

PEDM24: Masteruppsats, 30 hp
Seminariedatum: 2017-01-23

Språk, utveckling och språkutveckling

En kartläggning av fenomenet i
en pedagogisk kontext

Johanna Mufic

Handledare
Fredrik Sandberg



Abstract

Arbetets art:	Masteruppsats
Sidantal:	56
Titel:	Språk, utveckling och språkutveckling - En kartläggning av fenomenet i en pedagogisk kontext
Författare:	Johanna Mufic
Handledare:	Fredrik Sandberg
Datum:	2017-01-23
Sammanfattning:	<p>The aim of this thesis is to explore and map the pedagogical concept of language development from a post-humanistic theoretical framework. Since plenty of studies focus on this concept from a second language standpoint, the current project intends to scrutinize language development from a broader perspective. The paper brings up questions regarding the possibilities and limitations of language and development, as well as it challenges the presupposed views of the concept. It furthermore focuses on language development in a context of Swedish upper secondary school subject within natural sciences. The theoretical framework is grounded on post-human philosophy as well as theoretical insights provided by Deleuze and Guattari, as well as Rancière. The chosen method relies on a diffractive reading of policy documents from the Swedish National Agency for Education (Skolverket), subsequently different philosophical texts that focused on language development. The results indicate that language development is frequently rooted within a socio-cultural context, due to the fact that knowledge and language are interlocked and considered as a tool for knowledge development and learning activities. Furthermore, these views were challenged by the diffractive reading and alternative ways of thinking of the concepts of language and development were considered. Finally, the conclusions point out the significance of further research on this subject that focus on language development in a context of teaching practices.</p>
Nyckelord:	Diffraktion, Naturkunskap, Posthumanism, Språkdiraktik, Vardagsspråk, Ämnesspråk

Innehåll

Inledning.....	2
Syfte och frågeställningar.....	5
Första delen: Kartläggningar.....	7
Kapitel 1 – En kartläggning av begreppet språkutveckling.....	7
Kopplingen mellan språk och lärande i Skolverkets styrdokument.....	7
Språk- och kunskapsutveckling i Skolverkets styrdokument.....	9
Språkutveckling, språkvård eller språknormering?.....	12
Kapitel 2 – En kartläggning av posthumanistiska teoribildningar.....	14
Posthumanistiska ingångar.....	15
Posthumanismen som paradigmskifte eller nymateriell vändning?.....	16
Posthumanismens möjligheter och begränsningar.....	18
Andra delen: Teoretiska sammankopplingar.....	20
Kapitel 3 – Undervisning som en pågående process.....	20
Rhizom och den tysta kunskapen.....	20
Den universella undervisningen och kartografi eller dekalkomani.....	22
Kapitel 4 - Språkliga skillnader och en möjlighet att frångå ett hierarkiskt förhållningssätt?.....	24
Stabila majoriteter och ett minoritets-blivande.....	24
Orderorden och pedagogikens paradox.....	26
Kapitel 5 - Immanens, etik och nya perspektiv.....	27
En flerfaldig förståelse av immanens.....	27
Den immanenta etiken och alla intelligensers jämlikhet.....	28
Tredje delen: Metodologiska sammankopplingar.....	30
Kapitel 6 – Att skriva posthumanistiskt.....	30
Positionering.....	30
Ett experimenterande förhållningssätt.....	31
Kapitel 7 – Diffractionens syfte.....	32
Kapitel 8 - Diffractionens genomförande.....	34
Urvalets möjligheter och begränsningar.....	34
En diffraktiv läsning av Deleuze och Guattari, Rancière samt Skolverkets policydokument.....	36
Diffractionens möjligheter och ofullkomligheter.....	37
Fjärde delen: språkliga-, pedagogiska-, filosofiska sammankopplingar.....	38
Kapitel 9 – Språkutveckling i en pedagogisk kontext.....	38
Språk i en naturvetenskaplig kontext: förmågornas betydelse.....	38
Utveckling, kartor och förklaringar.....	41
Språk och utveckling: in- och utgångar.....	42
Kapitel 10 - Skillnaden mellan språk och språk.....	44

Ämnesspråkets och vardagsspråkets motsättningar	45
Det slumpmässiga lärandet.....	47
Kapitel 11 – Etisk immanens och alla intelligensers jämlikhet.....	48
Språkets etiska dimensioner	48
Immanens och intelligensernas jämlikhet	49
Avslutning	53
Referenser.....	57

Inledning

När det kommer till språkutveckling kan det vid en uppdelning av det sammansatta ordet reflekteras kring vad som är språk och vad som är utveckling, samt hur dessa båda ord eventuellt får en ny innebörd när de återigen sammanfogas. Denna uppsats utgår mer övergripande från vad språkutveckling kan tänkas innebära i ett pedagogiskt¹ sammanhang då språkutveckling är ett ord som har aktualiserats i undervisnings- och utbildningssammanhang (Skolverket, 2011). Då språkutveckling i ett undervisningssammanhang kan kopplas samman med kunskapsbildande processer motiveras valet av uppsatsämne därmed, då det kan inkluderas inom den pedagogiska disciplinen.

Åter till språkutveckling, ett fenomen som ett flertal aktörer efterfrågar ytterligare forskning om. Ett exempel på detta är Skolforskningsinstitutets (2015) rapport om vilka behov av sammanställd kunskap skolan har. I detta dokument framgår det att både lärare, Skolverket och Nationellt centrum² efterfrågar mer forskning om språkutvecklingsmetoder. Vad språkutveckling är och innebär definieras inte, men de lärare som deltagit i fokusgrupper förtydligar att alla lärare är förpliktigade att arbeta språkutvecklande med elever. Dock konstateras det att det saknas kunskap om hur detta skall gå till. Lärarna som deltagit i projektet uttrycker även en förfrågan om vetenskapliga belägg för hur elever på bästa sätt kan stödjas i sin språkutveckling i de naturvetenskapliga ämnena, samt att det är svårt att nå de högt ställda målen i kursplanen. Vidare kopplas också begreppet språkutveckling ihop med en efterfrågan på metoder som kan bidra till att alla ämnen ska bli mer språkutvecklingsorienterade för att på så sätt bidra till elevers ökade måluppfyllelse.

¹ Definitionen av pedagogik utgår här från Umeås universitets hemsida där det står att:

Pedagogik är en vetenskaplig disciplin, där man bildar kunskap om de processer genom vilka människan formas och förändras i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang. Inom det pedagogiska problemområdet behandlas bl.a. olika aspekter av fostran, utbildning, lärande, undervisning eller andra påverkansprocesser. Frågor kan exempelvis ställas om hur och varför vissa värderingar, kunskaper och färdigheter uppstår, vidmakthålls och förändras inom och mellan generationer, grupper och individer. (Pedagogiska institutionen 2004, s.2).

² Nationellt centrum är ett utvecklings- och resurscentrum som på uppdrag av regeringen ska arbeta för språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen och fungera som en länk mellan skola, offentlighet och forskning (Nationellt centrum, 2016)

I samma rapport förmedlar Skolverket en önskan om vidare forskning kring hur läsundervisningen i svenska kan utvecklas i relation till de övriga ämnena i skolan (ibid). Här uttrycks också en önskan om att framtida forskning ska fokusera på att ta fram metoder kring läsförståelse och läsutveckling i både natur- och svenskämnet då det i nuläget finns kvalitetsbrister kring hur texter bearbetas och kommuniceras i skolans värld. Nationellt resurscentrum ställer frågor kring vad språkdidaktik är och frågar sig också vad begreppet språkutveckling innebär.

Begreppets användande i utbildningssammanhang motiveras i två olika studier i relation till vad som beskrevs som språk- och kunskapsutveckling vilka ansågs vara fördelaktiga för alla elevers ökade måluppfyllelse och inte bara för flerspråkiga och nyanlända (Skolverket, 2012b).³ En av studierna var en nationell kvalitetsundersökning som genomfördes år 1998, vars resultat visade att undervisningen i Sverige saknade den flerstämmighet som efterlysts av många forskare. Med flerstämmighet menades i detta sammanhang att eleverna deltar språkligt aktivt i undervisningen. Den andra studien var PISA-undersökningen från år 2009 som visade på att svensk läsförståelse låg på en genomsnittsnivå och att var femte elev inte nådde de mål för grundläggande läsförståelse som formulerats. Detta kan relateras till den senaste PISA-undersökningen som faktiskt visade att elevers läsförståelse faktiskt har förbättrats och nu ligger över genomsnittet även om det i nuläget fortfarande efterfrågas mer forskning inom ämnet eftersom det är oklart vad dessa förbättringar beror på (se exempelvis Skolverket, 2016d, 2016c).

I relation till de ovan beskrivna studierna kom språkutveckling att definieras som en möjlighet för en individ att utvidga en språklig repertoar genom att delta i en mångfald av sociala kontexter (Skolverket, 2012b). Vidare tydliggörs det också att enbart kunskaper om exempelvis stavning, grammatik och ordkunskap inte är tillräckliga eftersom språket till största del utvecklas genom att integreras i olika sociala sammanhang som känns me-

³ Resonemanget grundas även i OECDs projekt om nyckelkompetenser, dvs. kunskaper som människor anses behöva för att kunna delta i samhällets olika kontexter (Skolverket, 2012b). Projektet mynnade ut i dokumentet DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) som beskriver tre så kallade överlappande nyckelkompetenser, handla självständigt interagera i heterogena grupper, samt använda redskap interaktivt (till exempel språk och IT). Språkutvecklingsbegreppet relateras också till EU:s 8 nyckelkompetenser för livslångt lärande som i sin tur handlar om kommunikation på modersmålet som beskrivs som förmågan att i både tal och skrift uttrycka bland annat tankar, känslor och fakta samt att lyssna, tala, läsa och skriva, en definition som känns igen från styrdokumenterna (se exempelvis Skolverket, 2012b, 2016f).

ningsfulla för individen. I många fall omskrivs språkutveckling i ett svenska som andra-språkssammanhang. Dock kommer begreppet i detta sammanhang att avgränsas till allmän språkutveckling, delvis fokuserat i en naturvetenskaplig kontext.⁴

Definitionen av språkutveckling som ett fenomen med social förankring kan kopplas till det sociokulturella perspektivet där det socialas påverkan på lärprocessen fokuseras (Säljö, 2015). Språket ses i detta ljus som ett socialt fenomen som utvecklas i interaktion och genom att användas aktivt i de sociala sammanhang som en individ befinner sig i. Ju fler språkliga sammanhang en individ deltar i, desto bredare språklig kompetens kommer denna individ att tillägna sig. De sociokulturella och socialkonstruktivistiska perspektiven återfinns i både läroplanen och Skolverkets policydokument där liknande definitioner av språkutvecklingsprocessen återfinns (se exempelvis Lundgren, Säljö, & Lidberg, 2014; Skolverket, 2012b; Säljö, 2015).

För att ifrågasätta och utmana förgivettagande kring fenomenet språkutveckling intar denna studie ett posthumanistiskt perspektiv som kan beskrivas som en kritik eller ett alternativt förhållningssätt i relation till den klassiska humanistiska traditionen (Braidotti, 2013). I en del fall anses den posthumanistiska teoribildningen vila på två grunder, vilka beskrivs som kritiken mot humanismen samt en postantropocentrisk kritik (se exempelvis Braidotti, 2013; Ceder, 2015). I andra fall beskrivs posthumanism som både en utveckling av och en kontrast till ett humanistiskt tankesätt där människan och subjektet centreras.⁵ Då fenomenet språkutveckling i svenska utbildningssammanhang också definieras utifrån ett sociokulturellt perspektiv med rötter i de humanistiska traditionerna motiveras valet

⁴ Både i Skolverkets (2012b) dokument och Linnér och Lundbergs (2013) studie får begreppet en utvidgad betydelse då det inte i första hand kopplas ihop med andraspråksinläring utan istället innefattar alla elever, oavsett språkbakgrund. Denna inkluderande användning av begreppet anammats i denna uppsats som därmed inte kommer att behandla andraspråksinläring explicit utan istället skriva om begreppet på ett mer övergripande plan. Vidare grundas valet av den övergripande definitionen av språkutveckling i de studier och rapporter som beskrivits ovan där språkutveckling också fokuseras i ett mer generellt sammanhang (Skolforskningsinstitutet, 2015)

⁵ Det posthumanistiska perspektivet redogörs för och används på olika sätt beroende på vem som skriver om det. Några namn som brukar omskrivas i samband med att den posthumanistiska teoribildningen nämns är: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Donna Haraway, Rosi Braidotti och Karen Barad (se exempelvis Åsberg, Hultman, & Lee, 2012).

av den posthumanistiska teoribildningen utifrån utmanandet av dessa traditioners syn på begrepp som språk, kunskap och utveckling (Skolverket, 2011, 2012b).

Sammanfattningsvis framgår det att det finns ett behov och en önskan om ämnesövergripande språkutvecklande forskning som strävar efter att fylla igen tidigare studiers kunskapsluckor. Frågan om vad begreppet språkutveckling innebär blir intressant i denna kontext, då det i nuläget förefaller saknas en allmän definition av begreppet och eftersom det ömsom omskrivs som både läs-, skriv- och kunskapsutveckling (Skolforskningsinstitutet, 2015). I ett svenskt utbildningssammanhang kopplas begreppet samman med elevers ökade måluppfyllelse men fokus ligger inte på stavning och grammatik utan istället på att eleven lär sig att använda språk i olika sociala kontexter (Skolverket, 2014, 2016a, 2016b, 2016e). Uppsatsen skrivs inom ramen för posthumanistiska teoribildningar då dessa anses skapa en grund för utmaning av ifrågasättande kring förgivettaganden. Med fokus på fenomenet språkutveckling anammar uppsatsen en sådan ifrågasättande posthumanistisk analys av det sociokulturella perspektiv som länge präglat fenomenet i ett svenskt utbildningssammanhang (Skolverket, 2012a, 2012b). Dessa initiala sammankopplingar av det forskningsbehov som identifierats i samband med en introduktion av studiens teoretiska ramverk leder vidare till formulerandet av uppsatsens intention.

Syfte och frågeställningar

Med grund i de önskemål om ytterligare forskning som formulerats tidigare är syftet med denna uppsats att på ett experimenterande vis och utifrån ett delvis posthumanistiskt ramverk utforska och kartlägga hur begreppet språkutveckling blir till genom att med en diffraktiv⁶ ingång följa fenomenet i ett pedagogiskt sammanhang. Denna kontext utgörs till stor del av Skolverkets styrdokument. Syftet har brutits ned i följande frågeställningar:⁷

- Vilka möjligheter för rörelse och ny kunskap blir till när språkutveckling förstås som ett fenomen i posthumanistisk bemärkelse och vad händer när de två fenomenen språk och utveckling kopplas samman?

⁶ Den diffraktiva metoden, som handlar om att texter sammankopplas och läggs på varandra vid läsning, kommer att förklaras utförligare i denna uppsats metodkapitel.

⁷ Precis som i Johanssons (2015) avhandling var forskningsfrågorna i rörelse genom hela uppsatsprocessen och omformulerades ett flertal gånger.

- Hur kan posthumanistisk filosofi ifrågasätta förgivetta ganden kring fenomenet språkutveckling i en pedagogisk kontext?
- Hur kan strategierna för språkutveckling i ämnet naturkunskap i skolverkets policytexter för gymnasiet följas med en posthumanistisk ingång?

Med frågeställningarna som grund följer nedan en kartläggning av tidigare forskning kring begreppet språkutveckling samt posthumanistiska teoribildningar.

Första delen: Kartläggningar

Denna del inleds med en kartläggning av fenomenet språkutveckling bestående av tidigare forskning och följs upp med en översiktlig beskrivning av den posthumanistiska te-
oribildningen med fokus på att skildra de olika och ibland också motstridiga perspektiv
som teorin utgörs av.

Kapitel 1 – En kartläggning av begreppet språkutveckling

Synen på vad språkutveckling innebär har varierat över åren, mycket beroende på vilket
teoretiskt perspektiv som svensk utbildning har präglats av genom åren.

Kopplingen mellan språk och lärande i Skolverkets styrdokument

De olika förhållningssätten till lärande och språk beskrivs översiktligt av Skolverket och
delas in i tre perspektiv (Skolverket, 2012b). Teorierna som anses ha influerat svensk
skola och undervisning är behaviorismen, kognitivismen samt det sociokulturella per-
spektivet. De tre perspektiven har alla olika förklaringar och teorier kring hur språk och
lärande hänger ihop. Det behavioristiska perspektivet på lärande utvecklades av psykolo-
gen B. F. Skinner (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014) och lärandet avser här en överföring
av kunskap från lärare till elev. Synen på kunskap som något överförbart som den så
kallade *förmedlingspedagogiken* har namngivits efter då eleven objektifieras i och med
att han eller hon enbart anses som en mottagare av kunskap. Vidare ses språk som något
som eleven lär sig genom att lyssna, upprepa och genom att bli *positivt förstärkt* i sitt
beteende (Skolverket, 2012b).

Ett annat perspektiv som också påverkat den svenska skolan är det kognitiva eller kon-
struktivistiska perspektivet där lärandet anses ske genom en inre aktiv bearbetning av
kunskap hos eleven (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). I denna positionering sker en för-
skjutning då eleven ses som ett subjekt och kunskapen som ett objekt. Perspektivet har
vidare utvecklats från psykologen och teoretikern Jean Piagets kunskapsteori där lärandet
ses som ett förlopp som tar plats i en aktiv interaktion med kognitiva och individuella
scheman som tidigare lärts in. Utifrån dessa perspektiv ses språket som en medfödd för-
måga vilken utvecklas stegvis i takt med att barnet, eller eleven, i fråga utvecklas och
genomgår olika faser. Det är därmed viktigt att uppgifterna anpassas till den enskildes
utvecklingsnivå samtidigt som kunskapen som lärs in ska kunna *mätas* och *reproduceras*
(Skolverket, 2012b).

Det tredje perspektivet som anses påverka den svenska skolan framförallt i nutid är det sociokulturella perspektivet som utvecklats vidare från teoretikern Lev Vygotskijs tankar om lärande (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). Inom detta perspektiv läggs tonvikten på de sociala- och de kulturella kontexternas påverkan och betydelse för både språk- och kunskapsutveckling. Lärandeprocessen startar när en individ deltar språkligt i ett socialt sammanhang och utvecklas sedan vidare genom att individen bearbetar kunskapen på ett individuellt plan (Skolverket, 2012b). Språket ses i detta sammanhang som aktivt då det utvecklas genom interaktion, det blir därmed viktigt att elever får möjlighet att befinna sig i olika språkliga sammanhang för att på så sätt ges möjligheten att utveckla varierande språkliga uttrycksätt.

Vidare är det i denna teori som orden *stöttning* och den *närmaste utvecklingszonen* har sitt ursprung (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014). Utvecklingszonen exemplifierar den möjliga utvecklingskapacitet som varje person har, en process som leds vidare genom att personen kommer i kontakt med kunskap som ligger något över den egna nivån. Då personen befinner sig på ett kunskapsplan som ligger över den egna behöver denna person stöttning från exempelvis en lärare som kan förklara den nya kunskapen på ett sätt som leder till att eleven förstår den. Det är i och med detta perspektivs utbredning i Sverige som alla lärares ansvar för elevers kunskapsutveckling aktualiserats då språk- och kunskapsutveckling anses vara två sidor av samma mynt (Skolverket, 2012b).

Om fokus för en stund riktas mot de tre perspektiv som beskrivits ovan och som i detta sammanhang kan ses som en något förenklad och generaliserande översikt, vilket också Skolverket (2012b) poängterar. Vidare är det viktigt att uppmärksamma att det finns spår av alla de olika perspektiv som beskrivits i både styrdokument och undervisningspraktiker då det är en bred spännvidd mellan styrdokumentsförfattare, lärare och elever, samt det faktum att många av de policys som existerar i styrdokument ibland också är motstridiga då olika teorier och perspektiv blandats.

Sammanfattningsvis beskrivs tre perspektiv som anses ha influerat svensk utbildningspraktik gällande språkutveckling i Skolverkets policytexter, nämligen behaviorismen, kognitivismen samt det sociokulturella perspektivet (Skolverket, 2012b). Alla dessa perspektiv är mer eller mindre närvarande i svenska undervisningspraktiker även om det är det sociokulturella perspektivet som ges mest utrymme i policydokumenten.

Språk- och kunskapsutveckling i Skolverkets styrdokument

Genom åren har Skolverket producerat en mängd olika dokument gällande språkutveckling. De dokument som i första hand fokuserat språkutveckling ur ett svenska som andra-språksperspektiv har inte varit i fokus då denna uppsats ämnar behandla fenomenet i en mer översiktlig kontext där alla elever inkluderas. Särskilt fokus har istället legat på texter som behandlar språkutveckling inom ämnet naturvetenskap på gymnasiet. Nedan följer en kort presentation och en av sammanställning av de dokument som lästs och sedan utgjort en av delarna i den diffraktiva läsningen. Materialet har hämtats från både webbsidor, läroplaner, rapporter och policydokument.

I läroplanen för gymnasiet beskrivs språkutveckling i samband med kunskapsutveckling och kopplas även här till det sociokulturella perspektivet där språket bland annat beskrivs som ett verktyg som eleven ska lära sig att använda sig av för att nå ökad måluppfyllelse (Skolverket, 2011). I denna uppsats är det beskrivningarna av vad språkutveckling innebär, samt instruktionerna för ämnet naturkunskaps centrala innehåll och kunskapskrav som fokuserats. Här omskrivs också miljö- och hållbarhetsfrågor. Gällande betygsbeskrivningarna är det i princip bara två eller tre ord som skiljer de olika betygsgraderna åt gällande huruvida en elev exempelvis kan ge enkla argument för ett ställningstagande, för betyg E och välgrundade argument för ett ställningstagande, för betyg A i ämnet naturkunskap. Dessa formuleringar är genomgående i alla de kunskapskrav som formuleras i naturvetenskap på de olika betygsnivåerna och framstår som helt beroende av språkliga förmågor även om vikten av att läsa och använda sig av symboler så som siffror också omskrivs.

Ett av policydokumenten vid namn *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på tvåspråkighet* fokuserar betydelsen av lärarens roll för elevers förbättrade språkutveckling (Skolverket, 2012b). Här förses också läraren med ett antal sociokulturellt influerade teorier och didaktiska exempel som är tänkta att användas i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. I de flesta fall handlar undervisningsmetoderna om att eleven ska lära sig att anpassa sitt språk beroende på sammanhanget för att på så sätt utveckla sin språkliga repertoar och därmed också sina kunskaper. I dokumentet beskrivs vidare skillnaden

mellan vad som kallas för skolspråk⁸ och vardagsspråk där skolspråket, utifrån ett socio-kulturellt perspektiv, beskrivs som det språk som eleverna ska tala i skolan då det innehåller ämnesspecifika ord.

Detta språk beskrivs också utifrån de fyra språkliga färdigheterna, tala, lyssna, läsa och skriva (ibid).⁹ Vardagsspråket beskrivs istället som det språk som eleverna lär sig hemma och som de talar innan de kommer till skolan och på fritiden. Detta språk utvecklas i motsatt riktning mot ämnesspråket då vardagsspråkets ord inte utvecklats från verbala definitioner.¹⁰ I detta dokument presenteras också en studie i läsning som utförts i amerikanska grundskolor som visar på att elevers måluppfyllelse höjs om deras egna erfarenheter integreras i undervisningen. I ett annat dokument vid namn *Forskning om No-ämnen* beskrivs vikten av elevers begreppsförståelse i samband med undervisning (Skolverket, 2010).

Vidare har ett flertal dokument inritade på språkutveckling författats av Skolverket. Ett av dem är policytexten *Diskutera: språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen* som främst riktar sig till lärare då det innehåller ett diskussionsunderlag för språkutvecklande arbete som är tänkt att behandlas i exempelvis arbetslag (Skolverket, 2014). Några metoder som introduceras handlar om stöttning och återkoppling som lärare ska använda sig av för att stimulera elevers språk- och kunskapsutveckling. I detta dokument presenteras också lektionsexempel som visar på hur lärare kan arbeta språkutvecklande genom att aktivera eleverna i undervisningen. I ett annat dokument vid namn *Alla ämnen ansvariga för elevers språkutveckling* betonas språkets betydelse i samband med att ett flertal didaktiska förslag presenteras (Skolverket, 2016a). Här betonas också vikten av att varje skola inför

⁸ I senare dokument från Skolverket omskrivs skolspråk istället som ämnesspråk, i denna uppsats är det ordet ämnesspråk som i huvudsak kommer att användas (se exempelvis Skolverket, 2014, 2016a, 2016b, 2016f).

⁹ Dessa kompetenser beskrivs tillsammans med andra så kallade nyckelkompetenser som EU-medborgare anses behöva för att kunna tillgodogöra sig ett livslångt lärande. Läs mer om dessa mål och färdigheter i publikationen *Nyckelkompetenser för livslångt lärande*, Europaparlamentets och rådets rekommendation (2006).

¹⁰ Värt att ha i åtanke vid läsningen av denna formulering är att de flesta barn enligt Skolverket kommer i kontakt med skolan redan vid sex års ålder i Sverige, vilket i så fall borde betyda att de båda språken utvecklas parallellt (Skolverket, 2012b, 2014).

en språkpolicy med syfte att hålla en hög undervisningskvalitet, utveckla elevers ämneskunskaper och främja lärares kompetensutveckling inom området.

Ytterligare ett dokument om språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen är *Få syn på språket* där betydelsen av språkutveckling beskrivs, både i ett skolsammanhang men också i relation till ett livslångt lärande (Skolverket, 2012a). Lärare uppmuntras därmed till att stimulera elever att använda alla de språk de talar för att de på så sätt ska kunna utveckla sin kunskap ytterligare. Texten ska läsas som ett klargörande av styrdokumentens fokus på språk och riktar sig till all personal som är verksam i skolan. På Skolverkets webbsida fokuseras språkets betydelse i olika sammanhang. Bland annat under titeln *Forskning om språklig kompetens och No-ämnena* där modersmålets relevans lyfts fram med hänvisning till EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande (Skolverket, 2016b). Skolverket säger sig bevaka forskning inom områden med både teoretisk och didaktisk anknytning inom språkområdet.

I två texter om *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* från Skolverkets webbsida beskrivs viken av ämnesspråk, först i alla ämnen och senare i naturvetenskapsundervisning (Skolverket, 2016f, 2016e). I det första dokumentet som fokuserar språkutveckling i alla ämnen ges ett flertal exempel på filmer och texter kopplade till språkutvecklande arbetssätt (Skolverket, 2016f). I det andra dokumentet som fokuserar språkutveckling i ett NO-sammanhang betonas vikten av att elever ges möjlighet att vara språkligt aktiva på lektioner (Skolverket, 2016e). Här ges också exempel på både dokument och filmer som behandlar språkutveckling i relation till ämnet naturkunskap.

Genomgående i Skolverkets styr- och policydokument om språkutveckling som har lästs inom ramen för denna uppsats är centreringen av det sociokulturella perspektivet som också leds tillbaka till Lev Vygotskij, vilket framgår av följande citat:

Begrepp som kan knytas an till sociokulturella perspektiv har haft stor genomslagskraft i Sverige när det gäller synen på språk och språkutveckling. Språk, tänkande och kunskapsutveckling går hand i hand i detta perspektiv, och språket har en avgörande betydelse i kunskapsutvecklingen. Våra styrdokument bygger huvudsakligen på en sådan syn på kunskap och lärande. Kunskap konstrueras språkligt och språk fyller olika funktioner i olika sammanhang, så också i olika skolämnen. (Skolverket, 2012b, s.29).

Att det sociokulturella perspektivet inspirerat policydokumenten visar sig vidare då språket definieras som ett verktyg, samt att språk- och kunskapsutveckling ses som två sidor av samma mynt (Skolverket, 2012b).

Vad som saknas i dessa styrdokument är alternativa perspektiv och syner på språk. I den kontext där de olika perspektiven på lärande beskrevs kom det sociokulturella perspektivet att beteckna slutet på historieskrivningen (ibid). Även om det påpekades att de tre perspektiven som beskrevs behandlades på ett generaliserande sätt kan det vara viktigt att förtydliga att det i både praktik och teori, nu som alltid, är ett flertal perspektiv i rörelse på samma gång och att det är en lång implementeringskedja mellan styrdokumentsförfattare, huvudmän, rektorer, lärare och elever. I detta sammanhang blir det intressant att ifrågasätta hur mycket av exempelvis de behavioristiska och kognitiva traditionerna som fortfarande praktiseras i undervisningen i skolan och även på mer övergripande nivå i relation till betygskrav och måluppfyllelse samt vad det finns för risker kring att alla styrdokument formuleras enligt en gemensam teoretisk grund.

Språkutveckling, språkvård eller språknormering?

I skrivande stund råder det en brist på forskning inom språkutvecklingsområdet (se exempelvis Lundin & Linnér, 2013). Det har skrivits en del om begreppet tidigare, men då med fokus på andraspråksinläring och inte på språk i alla ämnen. Den litteratur om språkutveckling som exempelvis Skolverket hänvisar till i sina styrdokument är dels inriktad på språkutveckling ur ett flerspråkighetsperspektiv och dels inspirerad av sociokulturella teorier kring språk och lärande¹¹ (Skolverket, 2012a, 2012b). Huruvida definitionen av språkutveckling görs bred eller smal påverkar också det tidigare forskningsfältets omfattning. Om begreppet språkutveckling anses hänga ihop med ord som språknormering och språkvård finns det forskning om exempelvis språkvård från 1970-talet. Språknormering kan utifrån detta resonemang identifieras som ett regelverk där begreppet språkvård innebär ett användande av regelsystemet (Lundin & Linnér, 2013).

Värt att nämna i detta sammanhang är att svensk skola har genomgått ett flertal stora förändringar sedan dess gällande både klassrumssammansättning och läroplaner, ett faktum som också stöder efterfrågan på ny forskning (Lundin & Linnér, 2013). Det finns

¹¹ Se exempelvis Gibbons (2013, 2016), Axelsson (2010), samt Hedeboe och Polias (2008) som skriver om språk och lärande i relation till flerspråkighet med utgångspunkt i sociokulturella teorier.

även nordisk forskning inom språkutvecklingsområdet, något som Garmes (2004) och Josephsons (2009) artiklar är exempel på, även om den förstnämnda främst behandlar de kommunikativa aspekterna av språkutveckling och den sistnämnde inte behandlar språket i ett skolsammanhang (Lundin & Linnér, 2013).

Ytterligare ett exempel på forskning kring språknormer och språkregler i skolsammanhang visar på att de språknormer som hyses av skolan och samhället ibland kan komma i konflikt med elevers egna språkliga regelsystem (Teleman, 1979). Vidare har Teleman (1991) också skrivit om skolans påverkan och förhållningssätt till språkutveckling i frågor om vad som är språkligt korrekt och icke-korrekt, samt vilket språk som är önskvärt i skolsammanhang även om denna artikel inte utgår från en mångfaldig skola (Lundin & Linnér, 2013). Ett perspektiv som anses saknas i forskningen som presenterats ovan är synen på språkutveckling, språkvård och språknormering som något flytande och föränderligt i kombination med att skolan och dess elevsammansättning har förändrats genom åren (Lundin & Linnér, 2011)¹². I samband med att skolan har genomgått förändringar har också det språkvårdande arbetet haft olika betydelser genom åren. Här identifieras ytterligare en forskningslucka i samband med frågor kring språknormer och språkvård i relation till språkutveckling då det konstateras att det saknas ett teoretiskt ramverk för förstaspråkstalandes elever språkutveckling (Lundin & Linnér, 2013). Vidare saknas också forskning kring hur frågor om språkutveckling behandlas på lärarutbildningar runtom i Sverige.

Frågan om hur lärarstudenter förhåller sig till språkutveckling besvaras delvis då ett antal studenter intervjuas kring sina uppfattningar om hur elevtexter bör rättas (ibid). Studiens resultat visar på att många lärarstudenter uppfattar sig arbeta språkutvecklande med elevtexter fast de i praktiken säger sig lägga mest fokus på att rätta stavfel och liknande i tron om att detta ska leda till att elever utvecklar sitt språk. Synsättet omskrivs som *språkformalistiskt* då språkvård och språknormer likställs eftersom korrigerade fel anses leda till utveckling. Frågorna som uppstår här handlar om varför studenterna lägger så mycket fokus på att bedöma vad som är bra och dåligt i elevtexter? Kanske handlar det om att de

¹² Något som är intressant är att det i mer nutida forskning skrivs mycket om de förändringar som skolan genomgått samt att både socioekonomiska och flerspråkiga mångfald ställer stora krav på lärarna, (Lundin & Linnér, 2013). Givetvis har många saker ändrats med tiden men har inte skolan varit heterogen under en längre tid framför allt gällande elevers varierande bakgrunder?

själva har blivit bedömda i skolan och att det fokuseras mycket på detta i lärarutbildningen?

Värt att nämna i detta sammanhang är att det inte sker någon återkoppling till exempelvis Skolverkets styrdokument om bedömning och språkutveckling. Istället formulerar Lundin och Linnér bedömningsproblematiken såhär:

Man mäter en texts hållbarhet mot en räckta formella färdighetsbetonade krav som är lagda och formulerade utifrån en given föreställning om hur en text *ska* se ut, inte utifrån hur en given elevtext *kan* se ut och kan utvecklas vidare men utifrån sina egna förutsättningar. (Lundin & Linnér, 2011, s.39)

Här konstateras det vidare att en bedömande läsning av elevtexter tenderar att bli alltför ytlig då den skrivna texten läses i relation till färdiga regler och mönster. Som alternativ till en bedömningsläsning framhålls istället möjligheten att hjälpa elever med att utveckla och äga sitt eget språk (Lundin & Linnér, 2011).¹³ Det konstateras vidare att både lärare och lärarstudenter måste medvetandegöras om språkets föränderliga och skiftande strukturer, samt att elevers eget språk borde få möjlighet att utvecklas parallellt med ämnesspråket.

Sammanfattningsvis har det mesta av den forskning som kan anses aktuell idag fokuserat språkutveckling utifrån sociokulturella antaganden kring hur språk och lärande hänger ihop. Konstaterandet motiverar denna studies syfte med en ambition att bidra till att begreppet språkutveckling utmanas genom att behandlas utifrån ett alternativt teoretiskt ramverk. Fastslåendet leder oss vidare till en fördjupning kring ramverkets bakgrund.

Kapitel 2 – En kartläggning av posthumanistiska teoribildningar

Denna text behandlar de posthumanistiska teoribildningarna på ett översiktligt sätt för att sedan ledas in på en beskrivning av olika begrepp som är vanligt förekommande inom det posthumanistiska forskningsfältet och som ansetts relevanta för denna uppsats. Begreppen beskrivs utan inbördes rangordning.

¹³ En definition av språkutveckling som också kan anses vila på en sociokulturell grund, vilket också känns igen i Skolverkets styrdokument (se exempelvis Skolverket, 2011, 2012a, 2012b, 2014).

Posthumanistiska ingångar

Fler av de tankar som omskrivs som mer eller mindre återkommande i de posthumanistiska teoribildningarna är tanken på att allting är sammankopplat, både människa och materia (Lindgren, 2015). En annan, vanligtvis central del inom posthumanismen är kritiken av humanismen och antropocentrismen. Delar av kritiken grundar sig i idén om *människan* som anses bygga på en generaliserad standard om det universella mänskliga (Sjögren, 2014). En annan ingång till kritiken mot humanismen handlar om svårigheterna kring att tala om det skiljaktiga eller annorlunda, något som leder till att de egenskaper som inte ses som önskvärda förpassas till något omänskligt (Johansson, 2015). I ett undervisningssammanhang väcker detta frågor om vad som händer om resonemanget om pedagogiska problem och frågor inte utgår från att alla är lika utan istället utgår från skillnad (Hagström, 2014).

Ytterligare en ingång till kritiken av humanismen handlar om ifrågasättandet av den universella förståelsen för vad det innebär att vara människa. Istället föreslås det bland annat att den mänskliga varelsens gränser är i ständig rörelse och förändring eftersom dessa gränser är politiskt, kulturellt, artificiellt och virtuellt konstruerade (Klich, 2012). I många fall skiljer sig synen på kroppen åt då den i vissa fall beskrivs som utförandets plats och i andra fall som något som inte kan separeras från den teknik som hon blir till tillsammans med och som hon också skapar sitt liv med (se exempelvis Holmberg & Zimmerman Nilsson, 2014; Klich, 2012), ett konstaterande som kan leda mot den transhumanistiska teoribildningen där tekniken anses kunna förbättra och utveckla människans fysiska och mentala kapacitet (se exempelvis Bostrom, 2005; Palk, 2015).

Två begrepp som omskrivs i många posthumanistiskt inspirerade texter är mellanrummet och tillblivelsen. Mellanrummet beskrivs i många sammanhang som en möjlighet för tillblivelser eftersom det finns plats för olika sammansättningar av subjektet (Johansson, 2015). Dessa förankras i Deleuze och Guattaris beskrivning av mellanrummen mellan subjekten, där det eventuellt unika skulle kunna uppstå. Antagande grundar sig i kritik mot den humanistiska uppfattningen om att det så kallade unika mänskliga centret skulle ta avstamp i ett subjekt. I mellanrummet existerar istället sätt att vara som inte grundar sig i eller är kopplat till subjektet. Mellanrummet omskrivs i en del sammanhang också som platsen där subjektiviteten och den pedagogiska relationen uppstår (Hagström,

2014). Svårigheten som uppstår här är med vilka ord vi egentligen ska använda för att kommunicera om detta eftersom språket är så färgat av detta uppdelande och utslätande.

Tillblivelse beskrivs i många fall som ett begrepp kopplat till ett rörligt subjekt vilket i sin tur blir till genom sammansättningar i ett mångfacetterat och dynamiskt nätverk (Holmberg & Zimmerman Nilsson, 2014). Tillblivelsen anses också ske i samklang med både omgivningen och mänskliga, samt icke-mänskliga varelser då det omskrivs som ett deltagande i ett förlopp utan fastställt mål (se exempelvis Johansson, 2015; Lindgren, 2015).

Sammanfattningsvis används den posthumanistiska teoribildningen i många fall för att kritisera humanismen i fråga om synen på ekologiska, tekniska och politiska framtida utmaningar. I många fall motiveras denna kritik med att humanismen inte medför något sätt att tala om det skiljaktiga eller annorlunda, något som leder till att de egenskaper som inte ses som önskvärda förpassas till något omänskligt eller att ett hierarkiskt förhållningssätt upprättas. Här handlar det framför allt om vad som händer om resonemanget om pedagogiska problem och frågor inte utgår från att alla är lika utan istället utgår från skillnad och om vad som händer när gränser mellan subjekt och objekt suddas ut för att istället uppfattas som relationella och samkonstituerade. Två begrepp som vid många tillfällen omskrivs i posthumanistiskt inspirerade texter är tillblivelsen och mellanrummet. Dessa begrepp kommer att behandlas vidare senare i denna uppsats.

Posthumanismen som paradigmskifte eller nymateriell vändning?

Vi rör oss vidare för att stanna upp vid frågan om och hur posthumanismen ska benämnas. Denna fråga är svår att besvara eftersom teorin inte är enhetlig och därför också svår att sammanfatta (Pedersen, 2014). I vissa fall omskrivs den som en posthumanistisk vändning i och med den förstärkning av kritiken mot antropocentrismen som formulerats inom ett antal olika forskningsområden under ett antal olika rubriker (Sjögren, 2015). Gemensamt för dessa vändningar är att det konkreta och det materiellas betydelse för meningsskapande har betonats. I detta sammanhang blir det viktigt att ta upp att den materiella vändning som betonas i dessa texter under lång tid har figurerat både utanför och inne i det pedagogiska forskningsfältet, även om de inte delar posthumanismens ontologiska och epistemologiska antaganden. Det rör sig därmed om en så kallad vändning inom en

specifik disciplin.¹⁴ Prefixet *post* behöver inte heller nödvändigtvis förstås som en brytning eller ett distanserade från den moderna humanismen, utan kan istället förstås som en upplösning av den hierarkiska visionen av människan som konkret definierad eller som en kritik mot nutida uppfattningar och antaganden om vad *det mänskliga* egentligen är eftersom begreppet ofta har visat sig vara exkluderande (se exempelvis Holmberg & Zimmerman Nilsson, 2014; Klich 2012; Pedersen, 2014).

I en del sammanhang används den nymateriella vändningen som ett begrepp i relation till de teorier, filosofier och transdisciplinära studier som utvecklats under 1900-talet efter den språkliga vändningen där språket tillskrevs en upphöjd plats i den västerländska filosofin (se exempelvis Lindgren, 2015; Sjögren, 2015). I andra sammanhang uppfattas posthumanismen som en mer extrem variant av poststrukturalismen som till viss del gör ett försök att överbygga segregeringen av det mänskliga, icke-mänskliga och materia som format synen på människan och världen och därmed omskrivs som ett kunskapsskifte (Ottestad & Rossholt, 2014).

Ibland beskrivs posthumanismen som ett filosofiskt och teoretiskt perspektiv som öppnar upp för nytänkande kring ontologiska och epistemologiska antaganden som länge setts som grundläggande i samhällsvetenskaplig forskning (Pedersen, 2014). Teoribildningen kan också omskrivas som ett paradigm som suddar ut gränserna mellan människor, materia och djur. Detta paradigm innebär, precis som omskrivits tidigare en omvärdering av exempelvis de mänskliga värdena och de mänskliga rättigheterna (Klich, 2012; MacDonald, 2014). Ytterligare en ingång är att inte betrakta de posthumanistiska teoribildningarna som ett skifte eller vändning utan istället som ett alternativt sätt att vara och tänka på (Dahlbeck, 2012; Worsham, 2013).

Vid en sammanfattning av de motstridiga åsikterna framgår det att det finns en risk i att posthumanismen kan komma att uppfattas som en vändning eller som ett paradigmskifte eftersom teorin då skulle kunna konkurrera ut andra samtida perspektiv och leda till en likriktning. Eller att posthumanismen, vilket sker i en del fall, kan komma att ställas emot exempelvis humanismen. Skulle det bli så kan posthumanismen eventuellt komma att förlora förmågan att lösa upp de dikotomibaserade knutarna som den idag kan lösa upp

¹⁴ Se exempelvis Åsberg, Hultman och Lee (2012) som följer posthumanismens rötter tillbaka till socialkonstruktivismen och den lingvistiska vändningen på 1960-talet.

genom att man med hjälp av teorin kan granska fenomen och begrepp i ett annat ljus och ur ett annat perspektiv. Om den posthumanistiska teoribildningen enbart förpassas till en teori och till ett paradigms- eller kunskapskifte har den fått en etikett och därmed förlorat sin möjlighet till fortsatt förändring och utveckling. Själva poängen kanske ligger i att den är en mångfacetterad, komplex och ibland också motstridig teoribildning. Hade den varit något annat hade den riskerat att bli en paradox av sig själv.

Posthumanismens möjligheter och begränsningar

Även om ett flertal andra teorier redan kritiserar humanismen, som exempelvis poststrukturalismen som sätter språk och diskurser i fokus, saknar den en komponent som den posthumanistiska kritiken riktar mot humanismen, nämligen den antropocentriska, eftersom det i poststrukturalistiska teoribildningar fortfarande är människan och hennes handlande som fokuseras (Ceder, 2015). Posthumanismen fokuserar istället materialitet, ontologi och kroppen. Dock kvarstår frågan om det egentligen är möjligt att frånga att sätta oss själva som människor i centrum eftersom det trots allt är människor vi är? Hur pass begränsade, mänskliga, alltför mänskliga är vi? Just denna mänskliga faktor och det faktum att vi är kontextuellt begränsade framgår så tydligt i debatten om hur posthumanismen ska benämnas. Dels då den omskrivs som ett paradigmskifte eller en vändning, vilket står i påtaglig kontrast till den platta ontologin och de tillåtande och icke-hierarkiska tankarna om möjligheten att tillåta motstridiga koncept och tankar att samexistera och att motstå den förledande tanken på att rangordna och tänka i revolutionerande paradigmskiftestermer.

I detta sammanhang blir teoribildningen i det närmaste paradoxal i några av de användningsområden som den figurerar i eftersom den inte används hela vägen. Processen plattas där med inte ut och det blir det traditionella humanistiska perspektivet som avgör vem och inte vad som ska vara i fokus¹⁵. Vidare är den nymateriella rörelse som beskrivits ovan i obetydlig grad ny i den vetenskapliga världen som sådan. Snarare rör det sig om en vändning eller en rörelse inom en specifik disciplin, i detta fall den pedagogiska. Ett exempel är det post-antropocentriska förhållningssättet inom den feministiska disciplinen som bland annat har använts för att ifrågasätta Foucaults omdefinition av makt (Braidotti,

¹⁵ Begreppet "plattas ut" ska läsas i relation till Deleuze och Guattaris "platta ontologi" och inte som någon eller något som "plattas till" i negativ mening.

2006). Ett annat exempel är Bruno Latours argumentation kring att tingen har berövats sin agens ända sedan Kants tid samtidigt som han ifrågasätter huruvida vi kan överkomma den gräns som dragits mellan subjekt och objekt (Barron, 2003). Värt att nämna är att varken Donna Haraway, som Braidotti delvis har inspirerats av, eller Bruno Latour vill kalla sig för posthumanister (se exempelvis Pyyhtinen & Tamminen, 2011). Sammanfattningsvis har de posthumanistiska teoriernas möjligheter och begränsningar behandlats utifrån olika ingångar. Efter denna översikt rör vi oss vidare mot en fördjupande sammankoppling.

Andra delen: Teoretiska sammankopplingar

I detta kapitel introduceras några av Gilles Deleuze och Félix Guattari, Jacques Rancière samt Karl Polanyis tankar med pedagogisk bäring och kopplas samman i tre olika teman. Det första temat beskriver olika syner på lärande, det andra temat fokuserar på olika aspekter på språk och det tredje och avslutande temat handlar om immanens och etik. De filosofiska begrepp och tankefigurer som presenterats här kommer senare att följas upp och kopplas samman med Skolverkets styrdokument som fokuserar språkutveckling.

Kapitel 3 – Undervisning som en pågående process

I detta kapitel introduceras Deleuze och Guattaris rhizom i relation till Polanyis tysta kunskap som ett exempel på en alternativ förståelse av pedagogik och undervisning. Kapitel avslutas med en sammankopplande diskussion mellan Deleuze och Guattaris begrepp kartografi och dekalomani och Rancières universella undervisning.

Rhizom och den tysta kunskapen

Rhizomet är ett av Deleuze och Guattaris begrepp som kan kopplas till pedagogiska sammanhang (se exempelvis Cole, 2011; Holmberg & Zimmerman Nilsson, 2014; Johansson, 2015; Semetsky, 2006).¹⁶ I ett flertal av ovan nämnda studier uppfattas rhizomet som en form av metamorfos för oupphörligt lärande. Rhizomet beskrivs också som ett begrepp som innefattar tillblivelser, transformationer och rörelse utan riktning, då den liknas vid en rot istället för det träd-tänkande som sägs präglade det västerländska förhållningssättet (Deleuze & Guattari, 2015). I denna kontext beskrivs roten eller rhizomet som en växt utan rötter och därmed också utan början och utan slut. Rhizomet rör sig i olika riktningar och ständigt är öppen för nya öppningar och kopplingar i motsats till trädet som växer nerifrån och upp och därmed också har en tydlig början och ett tydligt slut.¹⁷

I ett utbildningssammanhang går det att koppla rhizomet till lärande, som då inte anses ske i samband med en prestation kopplat till ett kunskapskrav eller ett centralt innehåll då

¹⁶ Johansson (2015) skriver om rhizomet som en tankefigur gällande ungdomar och tillblivelse. Semetsky (2006) behandlar rhizomet ur ett mer teoretiskt och filosofiskt plan, medan Cole (2011) ämnar koppla samman rhizomet med undervisningspraktik. Holmberg och Zimmerman Nilsson (2014) använder sig av rhizomet i en förskolekontext då de prövar posthumanistiska teorier i pedagogiska situationer.

¹⁷ Trädet, ibland också omskrivet som det *Chomskyanska trädet* i språkfilosofiska sammanhang, beskrivs som rhizometts motsats då trädet är linjärt och hierarkiskt utformat, tillskillnad från rhizomet, eller roten, som är icke-hierarkisk och i ständig rörelse och omformning (Deleuze & Guattari, 2015).

detta anses leda till ett återgivande eller en så kallad kalkering (Deleuze & Guattari, 2015; Semetsky, 2003). Lärande handlar istället om en imitation eller en upprepning av skillnad, då riktningen leds mot det som ännu inte är tänkt (Deleuze, 1994). Det rhizomatiska lärandet skrivs ut som en kritik mot det ämnesinriktade utbildningssystemet, där ämnen bedöms vara omöjliga att separera då det inte går att skilja en typ av lärande från en annat. Allt lärande anses istället ske genom samma rhizom som samtidigt är både flerfaldigt och detsamma på samma gång (se exempelvis Johansson, 2015; Lenz Taguchi, 2012; Semetsky, 2006). Genom att förskjutning av utgångspunkter från det centraliserade subjektet till rörelsen blir det genom Deleuze och Guattaris filosofi möjligt att omdefiniera och tänka nytt kring begrepp som kunskap och lärande (Johansson, 2015).

I motsats till traditionell undervisning¹⁸ som beskrivs som en socialkonstruktivistisk process där subjektet ska definiera vad som är kunskap för att sedan tillägna sig denna genom verktyg som exempelvis språket, skildras i ett flertal studier alternativa lärprocesser där materialiteten inkluderas och på så sätt löser upp förgivvettagna gränser mellan subjekt och objekt (se exempelvis Johansson, 2015; Semetsky, 2003).¹⁹ Dessa tankar kan kopplas till begreppet *tyst kunskap* som handlar om allt det vetande som finns omkring oss, men som ännu inte har namngivits eller omskrivits (Polanyi, 1958. Den tysta kunskapen kan också i ett utbildningssammanhang kopplas samman med färdigheter som är svåra att beskriva i ord eller förklara (Grensjö, 2003)²⁰.

¹⁸ Givetvis går det att ifrågasätta vad traditionell undervisning egentligen innebär då det rimligt vis borde finnas lika många olika former av undervisning som det finns människor. Kritik mot det som i vissa fall kallas traditionellt och i andra fall äldre versioner av utbildning bör läsas med försiktighet då dessa ordval indikerar en generalisering i samband med att de beskrivs som sammanhållna paradig. I enlighet med posthumanistiska teoribildningar borde därmed också ord som exempelvis traditionell användas med försiktighet då det öppna och flexibla förhållningssättet i bästa fall borde gälla hela vägen. Värt att nämna är vidare att Deleuze och Guattari i många fall använder sig av ordet då de beskriver olika förhållningssätt i relation till utbildning (Deleuze & Guattari, 2015).

¹⁹ Se exempelvis Lenz Taguchi (2012), Lind (2010), Cole (2011), Hermanson (2013) samt Holmberg och Zimmerman Nilsson (2014) ställer ontologiska frågor med syfte att synliggöra behovet av att tänka nytt kring lärandeprocesser och utbildning i pedagogiska kontexter.

²⁰ Polanyi (1958) beskriver den tysta kunskapen i sitt verk *Personal Knowledge - Towards a Post-Critical Philosophy*. Begreppet används senare av Grensjö (2003) i artikeln *Tysta, tystnande och tystade kunskaper* där begreppet aktualiseras i en mer praktisk kontext.

Sammanfattningsvis kan rhizomet beskrivas som en utmaning av ett äldre och linjärt tänkande då rhizomet beskrivs som för evigt öppet, föränderligt och sammankopplingsbart (Deleuze & Guattari, 2015). Rhizomet som tankefigur har använts i ett flertal olika studier av både konkret och abstrakt art i varierande pedagogiska sammanhang. Gemensamt för dessa studier är att rhizomet har använts som ett begrepp för att ifrågasätta ontologiska perspektiv och luckra upp tidigare förgivvetttagande genom försöken till ett icke-hierarkiskt förhållningssätt där materialiteten också inkluderas. Andra teorier som kan kopplas till undervisning då definitionen breddas är exempelvis den tysta kunskapen som möjliggör ett sätt att tala om och förhålla sig till den kunskap som inte alltid kan kläs i ord.

Den universella undervisningen och kartografi eller dekalkomani

I samband med att rhizomet definieras som en tankefigur och som en motsats till trädlogiken som sägs bygga på ett linjärt och hierarkiskt system och tänkande omskrivs också principen om kartografi och dekalkomani och presenteras som ytterligare en variation på ett äldre tankesätt (Deleuze & Guattari, 2015). Kalkeringslogiken beskrivs i detta sammanhang som en princip som handlar om en reproducering som fortgår i oändligheten och kopplas därmed samman med trädlogiken då målen är desamma, det vill säga en reproduktionslogik. Denna logik kopplas vidare till den lingvistiska logiken som i sin tur jämförs med psykoanalysen där målet fastställs vara ett beskrivande och ett återbalansrande av ett omedvetande som ska återupptäckas och återuppväckas genom ett utforskande av dolda minnen och språk. Kalkeringsprincipen beskrivs också som en avkodande process av något som ses som färdigt och konstant, i motsats till rhizomet som beskrivs som en karta istället för en kalkering. Denna logik exemplifieras med en geting och en orkidé, där getingen sägs bilda en karta tillsammans med orkidén, inuti ett rhizom, istället för en kalkering av en orkidé.

I och med detta ställs kartan och kalkeringen emot varandra då kartan främjar ett experimenterande förhållningssätt istället för att konstruera det omedvetna så som kalkerandet syftar till (ibid). Kartan beskrivs på samma sätt som rhizomet som öppen, flerdimensionell och sammankopplingsbar oavsett om den är söndersliten eller felvänd då den kan uppfattas på många olika sätt. I och med detta fyller den en av rhizomets måhända angelägnaste egenskaper, nämligen möjligheterna och förutsättningarna för mångfaldiga in- och utgångar. Här särskiljs också framförande och kompetens, den första kopplas till kalkeringslogiken och den senare till kartlogiken, en formulering som även kan kopplas till

pedagogiska sammanhang och den traditionella synen på lärande genom styrdokument och formulerade kunskapskrav.²¹

Tankarna på kartor och kalkeringar kan kopplas samman med den *universella undervisningen* där alternativa tankar kring lärande introduceras (Rancière, 2011). Denna metod utformades någon gång på 1800-talet av en man vid namn Joseph Jacotot.²² Som fransklärare i Belgien stötte han på direkta språkbarriärer då studenterna inte talade franska och han själv inte talade flamländska. Dessa barriärer ledde fram till utvecklandet av en experimentell metod som gick ut på att Jacotot försåg alla elever med varsin upplaga av boken *Telemaque* som innehöll en dubbelöversättning på både franska och holländska. Utan att förmedla någon kunskap eller undervisa i traditionell mening lät han istället eleverna på egen hand tillgodogöra sig texten. När uppgiften utvärderades några veckor senare blev han minst sagt förvånad, då det visade sig att studenterna hade lärt sig mycket mer än vad han någonsin hade kunnat förvänta sig. Skillnaden i undervisningsmetod som denna berättelse exemplifierar handlar om lärarens och läroplanernas möjlighet att leda elever till rätt situationer istället för att leda dem till rätt svar. Uttryckt i andra ord handlar det om skillnaden mellan en förmedlings- och en förklaringspedagogik i rörelse eller tillblivelse (se exempelvis Deleuze & Guattari, 2015; Rancière, 2011).

Sammanfattningsvis kan kartografin och dekalkomanin beskrivas som varandras motsatser trots att de till viss del även förutsätter varandra då kalkeringen på ett eller annat sätt måste överföras till kartan (Deleuze & Guattari, 2015). I skrivande stund finns det ingen kännedom om studier som kopplat dessa begrepp till pedagogiska eller språkliga sam-

²¹ Om vi för en stund stannar upp blir det möjligt att ifrågasätta huruvida den dualism och de dikotomier som kritiseras inte återinförs genom etablerandet av kart- och kalkeringslogiken, samt rhizom- och trädlogiken? Svaret är att kartor i många fall kalkeras, men att det motsatta förhållandet också sker eftersom kalkeringen måste överföras till kartan (Deleuze & Guattari, 2015). Denna process medför att kartan, genom kalkeringen översätts på dess villkor och genom denna handling reproducerar den inte kartan utan endast sig själv. På samma sätt som kalkeringen beskrivs också lingvistiken, då den också tror sig reproducera något annat när den egentligen också reproducerar sig själv eftersom det sker på de egna uppsatta villkoren. Det är kalkeringarna som måste föras tillbaka till kartorna. Här kopplas begreppet också till rhizomet som målas upp som ett icke-hieratiskt system utan fasta punkter, i ständigt tillblivelse, till skillnad från de centrerade systemen och den rangordnade kommunikationen.

²² Historien är hämtad från Rancières (2011) verk *Den okunnige läraren: fem lektioner om intellektuell frigörelse* där den universella undervisningen skildras.

manhang. Kart- och kalkeringslogiken kan kopplas samman med den universella undervisningen som poängterar vikten av alla människors möjligheter till att lära sig själva, samt tanken på lärprocessen som oavslutad och rörlig.

Kapitel 4 - Språkliga skillnader och en möjlighet att frånga ett hierarkiskt förhållningssätt?

Detta tema inleds med en beskrivning av Deleuze och Guattaris begrepp stabila majoriteter och minoritetsblivande. Därefter följer en redogörelse för deras tankefigur orderorden i sammankoppling med Rancières pedagogiska paradox.

Stabila majoriteter och ett minoritets-blivande

Ytterligare tankefigurer som används av Deleuze och Guattari och som också kan anses ha pedagogisk bäring är *minoritets- och majoritetsbegreppen* som omskrivs i samband med tillblivelsen²³ som beskrivs som en riktning (Deleuze & Guattari, 2015). Begreppen har använts i pedagogiska sammanhang då de bland annat har satts i relation till ungdomars tillblivelse (Johansson, 2015). Det som avgör tillblivelsernas riktning är rörelsen mot en minoritet eller en marginell grupp. Minoriteten definieras inte i detta fall utifrån kvantitet i form av siffror eller numerär underlägsenhet, utan istället kvalitativt beroende på gruppens sammansättning och gestaltning (Deleuze & Guattari, 2015). Kvinnan beskrivs som en kvalitativ minoritet då hon förhåller sig till normen som utgår från mannen.

Här introduceras också *minoritets-blivandet* samt tanken på att begreppet majoritet implicerar ett hierarkiskt förhållningssätt då den dominanta och stabila positionen är majoritetens. Tillblivelsen blir därmed en utmaning mot det dominanta och stabila i form av en rörelse som ifrågasätter det som är befintligt. Genom att utmana befintliga positioner skapas också förutsättningar för rörelser och tillblivelser: ”Det större och det mindre är två olika behandlingar av språket. Den ena utvinner konstanter, den andra försätter språket i kontinuerlig variation.” (Deleuze & Guattari, 2015, s.168). I relation till språk kan

²³ Tillblivelsen handlar om en rörelse i mellanrummet där olika komponenter kopplas samman för att bilda något nytt och okänt, utan att göra avkall på sina tidigare sammansättningar (se exempelvis Deleuze & Guattari, 2015; Johansson, 2015). I Deleuze och Guattaris (2016), *Anti Oidipus* kopplas begäret, eller begärsmaskinen samman med det kapitalistiska systemet där begäret gjorts abstrakt i att det inte längre länkas samman med objekt. I *Tusen platåer* har begärets betydelse delvis förskjutits för att istället förstås som något som möjliggör och skapar utrymme för kreativa sammankopplingar (Deleuze & Guattari, 2015).

majoritets- och minoritetsbegreppen förstås som ett utmanande av de förgivettagna korrekta formerna som språket i många fall förväntas ha genom att försätta dess variabler i fortlöpande variation (ibid). De uttryck som rycker upp variablerna från sina stabila positioner och försätter språket i en utsträckning mot dess yttersta gränser gällande både begrepp och former kan sägas utgöra en språkets avterritorialiseringsspets.²⁴

Formulerat med andra ord, i ett språkligt sammanhang, innebär detta att det endast går att studera ett språk på ett villkor av ett annat större språk eftersom det i många fall är majoritetsspråket som konstruerar regelverket för det mindre språket (ibid). Deleuze och Guattari exemplifierar detta med vad de omskriver som ghetto-english. Ett liknande exempel från en svensk kontext skulle kunna vara Rosengårds- och Rinkebysvenskan. Om dessa minoritetsspråk studerades i jämförelse med det svenska majoritetsspråket hade säkerligen ett antal avvikelser från rådande normer identifierats i minoritetsspråken. Med hjälp av begreppet majoritetsblivande kan dessa språkliga avvikelser förstås som en del i en kreativ process istället för syntaktiska fel då ett minoritetsspråk studeras på sina egna villkor istället för att jämföras med ett större språk (ibid).

Sammanfattningsvis kan minoritets-blivandet beskrivas som en tillblivelse och en rörelse mot en kvalitativ minoritet eftersom majoriteten per automatik innehar en stabil position. I ett språkligt sammanhang lämnar minoritets-blivandet förutsättningar för variationer som utmanar och sträcker ut det dominerande språkets gränser till det yttersta i och med att de stabila positionerna sätts i rörelse (ibid). Majoritets- och minoritetsbegreppen har använts i ett fåtal studier med pedagogisk bäring.

²⁴ I Deleuze och Guattaris (2015) *Tusen platåer* används begreppen territorialisering, avterritorialisering (deterritorialisering) och återterritorialisering (reterritorialisering). I tidigare översättningar har begreppen översatts på ett annorlunda sätt, vilket orden inom parenteserna visar på. Territorialiseringsbegreppen exemplifieras med beskrivningen av en blomma och en orkidé som sägs bestå av olika sammansättningar och flöden och ska därmed inte ses som objekt. I enlighet med detta synsätt betraktas sammansättningarna som öppna för nya sammankopplingar vilket också kan medföra nya möjligheter att utveckla exempelvis kunskaper och egenskaper som inte var tillgängliga innan komponenterna kopplades samman. I och med dessa rörelser av avterritorialiserande- och återterritorialiserande krafter skapas nya territorier med partiellt förnyade premisser (Deleuze & Guattari, 2015).

Orderorden och pedagogikens paradox

*Orderorden*²⁵ har sitt ursprung från kommandot och sätts i relation till en subjektiviseringsprocess där språkfunktionen blir en transferering av befallningar, eller så kallade orderord (Deleuze & Guattari, 2015). I enlighet med detta synsätt ses lingvistikens beroende av den pragmatik som fastställer hur språkets villkor verkställs och hur dess komponenter brukas. Orderorden kopplas vidare till en vetenskaplig kontext där språket går igenom en standardiserings- och centraliseringsprocess som omvandlar den till ett majoritets- eller dominansspråk. I en undervisningskontext kan förmedlingen av orderord kopplas till det som beskrivs som pedagogikens paradox av den okunnige läraren Jacotot (Rancière, 2011).

Denna paradox ställs emot det universella lärandet där varje individ anses kapabel att både lära sig själv och undervisa andra på samma sätt som han eller hon själv lärt sig sitt modersmål som barn, nämligen genom att slumpmässigt pröva sig fram och genom repetition (ibid). Huvudargumentet handlar i detta sammanhang om den pedagogiska paradoxens fördummande. Generaliserande kan det förklaras som att utbildningssystemet lär eleven att kunskapen endast finns inom skolans väggar och den endast kan göras tillgänglig genom lärarens förklaringar. När eleven inte förstår försöker läraren förbättra sina förklaringar genom att *sänka* sig till elevens nivå för att på så vis kunna förklara på ett ännu bättre sätt. Denna pedagogik skapar elever som ständigt jagar efter den ouppnåeliga lära- ren eftersom denne rör sig en stegpinne upp på kunskapsstegen och inleder nästa förklaringsfas så fort det verkar som att eleven börjar förstå och komma ifatt.

Sammanfattningsvis kan orderorden kopplas samman med pedagogikens paradox då en pedagogik baserad på förmedling och förklaring utifrån dessa teorier kan låsa kunskaper och elever vid förklaringar. Begreppen som beskrivits ovan kan kopplas till pedagogiska och språkliga sammanhang då förklaringar i en undervisningspraktik i många fall byggs på ord.

²⁵ Orderordet anses också ha två aspekter, där den första aspekten sägs vara döden då den är kopplad till utsagans uttryck eftersom det låser fast rörliga positioner (Deleuze & Guattari, 2015). Orderordets andra aspekt benämns som flykten och denna aspekt framträder då variablerna åter försätts i kontinuerlig rörelse vilket händer när de träder in i ett nytt tillstånd. På detta vis blir flykten en variation eller en reducering av den första, dödliga aspekten.

Kapitel 5 - Immanens, etik och nya perspektiv

I detta kapitel beskrivs först de olika förståelserna för immanensen som grundas i bland annat Lévinas och Deleuze och Guattaris filosofi. Vidare kopplas begreppet till ett pedagogiskt sammanhang utifrån Deleuze och Guattaris filosofi tillsammans med Rancières princip om alla intelligensers jämlikhet.

En flerfaldig förståelse av immanens

Immanens definieras på varierande sätt beroende på vilka filosofiska inspirationskällor som beskrivningen grundats men de flesta framställningarna brukar utgå från att människan endast kan nå kunskap om omvärlden inifrån sig själv genom sin egen kropp, sitt eget medvetande och sina egna erfarenheter (Johansson, 2015). I en del fall beskrivs immanensen i kroppslig form tillsammans med ett överskridande bortom kroppen vara det som öppnar upp mellanrummet (Hagström, 2014). Den immanenta kroppen behöver inga ord för att kunna kommunicera utan lever istället med sin egen koppling till den omgivande miljön. Kroppen är den som den är och den blir också till i relationen till andra varelser och till världen.

Immanens kan också betraktas i relation till kaos som i detta sammanhang inte ses som brist på ordning och struktur, utan istället som en resurs för att öppna upp för nya synsätt och perspektiv (Johansson, 2014, 2015). Det som synliggörs på det immanenta planet visar sig inte som symboler utan istället så som det faktiskt är och sammankopplar entiteter. Vidare beskrivs också ett immanent plan där rörelser sker när olika entiteter sätts i förbindelse med varandra, något som i sin tur suddar ut gränserna mellan objekt och subjekt och som gör det omöjligt att skilja mellan att veta och att vara och vem som lär sig från vad som lärs (Johansson, 2015). Ur ett etiskt perspektiv handlar immanens om förhållningssätt som möjliggör olika slutsatser beroende på situation och praktik eftersom den är pluralistisk.

Immanensen har dessutom omskrivits i andra sammanhang i form av etisk immanens och har då ställts mot Kants så kallade transcendentia etik (se exempelvis Dahlbeck, 2012; Johansson, 2015). Skillnaden mellan deras förhållningssätt grundar sig i att Johansson (2015), som är inspirerad av Deleuze och Guattari, ställer fenomenen immanens och transcendens emot varandra medan Hagström (2014) skriver ihop dem och införlivar dem

som delar av en gemensam process. Gemensamt för båda tolkningarna är att immanensen ses som öppning av subjektet och objektet.

Sammanfattningsvis förefaller Deleuze och Guattaris (2015) immanens inbegripa livets diversitet och leda till ett behov av etik och kreativitet utifrån situationen bortanför en uppdelning och ett dömande av vad som är gott och ont. Det immanenta planet existerar således bortom de skillnader som stabiliserar tillblivelsen och bortom illusionen av en transcendent punkt. Beskrivningen av dimensioner och riktningar i rörelse, samt tanken på att det som vanligtvis särskiljs som gott och ont istället ses som konsekvenser av tillfälliga val som ständigt förnyas, leder till att uppfattningen om moralen och etiken som något universellt och allmängiltigt luckras upp (Deleuze & Guattari, (2015).

Den immanenta etiken och alla intelligensers jämlikhet

I ett utbildningssammanhang aktualiseras den immanenta etiken bland annat i förhållande till hur styrdokument utformas. Etik kan i dessa sammanhang ses som ett verktyg med möjlighet att skapa förändring istället för att reduceras till ett regelskapande och ett regelverk (Dahlbeck, 2012). Den immanenta etiken lämnar utrymme för flerfaldighet då den omskrivs som ett perspektiv utan förutsatta förhållningsregler som inte grundar sig i en ideologi eller ett ideal för att sedan skilja på vad som är rätt eller fel utifrån valt perspektiv (se exempelvis (Dahlbeck, 2012; Johansson, 2015). I relation till den immanenta etiken kan principen om alla intelligensers jämlikhet kopplas ihop med vad som tidigare skrivits, då denna princip plattar ut de förutfattade meningar som ibland existerar i utbildningssammanhang (Rancière, 2011). Här beskrivs också *fördumningens princip*, vilken handlar om att människor kategoriseras som antingen kunniga eller okunniga i en undervisningssituation, något som i sin tur leder till att hierarkiska strukturer bibehålls.

Dessa förgivettaganden kan ibland handla om att intelligenser värderas olika då jämlikheten utifrån detta perspektiv ska vara en utgångspunkt och inte ett mål att sträva mot. Ett sätt att komma ifrån det hierarkiska förhållningssättet kring olikheter i intelligens som i många fall anses bero på skillnader i exempelvis utbildning och socioekonomiska förhållanden, blir istället att acceptera att skillnaderna för att sedan påvisa ojämlikheternas orsak istället för att värdera och bedöma dem (Rancière, 2011). Dessa skillnader kan sedan komma att visas i exempelvis lärarens bedömning av elevernas lärprocesser. Ett alternativt sätt att bedöma uppgifter på skulle istället kunna vara genom de tre frågor som Jacotot

använder sig av när han utvärderar sina elever ansträngningar, nämligen: ”Vad ser du? Vad tänker du om det? Hur förhåller du dig till det?” (Rancière, 2011, s.34). Dessa frågor är en del av vad som kallas *jämlikhetens metod* där varje elev får lära sig i sin egen takt och där resultaten inte bedöms utifrån tidigare författade betygskriterier. I detta sammanhang blir det inte heller viktigt att kontrollera vad eleverna har kommit fram till. Fokus ligger istället på vad de har sökt och hur de förhåller sig till den förvärvade kunskapen.

Sammanfattningsvis har immanensen och den etiska immanensen använts i ett flertal pedagogiskt inriktade artiklar och avhandlingar som behandlat begreppet på delvis olika sätt beroende på vilken filosofisk inspirationskälla som begreppets definition har grundats i. I denna uppsats är det Deleuzes immanensetik som företrädesvis kommer att ligga till grund för definitionen av immanensinspirerad etik, även om det är viktigt att visa på de mångfaldiga och ibland också motstridiga ingångar och utgångar som ett begrepp kan ha. Vidare kan immanensen också länkas till principen om alla intelligensers jämlikhet som handlar om ett utplattande och ett frångående från ett hierarkiskt och värderande förhållningssätt. Då uppsatsens teoretiska ramverk har behandlats i denna del kommer nästföljande del att beskriva studiens metodologiska aspekter i relation till frågeställningarna och teorin.

Tredje delen: Metodologiska sammankopplingar

I denna del behandlas först de utmaningar som hänger samman med att skriva inom ett posthumanistiskt teoretiskt ramverk. Vidare beskrivs studiens metodologi, diffraktionens syfte och genomförande. Den metodologiska delen avslutas med en diskussion om diffraktionens möjligheter och begränsningar.

Kapitel 6 – Att skriva posthumanistiskt

Här diskuteras och problematiseras de processer som skrivande och läsande utifrån en posthumanistisk teori innebär.

Positionering

I denna uppsatsprocess valdes en medveten positionering för att på så sätt låta läsaren ta del av förloppet som lett fram till denna text (se exempelvis Bergstedt & Herbert, 2011; Dobsons, 2011; Steinnes, 2011). Denna positionering uttrycks exempelvis genom att både uppsatsens forskningsfrågor och litteraturval har varit en process som pågått så länge som uppsatsen lästs och skrivits. En av svårigheterna med positioneringen handlar om att det oundvikligen leder till att något annat utesluts. Istället tar denna text sin utgångspunkt i ett experimenterande förhållningssätt där inget ses som fullbordat eller avslutat (Steinnes, 2011).

Vidare grundar sig även detta förhållningssätt i tanken på att den personliga bakgrundshistorien inte går att frångå eftersom det är grunden till motivationen, samt att den kan ha ett utbildande och utforskande syfte. Tillika kommer de personliga erfarenheter att påverka texten oavsett om den som skriver är medveten om det eller ej (Dobson, 2011). Det flexibla och experimenterande arbetssättet ska därmed ses som ett försök att lyfta upp, medvetandegöra och sätta ord på den tolkningsprocess som lett fram till denna text eftersom skrivandet och läsandet är en del av ett meningsskapande som har pågått och förändrat den skrivande med tiden.

Då denna uppsats skrivs inom ramen för en posthumanistisk teoribildning förefaller det relevant att omnämna både personer så som familj, vänner, samt handledare och materia så som pappersartiklar, laptops eller bibliotek, som alla på ett eller annat sätt deltagit i denna process. Vidare har också olika seminarium utgjort en grund för inspiration och resulterat i denna text där olika personers tankar möts i ett nytt sammanhang som sedan också kommer att sättas i rörelse då uppsatsen kommer att läsas av någon. Det är också i

den meningen som texten aldrig fullbordas eller avslutas mer än på pappret. Dessa resonemang ska ses som en del av de etiska ställningstagande som förekommit genom hela uppsatsarbetet. Sammanfattningsvis handlar positioneringen om ett medvetandegörande kring läs- och skrivprocessens begränsningar tillsammans med inkludandet av en del av de olika inspirationskällor som format och samspelat med skrivandet.

Ett experimenterande förhållningssätt

Denna uppsats präglas följaktligen av ett experimenterande förhållningssätt i ett försök att hitta en balans mellan olika vetenskapliga traditioner. Den experimenterande ingången grundar sig i problematiken med att skriva ur ett posthumanistiskt perspektiv utan att falla tillbaka på användandet av klassiska humanistiska metoder och teorier. Här har det således gjorts ett försök att lyfta fram olika synpunkter och åsikter, även om det har varit omöjligt att inte delvis ställa dem mot varandra och värdera dem eftersom det är en del av syftet med en masteruppsats. Dock inriktas inte denna studie på jämförandet och värderandet av de vetenskapliga texternas metoder eller resultat, utan istället på de filosofiska och teoretiska argument och synsätt som framförs för att på så sätt kunna besvara och utveckla uppsatsens frågeställningar.²⁶

En av svårigheterna som är förknippat med skildrandet av posthumanistiska teoribildningar handlar om uppfinnandet av nya begrepp (se exempelvis Deleuze & Guattari, 1994, 2015; Haraway, 2003). Skapandet av nya begrepp handlar om att bli varse om händelser i nuet istället för att klä den med ord som redan är kända. Genom att välja bort de gamla orden och begreppsformerna finns det också en möjlighet att utmana de definitioner som redan finns och som på sikt kan skapa dikotomier ifall de skulle bli onyanserade (Deleuze & Guattari, 1994). Då redan existerade begrepp också kan sättas i rörelse i samklang med posthumanistisk teori finns det en risk att skildrandet av dem blir normativt då det är den skrivande personens användning av begreppet som står i centrum då dennes tolkning och tillämpning av begreppet leder till en begränsning av alla de andra icke-

²⁶ Genom att fördjupa den teoretiska och filosofiska diskussionen istället för att tolka de motstridiga perspektiven på ett ytligt plan för att kunna forcera ihop dem kan det bli möjligt att komma ifrån det argumenterande och hierarkiska förhållningssätt som på sikt skulle likrikta hela tolkningsprocessen och leda till att begreppen under- och överordnas (se exempelvis Dahlbeck, 2014; Johansson, 2015; Lindgren, 2015). Genom att fokusera på skillnader istället för att försöka släta ut och fylla igen glapp mellan varelser, människor och materia är det möjligt att se begrepp och händelser i ett annat ljus (Johansson, 2015). Detta posthumanistiska förhållningssätt som handlar om att ett begrepps betydelse förskjuts är vanligt förekommande och ses som en möjlighet.

sedda och icke-använda möjligheter och ingångar som varje begrepp har.²⁷ Då det i skrivande stund inte förefaller finnas något sätt att undgå dessa tendenser valdes en medveten positionering till det posthumanistsiska skrivandet för att visa på en medvetenhet kring problematiken.

I denna uppsats används begreppet diffraktion konsekvent även om det ibland omskrivs som diffraktion eller diffraktiv läsning (se exempelvis Barad, 2007; Haraway, 1997), eller diffraktiv analys (se exempelvis Lenz Taguchi 2012). Värt att nämna är också att Barad och Deleuze och Guattaris tankar har många gemensamma brytpunkter även om Barad hävdar att hon inte har tagit del av deras forskning (Johansson, 2015). Oavsett vilket så lämpar sig Deleuze och Guattaris texter att läsas genom den diffraktiva metod som formulerats av bland annat Barad (2007), just eftersom det finns många likheter, men givetvis också skillnader, dem emellan. Det experimenterande förhållningssättet kan sammanfattningsvis beskrivas som ytterligare en del av den medvetna positioneringen och som ett sätt för att uppmärksamma det som hamnar i periferi vid en läs- och skrivprocess.

Kapitel 7 – Diffraktionens syfte

Diffraktion som metod grundas bland annat i tankar om forskaren och forskningsobjektet som sammankopplade och beroende av varandra. En diffraktiv metod fokuserar också analyserandet av både filosofiska- och teoretiska-, men ibland också litterära texter. Metoden har introducerats av den feministiskt och posthumanistiskt inspirerade forskaren Donna Haraway (1997) och senare vidareutvecklats av Karen Barad (2007) som också är feministiskt-, samt posthumanistiskt inspirerad och som sammankopplar den med kvantfysik. Diffraktion som metod har hittills använts mest av feministiskt- och posthumanistiskt inspirerade forskare.²⁸

²⁷ Dessa tankar kan också kopplas samman med Deleuze och Guattaris filosofi som genom sitt experimenterande förhållningssätt uppfinner egna ord för att förklara sina tankar och teorier (Deleuze & Guattari, 2015). Fördelen med ett nytt ord skulle kunna vara att det ännu inte finns någon laddning i det och att det därmed kanske kan uppfattas som neutralt av omgivningen till en början. Frågan är dock om inte orden ges en väldigt överordnad betydelse i förhållande till omgivande materia och diskurser som kanske bara laddar det nya ordet med samma värderingar och innebörd som det gamla hade? På detta vis sätts därmed alla begrepp som använts i rörelse då de omskrivs i ett nytt sammanhang av en ny person.

²⁸ Lenz Taguchi (2012) använder sig av metoden då hon analyserar intervjudata. Ceder (2015) använder sig av diffraktion för att utveckla ny teori kring relationer i utbildningssammanhang. Metoden har också använts vid ett flertal tillfällen av Iris van der Tuin, bland annat då hon gör en diffraktiv läsning av Bergson och Barad (se exempelvis van der Tuin, 2011).

Den diffraktiva metoden handlar om att texter läses diffraktivt, en process som innebär att en text läggs på en annan och att de sedan blir lästa genom varandra med fokus på de kreativa och nyskapande sammankopplingar som sker när de båda texterna möts (Barad, 2007). Denna metod tillåter de båda texterna att mötas i en dynamisk relation som öppnar upp för skapandet av nya idéer. I denna mening går det inte att separera den som observerar från det som observeras eftersom både syfte, mål och medel kopplas samman och är beroende av varandra (Ceder, 2015). Vidare handlar den diffraktiva metoden inte om att söka efter en sanning eller någon form av dold mening i texterna utan istället om att se en av de många verkligheter som existerar. Kunskap kan ur detta perspektiv inte skapas genom att en utomstående person studerar världen, utan blir istället till tillsammans med världen (se exempelvis Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012).

Diffraktionen kan också användas för att följa de rörelser som uppstår när olika fenomen bryts mot varandra (se exempelvis Barad, 2007; Ceder, 2015; Sauzet, 2015). När texter läggs på varandra kommer de också att överlappa varandra vilket skapar energi mellan dem. Kraften finns i det som skapas när de två fenomenen kopplas samman. Texten blir på så vis också som ett nedslag, eller som ett snitt²⁹ i rörelsen. Genom läsningen görs olika snitt i den rörelse som följs och dessa nedslag används sedan för att gestalta rörelsen. Även om relationen mellan texterna beskrivs som dynamiskt krävs det en reflektion kring huruvida det är möjligt att helt frånga ett hierarkiskt förhållningssätt? Inom ramen för denna uppsats formuleras inget färdigt svar på frågan eftersom det i skrivande stund inte förefaller finnas något förhållningssätt som inte på ett eller annat försätter viss materia i fokus och annan i periferi. Dock kan cirkelrörelsen till viss del brytas genom insikten och medvetenheten kring det hierarkiska och värderande perspektivet. Ett bevis på den typen av hierarki kan exempelvis spåras i valet att låta Deleuze och Guattaris perspektiv användas som en del i analysen även om deras tankar kopplas samman med många andra filosofers. Kanske faktumet att det skrivs ut här eventuellt kan möjliggöra för en öppning även om det inte går att motverka eller upplösa det hierarkiska förhållningssättet hela vägen. Precis som det ovan beskrivits kan en medveten positionering också ses som en del i ett experimenterande förhållningssätt till normativa och värderande attityder. Vidare

²⁹ Fritt översatt från engelskans "cut" som används i samband med att en diffraktiv läsning beskrivs (se exempelvis Ceder, 2015; Sauzet, 2015)

poängterar det också betydelsen av författaren eller forskaren som intrasslad eller sammankopplad tillsammans med det fenomen som han eller hon studerar som motsats till en studie där forskaren upplever sig som separerad från den värld som studeras (Lenz Taguchi, 2012).

Sammanfattningsvis kan en diffraktiv metod användas för att studera olika filosofers tankar och texter i relation till varandra samtidigt som val av forskningsfrågor och teori tillsammans med metoden påverkar hela processen. Den diffraktiva metoden handlar inte om att söka efter sanningen, utan istället om att presentera en av många olika bilder av hur ett fenomen kan beskrivas eller hur en verklighet kan se ut.

Kapitel 8 - Diffraktionens genomförande

Under denna rubrik följer en beskrivning av hur urvalsprocessen gick till och följs sedan upp av en förklaring av hur den diffraktiva läsningen genomfördes. Texten avslutas med en diskussion om den valda metodens möjligheter och begränsningar.

Urvalets möjligheter och begränsningar

Då denna text skrivs inom ramen för en pedagogisk masterutbildning fokuseras begreppet språkutveckling i ett utbildningssammanhang. I och med denna konceptualisering utesluts och begränsas dessvärre begreppets spektra och alla de olika betydelser det skulle kunna ha i olika sammanhang, något som är värt att ha i åtanke vid en läsning av denna text. Från Skolverkets material för språkutveckling valdes de dokument och texter ut som riktade sig mot gymnasiet och fokuserade ämnesövergripande språkutvecklingsundervisning ut. Ett fåtal dokument som innefattade språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv inkluderades också då de i de utvalda fallen behandlade möjliga definitionen av språkutveckling. De dokument från Skolverket som innehöll diskussionsfrågor till lärare exkluderades då det i huvudsak bestod av frågor och inte av formulerad policy. Dokumenten och texterna samlades in i september månad år 2016 och de publicerades mellan 2010 till 2016. På Skolverkets hemsida fanns även länkar till filmer som berörde språkutveckling. Dessa filmer utgjorde inte en del av denna uppsats analysmaterial eftersom det inte var kompatibelt att analysera då uppsatsens metod inriktar sig på litterära texter.

Även Skolverkets läroplan för gymnasiegemensamma ämnen inkluderades som en grund för analys även om det till största del var målen för språkutveckling som beskrevs för respektive ämne; svenska och naturkunskap som fokuserades (Skolverket, 2011). Även

om målen för språkutveckling beskrevs något utförligare i Skolverkets läroplan för grundskolan exkluderades detta styrdokument då det riktade sig mot en annan utbildningsform. På samma sätt exkluderades liknande styrdokument och policytexter som riktade sig till grund- eller förskola.

Urvalet av vetenskapliga artiklar och avhandlingar till denna kunskapsöversikt baseras på sökningar i databaserna Eric, LubSearch, Google Scholars och Libris, Swepub samt den pedagogiska tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige*. Dessa databaser och tidskriften valdes ut då de kan ses som representativa för både det svenska och det internationella forskningsfältet. I ett första skede som rörde litteratursökning inom det posthumanistiska forskningsfältet användes sökorden: *posthumanism* och *pedagogik/pedagogy*. Av de resultat som framkom vid sökningarna valde endas de vetenskapliga texter som skrivits mellan åren 2012-2015 och ansågs relevanta för studiens syfte ut.

I ett andra skede fokuserade litteratursökningen språkutveckling i en svensk utbildningskontext. Vid denna sökning användes orden: *språkutveckling*, *ämnesspråk*, *ämnesorienterad undervisning*. Efter sökningen bearbetades resultatet och vetenskapliga texter som behandlade språkutveckling i ett förskole- eller andraspråksperspektiv exkluderades. Vidare inkluderades endast de texter som handlade om språkutveckling i gymnasiet ut eftersom det stämde bäst överens med uppsatsens fokus. Även här gjordes ett personligt urval beroende på texternas bedömda relevans. Vetenskapliga texter skrivna på annat språk än svenska och engelska utelämnades på grund av språkliga begränsningar. Ett faktum som är värt att beakta eftersom det i högsta grad påverkar hur de valda begreppen skildras i denna uppsats. Förutom materialet som beskrivits ovan har även andra vetenskapliga avhandlingar och artiklar inkluderas på inrådan av min handledare och efter att min läsning av texterna har lett mig vidare.³⁰

Sammanfattningsvis gjordes två litteratursökningar, en sökning som inriktade sig på att kartlägga det posthumanistiska forskningsfältet och en sökning som inriktade sig på att kartlägga begreppet språkutveckling i en svensk utbildningskontext. Utöver dessa litteratursökningar gjordes ett urval av Skolverkets styrdokument och policytexter som inriktade sig på språkutveckling, främst i ett gymnasiesammanhang. Vidare inkluderades

³⁰ Se exempelvis Johansson (2015) och Ceder (2015), vars litteraturval är rörligt.

också mer litteratur efter hand enligt handledarens förslag eller efter att läsningen av texterna har lett vidare till läsandet av andra texter.

En diffraktiv läsning av Deleuze och Guattari, Rancière samt Skolverkets policydokument

Efter att det första urvalet gjorts påbörjades den diffraktiva läsningen av texterna. Både skrivandet av uppsatsen och litteraturläsningen pågick parallellt och simultant. Då flera av texterna lästes samtidigt underlättades överlappningen och sammankopplingen av texterna eftersom fenomenet språkutveckling kunde följas mellan Skolverkets texter, Rancières filosofi, Deleuze och Guattaris filosofi, samt andra texter. Texterna lästes i samklang med varandra då avsikten var att öppna upp för nya infallsvinklar och tankesätt gällande både språkutveckling och undervisning likväl också med en intention att följa de rörelser som föregår men som också blev till i samband med läsningen.

Eftersom mycket av materialet tillkom efterhand präglades läsningen av de texterna som var i fokus under just den tiden som de lästes och efterhand kopplades samman med andra texter. I fokus var hela tiden Deleuze och Guattaris, samt Rancières filosofi och filosofiska begrepp och det var till stor del mellan dem och Skolverkets styrdokument som de flesta sammankopplingarna skedde även om de på vissa håll ledde vidare och kopplades samman med andra texter, begrepp och filosofier. För att återknyta till rhizomet som tankefigur var uppsatsprocessen till stor del rhizomatisk. Sammankopplingarna och läsandet ledde hela tiden vidare till nya tankar och nya läsningar och skrivningar men det var mitt personliga urval som påverkade huruvida rörelserna följdes upp eller inte. Vissa rörelser lämnades åt sitt eget öde och kom därmed att förpassas till den ännu icke-sedda i denna uppsatsprocess, medan andra trådar och flöden följdes i sin komplexa bana för att så småningom kopplas samman igen med annan materia för att på så sätt skapa ännu fler ingångar.

Då aspekter som tid och rum begränsade uppsatsskrivandet blev det en utmaning att vända på det begränsande tankesättet och istället rikta fokus på alla de möjligheter till ingångar och tillblivelse, samt följandet av rörelser som skapades inom detta projekt. I denna mening aktualiserades också den diffraktiva metoden genom de snitt som beskrivits ovan. Dessa snitt, som i just detta fall innebar att specifika begrepp och tankar lyftes upp ur

texter och sedan kopplades samman med andra begrepp och tankar i andra texter, blev ett sätt att visa på hur processen gick till, även om detta förstås är en förenklad förklaring.

Snitten gjordes till en början främst i Deleuze och Guattaris filosofi, men efterhand kom fler texter av varierande art att inkluderas. Efter läsningen av Rancières tankar kom dessa att ta en allt större plats i uppsatsskrivandet då vissa begrepp tillkom vilket ledde till att andra föll bort. Då begreppen hade valts ut skrevs de samman under tre teman som sedan kopplades samman med Skolverkets styrdokument och andra texter för att på så sätt sätta begreppen och tankarna i rörelse, genom att de tillsammans skrevs ut och placerades i ett nytt sammanhang. Den diffraktiva metoden användes också för att följa de rörelser som uppstod när fenomenen språk och utveckling bröts mot varandra.

Sammanfattningsvis har begränsningar som tid och rum behandlats i samband med att många tankar och begrepp föll bort då olika filosofier och fenomen möttes och skrevs ihop under tre teman. Även om sammankopplingarna ledde till att allt inte fick möjlighet att skrivas ut eller följas ledde det också till att nya förhållningssätt och perspektiv kunde följas och beskrivas mer utförligt.

Diffraktionens möjligheter och ofullkomligheter

Diffraktionens första och mest uppenbara begränsning i just denna studie handlar om att det enbart är litterära texter som inkluderats i denna uppsatsstudie. Även om det i skrivande stund inte finns kännedom om studier som använt den diffraktiva metoden för något annat än för studier av text, finns det i själva metodbeskrivningen inga belägg för att den inte skulle kunna expanderas för att på så sätt innefatta andra typer av medier som inkluderar rörelser så som kroppar, film, musik och så vidare. Att dessa medier inte inkluderades i denna uppsats beror återigen på tid- och rumsavhängiga aspekter.

Genom hela urvals-, läsnings- och analysprocessen skedde en oundviklig gradvis begränsning och fixering av fenomenet, även om syftet hela tiden var att hålla de behandlade begreppen så öppna som möjligt. Faktumet att fenomenen redan placerats i en kontext, i detta fall i pedagogiska- och språkliga sammanhang, exkluderar de andra områden som begreppen skulle kunna figurera i. Dock ses detta som ett nödvändigt ont i detta sammanhang eftersom begreppen i och med att de används i denna text följs och sätts i rörelse på nya sätt. Vidare är det omöjligt att kunna ta hänsyn till ett begrepps alla möjligheter och användningsområde eftersom det är så komplext.

Fjärde delen: språkliga-, pedagogiska-, filosofiska sammankopplingar

I denna del diskuteras Deleuze och Guattaris samt Rancières filosofi, samt andra teorier och begrepp tillsammans med Skolverkets policytexter om språkutveckling under tre olika teman.

Kapitel 9 – Språkutveckling i en pedagogisk kontext

Detta kapitel inleds med en diskussion kring språk i relation till ämnet naturvetenskap och fortsätter sedan med en analys av begreppen språk, utveckling och språkutveckling i en pedagogisk kontext.

Språk i en naturvetenskaplig kontext: förmågornas betydelse

Explicit förekommer det ingen definition av vad språk skulle betyda eller innebära i Skolverkets policydokument, däremot skrivs de språkliga färdigheterna ut som förmågan att lyssna, tala, läsa och skriva (Skolverket, 2014). I detta sammanhang förefaller språket vara något som kopplas till praktisk användning eftersom fenomenet definieras i relation till förutbestämda kompetenser och specifika användningsområden. Denna definition av språkliga färdigheter lämnar mycket öppet. Här förefaller det till exempel möjligt att ifrågasätta huruvida monolog, reflektion och dialog då ska ses som språkliga färdigheter eller ej? Förmodligen finns det åtskilliga fler förmågor som inte enbart berör extroverta kompetenser som också hade kunnat inkluderas i den språkliga gemenskapen om definitionen hade vidgats något.

Detta tema har tidigare behandlats i denna uppsats då definitionen av språk har kommit att sträckas ut för att på så sätt innefatta materialistiska aspekter så som kommunikation mellan både det kroppsliga och okroppsliga, det vill säga ett inkluderande av materia som innefattar både människa, djur och natur. I ett undervisningssammanhang hade denna, mer inkluderande inställning till språk, kunnat öppna upp för ett flerfaldigt språkligt fält. Precis som den rhizomatiska tankefiguren hade undervisningens betydelse kunnat utvidgas för att på så sätt omdefiniera ett lärande som inte enbart kan anses som något som sker i samband med en prestation kopplat till ett kunskapskrav, något som fixeringen av de språkliga förmågorna är så tydligt avgränsade till (se exempelvis Braidotti, 2013; Deleuze & Guattari, 2015; Hagström, 2014; Semetsky, 2006).

Genom sammankopplingen med Deleuze och Guattaris filosofi framträder de motsättningar som ibland finns inom samma policydokument då de implicita och introverta förmågorna lyssna samt läsa ges lika stort utrymme som de mer explicita och extroverta förmågorna såsom tala och skriva, även om de förstnämnda inte återkopplas i läroplanens betygsriterier (Deleuze & Guattari, 2015; Skolverket, 2011). Påståendet att språket är det främsta redskapet för lärande i alla ämnen kan också kopplas samman med begreppet tyst kunskap som skapats för att visa på den kunskap som finns runtomkring oss men inte har klätts i ord och som kanske inte heller går att sätta ord på (Grensjö, 2003; Polanyi, 1958; Skolverket, 2011).

Den tysta kunskapen kan länkas till exempelvis både djur och materia som per automatik faller utanför Skolverkets definition av språk. Begreppet kan tillika länkas till människor som helt eller delvis saknar språk och blir då relevant eftersom det tidigare i denna uppsats givits flera exempel på hur både människa och materia trots språkliga begränsningar eller avsaknaden av det som traditionellt sätt beskrivits som språk, ändå kommunicerar och samspelar (Grensjö, 2003; Polanyi, 1958). Vissa saker måste till exempel upplevas innan de kan läras in, såsom att lära sig simma eller köra bil. Dessa kunskaper och färdigheter är svåra att tillgodogöra sig enbart via teoretiska förklaringar.

En öppning för en inkludering av andra språkliga förmågor än de fyra egenskaper som beskrivits ovan finns i ämnet naturkunskap i läroplanen för gymnasieskolan där de naturvetenskapliga arbetsmetoderna som exempelvis klassificering, mätningar och experiment beskrivs (Skolverket, 2011). Ämnets centrala innehåll för de naturvetenskapliga arbetsätten beskrivs på andra villkor än de övriga kunskapskraven då mätningarna och experimenten ska beskrivas med symboler istället för att beskrivas och kritiskt granskas med hjälp av ämnesspråket. Symbolernas språk, exempelvis de siffror och diagram som används för att dokumentera olika experiment förefaller därmed underordnade ämnesspråket då genomgående är fokus på elevens språkanvändning och kritiska förhållningssätt i läroplanen (ibid). Frågor som uppstår i samband med denna läsning handlar om huruvida symboler kan förstås utan ett språk?

Värt att nämna i detta sammanhang är också att det i princip är ett fåtal ord som skiljer sig åt mellan kunskapskraven för betyg E, C, respektive A i ämnet naturvetenskap. Orden som skiljer sig åt mellan de olika betygsstegen handlar om huruvida eleven diskuterar

naturvetenskapliga frågor grundläggande eller ingående (ibid). Dessa formuleringar är genomgående i alla de kunskapskrav som formuleras i naturvetenskap på de olika betygsnivåerna och framstår som helt beroende av språkliga förmågor. I kunskapskraven för naturvetenskap står det vidare i alla kunskapskrav att eleven ska kunna utföra en ”enkel naturvetenskaplig undersökning” (Skolverket, 2011, s.128), vad som skiljer betygstegen åt är återigen hur väl eleven kan redogöra för sin undersökning, inte själva undersökningen i sig.

Här blir det åter relevant att ställa frågan om vad språk är och vad kunskap är och hur dessa utvecklas tillsammans och vad som egentligen är vad. Vidare är det inte heller resultatet och förståelsen av den enkla naturvetenskapliga undersökningen som betygssätts, utan istället elevernas förmåga att berätta historien om sin undersökning med hjälp av de språkliga verktyg som de förfogar över. Kopplat till ämnesspråket och vardagsspråket väcker denna formulering frågor kring ojämlikhet eftersom det tidigare i läroplanen konstaterats att vardagsspråket inte räcker till för att tolka och beskriva händelser på ett nyanserat sätt i en skolkontext (se exempelvis Skolverket, 2010, 2011). I samband med denna formulering blir det möjligt att ifrågasätta huruvida elevens förståelse av kunskap höjs beroende på om det är ämnesspråket eller vardagsspråket som används vid inläringen?

Sammanfattningsvis beskrivs begreppet språk i många fall som ett sociokulturellt fenomen, baserat på läsningen av styrdokumentet (se exempelvis Skolverket, 2012a, 2012b). Inom ramen för denna uppsats har dessa förgivettaganden luckrats upp och öppnats upp genom läsningen av posthumanistisk filosofi där bland annat antropocentriska- och sociokulturella antaganden har ifrågasatts genom ett inkluderande förhållningssätt gällande bland annat materialitet. De tankefigurer som har använts vid läsningen är bland annat Deleuze och Guattaris begrepp rhizomet som i denna kontext har fungerat som ett exempel på en alternativ förståelse av den annars sociokulturellt präglade synen på språk (Deleuze & Guattari, 2015).

Ett annat begrepp som också inkluderats i läsningen är Polanyis tysta kunskap som i detta sammanhang har fungerat som ett utmanande av den förgivettagna synen på vad språk och kunskap är (Polanyi, 1958). Vidare har Skolverkets läroplan för ämnet naturveten-

skap lästs och även här har det sociokulturella perspektivets språkfokus följts och utmanats då det i ett antal formuleringar och betygskrav endast skilde några få ord mellan högsta och lägsta betyg (Skolverket, 2011). Dessa skillnader i orden, handlade främst om huruvida eleven uttryckte sig kritiskt och nyanserat eller ej.

Utveckling, kartor och förklaringar

En explicit definition av utveckling omskrivs inte i Skolverkets policydokument. Däremot så framgår det att språkutveckling innebär att eleverna ska tillägna sig de olika språkliga uttryckssätten samt de ordförråd som krävs för att göra sig förstådda i de olika ämnen (Skolverket, 2012b, 2014). Begreppet utveckling skulle därmed kunna indikera att det fortfarande finns rum för förbättring och att tillståndet därmed inte är det optimala. Utveckling kan därmed beskrivas som en riktad rörelse mot ett bestämt mål som på något sätt ska vara mer optimalt än det nuvarande tillståndet.

Detta antagande kan också kopplas till Vygotskijs utvecklingszon som handlar om att varje elev ska utmanas på en kunskapsnivå som ligger något över den egna för att på så sätt kunna utvecklas vidare i önskad riktning (Skolverket, 2012b). Lärandet och utvecklingen sker inom detta sociokulturella perspektiv genom en process där elever aktivt deltar i en så kallad språklig interaktion som anses vara den mest betydelsefulla förutsättningen för att eleverna i fråga ska kunna utveckla kunskap. Dessa tankar går med hjälp av den diffraktiva läsningen att följa tillbaka genom beskrivningen av både de kognitiva- och behavioristiska perspektiven då det återigen handlar om en riktad rörelse och en önskvärd kunskap som elever ska tillägna sig (ibid).

Tanken på utvecklingszonen som en trappa där eleven med hjälp av en guidande lärare vandrar vidare mot nästa kunskapssteg går att koppla samman med pedagogikens paradox som handlar om den cirkelrörelse som en undervisningsmetod som är enbart byggd på förklaringar kan leda till (Rancière, 2011). Paradoxen kan i detta sammanhang exemplifieras genom en lärare som förklarar kunskap bedöms ligga över elevens nivå på ett förenklat sätt, så att den okunnige eleven kan tillgodogöra sig denna. I samma stund som läraren antar denna förklarande inställning sker en indelning mellan den kunnige som ska lära ut och den okunnige som behöver upplysas. Skulle det vara så att eleven fortfarande inte förstår kommer läraren att behöva utveckla, förenkla eller förbättra sina förklaringar ytterligare så att eleven eventuellt kan lära sig. Med andra ord så sänker sig den kunnige

till den okunniges nivå för att undervisa denne. Paradoxen leder också i slutändan till att eleverna hela tiden befinner sig i ett stadie av okunnighet då nivån hela tiden höjs i samma stund som de börjar förstå lärarens förklaringar. Frågan är vad denna paradox och de känslor av okunnighet som den skapar kan leda till på sikt?

Ytterligare en alternativ ingång till förklaringspedagogiken kan utläsas i figurerna kartografi och dekalkomani (Deleuze & Guattari, 2015). En så kallad kartpedagogik, där eleverna uppmuntras till att tro på sina egna förmågor och tillgodogöra sig kunskap på sitt eget vis istället för att kalkera lärarens förklaringar kan också ses som en ingång. Denna ingång kan också kopplas samman med synen på språkutveckling och läsning av exempelvis elevtexter utifrån tanken om vad en elevtext *kan* vara och inte vad den *ska* vara (Lundin & Linnér, 2013). Det är också i detta förhållningssätt som fenomenet språkutveckling blir öppet och rörligt.

Sammanfattningsvis kan den utvecklingszon som beskrivs inom ramen för det sociokulturella perspektivet utmanas utifrån olika teoretiska grunder. Dels utifrån inrättandet av en förklaringspedagogik som kan anses leda i cirklar och etablera hierarkiska skillnader då det kräver en upplyst och en okunnig. En annan ingång handlar om synen på språkutveckling om ett språks eller en text möjligheter att bli, vilket kan kopplas till kartografin och möjligheten att utveckla ett språk på dess egna villkor.

Språk och utveckling: in- och utgångar

I samband med omskrivandet av utvecklingszonen förefaller det rimligt att provocera antagandet kring kunskap som en process där ett subjekt tillägnat sig förutbestämda förmågor med hjälp av verktyg som exempelvis språket. Detta antagande kan utmanas på olika plan och med olika ingångar, dels för att det är subjektet som tillskrivs alla agens, men också för att det materiella, som i detta exempel är språket, förpassas till ett objekt som används av subjektet. Eller som Deleuze och Guattari uttrycker det: ”Orden är inga redskap, men man ger språket, skrivhäftet och pennan till barnet på samma sätt som man ger hackan och spaden till arbetarna.” (Deleuze & Guattari, 2015, s.124). Till detta resonemang går det också att koppla tankarna på att språket förefaller förutsätta sig självt eftersom det i många fall inte grundas mellan det som upplevs och det som sägs utan istället mellan det som sägs och det som sägs (Deleuze & Guattari 2015). En berättelse och ett språk blir i denna kontext inte kommuniserandet av det upplevda utan istället i en

översättning av vad någon annan har berättat, vilket leder tillbaka i en cirkelrörelse till de fyra språkliga kompetenserna.

Vi rör oss vidare till beskrivningen av de teorier som behandlar språk och lärande (beteendeorin, konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet) och som anses ha influerat svensk undervisning (Skolverket, 2012b). Dessa perspektiv är möjliga att sammankoppla med Deleuze och Guattaris Chomskyanska träd och tanken på en linjär utveckling som löper genom tiden i en rak och kronologisk riktning (Deleuze & Guattari, 2015). Vad som i detta sammanhang hamnar i det ännu-icke-sedda kan rhizomet belysa då det till stor del handlar om tanken på vår dåtid, nutid och framtid som något komplext och rörligt. Samt tanken på att de flesta av dagens undervisningspraktiker troligtvis bär spår av samtliga perspektiv som beskrivits (Skolverket, 2012b).

Finns det då någon öppning eller utgång i fenomenet språkutveckling? Då det står i styrdokumentet att eleverna ska uppmuntras till att använda flera språk parallellt i sitt lärande finns det också en mer inkluderande och öppen attityd i detta policydokument som hänvisar till modern forskning (Skolverket, 2012b). Språkdefinitionen skulle därmed också kunna utvidgas för att på så sätt inkludera alla sorters språk, inte bara det svenska majoritetsspråket som talas och uttrycks utan också det som sker exempelvis i tankar, i kroppsspråk och den tysta kunskapen som också kan beskrivas som en väg att nå kunskap på. Problematiskt blir i detta sammanhang om förmedlingen av det förmodade majoritetsspråket leder till att de ovannämnda eleverna fostras in i ett språkligt och kulturellt bruk som så tydligt beskrivs i läroplanen för gymnasieskolan.³¹ Det är en balansgång att bibehålla ett öppet och inkluderande förhållningssätt som öppnar upp för många olika förståelser för vad språk och kunskap är och hur de fungerar var och en för sig och tillsammans. Det är först då som fenomenet verkligen kan sättas i rörelse.

Om denna så kallade utveckling inte hade varit förutbestämd hade den kunnat ses som en del av en karta. Den hade kunnat formuleras på olika språk, tyst, aktiv, praktisk eller teoretisk och den hade kunnat vändas upp-och-ned eller sett ut på en mängd olika sätt.

³¹”Alla kurs- och ämnesplaner anger inte läsning och skrivande som ett tydligt centralt innehåll men de kunskaperna används som verktyg i undervisningen.” (Skolverket, 2012a, s.16) Här förefaller det rimligt att ifrågasätta inkluderingsmöjligheterna för exempelvis dyslektiker, vars främsta verktyg i inlärningsprocessen kanske inte alls är det läsning och skrivning? På vilket sätt blir den undervisning som bara utgår från ett medium jämställd och rättvis?

Om språkutveckling som fenomen betraktades som en rhizomatisk figur hade dessa in- och utgångar kunnat leda åt olika håll. Kunskapssynen så som den beskrivs i styrdokumentet kan liknas vid en stega där läraren vägleder sina elever upp mot målet pinne för pinne. Om denna liknelse kopplades samman med ett rhizomatiskt tänkande och kom att plattas ut till ett plan skulle läraren istället fungera som jämbördig eller jämlik och därmed också undervisa på lika villkor eftersom kunskapen upptäcks tillsammans, utan förutfattade meningar (se exempelvis Deleuze & Guattari, 2015; Rancière, 2011; Skolverket, 2011, 2012b, 2014)

Sammanfattningsvis har Deleuze och Guattaris tankefigurer rhizomet, dekalomani och kartografi kopplats samman med Rancières pedagogiska paradox och Polanyis tysta kunskap i denna text. Vidare har tanken på språkutveckling som något riktat och styrt utmanats med hjälp av posthumanistisk teori och genom sammankopplingen med olika filosofers texter. De rörelser som följdes i texten handlade främst om vilka möjligheter för ny kunskap som blev till när fenomenen språk och utveckling kopplades samman och sattes i rörelse i en ny kontext. Dessa in- och utgångar handlade bland annat om möjligheten till en platt undervisning med läraren som upptäckare istället för förmedlare eller förklarare.

Vidare behandlas också tanken på en undervisning bortom det sociokulturella perspektivets utvecklingszoner där kunskapen är fast knuten till läroplanernas kunskapskrav och centrala innehåll. Här blir frågan om huruvida vi vill förse elever med kunskaper om att rita kartor eller kalkeringar relevant. Vidare har också förgivettaganden om språket som något som kan avgränsas till fyra förmågor utmanats och provocerats genom ett försök att inkludera andra kunskaper och förmågor för att på så vis bredda förståelsen och uppfattningen om begreppet.

Kapitel 10 - Skillnaden mellan språk och språk

I Skolverkets styrdokument delas det svenska språket in i ett ämnesspråk och ett vardags-språk, denna skillnad i definition grundas i en sociokulturell syn på varierande inlärnings-sätt. Inom ramen för denna analys kopplas Skolverkets styrdokument samman med Deleuze och Guattaris, samt Rancières tankar och förgivettagande kring språk och undervisning utmanas och sätts i rörelse.

Ämnesspråkets och vardagsspråkets motsättningar

En genomgående uppmaning som löper genom styrdokumentet är den att lärarnas språk-utvecklande undervisning ska syfta till att minska gapet mellan det som beskrivs som ämnesspråk och vardagsspråk (se exempelvis Skolverket, 2012b, 2014). Ämnesspråket beskrivs i dessa sammanhang som en grundförutsättning och en nyckelkompetens för kunskapsutveckling i skolans olika ämnen. De kompetenser som ämnesspråket anses bestå av känns igen från beskrivningen av de språkliga färdigheterna, nämligen förmågan att bland annat uttrycka, förstå, tolka och använda olika begrepp i tal och skrift samt färdigheterna att tala, lyssna, skriva och läsa (Skolverket, 2012b).

Listan med förmågorna som kopplas samman med ämnesspråket har tidigare presenterats i denna uppsats, men det som skiljer sig från hur de tidigare har beskrivits är att de nu kopplas samman med en viss typ av språk, nämligen ämnesspråket, något som visar på att de uppradade förmågorna inte anses ingå i andra språk (ibid). Från att från början ha beskrivits som ett språk, sker en uppdelning mellan det ämnesspråk som beskrivits ovan och det andra språket som kallas för vardagsspråket. Dessa språk beskrivs som varandras motsatser då vardagsspråket anses utgöras av det språk som eleverna talar innan de kommer till skolan.

Vardagsspråket påstås dessutom ha utvecklats hos individen från något konkret till något abstrakt genom att barnet exempelvis har rört och smakat på olika saker (ibid). Andra kännetecknande drag för vardagsspråket är att det används hemma med familj och vänner och att det berör sådant som är välkänt i barnets liv. Skillnaden definieras ännu tydligare då det står att utvecklingen av vardagliga begrepp, som oftast inte utgår från en verbal definition går i motsatt riktning i jämförelse med utvecklingen av ämnesbegrepp, som utgår från en verbal definition men att de trots dessa rörelser påverkar varandra (se exempelvis Skolverket, 2012b, 2014, 2016a).

Värt att ha i åtanke i sammanhang där ämnesspråk och vardagsspråk separeras är de olika bakgrunder och erfarenheter som alla elever bär med sig till skolan³². Ett exempel på detta

³² I detta sammanhang uppstår frågor om det inte finns fler språk än bara ämnesspråk och vardagsspråk? Vidare finns det kanske också fler språk som lärs in på ett liknande sätt som ämnesspråket fast i ett vardagssammanhang? Ett exempel på det skulle kunna vara ett barn som spelar tv- eller datorspel på engelska och lär sig en mängd uttryck därifrån som annars vanligtvis inte används i vardagen då de är kopplade till spelet.

som beskrivs i styrdokumenterna är en studie om läsning i amerikanska grundskolor som visar på att elever presterar bättre om deras egna erfarenheter utanför skolan kopplas till skolans ämnesundervisning (Skolverket, 2012b). När språk plötsligt separeras lämnas fältet öppet för hierarkiska definitioner och det är viktigt att ha ett maktperspektiv i åtanke vid läsningen av policydokumenten, precis som Deleuze och Guattari poängterar när de skriver om majoritets- och minoritetsspråk. Vidare ställer detta synsätt krav på både lärare och skola eftersom det är upp till dem att avgöra vilka elevers erfarenheter som kommer att lyftas upp i klassrummet (Deleuze, & Guattari 2015).

I de styrdokument som lästs inom ramen för denna uppsats poängteras vikten av att eleverna tillgodogör sig det akademiska ämnesspråket för att kunna nå upp till målen och för att tillägna sig kunskaper. Vid en sammankoppling med den universella undervisningen framträder intressanta bryt- och mötespunkter i de båda texterna (Rancière, 2011). En av många intressanta skillnader i dokumenten handlar om synen på modersmålet som i styrdokumenterna beskrivs utifrån ett sociokulturellt perspektiv där barnet slumpmässigt anses pröva sig fram och där utvecklingen delas in i olika stadier därefter. Denna slumpmässiga inlärning ställs i underordnad position i jämförelse med den akademiska inlärningen av ämnesspråket, där lärandet tar utgångspunkt i det teoretiska och där eleverna guidas av en kunnig lärare (se exempelvis Skolverket, 2012b, 2014, 2016f, 2016e).

Ett mindre språks underordnande i jämförelse med ett större kan också kopplas till det minoritets- och majoritetsblivande som tidigare beskrivits i denna uppsats (Deleuze & Guattari, 2015). I just detta fall handlar det om det mindre språkets utmanande av det större språkets fasta former. Om ett utsträckande och vidgande av språkets gränser och begränsningar i och med minoritetsspråkets rörelse. Ett exempel på detta är Deleuze och Guattaris konstaterande att ett mindre språk alltid måste studeras på ett större språks villkor. I sammankopplingen med styrdokumenterna framgår det tydligt att det är det akademiska och grammatiskt korrekta ämnesspråkets som efterfrågas. Minoritetsspråket kommer därmed att utgöras av vardagsspråket som eleverna talar och har lärt sig hemma. Deleuze och Guattari exemplifierar dessa rörelser som sker i minoritetsblivandet i ett språk då den som talar det gör det på olika sätt beroende på sammanhanget och i förhållande till det dominerande språket (Deleuze & Guattari, 2015).

Kort och gott finns det inte två olika sorters språk, inga höga, låga eller mer eller mindre önskvärda språk (Deleuze & Guattari, 2015). Det som skiljer sig åt är däremot hur språket behandlas. Istället för att separeras som olika språk handlar det om ett och samma språk som fyller olika funktioner. Detta går att relatera till styrdokumentet där man vid ett antal tillfällen förespråkar en minskning i gapet mellan ämnesspråk och vardagsspråk, men där det i praktiken istället förefaller handla om en integrering eller snarare en assimilering av vardagsspråket i en ämnesspråkig kontext (Skolverket, 2012b). De som talar ghetto-english eller den svenska motsvarigheten Rosengårds- eller Rinkebysvenska gör det inte i motsättning till svenskan eller det dominerande språket, istället handlar det om ett språk som skapas tillsammans med det större språket. Dessa minoritetsspråk skapas inte heller enbart i relation till ett dominerande språk, utan istället i förhållande till många olika sorters språk och materia (Deleuze, & Guattari 2015; Rancière, 2011).

Det slumpmässiga lärandet

En annan språklig aspekt som hamnat i periferi fram tills nu handlar om den sociala makt som figurerar i den språkliga diskursen. Speciellt i relation till beskrivningen av ämnesspråkets objektiva och vetenskapliga funktion. Värt att ha i åtanke är att både separationen och definitionen av de två språken (ämnesspråk och vardagsspråk) har skett i en specifik kontext som präglats av omgivande hierarkiska sociala och politiska diskurser. Den politiska och sociala makt som finns inuti diskursen leder vidare till ett annat begrepp som tidigare omskrivits i denna uppsats, nämligen Deleuze och Guattaris orderord, som i detta sammanhang kopplas samman med den förmedlingspedagogik som tidigare beskrivits (Deleuze & Guattari, 2015). I ett undervisningssammanhang handlar orderorden genom att föra information, kunskap och order vidare, något som gör både undervisningen och språket till en politisk akt och leder tillbaka till hur olika elevgrupper med olika bakgrund behandlas olika beroende på olika orsaker.

Lärarens roll som överförare och förmedlare av orderord kan också kopplas till det som beskrivs som den universella undervisningen och bryter mot den traditionella uppfattningen om att det behövs en lärare som förklarar och förmedlar kunskap för att en individ ska kunna lära sig något (Rancière, 2011). Den okunnige läraren Jacotot rör om i undervisningssystemet då han undervisar i ämnen han inte själv är utbildad i och då tar sin utgångspunkt i det lärande som alla individer redan kan, nämligen det slumpmässiga lärandet som sker vid inläringen av modersmålet. Eftersom alla individer redan kan lära

sig på detta sätt, behövs det ingen lärare som vägleder dem med retoriska frågor och bygger på den hierarki som redan existerar inom systemet där eleven hela tiden släpar efter läraren och kunskapen eftersom nivån hela tiden höjs i takt med att han eller hon klättrar upp mot kunskapsmålen. Denna tanke på undervisning som ett utforskande av kunskap utan förutbestämda villkor vänder upp-och-ned på de antaganden som formulerats i styrdokumenterna eftersom den universella undervisningen plattar ut processen (Rancière, 2011; Skolverket, 2011).

Sammanfattningsvis har Deleuze och Guattaris begrepp orderordet och minoritets-bli-vande kopplats samman med Rancières universella undervisning och Skolverkets styrdokument om språkutvecklande arbetssätt. I denna analys är det uppdelningen av det så kallade ämnesspråket och vardagspråket som har varit i fokus och också utmanats genom sammankopplandet och läsningen av de olika texterna som nämnts ovan. Några av de rörelser som har följts i denna diffraktiva läsning handlar om de maktaspekter som manifesteras i beskrivningen av olika språk. En annan rörelse som följts handlade om den pedagogiska paradoxen och den provocerande tanken på ett lärande som tar sin utgångspunkt i elevens eget experimenterande förhållningssätt istället för ett lärande mot förutbestämda mål där eleven vägleds av en förmedlande och förklarande lärare.

Kapitel 11 – Etisk immanens och alla intelligensers jämlikhet

I detta kapitel diskuteras först etiska aspekter kopplat till språk och ämnet naturkunskap. Denna diskussion följs sedan upp med en sammankoppling av Deleuze och Guattaris, samt Rancières tankar om etik och jämlikhet i ett pedagogiskt sammanhang.

Språkets etiska dimensioner

Språk i relation till etik är ett ämne som utelämnas i ämnet naturkunskap i läroplanen för gymnasieskolan även om miljö- och hållbarhetsfrågor omskrivs kort, men inte definieras (Skolverket, 2011). Då kunskapskraven gällande den hållbara utvecklingen enbart fokuserar människans roll och påverkan på sin omgivning kan det tillsynes antropocentriska konstaterandet utmanas med genom den diffraktiva läsningen av posthumanistisk teori. Genom sammankopplingen mellan läroplanen och dessa teorier gällande miljö och människa-djur-relationer framträder utelämnandet av människans tillblivelse tillsammans med sin miljö, där både djur och materia inkluderas och texten framstår som närmast låst och begränsad, sett ur detta perspektiv (se exempelvis Hagström, 2014; Sjögren, 2014).

Konsekvenserna av hur objekt och subjekt värderas i förhållande till varandra synliggörs bland annat inom det naturvetenskapliga ämnesområdet där studiefokus ligger på både människa, djur och natur och där det också dras skarpa gränser mellan dessa. Ett exempel på det är att människokroppens anatomi och funktioner vanligtvis studeras under ett separat tema ifrån djurkropparnas anatomi och funktioner eftersom människokroppen anses vara mer avancerad. Även om inte läroplanen i naturvetenskap redogör för liknande förhållanden i detalj är det lätt att föreställa sig hur verkligheten med hjälp av gränsdragningar ständigt konstitueras i undervisningspraktiken i ämnen som exempelvis biologi eller teknik (Skolverket, 2011).

Att språket också har en etisk dimension är något som också utelämnas i policydokumentet. Den etiska dimensionen blir, i och med den diffraktiva läsningen också tydlig i ansvarsfördelningen där det är lärarens uppgift att tala om för eleven vad som är rätt och fel gällande språkliga uttryckssätt och utveckling. Det blir därmed också lärarens uppgift att skilja mellan önskvärd och icke-önskvärd språkutveckling. Här förefaller det relevant att ifrågasätta hos vem det är som de eventuella språkliga missuppfattningarna ligger? Detta går vidare att koppla till vad som beskrivs som ett språkformalistiskt förhållningssätt där språkutveckling kommer att handla om hur en text ska se ut tillskillnad från hur en text skulle kunna se ut (Lundin & Linnér, 2013). I denna kontext blir det vidare viktigt att reflektera kring hur språkutveckling benämns och beskrivs i klassrum, men också på lärarutbildningar.

Sammanfattningsvis blir språkets etiska dimensioner viktiga i en undervisningskontext då det påverkar alltifrån hur elever betygssätts till hur lärare förhåller sig till sin mänskliga och icke-mänskliga kontext, då dessa förhållningssätt i sin tur kommer att påverka deras elever. Utmanandet av det förgivettagna handlar i denna kontext om ifrågasättandet av det antropocentriska perspektivet som till viss del kan anses ha formulerats i läroplanen där det är människan som tillskrivs all agens. Språkets etiska dimension kommer också till uttryck vid lärarens roll som språkutvecklare, ett uppdrag som kommer att utmanas i nästa kapitel.

Immanens och intelligensernas jämlighet

Då det är rörelserna som är i fokus i den posthumanistiska teoribildningen är det i detta sammanhang viktigt att för en stund följa den rörelse som ett dokument som exempelvis

läroplanen rört sig ifrån det ögonblick då den författades tills den lästes av rektorer och lärare och till sist implementerades i undervisningen av eleverna. Dock så slutar denna rörelse inte där eftersom rörelsen fortsätter genom lärarna till eleverna och sedan vidare, även om vi inte kan följa den längre än så inom ramen för denna uppsats.

Värt att tänka på är också faktumet att styrdokumentet, som kan ses som ett rhizom då de innehåller multipla ingångar och blir till tillsammans med den som läser den och sen också omsätter dess information i praktiken, blir något nytt varje gång som den läses eller omskrivs eller förmedlas vidare. De formuleringar i läroplanen som analyseras i denna uppsats kanske inte alls är desamma som den som skrev dem hade i avsikt att de skulle förstås på? Eller helt motsatta gentemot hur en lärare använder sig av dem i sin undervisning. När en text eller en läroplan sätts i rörelse får detta oanade konsekvenser för alla inblandade då varje individ har sin specifika relation till den omgivande materian.

Detta öppna och pluralistiska resonemang kan också kopplas till den immanenta etiken som strävar efter att utvärdera varje handling i relation till sin kontext, istället för att bedöma alla handlingar efter samma, ideologiskt färgade resonemang. Tanken på en platt etik som är till för att skapa förändringar istället för att reduceras till ett regelverk kan kopplas samman med tanken på ett immanent plan där olika slutsatser tillåts och där målet inte behöver vara konsensus (Deleuze & Guattari, 2015). Dessa tankar kan i sin tur också kopplas samman med den etiska princip om intelligensernas jämlikhet som formuleras som en del av den universella undervisningens system (Rancière, 2011).

Problemet med både pedagogik och undervisning beskrivs enligt denna syn som problematisk då det är förklaringar som är i fokus (ibid). Förklaringarna har en dubbel funktion då de dels syftar till att upplysa en okunnig, men samtidigt också skapar en efterfrågan på bättre och bättre förklaringar. Även om den okunnige blir kunnig efter en riktigt bra förklaring talar den förklarande individen eller systemet om för denna person att eller hon inte är kapabel att tillgodogöra sig denna kunskap själv. Det behövs därmed ett förklarande system eller en förklarande lärare, men dessa bidrar också till att kategorisera människor som antingen kunniga eller okunniga.

Ytterligare ett problem är att uppdelningen inte slutar här utan istället dras ett varv längre genom att kategorisera intelligenser som antingen höga eller låga (ibid). Utmärkande drag för en person med högre intelligens är att han eller hon tillägnar sig kunskap rationellt

och logiskt för att sedan kunna förmedla den vidare till okunnigare människor och till sist kontrollera hur mycket av förklaringen som de har förstått. Den lägre intelligensen utmärks av ett lärande som sker slumpmässigt, experimentellt och repeterande; så som exempelvis modersmålet lärs in. Här blir det möjligt att dra paralleller till hur exempelvis inlärnigen av ämnesspråket och vardagsspråket beskrivs på ett väldigt liknande sätt i Skolverkets styrdokument. Görs det en skillnad mellan olika intelligenser vid beskrivningen av olika elevers skilda hemförhållande i detta sammanhang (Skolverket, 2011)?

Problematiken som formulerats ovan benämns som fördumningens princip och som en motsättning till detta hierarkiska tänkande introduceras en jämlikhetens metod som istället drivs av elevens egen vilja och motivation, för att på så sätt kunna lösa upp den traditionella pedagogikens motsättningar mellan kunnsighet och okunnsighet (Rancière, 2011). Denna tanke på jämlikhetens metod och alla intelligensers jämlikhet implementeras i den universella undervisningen då den inte syftar till att förmedla några metoder utan istället överlämnar detta åt eleven. Huruvida en elev lär sig snabbt eller långsamt är i detta sammanhang mindre relevant. Denna metod känns delvis igen från tankefiguren kartografi som tidigare beskrivits i denna uppsats, vars syfte är att låta en individ finna sin egen väg och rita sina egna kartor på samma sätt som de i den universella undervisningen tillåts hitta sin egen metod.

Lärarens uppgift handlar i denna undervisningsmetod inte om att kontrollera hur eleverna uttrycker eller formulerar sig, utan istället om det som eleverna säger kan förankras i det som undervisningen har baserats på (Rancière, 2011). I och med detta plattas undervisningen ut, det finns inget bättre eller sämre sätt att uttrycka sig på. Undervisningen blir istället mer individanpassad och själva lärprocessen bedöms med följande frågor: "Vad ser du? Vad tänker du om det? Hur förhåller du dig till det?" (Rancière, 2011, s.34). Som en motsättning till det ämnesspråk som efterfrågas i många av styrdokumenterna kan detta citat också sättas i relation till: "Men vad man måste inse är just att ingenting är dolt, att det inte finns några ord under ordern, inget språk som utsäger språkets sanning." (Rancière, s.35). Därmed handlar det inte heller om att följa upp vad eleverna har kommit fram till, utan istället om vad han eller hon har letat efter.

I detta perspektiv finns inga språkets verktyg eller nycklar för att nå kunskap. Istället handlar det om ett medvetandegörande. Speciellt angående ojämlikheten som utifrån en

posthumanistisk förståelse bara är en av många andra typer av skillnader. De frågor som då uppstår handlar dels om vad det beror på att vissa lyckas bättre i vissa sammanhang än vad andra gör? Vad beror dessa ojämlikheter på? Jämlikhet ska enligt detta synsätt vara en utgångspunkt i alla sammanhang och inte ett mål att sträva efter.

Sammanfattningsvis har språkets etiska dimension behandlats i denna text och kopplats samman med Skolverkets styrdokument, samt olika posthumanistiska teorier. De förgivettaganden som har utmanats i denna text handlar bland annat om etik som något fast och avgränsat och om styrdokumentens förmåga att implementeras i någon form av ursprungsversion. Om medvetenheten kring materia och rörelser kopplas samman med språk och etik framträder den ojämlikhet som tanken på en uppdelning i intelligenser eller språkanvändning som höga eller låga grundar sig i.

Avslutning

En insikt som den diffraktiva läsningen har fört med sig handlar om tanken på att en del av den posthumanistiska kritiken mot bland annat humanismen och antropocentrismen utgår från att de sistnämnda teorierna fungerar som sammanhållna paradig, vilket de ofta inte gör. Detta leder vidare till tanken på att det vanligtvis sker en generalisering av en teori eller en filosofi då den ska utgöra en grund till kritik. För att inte återupprätta fler paradoxer vid kritiserandet av andra teorier framstår förhållningssättet som avgörande kring hur dessa perspektiv och tankar beskrivs i relation till varandra.

Den första frågan som ställdes i början av denna uppsats handlade om vilka möjligheter för rörelse och ny kunskap blir till när språkutveckling förstås som ett fenomen i posthumanistisk bemärkelse och vad händer när de två fenomenen språk och utveckling kopplas samman? Sammanfattningsvis kan det konstateras att fenomenet språkutveckling i de flesta fall skrivs ut som ett begrepp förankrat i ett sociokulturellt perspektiv. De förgivettagande som denna läsning orsakat har inom ramen för denna uppsats försökt utmana och luckras upp. De utmanande som omskrivits har bland annat handlat om antropocentrism, synen på språket som ett verktyg samt Skolverkets uppdelning av språket i ett ämnesspråk och i ett vardagspråk. Dessa förutfattade meningar har uppmärksammats med hjälp av den diffraktiva läsningen av ett flertal posthumanistiskt inspirerade texter och det är med dem som utgångspunkt som de materiella aspekterna inkluderats.

Några av de begrepp som kopplades samman med Skolverkets styrdokument var Deleuze och Guattaris rhizom som användes för att exemplifiera en alternativ och icke-styrd syn på kunskap och utbildning. Andra begrepp som också använts vid utmanandet av det förgivettagna är Polanyis tysta kunskap som använts för att påvisa språkets och kunskapens mångfald och flerfaldighet, perspektiv som i många fall utelämnats i styrdokumentet. Vidare har också Skolverkets läroplan för ämnet naturkunskap varit i fokus då betygskravet formulerades med endast några ords skillnad i många fall, något som leder till att det är elevens språkanvändning, det vill säga förmåga att uttrycka sig, som i hög grad kommer att påverka betygssättningen. Även dessa sociokulturellt präglade betygformuleringar har provocerats med hjälp av ovan nämnda filosofer och teorier och lett fram till frågor om huruvida det hade varit möjligt att inta ett mer inkluderande förhållningssätt i betygssättningsformuleringen eller ej?

I samband med att begreppet språkutveckling har följts har tanken på språket som ett fenomen som går att definiera med hjälp av fyra språkliga färdigheter ifrågasatts då det genom läsningen av olika posthumanistiskt inspirerade dokument har framkommit att ett språk i många sammanhang kan vara så mycket mer och mindre än så, beroende på kontexten. Vidare har också begreppet utveckling och den betydelse som ordet har fått i språkutvecklingssammanhang ifrågasatts då utveckling i många fall beskrivs som en enkelriktad process som handlar om att elever ska uppnå ett förutbestämt mål. Dessa förgivettaganden har utmanats genom läsningen av Rancières, samt Deleuze och Guattaris tankar på en pedagogik som inte bygger på ett förmedlande av kunskap utan istället låter elever och studenter rita sina egna kartor och finna de metoder som de själva förstår sig på bäst, utan att rikta kunskapsbygget mot ett förutbestämt mål. I och med denna förskjutning av lärandet från förmedling och förklaring blir det möjligt att platta ut undervisningsprocessen och därmed göra den mer jämlik och därmed också lösa upp den pedagogiska paradoxen.

Den andra frågan som skrevs ut i denna uppsats inledning handlade om hur posthumanistisk filosofi kan användas för att ifrågasätta förgivettaganden kring fenomenet språkutveckling i en pedagogisk kontext? För att besvara denna fråga kopplades Deleuze och Guattaris begrepp orderordet och minoritetsblivande samman med Rancières universella undervisning och Skolverkets styrdokument. Genom samläsningen av dessa dokument framträdde en skillnad i beskrivningen av språket, nämligen en uppdelning i ämnesspråk och vardagsspråk. Inom ramen för denna uppsats har några av de rörelser som hänger samman med skillnaden som gjorts mellan de olika språken följts. I många aspekter handlar det om den makt och skillnaden i hur de olika språken värderas och beskrivs i förhållande till varandra i styrdokumentet som har varit i fokus. Dessa motsättningar har sedan försökts utmanas och ifrågasättas utifrån posthumanistiska tankar och teorier, bland annat genom ett försök till att platta ut synen på dem, samt genom inkludering av materiella aspekter.

Den tredje och sista frågan som formulerades i uppsatsens inledning handlade om hur strategierna för språkutveckling i ämnet naturkunskap i Skolverkets policytexter för gymnasiet kan följas med en posthumanistisk ingång? Denna fråga besvarades på olika ställen inom ramen för denna uppsats. Några av de aspekter och rörelser som följdes med ingång i denna fråga handlade om uppmärksammandet av språkets etiska dimensioner och vilka

konsekvenser dessa får i en naturvetenskaplig undervisningskontext då det påverkar alltifrån elevers betyg till lärares och därmed också elevers förhållningssätt till både djur, natur och materia. Utmanandet av det förgivettagna handlade i detta sammanhang återigen om ifrågasättandet av den antropocentriska utgången i olika styrdokument där det enbart är människan som tillskrivs agens, exempelvis i relation till klimatfrågor och i människans relation till djur och natur. Språkets etiska dimension uttryckts också i förhållande till vilken typ av språkutveckling som klassas som önskvärd och icke-önskvärd. Vidare kopplades också de undervisningsstrategier som beskrivits i styrdokumenterna samman med Deleuze och Guattaris begrepp immanens, samt Rancières tankar på alla intelligensers jämlikhet, ett tema där både skillnader och likheter uppenbarades i de olika texterna. Genom en ökad medvetenhet kring språk, etik och immanens framträdde också en ojämlikhet som grundas i tanken på en uppdelning i bättre och sämre språkanvändning, samt höga eller låga intelligenser.

Vidare kan det konstateras att det finns ett fortsatt forskningsbehov kring begreppet språkutveckling. Denna uppsats syftade till att följa och ibland också utmana förgivettagande kring fenomenet men det finns fortfarande behov av mer praktiskt förankrad forskning som studerar språkutvecklingens roll i både lärarutbildning och undervisning. Speciellt i de fall som handlar om hur elevers språkanvändning bedöms och utvecklas, samt i relation till uppdelningen mellan ämnesspråk och vardagsspråk. Sammanfattningsvis definieras språk och utveckling relativt tydligt av Skolverket. Målet med utvecklingen kan sägas vara att eleverna ska kunna uttrycka sig väl i skrift, argumentation och tal, samt integrera det vardagliga språket med det formella (Skolverket, 2011). Genom diffraktiv läsning kan en del av dessa antaganden lyftas upp, samt vridas och vändas på. De ingångar som denna text främst har förmedlat handlar om de etiska dimensionerna av språk, frågan om vad som händer i mellanrummet mellan oss, vad språk och utveckling egentligen är, samt tanken på språket som något som är uppbyggt av skillnader.

Några av de flertal frågor som blivit till i samband med läsningen handlar om de etiska och moraliska dimensionerna av språk och utveckling, samt hur begrepp som tillblivelse, immanens och mellanrum kan kopplas till språk. Frågor om hur exempelvis språk och utveckling kan förstås och vilka konsekvenser de får för vårt tänkande och handlande har också blivit till i samband med läsningen. Vidare har läsningen också lett till insikter om att både språk, perspektiv och posthumanistiska teoribildningar är i rörelse samt att det

alltid finns en fortsättning. Utvecklingen slutar inte med det sociokulturella perspektivet eller utsträckningen till de posthumanistiska teoribildningarna som formulerats i denna uppsats. De framtida utmaningarna handlar om att tillåta rörelser samt att behålla en öppenhet i styrdokumenterna som möjliggör och tillåter dessa rörelser.

Referenser

- Axelsson, M. (2010). Vardagsspråk och skolspråk i utveckling. I K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C.; London: Duke University Press.
- Barron, C. (2003). A strong distinction between humans and non-humans is no longer required for research purposes: a debate between Bruno Latour and Steve Fuller. *History of The Human Sciences*, 16(2), 77-99. Hämtad 2016-12-20, från <http://www.collier.sts.vt.edu/philsts/pdfs/latour-fullerdebate2003.pdf>
- Bergstedt, B., & Hebert, A. (2011) Are the theoretical underpinnings and structure of the traditional monography conducive to the postmodern thesis? *Nordic Studies in Education*, (04), 238-251. Hämtad 2016-10-20, från <https://www.idunn.no/np/2010/04/art04>
- Bostrom, N. (2005). Transhumanist values. *Journal of Philosophical Research Annual*. 30(12), 53-63. Hämtad 2016-12-20, från <http://www.nickbostrom.com/ethics/values.pdf>
- Braidotti, R. (2006). Posthuman, All too Human. *Theory, Culture & Society*. 23(7-8), 2006, 197-208. doi:10.1177/0263276406069232.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity.
- Ceder, S. (2015). *Cutting through water: towards a posthuman theory of educational relationality* (Doktorsavhandling). Lunds universitet, Sociologiska institutionen. Lund: Media-Tryck.
- Cole, D.R. (2011). *Educational life-forms: Deleuzian teaching and learning practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dahlbeck, J. (2012). *On childhood and the good will: thoughts on ethics and early childhood education* (Doktorsavhandling). Malmö University, Faculty of Education and Society. Malmö: Holmbergs.
- Dahlbeck, J. (2014). Svensk förskola mellan universell moral och relationell ontologi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 173-192. Hämtad 2016-11-08, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12836/11470>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?*. London: Verso.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Tusen platåer: kapitalism och schizofreni*. Stockholm: Tankekraft Förlag.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2016). *Anti-Oidipus: kapitalism och schizofreni*. Hägersten: Tankekraft Förlag.
- Dobson, S. S. (2011). Challenging the ontological space of the doctoral dissertation and disputation. *Nordic Studies In Education*, (04), 266-278. Hämtad 2016-12-20, från <http://www.idunn.no/ts/np/2010/04/art02>

- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG. (2006). *Europeiska unionens officiella tidning L 394*. Hämtad 2016-11-08, från <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- Garme, B. (2004). Språkvården, skolan och den kommunikativa kompetensen. *Språk i Norden, 1*, 7-24. Oslo: Novus. Hämtad 2016-12-20, från <http://docplayer.se/22652612-Sprakvarden-skolan-och-den-kommunikativa-kompetensen.html>
- Grensjö, B. (2003). *Tysta, tystnade och tystade kunskaper*. Umeå: Print & Media. Hämtad 2016-11-08, från http://www.umu.se/digitalAssets/19/19678_pedrappnr71bengt.pdf
- Gibbons, P., & Sjöqvist, L. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P., & Sandell Ring, A. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hagström, E. (2014). En pedagogisk relation mellan människa och häst. På väg mot en pedagogisk filosofisk utforskning av mellanrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige, 19*(2-3), 132-152. Hämtad 2016-11-08, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12834/11468>
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.Female-Man@_Meets_OncoMouse: feminism and technoscience*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (2003). *The Haraway reader*. New York/London: Routledge.
- Hedeboe, B., & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: En språkpedagogisk funktionell grammatisk kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hermansson, C. (2013). *Nomadic writing: exploring processes of writing in early childhood education* (Doktorsavhandling). Karlstads universitet, Educational Work, Faculty of Arts and Social Sciences. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Holmberg, K. & Zimmerman Nilsson, M-H. (2014). Cyborger och rhizom i förskolans musikverksamhet. Posthumanistiska begrepp i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige, 19*(2-3), 193-212. Hämtad 2016-12-20, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12837/11471>
- Johansson, L. (2014). Röster och rörelser: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk forskning i Sverige, 19*(2-3), 110-113. Hämtad 2016-12-20, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12833/11467>
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: om att utmana de förgivettagna: en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter* (Doktorsavhandling). Lund University, Faculty of Social Sciences. Lund: Media-Tryck.
- Josephson, O. (2009). Allt eller inget? Om svensk språkvårds lustar och behov i normeringsfrågor. I H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Språknormering - i tide og utide?*. Oslo: Novus.

- Klich, R. (2012). The 'unfinished' subject: Pedagogy and performance in the company of copies, robots, mutants and cyborgs. *International Journal of Performance Arts & Digital Media*, 8(2), 155-171. doi: 10.1386/padm.8.2.155_1
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281. doi:10.1177/1464700112456001
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Polyfon.
- Lindgren, T. (2015). *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan* (Doktorsavhandling). Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö: Holmbergs.
- Lundin, K., & Linnér, B. (2011). *Klassrummets många språk. Att förhålla sig till elevers språkbruk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, K., & Linnér, B. (2013). Språkvård för språkutveckling. Språk, språknormer och elevspråkbruk ur ett utbildningsperspektiv. *Språk & stil*, 23, 31-58. Hämtad 2016-11-20, från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:747819/FULL-TEXT01.pdf>
- MacDonald, S. M. (2014). Performance as Critical Posthuman Pedagogy. *Text & Performance Quarterly*, 34(2), 164-181. doi:10.1080/10462937.2014.880125
- Nationellt centrum. (2016). *Vår verksamhet*. Hämtad 2017-01-06, från <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/v%C3%A5r-verksamhet-1.83955>
- Ottestad, A. M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tillstånd; bevelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 153-172. Hämtad 2016-12-20, <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12835/11469>
- Pedagogiska institutionen. (2004). *Självvärdering*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Hämtad 2016-12-20, från <http://www.pedag.umu.se/om-institutionen/>
- Palk, A. C. (2015). The implausibility of appeals to human dignity: an investigation into the efficacy of notions of human dignity in the transhumanism debate. *South African Journal of Philosophy*, 34(1), 39-54. doi:10.1080/02580136.2015.1010133
- Pedersen, H. (2014). Posthumanistisk pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 83-89. Hämtad 2015-09-20, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12831/11465>
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge.
- Pyhtinen, O., & Tamminen, S. (2011). We have never been only human: Foucault and Latour on the question of the anthropos. *Anthropological Theory*, 11(2), 135-152. doi:10.1177/1463499611407398
- Rancière, J. (2011). *Den okunnige läraren: fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Göteborg: Glänta.
- Sauzet, S. (2015). *Versioner: Diffraktive analyser af tværprofessionalismens tilblivelse som fænomen i Professionshøjskolen* (Doktorsavhandling). Aarhus Universitet, Faculty of Arts. Hämtad 2016-12-01, från http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandling/Sofie_Sauzet_PhD.pdf

- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense.
- Sjögren, H. (2014). Den politisk-etiska potentialen hos djur-människorelationer i lärarutbildares samtal om hållbar utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 90-109. Hämtad 2016-12-20, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/12832/11466>
- Skolforskningsinstitutet. (2015). *Vilka behov av systematiskt sammanställd kunskap har skolan? Slutrapport från behovsfångstprojektet*. (Dnr. Skolfi 2015/47).
- Skolverket. (2010). *Forskning om NO-ämnena*. Hämtad 2016-09-05, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/no-amnen>
- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2016-09-14, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2012a). Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen. Hämtad 2016-09-14, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2843>
- Skolverket. (2012b). *Greppa språket – Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Hämtad 2016-09-14, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>
- Skolverket (2014). *Diskutera: Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen*. Hämtad 2016-03-13, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3201>
- Skolverket. (2016a). *Alla ämnen ansvariga för elevers språkutveckling*. Hämtad 2016-09-05, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/alla-amnen-ansvariga-for-elevers-sprakutveckling-1.199846>
- Skolverket. (2016b). *Forskning om språklig kompetens*. Hämtad 2016-09-05, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens>
- Skolverket (2016c). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Tillgänglig <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>
- Skolverket (2016d). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad 2016-12-13, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881>
- Skolverket. (2016e). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. Hämtad 2016-09-05, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt/grundskoleutbildning/amnesovergripande-sprak>
- Skolverket. (2016f). *Språkutvecklande arbetssätt*. Hämtad 2016-09-05, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/diskutera-och-utveckla/sprakutvecklande-arbetssatt>
- Steinnes, J. (2011). Questioning the genre – The case of the thesis. *Nordic Studies in Education*, (04), 214-225. Hämtad 2015-10-20, <http://www.idunn.no/ts/np/2010/04/art01>
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan. I. Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerup.
- Teleman, U. (1979). *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Malmö: Gleerups.
- Teleman, U (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- van der Tuin, I. (2011). "A different starting point, a different metaphysics": Reading Bergson and Barad diffractively. *Hypatia*, 13(1), 22-42. doi:10.1111/j.1527-2001.2010.01114.x.
- Worsham, L. (2013). Toward an Understanding of Human Violence: Cultural Studies, Animal Studies, and the Promise of Posthumanism. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 35(1), 51-76. doi: 10.1080/10714413.2013.752697.
- Åsberg, C., Hultman, M., & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se