

# 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 stödmaterialen 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 återopas 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 slakten, 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-

stås som 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 inskränkt 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 återopade 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<sup>1</sup> – 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 ”människlighetens” 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 människligheten 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 människlighet 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 återopas 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 erfärbara 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 transcendent 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 uppmärksam 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 formulandet 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 uttryck 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 transcendent (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 betar 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. (Lefebvre, 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 återopas 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 stöd-materialet 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 svår-förenliga 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 stöd-materialet) 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,

skapar 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](http://www.webdeleuze.com)
- Deleuze, G. (1978). *Les Cours de Gilles Deleuze, Spinoza, 24/01/1978*. Opublicerat manuskript/föreläsning. Tillgänglig 25 september 2013 från [www.webdeleuze.com](http://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). Dordrecht: 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.