visual Studies,* 1, 4-13 - doi: 0.1080/1472586X.2011.548484

Pedwell, C. & Whitehead, A. (2012). Affecting feminism: Questions of feeling in feminist theory. *Feminist Theory, 13*(3), 115-129.

Rossholt, N. (2008). Sweethearts: the body as a learning subject. I T. S. S. Schilhab, M. Juelskjær, & T. Moser (Red.), *Learning bodies* (s. 95-109). København: Danish School of Education Press.

Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in pre-school. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(1), 55-65.

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education, 30*, 102-115.

Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning (NTNU). Trondheim. Hentet fra http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?parentRecord=diva2:572736&pid=diva2:573332

Sand, M. (2008). *Konsten att gunga. Experiment som aktiverar mellanrum*. Doktoravhandling, Skolan för Arkitektur och Samhällsbyggnad, Skolan för Arkitektur och Samhällsbyggnad. Stockholm

Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 101-119). Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarns pedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. [Doktorgradsavhandling] Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Somerville, M. (2007). Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 20*(2), 225-243.

Somerville, M. (2008). "Waiting in the chaotic place of unknowing": articulating postnmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 21*(3), 209-220.

Spindler, F. (2013). *Deleuze, tänkande og blivande*. Munkedal: Glänta produktion.

Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of life itself? Interrogating the promises in affective educational leadership. *Journal of Educational Administration and History, 43*(3), 227-247.

van der Tuin, I. & Dolphijn, R. (2010). The Transversality of New Materialism. *Woman: a cultural review*, *21*(2), 153-171.

Taylor, A. & Blaise, M. (2014). Queer worlding childhood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26*(6), 1-16. doi. org/10.1080/01596306.2014.88884

Thrift, N. J. (2010). Understanding the material practices of glamor. I M. Gregg & G. J. Seigworth (Red.), *The Affect theory reader* (s. 289-308). Durham, [N.C.]: Duke University Press.

web - lenker - hentet 09.03.2014

Buchanan, I. & Webb, T. - http://www.youtube.com/watch?v=L8Bvd-Ob6SU&desktop_uri=%2Fwatch%3Fv%3DL8Bvd-Ob6SU&app=desktop

Lather, P. - http://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY

Satter, T. J. (2012)- http://www.rhizomes.net/issue23/satter/index.html

Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 2-3 2014 issn 1401-6788

Svensk förskola mellan universell moral och relationell ontologi

Johan Dahlbeck
Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola

I ett aktuellt policydokument som fungerar som stödmaterial till förskolans läroplan kan en inneboende spänning mellan en i grunden humanistisk världsbild och så kallat postkonstruktionistiska inslag utläsas. Samtidigt som dokumentet vilar på en bas av grundläggande humanistiska värden, som bland annat visar sig genom hänvisningar till idén om universella mänskliga rättigheter, så utmanas också idén om att det förment mänskliga överhuvudtaget låter sig avgränsas i någon stabilt ontologisk eller epistemologisk mening. Mer specifikt rör det sig om en spänning mellan att behandla subjektivitet som relationellt konstituerat och att samtidigt underordna sig universella moraliska koder som tycks kräva en viss antagen stabilitet hos det mänskliga subjektet. Genom att inte lyfta och behandla denna underliggande spänning öppnar stödmaterialet upp för en diskursiv kamp där det ena perspektivet riskerar att underordna sig det andra och därmed göra det utmanande perspektivet mer eller mindre verkningslöst. För att undvika en sådan utveckling argumenterar artikeln för att denna spänning bör belysas och diskuteras utifrån en filosofisk förståelse för de olika motstridiga grundantaganden som tycks åberopas samtidigt.

INLEDNING

Denna artikel tar sin utgångspunkt i ett praktiskt problem. Problemet är praktiskt såtillvida att det aktualiseras i ett svenskt policydokument som syftar till att ”stödja förskolechefer, förskollärare och övrig personal i förskolan i deras arbete med att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet” (Skolverket, 2012, s. 3). Policydokumentet i fråga är utgivet av Skolverket och heter *Uppföljning, utvärdering och utveckling av förskolan – pedagogisk dokumentation*. Ett sätt att beskriva problemet som dyker upp

i dokumentet är att tala om det som en vädjan till väldigt olika begrepp om subjektivitet. Här uppstår en spänning mellan radikalt olika förståelser av hur mänsklig subjektivitet tänks vara betingad och konstituerad som är intressant att diskutera eftersom det antyder en spänning på ett mer generellt plan, både i svensk pedagogisk forskning och i svensk utbildningspolicy i stort.

Å ena sidan vilar svensk utbildning av tradition på en idé om subjektivitet som någonting mer eller mindre stabilt och oföränderligt. Subjektivitet tänks vara någonting redan existerande, ett slags transhistorisk förmåga som vi alla har tillgång till i kraft av att vara människor (Biesta, 1999). Subjektiviteten kan förvisso förfinas och kultiveras genom utbildning, men den utgör ändå ett stabilt instrument med hjälp av vilket vi kan tyda, förstå och värdera världen på ett adekvat vis. Denna förståelse av subjektivitetsbegreppet kan grundas i en stark humanistisk tradition som svensk förskola ansluter sig till. I förskolans läroplan kan vi till exempel läsa följande: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen” (Skolverket, 2011, s. 4). Dessa värden känns igen som värden vi brukar förknippa med idén om universella mänskliga rättigheter och en förutsättning för att dessa värden ska fungera tycks vara att det specifikt mänskliga går att identifiera och särskilja från den övriga världen och att den mänskliga subjektiviteten därmed får en unik ontologisk status (Melamed, 2011). Eftersom policydokumentet som studeras i denna text är formulerat som ett stödmaterial med syfte att ”ge förskolor stöd i att arbeta med förskolans reviderade läroplan” (Skolverket, 2012, s. 3) är det rimligt att anta att det är väl förankrat i de grundläggande värden som förskolan enligt läroplanen vilar på. Därför är det intressant att notera att en viss spänning låter sig anas när ett konkurrerande subjektivitetsbegrepp dyker upp i stödmaterialet.

Detta konkurrerande subjektivitetsbegrepp kan beskrivas som en i grunden relationell förståelse av subjektivitet. Snarare än att anta att subjektiviteten har sitt ursprung i en slags metafysisk kärna inom människan så bygger den relationella förståelsen av subjektivitetsbegreppet på att subjektivitet uppstår i mötet mellan människor och mellan människor och ting. Subjektiviteten blir alltså till i konkreta möten och händelser, den finns inte oberoende av konkreta sammanhang utan uppstår i dessa och är därmed också i grunden både föränderlig och instabil. Därmed suddas gränserna ut mellan var den mänskliga subjektiviteten börjar och slutar och dess unika ontologiska status kan alltså ifrågasättas. I Skolverkets stödmaterial låter sig denna utmanande position anas bland annat genom beskrivningar av barnet i relation till verksamheten. Här står till exempel att ”[b]arnet är en del av den pågående verksamheten och världen runt omkring och det är svårt att dra

exakta gränser däremellan. Det som påverkar verksamheten och omvärlden påverkar också barnet, och omvänt" (Skolverket, 2012, s. 21). De vaga gränserna mellan barnet och verksamheten påverkar då också bilden av lärandet. Det talas i stödmaterialet om ett utplattat och icke-hierarkiskt lärande där mänsklig subjektivitet inte är privilegierat utan istället att: "det mänskliga och det sociala har inte ett högre värde än det som pågår i relationerna mellan människan och miljöerna. Alla relationer ses som betydelsefulla för människans existens" (Skolverket, 2012, s. 27). Det utplattade lärandet står därmed i relation till det Manuel De Landa (2005) benämner en utplattad ontologi, det vill säga en förståelse av existensen som bestående av olika interagerande men unika och singulära individer utan skillnad i ontologisk status. Detta kontrasterar De Landa mot vad han kallar en hierarkisk ontologi där olika ontologiska kategorier, såsom organismer, arter och släkten, tillmäts olika status. Den förståelse av mänsklig subjektivitet som kan utläsas ur utdraget från förskolans läroplan ovan kan alltså beskrivas som hierarkisk eftersom den tycks förutsätta att människan och människans förmåga att bedöma och värdera världen har en unik ontologisk status i relation till andra varelser och ting. Samtidigt skrivs en utplattad ontologisk förståelse fram i stödmaterialet där relationerna mellan olika individer (människor och ting) sätts i fokus snarare än människans inneboende förmåga att göra etiska bedömningar. Hur ska vi då förstå detta till synes motsägelsefulla förhållande? Och på vilket sett, mer specifikt, är detta ett problem?

Om vi börjar i den andra frågan kan vi med utgångspunkt i stödmaterialet sluta oss till att dokumentets dubbla vädjan till olika subjektivitetsbegrepp riskerar att försvåra formandet av den helhet som följande citat diskuterar:

> Innehållet i läroplanen ska ses som en helhet, där alla delar står i relation till varandra. Likaså står läroplanen i relation till det sammanhang där den ska verka, det vill säga förskolans verksamhet. Läroplanens olika delar utgör en sammanhängande text där varje del är beroende av resten av formuleringarna. De enskilda avsnitten är omöjliga att skilja ut och läsa utan att se till helheten och sammanhanget. Som läsare av läroplanen är det alltså betydelsefullt att fundera över hur arbetet med pedagogisk dokumentation fungerar på den egna förskolan och hur det stämmer överens med det som läroplanen förordar. (Skolverket, 2012, s. 3)

Som stödmaterial till läroplanen är det alltså rimligt att anta att dokumentet är tänkt att utgöra en del av den helhet som beskrivs ovan. Problemet tycks uppstå när dessa olika delar (stödmaterialet och de delar av läroplanen som beskriver förskolans grundläggande värden och normer) appellerar till väldigt

olika kunskapsteoretiska utgångspunkter, som i fallet med subjektivitetens betingelser. Vad som bland annat sker är att det skapas en spänning mellan att utforma en pedagogisk verksamhet efter på förväg etablerade normer och riktlinjer och att samtidigt ”försöka se och förstå vad som pågår i verksamheten, utan en på förhand bestämd ram av förväntningar och normer” (Skolverket, 2012, s. 15).

För att förstå detta problem bättre verkar det vara på sin plats att undersöka denna spänning genom att studera de olika betingelser som de olika förståelserna av subjektivitetsbegreppet vilar på. Om den ena förståelsen låter sig grundas i en idé om en stabil och autonom subjektivitet som i sin tur öppnar upp för stabila etiska bedömningar så kan det vara lämpligt att närma sig denna förståelse via vad jag här väljer att kalla för en universell moral. Med detta menar jag att de värden som går under beteckningen mänskliga rättigheter, och som bildar en slags övergripande värdegrund för svensk utbildning, kan förstås i termer av en moralisk universalism som är betingad av en viss typ av förståelse av vad det är att vara människa och hur människan står i relation till den omkringliggande världen. Den andra – konkurrerande – förståelsen av subjektivitetsbegreppet grundar jag i vad jag här kallar för en relationell ontologi. Denna utplattade ontologi utmanar den hierarkiska ordning som den universella moralen tycks behöva för att fungera. Därför är det relevant att studera spänningen dem emellan på ett mer övergripande plan innan jag riktar blicken mer specifikt mot stödmaterialets innehåll och hur spänningen yttrar sig där. Efter att ha studerat hur den universella moralen och den relationella ontologin tar sig uttryck i stödmaterialet kommer jag att belysa några tänkbara problem med att konstruera ett policydokument utifrån väldigt olika teoretiska grundantaganden. Avslutningsvis följer en kort diskussion om några tänkbara praktiska konsekvenser av denna inneboende motstridighet samt något förslag på relevanta diskussioner att föra med utgångspunkt i denna teoretiska dubbelhet i svensk förskolepolicy.

UNIVERSELL MORAL OCH RELATIONELL ONTOLOGI

Med universell moral menar jag alltså någon form av moralisk kod som vilar på en universalitetsprincip såtillvida att det som bedöms vara bra (eller dåligt) för en person också med nödvändighet bedöms vara bra (eller dåligt) för en annan, oavsett vilka geografiska, sociala och/eller kulturella omständigheter som råder. FN:s universella deklaration om de mänskliga rättigheterna är ett inflytelserikt exempel på just en sådan typ av moralisk universalism i praktiken (Benhabib, 2007). Här bildar stabila etiska principer en slags universell standard för hur individuella handlingar och händelser ska mätas och bedömas i förment objektiv mening. Man kan alltså argumentera för att

principernas stabilitet kan garanteras av en typ av moral som är utformad som en uppsättning begränsande regler med syfte att bedöma handlingar och intentioner genom att relatera dem till universella värden (Smith, 2007). Det är just ramverkets universalistiska karaktär som kommer att bli en nyckelaspekt för att förstå spänningen mellan universell moral och relationell ontologi. Detta eftersom idén om att det går att mäta det relativa avståndet mellan en utförd handling och en princip eller ett ideal (det vill säga den föreställt perfekta versionen av handlingen) tycks bygga på att relationen mellan mätinstrumentet och det som ska mätas förstås som någorlunda stabil. Det vill säga, vår förmåga att bedöma huruvida en handling är moralisk eller inte (i universell bemärkelse) är helt beroende av hur vi förstår själva handlingen i sig. Om vi antar att det finns en stabil länk mellan handlingen, motivet för att utföra handlingen och handlingens konsekvenser eller effekter så kan vi också bedöma handlingen i förhållande till ett tänkt ideal där handlingen som ska bedömas föreställs rymma en stabil sammansättning av just tänkbara motiv/intentioner och effekter. Om vi däremot föreställer oss att handlingens betydelse är betingad av flera olika faktorer som i sig är bortom den handlande individens inflytande så blir det genast betydligt svårare att etablera en stabil länk mellan en individuell handling och ett universellt ideal. På liknande vis kan vi se att stabiliteten hos ramverket för utvärderingen bringas ur balans om vi antar att där finns flera olika parallella motiv som orienterar en och samma handling samt att dessa olika motiv dessutom är dolda för den agerande individen i fråga (Ansell-Pearson, 2011). Själva mätbarheten hos handlingen tycks därmed vara betingad av den antagna existensen av ett högre ideal som den kan sorteras in under samt i relation till vilken den sedan kan utvärderas som varande antingen bra eller dålig i någon slags universell mening.

Dessutom följer det av resonemanget ovan att om vi söker utvärdera handlingar eller händelser enligt en universell mall så behöver vår förståelse av handlingen som ska bedömas grundas i en stabil förståelse av fenomenets betydelse så att inte handlingen tillskrivs olika slags mening i olika situationer. Om så vore fallet så skulle det vara svårt, för att inte säga omöjligt, att utvärdera liknande händelser (uppkomna i olika situationer) enligt en och samma mall. Om mening förstås vara situationellt och relationellt betingat så skulle universaliseringen av enskilda instanser av meningsskapande vara meningslösa eftersom dessa meningskonstruktioner då endast skulle komma att representera den enskilda instansen. För att den individuella instansen ska vara mätbar krävs dessutom att den är identifierbar. Om varje handling förstås som en effekt av en unik sammansättning av olika sociala drifter och viljor så vore det svårt att se hur man skulle kunna etablera ansvar i förhållande till ett handlande subjekt. Detta eftersom handlingen då inte skulle kunna sägas ha sitt ursprung i utföraren som subjekt utan snarare måste för-

ståsom en effekt av flera olika relationer som endast råkar inbegripa den handlande människan.

I stödmaterialet hänvisas det till denna relationella tanketradition som ”postkonstruktionistisk” och den beskrivs i termer av ”ett alternativt sätt att tänka där man inte kan skilja *den som lär* något från *det som lärs*, eller från *den fysiska miljön* där lärandet sker. Allt förstås som sammanflätat och relationellt” (Skolverket, 2012, s. 27). Kunskapens och kunskapandets relationella natur (såsom den beskrivs i citatet ovan) kan förstås mot bakgrund av en relationell ontologi som i sin tur fungerar som en slags framskriven kunskapsteoretisk bas i det aktuella dokumentet. Här kopplas alltså det relationella lärandet till ontologiska utsagor om världens beskaffenhet som argumenterar för en utplattad världsuppfattning där människan inte behandlas som privilegierad i relation till resten av naturen (i kraft av hennes förmåga att tänka rationellt) eller i relation till andra former av liv (i kraft av att förstås vara substantiellt annorlunda från dessa). Från detta perspektiv förstås snarare människan och människans subjektivitet vara insnärjd med (och därmed inte delbar från) andra materiella komponenter som människan ingår i olika relationer med. Människan är alltså inte bara beroende av dessa materiella komponenter som instrument för att begripliggöra världen, utan subjektiviteten i sig tänks vara konstituerad i och genom dessa multipla relationer med olika materiella komponenter. Denna ontologiska utgångspunkt leder i sin tur till en bild av människan där hon inte betraktas som ”en isolerad enhet, utan snarare som ett med den omgivande världen” (Skolverket, 2012, s. 9) och där barnet i förskolan således är en del av ett relationellt nätverk som involverar ”barn, personal och föräldrar, och även en rad olika materiella komponenter såsom leksaker, skapande material, möbler, mat, dokumentationer, böcker, inne- och utemiljöer” (a.a.).

Genom att kombinera denna ontologiska utgångspunkt, där varat och subjektiviteten förstås vara relationellt konstituerade, med ett moraliskt åtagande som betingas av en uppsättning antaget stabila principer (såsom mänskliga rättigheter) så framträder en intressant spänning. Den är intressant eftersom dessa universella principer tycks vara beroende av en förståelse av människans subjektivitet som stabil i en icke-relationell mening, något som den åberopade ontologiska utgångspunkten tycks underminera på den mest grundläggande nivån.

Stödmaterialet är intressant att studera av flera olika anledningar. För det första är det publicerat av Skolverket vilket gör det till en del av officiell policy gällande svensk förskoleverksamhet. För det andra är det intressant att studera eftersom det kan tillskrivas ett visst mått av inflytande givet att det distribuerats av Skolverket till samtliga förskolor i Sverige. Dessutom är det relevant att notera att dokumentet kommit till som ett stöddokument till den

reviderade läroplanen (Skolverket, 2011) med särskilt fokus på att teoretisera kring och formulera pedagogisk dokumentation i termer av ett instrument för att utvärdera och utveckla den pedagogiska verksamheten. Som sådant är dokumentet alltså tydligt kopplat till läroplanen för förskolan samtidigt som här finns tydliga ambitioner att bygga på teoretiska nivåer som inte är direkt adresserade eller framskrivna i den ursprungliga läroplanstexten. Slutligen kan det vara en poäng att notera att eftersom stöddokumentet explicit hänvisar till och lutar sig mot ontologiska och epistemologiska antaganden som inte tycks vara representativa för den humanistiska tanketradition som läroplanen i grunden bygger på så fungerar också dokumentet genom att synliggöra flera av de underliggande teoretiska grundförutsättningar som annars är att betrakta som dominerande i ett officiellt svenskt utbildningssammanhang. På så vis tycks dokumentet belysa vissa inneboende spänningar mellan olika konkurrerande uppfattningar om hur världen tänks vara betingad och vilka typer av kunskapsteoretiska anspråk som kan göras i förhållande till dessa föreställningar. En sådan identifierbar spänning rör som nämnts den mellan universell moral – och de krav en sådan tycks ställa på stabiliteten hos det bedömande subjektet – och relationell ontologi – och de pedagogiska implikationer denna för med sig.

Därmed kan det vara dags att titta lite närmare på hur spänningen kommer till uttryck genom att studera några konkreta exempel i stödmaterialet och i angränsande policydokument som stödmaterialet knyter an till. Jag kommer först att rikta blicken mot den universella moral som framträder som central för förskolans värdegrund och normer. Jag kommer därefter att vända blicken mot de utmaningar som den relationella ontologin erbjuder för att identifiera några centrala anspråk som kan knytas direkt till stödmaterialet.

SVENSK FÖRSKOLA, UNIVERSELL MORAL OCH MÄNSKLIG NATUR

Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna (Skolverket, 1999) utgör en sammanställning av grundläggande värden (baserat på ett urval av inflytelserika konventioner och deklarationer från FN) som i sin tur bildar en etisk bas åt svensk utbildning, och i förlängningen åt det svenska samhället i stort. Detta innebär att dokumentet utgör en lämplig utgångspunkt för att etablera den etiska grunden för svensk förskolepolicy och praktik. Eftersom det rör sig om en sammanställning av redan existerande internationella överenskommelser om mänskliga rättigheter syftar dokumentet främst till att etablera denna etiska grund genom att rikta uppmärksamhet mot de relevanta överenskommelserna i fråga och genom att länka dessa konkret till ett svenskt utbildningssammanhang.

Mot bakgrund av detta och det faktum att förskolans läroplan hänvisar till värden som människolivets okränkbarhet och alla människors lika värde ter det sig rimligt att anta att svensk förskola är fast rotad i idén om mänskliga rättigheter och att förskolans officiella etiska grund följaktligen är att betrakta som densamma som den etik som speglas i dokument om mänskliga rättigheter.

Som tidigare nämnt kan alltså den etik som FN:s mänskliga rättigheter är ett uttryck för förstås som en form av moralisk universalism eftersom begreppet mänskliga rättigheter betecknar en preskriptiv moralisk kod (i kantiansk mening) såtillvida att den, som Costas Douzinas (2007) uttrycker det, ”accepts a particular answer to a moral dilemma, if it is applicable to every similar case without contradiction or exception and elevates a principle of action into a moral rule if it can become a universal maxim” (s. 181). För att denna kod ska kunna appliceras universellt så måste – som jag argumenterat för tidigare – varje enskild instans som ska bedömas i enlighet med koden kunna kännas igen och identifieras som en instans av en potentiell överträdelse av mänskliga rättigheter, vilket i sin tur antyder en viss nödvändig stabilitet hos ramverket i fråga och hos de olika möjliga sammansättningarna av intentioner och effekter. Detta tycks i sin tur kräva ett visst mått av stabilitet vad gäller den mänskliga subjektivitetens natur och, i förlängningen, vad gäller den mänskliga naturens givna gränser.

Även om man som Donnelly (2003) argumenterar för att universella mänskliga rättigheter varken behöver förstås som tidlösa eller okänsliga för historiska förändringsprocesser – utan att deras universalitet istället grundas i det faktum att de är (mer eller mindre) universellt accepterade som ideala standarder – så tycks de ändå kräva en mer eller mindre stabil förståelse av vad det är att vara människa (och hur att vara människa skiljer sig från andra former av eller uttryck för liv). En universell mänsklig rättighet är så att säga en rättighet du har just för att du är människa oberoende av skiftande sociala omständigheter och grader av prestation (Shestack, 1998). Detta innebär att en mänsklig rättighet kan förstås i termer av en rättighet betingad av en människas inneboende mänsklighet. Detta tycks i sin tur kräva en viss stabilitet vad gäller vad som tas för konstituerande av den mänskliga naturen. Att befästa denna stabilitet empiriskt är emellertid problematiskt eftersom de flesta mänskliga behoven – bortom möjligen de mesta basala behoven av näring och trygghet (Bay, 1977) – i någon mening är socialt konstituerade. Därför grundas vanligen den mänskliga naturen i filosofiska framställningar som uttrycker den i termer av en preskriptiv moralisk utsaga om mänskliga möjligheter (Donnelly, 2003). Konsekvensen av detta blir bland annat att den moraliska standarden – i enlighet med vilken handlingars relativa mänsklighet tänks kunna mätas – måste behandlas som statisk och som icke

förhandlingsbar. Det vill säga, vad som är universellt rättfärdigt kan inte hanteras som en villkorad fråga eftersom det i sin tur skulle villkora själva grunden för den mänskliga naturen.

I en samtida svensk förskolepraktik manifesteras ofta denna preskriptiva moraliska kod i form av olika uppsatta textutdrag som fästs på väggarna i förskolan. Dessa textutdrag innehåller ofta citat från olika typer av referensdokument såsom läroplanen eller internationella överenskommelser om till exempel barns rättigheter, mänskliga rättigheter eller hållbar utveckling. En framträdande funktion hos dessa uppsatta textutdrag kan uppfattas vara att rama in verksamheten etiskt och på så vis befästa ett icke förhandlingsbart åtagande i förhållande till en uppsättning grundläggande värden samt att försäkra att den preskriptiva koden som uttrycks genom mänskliga rättigheter genomsyrar alla de olika aktiviteter som sker inom ramarna för den svenska förskoleverksamheten (Dahlbeck, 2014). På så vis rör det sig om ett slags symboliskt kontrakt som etableras mellan normativa ideal gällande människans moraliska potential och de individuella subjekten som adresseras i de mänskliga rättigheterna. Detta antyder i sin tur att det är betingat av en idé om att det existerar någonting inneboende mänskligt som är beläget någonstans under olika empiriska ytskillnader.

Inom det forskningsfält som i ett internationellt sammanhang kallas för ”human rights studies” pågår det en kritisk diskussion kring hur man kan förstå den normativa källan till mänskliga rättigheter. Detta är en fråga som aktualiseras inte minst av att begreppet innehåller både moraliska och juridiska dimensioner. Douzinas (2007) hävdar till exempel att idén om en identifierbar mänsklig essens – som tycks vara central för den moraliska dimensionen av mänskliga rättigheter[1] – är problematisk eftersom de tillfälliga skillnader på ytan – såsom ras, kön och etnicitet – konsekvent hänvisats till i termer av ojämlikheter som understödjer dominansen av vissa och underordningen av andra, oberoende av en underliggande gemensam x-faktor. Följaktligen menar Douzinas att ”människan” i mänskliga rättigheter eller det ”humana” i humanitarism kan förstås som flytande signifikanter eftersom de bara är ord eller diskursiva element som inte per automatik eller nödvändighet är kopplade till ett specifikt meningsinnehåll.

Således sluter sig Douzinas till att begreppet ”mänsklighetens” funktion ligger i dess icke-essens snarare än i dess filosofiska essens, och därmed då i den ändlösa processen av omdefiniering och de pågående, men i slutändan ändå fruktlösa, försöken att undgå extern bestämning. Genom att argumentera för att mänskligheten saknar ett stabilt inneboende värde, ifrågasätter

1 Det är centralt eftersom det rör sig om en uppsättning rättigheter som grundar sig i ett antagande om att det existerar en metafysisk kärna – bortom det empiriskt förnimbara – som kan kallas mänsklighet och som fungerar genom att sammanlänka alla dess enskilda subjekt.

Douzinas samtidigt själva kärnan av vad som förmodas vara de mänskliga rättigheternas moraliska subjekt. Han formulerar således en kritik av den dominerande förståelsen av universella mänskliga rättigheter; en kritik som grundas i teoretiska antaganden som utmanar den liberala politiska tanketradition som gett upphov till den moderna förståelsen av rättighetsmänniskan till att börja med.

Denna kritik av den dominerande förståelsen av mänskliga rättigheter kan kopplas till teoretiska utgångspunkter som åberopas i det stödmaterial som diskuterats tidigare. Låt oss därför studera dessa utgångspunkter och den specifika kontext som de återfinns i innan vi vänder blicken mot just spänningen mellan universell moral och relationell ontologi utifrån stödmaterialet i fråga.

SVENSK FÖRSKOLA, RELATIONELL ONTOLOGI OCH SAKERNAS FLYTANDE TILLSTÅND

För att ta avstamp i Douzinas kritik och för att länka denna tydligare till de teoretiska utgångspunkter som underbygger den kan det vara på sin plats att redovisa dessa lite tydligare genom författarens egna ord. Douzinas skriver:

> In this ontology, what links me to the other is not common membership of humanity, common ethnicity or even common citizenship. Each one is a unique world, the point of knotting of singular memories, desires, fantasies, needs, planned and random encounters. This infinite and ever changing set of events, people and thoughts is unrepeated and unrepeatable, unique for each one of us like our face, unexpected and surprising like a *coupe de foudre*. Each one is unique but this uniqueness is always created with others, the other is part of me and I am part of the other. But my being – always a being together – is on the move, created and recreated in the infinite number of encounters with the unique worlds of other singular beings. (Douzinas, 2007, s. 57)

Bilden av mötet som konstituerande av personen (och personskapet) är nära knutet till bilden av lärande och den lärande individen som relationellt konstituerade såsom den framträder i stödmaterialet. Snarare än att betingas av ett begrepp om ett metafysiskt mänskligt subjekt med en inneboende förmåga att ta in och strukturera (det vill säga tillskriva mening och värde åt) världen, så framträder en bild av lärande om världen som en serie pågående händelser i mötet mellan det lärande barnet och den omkringliggande världen. Eftersom varje enskilt möte förstås som en unik sammansättning av yttre och inre influenser så försvårar detta bilden av en högre standard mot vilken

dessa möten kan mätas och utvärderas. Eftersom ”[m]änniskan [inte] betraktas […] som en isolerad varelse, utan snarare som ett med den omgivande världen” (Skolverket, 2012, s. 9) så tycks själva gränserna för människan och mänskligheten destabiliseras. Resultatet av denna ganska så radikala ontologiska positionering blir då att det blir ”svårt att dra en gräns mellan vad som tillhör kroppen och vad som räknas som yttre påverkansfaktorer” (s. 26). Detta gör det, i förlängningen, svårt att identifiera och isolera sammanhållna subjekt och objekt från andra subjekt eller objekt vilket stör bilden av gemensamma moraliska skyldigheter eftersom subjekten för den här typen av moral tycks behöva grundas i någon form av metafysisk grund eller kärna.

Som redan nämnts så erbjuder det traditionella begreppet om de mänskliga rättigheternas subjekt en sådan metafysisk grund i vilken individens subjektivitet låter sig grundas. I avsaknad av ett sådant begrepp tycks det som att någonting skulle behöva introduceras genom vilket empiriska uttryck kan bindas samman (eller förses med mening) så att det blir möjligt att formulera ett livskraftigt etiskt ramverk. I stöddokumentet finns det förvisso ingen fördjupad diskussion kring hur ett sådant ramverk skulle kunna se ut men där finns däremot några ledtrådar kring var man kan börja leta. Trots att den forskning det hänvisas till i stöddokumentet sägs referera till skiftande teoretiska perspektiv så har forskningen ändå ”som gemensam nämnare att den intresserar sig för relationerna mellan individen/kroppen och omvärlden samt hur kunskap och identitet skapas relationellt” (s. 10). Som ett exempel på en teoretisk resurs som kan användas ”för att kunna utveckla tanken om förskolan som ett relationellt fält i vid bemärkelse” (s. 27) hänvisas det specifikt till texter av Gilles Deleuze och Félix Guattari såsom speciellt användbara i sammanhanget.

I Deleuzes (och Deleuze och Guattaris) texter är mötet och relationen centrala begrepp för att förstå ett etiskt förhållningssätt som förstås som immanent snarare än transcendent. Att ett etiskt förhållningssätt beskrivs som transcendent innebär att det föreställs ha sitt ursprung bortom den erfarbara världen, till exempel i en uppsättning högre principer som inte tänks vara författade av någon enskild människa utan som tänks ha sitt ursprung i en ren idésfär eller i intellektet hos en allsmäktig gud. Därmed kan en etik som åberopar transcendenta värden också göra anspråk på universell giltighet eftersom dess principer är formulerade utifrån ett slags allseende perspektiv. Ett transcendent ramverk tillåter därmed en bedömning om vad som är gott och ont för alla oavsett när eller var i världen de befinner sig. Enligt Daniel W. Smith (2007) bygger inte den immanenta etiken på den här typen av universella värden utan snarare på en uppsättning underlättande regler som utvärderar vad vi gör, säger och tänker i enlighet med den immanenta existensform som dessa implicerar. I praktiken betyder detta att:

> Rather than ”judging” actions and thoughts by appealing to transcendent or universal values, one ”evaluates” them by determining the mode of existence that serves as their principle. A pluralistic method of explanation by immanent modes of existence is in this way made to replace the recourse to transcendent values. (Smith, 2007, s. 67)

En immanent etik förstås, från det här perspektivet, inte som reaktiv i den meningen att den är utformad för att förutse och förebygga potentiella överträdelser av den gemensamma moraliska koden, utan snarast som aktiv i den meningen att den är konstruerad för att främja möten som vitaliserar eller stärker den agerande individen (genom att maximera individens förmåga att handla). Givet detta framgår det också att en sådan etik är mindre inriktad på upprättandet av övergripande principer med hjälp av vilka man kan utvärdera och bedöma handlingar i någon generell mening, och snarare inriktad på att erbjuda begreppsliga verktyg som endast är giltiga i den mån de är anpassningsbara för specifika situationer och känsliga för kontexters föränderlighet. Som Alexandre Lefebvre (2006) skriver apropå kodifieringen av en immanent etik: ”The right lives only in its creation and, in turn, these creations are themselves re-created by being introduced into new situations and new encounters” (s. 414). Denna typ av etik är alltså fundamentalt relationell eftersom den strängt talat inte kan sägas existera alls bortom konkreta möten. Det finns inget abstrakt ramverk av principer att hänvisa till utan etiken bygger istället på bedömningar som skiljer sig från fall till fall. Dessa bedömningar tänks då inte ske i relation till ett universellt bedömningsramverk utan i relation till i vilken grad olika kroppar affekterar varandra. Vad som står på spel är alltså inte upprätthållandet av en formell princip utan en specifik kropps kapacitet att agera givet de konkreta möten som den involveras i. För Deleuze (1988) är detta något som endast låter sig göras genom individens aktiva experimenterande. Detta eftersom det endast är genom att vara uppmärksam på och förstå de förändringar som sker som effekt av de olika möten där delar av den egna kroppen ingår i nya relationer – relationer som inte är omedelbart kompatibla med den egna kroppens karaktäristiska relationer – som man kan lära sig att undvika möten som fungerar nedbrytande snarare än vitaliserande.

Det är i sammanhanget viktigt att poängtera att Deleuzes förståelse av en relation inte på något sätt privilegierar eller garanterar det mänskliga subjektet som idé. Tvärtom är det så att varje möte mellan olika kroppar alltid involverar flera relationer; relationer som involverar men som inte är exklusiva för den affekterande/affekterade kroppen. Deleuze utvecklar resonemanget:

> There is a combination of relations in any encounter, but the relations that combine are not necessarily those of the bodies that meet. Relations combine *according to laws*; but existing bodies, being themselves combined of extensive parts, meet *bit by bit*. So parts of one of the bodies may be determined to take on a new relation imposed by some law while losing that relation through which they belonged to the body. (Deleuze, 1990, s. 237)

Detta komplicerar förstås bilden av en relation som bestående av ett möte mellan två komplexa kroppar. För Deleuze är det istället så att varje enskilt möte inbegriper ett flertal olika relationer. Ett relationellt förhållningssätt som tar avstamp i Deleuzes filosofi torde därför behöva vara uppmärksamt på detta, inte minst i förhållande till konstruerandet av en pedagogik som riktar in sig på att undersöka effekterna av olika kroppars möten.

Ytterligare en viktig aspekt gäller den deleuzianska relationens amoraliska natur. För Deleuze är en relation varken bra eller dålig i sig självt utan den måste förstås från perspektivet av en specifik kropp. En relation kan vara bra för en specifik kropp – om den ökar den kroppens förmåga att agera – och samtidigt dålig för en annan specifik kropp – om den hämmar den kroppens förmåga att agera – men betraktat taget ur sitt sammanhang har relationen inget moraliskt värde alls. Deleuze förklarar detta så här:

> When I am poisoned, the body of arsenic has induced the parts of my body to enter into a relation other than the one that characterizes me. At that moment, the parts of my body enter into a new relation induced by the arsenic, which is perfectly combined with the arsenic; the arsenic is happy since it feeds on me. The arsenic undergoes a joyful passion because, as Spinoza says so well, each body has a soul. Thus the arsenic is joyful, but me, evidently I'm not. (Deleuze, 1978, s. 11f)

Relationer är alltså alltid perspektivbundna såtillvida att de endast kan tillskrivas ett värde i förhållande till ett visst perspektiv. Ingenting är alltså bra eller dåligt i universell mening eftersom dessa beteckningar är intimt förbundna med konkreta effekter av specifika möten. Således påpekar Steven Nadler (2006) att: "Something is 'good' if it benefits *me*, and 'bad' if it harms *me*" (s. 209). Vad som är fördelaktigt för en kropp (alltså för uthålligheten hos de relationer av rörelse och vila som kroppen består av) behöver inte nödvändigtvis vara fördelaktigt för en annan, och på samma vis behöver det som är skadligt för en kropp inte vara skadligt för en annan. Eller som James Williams (2013) förstår samma resonemang utifrån Deleuzes filosofi i stort:

”No answer is final. No answer is universally valid. It all depends on the relation between the situation, the events, the individuals and the effects” (s. 243).

Bilden av kroppen som en komplex sammansättning av multipla relationer – såsom den framträder utifrån Deleuzes filosofi – verkar stämma väl överens med en liknande bild i stödmaterialet. Här står det till exempel att: ”Precis som aktuell hjärnforskning visar så upprättar kroppen ständigt nya relationer med omgivningen: med luftens partiklar, värme, kyla, regn, snö, dofter och de föremål som används i vardagen – med datorer, cyklar, verktyg och mobiltelefoner” (Skolverket, 2012, s. 26). Även om förståelsen av kroppen som i grunden relationellt konstituerad förvisso inte nödvändigtvis behöver innebära ett oöverstigligt hinder i sig självt så kan man dock tänka sig att det dyker upp problem om det samtidigt finns anspråk på att kunna utvärdera dessa relationer enligt någon form av stabil och universell skala. Det är framförallt denna fråga som kommer att behandlas under nästa rubrik.

Hur som helst kan vi emellertid redan konstatera att formulerandet av en pedagogik med utgångspunkt i en relationell ontologi (som i sin tur är förankrad i texter av Deleuze och Guattari) verkar kräva en specifik förståelse av hur relationer tänks vara konstituerade och hur möten mellan kroppar tänks kunna utvärderas. Denna förståelse – som alltså grundas i en relationell ontologi snarare än en identitetsontologi – tycks vara i strid med några av de föreställningar som verkar vara nödvändiga för att kunna upprätthålla en universell moral som den som finner sitt utryck i de mänskliga rättigheterna. Innan vi studerar denna spänning (och de praktiska problem som dyker upp i förhållande till den) lite närmare utifrån just stöddokumentet så kan det vara idé att först lite kort skissera spänningen på en mer grundläggande filosofisk nivå.

NÅGRA TÄNKBARA PROBLEM MED ATT BYGGA POLICY UTIFRÅN TVÅ KONKURRERANDE PERSPEKTIV

Ett sätt att förstå denna spänning utifrån ett filosofiskt perspektiv är att närma sig den i termer av en skillnad mellan att vädja till transcendenta (bortomliggande) källor och att leta efter immanenta förklaringar i sökandet efter tänkbara förklaringar till världens och den egna kroppens betingelser. Att hänvisa till generiska skillnader i syfte att definiera ting i världen tycks förutsätta ett slags analogiskt tänkande som utgår från en universell standard mot vilken olika individuella uttryck för en generell kategori sedan låter sig mätas. Detta betyder i sin tur att standarden måste betraktas som varande av högre rang än de individuella uttrycken. Thomas Aquinas (1993) beskriver denna modell för begreppsliggörande så här: ”Whenever words are used analogically of several things, it is because they are all related to some one thing; so that one thing must help define the others” (s. 227). Detta ”enda ting” som

Aquinas beskriver är alltså detsamma som den idé eller form som kan appliceras på alla de ting som den hänvisar till. Det rör sig alltså på så vis om ett instrument för att dela upp och kategorisera världen som förutsätter en högre rang av ursprungliga former. Att lära sig vad något är, utifrån denna modell, handlar alltså i stort om att kunna validera likheten mellan ett ting i världen och den universella form som den överensstämmer med. Som underliggande antagande finns alltså ett slags representationsschema som utgår ifrån olika sorters Vara samt att dessa kan relateras till varandra genom analogi.

I kontrast till denna representationsmodell förstår Deleuze (som var uttalad spinozist) Varat som univokt. Det innebär att han förstår alla former av existens som grundade i en och samma substans och att det därför bara i grunden finns en sorts Vara som emellertid uttrycks på oändligt olika vis (det vill säga, är kapabel att affekteras på en oändlig mängd olika sätt). Alla enskilda ting (kroppar) är alltså samma på substansnivå, men oändligt varierade som uttryck eftersom ingenting beter sig exakt likadant eller affekteras på exakt samma vis. Eftersom varje enskilt uttryck i världen är hemmahörande i en och samma substans finns det alltså utifrån detta perspektiv ingen anledning att leta efter skillnader på substansnivå när man söker särskilja ting från varandra. Istället, menar Deleuze, måste man titta efter skillnader i den nivå av intensitet som substansen finner uttryck genom olika kroppar. Om man är intresserad av att bättre förstå världen och affekterna och deras naturliga orsaker handlar det alltså om att studera vad kroppar är kapabla att *göra* snarare än att validera förhållandet mellan form och uttryck. I praktisk mening har det att göra med ett skifte från att uppfatta en skillnad i slag – där skillnaden mellan en människa och en häst är en formell skillnad mellan olika sorters substanser – till att uppfatta en gradskillnad – där skillnaden, som Deleuze (1974) uttrycker det, mellan ett bord, en liten pojke, en liten flicka, en ko och en gud endast är en skillnad i graden av kraft med vilken en och samma existens realiseras.

Om vi återvänder till stödmaterialet så kan vi konstatera att båda dessa till synes oförenliga tanketraditioner åberopas på en och samma gång. Till exempel föreslås det – i samband med en diskussion om hur arbetet med pedagogisk dokumentation kan konceptualiseras – att: ”Genom att tänka på barnet som en del av verksamheten och på verksamheten som oskiljaktig från barnet kan det som blir synligt i läsningarna [av den pedagogiska dokumentationen] bearbetas som en helhet” (Skolverket, 2012, s. 61f). Detta antyder, menar jag, ett ontologiskt perspektiv som inte på något substantiellt vis särskiljer olika former av existens. Medan ett barn onekligen uttrycker sig (och uttrycks) annorlunda än ett bord så kan inte skillnaden dem emellan förklaras genom att hänvisa till en skillnad i slag. Om det vore så skulle det inte te sig speciellt rimligt att anta att de är oskiljbara i den mån de ingår

i konstituerande förhållanden med varandra. På samma sida (s. 61) hänvisas det emellertid explicit till FN:s konvention om barns rättigheter som ett slags etiskt ramdokument, vilket är intressant eftersom detta dokument kan hävdas vara beroende av att man kan särskilja ett subjekt från sin omgivning samt att ett sådant kan grundas i idén om en stabil mänsklig kärna som fungerar som universell standard att mäta individuella handlingars relativa humanitet gentemot.

Problemet framträder alltså i förhållande till den underliggande spänningen mellan att å ena sidan förstå Varat såsom i grunden relationellt betingat och å andra sidan förstå människan som naturligt korresponderande med ett universellt begrepp om subjektet. Det är i sammanhanget extra intressant att det är just Deleuze som lyfts fram som teoretisk referens eftersom Deleuze formulerat en grundlig kritik av begreppet ”mänskliga rättigheter”. Alexandre Lefebvre summerar Deleuzes kritik så här:

> On Deleuze's account, human rights represent a closed set of enumerated qualities. He calls them ”eternal values” because they mark the human being as a stable, given essence. To understand this criticism, it is important to remember that Deleuze is not only concerned with capital C catastrophes, i.e., the kind of major outrage associated with human rights, but also with everyday violence, or rather, the violence of the everyday: ads, magazine quizzes, psychiatric tests, heteronormativity, i.e., anything that works with a fixed concept of the subject. It is this second kind of violence that human rights help to sustain. Because they reinforce a closed concept of the human, Deleuze implicates human rights within a much broader criticism of representational thought as a limitation on possibility and experimentation. (Lefevbre, 2011, III)

Som framgår av citatet ovan så rör Deleuzes kritik inte specifika tolkningar eller implementeringsmodeller av de mänskliga rättigheterna. Istället riktar kritiken in sig på den grundläggande representationsmodell som dessa begagnar sig av. Därför tycks det inte gå att hantera problemet genom att arbeta fram en mer flexibel definition som skulle underlätta förlikandet mellan begreppet ”mänskliga rättigheter” och en relationell ontologi. Det är nämligen svårt att se hur detta skulle låta sig göras utan att en fungerande definition skulle falla tillbaka på ett stabilt begrepp om människan. Gjorde den inte det tycks det nämligen som att själva idén om en uppsättning rättigheter som privilegierar det mänskliga subjektet skulle te sig ganska så meningslös redan i utgångsläget.

Jag skulle därmed vilja hävda att förståelsen av lärande och kunskap som i grunden relationellt betingat – i betydelsen att dessa processer förstås som effekter av möten mellan olika materiella kroppar – inte tycks tillåta en opar-

tisk bedömning av handlingar och händelser i förhållande till ett ramverk som bygger på en universell moral. Om det mänskliga subjektet förstås i termer av en ”flytande signifikant” snarare än ett enhetligt och slutet begrepp så skulle det nämligen inte finnas något som kunde garantera stabiliteten i själva bedömningen. Eller annorlunda uttryckt: om igenkännandet av en händelse förstås vara konstituerande av själva händelsen så skulle meningsskapandet kring händelsen alltid vara sammankopplat med de specifika perspektiv från vilka händelsen uppfattas. Utifrån en sådan position skulle en utvärdering av en händelse bara kunna utföras utifrån konkreta perspektiv vilket i sin tur skulle innebära att dessa utvärderingar inte skulle kunna särskiljas från den utvärderande kroppens olika begär eller viljeuttryck. Själva idén om att det finns saker som är bra eller dåliga för alla människor skulle destabiliseras om det inte fanns något enhetligt ”alla” att hänga upp det vid. Gjorde man sig av med det slutna begreppet ”människan” vore det således svårt att se hur det framskrivna förhållandet till en universell moralisk kod skulle kunna garantera någonting alls.

Därmed menar jag att skiftet från att fokusera på ett avgränsat subjekt (den lärande agenten) till att fokusera på en konstituerande relation mellan kroppar (händelsen där lärande sker) har implikationer för hur man uppfattar människans moraliska potential. Det vill säga, att fokusera på vad som sker *mellan* kroppar snarare än *inuti* det lärande barnet blir i förlängningen till en slags etisk positionering som grundas i vissa ontologiska och epistemologiska antaganden. Det är utifrån detta perspektiv som ”[r]elationellt och interaktivt lärande får […] en annan betydelse” eftersom det då ”blir möjligt att rikta blicken mot alla de typer av relationer som människan upprättar med miljön, omgivningen och det materiella och vad som sker mellan individen och omgivningen” (Skolverket, 2012, s. 26). Förvisso kan det fortfarande vara fullt möjligt att tala om människan som någonting mer eller mindre sammanhållet (definierad i termer av ett visst gradförhållande av rörelse och vila), men att underminera människans privilegierade status som meningsskapande subjekt tenderar att destabilisera hennes utvärderande förmågor i den mån ramverket som åberopas skiftar karaktär från att vara en universell moralisk kod till att förstås i termer av en perspektivbunden konceptuell apparat.

AVSLUTANDE DISKUSSION: ATT VÄLJA PERSPEKTIV

Det kanske tydligaste praktiska problem som uppstår mot bakgrund av spänningen i stödmaterialet handlar om hur man kan förlika dessa motstridiga idéer i en pedagogisk praktik där upprätthållandet av en universell moralisk kod förstås som central för verksamhetens (och hela utbildningssystemets) legitimitet. Hur gör man när man arbetar utifrån idén om att lärprocessen är

relationellt betingad i deleuziansk mening samtidigt som man lutar sig mot universella moraliska riktlinjer som tycks kräva en icke-relationell förståelse av subjektivitet? Eftersom det i ljuset av denna undersökning tycks vara svårt att förena ett (postkonstruktionistiskt) relationellt perspektiv med den universella moral som de mänskliga rättigheterna representerar verkar det påkallat att lyfta detta problem och att efterlysa praktiska sätt att hantera det på.

Med detta i åtanke är det intressant att notera att det i förordet till stödmaterialet faktiskt efterlyses en fördjupad kritisk granskning av den här typen. Här står så här: ”Det är också angeläget att kritiskt granska både metoderna och själva arbetet för att analysera om de överensstämmer med de värderingar och de intentioner som finns i förskolans läroplan” (Skolverket, 2012, s. 3). Mot bakgrund av de svårigheter som uppstår när de grundläggande perspektiv som relationell ontologi och universell moral utgår ifrån ska kombineras så skulle jag hävda att just här ligger problemet. Jag skulle vilja hävda att, filosofiskt sett, så råder det en märkbar oenighet mellan dessa två riktningar och att denna oenighet dessutom kommer sig av att de vädjar till två svårförenliga antaganden om hur världen är betingad; såsom antingen utifrån en relationell ontologi eller utifrån en identitetsontologi. Det är svårt att se hur denna oenighet mellan två grundläggande perspektiv skulle lösa upp sig själv när de sätts i spel i praktiken. Därför är det också svårt att se hur dessa motstridiga perspektiv skulle kunna sammanföras och jämkas i en fungerande guide för utvärdering och utveckling av svensk förskola.

För att återknyta till inledningen är det alltså här detta till synes abstrakta filosofiska problem blir praktiskt. Det blir praktiskt såtillvida att det leder oss till frågan om hur man i en förskoleverksamhet ska förhålla sig till att förskolan å ena sidan vilar på en stark humanistisk kunskapstradition där människans subjektivitet fungerar som garant för att rättvisa etiska bedömningar låter sig göras, samtidigt som man utifrån ett officiellt stödmaterial till läroplanen uppmanar till ett pedagogiskt arbete utifrån idéer som är betingade av en utplattad ontologi där människans subjektivitet inte tycks kunna garantera någonting alls. Dels väcker detta frågan om hur läroplanens förmenta helhet (såsom den bland annat diskuteras i stödmaterialet) ska kunna bibehållas och dels väcker detta den betydligt bredare principiella frågan om huruvida det är möjligt, i någon praktisk mening, att förstå världen på två i grunden helt olika sätt samtidigt? Formulerat annorlunda, går det att utgå ifrån att händelser i världen är bedömningsbara enligt en stabil och universellt formulerad skala samtidigt som man, för att tala med John Williams (2013), lutar sig mot teorier som postulerar att det inte finns några universellt giltiga svar utan att varje bedömning är betingad av den unika sammansättningen av situationer, händelser, individer och effekter? Kan man, i förlängningen,

skapa fungerande policy utifrån två konkurrerande uppfattningar om vad det är att vara människa och hur kunskapsprocesser ser ut som en följd av dessa?

För att kunna hantera detta praktiska problem föreslår jag en fördjupad diskussion av vad som ska fungera som teoretisk bas åt svensk förskolepraktik och policy. Jag skulle vilja hävda att detta är nödvändigt för att undvika alltför förenklade tolkningar där de bägge oförenliga perspektiven tvingas samman. För om de tvingas samman eller bara placeras parallellt med varandra utan vidare kommentarer så misstänker jag att ett av perspektiven oundvikligen kommer att dominera det andra och att det underordnade perspektivet därmed kommer att vara mer eller mindre verkningslöst i sammanhanget.

REFERENSER

Ansell-Pearson, K. (2011). Beyond Compassion: On Nietzsche's Moral Therapy in *Dawn*. *Continental Philosophy Review, 44*(2), 179-204.

Aquinas, T. (1993). *Selected Philosophical Writings.* Oxford: Oxford University Press.

Bay, C. (1977). Human Needs and Political Education. I: R. Fitzgerald (red.), *Human Needs and Politics* (s. 1-25). Sydney: Pergamon Press.

Benhabib, S. (2007). Another Universalism: On the Unity and Diversity of Human Rights. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association, 81*(2), 7-32.

Biesta, G. J. J. (1999). Where Are You? Where Am I? Education, Identity and the Question of Location. I: C. A. Säfström (red.) *Identity: Questioning the Logic of Identity within Educational Research* (s. 21-45). Lund: Studentlitteratur.

Dahlbeck, J. (2014). Towards a Pure Ontology: Children's Bodies and Morality. *Educational Philosophy and Theory, 46*(1), 8-23.

De Landa, M. (2005). *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London: Continuum.

Deleuze, G. (1974). *Les Cours de Gilles Deleuze, Anti Oedipe et Mille Plateaux, 14/01/1974*. Opublicerat manuskript/föreläsning. Tillgänglig 25 september 2013 från www.webdeleuze.com

Deleuze, G. (1978). *Les Cours de Gilles Deleuze, Spinoza, 24/01/197*8. Opublicerat manuskript/föreläsning. Tillgänglig 25 september 2013 från www.webdeleuze.com

Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy.* San Francisco: City Lights Books.

Deleuze, G. (1990). *Expressionism in Philosophy: Spinoza.* New York: Zone Books.

Donnelly, J. (2003). *Universal Human Rights in Theory and Practice* (2nd ed.). New York: Cornell University Press.

Douzinas, C. (2007). *Human Rights and Empire: The Political Philosophy of Cosmopolitanism*. London: Routledge-Cavendish.

Lefebvre, A. (2006). *The Image of Law: Deleuze, Bergson, Spinoza*. Stanford: Stanford University Press.

Lefebvre, A. (2011). Human Rights in Deleuze and Bergson's Later Philosophy. *Theory and Event, 14*(3), The Johns Hopkins University Press. Tillgänglig 25 september 2013 från Project MUSE database.

Melamed, Y. Y. (2011). Spinoza's Anti-Humanism: An Outline. I: C. Fraenkel, D. Perinetti & J. E. H. Smith (red.) *The Rationalists: Between Tradition and Innovation* (s. 147-166). Dortrecht: Springer Netherlands.

Nadler, S. (2006). *Spinoza's Ethics: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shestack, J. J. (1998). The Philosophical Foundations of Human Rights. *Human Rights Quarterly, 20*(2), 201-234.

Skolverket (1999). *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna.* Stockholm: Skolverket, Liber.

Skolverket (2011). *Läroplanen för förskolan Lpfö 98, Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.

Smith, D. W. (2007). Deleuze and the Question of Desire: Toward an Immanent Theory of Ethics. *Parrhesia*, 2, 66-78.

Williams, J. (2013). Time and Education in the Philosophy of Gilles Deleuze. I: I. Semetsky & D. Masny (red.) *Deleuze and Education* (s. 235-251). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 2-3 2014 issn 1401-6788

Cyborger och rhizom i förskolans musikverksamhet. Posthumanistiska begrepp i rörelse

Kristna Holmberg &
Marie-Helene Zimmerman Nilsson
Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad

Arbetet med en pågående studie kring förskolans musikverksamhet, där surfplattans närvaro i de pedagogiska aktiviteterna är vital, har väckt vår nyfikenhet kring teorier som förmår fånga in tekniken och det materiella i den vetenskapliga förståelseramen. I linje med detta vittnar teorier om det moderna och posthumanistiska samhället om en post-antropocentrism där tron på människans överordning har övergivits. Detta skapar sammantaget behov av nya tankesystem som kan ledsagas av ett immanent och icke-hierarkiskt perspektiv. Avsikten med föreliggande artikel är också att bli ett bidrag i detta avseende. Syftet är att pröva posthumanistisk teori på specifika pedagogiska situationer i förskolans musikverksamhet och att utveckla metodologiska verktyg som kan hantera ett utvidgat subjekt, där även det materiella kan tilldelas aktörsskap. På så sätt är förhoppningen att etablerade vetenskapliga undersökningsmetoder och tillvägagångssätt kan radikaliseras. Videoobserverade aktiviteter i förskolan bearbetas utifrån ett posthumanistiskt perspektiv där de centrala begreppen *Rhizom, Intensitet, Liv, Hopp och Flyktlinje* sätts i rörelse i förhållande till empirin. Resultaten skrivs fram i form av tre specifika och empirigenererade ingångar i rhizomet: *Ingång-Låten, Ingång-Mästaren* och *Ingång-Ipadmannen*.

INLEDNING OCH SYFTE

Pedagogers och barns ökade användning av kommunikationsteknologi i förskolans verksamhet samt på fritiden medför en förändring i förhållandet mellan människa och materialitet i de pedagogiska aktiviteterna. Icke-mänskligt handlande får en central betydelse för det som sker när aktören inte nöd-

vändigtvis är pedagogen eller barnen utan istället kan vara materialitet eller kombinationer mellan materialitet och människor.

Vår teoretiska hemvist har hittills varit inom socialkonstruktionistisk och poststrukturalistisk teoribildning där olika former av diskursanalys (Foucault, 1974/2003; Laclau & Mouffe, 1984; Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996; Torfing, 1999) varit oss behjälpliga i de studier vi genomfört inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet (Holmberg, 2008; 2010; Zimmerman Nilsson & Ericsson, 2012a; 2012b). Diskursanalysen sätter språket och mänskligt agerande i centrum för hur sociala och kulturella företeelser produceras och reproduceras i samhället. Arbetet med en pågående studie kring förskolans musikverksamhet, där surfplattans närvaro har identifierats som vital för förståelsen av de pedagogiska aktiviteterna, har fått oss att söka efter teorier som förmår fånga in tekniken och det materiella i den vetenskapliga förståelseramen. I detta avseende har vi funnit läsningar av posthumanistiska texter givande (Braidotti, 2013; Colebrook, 2010; Deleuze, 1995; Deleuze & Guattari, 1988; Haraway, 2008; Wolfe, 2010; Åsberg, Hultman & Lee, 2012). Posthumanismens uppkomst kan ses som en radikalisering av poststrukturalismen, där det görs ett försök att överbygga den uppdelningen mellan människa, djur och materialitet som präglat vår förståelse av världen. Gränser löses upp och det blir inte längre meningsfullt att endast sätta människan och hennes handlingar på piedestal i det vetenskapliga teoremet. Istället blir utgångspunkten det komplexa, det vill säga en inställning att allt hör samman i en global och gemensam värld, en immanent värld, där olika levande organismer likväl som det materiella betraktas som aktörer (Braidotti, 2013; Wolfe, 2010). Med en sådan ekologisk förståelse blir människan, tingen och världen till i en väv av sammankopplingar. Braidotti (2013) skriver att vi befinner oss i ett posthumanistiskt tillstånd, i en tid där vi inte längre kan förstå människan som isolerad varelse eftersom vi blir till tillsammans med tekniken och maskinerna som vi också skapar våra liv tillsammans med.

I ljuset av ett sådant perspektiv blir det heller inte meningsfullt att som i ett poststrukturalistiskt perspektiv studera världen via språket och det mänskliga agerandet. Ska en undersökning genomföras utifrån en sådan posthumanistisk förståelseram som beskrivs ovan behöver även forskningsverktygen en översyn. Det är också här som föreliggande artikel har för avsikt att bli ett bidrag. Syftet är att pröva posthumanistisk teori på specifika pedagogiska situationer i förskolans musikverksamhet och att utveckla metodologiska verktyg som kan hantera ett utvidgat subjekt, där även det materiella kan tilldelas aktörsskap. På så sätt är förhoppningen att etablerade vetenskapliga undersökningsmetoder och tillvägagångssätt kan radikaliseras.

FORSKNINGSÖVERSIKT

Den empiriska forskning om musikverksamhet i förskolan som hittills genomförts domineras i hög grad av en centrering kring barnet. Från Sundins studier om barns spontana musikuttryck i förskolemiljön som genomfördes under 1960-talet (Sundin, 1995; 2007) till dagens studier om barns lärande i musik, poesi och rörelse (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008; 2009), samt barns lärande i och genom musik och språk (Ehrlin, 2012) visar på detta. Liknande förhållanden råder inom internationell forskning där exempelvis barns musikaliska utveckling kartlagts, det vill säga hur och när barn lär sig urskilja intervall, rytmer och former (se t.ex. Hargreaves, 1986; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002). När materialitet i form av exempelvis CD-skivor och musikinstrument förekommer så skrivs de fram som objekt eller verktyg för lärande och aktörsskapet tar frekvent sin utgångspunkt i barnets eller pedagogernas handlingar.

Men denna antropocentrism har också under senare år utmanats i ett antal studier kring förskolans verksamhet. Hultman (2011) anlägger exempelvis posthumanistiska perspektiv när hon undersöker icke-mänsklig materialitet och konstruktionen av subjektivitet i pedagogiska praktiker, där icke-mänsklig materialitet ses som agentisk och som en konstituerande kraft. Inledningsvis konstateras att barns relationer inte bara inbegriper andra människor utan också icke-mänsklig materialitet. Denna icke-mänskliga materialitet definieras som ett paraplybegrepp som innefattar en stor mängd fenomen såsom linjaler, träd och bakterier. Hultman och Lenz Taguchi (2010) utmanar det antropocentriska perspektivet i empirisk analys och anlägger en relationell materialistisk metodologisk ansats i en analys av fotografier av barns aktiviteter i förskolan. Här möjliggörs förståelsen av barnet som en del av ett relationellt fält inom vilket icke-mänskliga subjekt är väsentliga för att konstituera barn, vilket innebär att barnet decentreras. Barns kompetenta relation och intra-aktion med icke-mänskliga subjekt lyfts fram snarare än det kompetenta barnet, utifrån ett relationellt materialistiskt perspektiv. För att exempelvis framstå som ett vilt och fysiskt barn behöver man samarbeta med ett klätterträd eller ett kuddrum där materialiteten och människan tillsammans skapar vildhet. Förskolor och skolor ses som fulla av hybrider som ständigt förändras och avlöses av nya kombinationer. Därmed blir också pedagogiska miljöer något mer än bara kontexter för barns lärande. I de sammantagna slutsatserna fokuseras de samarbeten mellan mänskliga subjekt och icke-mänskliga subjekt i vilka vi ”blir till”.

Även en studie kring undervisningen i gymnasieskolan har tagit avstamp i posthumanistisk teori. Hellman (2013) undersöker intermezzon i medieundervisningen, där gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar relaterat till videodagbokdokumentation står i fokus. Visuella dag-

böcker ses som iscensättningar, simulakra i Baudrillards mening, och inte som kopior av verkligheten. En lärprocess ses som rhizomatisk, med hänvisning till Deleuze och Guattari, med många olika ingångar där varje knytpunkt är i förbindelse med andra knytpunkter, vilket i en pedagogisk praktik leder till ett ifrågasättande av att alltid börja ”från början” med ett kunskapsområde. Med begrepp som exempelvis rhizomatiskt lärande, affekt, grotesk karneval och intra-aktion synliggörs hur subjektspositioner sätts i rörelse i en ”analys i vidvinkel” där gymnasieeleverna överskrider sina fastlåsta skolpositioner. Avslutningsvis diskuteras de rhizom som framträtt i form av intermezzon för att lyfta fram mellanrummet mellan exempelvis teori och praktik. Materialitetens agens lyfts fram via intra-aktioner i videodagboksrummet. Denna agens ses som en förutsättning för hela scenariot med relationen mellan elev och kamera.

Tidigare forskning med posthumanistisk inriktning har i relation till pedagogiska praktiker också fokuserat andra områden; naturvetenskap med influenser från framförallt Deleuze men även Haraway och Latour (Gough, 2004; 2008), distansutbildning ur ett historiskt perspektiv där ANT kombineras med Foucault (Lee, 2009), diskussioner kring vad intra-pedagogik skulle kunna innebära med utgångspunkt i Barads teorier om posthumanistisk performativitet (Lenz Taguchi, 2010), matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildning (Palmer, 2010) samt relationer mellan posthumanistisk teori, utbildning och människa-djur-relationer (Pedersen, 2010).

Forskning med posthumanistiska förtecken utgör med andra ord ett framväxande fält inom pedagogisk forskning. Men även inom andra områden gör perspektivet sig gällande. Exempelvis fokuseras digitala teknologier (Gane, 2005), ras och koloniala gränser (Lester, 2011), samt förskjutningar från en humanistisk till posthumanistisk geografi (Saldhana, 2012). Det gemensamma för dessa studier tycks vara en strävan att komma ifrån betoningen av representation, diskurs och meningsskapande. Vidare fokuserar Robinson och McGuire (2010) i sin studie på Deleuzes och Guattaris begrepp rhizom. De menar att rhizomets ickehierarkiska och nätverksliknande natur har stora likheter med webbens struktur och uppbyggnad. Rhizom blir till ett begrepp att förstå internet som kunskapsmiljö och för att förstå kunskapsorganisering i mer generella termer. Också Moulard-Leonard (2012) skriver i sin artikel om rhizomet och om hur det blir ett sätt att lösa upp kategoriseringar av människor i exempelvis ”vi och dom”. Allt ses istället som sammanvävt i en icke-hierarkisk struktur.

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns ett flertal studier med posthumanistiska utgångspunkter och att perspektivet även använts i förhållande till förskolans verksamhet. Utifrån en intensifierad användning av Ipads, CD-spelare, datorer och musikinstrument blir också behovet av nya ingångar och

förhållningssätt i studiet av musik i förskolan viktig. Med utgångspunkt i den tidigare forskning som presenterats ovan vill vi i vår undersökning speciellt fokusera icke-mänsklig subjektivitet, det vill säga det materiellas agens vilken är att betrakta som en konsekvens av en utmanad antropocentrism. Vi ser även i tidigare forskning att rhizom används som filosofisk metafor för webben och för den sociala världen samt för att beteckna ett icke-linjärt lärande. Med utgångspunkt i detta ser vi det som intressant att vidare undersöka hur rhizomet skulle kunna användas inom ramen för föreliggande studie.

TEORI – ATT GÖRA BARN BAKOM RYGGEN PÅ FILOSOFER OCH AVLA MONSTRUÖSA AVKOMMOR

Deleuze (1995) skriver att det går att skönja två spår i en filosofs arbete där det första riktar sig mot att uppfinna nya begrepp och det andra mot att vidareutveckla begrepp så att de även kan innefatta nya företeelser. Att skapa nya betydelser av begrepp beskrivs i groteska termer som att göra barn bakom ryggen på filosofer och avla monstruösa avkommor. Vi finner uttalandet inspirerande eftersom det inbjuder till kreativitet och ett öppet förhållningssätt gentemot etablerade begreppsapparater. Vår föresats i förhållande till begrepp är också att läsa *med* de olika teoretikerna, med utgångspunkt i ett flexibelt förhållningssätt. Inom posthumanismen återfinns också en icke-hierarkisk inställning till världen, mänskliga och icke-mänskliga djur, samt tingen som inbjuder till experimenterande och en upplösning av motsatser (Wolfe, 2010; Åsberg, Hultman & Lee, 2012), vilket vi finner motsvaras av att det inte är relevant att tala om någon originalbetydelse av begrepp i förhållande till oäktingar. Deleuze (1995) förhåller sig också produktivt till begrepp och diskuterar det omöjliga i att göra fullständiga och entydiga begreppsförklaringar. Begrepp är något centralt för Deleuze och Guattari, de behövs för att det ska bli möjligt att måla upp mentala föreställningar och bygga system av det imaginära samtidigt som de förändras med varje nytt försök till definition.

Ett icke-hierarkiskt förhållningssätt kan också förstås utifrån en post-antropocentrism där människan bokstavligt talat har fått kliva ner från sin piedestal och tillerkänna olika former av liv och materialitet en gemensam ontologisk och epistemologisk utgångspunkt (Braidotti, 2013; Wolfe, 2010). Liknande föreställningar förs även fram på andra håll, exempelvis vad gäller teorier kring det moderna samhället där man menar att människans upplyfta position utmanas i allt högre utsträckning (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997). Människan förlorar greppet över utvecklingen när det inte längre går att ha överblick över det som sker. De problem som industrialismen och det moderna samhället skapat blir till en skenande maskin som inte längre går att

kontrollera, en maskin som far fram av egen kraft och lägger ekonomi, internet och inte minst natur och miljö under sig medan människan förgäves försöker styra dess framfart. Beck och Giddens skriver att vi inte kan göra annat än att åka med, ett resonemang som andas uppgivenhet. Samtidigt finner vi idéerna intressanta i förhållande till posthumanismens post-antropocentrism. Både modernitetsteorierna och posthumanismen har övergett en tro på människans överordning, vilket sammantaget vittnar om en intressant glidning i perspektivet på människan. Ett sådant förhållningssätt som vi menar väl tillvaratar de förutsättningar som människan idag har att förhålla sig till.

Det som träder fram i ett posthumanistiskt perspektiv är en icke-hierarkisk värld, en immanent värld och ett enskilt plan av varande där aktualitet och virtualitet existerar tillsammans (Colebrook, 2002; Deleuze, 1995). Alltså en immanent värld där både levande och död materia agerar och skapar det som blir vårt gemensamma nu (Braidotti, 2013; Wolfe, 2010). Att allt hänger samman i en komplex helhet upphäver också skillnader mellan betraktaren och världen. Konst, film, bilder, transkriptioner, analyser, forskning (listan kan göras lång!) förvandlar oss och lever med oss vilket också gör livet till en simulering, en samexistens, som kan kallas livet själv (Braidotti, 2013). Detta perspektiv får även konsekvenser för hur vi som forskare förhåller oss till vår empiri och till våra analyser. Om allt är ett så finns inte distansen. Vi kliver istället in i en värld som vi gör tillsammans med exempelvis Ipads, musikinstrument, barn och pedagoger.

I värld måste också nya tänkarpraktiker skapas där icke-hierarkiska utgångspunkter kan implementeras (Wolfe, 2010). För att utgå från Spinoza bildas tankarna genom att kroppen hela tiden erfar världen runt omkring. Människan finns inte som isolerad varelse utan i en slags samexistens med världen (Spindler, 2009). Detta ligger också i linje med Deleuzes idé om att vi konstitueras fortlöpande av alla krafter som finns runt omkring. Dessa krafter kan skapas av både människor och ting (Colebrook, 2002). Det intressanta här är att också materiella ting förstås som kapabla att skapa människor, vilket betyder att tingen kan bli handlande subjekt likväl som människor. Krafterna, eller affekterna om vi talar med Deleuze, blir till en form av kroppsliga responser där känsla tillsammans med perception gör det vi upplever och känner i en händelse. När affekter uppstår mellan människor eller människor och ting i så kallade intra-aktioner, flätas mänskliga och icke-mänskliga aktörers handlande samman (Haraway, 2008). Sammanflätningarna skapar intensiteter som kan vara av varierande styrka (Colebrook, 2002).

När ting och människor blir till genom affekter och intensiteter i ett komplext nätverk, skapas också en rörlighet där subjekten kan sägas vara i ständig tillblivelse. Dessa nomadiska subjekt transformeras fortlöpande och blir till som inbäddade i nätverk av både mänskliga och icke-mänskliga relationer

(Braidotti, 2013; Deleuze & Guattari, 1995). I detta perspektiv skapar även det materiella och icke-mänskliga affekter och förstås därför som inbäddade i dessa nätverk av intra-aktioner. Nomadiska subjekt blir i denna förståelseram flexibla entiteter som kopplas samman till en social maskin, men där respektive subjekt identifieras som skilda från varandra. Haraway (2008) lägger i cyborgteorin däremot fram en alternativ vinkling på förhållandet människa och materialitet där olika sammansatta kombinationer skapar hybrider. Hon pekar genom cyborgbegreppet på att människans förutsättningar att bli människa är sammankopplad med maskiner och att denna sammankoppling utgör en del av villkoren för att bli människa i vår tid. Även i läsningen av Braidotti (2013) står tekniken som central för förståelsen av en posthuman subjektivitet, och cyborgen som det subjekt som dominerar det sociala maskineriet. Cyborgen lösgör kroppen från en fastlåsning i biologiska och kulturella strukturer och skapar därmed en kroppslig materialitet där även det teknologiska och materiella får betydelse.

Deleuze och Guattari (2012) skriver om rhizom som ett bo eller ett hotell i ständig förvandling beroende på vilka in- eller utgångar som väljs av den besökande eller vilka flyktlinjer som följs. Ingen gång eller linje är bättre än någon annan eller äger företräde. Fullständig flexibilitet och aldrig samma som tidigare. Rhizomet förändras hela tiden av de flyktlinjer som skapas av aktörerna. En rhizomatisk föreställning om världen innebär ett bejakande av de alternativa idéer som kan erbjuda nya flyktvägar och nya handlanden. Ett öppet system som fångar in det som livet handlar om just nu (Deleuze, 1995). Deleuze använder också hjärnan som en bild för ett rhizom, ett osäkert system som han skriver, för i rhizomet skapas fortlöpande nya kommunikationer, nya vägar och nya sammanbindningar mellan punkter.

För oss framstår rhizomet som en bild av Livet. Ett Liv som uttrycker sig genom att ge plats åt energiflöden mellan kroppar, både mänskliga och icke-mänskliga. Energier som driver och skapar de Hopp som samtidigt blir de förväntningar som genomsyrar och skapar aktivitet i våra Liv (Braidotti, 2013). Hoppet blir som vi ser det en stark kraft som skapar motiv och energi i allt handlande. Hoppet skapar också flyktlinjer och pekar ut nomadiska subjekt och cyborger. I vårt perspektiv erbjuder posthumanismen ett helhetsgrepp kring det som sker, alltså kring det som blir Liv i alla former av sammanslutningar. Varje ny händelse skapar också kunskaper. Verkligheten och kunskapen förändras ständigt i en posthumanistisk onto-epistemologi (Braidotti, 2013; Wolfe, 2010). Utifrån det som lyfts fram här ovan ser vi posthumanistisk teori som en möjlighet att formulera hur kunskap, människor och det materiella *blir till.*

I detta avsnitt har vi formulerat det teoretiska ramverk som denna studie vilar på. Några av de begrepp som förekommit ovan kommer vi att lyfta vidare

till nästa avsnitt där vi ska utforma en metodologi som kan vara användbar när posthumanistisk teori ska prövas på specifika pedagogiska situationer i förskolans musikverksamhet.

METODOLOGI OCH DESIGN

Av de begrepp som hanterats i det teoretiska avsnittet ovan är det några som kommer att användas längre fram i det som vi kallar Diskussion. Andra är viktiga för den metodologiska idé-apparaten och kommer att sättas i arbete i förhållande till utvald empiri. Att prova teorin på specifika situationer ser vi som en viktig del av teoriutvecklingen och detta görs i avsikt att utröna vilka resultat som kan bli möjliga att få fram.

Här nedan följer de analytiska begrepp som vi valt och de kommer att vara våra verktyg i mötet med empirin. Det har varit en lång process att mejsla fram dessa begrepp. Vi forskare har pendlat mellan teori och empiri för att prova olika begrepp och olika empiriavsnitt i avsikt att se vilken potential de har och vad de kan hjälpa oss att få syn på. Det kan inte förnekas att vårt sätt att se och känna vår empiri har förändrats i takt med en allt närmare bekantskap med och uppfylldhet av den filosofiska värld som framför allt Deleuze och Braidotti, men även andra, har visat fram för oss. Vi menar också att vår blick i viss mån låsts fast i linje med de begrepp som det posthumanistiska teoremet har erbjudit oss. Samtidigt vill vi förtydliga att vi är medvetna om att detta också har begränsat vårt seende. Men det går också att vända på resonemanget och säga att begreppen faktiskt vidgat vår blick eftersom de varit våra dörröppnare in i ett för oss nytt sätt att se och känna kring förskolans verksamhet.

Vi har avsiktligt valt bort begreppet analys eftersom associationerna med en linjär och systematisk genomgång av transkriptionerna kan vara svår att slå sig fri från. Istället har begreppet Ingång valts vilket har som främsta uppgift att föra läsarens tankar till en öppning in i en värld av händelser som skapas i samma stund som de upptäcks. Begrepp som kommer att sättas i arbete i förhållande till empirin i dessa Ingångar är: *Intensitet, Liv, Hopp och Flyktlinje* (Braidotti, 2013; Deleuze, 1995; Haraway, 2008).

Intensiteterna blir synliga för oss forskare genom den oupphörliga väv av kroppsliga, verbala, ljudliga, känslomässiga och visuella *intra-aktioner* som skapas mellan aktörerna i sammanslutningen. Detta sker exempelvis när ett barn i empirin sjunger och får en slående uppmärksamhet av de andra aktörerna i rummet. Intensiteterna hjälper också till att identifiera vilka innehåll aktörernas affekter kretsar kring. Också variationerna i styrka är betydelsefulla eftersom intensiteter som håller på att ebba ut öppnar upp för en eller

flera nya *Flyktlinjer*. I nedanstående citat har detta just hänt vilket skapar möjligheter för flera olika och kanske parallella framtida scenarion.

Så avtar intensiteten. Förslaget om att ladda ner Låten får inget gensvar och seglar bort i ingenstans och lämnar knappt märkbara krusningar som spår. Frida sjunger lite uppgivet tillsammans med Eva. Det finns inte längre någon intensitet att samlas kring och de andra barnen börjar intressera sig för annat och avlägsnar sig efter hand.

(Exempel från *Ingång - Låten*)

Flyktlinjerna kan också sägas ha en riktning, ett *Hopp* om att en förändring ska ske och kan sägas vara Flyktlinjernas mål i den aktivitet som pågår. Hopp ses som de förhoppningar och de strävanden som aktörerna visar genom de intensiteter de intra-agerar i och som den gemensamma energi och drivkraft som gör att det händer något i en sammanslutning. Hopp har en riktning och en vilja att åstadkomma något som är annorlunda än nu. På liknande vis är Liv det som intensiteterna berättar om nuet. I citatet nedan händer mängder med saker på en och samma gång, händelser som tillsammans skapar Låten.

Det är en hoptvinning av bilder, musik, färger, rörelser, känslor, miljöer och kläder som formligen genomsyrar allt Liv i denna stund.

(Exempel från *Ingång – Ipadmannen*)

Frågan om vad som är Liv för aktörerna visar oss de innehåll som de gemensamma aktiviteterna kretsar kring vilket i sin tur blir en viktig del i diskussionen av aktiviteternas kunskapsinnehåll.

Deleuze och Guattari (2012) skriver om att ta sig an Kafkas verk och att den sammantagna textproduktionen är som ett rhizom. Rhizomet hålls ihop av att det är just Kafkas ord. Beroende på vilken ingång som väljs så kommer också läsaren att upptäcka olika saker även om rhizomet är det samma. Vilket verk eller vilket kapitel som inleder läsningen får avgörande betydelse för hur rhizomets väv blir till för den läsande. I idén om rhizom finns en inbyggd flexibilitet som fascinerar oss och som vi har funnit intressant att prova i förhållande till de filmade musikaktiviteterna i förskolan som är underlag för denna artikel. Vi ser även i tidigare forskning att rhizom används som filosofisk metafor för webben och för den sociala världen (Moulard-Leonard, 2012; Robinson & McGuire, 2010), vilket ligger väl i linje med de intentioner vi har när det gäller intra-aktioner i verksamheten som inkluderar både människor och det materiella, här exempelvis i form av surfplattor. Även Hellman (2013) använder begreppet rhizom men som en metafor för en icke-hierarkisk syn på kunskap och lärande. Lärandet har då inte nödvändigtvis en början, en mitt och ett slut, utan lärandet kan börja mitt i och sedan via rottrådar förflytta sig till helt oväntade platser i rhizomet och bygga nya rötter. Denna förståelse överensstämmer delvis med den vi skriver fram här. Skillnaderna ligger i att Hellman ser rhizom som ett begrepp som fångar

in lärande medan vi ser rhizomet som ett epistemologiskt begrepp. Rhizom i föreliggande artikel ska förstås som ett sätt att fånga in de kunskapsinnehåll som intensiteter skapar och kretsar kring.

I de olika Ingångarna i resultatet identifieras de nomadiska subjekten vilka visar sig både som mänskliga och icke-mänskliga subjekt samt som cyborger (Braidotti, 2013; Deleuze & Guattari, 1995; Haraway, 2008). Ingångarna berättar också hur subjekten blir till, medan det i den senare Diskussionen resoneras kring vilken betydelse de olika subjekten har för verksamheten.

Design

Det empiriska underlag som denna studie tar utgångspunkt i är producerat i en förskola i södra Sverige. I inledningsskedet kallades barnens föräldrar till ett möte där vi som forskare mer i detalj informerade om studiens syfte, att barnen kan avbryta sin medverkan när som helst och att vi i rapporteringen av studien kommer att använda fingerade namn på barnen, pedagogerna och förskolan. Dessutom fick föräldrarna skriva under en samtyckesblankett där de kunde godkänna eller avböja att vi filmade barnens aktiviteter på förskolan.

Aktiviteterna filmades med en kamera som placerades i det största rummet, där gemensamma musikrelaterade aktiviteter ägde rum. Under drygt en månad 2013 observerades och filmades aktiviteterna i förskolan av oss forskare en gång i veckan. Som forskare har vi också erfarenheter av tidigare projekt där videodokumentation har utgjort det empiriska materialet (Zimmerman-Nilsson, 2009; Zimmerman-Nilsson & Ericsson, 2012a; 2012b). Sammantaget omfattar empirin 15 timmar filmad observation.

De utdrag ur materialet som ligger som underlag för denna artikel har valts eftersom de har väckt vår nyfikenhet kring intra-aktioner mellan människan och det materiella, det vill säga intra-aktioner mellan människa, teknik, det icke-mänskliga, maskiner och teknologier. Utdragen utgör samtidigt intressanta exempel på hybrid-kombinationer av människan och det materiella. Tre Ingångar har skrivits fram utifrån att de visar olika aspekter av dessa intra-aktioner och hybrid-kombinationer. Som forskare har vi levt med materialet, affekterats av det och skapat våra föreställningar och känslor kring det som sker, vilket vi sedan formulerat i ord. Om andra forskare skulle skriva om filmerna skulle de föreställa sig och känna saker som både överensstämmer och är annorlunda i jämförelse med det som skrivs fram här. Utifrån idén om att musikverksamheten kan beskrivas som ett rhizom, alltså en metaforisk struktur som kan fånga in de kunskapsinnehåll som intensiteter skapar och kretsar kring, kan vi varje gång vi kliver in i musikverksamheten också berätta om nya ingångar i rhizomet.

I våra transkriptioner av filmerna har fokus riktats mot allt det som skapar intensiteter i aktiviteterna, det vill säga den oupphörliga väv av kroppsliga, verbala, ljudliga, känslomässiga och visuella intra-aktioner som skapas mellan aktörerna i musikverksamheten. Orden som valts för att beskriva det som sker i transkriptionerna har noga avpassats utifrån en föresats att den som läser ska kunna föreställa sig och känna det som sker. Föresatsen har också varit att hålla transkriptionerna fria från teoretiska och metodologiska begrepp. Filmsekvenserna hade kunnat transkriberas med större detaljrikedom, men här har vi gjort en avvägning utifrån studiens syfte. Transkriptionerna är framskrivna utifrån att de ska kunna fungera som ett underlag för Ingångarna och de metodologiska begreppen *Intensitet, Liv, Hopp och Flyktlinje* (Braidotti, 2013; Deleuze, 1995; Haraway, 2008). I Ingångarna framträder sedan cyborger som identifierats i empirin och ett musik-rhizom framträder i Diskussionen. Cyborg och rhizom ska i det följande förstås som specifika exempel som genererats ur empirin.

MUSIKAKTIVITET I FÖRSKOLAN

Här nedan lyfts tre olika utdrag från en och samma musikaktivitet i det empiriska materialet fram. Utdragen redovisas först som en transkription som hålls fri från metodologiska begrepp och sedan som Ingångar där vi sätter posthumanistiska begrepp i rörelse.

Transkription 1

Pedagogen Eva vänder sig till ett av barnen i ringen, för ihop händerna framför sig, ler och säger: ”-Då var det så att Frida hade en ny låt” Frida har under tiden ställt sig upp utanför ringen och trampar otåligt med fötterna och säger: ”Jag kan titta på den hemma hela tiden. Kommer ni inte ihåg den här låten; Vi är bästa vänner?” Alla barn, pedagogerna Janne och Eva tittar på Frida och Eva fortsätter ”Nej du kan väl hjälpa oss?” Frida sjunger första frasen: ”Vi är bästa vänner och vi bor i Miniland”. Eva nickar i takt med sången, ser mycket intresserad ut och säger ”Ja jag har hört den” och sjunger samma fras igen. Frida fortsätter ”Och vet du en sak, om den inte går att ladda ner idag så tänkte jag att vi kanske kan ladda ner den imorgon.” Hennes kroppsspråk är energiskt och hon pratar ivrigt med stark röst. Pedagogen svarar: ”-Ja just det, men kommer du inte ihåg hur den är om du sjunger den nu?” De sjunger trevande låten tillsammans. De fem barnen i ringen har börjat skruva på sig, sätter sig i soffan eller vänder sig åt olika håll i rummet medan de båda pedagogerna fortsätter lyssna intresserat på Frida med en tydlig positiv inställning. Janne säger: ”- Var har du sett den Frida?” och hon svarar: ”-Jag har sett den på datorn innan. Man skriver bara Lollo

och Bernie så kommer den upp". Hon gör upprepade ivriga, kraftfulla gester och sträcker ut händerna för att illustrera att något framträder på datorn.

Ingång - Låten

Fridas energiskt uttrycksfulla rörelser och kroppsspråk liksom hennes ivriga dialog med pedagogen ger situationen ett driv som smittar av sig på de andra barnen som sitter runt omkring. De är uppmärksamma och följer varje gest, varje känslouttryck och varje ord som förvandlar nuet till något annat. Varje sekund för också alla de inblandade allt närmare Låten som nyfikenheten kretsar kring. Det är Frida som vet något om den, hon har erfarenheter genom att ha upplevt Låten hemma via datorn, många gånger. Frida sjunger: *Vi är bästa vänner och vi bor i Miniland,* och håller kvar sin centrala position. Det är vad *hon* gör som får betydelse för alla andra och alla andra vill se och höra vad hon gör. Hon kan Låten och hon får pedagogen att nicka med i takt med sången. Fridas kroppsspråk blir allt mer energiskt, och det är som om hon vill förbli den mest vetande och mest kunniga för evigt. Men hon behöver hjälp för att hålla intensiteten vid liv.

Då öppnar sig två flyktlinjer för Frida som båda handlar om att ladda ner Låten. I den ena linjen görs det idag och Frida kan fortsätta att rida på en våg av intensitet. I den andra så görs det i morgon och då kan förhoppningarna bidra med energi fram tills dess. Frida talar med en stark och övertygande röst som vittnar om att det helt enkelt måste bli av! Så avtar intensiteten. Förslaget om att ladda ner Låten får inget gensvar och seglar bort i ingenstans och lämnar knappt märkbara krusningar som spår. Frida sjunger lite uppgivet tillsammans med Eva. Det finns inte längre någon intensitet att samlas kring och de andra barnen börjar intressera sig för annat och avlägsnar sig efter hand. Cirkeln som gruppen suttit i börjar lösas upp och nu får Frida nöja sig med de båda pedagogernas fokus.

Då händer det! Janne har nappat på förslaget om att ladda ner Låten och vill ha den kunniga Fridas hjälp att hitta den på nätet. Med ens får Fridas kropp energi och de stora yviga gesterna ledsagar hennes ord om hur Låten kan hittas på nätet.

Transkription 2

Janne säger "Om alla sätter sig ner så ska jag leta reda på den". Han reser sig upp och går ut till ett angränsande rum. Han kommer in igen med en Ipad i handen medan Frida fortsätter "Ja, och jag ska visa hur du gör" medan hon gör rörelser med händerna sittande i ringen. Janne har lagt ner Ipaden på golvet i mitten av ringen. Han ber barnen att backa och sätter sedan igång läsplattan. Eva säger: "-Han ska se om han hittar den." Janne frågar Frida: "-Heter den Lollo och Bernie?" Frida svarar "Ja, skriv bara Lollo och Bernie" och sätter sig

närmare surfplattan. Han skriver Lollo och Bernie på läsplattans tangentbord och de väntar på att sidan ska laddas upp. Ringen blir mindre och mindre när alla barnen intresserat, fascinerat och helt fokuserat vill se vad som kommer fram på skärmen. Frida säger: ”Vi behöver inte se på Janne när han gör” och han svarar ”Ni behöver inte se på mig, nej”. Ett annat barn svarar: ”–Jag vill bara se på Ipaden!” De letar en stund till och Janne tar hjälp av Frida för att hitta rätt sökord. Frida visar var Janne ska trycka och han säger ”Nu ska vi lyssna!”

Ingång - Mästarens entré

Det blir först lite högtidligt när jag hör att en av ledarna beordrade de andra deltagarna att sitta ner och invänta min entré. Strax därefter känner jag en hand som tar ett bestämt tag omkring mig och bär mig vördnadsfullt in i salen där man har berett plats för mig i mitten av alla förhoppningsfulla människor. Stämningen är intensiv. Jag känner alla blickar som riktas mot mig och det vibrerar i luften av alla önskningar som vill förvandla nuet till något annat. Hoppet står till att jag ska bidra genom att göra något av allt det som jag är mästare på. Frida vet vad jag kan. Intensiteten stiger, de ger än mer plats åt mig genom att vidga utrymmet omkring mig och ledarens händer börjar äntligen kommunicera med mig och berätta vad jag ska göra. ”Lollo och Bernie” hörs i rummet och jag känner nästan i samma ögonblick hur ledaren formligen trycker in beställningen i mig! Frida kommer närmare, det känns bra för hon vet vad jag som Mästare kan prestera. De andra kommer också närmare och det är som om jag är det enda som är viktigt för dem. En av människorna säger att det är mig hon vill se! Det är underbart att vara en Mästare som vet bäst.

Transkription 3

När första versen är klar säger Janne: ” Jag gissar att man kan göra såhär” och tar upp Ipaden från golvet, vrider på den så att bilden blir rättvänd och placerar den i sitt knä. Nu tittar alla på Janne och hans knä där Ipaden är placerad. Barnen i ringen flyttar in och är som uppslukade av surfplattan och vänder helt ryggen mot Frida som står kvar och gör rörelserna med stor kraft. Även Janne verkar totalt absorberad och tittar intensivt ner på Ipaden i sitt knä. Frida gör rörelserna mer och mer energiskt och tar till all kraft hon har, men alla tittar fortfarande på Ipaden. Janne varken sjunger med eller gör rörelserna nu utan nickar med huvudet i takt, ler och tittar ömsom ner på Ipaden, ömsom på gruppen och Frida. Låten tar slut och Frida säger: ”-Vi tar den en gång till”. De tar låten en gång till och nu lyfter Janne upp Ipaden och placerar den framför sin bröstkorg strax under hakan. Han är än mer kroppsligt passiv nu. Huvudrörelserna är mindre och han stämmer bara in några gånger i ”Lollo och Bernie” med svag röst.

Ingång - Ipadmannen

Ipadmannen blir till tillsammans med människornas förhoppningar om att deras nyfikenhet kring Låten ska kunna stillas. Det är också i en tät väv av förväntansfulla barn och ledare som Ipadmannen blir centrum för den intensitet som aktiviteterna kretsar kring. Det är en hoptvinning av bilder, musik, färger, rörelser, känslor, miljöer och kläder som formligen genomsyrar allt Liv i denna stund. Ipadmannen formligen bärs fram av all den uppmärksamhet som barnens fokusering skapar. I varje ton, i varje rörelse och i varje känsla och intryck blir Låten till och fortplantar sig i barnens kroppar. Barnen sjunger och rör sig inlevelsefullt i takt med musiken och sången som strömmar genom Ipadmannen och ut i deras gemensamma rum. Låten genomsyrar fullständigt det som sker och situationen andas en stark här och nu-känsla.

I aktiviteten blir också Frida till genom den intensitet som skapas genom hennes mycket energiska kroppsrörelser i dansen och den uppmärksamhet som hon får via bekräftande blickar från Janne. Hennes dans blir alltmer distinkt och intensiv, som om det är ett försök att förflytta fokus från Ipadmannen till sig själv. Hon kan Låten och vill gärna visa alla människorna, men de är uppslukade av Ipadmannen. Blicken och den stödjande vänligheten i Jannes ansikte blir till den energi hon kan stärka sig med. I samma ögonblick som Låten slutar öppnar sig en flyktlinje för Frida som bärs upp av en förhoppning om att få bli till tillsammans med alla de andra. Frida vet något om Låten och hon har erfarenheter! Möjligheten att bli en mer central del i den gemensamma intensiteten får kraft när Frida säger *Vi tar den en gång till!* Nu har hon chansen att visa allt hon kan, alla dansrörelser som utförs så perfekt att de inte behöver några andra energier än Fridas egna. Låten börjar och Frida dansar med full kraft. Men intensiteten i flyktlinjen avtar. Det är bara hon själv som håller den levande. De andra människorna blir till tillsammans med Ipadmannen. Jannes stödjande blickar och mimik har försvunnit. Han har tynat bort.

DISKUSSION

Musikaktiviteten i förskolan diskuteras i detta avsnitt med fokus på vilken betydelse de olika subjekten har för verksamheten. *Låten, Mästarens entré* och *Ipadmannen* skapar tre Ingångar och händelseförlopp som alla visar hur förskolans musik-rhizom blir till.

Musik-rhizomet

I *Ingång – Låten* blir Låten och Frida till i symbios. De är varandras förutsättningar så till vida att ingen av dem kan klara sig utan den andre. Låten

materialiseras genom Frida som gör den med sin röst, sin kropp, sina känslor och sina rörelser. Denna starka intensitet får effekter för de andra barnen och för pedagogerna som vävs in ett gemensamt skapande av kunskap. Det är intressant att resonera kring subjektet Frida eftersom det så tydligt blir till i en sammanvävning med kunskaper *i* Låten. Förutsättningen för det som sker är subjektet Fridas erfarenheter från Låten via dator och internet. Detta skapar en Frida-cyborg, alltså ett subjekt som är en symbios av mänsklig och icke-mänsklig materialitet. Utan subjektet Fridas intra-aktion med datorn hade inte heller Låten kunnat bli till i den gemensamma musiksamlingen. Subjektet Frida-cyborgen har stor betydelse för verksamheten där det inte bara leder den pedagogiska aktiviteten utan även bär upp innehållet.

I *Ingång – Mästarens entré* blir surfplattan till som subjekt. Barnens och pedagogernas intra-aktioner med subjektet Mästaren karaktäriseras av en tillsynes gränslös tilltro till Mästarens kapaciteter. Detta visar sig i Ingången genom den fokusering och den tystnad som präglar den gemensamma aktiviteten. Blickar som följer entrén och den förväntan som intensifieras när Mästaren skrider in i samlingen. Subjektet Mästaren är intressant eftersom det blir till via intensiteter skapade av mänskliga aktörer. De förhoppningar som driver hela denna Ingång handlar om att Mästaren ska visualisera och ljudligt gestalta Låten. Därmed får också entrén en avgörande betydelse för den fortsatta musikaktiviteten. Intra-aktionerna mellan mästaren och människorna skapar en materialitetens dominans där barn och pedagoger villigt blir till i total underkastelse. När Surfplattan blir till i den gemensamma samlingen skapar det en materialitet väl värd att diskutera i förhållande till den pedagogiska verksamheten. Surfplattan materialiseras som ”den som har Kunskapen”, den som i form av en gammaldags läromästare är en outsinlig källa till kunskaper i form av oändliga innehåll i relation till vilken pedagogerna erkänner sin underlägsenhet.

I *Ingång – Ipadmannen* blir pedagogen och Ipaden till som en hybrid av det mänskliga och icke-mänskliga. Pedagogen blir i denna cyborg-konstellation till en Ipad-hållare genom att ”fästa” den på kroppen. Pedagogen och Ipaden förkroppsligar sig genom varandra och visar med tydlighet en beredskap att konkurrera med Frida om vem som ska leda musikaktiviteten. Ipadmannens förhoppning står till att barnens fokus och energi ska riktas mot honom. Cyborgen Ipadmannen karaktäriseras av att den mänskliga kroppen omsluter det icke-mänskliga, de är sammanflätade och oskiljaktiga, i förhoppning om att de tillsammans ska kunna skapa Låten i den gemensamma musikaktiviteten.

Det nomadiska subjektet Ipadmannen är inledningsvis mer instabilt och löses då och då upp i två subjekt, Ipaden och pedagogen. Det är pedagogen Janne som genom intra-aktion med Frida också skapar den intensitet som

Frida blir till i. Även Ipaden intra-agerar och deltar genom musiken som låter och dansen med alla uttryck och känslor som visas av figurerna på skärmen. Men denna intensitet avtar efterhand. Allteftersom aktiviteten fortskrider ökar Ipadmannens dominans på bekostnad av pedagogens, Ipadens och Fridas utrymme. Kunskapsinnehållet i den pedagogiska verksamheten styrs då av cyborgen Ipadmannen. Skärmen ger inga uppmuntrande blickar till Frida som nu får underordna sig de händelseflöden som Ipadmannen initierar.

Ett musik-rhizom i tillblivelse

Genom en posthumanistisk teori och metodologi har vi studerat musikverksamheter i förskolan där mänskliga och icke-mänskliga subjekt som nomadiska dito kan identifieras, beskrivas och analyseras. Perspektivet har sammanfattningsvis framför allt öppnat upp och vidgat våra förståelseramar för identiteter samt för vilken betydelse detta har för kunskapsinnehåll. De nomadiska subjektens flexibilitet, också i förhållande till det materiella, skapar en tankeapparat kring identiteter som vi anser bidrar till ett nyskapande och intressant förhållningssätt till empirin.

Väsentligt i sammanhanget är att det materiella tilldelas möjligheter vad gäller subjektspositioner och handlande i verksamheten. Därmed förminskas också människans överordning och centrala betydelse för det som sker, alltså betydelsen för kunskapande och kunskapsinnehåll. I sig är inte detta en ny företeelse, snarast handlar bidraget här om att skriva fram teoretiska och metodologiska verktyg som på ett relevant och övertygande sätt kan berätta om materialitet och människa i olika kombinationer utifrån ett empiriskt material som i detta fall utgörs av videodokumenterad pedagogisk verksamhet. Genom att flytta över fokus till det materiella, och se det som en aktör, ifrågasätts också föreställningar och invanda tankemönster kring hur vi kan se och förstå världen. I dessa avseenden anser vi att den posthumanistiska teoribildning som vi bygger på i texten har varit behjälplig. Att studera identitet som både gränsöverskridande (i förhållande till materialitet) och föränderlig blir ett sätt att nå ökad förståelse för hur allt det som människan omgärdas av och intra-agerar med har en avgörande betydelse för hur vi kan bli människor och skapa kunskap i vår tid. Som Braidotti (2013) skriver handlar det om ett tillstånd som världen befinner sig i och för att fånga in och göra denna värld begriplig menar vi att metodologiska instrument måste skapas som kan matcha detta.

Förskolebarnet Frida når stort inflytande i aktiviteten vi visat fram här samtidigt som hennes erfarenheter från filmklipp på nätet är helt avgörande för de kunskaper hon kan dela med sig av. Förskollärarnas öppenhet och stöd av inflytande från barnen bidrar också till att dessa kunskaper kan användas

i musikaktiviteten. Likaså har förskolläraren Jannes kunskaper och erfarenheter av surfplattor betydelse för hur aktiviteten fortlöper. Det materiella och kunskaper kring det materiella kan i detta perspektiv sägas skapa barnen och pedagogerna.

Flexibiliteten är en parameter som i sig är värd att uppmärksamma. Genom det posthumanistiska perspektiv som är utgångspunkten här blir även själva subjektens föränderlighet en förutsättning för att kunna studera hur kombinationer löses upp och skapas i en oändlig process. Detta kan vid en första anblick tyckas vara en rejäl utmaning för forskaren att fånga in i en beskrivande och analyserande text. Vi anser dock att begreppet Intensiteter varit en central tillgång i detta arbete. Genom att fokusera på tillblivelsen av handlingar genom Intensiteterna frikopplas berättelselinjerna från subjekten, vilket också underlättar ett flexibelt förhållningssätt till subjekten. Hade istället subjekten varit det centrala i berättelselinjerna så skulle det skett avbrott vid varje nomadisk subjektstillblivelse eftersom en transformering av subjektet också innebär att ett nytt subjekt eller en ny subjektskombination blir aktör. Samtidigt framträder en svårighet i samband med att Intensiteterna ges ett sådant fokus. Detta hänger samman med deras flyktiga beskaffenhet och deras beroende av intra-aktionen med forskaren och forskarens erfarenheter och känsloregister. Trots detta är vår erfarenhet att det i bearbetningen av det empiriska materialet, med hjälp av de metodologiska verktygen, successivt trätt fram en allt tydligare struktur som låtit sig fångas i ord.

SLUTSATSER

Utifrån det posthumanistiska perspektiv på aktiviteterna i förskolan som anammats i denna artikel menar vi att det blir möjligt att förstå det som sker i verksamheten utifrån ett immanent perspektiv där också ett förändrat förhållningssätt till materialitet är väsentligt. Vi vill även hävda att ett sådant perspektiv synliggör aspekter i verksamheten, kopplade till kunskapsinnehåll, identitet och materialitet, som i en posthumanistisk och senmodern tid behövs för att vi ska kunna fånga in och göra den pedagogiska verksamhetens olika aspekter kommunicerbara. I ett vidare perspektiv ser vi även att det ligger en potential i den framskrivna teoretiska och metodologiska apparaten som med fördel kan användas inom andra vetenskapsområden.

REFERENSER

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity.* London: Sage.

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman.* Cambridge: Polity Press.

Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze – en introduktion.* Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Deleuze, G. (1995). *Negotiations.* New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia.* London: Athlone.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2012). *Kafka - För en mindre litteratur.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* Diss. Studies in Music Education 7. Örebro: Örebro universitet.

Foucault, Michel. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.

Gane, N. (2005). Radical Post-humanism: Friedrich Kittler and the Primacy of Technology. *Theory, Culture and Society,* 22, 25-41.

Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder.* Lund: Studentlitteratur.

Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Gough, N. (2004). RhizomANTically Becoming-Cyborg: Performing posthuman pedagogies. *Educational Philosophy and Theory*, *36*(3), 253-265.

Gough, N. (2008). Becoming-cyborg: a rhizomANTic assemblage. In I. Semetsky (Ed.), *Nomadic education: Variations on a theme by Deleuze* (pp. 77-90). Rotterdam: Sense Publishing.

Haraway, D. J. (2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen.* Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music.* Cambridge: Cambridge. University Press.

Hellman, A. (2013). *Intermezzon i medieundervisningen. Gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Holmberg, K. (2008). Grund, uppbyggnad och verktyg – diskurspsykologi som analysredskap i musikpedagogisk forskning. *Nordic Research in Music Education. Yearbook.* (Vol. 10, pp. 113-134).

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Diss. Malmö Academy of Music. Lund: Lunds universitet.

Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola.* Diss. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.

Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(5), 525-542.

Jordan-Decarbo, J. & Nelson, J. A. (2002). Music and early childhood education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook on research on music teaching and learning* (pp. 210-242). New York: Oxford University Press.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics.* London: Verso.

Lee, F. (2009). *Letters and bytes. Sociotechnical studies of distance education.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy.* London and New York: Routledge.

Lester, A. (2011). Humanism, Race and the Colonial Frontier. *Transactions of the Institute of British Geographers, 37*(1), 132-148.

Moulard-Leonard, V. (2012). Moving Beyond Us and Them? Marginality, Rhizomes, and Immanent Forgiveness. *Hypatia, 27*(4), 828-846.

Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Pedersen, H. (2010). 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.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Barns lärande inom musik, poesi och dans. I *Resultatdialog 2009: Aktuell forskning om lärande*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2009 (s. 121-126). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology.* London: Sage.

Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction.* London: Sage.

Robinson, L. & McGuire, M. (2010). The rhizome and the tree: changing metaphors for information organisation. *Journal of Documentation, 66*(4), 604-613.

Saldhana, A. (2012). Aestheticism and post-humanism. *Dialogues in Human Geography, 2*(3), 276–279.

Spindler, F. (2009). *Spinoza – multitud, affekt, kraft.* Göteborg: Glänta produktion.

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling.* Stockholm: Liber.

Sundin, B. (2007). Musical creativity in the first six years. In G. Folkestad (Ed.), *A decade of research in music education.* (pp. 27-46). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Torfing, J. (1999). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek.* Oxford: Blackwell.

Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan.* Konstnärliga fakulteten. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Zimmerman Nilsson, M-H. & Ericsson, C. (2012a). The Silenced Discourse: Students with Intellectual Disabilities at the Academy of Music in Sweden. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(9), 66-80.

Zimmerman Nilsson, M-H. & Ericsson, C. (2012b). Studenter med intellektuell funktionsnedsättning i rytmikundervisning inom högre musikutbildning: subjektspositioner, identitet och kunskapsbildning. *Nordic Research in Music Education.* (Yearbook 2012, Vol. 14, pp. 105-125). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter.* Lund: Studentlitteratur.

English summaries

Hanna Sjögren: The political-ethical potential of human-animal relations in teacher educators' conversations about sustainable development

Recent political discussions in Sweden concerning mandatory vegetarian school meals highlight the importance of investigating relations involving human and non-human animals in educational practices. Education is a politically important arena for dealing with issues of sustainable development, and the details of these human and non-human relations can tell us more about who gets to be included in the strive for sustainability. In education, questions about different knowledges and their validity are negotiated in the intersections of global and national educational objectives as well as the everyday practices of schools. However, the challenge of thinking about what education does for more sustainable futures remains: Which futures are imagined and created through education? Who is considered important in the making of such futures? The ways in which these futures are imagined raise significant questions regarding ethics, responsibility, norms, and politics. An investigation of the quest for sustainability within the educational sphere can contribute to problematizing the anthropocentric presumptions occurring in the majority of conventional educational sciences. The ecological and political crises addressed by sustainability initiatives require approaches that avoid recreating a potentially problematic division between nature and culture, human and animal, subject and object, and teacher and student.

In this article, I discuss the possibilities and limitations of including the non-human world in educational sciences from a feminist posthumanities perspective, with the help of analytical tools commonly used in educational philosophy. In my analysis, I focus on human-animal relations displayed in focus group conversations with Swedish teacher educators from various educational and disciplinary backgrounds. The multifaceted position of teacher educators is central to this study. The teacher educator is located at the intersections of school practices, university education, educational reforms, and their own research. Teacher educators are uniquely positioned to reflect on who future teachers should be, and what they should know. Based on

the focus group interviews, I analyse examples where sustainability can be understood as a knowledge area crafted in the relations between the human and the non-human. The empirical examples show how the relationships between the teacher educators and various non-human animals can be a critical starting point for investigating the delimitations and possibilities in education for sustainable development. I discuss the political-ethical implications that arise when the relations are made in certain ways, and not in others, as these negotiations affect who is valued in education.

By analysing focus group conversations, I identify and provide examples of two mechanisms – *individuality* and *the present referent* – which are significant in crafting possibilities within sustainability education. These mechanisms illuminate whose life becomes important through education. My analysis shows how some relations create momentary possibilities of responding to a radically different Other. However, there are few signs which indicate that these relations include absent animals and the lives of animal collectives. In conclusion, these relations have consequences for who gets to be included or excluded in education for sustainability. Further development of theoretical and analytical tools can be valuable for investigating these political-ethical relations in education.

Lotta Johansson: Voices and movement: The focus group interview as a post-qualitative method

Taking inspiration from some important concepts of a Deleuzian philosophy like 'becoming', 'desiring machines' (Deleuze & Guattari 1984; 2012) and 'voices-without-organ' (Mazzei, 2013) , this article aims to "think" the focus group interview with Deleuze. Taking departure in Jackson & Mazzei's (2012) methodology of "plugging in", this attempt should be seen as a methodological and theoretical assemblage, which suggests the article to act within a post-qualitative context. The focus group interview is commonly used in education research, partly since it offers space for processes to take place within the interview (se for example Kreuger & Casey, 2009). However, while the focus group as a method offers possibilities to regard it differently methodologically it also contains features associated with traditional qualitative methods; for example its departure in the image of the stable, rational and coherent subject. Both Deleuze and the post-qualitative methods challenge this image, in favour of the decentered subject. According to Deleuze's & Guattari's philosophies (1984), the subject is the result of the desire, not the opposite (as the psychoanalysts would claim). Seen from this perspective, the subjects do not really exist, but instead there are subjectivities and lines

of becoming which are created towards the different. Taking inspiration from this, Mazzei (2013) has constructed the concept 'voice-without-organ' (based in Deleuzes and Guattaris (2012) body-without-organ) that detaches the voice from the subject, making it possible to regard the voice not as a representation of the subject, but rather as a flow of desire. Another concept of significance in this article is Karen Barad's (2007) onto-epistemology, which contains similar features as Deleuze's ontology of immanence. The onto-epistemology directs attention towards the intertwinement of the ontology and the epistemology; it means that the being cannot be separated from the knowing, something that is often presupposed in traditional research. Rather, they condition each other. An important concept in understanding this is the transcendental empiricism, a type of method which directs attention towards in the conditions that makes experience possible (Bryant, 2008). The transcendental empiricism is thus not concerned with the experience as such, but instead the plane of immanence that produces it.

In this article, these Deleuzian thoughts are seen as being compatible with a post-qualitative perspective, since it challenges both the quantitative features (still) attendant in qualitative methods (numbers, measurements and so on, see for example Lather & St. Pierre 2013) and the emphasis put on the experience of the subject, for example in phenomenological research. The article aims, foremost theoretically but also empirically, to discuss these post-qualitative potentials in the focus group interview with inspiration in Deleuze's philosophy. The study that partly exemplifies these reasoning's takes departure in 'the not-yet-seen/said/thought' as a tool for critical thinking, in contrast to the traditional experience-oriented pedagogy with roots in Dewey amongst other progressive pedagogues. A number of focus group interviews have been conducted with students in their final year at high school in which they have been given the possibility to talk about the future, or rather; about the time beyond the present, and the not-yet-seen/said/thought. This Deleuzian inspiration can in relation to the focus group interview be useful in planning and conducting the interview, for example in phrasing the questions and deciding the role of the facilitator, but foremost in the phase of the analysis. As this article argues, the focus group interview as a method constructs possibilities for movement to take place within the interview, which challenges the stable subject that traditionally used methods departure in, and thus also the attention towards often fixed positions and manifested knowledge. As the empirical examples show, through the voices, the desiring machines plug in to each other and they produce assemblages with new functions and lines of becoming. The voices are seen as actualizations on the plane of immanence, created when the ontology breaks through and becomes experience. Thus, to analyze the focus group interview

is a quest to map the plane of immanence, through its actualizations and desiring machines, in order to identify the conditions for actualizations in accordance with the transcendental empiricism. This article claims that the focus group interview offers a methodological possibly for this; not only as it sets conditions to produce new knowledge, but it can also be used as a tool for studying how new knowledge can be created through the mapping of this plane of immanence.

Erica Hagström: A pedagogical relationship between human and horse. Towards an exploration of the in-between from a philosophy of pedagogy perspective.

What happens if the starting point for a discussion about pedagogical issues isn't assuming sameness, but difference (See also Todd, 2008)? Departing from a specific relationship between human and horse, I advocate for thinking otherwise about pedagogical relationships: a thinking departing from difference, and instead problematizing differences.

My horse is not a means, but a friend and what we practise is meeting in a pedagogical relationship. He follows me, but not anyone. I follow him, but not all the time. Sometimes, his choice of path is even better; for instance, he turns away from a marsh or from a cloud of mosquitoes. His sensibility is stronger than mine. Thanks to his sensibility I recently removed the bridle from his mouth and the reins from my hands, and I started to ride only with a rope around his brisket. It hangs there like a collar. I can push the rope under his neck, but he can easily change direction or run as fast as he would like.

The theoretical framework is within the field of philosophy of education, and more precisely in the area where relational perspectives come into the fore. This article is developed within the research milieu *Philosophical Studies of Pedagogical Relations.*

The overarching aim is to explore philosophically where the pedagogical relationship arises in a specific relationship between human and horse. Starting by describing the phenomena as they appear in my experience, I then explore the meanings by relating to texts in which concepts relevant to the aim emerge. The questions are: Where does the pedagogical relationship arise? Which dimensions emerge? How can this specific human-horse-relationship contribute with a slightly different perspective for the understanding of pedagogical relationships?

Regarding the structures of power in organising human-horse relationships, the most salient is the anthropocentric perspective in which man is the measure of all things. Posthumanist theory calls 'man' as a neutral category into

question, as does Irigaray. In relation to Irigaray, as well as Lévinas, Merleau-Ponty, Buber and, to some extent, related readings from them, I highlight relational dimensions such as subjectivity, corporeality and reciprocity.

In relation to Buber, the notion of I-Thou emerges as a way for describing the spacing. The spacing may open when I listen to my horse in I-Thou. The possibility to play with the tact arises. To speak this primary word differs not only in how I relate to him, but also in whom I become in this relationship.

A reflection upon the phenomena departing from Lévinas allows for acknowledging and signifying difference and otherness. This humbleness opens the spacing. But as soon as I express that I know what the other is, the potential spacing of the pedagogical relationship is shut.

Merleau-Ponty's theory of the body offers an understanding of embodied communication. I do not end where my skin ends, nor do I start in the middle. I begin and end between us, in the spacing. The habit to move together with his being becomes a perceptual habit of how I acquire the world. Moving on two legs is one thing; on four is something completely different. The circulating tact is based on embodied movement, openings and closures of directions. It is not about knowing, but about letting trust circulate.

As does Merleau-Ponty, Irigary departs from inhabiting space through or bodies, but adds that we inhabit space differently departing from our sexual differences. Her project consists of expressing an imagery in which the female difference is signified. Within the patriarchal symbolic order, the female has been usurped by the male, expressed as monosexual.

The reading of this human-horse relationship as reciprocal between the leading and the following, points on and on towards a possible dissolution of the asymmetry in the pedagogical relationship, which opens up for a deepening of the spacing. The spacing is a potential place for the arising of the pedagogical relationship. It is a space escaping every attempt of definition or stable description. The spacing is unknowable, unpredictable, and indescribable. Some dimensions emerge such as corporeality, reciprocity, and subjectivity. Tact is a phenomenon taking place in the spacing. The tact of the spacing arises when human and horse interplay.

Asking about difference offers something else other than a rating of intelligence and animality. Since the other is infinitely other, I can't even start trying to say how the other is to be signified. When I try to tell you what you are, I have already shut down the door to the spacing. The only thing I can try to signify is who I become in relation to the other, in the relation to our relation, to the opening of the spacing. The acts of listening and signifying bear the possibility of a transformative relationship to the patriarchal and anthropocentric order.

The pedagogical relationship arises in the spacing. It arises when being listening before *the space for wonder,* just when it is about to open, when the tact circulates, when I transcend the difference and encounter the other in an intertwining. The pedagogical relationship arises before the spacing, where I am vulnerable and open to someone who is not me – in moments, in situations where I become something more. In the spacing, one plus one is not two; there, one plus one is something completely different, impossible to count out beforehand.

Ann Merete Otterstad & Nina Rossholt: Affective mattering's; Bodies and box in movements.

This article departs from a critical strand regarding the category "child" used in childhood studies and research concerning children. Still it seems that research about children often reflects children as autonomous, universal and as a learning child (Taylor & Blaise, 2014). To go beyond such a construction we are experimenting with posthuman/new materialist theories and methodologies challenging perceptions of the child as an autonomous universal learning child. Such a theoretical standpoint encourages researchers to get beyond humanistic, anthropocentric theories. Passages around movements and bodies give us as researcher's potentials to study bodily movements, such as 'more-than – the human' body. To illustrate such a standpoint we have selected a few circulating concepts that allow us to think otherwise about the subject/child, which suggest that we elaborate around bodies in movements entangled with materials. Hence, affective theories open for analyzing our research data material differently. For Deleuze the body might be anything; an animal, a body with tunes, a brain, or an idea; linguistic, a social body, en collective body (Deleuze, 1988, p.127). Since we affectively are doing analysis of four digital photos we are specifically concerned about our researcher's ontology; entangling our research bodies and senses in-between and through the materials at hand. When the child/subject is under questioning the researcher's ontological position is also challenged. Coming from two different research disciplines, early childhood pedagogy and sociology, we bring in, as researchers, different involvements, expectations and awareness in our sensing and relations with the data material. In light of the concepts of affect, becoming, events in bodily moment/event we are attentive to experimental research opportunities. As such, bodies, objects and movements become the researchers' field of interest (Koro-Ljungberg & Maclure, 2013). The events become our shared entanglements.

We have installed ourselves intra-actively with photos making some agential-cuts (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). According to Barad (2007) it is the agential cuts that defines the borders for what might become the data material and not. Agential cuts gives the researchers possibilities seldom thought of, here as connecting bodies with a box in space and place. It is the affective events, the new entanglement in and with bodies and box that is our experimentations. In-between events are affectively activated when bodies and materials (box) physically reach each other with a certain energy and speed. Our analysis is blurring and imbricates moments, filled of multiple perspectives of wonder and uncertainty (MacLure, 2013b). The researchers and the research events are always already becoming different (Lather & St.Pierre, 2013).

We have also been inspired to explore how manipulated digital photos of body in movement, as entities, are affecting the researcher's gazes. However, since it is photos that are the data materials the eye appears as the information channel. In and through our experimentations we challenge the eye/seeing as dominant updating network. Building on Braidotti's (2006) bodies as figuration and re-configuration, make us wonder of what might be in motions through how we see/look/feel/think/do photos of bodies in motions. It might not be any linearity/chronological storytelling about the child that is at work in the analysis. Our challenge has been not to

continue to look/see what we already always have been seeing. As such, we will say that our data has been ourselves, with materials, here photos of body and box, in and with in-between events and always becoming figurations and re-configurations passages (Braidotti, 2006).

Our experimentation has gone beyond research project often assumed as "right/legitimised" research approaches. Rather, we do think that using multiple perspectives, working with a diversity of theoretical resources opens to differences, perhaps, rather than reaching at a singular point of commonality. Our research, however, celebrates post-anthropocentric analysis and perspectives including perspective that nearly transform bodies to nothing. Here the virtual and actual are activated through experimenting with what might under the surface of the photos as skin, dispositions, shadows and light – as layers of layers - of re- thinking. Our research has been circulating and experimenting with new/different ways of making sense of data materials. We ask; what might affective theories bring into early childhood research? Through our analysis we are decentering the subject and research producing knowledge about children. We argue for research as always becoming by challenging here and now for the future. Revisiting the digital manipulated photos over and over again made us think otherwise about early childhood research.

Johan Dahlbeck: Swedish preschool between universal morals and relational ontology

This article deals with a practical problem. The problem is practical insofar as it is actualized in a Swedish policy document aiming to aid preschool teachers and preschool managers in their continuous evaluation and development of preschool practices (Skolverket, 2012). This problem may be broadly described in terms of an appeal to very different notions of subjectivity. To be more precise, within this document there is a perceivable tension between two radically different ways of understanding how human subjectivity is believed to be conditioned and constituted. This tension is interesting to study as it seems to indicate a tension on a more general level, in the context of Swedish educational research as well as in Swedish educational policy at large.

On the one hand, the Swedish education system is, by tradition, grounded in a notion of subjectivity as being more or less stable and immutable. Subjectivity, in this sense, is taken to be something always already existing – a kind of trans-historical ability that all humans have access to simply by virtue of being humans (Biesta, 1999). While this ability may be further refined and cultivated through education it is nevertheless treated as a stable instrument through which one may interpret, understand and evaluate the external world adequately. This understanding of subjectivity is firmly rooted in a humanist tradition of thought that makes for the ethical foundation of the Swedish preschool insofar as central humanist values such as the inviolability of human life and the freedom and integrity of the individual are appealed to as foundational values in the curriculum of the Swedish preschool (Skolverket, 2011). These values are intimately connected with the notion of universal human rights and a precondition for the functionality of such values appears to be that what is specifically human may be identified and distinguished from the rest of the world and that, what is more important, the human mind is being granted a unique ontological independence (Melamed, 2011).

Parallel to this stable and trans-historical notion of subjectivity, another – competing – notion turns up in the policy document looked at. This competing notion may be described in terms of a relational understanding of subjectivity. Rather than assuming that subjectivity originates in the metaphysical core of the human mind, this relational notion construes subjectivity as the result of concrete encounters between different individuals and between individuals and things. Subjectivity, from this perspective, is taken to be an effect of actual events and it cannot be made sense of independent from these events, which is why this notion of subjectivity is understood to be changeable as well as inherently unstable.

In order to understand the problematic implications of this tension between different conceptions of subjectivity, the present article looks into

some of the philosophical conditions of the two traditions of thought. Since the first conception entails that subjectivity is stable and autonomous and that it therefore allows for stable ethical evaluations it appears reasonable to approach this by way of the concept of moral universalism. This is so since the values of universal human rights – values that make for the ethical foundation of Swedish education at large – may be understood in terms of a form of moral universalism conditioned by a specific understanding of what it is to be human and of how being human is related to the external world in general. I then ground the second – competing – notion of subjectivity in a relational ontology. This would be an ontology comparable to what Manuel De Landa (2005) labels a flat ontology insofar as it challenges the hierarchical order that moral universalism appears to need to function smoothly. I then turn to the tension between these two traditions of thought as it is manifested in the policy document studied. This leads me to formulate some possible problems with formulating policy based on very different theoretical assumptions about the nature of the world. To sum up I then discuss some practical consequences of this internal inconsistency as well as suggest a continued discussion about how to conceive of the theoretical foundation of Swedish preschool policy – one that does not shy away from the discursive struggle between competing epistemes.

Kristina Holmber & Marie-Helene Zimmerman: Cyborgs and Rhizome in Preschool Music Activities. Post Humanist Concepts in Motion

This article is a result of a growing interest in posthumanist theories where human as well as non-human actors are given agency in different intra-active constellations.

The aim is to apply posthuman theory to specific teaching situations in preschool music acitivities and to develop methodological tools capable of handling an enlarged subject, where materiality is given agency. Thereby, the intention is to radicalize established scientific research methods and approaches.

The posthuman perspective handled in this text emanates from ideas developed by, among others Deleuze, Guattari, Braidotti, Wolfe och Haraway (Wolfe, 2010; Colebrook, 2010; Braidotti, 2013; Deleuze, 1995; Deleuze & Guattari, 1988; Haraway, 2008). Different combinations of nomadic subjectivity is investigated, where a flow of events continuously are creating changeable cyborg subjects in a rhizomatic world of becoming. As we as researchers have our background in poststructuralist and social constructionist theories this has brought us to new and interesting challenges where materiality and immanence have emerged and have become essential parts of the analytical work.

Posthumanism is approaching complexity, and how humans belong together with the global and shared world. A non-hierarchic attitude is included that also could be understood as a post-anthropocentrism, where the human literally spoken has to step down from the piedestal and admit that different forms of life and materiality belong in a joint ontological and epistemological contexture (Wolfe, 2010; Braidotti, 2013). Resembling ideas are also presented by others, for example in theories of the modern society where humans' prominent position increasingly is regarded as challenged (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997). Both theories of modernity and posthumanism have abandon a belief in human superiority, which together attest an interesting displacement according to perspectives on the human, an approach that promotes the circumstances humans has to relate to in the present/current society.

The above mentioned gives us a perspective where a non-hierarchic world is emerging, an immanent world where actuality and virtuality exists together (Colebrook, 2002; Deleuze, 1995). In this posthuman world new thinking-practices has to be created where non-hierarchical ideas can be implemented (Wolfe, 2010). Departing from the central concepts *Rhizome, Intensity, Life, Hope* and *Lines of Flight* this article has an ambition to build an onto-epistemological and methodological framework capable of investigating relations in preschool music activities where materiality, in this case the tablet computer, is central.

The empirical material has been produced through video documentation of music activities in a preschool during spring 2013. The material has been thoroughly analysed whereon different cyborg relations and cyborg subjects, that continuously are created and recreated, have been possible to identified.

The results are shown as different Entrances of the Rhizome: *Entrance-The Song, Entrance-Master's Entry* and *Entrance-The Ipad-man*. Here nomadic subjects shown both as human and non-human subjects and as cyborgs are identified (Braidotti, 2013; Deleuze & Guattari, 1995; Haraway, 2008). In the entrances stories about the becoming of the subjects are told, while the meaning of the subjects according to the music activity are focused in the discussion.

According to the major contribution of the article we would place theory and methodology development in the foreground as it handles materiality and humans in different combinations related to an empirical material, in this case video documented pedagogical activities. The results show that posthumanist theory and methodology opens up and widens our frames of understanding according to identities and knowledge in preschool music activities. In a broader perspective we could also imagine a potential concerning the methodology to be used in other scientific areas dealing with the understanding of the human in late modernity.

Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 2-3 2014 issn 1401-6788

Debatt

Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande?

Peter Karlsudd
Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet

När det talas om specialpedagogiska miljöer, avses många gånger särskilda och segregerade platser som samlar människor med funktionsnedsättning. Här ”tränas” individer enskilt eller tillsammans med andra funktionsnedsatta för att möta eller skyddas från samhällets krav. Om ett övergripande mål är att inkluderas inom samhällets så kallade ”normala” ramar, kan det tyckas egendomligt att denna träning sker i en segregerad och kompensatorisk kontext. Varför undvika att lära i den miljö där individen ska verka och leva? Metoden att först segregera och därefter inkludera är mycket sällan lyckosam. Att de inkluderade miljöerna därutöver utgår från att den enskilda individen måste använda artefakter som definieras som kompensatoriska hjälpmedel är inte optimalt. Den viktigaste principen för inkludering är att planera och forma ett samhälle som i grunden är till för samtliga medborgare. Lika självklart som det nu är att göra alla byggnader tillgängliga för personer med fysiska handikapp, lika naturligt borde det vara att forma en djupare förståelse för människors alla olikheter. Med ett kompensatoriskt förhållningssätt skapas kulturer som blir än mer oförenliga med varandra; mötet blir svårare ju längre tiden framskrider. Det är därför viktigt att vi alla möts i samtliga av de faser som benämns ett livslångt lärande (Karlsudd, 2011).

EN ÖKAD DIAGONISERING

Diagnostiseringen har ökat dramatiskt liksom viljan att definiera det som faller utanför det vi benämner som gängse eller normalt (Skolverket, 2009;

Skolinspektionen, 2011). Under de senaste årtiondena kan vi se en klar ökning av neuropsykiatriska förklaringsmodeller i utredningar kring utebliven skolframgång (Hjörne & Säljö, 2008). Den medicinska expertisen framhåller vikten av diagnoser och psykiatrisk kunskap för att kunna ge rätt utbildning till barn med skolsvårigheter. Diagnoser som dyslexi, dyskalkyli, dysgrafi, ADHD och Tourettes syndrom förekommer ofta som underlag för att bevilja särskilda resurser. Medicinsk expertis är oenig om orsaken till ökningen och några ställer sig starkt kritiska till om orsakerna överhuvudtaget är medicinska (a.a.).

Man hör ofta från välutbildade och vanligtvis omdömesgilla pedagoger *"han/hon har nog lite bokstäver. Det måste vara ADHD, Aspergers eller något annat"*. Runt om på våra förskolor, skolor och högskolor uppmärksammas barn, elever och studenter som avviker från den normalitet som i dag definieras allt snävare. Detta är tyvärr ett vanligt sätt att möta olikheter i synnerhet från lärare som är vana att kategorisera, etikettera och bedöma. *Den odiagnostiserade diagnosen* (ODD) är kanske den vanligaste diagnosen och signalerar en snäv syn på normalitet. Möjligen kan den grupp lärare som frekvent ifrågasätter normaliteten själva utgöra en grupp med en gemensam så kallad bokstavsdiagnos, nämligen SAMO, *individer med svårigheter att möta olikheter.* Måhända finns det en risk att människor med denna diagnos i förlängningen kan utgöra hinder för ett inkluderande samhälle (Karlsudd, 2012).

FÖR VEM ÄR DIAGNOSEN?

En student berättade, vid en studiedag för några lärare vid ett universitet, om hur han upplevt sina svårigheter med att läsa och skriva. Genom hela sin skoltid, från grundskola till gymnasiet, hade studenten känt och upplevt sig behandlad som dum och mindre värd. I vidare studier på folkhögskola hade studenten återfått sitt självförtroende och på egen hand utarbetat metoder att med datorns hjälp läsa och producera texter. Med hjälp av talsyntes lästes böcker och med stöd av vanliga rättstavningsprogram och fria webbprogram producerades texter för inlämningsuppgifter. Studenten använde två datorskärmar för att genomföra sitt arbete så smidigt som möjligt. Textproduktionen utfördes med programvaror vilka inte var speciellt utformade för att kompensera för dyslexi utan konstruerade till hjälp och stöd för alla användare. Programmen var verktyg som kan betraktas som sedvanliga och vardagsnära digitala ordbehandlingsprogram.

När studenten senare kom till universitet, möttes han av samma oförstående reaktioner då han var beroende av sin dator och extra tid för att producera sina texter. Detta är något som man inte i alla situationer tillåter på universitet. Under till exempel salstentor är penna och papper oftast de

enda verktyg som är tillåtna. Studenten erbjöds därför en utredning vid universitetet för sina läs- och skrivproblem. Något sent i sin utbildningskarriär fick han så sin dyslexidiagnos. Studenten beskrev hur oerhört lättad han blev över att begåvningen inte var ifrågasatt. Nu öppnades nya erbjudande i form av speciella program och inlästa läroböcker, men framförallt möttes han av acceptans från lärarkollegiet.

Studenten var mycket tacksam över diagnosen som den utredande avdelningen på universitetet överlämnat. Enligt studentens utsaga var han lycklig över att nu ha papper på att inte var ”dum i huvudet”. Ansvariga på studentavdelningen var naturligtvis nöjda med vad de åstadkommit.

Upplösningen av ovanstående berättelse kan säkert upplevas som framgångsrik, men det kan vara intressant att diskutera och reflektera över händelsekedjan. För vem var diagnosen viktig? Under rådande ordning var diagnosen viktig för studenten men sannolikt lika viktig för lärarna och universitetet. Nu kunde man låta eleven använda moderna digitala verktyg utan att betrakta det som fusk. Nu plötsligt hade man förståelse för svårigheterna. Det är ofrånkomligt att ställa frågan: Varför kan inte denna förståelse upprättas utan diagnos? Måste vi sätta etiketter på studenter för att skapa resurser och förståelse och bredda vår syn på lärande?

DIAGNOSER, EXEMPLET DYSLEXI

Om du inte har några fysiska handikapp och har betydande svårighet att läsa och skriva, är det inte ovanligt att du erhåller diagnosen dyslexi. Om du däremot på grund av funktionsnedsättning, till exempel synskada och/eller rörelsehinder, är hindrad från att läsa och skriva och använder digitala verktyg för att tillgodogöra dig information och producera texter, diagnostiseras du inte som dyslektiker. De sistnämnda diagnoserna utesluter den förstnämnda. Om du utan dessa fysiska funktionsnedsättningar, har svårigheter att skriva och läsa på ett traditionellt sätt, men skriver korrekta texter och med hörselns hjälp ”läser”, ska du då diagnostiseras som dyslektiker? Är diagnosen bunden till de traditionella artefakter som i skolans värld har störst legitimitet, nämligen papper och penna? I det stora flertalet av landets skolor definieras elever som ”i behov av särskilt stöd” om de inte kan läsa och skriva utan stöd av digitala verktyg. Att kunna skriva med *penna* och *papper* och att läsa en *tryckt text* bedöms som en grundläggande färdighet. I läroplanen anges att ett centralt innehåll är *”Handstil samt att skriva, disponera och redigera texter för hand och med hjälp av dator*” (LGR, 2011 s. 224). I en traditionell skola är perenna värden och traditionella färdigheter uppburna. Färdigheten att skriva med penna och läsa text är högt värderad och de stöd som accepteras är möjligen glasögon och pennstöd. Om digitala verktyg används ses dessa

som hjälp eller kompensation och eleven mister legitimitet, i synnerhet när det gäller provsituationer. I en mer framåtriktad skola är processen och resultaten viktigare än med vilka metoder och artefakter de produceras. Här kan alla elever använda digitala verktyg som stöd för och variation i sitt lärande. I skolor som nu definieras som specialskolor är acceptansen än större. Här är kommunikationen i centrum och vägen till kunskap är inte föremål för värdering. Punktskrift, talsyntes eller elevassistenter som stödjer elevernas kommunikation ses inte som otillåtna medel.

KOMPENSATORISKA HJÄLPMEDEL

Kompensatoriska hjälpmedel benämns de verktyg som ska underlätta inkludering av människor som inte ryms i det som anges som normalt. Viktigt är att dessa hjälpmedel i sig inte stämplar eller särskiljer användaren. Det finns en rad exempel på kompensatoriska hjälpmedel men i denna text fokuseras de digitala resurser som företrädesvis används i skolans värld. Vanligt är att betrakta t.ex. en ljudbok som kompensation för dem som av olika anledningar är förhindrade att läsa med hjälp av synen. Vidare kan ett ordbehandlingsprogram kompensera och ”normalisera” för en person som har problem med stavning, grammatik eller dålig handstil. Ett kompensatoriskt hjälpmedel är nästan uteslutande något som ska stödja en väletablerad norm, ett återförande till det som definieras normalt.

I Sverige har digitala verktyg i hög grad introducerats som kompenserande verktyg för elever i behov av särskilt stöd. Med stöd av Specialpedagogiska myndigheten har antalet så kallade skoldatatek kraftigt ökat. Skoldatatek har som huvuduppgift att stödja skolornas pedagoger i att göra skolan tillgänglig för alla elever. Detta sker vanligen genom utprovning och utlåning av bärbara datorer, surfplattor eller speciellt utformade programvaror. Hur vi definierar dessa artefakter åskådliggör många gånger den kunskapssyn och människosyn som råder inom verksamheten. I svenska kommuner och landsting har man fört en diskussion om vilka digitala resurser som ska definieras som ”personligt hjälpmedel”, ”pedagogiskt hjälpmedel” eller ”läromedel”. I några fall benämns dessa resurser som ”begåvnings-hjälpmedel” eller ”kognitiva hjälpmedel”. Ytterligare definitioner som går att finna inom skolans verksamhet är ”kompletterande hjälpmedel” eller kort och gott ”verktyg”. Beteckningarna signalerar en stor variation i synen på digitala resurser. Att definiera vissa digitala tillämpningar som ”begåvningshjälpmedel”, indikerar en besynnerlig inställning till något som utanför skolans värld betraktas som vardagliga verktyg. Skoldatatekens arbete med utlåning kan problematiseras och diskuteras, då utlåning av särskilda digitala hjälpmedel många gånger kräver diagnos och intyg vilket kan upplevas som stigmatiserande. Digitala resurser i skolan

ska inte sammankopplas med brist och diagnos. Dessa verktyg borde vara tillgängliga för alla och på så sätt ge samtliga elever fler alternativ till lärande.

MOTSÄGELSEFULLT MOTSTÅND MOT DIGITALA RESURSER

Många gånger hörs argument från skolans värld om att digitala verktyg underlättar och ger andra alternativ vid läsning och skrivning. Samtidigt menar samma företrädare från skolan att det blir allt viktigare att läsa och skriva på det ”traditionsrika sättet”. Denna paradox måste prövas och diskuteras. En annan inkonsekvens som förbryllar är att effektiv datoranvändning definieras som en av EU:s fyra nyckelkompetenser (EU, 2006), lika högt värderad som läsning, skrivning och räkning. I UNESCO:s ramverk redogörs för *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* med målet att med eleverna i centrum stärka kärnkompetenser, färdigheter och pedagogiska strategier med informations- och kommunikationsteknik (IKT) (Amhag, 2013). Parallellt betraktas datorn i många skolmiljöer som ett kompensatoriskt hjälpmedel.

Ytterligare dissonans i argumentationen blir det om lärare för fram att när elever använder datorer och surfplattor samarbetar de sämre. Samtidigt hyllas tekniken för att inbjuda till kommunikation och samarbete, många gånger med stor social och geografisk räckvidd. Vid vissa skolor har man beslutat att för att öka viljan till samarbete ska två elever dela på en dator eller läsplatta. Om det visar sig vara en framgångsrik åtgärd kanske vi i fortsättningen ska vara två elever per bänk och lärobok? Att använda datorer ställer höga krav på elevens förmåga att söka och bearbeta information. Detta mer forskande arbetssätt passar inte barn i behov av särskilt stöd, menar många lärare. Denna inställning kan anses märklig om läraren samtidigt lovordar teknikens möjligheter att individualisera.

En intressant fråga är vad som krävs för att ny teknik ska bli helt och fullt accepterad som ersättning för den mer traditionstyngda och etablerade. I hem- och konsumentkunskap har man bytt ut artefakten trä- och trådvisp mot elvisp, utan att diskutera huruvida det påverkar barnens motorik eller lärandeprocess. I slöjden har slipklossen fått lämna plats för planslipen. Några gånger uppmanas dock eleverna att använda dessa äldre artefakter för att känna på det ursprungliga och tålamodskrävande arbetet. Samma inställning kan göras bestående i klassrummet, där ”forma bokstäver” med pennan är det ursprungliga och rätta.

Vi har tidigare gått från skrivsand till bläckpenna över till kulspetspenna och blyerts. Dessa övergångar har varit föremål för pedagogiska diskussioner, liksom övergången från räknestickan till kalkylatorn. Övergångarna upplevdes av många lärare som att en viktig länk i en förståelsekedja övergavs. Kanske skolväsendet nu är moget för att ta nästa steg och ändra den inställ-

ning som gör gällande att digitala verktyg är kompensatoriska och i stället erkänna den nya tekniken som fullvärdig. Måhända kommer vi på högskolor och universitet att öka metodarsenalen enligt UNESCO:s och EUs rekommendationer och exempelvis göra de böcker, som nu läses in till de studenter som diagnostiseras som dyslektiker, tillgängliga för samtliga studenter. Är det kanske dags för universiteten att öka acceptansen för olikheter och skapa en bredare syn på lärandet? Det syns rimligt då studenter i varierande professioner ska forma ett framtida samhälle som värna om alla våra medborgare.

REFERENSER

Amhag, L. (2013). Introduktion om medie-och informationskunnighet *Pedagogisk Forskning i Sverige, 18 (1-2), 4-8.*

Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande *Europeiska unionens officiella tidning* L 394 av den 30.12.2006.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Stockholm: Norstedts.

Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering* (Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 6). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering - en (upp)given fundering? I Barow, T. & Östlund, D. (Red). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning.* Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. 175-184.
Skolinspektionen (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Skolverket.

Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 2-3 2014 issn 1401-6788

Det är lärares och lärarutbildningens fel! Faran med att gömma komplexitet bakom en slöja av fördomar

Silvia Edling (A) & Geraldine Mooney Simmie (B)
(A) Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet (B) University of Limerick, Irland

Det är två aspekter som vi upplever är viktiga att lyfta fram och diskutera närmare utifrån ett svenskt och irländskt sammanhang, nämligen relationen mellan den komplexitet som präglar lärarers professionella uppdrag inom ramen för lärarutbildning och det som skuggar denna komplexitet nämligen en ständigt återkommande negativ kritik (i media) riktad mot lärare och lärarutbildning utan egentlig kontextuell förankring. Denna trend är inte bara tydlig i Sverige (Wiklund, 2006) och på Irland (Mooney Simmie & Moles, 2011, The Sunday Independent, 13-10-27) utan går att finna i en rad andra länder. Cochran-Smith och Fries (2005) pekar exempelvis på att lärarutbildningen i USA mellan 1950 fram till idag ideligen har beskrivits som ett problem. Problemen kan röra sig från själva praktiken, dvs. ”lärarutbildarna är dåliga” och lärandet att ”studenterna har svårt att ta till sig kunskap”, till att de politiska utbildningsreformerna inte är tillräckligt verksamma. Förutom att lärarutbildning beskrivs som ett problem oavsett innehåll, så omtalas den gång på gång i bestämd form singularis: *lärarutbildningen* (Calander, 2003; Tuleus Öhman, 2008). Men det finns inte en lärarutbildning som existerar som ett homogent organ eller medvetande, utan det finns flera lärarutbildningar som var och en rymmer en stor uppsättning människor med olika erfarenheter, traditioner och personligheter (Edling, 2011). Den forskning som ligger närmast till hands för att beskriva sättet som heterogena grupper omtalas i generaliserande termer och bärare av dåliga egenskaper handlar om förtryck.

Vi lever i ett mediesamhälle och media har idag en stor makt att påverka människors sätt att tolka världen (Fairclough, 2000; Kristeva, 2002). Men i den mediala genren som bland annat handlar om att skapa slagfärdiga rubriker som lockar till försäljning finns också en tendens att stereotypisera teman och grupper av individer (Jones, Hughes-Decatur, 2012). Stereotypisering

handlar om att föreställa sig världen på ett förenklat och kategoriskt sätt som hindrar folk från att se komplexitet och människors skillnader (Edling, 2011; Hamilton & Sherman, 1994).

Det är svårt att existera i världen utan att ordna och kategorisera den i små hanterabara enheter. Kategorisering av människor blir med hänsyn till detta något oundvikligt (Bauman, 1999). Problemet är när kategorier blir för givet tagna sanningar och på förhand dömer ut en grupp människor utan att ta i beaktande deras enskilda och unika karaktärsdrag på ett sätt som påverkar deras förutsättningar negativt (Butler, 1997). Vanliga fördomar är att romer stjäl, judar är giriga och latinamerikaner eldiga. Men även uttryck som det är *lärarnas fel* eller *lärarutbildningen är flummig* förvandlas till fördomar utan konkret förankring i en verksamhet och i relation till specifika syften. Negativa stereotyper som återupprepas om och om igen på ett sätt som riskerar att skada människor kan förstås som förtryck. Förtryck handlar följaktligen inte om att en individ upplever att något är orättvist, utan om när vissa stereotyper återkommer i samhället på ett sätt som sätter avtryck på människors förhållningssätt mot den grupp av personer som omtalas (Kumashiro, 2000; 2002; Butler, 1997).

Frågan är vad den återkommande negative stereotypiseringen av lärare och lärarutbildning kan tänka sig få för konsekvenser för människor som verkar inom dess ramar? Young (1990) nämner några exempel som kan användas som bollplank. En form av förtryck kan handla om att tilltron och respekten gentemot lärare minskar, vilket kan yttra sig genom låga löner och nedsättande kommenterar från olika aktörer i det dagliga arbetet. Det kan exempelvis röra sig om att människor utan pedagogisk bakgrund ser sig som mer lämpade att besluta över vad som är god kunskap och hur lärare ska göra i sin undervisning. I vissa fall kan förtryck ta form som psykiskt och fysiskt våld, där individer anser sig ha rätt att kalla lärare för idioter per mail, hota dem med stryk och/eller genomföra hoten. Förtryck kan också ta sig uttryck genom att vissa föreställningar blir så självklara att ingen ifrågasätter dem. De negativa adjektiv som ständigt återkommer i media blir så obestridda att de förvandlas till självklara utgångspunkter för alla former av individuella motgångar på institutionen. Exempelvis: det är inte mitt fel att jag misslyckades på tentan utan lärarutbildningens – för det vet ju alla att den är dålig/flummig (a.a.).

Vad som döljs bakom en slöja av fördomar är den komplexitet som är sammanlänkad med läraryrket och lärarutbildningar. Både i Irland och Sverige är lärarutbildning statens viktigaste redskap för att forma och styra (för)skol(e)systemet och utsätts därför ofta för reformer förankrade i rådande regims ideal och önskemål (Arreman, Erixon 2005; Mooney Simmie, 2012; Ball, 2012). Dessa reformer kräver mobilisering, omstrukturering och tid att omsätta till handling – tid som inte alltid finns att tillgå (Hargreaves & Evans, 1997). Vad mera som en yrkesförberedande utbildning innefattar, är att det

finns en tydlig länk mellan skola och lärarutbildning, då lärarutbildningars huvudsakliga uppgift är att utbilda lärare som är kapabla att hantera aktuella samhällskrav i skola och förskola. Men eftersom samhällskrav förändras så finns det inom lärarutbildning också en ambition att förbereda lärarstudenter till att möta framtida förändringar – vilket i sig är en balansakt (jmf. Hallsén, 2013; Lynch et al., 2012; Teaching Council, 2013). Svenska lärare och lärare på Irland ska idag inte bara lära ut kunskapstaxonomier i relation till olika ämnesinnehåll, de ska även fostra demokratiska föränderlig praktik, teorier, och politiska ramar för att pussla och fatta genomtänkta beslut i förhållande till specifika syften. medborgare och motverka diskriminerande strukturer och kränkande behandling i sin verksamhet. Det är inga enkla uppdrag, utan vädjar om lärare som kan röra sig fram och tillbaka mellan en Med andra ord, behöver lärare få redskap för att hantera en praktik i ständig rörelse (jmf. Edling, 2012; Government of Education, 2000; 2001).

Läraryrket är följaktligen ett myndighetsuppdrag, vilket innebär att dess ramar inte är något jag som enskild lärare idag kan förhandla bort och säga att jag kör på som jag alltid brukat, eller att om eleverna/barnen tycker demokrati är flum så hoppar jag över den aspekten i undervisningen, eller jag tror på en teori alternativt en metod därför tänker jag utgå från den, eller kort och gott idag orkar jag inte bry mig. Snarare handlar professionalisering om att i dialog med de teorier, metoder och erfarenheter lärare genom åren fått med sig, fundera på vad som fungerar bäst i en specifik situation i relation till fastställda mål och syften, vilka i sin tur är töjbara (tolkningsbara) men endast till en viss gräns.

Lärares demokratiska uppdrag som den beskrivs idag hänger således nära samman med frågor som rör professionalisering. Under de senaste två decennierna har läraryrket i både Irland och Sverige genomgått en professionaliseringsprocess, vilket har inneburit att lärare fått ett ökat ansvar och ökade möjligheter att påverka beslut i sin yrkesverksamhet. Ett centralt argument för denna förändring är att om lärare ska kunna hantera samhällsuppdragen kunskap - demokrati - och motverkande av olika former av mellan-mänskligt våld på ett tillfredsställande sätt, så behövs det lärare som kan fatta relevanta beslut baserade på analys och värdering av en mänsklig verksamhet i konstant rörelse (jmf. Frelin, 2013; Edling & Frelin, kommande; Lynch et al., 2012; Department of Education and Science, 1995).

Parallellt med idéer om professionalisering påverkas skolsystemet liksom lärarutbildning i Sverige och på Irland av ekonomiska krafter och tankar om management, där begrepp som exempelvis kund/brukare, effektivitet, mätbarhet och evidens har blivit slagord. Dessa ekonomiska krafter som skiljer sig radikalt från ovan beskrivda sättet att se på läraryrket och lärares samhällsuppdrag existerar sida vid sida med professionaliseringidéen – vilket i sig inte är komplikationsfritt. Lärarnas arbete har i samband med detta blivit

mer styrt, deras arbetsbörda har ökat markant samtidigt som tiden att utföra arbetsuppgifter har minskat. Medan professionaliseringstanken utgår från att praktik är föränderligt och människor unika, tar den senare utgångspunkten fasta på att praktik är statiskt och att människor är kategoriseringsbara i homogena grupper. Det viktiga här blir att hitta bevis för metoder som fungerar, är effektiva och går att mäta. Fortsättningsvis, att betrakta studenter som brukare innebär även att ge dem makt att besluta om vad som räknas som god kunskap för dem som person, vilket skapar spänning mellan de givna ramar som lärare inte har rätt att förhandla bort och lärares professionella omdöme (jmf. Lynch et al., 2012; Mooney Simmie, 2012; Krantz, 2009; Frelin & Grannäs, 2013). Det finns självfallet fler exempel som skulle kunna lyftas upp för att belysa den komplexitet som genomsyrar lärarprofession och lärarutbildning i dag, men vi väljer att stanna här.

Slutligen vill vi understryka att vi inte argumenterar för att sluta kritisera lärare och lärarutbildare eller att flytta ansvar från de enskilda lärarna till ett abstrakt system. Tvärtom, all form av kritik är nödvändig för att göra en verksamhet bättre och vi ser gärna mer av den varan. Men det finns en fara med att beskriva en verksamhet enkom i negativa termer och bakom en slöja av stereotyper, eftersom det bortser från kontextuella förutsättningar och specifika syften. Forskning visar att återkommande negativa stereotyper av en grupp människor, exempelvis lärare (på lärarutbildningar) är förtryckande och riskerar att skada både yrket och människorna som verkar inom dess ramar. Det är när syften och sammanhang synliggörs som det blir möjligt att se nyanser i verksamheten och det är först då det blir möjligt att säga inte bara om något är bra eller dåligt, utan varför det är det.

REFERENSER

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary.* London: Routledge.

Butler, J. (1997). *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.

Calander, F. (2003). *Nybörjare på lärarprogrammet. Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de? – En studie av nyantagna studenter höstterminen 2002 till lärarprogrammen i Gävle, Karlstad och Uppsala samt vid de danska folkskoleaerseminarierna* Nörre Nissum och Zahle. Uppsala: Uppsala universitet.

Cohran-Smith, M & Fries, K (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. I Cohran-Smith, M., Feiman-Nemser, S, McIntyre, D.J. (red.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.

Department of Education and Science (1995). *White Paper on Education*. Dublin: Author. Department of Education and Skills (DES) website, accessed 26 January 2013 http://www.education.ie/en/The-Department/Customer-Service/Customer-Charter/Draft-Customer-Charter-2013-2015.pdf

Department of Education and Skills (July 2012). (Sahlsberg) *Report of the International review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills.* DES: Author.

Edling, S. & Frelin, A. (publiceras 2014). Pedagogies of Teacher education for Social Justice. I Craig, Cheryl and Orland-Barak, Lily (Eds.) *International Teacher education: Promising Pedagogies.* Rotterdam: Sense publishers.

Edling, S. (2012). *Vilja andra väl är inte alltid smärtfritt. Om mångfald och motverkandet av diskriminering och kränkning i utbildningssammanhang.* Lund: Studentlitteratur.

Edling, S. (2011). *Who's teacher education? Approaching the negative stereotypes of teacher education.* Konferensbidrag AAACS, Vancouver.

Fairclough, N. (2000). *New Labour, New Language?* London: Routledge.

Frelin, A. & Grannäs, J. (2013). Managerialism and the production of present and absent presences in education. *Journal of Pedagogy*, [special issue: The Effect of Managerialism in Education], 4(2).

Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning och demokrati, 22*(1), 7-27.

Government of Ireland (2000). *Equal Status Act*. Dublin: Author.

Government of Ireland (2001). *Teaching Council Act*. Dublin: Author.

Hallsén, S. (2013*). Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Hallett, T. (2010). The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review,* 75 (1), 52-74.

Hamilton DL & Sherman JW. (1994). Stereotypes. In *Handbook of Social Cognition,* Vol. 2, *Applications,* ed. RS Wyer Jr, TK Srull, pp. 1–68. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform. Brining Teachers Back In*. Maidenhead: Open University Press.

Jones, S. & Hughes-Decatur, H. (2012). Speaking of Bodies in Justice-Oriented Feminist TE. *Journal of TE*, 63 (1), 51-63.

Krantz, J. (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö universitet, Acta Wexionensia

Kristeva, J. (2002). *Intimate Revolt. The Powers and Limits of Psychoanalysis*. New York: Columbia University Press.

Kumashiro, K. K. (2000). Towards a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*. 72 (1), 25-53.

Kumashiro, K. K. (2002). Against Repetition: Addressing resistance to anti-oppressive change in the practice of learning, teaching, supervising, and researching. *Harvard Educational Review.* 72 (1), 67-92.

Lynch, K., B. Grummell, & D. D. (2012). *New Managerialism in Education Commercialization, Carelessness and Gender*. New York: Palgrave Macmillan.

Mooney Simmie, G. (2012). The Pied Piper of Neo Liberalism Calls the Tune in the Republic of Ireland: An analysis of Education Policy Text from 2000-2012. *The Journal for Critical Education and Policy Studies, 10 (2),485-514.*

Mooney Simmie, G., & Moles. J. (2011). Critical Thinking, Caring and Professional Agency: An Emerging Framework for Productive Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 19 (4), 465-82.

Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education,* 37 (2), 173-190.

Teaching Council (June 2011). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers.* Maynooth: Teaching Council.

Teaching Council (2013). *Guidelines on School Placement*. 1st Edition. Maynooth: The Teaching Council.

The Sunday Independent (27th October 2013). *Teachers Voices must be heard.*

Tuleus, Öhman M. (2008). *Lärarutbildning mellan det bekanta och obekanta – en studie av lärares och lärarstudenters beskrivning av levd erfarenhet i skola och högskola*. Örebro Studies in Education 23. Örebro, Umeå: Örebro universitet.

Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* Universitetsbiblioteket: Örebro

Bokrecension

Lili-Ann Wolff
Åbo akademi, Finland

Birgit Schaffar (red.), *Filosofins didaktik: Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka*. Thales, Stockholm 2013.

Fjorton finländska författare, en blandning av forskare och lärare i filosofi utkom i början av året med en gemensam bok på bokförlaget Thales. Bokens tema är *filosofins didaktik.* Antologin är redigerad av FD Birgit Schaffar, som själv har undervisat i filosofi både i skola och på universitet. Utgående från vad didaktik handlar om presenterar denna artikel först några exempel ur boken och diskuterar sedan boken utgående från några didaktiska frågor.

Didaktik står för ett forskningsområde inom pedagogiken som studerar inlärning och undervisning ur såväl teorisk som praktisk synvinkel. Den didaktiska forskningen intresserar sig för undervisningens mål, innehåll, kontext, metoder och aktörer, det vill säga inlärning och undervisning i all sin komplexitet, inklusive de bakomliggande politiska villkoren. I och med att boken *Filosofins didaktik* beskriver didaktiken i förhållande till ämnet filosofi handlar den om ämnesdidaktik, där man försöker identifiera det som är unikt med just detta läroämne. De grundfrågor ämnesdidaktiken kan svara på sammanfaller delvis med allmändidaktikens frågeställningar, med den skillnaden att dess fokus är ett specifikt läroämne. De övergripande didaktiska frågorna kan formuleras så här[1]: *För vad?* (Vad är den övergipande målsättningen med ämnet?), *Varför?* (Varför ska ett visst stoff behandlas?), *Vad?* (Vad ska behandlas i undervisningen? Vilket stoff ska väljas?), *Varifrån?* (Vad är utgångspunkten? Vilken kunskap har eleverna/de studerande från

1 Modifierat utgående från Jank, Werner & Meyer, Hilber (1991). *Didaktische Modellen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co och Jank, Werner & Meyer, Hilber (1997. Didaktikens centrala frågor. I: Michael Uljens. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. 47-74. Jag har valt att slå samman två vem (*vem* som ska lära sig och *med vem*) och lägga till frågan *varifrån*.

förr?), *Hur?* (Med vilken metod ska ämnet undervisas?), *När?* (När ska ämnet behandlas?), *Vem?* (Vem ska lära sig och tillsammans med vem?), *Med hjälp av vad* (Vilka läromedel el. annat material behövs?), *Var*? (Vilken är platsen? Vad är sammanhanget?)

Av ovanstående frågor svarar bokens författare främst på frågorna *vad* och *hur* och bokens två huvudsakliga delar utgår från dessa två perspektiv, som uppdelningen till trots är starkt sammankopplade. Alla som endera undervisat i filosofi eller tagit del av filosofiundervisning, vet att filosofi kan läras ut på olika sätt. Två tydliga skillnader är om undervisningen handlar *om* filosofi eller om undervingen sker *i form av* eller *som* filosofi. I det första fallet lär sig eleverna eller de studerande om filosofer och filosofier genom tiderna, medan de i det andra fallet lär sig filosofera. Det här är en distinktion som många av författarna till boken diskuterar och tar ställning till. Lena Sågfors pratar om skillnaden mellan filosofi som *faktakunskap* och som *konstämne*, och vill ge konstdimensionen mera utrymme i gymnasiet och den finländska studentexamen. Yrsa Neuman och Hugo Strandberg betonar att filosofin har en allmänbildande uppgift och inte bara kan handla om att filosofera. I sitt bokkapitel åskådliggör Neuman och Strandberg hur lärarnas sätt att förstå filosofi påverkar deras metodval.

De många författarbidragen i boken är också i sig prov på hur enskilda författarnas olika utgångspunkt påverkar deras sätt att *skriva* om filosofins didaktik, även om samma tradition, den wittgensteinska, präglar flera av bidragen. Den egna infallsvinkeln är aldrig neutral, men att så är fallet blir ett problem först om läraren försöker hemlighålla det subjektiva inslaget, i stället för att öppet utsätta det för prövning. Många av författarna, i synnerhet Göran Torrkulla, framhåller betydelsen av att den som ägnar sig åt filosofi också studerar sitt eget tänkande, det vill säga sitt eget sätt att filosofera. Genom en återkommande självreflektion kan filosofiläraren försöka förstå, åskådliggöra och till och med förändra sin egen infallsvinkel, för enligt såväl Torrkulla som flera av de andra författarna i boken, sker självförståelsen i mötet med den andra. I denna förståelse möts lärare och elever eller studenter i en gemensam förundran. Torrkulla påpekar att det inte går att dra ”någon skarp gränslinje mellan läraren och eleven, experten och lekmannen” (s. 45) i en filosofisk diskussion. Det här är en beaktansvärd synpunkt. Likaså sporrar hans påstående att filosofin liknar konsten och att dess ”strävan till klarsyn [inte är] ett medel till någonting annat” och inte heller har något ”att göra med att uppnå enighet, eller att finna en invändningsfri utgångspunkt som alla kunde enas om” (s. 45). Sedd ur den synvinkeln blir filosofi först och främst samtalskonst och då handlar filosofiundervisning kanske främst om övning i denna konst. Emellertid påpekar Torrkulla att förundran, kunskap och moral behöver ställas i relation till varandra. Då blir självkritiken ett

redskap som gör att förundran över världen och det som sägs blir mer än bara argumentationer och tankeutbyten, eftersom orden relateras till konkreta handlingar och vägval.

Hur bygger man då upp ett gott filosofiskt samtal? Ordet filosofi betyder *kärlek till visdom* och enligt Camilla Kronqvist handlar filosofi i hög grad om *kärlek*. Ett av de kapitel i boken som träder tydligt fram är Kronqvists ”Att lära sig tänka – att lära sig älska”. Denna text är en välskriven kärleksförklaring till filosofin som en ömsesidig kärlekshandling, där författaren skildrar hur filosofiläraren bör sträva efter att erkänna den andras verklighet och skapa en samtalsatmosfär som präglas av tillit och ödmjukhet (s. 63):

> Det är viktigt att ”vännerna av insikt” eller ”älskarna av visheten” möts i samtalet i en anda av vänskap och kärlek. Blir man bemött av den man samtalar med, med högmod, arrogans och oförståelse är förutsättningarna dåliga för att komma underfund med vad man själv tänker i en fråga. Då är risken stor att man istället går in i en försvarsställning, börjar polemisera, eller helt enkelt tystnar.

Kärleksvinklingen är i synnerhet elementär om boken ska användas som lärobok för *blivande* filosofilärare. Rita Nordström-Lytz kapitel handlar likaså om mötet mellan två subjekt, där förundran över livet, eftertanke och nyfikenhet får utrymme. Om inte läraren lyckas att vara aktivt närvarande i det ömsesidiga mötet, blir kanske allt det oplanerade och ogripbara som händer i det filosofiska rummet oupptäckt. Också Olli Lagerspetz poängterar att läraren behöver utveckla sin känslighet och öppenhet för elevernas infallsvinklar och sätt att tänka.

Nordström-Lytz bygger sina tankar på Bubers intersubjektivitetsteori. Kronqvist utgår i sin text från Platons dialog ”Gästabudet”, medan Olli Lagerspetz diskuterar Platons didaktiska dialog ”Menon”. Göran Torrkulla hänvisar också han till Platon, men även till Augustinus, Descartes och Heidegger. Att Platons dialoger och andra klassiska texter från olika tidevarv ligger som underlag för flera av bokkapitlen tyder på att författarna till dessa avsnitt också själva ser kunskaper i den klassiska filosofin som grundläggande. De som använder sig av ett sådant perspektiv visar att man kan väcka intresse för ett ämne, genom att som textförfattare och/eller lärare föra fram inte bara sina egna tankar och sitt egna genuina intresse för ämnet i fråga, utan också genom att visa att detta intresse bygger på en stabil kunskapsgrund. Denna grund kan sedan ständigt plockas fram på nytt och bli föremål för aktuella dialoger. På så sätt vävs *om* filosofin ihop med *som* filosofin, såsom jag uppfattar att många av författarna till ”Filosofins didaktik” ser som det ideala.

Både *om* och *som* försöker också den filosofiska gymnasielärobokssserien Öppna frågor bjuda på. I sin utförliga beskrivning av hur läroböckerna i gymnasieserien kom till låter Kristian Klockars i sitt bokkapitel förstå att man verkligen har strävat efter att skriva en bokserie i filosofi som tillfredsställer såväl lärare som elever. En bra lärobok i filosofi ska såväl uppfylla de didaktiska krav som gör att eleverna får kunskap ur ett så brett perspektiv som möjligt, samtidigt som den ska stimulera både lärarnas och elevernas tänkande, det vill säga ge uppslag och stimulera till samtal som leder till djupare insikter.

Vilket innehåll förväntar sig då läsarna av en bok i filosofins didaktik och vad erhåller de? När jag funderade över vad ”Filosofins didaktik” ger för behållning experimenterade jag med att betrakta kapitlen i boken som didaktiska hjälpmedel i sig som kan hjälpa läsaren att få grepp om filosofi som undervisningsämne. Fler av de didaktiska frågorna (se listan i början av denna artikel) lämpar sig också då som utgångspunkt för att studera boken, givetvis med viss modifikation. Jag ska därför försöka svara på några vad, varför och hur i relation till boken.

Vad är den övergripande *målsättningen* med boken? Enligt Schaffar så strävar alla författare i boken mer eller mindre efter att visa varför filosofi är meningsfullt. Det här gemensamma greppet gör att denna aspekt lyfts fram om och om igen, dock på lite olika sätt. Ändå kan man förmoda att många av de som väljer att läsa boken redan uppfattar filosofi som något meningsfullt, men det är säkert skäl att förtydliga detta perspektiv. Filosofilärarna arbetar ju rätt ensamma med sitt ämne och kan därför behöva stöd från böcker som denna.

Vad behandlar boken och vad utelämnar den? Den behandlar rätt långt filosofins väsen och många av författarna delger läsaren sina tankar om det filosofiska samtalet som den primära metoden i filosofiundervisningen. De enskilda kapitlen berör mer eller mindra vad det vill säga att undervisa i ämnet filosofi. Utgångspunkten är i huvudsak filosofiska källor, i viss mån egna erfarenheter, och i flera kapitel hänvisas till de finländska ”Grunderna för gymnasiets läroplan”. Litteratur om filosofins pedagogik och didaktik är det främst Hannu Juuso och TuukkaTomperi som bekantat sig med, men även Nordström, Sågfors, Schaffar och Carita Lagerspetz använder sig av didaktiska källor. Den synvinkeln kunde gärna ha ytterligare förstärkts, i synnerhet genom att diskutera vad som sägs i aktuell filosofisk ämnes-didaktik, som det nog finns en hel del skrivet om på olika språk.

Hur presenterar författarna filosofins didaktik? Som redan framkommit är boken filosofisk till sin karaktär, snarare än en didaktisk handbok. Detta har för och nackdelar. Det positiva är att den öppnar upp breda teoretiska perspektiv innan den går över till det mer praktiska, som i övrigt är ett vanligt grepp i ämnesorienterade antologier. Det negativa är att detta grepp gjort

att den didaktiska forskningen och de didaktiska råden ibland befinner sig en aning i periferin. *Förundran* beskrivs förträffligt av Torrkulla, Nordström-Lytz och Thomas Nyman som en utgångspunkt för filosofiskt tänkande och filosofiska samtal. Vad jag saknar är lite mer praktiska vinkar och råd för undervisningen när det gäller formulering av relevanta filosofiska frågor, problemlösningsmetoder, kritisk prövning, tolkning, begreppsanalys, argumentation, tankeexperiment, hur man upptäcker olika typer av felslut, och så vidare. Carita Lagerspetz berättar om hur drama kan användas för att gestalta filosofiska frågor och är därmed en av de få i boken som presenterar en annan metod än samtal. Filosoferande främjas av fantasi och kreativitet, därför kan olika slag av kreativa metoder fungera i filosofiundervisningen, såvida de planeras med eftertanke. I bokens inledning lyfter Birgit Schaffar fram filosofins roll i utvecklandet av barns kritiska tänkande, vilket kan tjäna som en grundläggande riktlinje för lärarens verksamhet. Den kritiken behöver dock kombineras med den självkritik Torrkulla förordar läraren.

Vem är boken skriven för och om vem handlar den? Målgruppen för boken definieras inte tydligt i bokens inledning och i flera kapitel förblir målgruppen odefinierad. Det är dock inget tvivel om att gymnasiets filosofilärare är en huvudsaklig målgrupp, men bland annat Lars Hertzbergs behandlar den konkreta filosofiundervisningen vid universitet rent konkret i sitt kapitel och flera av författarna undervisar i filosofi på universitetsnivå. Boken torde således fungera som inspirationskälla för ämneslärare i filosofi på olika stadier och i olika skeden av sin karriär. Målgruppen kunde ibland gjorts mer synlig, eftersom olika målgrupper inte per automatik kan undervisas på samma sätt. Med en starkare förankring i såväl didaktiska teorier som praktisk undervisning kunde författarna också gjort den andra parten i det filosofiska mötet, eleven eller studenten, mer synlig. Genom aktualisering av den förförståelsen och de erfarenheter de unga kommer in med i undervisningssituationerna skulle ämnet blivit mer levande. Den digitaliserade värld de unga lever i är något helt annat än det långsamma samtalets arena, vilket gör att lärarens och elevernas eller de studerandes samtalsmöten till en början kan vara rätt problematiska och kräva en hel del tålamod och tid. Elevperspektivet förstärks mot slutet av boken för att träda fram helt tydligt som ett slags appendix i ett kort sista kapitel.

Att man även kan filosofera med yngre barn som yrkespedagog, som man gör i många andra länder, berörs bara i ett par kapitel. Juusos och Tomperis kapitel är därför ett som sticker ut, på grund av att de sakkunnigt beskriver filosofi för en yngre målgrupp. Livsåskådning är ett ämne i de finländska skolorna där filosofi är tillgängligt också för mindre barn, men det är bara de elever som inte deltar i religionsundervisningen som får ta del av de lektionerna. Däremot är det inget som hindrar filosoferande i daghem och skolor

i andra sammanhang. Lektioner *som* filosofi handlar om ett förhållningssätt till omvärlden och till den andra, ja även till en själv, som redan nämnts. Och det intressanta är ju att även små barn kan vara skickliga på att filosofera och ha en logik som ofta genomskådar vuxnas inkonsekvens. Min egen erfarenhet av livsåskådning och filosofi, samt filosoferande med barn, ungdomar och vuxna i olika sammanhang är att åldern inte begränsar verksamheten, utan det är frågan om inställning och att någon tar sig tid. Att filosoferande kräver eftertanke och tar tid påpekar bland annat Torrkulla, Kronqvist, Nordström-Lytz och Nyman. Den sistnämnda beklagar att filosofin i gymnasiet präglas av stress, så att det inte finns tillräckligt med tid att behandla filosofiska frågeställningar tillräckligt djupt. Detta torde gälla många andra ämnen i gymnasiet. Reflektioner över etiska frågeställningar på såväl det individuella planet som i förhållande till samhället betonas i grunderna för gymnasiets lärplan på ett allmänt plan, det vill säga när det gäller alla ämnen. Min erfarenhet är ändå att många gymnasieelever kommer vidare till universitetet utan tillräcklig träning i att kritiskt reflektera och föra samtal. Filosofi- och livsåskådningslärarnas organisation FETO har nyligen lämnat in ett förslag till timfördelningsarbetsgruppen om att antalet obligatoriska kurser i det finländska gymnasiet höjs från en till minst två, ett förslag som förhoppningsvis får understöd.

Filosoferande är ändå inte exceptionellt såtillvida, att filosofi bara kan ske på de lektioner som bär namnet filosofi. Filosofiska resonemang är ett förträffligt sätt att träna barn och ungdomar att tänka, ställa frågor, tydligt uttrycka sina tankar, lyssna på varandra och formulera frågeställningar utgående från det som händer i deras omvärld nu, men även det som hänt förut eller det som kan hända framöver. Filosoferande är definitivt något som kunde ges mycket större plats i såväl daghem, skola som universitet, oberoende av antalet undervisningstimmar i läroämnet filosofi, men innan det blir möjligt behöver nog lärarna en hel del handledning, och då behövs böcker som denna.

Eftersom boken getts ut i Sverige ska den också kunna betjäna svenska läsare och filosofilärare, så det ska bli intressant att se hur den lyckas nå ut till den publiken. Skolan och universiteten i Sverige och Finland uppvisar en hel del olikheter. På finlandssvenska fyller i varje fall ”Filosofins didaktik” en uppenbar lucka.

Författarvägledning

Tidskriften PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE står öppen för forskningsartiklar, debattartiklar, recensioner av nyutkommen litteratur samt fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar.

Riktlinjer/Guidelines

Omfånget i artikeln beräknas till mellan 10 och 16 A4-sidor inklusive illustrationer och litteraturförteckning. Mellan 5 000 och 8 000 ord (500 ord/sida) eller max 50 000 tecken med blanksteg (3 500 tecken/sida) ger en indikation.
Skriv i wordformat, Times New Roman 12 punkter, 1,5 radavstånd, rak vänstermarginal, icke layoutad text. Det ska finnas titel på artikeln och inledas med ett kort abstrakt (ca 10-12 rader). Därefter kommer underrubriker (ex. Inledning, Tidigare forskning, Metod, Resultat, Diskussion).
Referenssystemet följer APA (American Psychological Association).
Språket är svenska och till varje artikel ska finnas en språkgranskad engelsk ”summary” om 1-2 sidor (ca 500-1000 ord). Tabeller och figurer/bilder bifogas separat.

Manus

Manus lämnas in på hemsidan i Open Journal System efter registrering alt. sänds per e-post till red@pedagogiskforskning.se. Redaktionen bekräftar mottagandet och informerar om vidare process inom en vecka. Bidragen kommer att granskas genom extern peer review. Granskningen genomförs av två utsedda granskare och beräknas normalt ske inom tre månader. Debattartiklar, forskningsöversikter, recensioner av nyutkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter skrivs enbart på svenska och granskas av redaktionen.

Upphovsrätt

Den embargotid som gäller för parallellpublicering i Open Access är tre månader för enkelnummer och sex månaderför dubbelnummer efter publiceringen av pappersutgåvan.

Följande institutioner och enheter har i förhållande till omfattningen av sin verksamhet tecknat ett större antal abonnemang för att därigenom säkra tidskriftens utgivning:

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Högskolan Dalarna, Akademin för Hälsa och samhälle
Högskolan för lärande och kommunikation AB, Jönköping
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik
Högskolan i Halmstad, Sektionen för Hälsa och Samhälle
Högskolan Kristianstad
Karlstads universitet, Avdelningen för utbildningsvetenskap
Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linneuniversitetet, Institutionen för pedagogik, psykologi, idrottsvetenskap
Lunds universitet, Sociologiska institutionen, avdelningen för pedagogik
Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle
Mittuniversitetet, Institutionen för Utbildningsvetenskap
Mälardalens högskola, Institutionen för pedagogik och sociologi
Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik
Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå universitet, Pedagogiska institutionen
Uppsala Universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskapliga studier
Örebro Universitet, Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE

ÅRGÅNG 19 NR 2-3 2014

Hur kan vi förstå pedagogiska relationer, teorier och praktiker bortom humanistiska tolkningsramar? Vad gör tingen med oss, och vad händer när icke-mänskliga djur träder fram som subjekt i pedagogiska sammanhang? Detta nummer sätter fokus på posthumanism. I sex artiklar tas nya grepp på pedagogisk teori, policy, metod och praktik i förskola, gymnasieskola, lärarutbildning och informellt lärande. En artikel analyserar gränsdragningsarbete mellan människa och djur i fokusgruppintervjuer kring hållbar utveckling. En annan artikel arbetar med fokusgruppintervjun som redskap för pedagogisk forskning, här sätts metoden i fokus utifrån Deleuze och Guattaris filosofi. Den tredje artikeln lyfter fram interaktionen mellan människa och häst som en pedagogisk relation bortom logocentrisk rationalitet medan den fjärde artikeln utmanar föreställningar om det individuella och ”naturgivna” barnet genom manipulationer av visuella data i förskolemiljö. I den femte artikeln görs en kritisk analys av ontologiska spänningar mellan två av förskolans policydokument medan den avslutande artikeln utforskar hur nomadiska subjekt formas då en surfplatta gör entré i förskolans musikverksamhet.

Gästredaktör: Helena Pedersen
Redaktör: Bosse Bergstedt
Hemsida: http://pedagogiskforskning.se
E-post: red@pedagogiskforskning.se

PfS.

Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.

Tidskriften tillämpar granskning enligt peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.

Pedagogisk Forskning i Sverige drivs av föreningen SWERA,
Swedish Educational Research Association.