



Lyssnandets pedagogik – ett trauma, en upplysning?

Hillevi Lenz Taguchi

Stockholms universitet, Sverige

Korrespondanse: Hillevi Lenz Taguchi, e-post: hillevi.lenz-taguchi@buv.su.se

Abstrakt

Den här artikelns syfte är att göra en postkvalitativ filosofisk analys av den mångfacetterade förståelsen och upptagandet av fenomenet en *lyssnandets pedagogik*. För att undersöka detta genomförs *diffraktiva läsningar* med inspiration från Donna Haraway och Karen Barad. Difraktiva läsningar innebär i denna studie att ett antal texter läses genom varandra och genom forskarens egna erfarenheter och kunskaper om ett fenomen. Analysen visar att det är möjligt att förstå erfarenheten av en lyssnandets pedagogik i termer av såväl en upplysning – *Sapere aude* – knuten till en transcendental ontologi, som ett trauma – *Parrhesia* – knutet till en relationell ontologi. Erfarenheterna kan överlappa och uppträda hos samma individ. De varandeteoretiska villkoren blir avgörande för i vilken utsträckning en lyssnandets pedagogik kan praktiseras med större öppenhet mot förändring och en multiplicitet av olika teoretiska och didaktiska möjligheter i förhållande till det pedagogiska arbetet. Detta visar sig särskilt tydligt i praktiserandet av dekonstruktiva samtal kring pedagogisk dokumentation av den egna praktiken.

Nyckelord: dekonstruktiva samtal; diffraktiva läsningar; lyssnandets pedagogik; postkvalitativa

Abstract

A Pedagogy of Listening – a trauma, an enlightenment?

The aim of this article is to make a postqualitative philosophical analysis of the multifaceted understanding and uptake of the phenomenon of a Pedagogy of Listening. In order to do so, I undertake diffractive readings with inspiration from Donna Haraway and Karen Barad. In this study, diffractive readings mean reading chosen texts into each other and through the researcher's own experiences and knowing about the phenomenon. The analysis shows that it is possible to understand the experience of a pedagogy of listening in terms of an enlightenment – *Sapere aude* – underpinned by a transcendental ontology, and as a trauma – *Parrhesia* – drawing from a relational ontology. These experiences can overlap and occur in the same individual. The ontological underpinnings will, however, be conclusive of to what extent a pedagogy of listening can be practiced with an openness towards change and a multiplicity of different theoretical and didactic possibilities in relation to the pedagogical practices performed. This becomes especially apparent in the practicing of deconstructive talks around documented practices.

Keywords: deconstructive talks; diffractive readings; pedagogy of listening; post-qualitative

Gjesteredaktører: Camilla Eline Andersen og Lena Aronsson

Introduktion

Det har nu gått 30 år sedan *lyssnandets pedagogik* första gången introducerades i Sverige via svenska Reggio Emilia Institutet och genom det pedagogiska utvecklingsprojekt som institutet drev tillsammans med professor Gunilla Dahlberg under 1990-talet. Den här artikelns syfte är att göra en filosofisk analys av den mångfacetterade förståelsen och upptagandet av denna pedagogiska praktik. Mötet med lyssnandets pedagogik har beskrivits i ordalag som att ”tappa fotfästet”, ”göra ett lappkast” eller en ”synvända”, och i termer av att ”gå på gungfly” eller att ”stå vid en avgrund utan botten”.¹ Dessa omvälvande erfarenheter tycks ha fått avgörande konsekvenser och spridningseffekter i pedagogiska praktiker i svensk och norsk förskola som fortfarande pågår och diskuteras. En del i spridningen beror på boken *Lyssnandets pedagogik* (Åberg & Lenz Taguchi, 2005/2018). Det är en bok i vilken jag själv gavs uppgiften att i separata avsnitt teoretiskt kommentera Åbergs beskrivningar av det långvariga och genomgripande förändringsarbetet och iscensättandet av en lyssnandets pedagogik som Åberg startat tillsammans med sina kollegor och barnen på en förskoleavdelning i Bromma utanför Stockholm. Boken publicerades 2005 i Sverige och ett par år senare i Norge och kan betraktas som såväl en symbol för ett specifikt arbetssätt i svensk och norsk förskola som en avgörande anledning till att Ann Åberg tilldelades ett hedersdoktorat vid Stockholms universitet år 2020.

Pedagogisk dokumentation är det centrala arbetsverktyget för lyssnandets pedagogik (Dahlberg & Elfström, 2014).² Efter att ha haft förmånen att delta som observatör i utvecklingsprojektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld* som hänvisats till ovan, disputerade jag 2001 på en doktorsavhandling (Lenz Taguchi, 2000) om pedagogisk dokumentation baserad på en egen studie på en av förskolorna i projektet. Detta forskningsarbete var grundat i kritisk och feministisk poststrukturalistisk teori och handlade om *makt*, *motstånd* och *emancipation* som centrala beskrivningar av upplevda erfarenheter och praktiker i förskollärarnas professionella verklighet med pedagogisk dokumentation. Detta är tre tungt teoretiskt laddade begrepp som samtidigt beskriver aktivistiska undervisningspraktiker som utvecklades i Sydamerika med Paulo Freire (1972/2013) under sent 1970-tal, och kort därefter i Nordamerika som kritisk respektive feministisk pedagogik (Apple, 1982; Giroux, 1985; hooks, 1984/2000, 1994/2014; Luke & Gore, 1992/2014). I akademiska texter beskrivs sådana praktiker med hjälp av begrepp såsom *medvetandehöjning*, *dekonstruktion* och *frigörelse från ett falskt medvetande* (t.ex. Ellsworth, 1989; Lather, 1991). Begreppen kan relateras till hur föreläsningssdeltagare och läsare av Åbergs (2005/2018) texter skulle vittna om hur texterna om en lyssnande pedagogik förändrade deras synsätt och pedagogiska

1 Uttrycken används oftast i tal men finns även noterade i följande texter: Aronsson, 2006; Lenz Taguchi, 2000 och Åberg & Lenz Taguchi, 2005.

2 Enligt Skolinspektionens rapport från 2018 (Skolinspektionen, 2018) uppger ca 50% av alla förskolor i Sverige att de använder pedagogisk dokumentation i sitt pedagogiska arbete.

arbetssätt på ett genomgripande sätt. De kunde ge uttryck för upplevelser av hur vissa idéer hade *makt* över tanke och handling. De talade om att det krävdes ett aktivt *motstånd* mot invanda sätt att tänka och göra. Men de vittnade också om en känsla av *frigörelse* från en repressiv makt över det egna pedagogiska handlandet och en ny handlingskraft.

Parallellt med spridningen av en lyssnandets pedagogik, som även gick under beteckningar som *Reggio Emilia-inspirerad pedagogik* och/eller *ett utforskande arbetssätt med pedagogisk dokumentation*, växte även en kritik mot arbetssättet, framför allt mot användningen av olika former av dokumentation (Lindgren, 2020). Denna kritik skulle sakta men säkert att få spridning och fäste. Den handlade i synnerhet om att dokumentationsarbetet var en praktik som i första hand gynnade de vuxnas lärande *om* barn, och inte alla barns eget lärande (Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012, 2014). Men den handlade även om en bristande etisk medvetenhet i arbetet med barnen: i synnerhet i förhållande till produktionen av fotografier, filmsekvenser och citeringar av barnens utsagor (Lindgren & Sparrman, 2003; Lindgren, 2020). Men den starkaste kritiken kom inte oväntat inifrån rörelsen själv. I en licentiatuppsats uttrycker förskolläraren Sara Folkman (2018) sin besvikelse över att pedagoger som använder en lyssnandets pedagogik inte praktiserar de dekonstruktiva praktiker av sina egna dominerande föreställningar som har makt över tanke och handling i ett fortsatt och fortlöpande arbete (jfr Lenz Taguchi, 2000). Hon menar att de pedagoger som verkligen gått in för att lära sig ett arbete med utforskande lärande och pedagogisk dokumentation istället låter praktikerna bli en dogm.

Mot denna bakgrund vill jag ställa frågan om hur lyssnandets pedagogik som fenomen har förståtts och tagits upp av pedagoger i förskolan. Detta är en fråga ställd i relation till arbetssättets teoretiska utgångspunkter och pedagogiska ambitioner, exempelvis dess många olika anspråk på barns demokrati och delaktighet i förskolan, men också mot bakgrund av den växande kritiken. För att undersöka detta har jag för det här arbetet valt att genomföra en postkvalitativ filosofisk analys som går under beteckningen *diffraktiva läsningar* (Lenz Taguchi & St. Pierre, 2017; Lenz Taguchi & Palmer, 2013). I denna studie innebär detta i korthet att forskaren noga väljer ett antal texter som läses diffraktivt genom varandra och genom forskarens eventuella egna erfarenheter och kunskaper om ett fenomen, men framför allt läser dem *med* [hjälp av] ett antal filosofiska begrepp och/eller teoretiska tankefigurer (Lenz Taguchi & St. Pierre, 2017; Lenz Taguchi & Palmer, 2013).

För detta arbete har jag valt följande texter och tankefigurer att läsas diffraktivt med/ genom Åbergs texter i boken *Lyssnandets pedagogik*: Michel Foucaults (2015) läsning av Kants 1700-talsfilosofi om upplysning och därmed tankefiguren *upplysning* för vilken begreppet *Sapere aude* är centralt, samt Foucaults (2015) text om det antika begreppet *Parrhesia* som individens traumatiska sanningssägande inför sig själv, med *traumat* som tankefigur för denna erfarenhet. Begreppen är valda då de representerar olika beskrivningar av mänskliga erfarenheter av lärande och utveckling som diskuterats sedan antiken,

och som korresponderar särskilt till de starka upplevelser som beskrivits av mötet med lyssnandets pedagogik med uttryck som att ”tappa fotfästet” och/eller upplysande ”synvänder” och ”lappkast” i tänkandet.

Mina egna erfarenheter av fenomenet i arbetet med den här artikeln handlar om de praktiker av *dekonstruktiva samtal* (Lenz Taguchi, 2000) som jag utvecklade i mitt aktionsforskningsprojekt för pedagogernas kontinuerliga självkritiska förändringsarbete i sina analyser av den pedagogiska dokumentationen. Erfarenheterna av den här typen av praktik kommer att läsas samman och genom tankefigurerna *Sapere aude* och *Parrhesia* med ambitionen att åstadkomma ett ytterligare skillnadsskapande som en del av den diffraktiva analysen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna artikel är att analysera förståelsen och upptagandet av fenomenet lyssnandets pedagogik med hjälp av en filosofisk diffraktiv läsning där följande texter läses samman: dels Ann Åbergs texter i boken med samma namn som fenomenet, dels två texter av Foucault som behandlar det antika begreppet *Parrhesia* respektive upplysningsbegreppet *Sapere aude*. Jag avser att spåra tankefigurernas ontologiska villkor, vilka i sin tur diffrakteras genom mina egna erfarenheter av fenomenet i förhållande till praktiken *dekonstruktiva samtal*. De frågeställningar som analysen förväntas besvara är:

1. På vilka olika sätt kan förståelsen och upptagandet av lyssnandets pedagogik förstås i termer av en upplysningens tankefigur och begreppet *Sapere aude*?
2. På vilka olika sätt kan förståelsen och upptagandet av lyssnandets pedagogik förstås i och genom tankefiguren av ett trauma och begreppet *Parrhesia*?
3. På vilka sätt kan förståelsen och upptagandet av lyssnandets pedagogik som å ena sidan traumat och *Parrhesia* och å andra sidan upplysningen och *Sapere aude* förstås i relation till ontologiska/varandeteoretiska villkor?
4. Vad uppstår i det diffraktiva mötet med det dekonstruktiva samtalets praktik, och vilka andra möjliga sätt att förstå förståelserna och upptagandet av en lyssnandets pedagogik görs möjliga som ett resultat av de diffraktiva sammanläsningarna?

En postkvalitativ filosofisk, diffraktiv metodologi

En diffraktiv metodologi betecknas ibland som postkvalitativ (St. Pierre, 2011, 2020) då den inte tar traditionella kvalitativa datainsamlings- och analysmetoder i bruk, såsom etnografisk metod och intervju. Därutöver adderar postkvalitativa metodologier ett viktigt affirmativt och explorativt framtidsyftande element till de kritiska och poststrukturella analyserna. Det innebär att forskaren inte bara förväntas analysera utan också aktivt

konstruera och erbjuda alternativa sätt att förstå ett fenomen eller göra en social praktik (Haraway, 1997; van der Tuin, 2011).

Biologen och den feministiska vetenskapsteoretikern Donna Haraway (1997) var den som först skrev om en diffraktiv analys. Haraway var, som jag kommer att visa, på djupet influerad av Michel Foucaults filosofiska och idéhistoriska (spårande/genealogiska) metoder. Den diffraktiva metoden utvecklades sedan vidare, först av Barad (1998, 2007) och sedan av flertalet feministiska teoretiker och forskare inom olika vetenskapliga discipliner. Själva begreppet diffraktion är hämtat från fysiken. Det är fysikaliska experiment med ljusvågor och ljuspartiklar som står som modell för diffraktiva analyser (Barad, 2007) inom posthumanistisk och/eller neo-materialistisk forskning (se exempelvis Lenz Taguchi & Palmer, 2013; Ringrose et al., 2020; van der Tuin, 2011).

En diffraktiv analys av ett fenomen kan sägas karaktäriseras av att den sammanflätar två metodologiska strategier som genomförs i det pågående ontologiska (varande) tillstånd som Barad (2007, s. 409) har beskrivit med begreppet *onto-epistemologi*. Begreppet innebär att kunskapsskapande och pågående levtt liv ömsesidigt påverkar vartannat i forskningsprocessen. Det betyder att forskaren inte kan avskilja sig själv, sina val, forskningsredskap och sina egna erfarenheter *av* fenomenet från den kunskap som produceras *om* fenomenet.³

Den första av de två sammanflätade strategierna i en diffraktiv analys innebär att fenomenet inledningsvis *spåras* till några centrala knutpunkter för erfarenheten av ett fenomen, samt till de varandeteoretiska (ontologiska) villkoren för dessa erfarenheter (jfr frågeställningarna 1–3). I den här artikeln har jag valt att tydliggöra denna strategi i linje med hur Foucault (2015) beskriver den i sina föreläsningar från 1982 och 1983. Det är, enligt Foucault, *erfarenheternas knutpunkter* som ger mening till och materialiserar ett visst fenomen i praktiken, såväl historiskt som i samtiden. Begreppet *erfarenheter*, säger Foucault (2015, s. 23), hänvisar till de tre aspekter eller dimensioner som ett fenomen uttrycks genom. Först en *vetandets matris* som avser vetandets och kunskapens former avseende ett visst fenomen. Matrisen är konstruerad av de kunskaper som kan verifiera att det är just detta fenomen vi talar om. Den andra aspekten av ett fenomen refererar till de *normer* som fenomenet är förknippat med i såväl tal som praktik. Normerna ger upphov till olika tekniker, rutiner, procedurer och sätt att tala, tilltala och svara. De *ser till* att det är just detta fenomen som praktiseras. Den tredje aspekten handlar om vad det är för ett normalt mänskligt *subjekt* – exempelvis förskollärare och barn – som skapas när lyssnandets praktiker genomförs.

Den diffraktiva analysens andra strategi handlar om själva diffraktionen. Till skillnad från ett fysikaliskt experiment, där ljusvågor och ljuspartiklar diffrakteras för att observera vilka skillnader som uppstår (Barad, 2007), innebär det analytiska arbetet

3 Barad (2007) visar hur kvantfysiker i början av 1900-talet först gjorde oss uppmärksamma på detta med särskild betoning på den danske fysikern Niels Bohr.

i samhällsvetenskap eller humaniora att det som i detta fall är olika texter, begrepp och uttryck för erfarenheter som läses genom varandra (diffrakteras) med syfte att framkalla ett skillnadsskapande, dvs. en ny dimension av eller ett nytt sätt att betrakta fenomenet (jfr van der Tuin & Dolphijn, 2013; van der Tuin, 2011). Låt mig förklara närmare. Medan ljuset diffrakteras i ett möte med och genom en annan materialitet (t.ex. ett galler i en apparat), diffrakteras de spårade uttrycken (texterna) för ett fenomen i ett möte *med* och *genom* andra texter, begrepp eller erfarenheter. De diffraktiva (samman)läsningarna sätter igång en process där skillnadsskapandets processer kan studeras och formuleras (Lenz Taguchi & Palmer, 2013). Detta kan leda till en fördjupad förståelse av det undersökta fenomenet. Det kan exempelvis förstås som villkorat på en mängd olika sätt och därmed som ett mer mångfacetterat fenomen. Det kan även leda till att ett eller flera *förnyade* sätt att förstå fenomenet uppstår. Fenomenet förändras i sig självt från vad det var till något delvis nytt: en *själv*differentiering (Lenz Taguchi, 2017).

Spårandet av lyssnandets pedagogik som en upplysning

Vad är det som gör att fenomenet lyssnandets pedagogik på ett så självklart sätt framträder som en erfarenhet av ett uppvaknande och en upplysning i mötet mellan Åbergs texter och Michel Foucaults (2015) läsningar av 1700-talsfilosofen Immanuel Kants berömda text *Was ist Aufklärung?* skriven 1784?

Kant ställer sig frågan: Vad är upplysning? i en tid strax efter den amerikanska revolutionen (nordamerikanska frihetskriget) 1775 och mitt i det som kom att bli den franska revolutionen 1789. Han svarar: ”Upplysning är människans utträde ur hennes självförväldade omyndighet” samt ”oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning” (Foucault, 2015, s. 43). För Kant, skriver Foucault (2015, s. 50), innebär upplysning en ”omfördelning av förhållandet mellan styrandet av sig själv och styrandet av andra”. Omfördelningen måste utgå från det tillstånd där exempelvis och som i detta fall en förskollärare å ena sidan måste förlita sig på vad andra säger om hur hen ska förstå något och å andra sidan förlita sig på sitt eget tänkande förnuft. Detta kan beskrivas enligt nedan.

Förskolans verksamhet är underordnad skollagen och läroplanen där verksamhetens målsättningar och förskollärarens ansvar artikuleras. Förskolläraren behöver utifrån dessa dokument och lokala beslut av politiker och tjänstemän arbeta mot mål som har barnens och samhällets bästa för ögonen. Utöver detta kan experter på barns utveckling och lärande guida förskolläraren i sitt arbete mot de uppställda målen. Underkastad dessa lagar, regler och kunskaper agerar individen *professionellt*. Å andra sidan behöver dock individen samtidigt vara ett *universellt* subjekt, menar Kant. Detta uppnås genom att individen vågar göra bruk av sitt eget förnuft och tänka själv – ”*Sapere aude!* Hav mod att göra bruk av ditt eget

förstånd!” (Foucault, 2015, s. 44). Med andra ord måste, enligt Foucaults läsning av Kant, en människa göra sig upplyst genom att *både* agera som en professionell individ och samtidigt häva sig ur sin egen självförvållade omyndighet för att bli ett universellt subjekt (2015, s. 52). Det är alltså som en erfarenhet av att tänka självständigt, rationellt och förnuftigt som lyssnandets pedagogik kan hitta sina former, praktiker och normer inom ramen för en nödvändig underkastelse under skollagen och förskolans läroplan.

Så hur yttrar sig det ovanstående som en erfarenhetens knutpunkt i tankefiguren *Sapere aude* i Åbergs texter? Åberg skriver om att hon tidigare letat efter *”det där ’rätta sättet’ att arbeta på en förskola”* och för att göra det *”försökt att följa olika metoder”* (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 12). I mötet med det utforskande arbetssättet i Reggio Emilia skriver hon: *”Jag blev tvungen att börja tänka själv”* (2018, s. 13). Men det var ingen lätt process eftersom hon: *”hängt upp mig på andras metoder och andras sätt att tänka. Jag blev tvungen att vända upp och ner på alla gamla föreställningar om både mig själv som pedagog och min syn på barn, för att bli medveten om mina egna värderingar”* (2018, s. 13). Här beskriver Åberg omfördelningen i förhållandet av att styra sig själv och bli styrd av andra. Genom att börja tänka själv och göra sig *”medveten om mitt eget handlande och reflektera över vilka normer och värderingar det är som styr och påverkar mig”* (Åberg i Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 14) kan Åbergs möte med lyssnandets pedagogik beskrivas som precis det utträde ur sin egen självförvållade omyndighet som Kant, enligt Foucault (2015, s. 14), talar om. Hon beskriver hur lite hon tidigare reflekterat över sitt pedagogiska arbete och istället styrts av en traditionell mall *”full av förgivettagna föreställningar om både förskolans roll, pedagogrollen och synen på barns lärande”*. Eller med Kants ord: hon omyndigförklarade sig själv inför rutiner, praxis och andras sätt att beskriva verksamhetens praktiker, syften och målsättningar.

I de ovanstående citaten gör Åberg (Åberg & Lenz Taguchi, 2018) synligt att det redan finns ett antal kunskaper, normer och förgivettagna praktiker i förskolan som en lyssnandets pedagogik ifrågasätter. Det är via ett aktivt självgranskande tillsammans med andra pedagoger och med hjälp av dokumenterad praktik som detta bäst kan ske. Det som därmed kan verifiera att det är just en lyssnandets pedagogik som pågår (vetandets matris) är alltså denna praktik av kollaborativ självreflektion som identifierar och ifrågasätter de rådande kunskaper och normer som styr verksamheten. I Åbergs texter utgörs dessa av en traditionell utvecklingspsykologi (2018, s. 15–19). Andra uttryck i vetandets matris för fenomenet är en strävan att komma bort från att observera *”barnet som ett objekt”* (2018, s. 20) och ett sökande efter det *”sanna barnet”* (2018, s. 22), för att istället *”byta blick”* och se barnet som ett subjekt och utifrån barnets förmågor och kompetenser – *”det kompetenta barnet”* (2018, s. 28). Dessa uttryck representerar den subjektivitet som konstituerar praktiserandet av lyssnandets pedagogik: en subjektivitet i termer av en *utforskande och medforskande pedagog* som utforskar världen och konstruerar kunskap tillsammans med barnen.

I det ovanstående spårandet synliggörs även det faktum att alla olika typer av mänskliga praktiker potentiellt riskerar att bli nya normer och förgivettaganden (Lenz Taguchi, 2000; Lindgren & Sparrman, 2003). Resultatet av en ifrågasättandets praktik där allt ”vänds upp och ned”, som Åberg (i Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 19) uttrycker det, kan bli ny norm – om kompetenta utforskande barn och pedagoger – när ifrågasättandet upphör och de nya praktikerna nu istället upprätthålls. Det vill säga då det nya som uppstått som en skillnad från det gamla anses vara bättre, sannare och mer värt. Detta resonemang leder mig osökt in på att här infoga en analys i enlighet med Foucaults strategier och den tredje frågeställningen som innebär ett spårande av vilken verklighetsbeskrivning (ontologi) som fenomenet lyssnandets pedagogik som en upplysning kan sägas utgå från.

Upplysningstänkande som kopplat till en transcendensontologi

Att enligt Kant (i Foucault, 2015) bli ett universellt subjekt genom att göra bruk av sitt eget förstånd och tänka själv ska förstås som ett tillstånd som förmår överskrida, eller det vi kallar att *transcendera*, det tillstånd av underkastelse och lydnad som omyndigheten som individ trots allt alltid innebär. Den här verklighetsbeskrivningen av människan som både individ och universellt subjekt kan, menar jag, hänvisas till en *transcendensontologi* (Smith, 2003). Människan är, i enlighet med en sådan verklighetsbeskrivning, alltid i en bristfällig relation till något universellt ideal: det goda och riktiga. Människan är i ett ofärdigt och bristfälligt och därmed *negativt* förhållande i relation till det universellt sanna, goda och riktiga som hen – i bästa fall – ständigt strävar efter att bli och vara genom att göra bruk av sitt eget förnuft (Smith, 2003).

I det här sammanhanget handlar denna negativa transcendentalontologi om att människors dominerande synsätt på barnet ses som bristfälliga i förhållande till ett *universellt bättre* sätt att se och förstå vad ett barn är och vad ett barn säger och gör. I detta fall utgör det bristfälliga synsättet ”ett traditionellt utvecklingspsykologiskt perspektiv” (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 20). Ett problem med en transcendental verklighetsbeskrivning är inte ifrågasättandets praktiker i sig, utan att ifrågasättandet antas leda till ett specifikt och *universellt bättre* synsätt på barnet. I fallet med lyssnandets pedagogik handlar det om att se barnet som i alla lägen ”kompetent” (2018, s. 28) på sitt eget specifika sätt, istället för att barnet ska bedömas kompetensmässigt i enlighet med generella, dvs. genomsnittliga, utvecklingsprinciper.

Ett annat problem handlar om att denna transcendental verklighetsbeskrivning utgår från binära motsattpar och dikotomier: bristfälligt/--kompetent; fattigt/--rikt; instrumentell pedagogik/--utforskande pedagogik; barnet-som-objekt/--barnet-som-subjekt. Konstruktionen av en dikotomi innebär att det ena begreppet i motsatsparet inte ges lika högt värde som det andra. Den ena sidans betydelser eller egenskaper betraktas som (universellt) bättre/godare än den andra. *Sapere aude*: i ett insiktsfullt uppvaknande – en upplysning – görs en förflyttning *från* ett mer bristfälligt vetande *till* ett mer upplyst.

Även om vi kan anta att Kant menade att denna förflyttning bör göras om och om igen, eftersom människan alltid bör ses som bristfällig och aldrig kan bli fulländad, så finns en risk i transcendentalontologins förutsättning om något universellt fulländat att sträva efter. Förenklingar kan manifesteras i polariserade och fastlåsta dikotomier. Risken för att lyssnandets pedagogik blir en normerande dogm är därmed överhängande (Folkman, 2018).

Spårandet av lyssnandets pedagogik som trauma

Den andra frågeställningen gäller på vilka olika sätt förståelsen och upptagandet av lyssnandets pedagogik kan förstås i termer av ett trauma och i och genom begreppet *Parrhesia* (Foucault, 2015). Vad är det för trauma som enligt denna analys kan uppstå som en erfarenhet av mötet med lyssnandets pedagogik?

Detta trauma hänvisar till en erfarenhetens knutpunkt då pedagogen plötsligt når fram till en insikt om att den professionella grund varpå det pedagogiska arbetet bedrivs dras undan som en matta under fötterna. Ett sådant trauma kan uppstå inför den chockerande enkelheten i Åbergs uppmaning till pedagogen: "*Fråga barnen*" (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 93). Denna uppmaning kan skaka om självförståelsen av att vara vuxen och professionell på 'rätt sätt'. Dels eftersom den blottar en historisk praktik av att som pedagog inte ha *brukat* fråga barnen, dels eftersom den utmanar en självklar maktrelation och därmed norm som reglerar relationerna mellan vuxna och barn. Denna till synes harmlösa uppmaning ekar genom Åbergs texter i boken och väcker såväl skuld som skam över bristen på befintlig demokrati och delaktighet i arbetet med barnen. Åberg beskriver den vuxnes roll som att den vuxne faktiskt *inte* ska vara den som tar och har huvudrollen. En demokratisk vuxen är den som *inte* väljer att arbeta med barn som ett sätt att själv stå i centrum, leda, lära ut, instruera, hjälpa, stötta eller inspirera barnen. En vuxen som själv vill stå i centrum, menar Åberg, ägnar sig bara åt "vuxenteater" (2018, s. 40).

Men att "*fråga barnen*" handlar för Åberg och hennes kollegor inte om att genomföra omröstningar i samlingen, eller fråga vad barnen tycker och tänker om saker och ting i största allmänhet. Det handlar istället om att på allvar samarbeta med barnen för att ta reda på hur verksamhetens former och innehåll ska ta ny form nästa dag: "Att tänka ihop med barnen" (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 87) för att utveckla verksamheten. Tillsammans med ifrågasättandet av den utvecklingspsykologiska grundvalen orsakade uppmaningen att *fråga barnen* en upplevelse och erfarenhet som kan liknas vid ett personligt trauma för den enskilda förskolläraren: i synnerhet då känslan av skuld och skam över det egna (normativa) sättet att arbeta infann sig. Denna tankevända orsakade känslan av att "*tappa fotfästet*", "*gå på gungfly*" och "*ge sig ut på djupt vatten*", eftersom inga tydliga instruktioner fanns om exakt vad som skulle hända efter att barnen hade fått säga sitt. "Vi frågade barnen

men vad gör vi nu?” är en kommentar som ofta lyfts i samband med ett arbete med pedagogisk dokumentation (jfr Eidevald, 2017).

Åberg ger oss ett annat intressant exempel som säger något om vad lyssnandets pedagogik kan skapa för nya typer av praktiker som påverkar de inblandades roller. Exemplet kan också förstås som att barnen kan komma att ta upp en ny norm som konstituerar och villkorar en lyssnandets pedagogik, och som därmed visar att det är fenomenet lyssnandets pedagogik som pågår i enlighet med Foucaults (2015) tänkande. I exemplet är ett av barnen särskilt intresserat av mätning och frågar en av pedagogerna hur långt det är hem till alla barnen i gruppen. När pedagogen frågar: *Hur kan vi ta reda på det?* svarar barnet: *”Ja, vi kan ju samla ihop några barn i en grupp så får vi se vad vi kommer på!”* (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 134). Här tar barnet en med den vuxne mer likställd roll av att föreslå en praktik för ett gemensamt problemlösande. Detta kan förstås som en för den vuxne genomgripande erfarenhet som omprövar den professionella självförståelsen från att tidigare själv styrt upp verksamheten och, enligt Åberg, ”spelat vuxenteater”.

Foucault (2015, s. 70) beskriver begreppet *Parrhesia* som ett ”sätt att säga sanningen” inför sig själv och andra. Ett sanningssägande som är så genomgripande att det utgör ”subjektets pakt med sig själv” (2015, s. 80). Åberg, liksom många av hennes läsare och åhörare, ger i sina texter och föreläsningar prov på *Parrhesia*. Subjektet beskrivs som att det genomgår en fundamental transformation inför sig självt och sitt eget sätt att vara in i framtiden: från denna stund är det helt enkelt inte längre möjligt att vara, tala och agera på samma sätt som innan (2015, s. 77–78). Det finns ingen återvändo från *Parrhesia*, menar Foucault (2015, s. 78) i sina analyser av hur begreppet använts och refererats till på olika sätt sedan antiken. Foucault beskriver *Parrhesia* som en ”eruptiv händelse” och kallar den för en *”diskursiv dramatik”*. Att göra pedagogisk praktik enligt en lyssnandets pedagogik innebär, i termer av *Parrhesia*, ett smärtsamt, kostsamt och därmed traumatiserande omkonstituerande av subjektets förståelse av sig självt som, i detta fall, pedagog. Det vetande som lyssnandets pedagogik som trauma konstitueras av är just denna – på individnivå – kostsamma och oåterkalleliga erfarenhet. Den innebär något *mer än* och *utöver* en ny insikt eller upplysning.

En sammanfattande jämförelse mellan erfarenheterna av upplysning respektive trauma

Låt mig inflika en sammanfattning av det ovanstående genom att tydliggöra jämförelsen mellan erfarenheterna av en lyssnandets pedagogik som trauma respektive upplysning. Traumat har ovan beskrivits som en smärtsam och genomgripande omvändning av tanke och handling – det Foucault (2015) kallar en *diskursiv dramatik* – genom en omvälvande tankevända. Men även upplysningen kan upplevas som en tankevända. Pedagogen kan, som jag anförde ovan, efter en ny insikt se sin subjektivitet i nytt ljus, som en utforskande och medforskande pedagog. Den här omkonstitueringen, till följd av en upplysning, är

dock i första hand av *rationell* karaktär, även om känslor av en ny meningsfullhet och motivation självklart också kan finnas (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 13, 26, 44). I sin 'svalaste' form kan denna upplysning beskrivas som att individen helt enkelt vill *veta* hur hen ska göra för att göra ett välgjort förskoledidaktiskt arbete. Hen väljer i första hand rationellt den här formen av arbetssätt hellre och oftare än ett annat arbetssätt, som inte känns lika inspirerande eller tillfredsställande. Hen upplever att: 'Aha!' En sådan här syn på barnet innebär ett nytt och bättre sätt att handla utifrån denna nya teori om barnet och pedagogen. I Foucaults (2015, s. 82–83) termer skulle man kunna kalla detta mer rationella förhållningssätt en *diskursiv pragmatik*. Den pragmatiska innebörden innebär att ny kunskap producerar en ny form av praktik. Den nya praktiken ersätter den gamla. Som kontrast till detta innebär den diskursiva dramatiken trauma en mer känslomässigt grundad och genomgripande *game-changer*.

Parrhesia som kopplad till en relationell ontologi

I detta avsnitt analyseras upplevelsen av ett trauma och Parrhesia i relation till ontologi, dvs. till vilka varandeteoretiska villkor dessa upplevelser kan knytas an. En förståelse och erfarenhet av lyssnandets pedagogik som en oåterkallelig förändring – *Parrhesia* – i såväl tid som rum kan kopplas tydligt till en relationell ontologi. Jag vill visa detta genom att läsa samman begreppet *Parrhesia* med Barads (2007) begrepp *time-space-mattering*.

I Karen Barads (2017) kvantfältinspirerade tänkande handlar begreppet i korthet om att tid, plats och materialitet är samkonstituerande av en upplevelse eller erfarenhet. Begreppet innebär att upplevelsen av det som hänt, exempelvis ett trauma, aldrig helt kan glömmas, lämnas eller tänkas bort, utan är i en ständig omvandling såväl historiskt som in i framtiden (Barad, 2007, 2017). Barads begrepp beskriver relationerna mellan tid, plats och materialitet som hon i en av sina texter exemplifierar med utgångspunkt tagen i ett trauma med bombningarna av Hiroshima och Nagasaki och hur en av de överlevande – Kyoko Hayashi – har beskrivit hur hon förhållit sig till detta (Hayashi, 2011 i Barad, 2017).

Barads teori och begreppet *time-space-mattering* i denna text från 2017 bygger som redan nämnts på fysikens kvantfältsteorier i en kombination med filosofen Jacques Derridas filosofi om livet och döden som sammanflätade. Denna sammanflätning innebär att ett upplevt trauma, i vilket en individ förlorat något väsentligt, inte bara behöver förstås som något alltigenom negativt. Traumat uppbär en tidsligt och rumsligt betingad längtan såväl tillbaka, till det som var *före* traumat, som in i framtiden: inte bara efter hur saker och ting hade *kunnat* vara om traumat aldrig inträffat, utan även möjligheten att föreställa sig liv och död på andra sätt in i en framtid. Att föreställa sig andra framtider är också kopplat till att föreställa sig en annan historia. Genom att föreställa sig traumat som en diffraktiv och därmed ständigt omkonstituerande rörelse som kan jämföras med exempelvis en (havs)våg, blir det möjligt att se hur traumat – liksom havsvågen – bär med sig traumat in i samtiden och framtiden på ständigt nya sätt som även omskapar det historiskt situerade

traumat självt. Det är en våg som hela tiden förnyas, silas genom tid och rum i möten med andra fenomen och möjlighetsvillkor. Samtidigt lever det grundläggande traumat alltid kvar i det som händer och görs just nu, i en oupplöslig relation över tid och rum/plats och i relation till hur verkligheter materialiseras nu och i framtiden.

Att som i den transcendentala ontologins logik sträva efter att transcendera ett befintligt tillstånd till ett annat – att göra ett lappkast från ett sätt att tänka till ett annat bättre är inte möjligt inom ramen för ett relationellt ontologiskt tänkande. Detta är viktigt när vi tänker kring erfarenheterna av en lyssnandets pedagogik i ontologiska termer, eftersom vi såg att erfarenheten av en upplysning innebär att en ny kunskap möjliggör ett upptagande av en ”ny sanning” eller en ny kunskap, varvid gammal vidskepelse lämnas/överges. I upplevelsen av ett trauma finns istället en ontologisk dimension av ett pågående samskapande över tidsrumsliga gränser och möjligheten att tänka sig framtiden, samtiden och historien på alltjämt förnyade och andra sätt. Alltså utan det omkast som innebär ett avgränsande avbrott mot historien eller nuet, vilket alltså insikternas upplysning som en transcendental ontologisk erfarenhet kan sägas innebära.

Båda dessa ontologiskt förstådda erfarenheter – *Parrhesia* och *Sapere aude* – innebär ett skillnadsskapande in mot framtiden och viljan att göra nytt och bättre. Men förståelsen av den egna erfarenheten i tid och rum skiljer traumat från upplysningen och därmed viljan och förmågan att bära med sig historien in i framtiden och omvärdera eller omkonstituera den. Detta blev tydligt i mötet med det dekonstruktiva samtalets praktik.

En diffraktiv sammanläsning av två erfarenheter och det ”dekonstruktiva samtalet”

Det är i detta avsnitt som jag med hjälp av ett möte med mina egna erfarenheter av praktiken *dekonstruktiva samtal* (Lenz Taguchi, 2000) vill diskutera den fjärde frågeställningen för denna filosofiska analys. I den diffraktiva läsningen i det här avsnittet, där två erfarenheter och verklighetsbeskrivningar först möter varandra och sedan möter det dekonstruktiva samtalet som en filosofisk-didaktisk pedagogisk praktik för förändring, blir tid och rum viktiga dimensioner.

När jag diffraktivt läser samman erfarenheterna av lyssnandets pedagogik i termer av *Sapere aude* och *Parrhesia* blir det alltså viktigt att relatera till de två olika verklighetsbeskrivningar (ontologier) som utgör deras möjlighetsvillkor: en transcendental ontologi respektive en relationell ontologi. De ontologiska villkoren kommer att visa sig vara avgörande i den kommande analysen där jag valt att ta utgångspunkt i frågan om pedagogens subjektivitet. En central fråga är hur subjektiviteten kan tänkas påverkas av att den ena eller andra erfarenheten av fenomenet (upplysning eller trauma) redan visar sig dominera subjektiviteten i ett perspektiv av tid och rum i förändring. Jag vill även undersöka vad som hypotetiskt kan uppstå som en konsekvens av att erfarenheterna sammanförs, och hur detta i sin tur påverkar subjektiviteten.

Fenomenet lyssnandets pedagogik som antingen trauma eller upplysning har potentialitet att generera *olika* verkligheter i den pedagogiska praktiken. Men det är även fullt möjligt att de genererar *snarlika* verkligheter och därmed kan förstås överlappa. Exempelvis kan båda erfarenheterna generera en form av pedagogisk praktik som dogmatiskt följer ett visst sätt att praktisera och som därmed undantränger alla andra sätt. Orsakerna till detta skiljer sig dock beroende av vilka de ontologiska utgångspunkterna är, men *effekterna* kan alltså bli desamma. Låt mig förklara.

Om erfarenheten bygger på en transcendental (negativ) ontologi som kräver ett isärhållande av den gamla ”fula” och dåliga pedagogiken respektive den nya ”fina” pedagogiken (Aronsson, 2019, s. 100–102), så kan denna uppvaknande upplysning medföra ett strängt polariserande synsätt och arbetssätt. På motsvarande sätt kan samma polariserande effekt uppnås av erfarenheten av ett historiskt trauma (i en relationell ontologi). Det beror på att det trauma som individens sanningssägande inför sig själv kan medföra en ovilja eller oförmåga att i enlighet med begreppet *time-space-mattering* låta historien omskapas och omvärdera den i samma rörelser som en integration av nya sätt att tänka och arbeta görs. Traumatiska vågrörelser genom tid och rum avstannar eller fryser till.

Å andra sidan är det på motsvarande sätt möjligt att *båda* dessa erfarenheter genererar en form av pedagogik som istället för ett polariserande avskiljande leder fram till en öppen reflexivitet och ett pågående ifrågasättande av den egna praktiken och rollen som pedagog. Hur detta görs beror dock – återigen – på de olika underliggande ontologiska villkoren som jag vill visa i nästa avsnitt, där ett möte med begreppet och praktiken det dekonstruktiva samtalet iscensätts. För att göra detta behöver jag först introducera denna specifika praktik.

Ett dekonstruktivt samtal är en praktik konstruerad för att reflektera över pedagogisk praktik med hjälp av dokumentationer från pågående pedagogiskt arbete. Denna praktik konstruerades som del av ett aktionsforskningsarbete som prövades tillsammans med forskollärare för mer än 20 år sedan (Lenz Taguchi, 2000). Pedagogerna gavs av forskaren tillgång till ett reflektionsverktyg för att tillsammans analysera dokumenterad (filmad, observerad, fotograferad) pågående praktik. Samtalen innebar analyser i flera steg. I det första steget synliggörs förgivettagna tolkningar och föreställningar som sedan ”kryssas över” för att läsas först som sin motsats (t.ex. trygghet -//- otrygghet), och sedan läsas på andra möjliga sätt. Detta möjliggjorde att begreppet trygghet, i det här exemplet, och dess praktiker kunde omkonstitueras genom att tänka trygghet på andra sätt. Trygghet i termer av att den pedagogiska miljön ger många spännande utmaningar i form av material och frågeställningar som finns fysiskt tillgängliga för barnen under trygga förhållanden; som kontrast till att trygghet på ett förgivettaget sätt först förstods som en självklar fysisk närhet till vuxna pedagoger eller en fysiskt säker förskolemiljö (Lenz Taguchi, 2000). Att på detta sätt regelbundet tänka i ett slags ”motstånd” mot det förgivettagna med syfte att tänka på nya sätt för framtida praktiker är en enkel sammanfattning av begreppet ”motståndets etik” (Lenz Taguchi, 2000, s. 166 ff).

När det ”dekonstruktiva samtalet” sätts i möte med erfarenheten av lyssnandets pedagogik som upplysning, som bygger på den transcendentala ontologins identifierande av binära relationer såsom ”trygghet -//- otrygghet”, finns dock en överhängande risk att det reflekterande samtalet stannar vid att identifiera en essentiellt bättre ersättare för den ”gamla” förståelsen av trygghet. De ontologiska villkoren bidrar till att pedagogen håller fast vid dikotoma förhållanden av bättre/sämre sätt att göra pedagogik. Nu är det bättre sättet en förståelse av trygghet som finns i barngruppen och i en utmanande lärandemiljö. Den nya förståelsen av trygghet blir ny norm som en effekt av att den transcendentala ontologin skapar en dikotomi som ger högre värde till det nya sättet att definiera trygghet i förskolan. Man skulle kunna uttrycka det som ”att tänka själv” görs som en praktik som också innebär att vi kan tänka fram en (essentiellt) *bättre* form av trygghet. Barnens anknytning till pedagogerna och en fysiskt säker miljö är förstås inte oviktig längre men underordnas och riskerar att väljas bort. Exempelvis genom att förskolans rektorer och ledare inte längre lägger vikt vid kontinuitet i personalgruppen, eftersom tryggheten *barnen emellan*, eller i relation till miljön och verksamheten, ses som överordnad anknytningen mellan enskilda barn och vuxna pedagoger.

Som analysen ovan visat så innebär erfarenheten av lyssnandets pedagogik som ett trauma en praktik som syftar till att lyssna på barnen (Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Det barnen har att säga skiftar, är olika och förändras i det situerade sammanhanget. Med utgångspunkt tagen i en relationell ontologi kan denna erfarenhet beskrivas som ett oupphörligt adderande av nya relationer som har potential att omskapa praktiken: ett *och, och, och* (Deleuze & Guattari, 2015). Effekten av att ständigt och med övertygelse *lyssna på barnen* och uppmuntra barnen att *tänka själva* kan dock innebära en pedagogisk praktik där vuxna pedagoger inte själva behöver tänka eller fatta avgörande beslut om den fortsatta lärprocessen. I dokumentationen som analyseras från praktiken identifieras barnens nya intressen och idéer. Pedagogerna följer – som i en diffraktiv vågrörelse över tid och rum – barnen med stora öron och ögon, lyssnar och ser, observerar och dokumenterar, analyserar och konstaterar. Men de intervenerar inte själva särskilt mycket och styr inte lärprocessen i en riktning mot lärandet som varande ansvariga vuxna. De vet inte hur de ska kunna lyssna på barnen och deras tänkande och samtidigt tänka själva, för att sammanfatta dilemmat.

Den underliggande relationella ontologin i det ovan beskrivna arbetet gör att det reflekterande ”dekonstruktiva samtalet” stannar vid ett identifierande av barnens olika idéer och intressen som entusiastiskt följs utmed oförutsedda vågrörelser eller rhizomatiska stigar, varvid en dekonstruktion i egentlig mening aldrig görs. Dekonstruktionen kräver en analys av vad det är som pågår och varför, och kräver sedan ett aktivt och responsivt val av de vuxna (Lenz Taguchi, 2000).

Den diffraktiva analysens genererande av ett både och

Den fjärde frågeställningen ställer frågan om vad som händer i mötet med det dekonstruktiva samtalet och vilka andra möjliga sätt att förstå förståelserna av och upptagandet av en

lyssnande pedagogik som görs möjliga som ett resultat av de diffraktiva sammanläsningarna – hur fenomenet kan sägas självdifferentiera (Lenz Taguchi, 2017). Analysen visar att en pedagog kan domineras av en erfarenhet men att den kan spelas fram i det pedagogiska arbetet på olika sätt beroende på vilka ontologiska utgångspunkter erfarenheten har. Men även dessa utgångspunkter kan skifta och/eller frysa/stelna. Analysen visar också, i synnerhet i mötet med ett praktiserande av dekonstruktiva samtal, att ett *både och* – ett praktiserande både av *Sapere aude* och *Parrhesia* – troligtvis gynnar den pedagogiska praktiken. Men för att det ska bli möjligt att *samtidigt* ”lyssna på barnen” och ”tänka själv” så krävs det olika saker för olika pedagoger med den ena eller andra erfarenheten av lyssnandets pedagogik.

Mot bakgrund av de analyser jag presenterat ovan är det, som jag visat, möjligt att anta att erfarenheten av lyssnandets pedagogik som ett trauma kan innebära att subjektet genomgått en så genomgripande och kostsam omkonstituering – ofta över lång tid – att hen stelnar i vågrörelsen och får svårt att förlöpande omforma historien, nutiden och framtiden, och inte minst sin egen professionalitet i nya relationer och i mötet med nya och nygamla sätt att tänka. Detta gäller kanske i synnerhet nya versioner av det ’gamla’ som subjektet med stor smärta en gång i tiden förlorade eller övergav, exempelvis ny utvecklingspsykologisk kunskap som kanske inte längre är den gamla lik (jfr Aronsson, 2019). Det beror också på att detta ’gamla’ – utvecklingspsykologin som Åberg specifikt talar om (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 49) – kom att förstås och erfaras som något felaktigt, dåligt, fullt eller farligt. Alltså inte bara som ett tidstypiskt sätt att förstå och se på barn. En sådan erfarenhet innebär att nya skepnader och former av gamla synsätt än i dag upplevs som hotfulla spöken från förr, även om de inte nödvändigtvis är det.

För att en pedagog med den ovan nämnda erfarenheten ska kunna göra en sådan ny omkonstituering i tid och rum behöver hen kritiskt granska sin egen pedagogik utifrån den relationella ontologins premisser. Eftersom dessa premisser innebär ett ömsesidigt omskapande över tid och rum är det rimligt att anta att även utvecklingsvetenskapliga teorier inom psykologi och neurovetenskap också har omskapats i sina möten med andra sätt att tänka under de senaste 20 åren och mer. Det trauma som fortlever in i samtiden och framtiden behöver därför aktivt dekonstrueras och kritiskt granskas och omprövas med en slags ”motståndets etik” i enlighet med en förmåga att tänka själv och fatta responsiva beslut här och nu (Lenz Taguchi, 2000, s. 166). Det dekonstruktiva samtalet kan i ett sådant fortgående omkonstituerande arbete göra det möjligt för pedagogen att exempelvis identifiera andra och nya uppdaterade förståelser av utvecklingsvetenskapliga begrepp och kunskaper (jfr Aronsson, 2019).

Den pedagog som istället drivs av upplysningens erfarenhet behöver i sin tur överskrida det dikotoma tänkandet och se att det finns multipla möjligheter för olika barn som uppstår i det pågående relationella flödet av händelser i nuet (och som har en historia), och inte bara greppa efter en ny bättre motsats, lösning eller modell. Denna pedagog behöver utmana sig själv på ett sätt som liknar erfarenheten av ett trauma genom att orka och våga vara osäker, se till vilka relationer som uppstår i processerna som pågår bland barnen, och inte staka ut och besluta stegen i lärandeprocessen på förhand eller föroreflekterat. På detta

sätt blir det möjligt att se de båda erfarenheterna av lyssnandets pedagogik som sammanflätade och att var och en av dem påverkas och förändras i mötet med den andra.

Det som Valerie Wakerdine (i Henriques et al., 1998) talade om i termer av *rädslan för avsaknaden av att göra rätt eller veta* är påfallande stark i förskolans fält och yttrar sig som en stark rädsla för att inte vara pedagog på ”rätt sätt”, som Åberg själv uttrycker det (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 45). Pedagoger med båda erfarenheterna som diskuteras här är på olika sätt rädda för att förlora sin övertygelse: antingen om vad som är ett essentiellt bättre sätt (transcendental ontologi), eller att det enda sättet är att följa det relationella flödet (en relationell ontologi).

Avslutning

Så vilka är de slutsatser man kan dra av den diffraktiva analys som jag diskuterat ovan? En slutsats är att vi förmodligen behöver acceptera att den pedagogiska praktiken villkoras av en mängd olika verklighetsbeskrivningar samtidigt, vilka skiftar pedagoger emellan och inom enskilda pedagoger. Dessa verklighetsbeskrivningar villkorar våra praktiker, vare sig vi vill det eller inte. Samtidigt finns, menar jag, en stor möjlighet att som förskollärare/pedagog, förskolechef och pedagogisk ledare medvetet synliggöra några av dessa möjliga verkligheter som pågår, vilka får specifika materiella och etiska konsekvenser. Synliggörandet med hjälp av pedagogisk dokumentation och dekonstruktiva samtal kan hjälpa pedagoger att göra fler aktiva och förhoppningsvis mer etiska val för de pedagogiska praktiker de ansvarar för och för varje enskilt barn. Lyssnandets pedagogik kan och bör vara många, flera, multipla och iscensätta många olika *versioner* av verkligheten (jfr Aronsson, 2019) tillsammans med barnen, men med en medvetet vald och konsekvent genomförd riktning i ett situerat sammanhang och inom ramarna för skollagen och förskolans läroplan. Det är på detta sätt lyssnandets pedagogik kan arbeta med att möta den kritik som formulerats (Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012, 2014; Folkman, 2018; Lindgren, 2020; Lindgren & Sparrman, 2003) om bristande etik i relation till enskilda barns integritet, lärande samt bristande medverkan och inflytande i förskolans vardag.

Forfatteromtale

Hillevi Lenz Taguchi är professor i barn och ungdomsvetenskap med inriktning mot förskola, verksam vid Stockholms universitet. Sedan mitten av 1990-talet har Hillevi erfarenhet från kritiska, feministiska och poststrukturella studier och aktivistiskt arbete inom högre utbildning och i förskolepraktiker. De senaste 15 åren har hon ägnat tid till teoretisk och metodologisk utveckling inom ramen för feministisk neo-materialism, post-humanistisk och postkvalitativ forskning. Idag företräder hon en multi-epistemologisk forskningsinriktning.

Referenser

- Apple, M. W. (1982/2012). *Education and power*. Routledge.
- Aronsson, L. (2006). Bedömning i förskolan. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag.
- Aronsson, L. (2019). *När förskolan möter neurovetenskap: Kunskapsteoretiska möten i teori och i praktik* (Doctoral dissertation, Barn-och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet).
- Barad, K. (1998). Getting real: Technoscientific practices and the materialization of reality. *Differences: a journal of feminist cultural studies*, 10(2), 87–91.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: re-turning, re-memembering, and facing the incalculable. *New Formations*, Number 92, September 2017, 56–86(31). <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017>
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 268–296.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Tusen plåtar: kapitalism och schizofreni*. Tankekraft Förlag.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: Hallå, hur gör man?* Stockholm: Liber.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297–325. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.476>
- Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 175–187. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>
- Folkman, S. (2018). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emilia inspirerad pedagogik*. LIC uppsats vid institutionen för barn och ungdomsvetenskap. Stockholms universitet.
- Foucault, M. (2015). *Modet till sanning: styrandet av sig själv och andra II, Collège de France 1983–1984*. Tankekraft Förlag.
- Freire, P. (1972/2013). *Pedagogy of the oppressed* (pp. 131–139). Routledge.
- Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of education*, 167(2), 22–41. <https://doi.org/10.1177/002205748516700204>
- Haraway, D. (1997). Modest_@ Second_Millennium FemaleMan_Meets_Oncomouse.
- Hayashi, K. (2011). *From Trinity to Trinity*. Barrytown Ltd, U.S.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (1998). *Changing the subject: Psychology, social regulation, and subjectivity*. Psychology Press.

- hooks, b. (1984/2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.
- hooks, b. (1994/2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Psychology Press.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan* (Doctoral dissertation, HLS förlag).
- Lenz Taguchi, H. L. (2017). "This is not a photograph of a fetus": A feminist reconfiguration of the concept of posthumanism as the ultrasoundfetusimage. *Qualitative inquiry*, 23(9), 699–710. <https://doi.org/10.1177/1077800417732644>
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2013). A more 'livable'school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with (in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–687. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>
- Lenz Taguchi, H. & St. Pierre, E. A. (2017). Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643–648. <https://doi.org/10.1177/1077800417732634>
- Lindgren, A. L. (2020). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Gleerups Utbildning AB.
- Lindgren, A. L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1/2), 58.
- Luke, C. & Gore, J. (1992/2014). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.
- Ringrose, J., Warfield, K. & Zarabadi, S. (Red.). (2020). *Feminist posthumanisms, new materialisms and education*. Routledge.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. Regeringsrapport 2018 Diarienummer: 2015:3 364.
- Smith, D. (2003). Deleuze and Derrida, Immanence and Transcendence: Two Directions in Recent French Thought, I: Paul Patton och John Protevi (Red.) *Between Deleuze & Derrida*. Continuum.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4 (pp. 611–626). London: Sage.
- St. Pierre, E. A. (2020). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2). <https://doi.org/1077800420931142>
- van der Tuin, I. (2011). "A different starting point, a different metaphysics": Reading Bergson and Barad diffractively. *Hypatia*, 26(1), 22–42. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01114.x>
- van der Tuin, I. & Dolhijn, R. (2013). New Materialism. *Interviews and Cartographies*. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/33904>
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. L. (2005/2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.