



# Disciplin och motstånd

Pedagogisk-filosofiska perspektiv på samtida svensk skoldisciplin

Joakim Larsson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogik

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2013:36

# Disciplin och motstånd

Pedagogisk-filosofiska perspektiv på samtida svensk skoldisciplin

Joakim Larsson

Disciplin och motstånd - Pedagogisk-filosofiska perspektiv på samtida svensk skoldisciplin

---

Joakim Larsson

---

DOKTORSAVHANDLING

---

Karlstad University Studies | 2013:36

---

ISSN 1403-8099

---

ISBN 978-91-7063-514-4

---

© Författaren

---

Distribution:  
Karlstads universitet  
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap  
Institutionen för pedagogiska studier  
651 88 Karlstad  
054 700 10 00

---

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2013

---

**WWW.KAU.SE**

## **Abstract**

---

As Sweden approached its 2006 national election, issues on order and discipline in educational environments came to the forefront of educational interest, debate, and reform. This thesis aims at a critical discussion of the discourses in question, making use of educational, post-structural as well as political philosophy. In a series of articles, disciplinary policies are contextualized within current understandings of major trends in global educational politics; empirically investigated with a focus on resistance and political subjectification; but also theoretically/ philosophically examined with the intention of bringing alternative conceptualizations of discipline to light.

As a result, it is concluded that the political platform supporting contemporary school discipline is highly ambiguous, especially in terms of the different subjectification ideals that it tends to embody. In consequence, substantial possibilities for resistance, political influence and creative subjectification emerge in the breaks and ruptures between neoliberal and neoconservative territory. As for the disciplinary policies themselves, this thesis highlights the possibility that they amount to little more than a powerful simulation; a mode of perceptual management rather than a hands-on engagement with the real demands of contemporary education.

An alternative route, the thesis suggests, would be to radically re-conceptualize the meaning and relevance of discipline – using, for instance, philosophers like Gilles Deleuze, Félix Guattari and Jacques Rancière – but also while taking notice of relevant discussions in the fields of complexity and chaos theory. Such a re-conceptualization would allow for an immanent form of discipline, one that affords a circular segmentation to emerge; contextualized and sensitized to the particular demands of each learning situation rather than pre-stratified, pre-territorialized according to the ideals of classical discipline.

## Förord

---

En kollega till mig sa en gång att vi pedagoger, vi är de enda som inte riktigt vet vad kunskap är – för alla andra är det helt självklart. Naturligtvis var det ett skämt, men inte utan ett korn av sanning. Ett pedagogiskt intresse, åtminstone för mig, upphör inte vid etablerandet av det sanna, definitionen av det rätta, upprätthållandet av det fungerande. Det finns en plattform lite längre bort, där vi växer av att även konfronteras med det som hålls för mindre sant, mindre rätt, mindre väl fungerande. Det är i sådana möten, sådana experiment – om vi nu tillåter oss att låna en vokabulär från fysiken – som vi låter kunskapens uttryck stämma möte med sin egen antimateria, och beskådar den nya hybrid som uppstår i mötet. Dess framtid må vara okänd, dess ursprung till viss del höljt i dunkel, men så mycket står klart: i dess närhet ställs man inför uppgiften att ständigt omvärdera, omjustera och omredigera synen på vad kunskap är, kan vara, och borde vara. Lite grann som att umgås med sina barn...

Om vi nu skulle fråga oss själva vad ett sådant experimentellt förhållningssätt innebär i praktiken, så skulle själva avsikten sakta föra oss bort från vissa invanda sätt att dela in upplevelsen av världen i kategorier: kunskapen å ena sidan, världen å den andra; ett upplevande subjekt å ena sidan; ett upplevt objekt å den andra; ordning och disciplin å ena sidan; formlöshet och kaos å den andra. Vi skulle kanske börja fundera på vilka potentialer som kan frigöras när vi närmar oss *gränserna mellan* sådana kategorier, och börjar betrakta dem som brutna, fraktala linjer med egen komplexitet, snarare än abstrakta gränsdragningar mellan det som *i själva verket* är intressant. Vem vet – vi kanske skulle komma till insikten att gränsområdet i sig *är det verkligt intressanta*, just precis där konturen mellan landskapen blir så suddig att vi börjar undra varför den drogs där från allra första början.

Gilles Deleuze påstod en gång, att skrivande *i sig* utgör ett sådant slags gränsincident: "[w]e write only at the frontiers of our knowledge, at the border which separates our knowledge from our ignorance and transforms the one into the other" (Deleuze, 2011, s. xx). Nu är den här avhandlingen, precis som de flesta andra avhandlingar, mera intresserad av att ignorans övergår i kunskap än tvärtom – även om ett visst motflöde inte kan uteslutas. Som extra

utrustning på vägen, tar den dock med sig en beredskap för att vissa övergångar kanske *helt enkelt inte låter sig göras*: de nöjer sig istället med att stanna just där, vid gränsen, och låter sin existens genomströmmas av dem som har mera bråttom i den ena riktningen eller i den andra. Kanske är det Karin Boye som bäst beskriver den allmänna opinion som råder längs denna alldeles speciella kustlinje:

Alla de försiktiga med långa håvar  
träffar havets jätteskratt  
Vänner, vad söker ni på stranden?  
Kunskap kan aldrig fångas,  
kan aldrig ägas.

Men om du rak som en droppe  
faller i havet att upplösas,  
färdig för all förvandling –  
då skall du vakna med pärlemorhud  
och gröna ögon  
på ängar där havets hästar betar  
och vara kunskap.

(Boye, 2007, s. 200.)

Under arbetet med den här avhandlingen har det blivit en och annan tur ner till stranden, ibland med fångst tillbaka hem, ibland inte. Det har även hänt att jag glömt häven hemma. I vilket fall, så känns det nästan surrealistiskt att nu stå med ett relativt fullt akvarium, med fiskar redo att visas upp för en större publik. En sak är dock klar: det finns ganska många människor (och djur, platser, atmosfärer...) utan vilka det aldrig blivit någon avhandling. Först och främst min kära familj – Sofia, Stella, Elliot, Nikita. ”It’s all because of you-hoo hoo hoo hoo...” Tack också till mina handledare: Héctor – för välbehövliga doser disciplin; Bo – för välbehövliga doser motstånd (samt japanska skumbananer med specialkryddning). Tack till alla som medverkat på filosofiska textseminariet: Tomas, Marie, Micael, Carina, Björn, Getahun, Eva, Kerstin; till doktorandkollegerna: Katarina, Håkan, Lovisa, Ylva, Susanne, Hamid, Ami, Åsa, Katina, Ebba och alla andra. Stort tack även till Cathrine A Busch (för allmänt koll på läget!) och Ingela S Portfelt (för pepping och uppmuntran!) – och förstås till hela gänget på Institutionen för Pedagogiska Studier.

En stor eloge går dessutom till mina vänner på ekofilosofiämnet: Pontus, Viktoria, Pia, Hans – tack för inspirationen! Och sist, men inte minst, till Marie och Annika som ställde upp som slutläsare med liten tidsmarginal! Men nu har det blivit dags att titta på fisken.

## **Publikationslista**

---

- I) Larsson, J.; Löfdahl, A.; Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, assessment and performativity in contemporary Swedish educational discourse. *Education Inquiry*, 1(3), 177–195.
- II) Larsson, J. & Dahlin, B. (2012). Educating far from equilibrium: Chaos philosophy and the quest for complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 1-14.
- III) Larsson, J. (2013a). A piece of resistance. Exploring behaviour assessment and political subjectification in a Swedish upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Förhandspublicering online.
- IV) Larsson, J. (2013b). Mellan Deleuze och Rancière. Om mikroperception, differens och lärandets immanenta disciplin. Manuskript under granskning.

## Disposition

---

Den här avhandlingen består av fyra kapitel. Det första, introduktionen, rymmer fyra avsnitt: en allmän bakgrundsbeskrivning till problemet; ett avsnitt med personliga reflektioner som bakgrund till en tydligare problemkontextualisering; en orientering till relevant tidigare forskning; samt avslutningsvis en beskrivning av arbetets avgränsning, tänkta kunskapsbidrag samt problemställningar.

I kapitel två fördjupas bekantskapen med avhandlingens konceptuella och analytiska resurser – det som man mer konventionellt brukar beskriva som avhandlingens teoretiska ramverk. Att så inte sker här, beror på att de begreppsliga resurser som används svårligen kan beskrivas som rent teoretiska – kapitlet utgör snarare en hybridform av viktiga teoretiska och metodologiska utgångspunkter, sammanflätade med referenser till relevant forskningslitteratur.

Kapitel tre är en presentation av de artiklar som ingår i sammanläggningen innan det fjärde kapitlet, diskussionen, tar vid. En engelsk sammanfattning avslutar avhandlingens ramberättelse, dess *kappa*, varpå samtliga fyra artiklar slutligen återges i sin helhet.

## Innehållsförteckning

---

1. Introduktion .....	9
Bakgrund och syftesformulering.....	9
Inledande reflektioner – mot en förtydligad problemkontextualisering.....	12
Orientering till forskningsfälten.....	15
Makten, motståndet, subjektet: Foucault i samtida pedagogisk filosofi.....	15
Neoliberalism och neokonservatism – politiska determinanter i det samtida utbildningsklimatet	18
Mot ett icke-dikotomt och icke-hierarkiskt sätt att tänka utbildning.....	21
Deleuze och pedagogiken.....	25
Avhandlingens avgränsning, kunskapsbidrag och problemställningar.....	28
2. Konceptuella och analytiska resurser .....	30
Assemblagebegreppet enligt Deleuze och Guattari.....	32
Deleuze, Guattari och subjektet.....	36
Disciplin och motstånd: Deleuze möter Foucault.....	38
3. Presentation av artiklarna .....	42
Artikel I .....	42
Artikel II.....	44
Artikel III.....	47
Artikel IV .....	50
4. Diskussion.....	53
Disciplin bortom det möjligas gräns .....	53
Om politisk subjektivering, och motstånd som fostran till makt.....	57
Disciplin för 2000-talet: mot en ny konceptualisering.....	60
Summary.....	65
Introduction, Aim and Research Questions .....	65
Earlier research – a brief introduction.....	67
Power, resistance, the subject: Contemporary convolutions in educational philosophy .....	67
Neoliberalism and neoconservatism: A view from sociology of education .....	67
Educational philosophy and complexity theory: Towards non-dichotomous thinking in education .....	68
Deleuze and Guattari: Complexity thinkers in philosophy .....	69
Theoretical and analytical framework .....	70
Discussion.....	71
Discipline beyond its limits .....	71
On Political subjectification, and resistance as preparation for power .....	72
Discipline for the 21 <sup>st</sup> century: Towards new conceptualizations.....	73
Referenser.....	75



## 1. Introduktion

---

### Bakgrund och syftesformulering

När jag i januari 2007 påbörjade forskarutbildningen i pedagogik var ”ordning & reda” en het politisk potatis i debatten om den svenska skolan, och hade så varit åtminstone de senaste 2-3 åren. Maktskiftet efter valet 2006 hade föregåtts av tydliga indikationer om vilken riktning alliansen mellan Folkpartiet, Moderaterna, Kristdemokraterna och Centerpartiet ville ge det svenska skolsystemet – inte minst i form av frekventa debattinlägg i de större dagstidningarna. Redan under första regeringsåret hade många av de utlovade förändringarna också manifesterats i form av politiska propositioner; och flera av dessa återknöt till de vallöften som Folkpartiets Jan Björklund och Lars Leijonborg, sedermera skol- respektive utbildningsministrar, utfäst som ett svar på det akuta behov av disciplin som de ansett gälla för samtidens svenska skolmiljö (se t.ex. Utbildningsdepartementet, 2007a). I ett gemensamt manifest för skolfrågor hade det redan konstaterats att

... det i Sverige finns stora brister i klassrumsklimatet. Dessa problem är vanligare än i andra jämförbara länder. Svenska elever kommer ofta för sent och stör på lektionerna. Ogiltig frånvaro och skadegörelse är också vanligt. Bristen på ordning och studiero är djupt oroande /.../ Naturligtvis vill alla lärare och rektorer komma till rätta med oordning och stök, men skolpolitikerna har under årtionden ryckt undan mattan för varje försök. Lärarnas disciplinära befogenheter har monterats ned och deras auktoritet i klassrummet har tillåtits sjunka.

(Allians för Sverige, 2006.)

Den beskrivning av skolans verklighet som Folkpartiet representerade saknade inte medhåll utanför den egna kanslitröskeln. Redan i maj 2005 hade Eva-Lis Preisz, ordförande i Lärarförbundet, och Metta Fjellkner, ordförande i Lärarnas Riksförbund, i en gemensam artikel i Dagens Nyheter uppmärksammat en undersökning där drygt fyra lärare av tio, 43 procent, uppgett ”att de varje dag måste ägna betydande lektionstid åt att skapa trygghet och studiero” (Preisz och Fjellkner, 2005). Sinsemellan överens om att detta var en situation som krävde åtgärder, var dock lärarfacken inte helt överens med Folkpartiet om åtgärdernas karaktär. I augusti samma år beskriver Preisz ett ”parti vars skolpolitik går baklänges in i framtiden”, syftandes på Folkpartiets nya skolpolitiska program:

Vårt sammanfattande omdöme blir att det är ett program för dåtiden, inte för framtiden. Det manifesteras inte minst genom alla de ”återupprätta” och ”återinför” som ständigt återkommer. För att beskriva framtidens skola använder fj uttrycken sammanlagt 16 gånger, något som visar att partiet har svårt att tänka nytt och hellre håller fast vid gamla, redan förkastade lösningar.

(Preis, 2005.)

En av de åtgärder som Folkpartiet föreslog för att hantera de uppfattade problemen med bristande disciplin och eroderad lärarauktoritet var under denna tid återinförandet av skriftliga ordningsomdömen, vilket kom till ett första uttryck genom förslag från Stockholms skolborgarråd Lotta Edholm under januari 2007 (se Edholm, Brink och Ekelund, 2007). Gentemot detta förslag uttryckte sig Metta Fjellkner, ordförande i Lärarnas Riksförbund, också i kritiska ordalag:

Snabba lösningar för att lära barn och unga att veta hur det fungerar är det rådande perspektivet. Man kan undra om de borgerliga politikerna i Stockholms stad önskar sig ögontjänande och lätthanterliga personer eller om de egentligen vill uppmuntra till självständigt tänkande och få eleverna att själva inse värdet av ordning och reda i skolan.

(Fjellkner, 2007.)

Debatten kring ”ordning & reda” som kulminerade under 2005-2007 var, som citaten ovan antyder, inte sällan behäftad med en tämligen skarp och polariserande retorik. Det var en retorik som manifesterade ett klassiskt tema i svensk skoldebatt: polariseringen ”between a traditional authoritarian teaching style and what is called a muddled, woolly and indefinable pedagogy with roots in the 1970s anti-authoritarian democratic movement” (Lenz Taguchi, 2010, s. 123). Att gå bortom sådana polariseringar är, menar Lenz Taguchi, en angelägen fråga för samtidens pedagogik – och det är inte svårt att få syn på nackdelarna med en fortsatt polarisering mellan auktoritära och antiauktoritära pedagogiska perspektiv. Att ens beröra ett så pass laddat fält som politisk aktör, som professionell i skolan, eller rentav som privatperson, innebär att så gott som omedelbart avkrävas en tydlig åsikt i frågan – och själva polariseringen utgör också en perfekt grund för fullständig identifikation med någon av ytterligheterna. Hur kan man vilja argumentera mot ordning och reda i skolan? Hur kan man inskjuta apropåer gentemot auktoritetsförstärkning i skolan utan att genast förtjäna det uttjänta epitetet ’flumpedagog’? Hur många skulle *inte* skriva under påståendet att skolan ska vara en ’kunskapsskola’? I förlängningen medför ett sådant polariserat fält, i värsta fall, att varje kritik av en nydisciplinär

agenda för skolan framstår som en ideologiserad – och samtidigt omöjliggjord – politisk ståndpunkt *per se*.

Den avhandling som här följer har uppstått ur en avsikt att åstadkomma förskjutningar i detta förståelserum; att påvisa nyanser, friktioner och mellantoner i en debatt som dominerats av snabba generaliseringar, orubbliga åsikter och svartvita ståndpunkter.<sup>1</sup> Dess explicita syfte är *att inom ramen för ett pedagogiskt-filosofiskt ramverk föra en kritisk diskussion av det tidiga 2000-talets skolpolitiska diskurser om disciplin och "ordning & reda"*. Det är med andra ord en avhandling för vilken ett kritiskt kunskapsintresse utgör en central drivkraft – vilket förstås inte betyder att avhandlingen utgår från en initial kritik av någon specifik politisk ståndpunkt i sig – även om det förstås är omöjligt som forskare att anta ett politiskt neutralläge under forskningsprocessens olika faser. Därför vill jag redan i nästa avsnitt teckna en skiss över mina egna subjektiva tankeutvecklingar i relation till det problemkomplex som undersökts. Det är tankeutvecklingar som, varken initialt eller fortlöpande, har varit ideologiskt resonanta med Folkpartiets "kravliberalism" (Brors, 2007). Men det betyder förstås inte att jag, som forskare, har anledning att tvivla på förekomsten av de verklighetsyttringar som partiet har funnit anledning att beskriva och adressera. Inte ens en avhandling som tar ett kritiskt perspektiv på disciplinär makt i skolan får glömma att sex av tio svenska lärare, i en undersökning från 2011, är positiva till ett regelrätt betyg i ordning och uppförande (Lärarnas Tidning, 2011).

Det är därför en grundläggande utgångspunkt för denna avhandling, att en studie som vill stimulera till kritisk diskussion kring disciplin i det tidiga 2000-talets skola inte har råd att bortförklara problemkomplexet kring "ordning & reda" som en fantombild i den politiska retorikens mediala verklighet. Den har inte heller råd att bortse från de motståndsytringar som menar att själva problemkomplexet, som det gestaltats i mediant-politiska sammanhang, behöver en ordentlig omgestaltning för att möta 2000-talets utmaningar. Det är, med andra ord, en avhandling som vill få syn på komplexiteten i ovan nämnda motsättningar.

---

<sup>1</sup> Begreppet "förståelserum" används figurativt i den här inledningen. Det ges dock en mer strikt innebörd inom t.ex. ekofilosofisk teoribildning – se Örtendahl (2011).

## **Inledande reflektioner – mot en förtydligad problemkontextualisering**

Den politiska dissensus som kom i dagen under ”ordning & reda” – debattens kulmen, och de uttalade ambitionerna från Folkpartiets utbildningspolitiska talespersoner att mer eller mindre disciplinera det svenska skolsystemet, hade på ett tidigt stadium fångat min uppmärksamhet – och det var detta problemkomplex jag bestämde mig för att ägna mina forskarstudier åt. Jag insåg att mitt intresse för området var oupplösligt sammanlänkat med det faktum att jag, på det rent personliga planet, delade något av den motsättningarnas dynamik som kommit att känneteckna debattens mediala och politiska uttryck. Som timvikarie i skolan hade jag, till exempel i högstadiets korridorer, personligen kunnat notera förekomsten av några av de disciplinära problem som senare skulle bli föremål för Folkpartiets uppmärksamhet. Därför var det mig inte helt främmande att förstå den positiva reaktion som Björklund & Leijonborg fick – bland annat från lärare i min personliga bekantskapskrets – på deras lägesbeskrivningar av lärares förändrade auktoritetsutövning under det sena 1990-talet. Men det var mig heller inte främmande att instämma i kritiken från lärarfackens ordföranden, med avseende på folkpartiets ’nygamla’ metoder för att återupprätta lärares auktoritet.

En mängd frågor gjorde sig gällande – först och främst den självreflektiva frågan varför introduktionen av en nygamal, nydisciplinär hållning som riktningssgivare i skolan mötte friktion i relation till mitt eget pedagogiska tänkande. Jag undrade också vilka *alternativa* beskrivningar av skolans aktuella verklighet som skulle kunna göras gällande, och vilka alternativa tillvägagångssätt som skulle kunna vara giltiga även om man, likt Björklund och Leijonborg, skulle instämma med den verklighetsbild som innebär att skolans vardag beskrivs som en fri arena för de biverkningar som vidlåder den presumtiva erosionen av lärares auktoritet. Jag undrade en hel del över vad det betyder att det är ett *liberalt* parti som går i bräschen för pedagogens och statens förstärkta roll som auktoritetsutövare – men mest av allt undrade jag vilka eventuella motståndsytringar som den nya vågens disciplinära skolpolitik skulle locka fram, hos lärare och andra professionella i skolan, och hos eleverna själva.

Flertalet av dessa frågor skulle senare formuleras som konkreta forskningsfrågor, ställda till ett empiriskt material av diskurser och motdiskurser

om disciplin, ordning & reda i samtidens skola. Dock inte den första – den rörde sig mer på det subjektiva planet, som om det empiriska materialet istället ställde en fråga till mig: *exakt vad, i retoriken kring disciplin och återupprättande av lärares traditionella auktoritet, är det som genererar friktion i relation till mitt eget pedagogiska tänkande?* Det var när jag började skönja svaret på den frågan, som jag anade konturerna av den forskningsprocess som skulle iscensättas under de kommande årens avhandlingsarbete. Jag insåg att min kritiska hållning härstammade från en ovilja att acceptera den politiska retorikens strategi att leverera enkla svar på komplexa problem. En oförmåga att acceptera retoriken kring disciplin som ett pedagogiskt verktyg, möjligt att operationalisera och implementera som en 'quick-fix' för att åtgärda det som tidigare administrationer misslyckats med: att bibehålla lärares auktoritetsutövande; klassrummets makthierarki med pedagogen i epicentrum. Nej, den verklighetsbilden verkade vara för enkel; den gav inte rättvisa åt komplexiteten i problemet – och om det var något jag själv ville undvika, så var det att komma med nya presumtivistiska enkla svar, andra självklara positioner, utifrån en annan politisk retorik. Jag ville till varje pris undvika det som Dewey redan 1902 beskrev som ett fruktlöst, ideologiskt ställningskrig mellan traditionell disciplinär pedagogik å ena sidan och progressiv *laissez-faire*-pedagogik å den andra, för att istället ge utrymme åt den komplexitet som jag, spontant och intuitivt, upplevt som intimt sammanhängande med problemen kring disciplin, ordning & reda i samtidens skola.

Den avsikten tog mig, så som forskningsprocesser ofta gör, först av allt på en resa i ett teoretiskt landskap. Från utgångspunkten i ett tema och några löst förankrade frågeställningar, påbörjades rörelsen in i ett nytt förståelserum – ett där det undersökta materialet kunde komma att göras mera begripligt för mig själv och för andra. För min del var det framför allt fyra stråk av teoretiskt inflytande som var av betydelse. Inledningsvis: Michel Foucault. Hans tankar om makt, motstånd och subjektformation blev mitt första insteg i ett kritiskt tänkande kring disciplinär makt – men också ett första avstamp i en utbildningssociologisk teoribildning. Så småningom hittade jag vägen till två av Foucaults samtida landsmän – Gilles Deleuze och Félix Guattari, vars filosofier jag upplevde som en utvidgning och en radikaliserings av den tankevärld Foucault redan öppnat upp. Genom dem återupptäckte jag dessutom ett tidigare intresse för begreppet *komplexitet*, ett ämne som jag tidigare förknippat

med naturvetenskaplig forskning men som jag nu upptäckte hade börjat användas även i samhällsvetenskapliga, postmodernt influerade diskussioner – samt även i utbildningsfilosofiska kontexter. Till sist har jag också haft nytta av politiskt orienterade teoretiker som Jacques Rancière, för att ta mark i en mer politiskt orienterad utbildningsfilosofisk diskurs.

Med dessa teoretiska riktningsskildringar har jag indikerat vilka huvudsakliga forskningsfält avhandlingen (som är en sammanläggningsavhandling) söker sina rötter mot. Som en tvärsnittsyta mellan utbildningssociologi, poststrukturalistisk filosofi och pedagogisk filosofi förgrenar den sig i ett ganska utsträckt rum, och fäster blicken på forskningsresultat från vitt skilda områden. Anslaget har därmed en tvärvetenskaplig ton – vilket jag också tror är nödvändigt om begrepp som disciplin och motstånd, i relation till skola och utbildning, ska kunna ges en uppdaterad förståelse. Utmaningen som följer i eklektikens fotspår är dock, som alltid, att hitta – och för en läsare försöka presentera – den utsiktsplats där de olika perspektiven kan förstärka varandra, ge varandra ett tillskott av mening, belysa en problematik på ett sätt som inte de enskilda perspektiven kunde ha gjort var för sig. Denna plats, detta metaperspektiv, tror jag mig ha hittat inom den pedagogiska filosofins domäner – därav arbetets undertitel. Det är från en pedagogisk-filosofisk referenspunkt som avhandlingen belyser de enskilda artiklarnas delresultat, och det är från samma referenspunkt som den förhåller sig till tidigare forskningsresultat i relation till disciplin och motstånd.

## Orientering till forskningsfälten

### *Makten, motståndet, subjektet: Foucault i samtida pedagogisk filosofi*

Som en av 1900-talets stora betraktare av makt, disciplin, motstånd, kunskap och subjektblivande har Foucaults tänkande utövat ett påtagligt inflytande över pedagogisk teori och filosofi – och gör så fortfarande (se Biesta, 2008; Deacon, 2002; Lemke, 2011; Masschelein, 2006; Simons & Masschelein, 2006; Simons & Masschelein, 2010; Stickney, 2012; Wang, 2011). Många av dessa senare utvecklingar av Foucaults tänkande fokuserar, precis som Foucault själv gjorde i sina senare verk, på det intima samspelet mellan maktstrukturer och motståndshandlingar – samt på subjektets möjligheter att komma till stånd i detta rörliga samspel; i skärningspunkterna, brottytorna och diskontinuiteterna mellan maktens olika verkningar. Där en tidig Foucault såg subjektet som konstituerat av makt, konstituerat genom maktens bestämning av diskursiva och sociala ordningar, flyttade den senare Foucault fokus till individens möjligheter att påverka sitt eget subjekts konstitution – mot en rörligare bild av subjektiveringens olika aspekter (Lemke, 2011; Masschelein, 2006). Det gjorde han bland annat genom att utforska gamla grekiska ideal om subjektblivande genom självbemästring och självkänedom (Foucault *et al*, 1988; Simons & Masschelein, 2006) – men framför allt genom att betona motstånd som en medveten praktik. Utifrån Deleuzes tolkning av Foucault argumenterar Wang varför subjektet, trots allt, spelar denna viktiga roll för motståndets etik:

Alongside power and knowledge, the subject constitutes, for Deleuze, the third dimension of Foucault's thought. Foucault's concepts of power and knowledge tie with the subject by means of self-mastery. Why does Foucault need this third dimension? Deleuze argues that the play of forces becomes the line that Foucault attempts to cross. The subject becomes another means of unlocking the impasse of the notion of power. It also invokes foci of resistance.

(Wang, 2011, s. 152.)

I en samtida utbildningsfilosofisk diskussion är det ofta sådana fokuspunkter av medvetet motstånd som tilldrar sig forskares intresse – inte sällan genom att en Foucaultiansk tanketradition förlängs, kritiseras och berikas genom kontakt med besläktade filosofier som just Deleuzes – eller Rancières (se Biesta, 2008; Simons & Masschelein, 2010). I de allra flesta sådana kontexter antar subjektet – inte som en fast entitet, utan som en flytande, kontingent faktor – en central

begreppslig roll i arbetet med att vidareutveckla förståelsen av problemkomplexet makt/disciplin/motstånd. Inte sällan lyfts subjektiveringsprocessers demokratiska och politiska potential; som när Biesta (utifrån just Rancière) betonar att ett politiskt subjektblivande ofta förutsätter aktivitet *på randen* till en etablerad politisk ordning – sällan innanför (Biesta, 2011). Här finns onekligen – även om likheterna inte ska överdrivas – en ton av resonans gentemot Foucault. Även Foucault närmade sig faktiskt idén om subjektblivandet som en öppning, som en glänta genom vilken människan föreställer sig och erövrar sitt mått av frihet – men även sin möjlighet att påverka en politisk realitet.<sup>2</sup> Wang (2011) understryker att denna möjlighet, för Foucault, byggde på ett teoretiskt begreppsliggörande likväl som på ett praktiskt handlag: *subjektet är en praktik*, en praktik som dessutom ligger i hjärtat av det vi kallar utbildning:

Foucault regards theory itself as a practice... and a Foucauldian practice is a continual contest, an agonism, between power and resistance: it is a constant struggle between one's own knowledge and truth, so as to strive for a free space for self-formation... In this way, resistance in educational theory is no longer to be understood in terms of the pursuit of a release from oppression. It is the practice that overturns power relations so that they become productive in the formation of powerful subjects. This process of self-formation is the practice of education itself.

(Wang, 2011, s. 154.)

Wang pekar här på en viktig punkt: att självformeringen, för Foucault, inte kan transcendera sin omedelbara realitet: den kan inte helt upplösa sina omgivande maktrelationer, inte helt frångå sitt diskursiva sammanhang. Subjektet, i en utbildningsteoretisk kontext, kan inte heller befrias helt från de maktfaktorer som försöker determinera det – men människan kan bearbeta dessa faktorer, hitta frilägen där deras verkan inte är entydig, och ta maktens produktiva intressen i anspråk som vektorer i riktning mot sina *egna* produktiva intressen. Det är, som Deleuze hjälper oss att förstå, inte en fråga om att avvika utan om att *vika*, att *böja*, att *avlänka* maktens flöden och i själva vecket skapa frirum för subjektivitet: ”as if the relations of the outside, folded back to create a doubling, allow a relation to oneself to emerge, and constitute an inside which is hollowed out and develops its own unique dimension” (Deleuze, 2006, s. 83).

---

<sup>2</sup> Det är värt att påpeka, att Foucault ofta förknippas med termen *subjektivering* (subjectivation) medan Rancière istället använder termen *subjectification* (se Simons & Masschelein, 2010). Den här avhandlingen kommer med konsekvens att hålla sig till termen *subjektivering* för att beteckna olika aspekter av subjektblivande, oavsett vilken teoretiker som resonemanget för tillfället lutar sig mot.

Detta kan sägas vara den positiva, produktiva aspekten av subjektblivandet – men den implicerar samtidigt en annan sida av Foucaults idé om subjektivering – den som rör *desubjektivering*; det vill säga kritiken av, och nedmonterandet av, en tidigare version av subjektet (se Lemke, 2011). Arbetet i denna fas är, som Masschelein uttrycker genom att parafrasera Foucault, negativt: “not so much to discover who we are, but to refuse what we are” (2006, s. 561). Inte heller här antyds en transcendens av gällande förutsättningar, däremot ett byte av spelplan, av habitat: en möjlighet för subjektet att omskapa sig självt. Implikationerna av denna hållning är djupverkande, menar Masschelein, då de går långt bortom möjligheten att förstå subjektets olika motståndspraktiker – vad som erbjuds är faktiskt en nyckel till förståelsen av filosofi som ett arbetsverktyg för kritiskt tänkande:

... the work of ‘critique’ is: to pull oneself free of oneself and to dissolve or free thought from what it thinks in silence... However, if philosophical activity as a ‘work on the self’, as self transformation is always experimental, then philosophical activity is also always related to an experience in which our subjectivity is at stake: a limit experience, which pulls the subject free of itself, which wrenches it from itself and prevents it from being the same.

(Masschelein, 2006, s. 562-563.)

På denna punkt kan vi tydligt se vad Masschelein försöker vidareutveckla hos Foucaults tänkande: att subjektivering mycket väl kan vara en experimentell aktivitet, genom vilken individen gör sig själv till subjekt – men också att det är en aktivitet med risker, insatser, och möjliga förluster. Det är en aktivitet som är oskiljaktig från utövandet av motstånd, oskiljaktig från skapandet av en tillfällig ’oordning’, men den är också – vilket Rancière och pedagogiska filosofer i hans efterföljd hjälper oss att se – oskiljaktig från skapandet av ett nytt handlingsrum, där nya aktörer görs synliga och delaktiga:

Any subjectification is a disidentification, removal from the naturalness of a place, the opening up of a subject space where anyone can be counted since it is the space where those of no account are counted, where a connection is made between having a part and having no part.

(Rancière, 1999, p. 36.)

Det står klart att subjektivering, varken för Rancière eller för (den senare) Foucault, i längden kan undgå att vara en politisk handling. Att skapa sig som ett subjekt förutsätter en ’disidentifikation’, en samtidigt pågående desubjektivering, och den nödvändiggör i sin tur ett kritiskt förhållningssätt till

de makt- och subjektiveringsmekanismer som redan verkat på subjektets konstitution. ”As such, political subjectivation disrupts governmental subjectivation or identification; it includes a de-subjectivation of governmental subjectivities” (Simons and Masschelein, 2010, s. 595). Men vilka är då dessa ’governmental subjectivities’? Vilka maktstrukturer är det som verkar över våra subjektblivanden – våra egna, och våra barns och elevers? Nästa avsnitt ger en inblick i de forskningsresultat som bidragit till avhandlingens förståelse av disciplinens, motståndets och subjektiveringens politiska determinanter.

### ***Neoliberalism och neokonservatism – politiska determinanter i det samtida utbildningsklimatet***

Vi kommer aldrig att finna meningen med ett fenomen, hävdade Deleuze i sin bok om *Nietzsche och filosofin* (2003), ”om vi inte känner till kraften som bemäktigar sig eller exploaterar det, som tar det i besittning eller uttrycker sig genom det” (s. 34). Det citatet anger en angelägen utgångspunkt för denna avhandling – speciellt med tanke på att utbildningsvetenskaplig forskning under de senaste decennierna har identifierat en kraft med avgörande inflytande över samtidens skolpolitik – neoliberalismen (Apple, 2004; 2006; Ball & Olmedo, 2013; Ball, 2003; 2006; 2012; Goodson, 2010). Med dess strukturella individualism, privatiseringsideal samt decentraliseringssträvan (Ball, 2012) har neoliberalismen framför allt accentuerat krav på marknadisering, valfrihet, konkurrenskraftighet, samt mätbara utbildningsresultat – vilket kan utläsas i en skandinavisk/svensk kontext såväl som i en internationell (Biesta, 2006; 2010; Dahlstedt, 2009; Englund, 1995; Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari, 2002; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfgren, 2012; Säfström, 2005; Webb, Briscoe & Mussman, 2009).

Med neoliberalt inflytande kommer också idén om utbildning som en i grund och botten ekonomisk transaktion till ett funktionellt uttryck; och därmed nödvändigheten i att beskriva utbildningens olika aktörer (lärare, elever) i ekonomiska termer: som leverantörer/konsumenter av kunskap (Biesta, 2006; Brown, 2005). Bilden av den entreprenöriella kunskapsarbetaren tar samtidigt form – inför läraren såväl som inför eleven – och avtecknar det autonoma subjekt som accepterar ansvar och hanterar de eventuella riskerna med en misslyckad kunskapstransaktion (Ball & Olmedo, 2013; Bauman, 1995; 2001;

2004; Rose, 1999). Det är, som Säfström (2005) belyser, *Homo Economicus* – den ekonomiske mannen – som äntrar scenen och bildar mall för subjektets formering: ”a fixed and stable subject position with predetermined qualities, internally defined by the system itself, [as] the human individual is reduced to material for capital that is to be shaped” (s. 589). Disciplin, i denna kontext där skolan alltmer överlappar med krav klädda i en privat sektors ekonomiska vokabulär, tappar enligt Granath (2008) mer och mer av sin roll som auktoritativ regulator, och omformas till förmån för en mild disciplinering:

Den generation av barn som befolkar dagens skolor, går inte att nå eller påverka genom ett strategispel där en part utnyttjar hårda ord, ger order eller vägrar att lyssna på vad den andra parten har att säga. Den påverkan som trots allt kommer till uttryck skulle få svårt med sin legitimitet utan närhet och uppmuntrande tillrop. Intimiserade relationer i loggböcker och utvecklingssamtal mellan lärare och elever, inte minst genom bruket av ”viformer” och hänvisningar till hur ”eleven är”, bidrar till att omformulera kategoriseringen av skola och skolkultur från en offentlig till en privat arena.

(Granath, 2008, s. 178.)

Gentemot detta neoliberala kunskapssubjekt, ”intimiserat” i den ömsesidiga relationen mellan pedagog och elev (jfr Bartholdsson, 2008) står emellertid ett annat – det som dikteras av en neokonservativ ideologis internationella inflytande (Apple, 2004; 2005). Som en kontrast till neoliberalismens decentraliseringsideal, bidrar det neokonservativa inflytandet till en förnyad ambition att förstärka statens inflytande i utbildningsfrågor; till krav på kunskapsstandardisering och kunskapshierarkisering, samt till lärarauktorisering och förstärkning av traditionella auktoritetsideal (Apple, 2005). Detta bäddar, som Apple (2009) visar, för en motsägelsefull bild av det ideala lärandesubjektet i mötet med neoliberal diskurser:

Neoliberalism creates policies and practices that embody the enterprising and constantly strategizing entrepreneur out of the possessive individualism it establishes as the ideal citizen. Neo-conservatism creates imagined pasts as the framework for imagined and stable futures, futures in which identities are based on people knowing the knowledge and values that neo-conservatives themselves have decided ‘have stood the test of time’.

(Apple, 2009, s. 241.)

Det innebär att elever och studenter idag, på ett mycket konkret sätt, möter ett dubbelt budskap; en dubbel subjektivering; du bör vara självstyrande och radikalt entreprenöriell *samtidigt* som du bör veta din plats i kunskapshierarkin, och att respektera traditionella auktoriteter och värderingar. Den franske

filosofen Jean Baudrillard hade tidigt öga för denna problematik när han konstaterade att barn, i mötet med de vuxnas värld, är “required to constitute themselves as autonomous subjects, responsible, free and conscious” samtidigt som de måste ”constitute themselves as submissive, inert, obedient, conforming objects” (Baudrillard, 1994, s. 85). I Deleuzianska termer belyser Olsson (2008) samma identitetsproblematik:

[children] are defined and segmented in a rigid way at the same time as they are talked to by supple tongues as free, independent and flexible individuals ... [f]or instance, today very young children are asked more and more frequently to reflect upon themselves, to evaluate themselves and their competencies and at the same time they are being evaluated, measured and controlled according to both national and international standards, sometimes very far removed from the child's context.

(Olsson, 2008, s. 99.)

Inom ramen för ett poststrukturalistiskt influerat teoretiskt perspektiv inträder flera frågor i relation till en sådan kontextualisering av pedagogikens ideologiskt-politiska ramfaktorer. Vi vet att en Foucaultiansk första fråga (se Foucault, 1983) lyder: hur bör vi betrakta de möjligheter för motstånd som framträder i relation till denna dubbelbottnade kravbild? För Baudrillard (1994) fanns det två svar på den frågan, två möjligheter till motstånd: 1) barnet uttrycker ’objektets motstånd’ – det vill säga *avstår* från att utöva sin autonomi, samt från diskursiv interaktion och meningsskapande i den kontext som bedöms som repressiv; eller 2) ’subjektets motstånd’ – olydnad, oberoende, och emancipation. På ett analogt sätt har även Biesta (2012) nyligen beskrivit motståndets två aspekter i relation till utbildning:

One is to try to overcome what resists or what offers us resistance. Here we try to impose our will upon the world and while, in a certain sense, this is what happens when we act and take initiative, the risk is that we end up doing violence to the very “thing” that resists ... The other option, which is located at the opposite end of the spectrum, is to shy away from what resists or offers us resistance ... not to engage with it, not to connect. If the first response ultimately results... in a destruction of the very conditions under which the self can come into the world, the second response ultimately results in a destruction of the self as the withdrawal from the world means that the self will not come into the world.

(Biesta, 2012, s. 95.)

Vad Biesta belyser i detta citat är framför allt den pedagogiska nödvändigheten av motstånd som en  *kreativ subjektiveringsprocess*. Därmed belyser han också möjligheten av en begreppsfrskjutning: från sinnebildens av motstånd som grus

i ett lärandemaskineri, till förståelsen av motstånd som en grundläggande och vital aspekt av utbildning. För Biesta är det dock en viktig förutsättning att motståndet inte kommer till uttryck som en exponent för någon av de yttre polerna i det spektrum som beskrivs i citatet ovan. Att göra *för mycket* motstånd gentemot det utbildningssystem man befinner sig i (subjektets motstånd i Baudrillards mening) antyder en rörelse mot den totala emancipationens utopi (Lenz Taguchi, 2000); och skulle samtidigt ha en potentiellt destruktiv effekt på omgivningen – medan *för lite* motstånd (objektets motstånd) omöjliggör subjektblivande i en aktiv mening. Med andra ord: så länge som aktiva subjektblivanden är en ambition i våra utbildningssystem, bör vi också bejaka elevers och studenters kreativa former för motstånd:

[W]e might say that the educational “work” only really begins with the experience of resistance. It is after all only when children or students resist that they appear as subjects in the educational relationship rather than as (willing) objects of educational interventions.

(Biesta, 2012, s. 97.)

Sådana försök att utveckla ’motståndets etik’ inom ramen för en praktisk-pedagogisk forskningskontext har också gjorts av Lenz Taguchi (2008). Utifrån hennes perspektiv är det uppenbart att motstånd inte i första hand kan vara ”about opposing or simply replacing one understanding with another” utan snarare en ”continuous process of displacement and transformation from within what we already think and do” (s. 272). Ett sådant perspektiv föranleder inte endast en mera rörlig och processlik uppfattning om motståndets implikationer i skolans teori och praktik, det hjälper oss också till att uppfatta *emancipation* som en pågående omförhandling – en *plata*, för att tala med Deleuze och Guattari (1988) – ett känsligt läge som måste upprätthållas, snarare än ett slutligt tillstånd vari subjektets frihet förverkligas en gång för alla. Om vi vill ge denna omförhandling utrymme måste vi emellertid acceptera att ”[e]mancipation... always happens in the interplay between ’the order of truth’ and the disturbance of that order” (Säfström, 2011, s. 200).

### ***Mot ett icke-dikotomt och icke-hierarkiskt sätt att tänka utbildning***

Effekten av de neoliberala tanketraditionernas inflytande över utbildningens olika kontexter är tämligen väl beskriven: vi har att förvänta oss diskurser om

ett friare utbud, valbarhet, minskande statligt inflytande, individens ökade autonomi och ansvar (Dahlstedt, 2009; Englund, 1995; Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari, 2002; Säfström, 2005). Trots detta finns det tecken som pekar i en motsatt riktning: många stater (t.ex. Sverige), som tillämpar utbildningspolitik i en (till bekännelsen) liberal tappning landar istället i vad Säfström kallar en "totalizing either/or logic" (2011, s. 204). Det är en i praktiken mycket konserverande logik, som strävar efter att bibehålla *sin* rationella ordning, *sitt* hierarkiska samhällsideal – enligt vilket möjligheterna för individerna att iscensätta en rörlig subjektivitet hålls till ett minimum:

Discipline in the liberal school politics in Sweden can be understood as the need to keep things in their place to make people do what they are supposed to do within the hierarchical order: speak when they are allowed to speak and say what they are supposed to say, within what is already understood as the unequal reality of the real, without disturbing this order. To be included in this particular discourse is to be disciplined to accept hierarchical inequality as necessary for teaching, learning and progress.

(Säfström, 2011, s. 206.)

För Säfström är det uppenbart att denna disciplinära ordning, till förmån för ett *status quo* i samhällsordningen, offerar alldeles för mycket av ett emancipatoriskt kunskapsintresse, offerar alldeles för många av medborgarnas möjligheter till demokratiskt medborgarskap. Den pedagogiska forskningen, menar Säfström, måste då kunna ge svar på tal – och det kan den inte göra om den undandrar sig till frågor som endast rör utbildningens effektivitet: "[e]ducational research, if it is not only to oil the machine, needs to go against the ordinary course of events in order to divide various disciplining effects" (2011, s. 208). Orsaken är naturligtvis inte att en sådan 'motståndsetik' skulle ha något emot effektivitet och goda resultat *per se*: däremot att den har identifierat behovet av ett bredare samhällsperspektiv, av att få syn på *ett annat* spektrum av konsekvenser och resultat:

Talet om skolans avsaknad av ordning och reda har fått en mängd konsekvenser, där individualisering prioriteras framför intellektuell emancipation, där demokrati och social samvaro får träda tillbaka för ämnesstoff och evidensbaserad faktakunskap... de rekonstruktivistiska och progressiva utbildningsfilosofierna och -traditionerna har ersatts av en (mer eller mindre) strikt essentialistisk sådan där kunskaper utvärderas och värderas i ett kontextlöst sammanhang[.]

(Månsson & Säfström, 2010, s. 5.)

Det är i det kontextlösa pedagogiska sammanhang där rena kunskaper kan odlas och mätas, menar Månsson & Säfström, som vi riskerar både epistemologisk, ontologisk och social blindhet: vi riskerar att missa de antaganden om kunskapens natur, världens natur, och samhällets natur som döljer sig under den marknadsmässigt strömlinjeformade ytan. Det verkliga problemet är förstås att inga kontextlösa sammanhang finns: ”makt, status och välstånd är ojämnt fördelat mellan medborgarna” (s. 5), och det är en realitet vi aldrig kan adressera om vi inte gör den till föremål för medveten granskning. Vi behöver gå under ytan, bortom fernissan, bortom en ”totalizing either/or logic” (Säfström, 2011, s. 204), och för att göra det behöver vi varje teoretiskt verktyg vi kan få tag på. Som ett exempel, öppnar Månsson & Säfström en glänta mot det relativt nya pedagogiska forskningsfält som vänder sig till kaos- och komplexitetsteori som en möjlig teoretisk resurs:

Teoretisk[t] innebär betoningen på ordning och reda en problematik då de vitala pedagogiska processerna så gott som uteslutande sker på gränsen till det ordnade. Undervisning och lärande handlar inte enbart om att reproducera det redan ordnade utan sker alltid i spänningen mellan ordning och det som föregår ordningen. Det handlar med andra ord inte om antingen ordning eller det vi uppfattar som kaos för att det ännu inte är inpassat i den specifika form av ordning vi tar som utgångspunkt, utan om relationen däremellan synliggörs och hålls vid liv som en drivkraft för kreativitet och förändring.

(Månsson & Säfström, 2010, s. 6.)

De teoretiska verktygen inom kaos- och komplexitetsvetenskaperna utvecklades initialt inom naturvetenskapliga och teknologiska kontexter, för att kunna hantera och beskriva fenomen med oförutsägbart, kaotiskt eller icke-linjärt beteende – öppna system vars optimala fungerande bygger på en balans mellan ordnande och kaotiska inflytanden (Byrne, 1998; Cilliers, 1998). Enligt många av forskarna inom detta område innebar komplexitetsvetenskaperna något av ett paradigmskifte: ett grundläggande ifrågasättande av gällande deterministiska och reduktionistiska ideal inom vetenskapen (Prigogine & Stengers, 1985). På ett mycket fundamentalt sätt leder också komplexitetsvetenskaperna till ett ifrågasättande av konventionella epistemologier: en kritik av möjligheten att separera världen från vår kunskap om densamma. Som Osberg, Biesta och Cilliers (2008) uttrycker det: både världen och kunskapen utgör komplexa, öppna system – faktiskt delar av *samma* komplexa system – och detta system är stätt i kontinuerlig, ömsesidig utveckling.

Under det senaste decenniet har komplexitetsvetenskapernas resultat också upptagits alltmer inom utbildningsvetenskaplig teori och filosofi – ofta som ett teoretiskt redskap för att problematisera hierarkiskt, dikotomiskt tänkande till förmån för ett mera gränsöverskridande och processinriktat (Alhadeff-Jones, 2008; Davis & Sumara, 2005; Lemke & Sabelli, 2008; Mason, 2008; Morrison, 2008; Olssen, 2008; Osberg & Biesta, 2008; 2010; Osberg, Biesta & Cilliers, 2008; Semetsky, 2005; 2008). Inte sällan leder den teoretiska korsbefruktningen till en kritik av toppstyrd, resultatfokuserad utbildningspolitik:

Complexity theory affords the opportunity for a re-awakening of such topics which have lain dormant in climates of increased control of education, heavy prescription and mandated content, reinforced by high-stakes assessment systems and constant surveillance of an individual's performance against predicted targets. Complexity theory redefines 'the basics' of education, away from a controlled and controlling discipline-based education and towards a discovered, inter-disciplinary, emergent curriculum, and a reassertion of freedom as a sine qua non of education... [it] suggests a movement towards bottom-up development and change, local and institutional decision-making, a re-assertion of child-centeredness and experiential, exploratory learning, a rejection of tight prescription and linear programming of teaching and learning, and a move towards non-linear learning.

(Morrison, 2008, s. 24.)

Den grundläggande rörelse mot processinriktat, icke-hierarkiskt och icke-dualistiskt tänkande som kan hittas i komplexitetsvetenskaperna är, på många plan, besläktad med den filosofi som vi möter hos Gilles Deleuze och Félix Guattari.<sup>3</sup> Det är inte heller en slump: Deleuze var intresserad av, och bekant med, såväl de matematiska förutsättningarna som de filosofiska implikationerna av kaos- och komplexitetsteorin – och flera av hans begrepp kan också spåras tillbaka till sina komplexitetsteoretiska rötter (se t.ex. Bell, 2006; De Landa, 2002; Žižek, 2004). Till exempel begreppet *rhizom* (Deleuze & Guattari, 1988), som beskriver en centrumlös, mångdimensionell och fraktal utvecklingsprincip, relaterar på ett djuplodande sätt till komplexitetsteorins öppna system (Semetsky, 2005). Därmed erbjuder Deleuze och Guattari en möjlighet till den som inte nödvändigtvis vill sätta sig in i komplexitetsvetenskapernas matematiska definitioner: att kunna diskutera komplexa fenomen, processer och icke-hierarkiska flöden i kvalitativa termer, utifrån en filosofiskt-begreppslig vokabulär snarare än en teknisk. Det är också,

---

<sup>3</sup> Även i relation till andra filosofer i den poststrukturalistiska strömningen har sambanden med komplexitetsteorierna noterats, t.ex. gentemot Derridas dekonstruktivism (i vilken mening och kunskap alltid är icke-representationella, kontextbundna och tolkningsberoende; se Cilliers, 2005). Enligt Olssen (2008) närmar sig även Foucault komplexitetsteorin i vissa avseenden.

som vi ska se, en begreppsapparat med potential att bidra till en kritisk diskussion kring ordning kontra oordning i utbildningsfilosofisk kontext.

### *Deleuze och pedagogiken*

Deleuze gav aldrig sina tankar ett koherent pedagogiskt-filosofiskt uttryck – även om hans verk innehåller många tankar, reflektioner och kommentarer med relevans för utbildning och pedagogik (Cole, 2011; 2012; Semetsky, 2003a; 2003b; 2006; 2009; 2010; 2012; Semetsky & Delpech-Ramey, 2012). I sin egen avhandling *Difference and Repetition* skrev Deleuze t.ex. att “[w]e learn nothing from those who say: ‘Do as I do’. Our only teachers are those who tell us to ‘do with me’, and are able to emit signs to be developed in heterogeneity rather than propose gestures for us to reproduce” (2011, s. 23). Genom den heterogent växande flora av utbildningsvetenskapliga studier som baserar sig på Deleuze (samt på Deleuze och Guattari) beskriver detta citat något av en tangentlinje: viljan att tänka annorlunda, göra annorlunda, i relation till pedagogiska processer (Sellers & Gough, 2010). Det är också en vilja som tenderar att avspeglade Deleuzes egen ambition att föredra experiment och erfarenhet framför tolkning och statisk kunskapsproduktion: “[f]or Deleuze, knowledge is irreducible to a static body of facts but constitutes a dynamic process of inquiry as an experimental art embedded in practice” (Semetsky, 2009, s. 443).

Att närma sig Deleuze som konceptuell resurs i utbildningsvetenskaplig forskning, innebär därmed i viss mån att ställa sig i resonans med ett kritiskt-ifrågasättande förhållningssätt – ett problematiserande av pedagogiska modeller som tenderar att bortse från subjektiva och materiella faktorer, samt värdeaspekter, i relation till utbildning.<sup>4</sup> För Deleuze är dessa faktorer all utbildnings alfa och omega: ”education would begin not when the student arrives at a grasp of the material already known by the teacher, but when both of them together begin to experiment in practice with what they might make of themselves and the world” (Semetsky, 2012, s. 50). Det är därför inte överraskande att Deleuze-inspirerad pedagogisk forskning också tenderar att

---

<sup>4</sup> På ett generellt plan menar Deleuze dessutom att “[p]hilosophy is inseparable from 'critique' – och då menar han inte en kritik som avser att etablera gränser mellan rätt tänkande och fel tänkande, snarare en kritik som ständigt avser att ifrågasätta det förgivettagna och ge plats åt förnyelse - "as a function of a new image of thought" (Deleuze, 2002, s. 138).

problematisera dikotomier som subjekt-objekt, individ-samhälle, och tankepraktik i utbildningssammanhang (se t.ex. Adams St. Pierre, 2004; Hodgson & Standish, 2006; Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2008). Med Deleuze inspireras vi dessutom, som Semetsky & Delpech-Raney (2012) noterar, till att problematisera själva dikotomin mellan pedagogisk filosofi och livsfilosofi: att betrakta livserfarenhetens och materians egen, immanenta pedagogik:

For Deleuze, human experience is ultimately educative: it is a long experiential process requiring wisdom in a Spinozian sense, that is, wisdom as practical and ethical, and overcoming in this process the limitations of narrow subject-centred knowledge.

(Semetsky & Delpech-Raney, 2012, s. 78.)

En viktig nyckel till förståelsen av denna experimentella process ligger, enligt Semetsky (2009) i Deleuze & Guattaris fokus på medvetandets och världens mikronivåer – ett intresse för "[t]he least perceptible things... intelligible but not sensible, hence invisible or imperceptible, unless our perception increases in power" (Semetsky, 2009, s. 453). Detta kunskapsintresse, i sin vidaste form, tar sambanden mellan makropolitiska sammanhang, subjektets konstitution samt omedvetna faktorer i den egna världsupplevelsen som föremål för undersökning (Deleuze & Guattari, 2008; 1988; Guattari, 1995). Precis som Semetsky antyder i citatet ovan, kan detta i sin tur bygga på en ökad uppmärksamhet på det materiella planet, på *redan aktualiserade men hittills ouppfattade* processer. Men det kan också vara en fråga om att uppmärksamma *virtuella* aspekter – ej ännu manifesterade – med hjälp av intuitiva och affektiva resurser (Semetsky, 2009).

I mer lokala avseenden kan förstås Deleuze & Guattaris experimentella kunskapsintresse kanaliseras i mera situationsanpassade metodologier (mer eller mindre intresserade av politiska inflytanden och omedvetna faktorer) – vilket vi t.ex. kan se i många av de utbildningsvetenskapliga metodutvecklingar som gjorts i en Deleuziansk tradition. Ofta betonas lärandets materialitet, miljöfaktorers inflytande samt estetiska uttryck (som hos Lenz Taguchi, 2010); men också den dolda pedagogiska potential som kan nås med hjälp av verktyg som rhizomatiska skrivprocesser, imaginärt tänkande, och bildskapande som metod (Hermansson, 2013; Honan, 2007; Sandvik, 2013; Sellers & Gough, 2010; Sellers, 2010).

Andra forskare, som Semetsky (2009; 2010), Gale (2007) och Dahlin (2012) betonar den djupt pedagogiska potentialen i Deleuzes hantering av *konceptet*, som ett verktyg för att interagera med verklighetens diskursiva såväl som materiella flöden. Konceptskapandet, för Deleuze & Guattari (1994), är faktiskt filosofins själva verksamhetsfält – det är den pågående dialog vi har med de problem som livserfarenheten ställer oss för; vårt kreativa svar när verkligheten har tvingat oss att tänka (Semetsky, 2010). Det är därför som mötet med *différens*, med det radikalt annorlunda – ett möte som förutsätter en förmåga att påverkas och affekteras – är så viktigt för en 'konceptets pedagogik'. Det radikala i denna pedagogik ligger i att konceptskapande, som ett sätt att identifiera och relatera till problem ”which are thought to be badly understood or badly posed” (Deleuze & Guattari, 1994, s. 16) ligger i kravet på subjektets *egen förmåga att identifiera problemet*. En pedagogik som alltid presenterar ett färdigt problem för eleven, tenderar att missa något avgörande i detta avseende:

Acknowledging a particularly narrow approach to education, Deleuze (1994) describes it as students' discovery of solutions to the problems posited by teachers. In this way pupils lack power to themselves create or formulate problems, and the construction of problems, for Deleuze, is tantamount to one's sense of freedom.

(Semetsky, 2010, s. 479.)

Processen där koncept skapas och omtolkas har också en viktig metodologisk aspekt i relation till pedagogisk filosofi utifrån Deleuze – det är koncepten som utgör själva fundamentet i den tankearkitektur på vilken analys och diskussion kan ske. Koncepten 'spänner upp' det konsistensplan på vilket själva tanken rör sig, i relation till den relevanta problematiken (Jons, 2008; Olsson, 2008). Som Deleuze & Guattari förklarar: “concepts link up with each other, support one another, coordinate their contours, articulate their respective problems ... every concept will branch off toward other concepts that are differently composed but that constitute other regions of the same plane” (1994, s. 19). Dessa tankar kommer att vara bärande för olika sektioner av det fortsatta resonemanget – inte minst nästa avsnitt, där avhandlingens kunskapsbidrag avgränsas och dess problemställningar formuleras.

## Avhandlingens avgränsning, kunskapsbidrag och problemställningar

Det vore inte osant att beskriva min avhandling som ett teoretiskt orienterat arbete – under vissa perioder har verkligen ’teori varit min empiri’, som min handledare Héctor Perez Prieto en gång uttryckte det. Så här i efterhand tror jag att det uttrycket kan ha varit mera välfunnet i relation till avhandlingsarbetet än vi då insåg. Teori, som Foucault har visat oss, är ju inte bara en tankens abstrakta aktivitet ’där inne’, avskild från en verklighet ’där ute’ – den är en praktik i sig, ett konkret sätt att interagera med flöden av makt, kunskap och subjektivitet (Wang, 2011). När vi i nästa kapitel bjuder in Deleuze och Guattari i diskussionen, får vi ytterligare skäl att problematisera skiljelinjerna mellan teori och praktik, mellan det abstrakta och det konkreta. Men det hindrar förstås inte att läsaren, av den introduktion till forskningsfälten som gjordes i föregående avsnitt, redan anar att avhandlingens drivaxel ligger förankrad i processer som kan kallas teoretiska – även om vi hellre, med hjälp av Deleuze och Guattari, föredrar att kalla dem för begreppsprovande.

Det ska så småningom visa sig, att mycket av avhandlingens uppmärksamhet också går till att upprätta relationer och kontaktytor mellan begreppsliga landskap som, vid en första anblick, kan verka mer eller mindre disparata. Detta gäller särskilt för två av de artiklar som ingår i sammanläggningen – artikel II och IV. Men naturligtvis skulle varken de enskilda artiklarna eller avhandlingen som helhet vara meningsfull – eller ens genomförbar – om inte de begreppsliga landskapen sattes i kontakt med de policytexter, lagförslag, propositioner, pressklipp och debattinlägg som utgör dess diskursiva fond. Det är här, i gränsöverskridandena, som avhandlingen tror sig kunna ge ett kunskapsbidrag: mellan en utbildningssociologi som tecknar de makropolitiska flödenas stora penseldrag å den ena sidan, och en pedagogisk filosofi som lär sig allt fler metoder för att se lärandets komplexitet och subtila differenser å den andra; mellan en Foucaults eller en Rancières kraftfulla (men något ansiktslösa) bild av subjektblivande å ena sidan, och ett öga för motståndspraktikers etiska, estetiska och materiella dimensioner å den andra.

I var och ett av de introducerade forskningsfälten har betydande framsteg gjorts för att främja förståelsen av disciplin och motstånd, men det är relativt få som samlar styrkorna hos de olika begreppsliga perspektiven under samma tak – placerar dem på samma *konsistensplan* (Deleuze & Guattari, 1988). Det är detta arbete som avhandlingen vill sätta i verket, och det gör den genom att explicitgöra sitt syfte – *att inom ett pedagogiskt-filosofiskt ramverk föra en kritisk diskussion av det tidiga 2000-talets skolpolitiska diskurser om disciplin och "ordning & reda"* – med hjälp av tre separata frågeställningar:

- 1) Hur kan de diskurser om disciplin och 'ordning och reda' som förekommit i svensk skoldebatt och skolpolitik under det tidiga 2000-talet förstås i relation till maktanalytiska, utbildningssociologiska och pedagogisk-filosofiska perspektiv? (*Artikel I och III*)
- 2) Hur kan pedagogisk filosofi hjälpa oss förstå de motståndsytringar och subjektiveringsmekanismer som uppträder i relation till ovan nämnda diskurser? (*Artikel I och III*)
- 3) Hur kan pedagogisk filosofi hjälpa oss till *nya* begreppsliggöranden av 'ordning' och 'disciplin' – begreppsliggöranden som undviker ett dikotomiserande och polariserande tänkande? (*Artikel II och IV*)

I var och en av artiklarna som ingår i sammanläggningen definieras förstås artikelspecifika syften och frågeställningar, vilka överlappar kappans syfte och frågeställningar på olika sätt och i varierande grad. Avhandlingen omfattar därmed en heterogenitet på syftesnivå såväl som på metodologisk och teoretisk nivå. Förhoppningen är dock att denna heterogenitet ska kunna bidra konstruktivt till en helhetsdiskussion kring disciplin och motstånd – där en 'teoretisk' såväl som 'empirisk' hantering av elevs (och lärares) subjektblivanden kommer att vara en viktig resurs.

## 2. Konceptuella och analytiska resurser

---

Om det är något som kännetecknar Gilles Deleuzes filosofiska gärning, så är det en livslång kamp mot *doxa* och rigida tankestrukturer (Johansson, 2003). Detta hallmärke vilar även över de verk som samskrevs med partnern Félix Guattari – inte minst *A Thousand Plateaus* (Deleuze & Guattari, 1988), vars begrepp kommer att vara centrala i detta avsnitts teoretiska arkitektur. Men hur gör man egentligen systematiskt och koherent bruk av en filosofi vars bevekelsegrund är en strävan att vara nomadisk och divergent?<sup>5</sup> Frågan är relevant för alla som ger sig i kast med Deleuze och Guattari.<sup>5</sup> Det är en uppfordrande fråga, ställd till alla som ömsom fascineras och frustreras av deras filosofi, och det är precis så det ska vara – för det är precis den typen av frågor som stimulerar ett eget filosoferande. Sällan är det mer utmanande att rada upp begreppen, att disciplinera de teoretiska resurserna inför den proverbiala sammandrabbningen med ett empiriskt material än när man använder Deleuze och Guattari – och det är precis så det ska vara, för om det är något en nomadisk och divergent filosofi *inte* bejakar, så är det bilden av en teori som nedstiger från ett upphöjt någonstans för att bringa ordning i ett kaotiskt annanstans. För Deleuze och Guattari är både teori och empiri, i djupaste mening, rörelser på ett och samma immanenta plan, *konsistensplan* (Colebrook, 2010; Deleuze, 1994; 2001; Deleuze & Guattari, 1988; Deleuze & Parnet, 1987; Johansson, 2003).

Väljer man att förlägga sin förståelse av världen på ett sådant konsistensplan, uppmuntras man till att betrakta både teorier och empirier som textuella resurser utan inbördes epistemisk rangordning – och det blir då mindre aktuellt att fråga vad den ena typen av texter kan tänkas *betyda* i förhållande till den andra; och mer aktuellt att fråga vilka nya potentialer för förståelse och handling som kan åstadkommas genom att de respektive texterna sätts i ett inbördes förhållande (Deleuze, 2002; Deleuze & Guattari, 1988). Som Olsson (2008) också har klargjort det: ”theoretical concepts must not be applied; rather they have to be chosen simply on the basis that they function in relation to the practices or examples encountered” (2003, s. 193).

---

<sup>5</sup> På ett träffsäkert och komiskt vis beskrev min mittseminariediskutant Marie Nordberg (15 december, 2010) denna problematik i relation till mitt avhandlingsprojekt: ”the intricate case of how to get things in order and order an order by an order that orders that orders are unpredictable”.

I någon mening är just detta en av de egenskaper hos Deleuze's empiriska metod som ger honom möjlighet att, paradoxalt nog, kalla den 'transcendental empiricism' (Deleuze, 2001; Beckman, 2009). Målet med en sådan empiricism är att skapa ett spänningsfält, en potential, över vilken nya idéer och nya handlingsberedskaper kan överföras: "[y]ou should not try to find whether an idea is just or correct. You should look for a completely different idea, elsewhere, in another area, so that something passes between the two which is neither in one nor the other" (Deleuze & Parnet, 1987, s. 10). Det nya som skapas är det som transcenderar det tidigare – vi talar alltså om en transcendens som aktualiseras *inom* immanensplanet, och som är orienterad i tiden snarare än i rummet. Denna transcendens är därför lika tillfällig som den dualism vars potential den får sin nödvändiga energi från, och vars existens i sig antyder omformuleringen av ny monism: "[d]ualism is therefore only a moment, which must lead to the re-formation of a monism (Deleuze, 1991a, s. 29).

Hur förankrar man då Deleuze's transcendentala empirism i en mer praktiskt orienterad omständighet? En tentativ modell: ta några av de texter som du bedömer som teoretiskt intressanta, och se om dessa texter alstrar ett spänningsfält i relation till de texter som du bedömer som empiriskt intressanta; och undersök sedan om denna nya enhet av texter lyckas alstra gynnsamma effekter (och affekter) under den tid som du själv ingår i spänningsfältet. Se vilka nya texter du själv kan producera som en följd av samröret, och kom ihåg att "[...] when one writes, the only question is which other machine the literary machine can be plugged into, must be plugged into in order to work" (Deleuze & Guattari, 1988, s. 4). Det är mindre en fråga om ingenjörskonst – exakt, kalkylerad – och mer en fråga om mekanikerns pragmatism: en skarvning här, en lagning här. Improvisationskonst. Man kopplar en maskin till en annan, och ser om den nya maskinen fungerar mera tillfredsställande än de båda andra gjorde var för sig.

Men i praktiken blir det förstås svårare än så. Det hela kompliceras av att Deleuze och Guattari verkligen levde som de lärde. En bok som *A Thousand Plateaus* (1988) talar om *rhizom* – ickehierarkiska, ickecentraliserade konceptualiseringar för biologiska, sociala och psykiska systems utveckling – men den *är* också i sig ett rhizom. Den *är* verkligen cirkulär i sin hantering av olika teman; begrepp lyfts plötsligt in i diskussionen och får sin mer

grundläggande introduktion långt senare, kanske först i slutordet, och man får känslan av att kunna börja precis var som helst utan att missa något steg i diskussionen (Colebrook, 2010). Man kan också få känslan av att det faktiskt inte *finns* några steg i diskussionen; åtminstone inte utstakade längs en logisk linje; man deltar istället i en tankerörelse som sprider sig åt flera håll samtidigt, som ibland viker tillbaka över sig själv och passerar samma punkt på nytt – eller som avviker helt för att aldrig återses.

Det är en charmerande invit – att försöka applicera samma sätt att skriva och tänka. Men det vore att bedra den Deleuzianska andan, om en sådan nu finns, att försöka göra lika. Det duger inte att vara bokstavstrogen, man måste göra annorlunda, måste 'bedraga Deleuze väl', som Beckman (2009, s. 13) uttrycker det. Själv gör hon så genom att diskutera transformationer av subjektivitet utifrån Deleuzes olika paradoxer och inbördes inkonsistenser. För min del kommer samma intention till uttryck i ett försök att iscensätta det assemblagebegrepp som Deleuze och Guattari skisserat (1988) och som DeLanda vidareutvecklat (2006), för att landa i en begreppslig analytik av det disciplinerade subjektet i samtida svenska utbildningsdiskurser.

## **Assemblagebegreppet enligt Deleuze och Guattari**

Deleuze var samtida med många av de författare som skulle komma att uppfattas som centralfigurer i det franska poststrukturalistiska tänkandet från sextioalet och framåt – Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard. Enligt Williams (2005) kan denna poststrukturalism sammanfattningsvis förstås som en "disruption of our secure sense of meaning and reference in language, of our understanding of our senses and of the arts, of our understanding of identity, of our sense of history and of its role in the present" (2005, s. 3). I så måtto som Deleuze också iscensätter ett slags decentrering av subjektet<sup>6</sup> och samtidigt delar en misstro gentemot språkets förmåga att representera mening, identitet och verklighet förtjänar han att kallas poststrukturalist – men man kan också notera att han kontrasterar mot vissa

---

<sup>6</sup> I det tidiga samarbetet med Félix Guattari, *Anti-Oedipus* från 1972, skrivs subjektet t.ex. fram som ett slags 'restprodukt' på ytan av ett djupare liggande begärsmaskineri: "[t]his subject is not at the center, which is occupied by the machine, but on the periphery, with no fixed identity, forever decentered, defined by the states through which it passes" (Deleuze & Guattari, 2008/1972, s. 20)

poststrukturalistiska teoriers tendens till textualism och idealism (Beckman, 2009; Bell & Colebrook, 2009; Colebrook, 2010, 2006; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Patton & Protevi, 2003; Williams, 2005;).

För Deleuze övergår till exempel aldrig upplevelsen av språkets oförmåga att fixera innebörden av upplevd verklighet i en tendens att reducera alla livsytringar till en fråga om diskurser och språkspel. Livets och materiens flöden besitter istället *egen* agens, *egen* mening på ett prediskursivt och prekognitivt plan – så pass mycket att man skulle frestas att kalla Deleuze för materialist. Men det vore inte heller rättvisande. Enligt Johansson (2003) bör man undvika att vare sig ”karakterisera Deleuze som idealist eller materialist, nominalist eller realist, subjektivist eller objektivist. Hans immanenstänkande är ett tänkande bortom – eller mellan – sådana kategorier; ett tänkande på väg i en annan riktning” (Johansson, s. 44). Ett sätt att få syn på denna riktning är att betrakta Deleuzes och Guattaris hantering av relationerna mellan språk, tanke, och upplevd verklighet, och en tydlig vägvisare hittar vi i inledningen till *A Thousand Plateaus*:

[...] in order to designate something exactly, anexact expressions are utterly unavoidable. Not at all because it is a necessary step, or because one can only advance by approximations: anexactitude is in no way an approximation; on the contrary, it is the exact passage of that which is under way.

(Deleuze & Guattari, 1988, s. 20.)

För att beskriva något med exakthet, måste vi använda ofullständiga språkliga verktyg – det är på sätt och vis en trivial iakttagelse. Men att ta steget fullt ut, och hävda att det inexacta i ett språkligt uttryck är precis det som hjälper det till större tillförlitlighet, är ett steg som kan behöva ytterligare diskussion. Det är förstås inte så att språklig exakthet är ett problem i sig; problemet är att förtroendet för språkliga modelleringars förmåga att aspirera på verklighetsrepresentation kan få oss att missa denna verklighets processartade, pågående karaktär. Det är med den radikalt livsbejakande hållningen som Deleuze och Guattari till och med kan hävda att ”[l]anguage is not life; it gives life orders. Life does not speak; it listens and waits” (1988, s. 77).

Detta kan få oss att tro att Deleuze och Guattari essentialiserar materiella processer – men det vore ett felsteg att göra dem till företrädare för en ontologi

där verkligheten är färdigskapad och oberoende av betraktaren (Massumi, 2002). Inom en och samma immanens, så står det ändå klart att två flöden kan identifieras – materiella och immateriella – för vilka gäller att de lyder delvis egna lagar, och uppvisar olika karaktärer. Denna åtskillnad är särskilt tydlig i diskussionen kring begreppet *assemblage* ("montage") (1988). Ett *assemblage* kan, för att använda De Landas utvecklingar av det Deleuzianska konceptet, enklast förstås som en helhet vars egenskaper uppstår från interaktionerna mellan dess delar (De Landa, 2006). Det är alltså frågan om ett högst generiskt begrepp: ett *assemblage* är ett montage av delar som har viss beständighet i tid och rum, men vars gränser likväl är 'flytande' då det står i kontinuerligt utbyte med sin omgivning<sup>7</sup>. Det kan därför vara applicerbart på en mängd olika system – sådana vi kallar biologiska, men även sociala och organisatoriska (ibid.). Vilka exempel vi än diskuterar, så kommer de att ha vissa grundläggande generiska egenskaper; och dessa egenskaper utgörs av de fyra vektorerna *content*, *expression*, *territorialization* samt *detrterritorialization* (Massumi, 2002). Vi behöver ta en närmare titt på dem.

*Content* (innehåll) kan, utifrån min tolkning, enklast förstås som den materiella komponenten i ett *assemblage*. Denna materiella sida av *assemblaget* är i sig ett del-*assemblage* – ett "*machinic assemblage of bodies, of actions and passions, an intermingling of bodies reacting to one another*" (Deleuze och Guattari, 1988, s. 88). Den andra viktiga komponenten utgörs av den expressiva delen, den artikulation av *assemblaget*s mening som har en språklig eller diskursiv bas. Den kallas av Deleuze och Guattari för ett "*collective assemblage of enunciation, of acts and statements, of incorporeal transformations attributable to bodies*" (s. 88). Tillsammans är dessa processer – artikulationen av innehåll och artikulationen av expression, samt deras inbördes växelverkan – konstitutiva för den övergripande process som Deleuze och Guattari kallar *stratifiering*. Den omvända rörelsen, vilken lösgör innehåll från expression; lösgör materiella konstellationer från de meningsbärande diskursiva system vilka de relaterar till, kallas *destratifiering*.

Vi måste erinra oss om att denna process av dubbel artikulering inte kan tas som en intäkt för en dualistisk syn på kropp/sinne. Innehåll och expression måste snarare ses som separata flöden *inom* samma immanens; sinsemellan

---

<sup>7</sup> Jfr komplexitetsteorins och systemteorins beskrivning av öppna system – se t.ex. Bell (2006); De Landa (2002); Morrison (2008); Žižek (2004).

oberoende, men ändå med förmåga att påverka varandra under vissa omständigheter (Deleuze & Guattari, 1988). Denna påverkan är i viss mån en växelverkan där de expressiva och innehållsliga artikulationerna dessutom kan övergå i varandra: det som i ett ögonblick varit ett assemblages materiella aspekt, kan i nästa ögonblick bli dess expressiva, eller denotativa – och vice versa (Massumi, 1992; 2002). Med andra ord bör vi försöka se bakom den yta där språkligt baserade representationer betraktas som just representationer – korrekta eller mindre korrekta – och se dem som *interventioner*, ingripanden, faktiskt som  *kroppar*:

Representations are bodies too! If noncorporeal attributes belong to bodies, if there are good grounds for making a distinction between the incorporeal expressed “to become red” and the corporeal quality “red”, etc., it has nothing to do with representation [...] In expressing the noncorporeal attribute, and by that token attributing it to the body, one is not representing or referring but *intervening* in a way [...] The independence of the two kinds of forms, forms of expression and forms of content, is not contradicted but confirmed by the fact that the expressions or expresseds are inserted into or intervene in contents, not to represent them but to anticipate them or move them back, slow them down or speed them up, separate or combine them, delimit them in a different way[.]

(Deleuze & Guattari, 1988, s. 86.)

För att greppa Deleuze och Guattaris assemblagebegrepp (1988) behöver vi betrakta ytterligare två vektorer: *territorialisering* och *deterritorialisering*. Varje assemblage bygger på, som DeLanda (2006) hjälper oss förstå, att en koherent gräns finns mellan assemblaget och dess omgivning – detta är en av territorialiseringens viktigaste innebörder.<sup>8</sup> Den rumsliga och tidsliga kontinuiteten bevaras genom att assemblaget har en relativt stabil identitet gentemot sitt omgivande territorium; men det är inte en identitet som är huggen i sten, snarare en som är satt i oupphörligt arbete med att upprätthålla och omförhandla villkoren för sin egen existens. *Deterritorialisering*, dvs. ett möjligt utvidgande eller sammandragande av dessa gränser, är alltid det villkor under vilket ett assemblage uppstår sin existens, förlorar identiteten, men återvinner den i ny form – *reterritorialiserar* (Olsson, 2008). Det är denna rytmiska egenskap hos begreppet *assemblage*, som också länder det en möjlighet att förstå subjektivitet på ett dynamiskt sätt.

---

<sup>8</sup> En annan viktig aspekt av territorialisering är, menar De Landa (2006), är att den även kännetecknar processer som ökar assemblagets *interna homogenitet*, alltså den ömsesidiga likheten mellan dess delkomponenter. Deterritorialisering innebär å andra sidan en rörelse mot ökad *heterogenitet*, ömsesidig variation och olikhet mellan delkomponenterna.

## Deleuze, Guattari och subjektet

Frånsett sin första bok *Empiricism and Subjectivity* (Deleuze, 1991b) – vilken aktualiserar David Humes filosofi kring sinnet, världen och jaget – samt det tidiga samarbetet med Guattari (Deleuze & Guattari, 2008/1972) – vilket var en kritisk uppgörelse med en psykoanalytisk teoritradition – var Deleuze aldrig speciellt intresserad av att använda subjektet som konceptuell resurs (Beckman, 2009). Begreppet fungerar alltför lätt som en språngbräda till transcendens, och det ville Deleuze undvika till varje pris: "[t]ranscendence is problematic for Deleuze because it is not part of how the world and being exist but rather a construction that functions to create hierarchies and thereby restrict the potential for change inherent in all things" (Beckman, 2009, s. 14). Däremot saknades inte ett implicit intresse för individens ontologi. Flera av Deleuzes övriga verk innehåller kreativa utvecklingar av individualitetens möjligheter och villkor, med hjälp av klassiska filosofer som David Hume (Deleuze, 1991b); Baruch Spinoza (Deleuze, 1988) och Gottfried Wilhelm Leibniz (Deleuze, 2004). Det som Deleuze åstadkommer med dessa läsningar, och som vi kan ta med oss vidare från Deleuze, är en förnyad kraft att beskriva det immanenta subjektets förveckling och utveckling längs materiella, kulturella och estetiska dimensioner. Vi kan också använda den 'assemblaget analytik' som skisserats ovan för att ytterligare begreppsliggöra subjektets icketrascendentala utveckling.

Det står klart att denna förståelse av subjektet lösgör sig från de sanningssystem i vilka subjektet förstås som en ickereducerbar metafysisk entitet. Deleuze utgör därmed en kontrast till det modernitetens *episteme* (Foucault, 2002) som kännetecknats av ett intresse för vad subjektet *är*, genom att istället ställa frågan vad subjektet *blir*, görs till – och genom en sådan förskjutning accentuerats subjektets temporala karaktär (Biesta, 2006; Dahlberg & Bloch, 2006; Due, 2007; Semetsky, 2003a, 2006). Istället för att betrakta subjektet som *essens*, som ett cartesianskt *cogito* (se Deleuze & Guattari, 1994) närmar vi oss då subjektet som *händelse*; som 'haecceitet' (Deleuze & Guattari, 1988) och tillskriver det därmed samma typ av individualitet som vi tillskriver en sommar, en timme, en regnbåge – väl definierade fenomen, som dock är i avsaknad av typegen ontologisk status. Subjektet sprids därmed ut temporalt, med brännpunkt i nuet: "the subject, at root, is the synthesis of time – the synthesis of the present and the past in light of the future" (Deleuze, 1991b, ss. 92-93). Med detta

perspektiv är det helt förståeligt att Deleuze & Guattari (1988) föredrar att diskutera *individuation* istället för subjektivitet, just för att betona individualitetens processlika karaktär.

För att konkretisera detta perspektiv, och samtidigt omsätta assemblage teorin i praktiken, kan vi betrakta subjektet utifrån assemblagetets fyra dimensioner. Ett sådant subjekt har, utöver sin temporala karaktär, förstås även en spatial utsträckning – sin artikulation i materiella flöden, av *content*. Detta är dess kroppsliga aspekt – subjektet kan inte reduceras till ett 'jag tänker, därför är jag'. Den självreflektiva processen finner å andra sidan sitt uttryck i artikulationen av *expression*, människans meningsskapande och symbolskapande dialog med sig själv och sin omvärld (hennes icke-korporeala transformationer av sin egen självförståelse, om man så vill). Expressionen kan därmed betraktas i sin immateriella aspekt men är, naturligtvis, också tätt sammanflätad med symbolskapandets språkliga, diskursiva dimension: det är, återigen, fråga om ett konstant flöde där icke-korporeala transformationer ger upphov till materiella, 'maskiniska' effekter och vice versa.

Vad betyder det då att subjektet, som assemblage, iscensätter ett territorialiserande och deterritorialiserande? I denna kontext kan begreppen, till exempel, användas för att beskriva materiella förändringar i subjektets verkningsradie. Då ett subjekts individualitet, eller *individuation*, i Deleuziansk mening alltid är beroende av dess materiella aspekter, står det också klart att detta är ett beroende av de flöden som kroppen deltar i, på biologins och kemins mikronivåer likväl som på den makronivå – på det stratum (Deleuze & Guattari, 1988) – där vi som människor omedelbart kan observera vårt omgivande habitat. Man skulle kunna säga att subjektet förgrenas i en tredelad ekologi (Guattari, 2000); en biologisk; en social; samt en mental; där den mentala ekologin främst utgörs av subjektets diskursiva, expressiva immaterialitet; och den naturliga samt sociala ekologin utgör de territoriella domäner inom vilka subjektet kan öka (eller minska) sin materiella verkningsradie.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Man skulle också kunna tillägga att processen där ett assemblage territorialiserar eller deterritorialiserar, i sin tur bygger på att det redan existerar tillgängliga *stratifieringar* – ordnade lager av verklighet på innehållslig och expressiv nivå – vilka assemblaget kan förankras i eller lösgöras från. En *absolut deterritorialisering*, ett lösgörande från varje stratifiering, innebär med Deleuze & Guattaris terminologi en rörelse mot det immanensplan där varje distinktion mellan innehållsligt-expressivt, materiellt-symboliskt, upphör att existera.

## Disciplin och motstånd: Deleuze möter Foucault

Att maktens utveckling är oskiljaktig från kunskapens är en av Foucaults (1980; 2008; 2009; 2010) mest klassiska, mest använda teser – och sällan är den mer övertalande än när man applicerar den på det sena 1600-talets vetenskapliga framsteg. Under denna tid görs stora landvinningar inom matematisk analys, mekanik och fysik (Hodgkin, 2004) – verktyg som även samverkar till att rationalisera expansionen av ett industriellt-teknologiskt komplex, samt att pådriva den förestående omställningen till en kapitalistisk ekonomi (Deacon, 2002; Merchant, 1989). Men epoken innebär också en revolution av människans förståelse av sig själv och sin anatomi: boken om människan som maskin skrivs på ett metafysiskt-filosofiskt plan samtidigt som på ett tekniskt-politiskt. ”Det rörde sig om två vitt skilda områden, eftersom det i det ena fallet gällde att kuva och utnyttja kroppen, i det andra att studera och förklara hur den fungerade” (Foucault, 2009, s. 138).

Det är med andra ord inte en slump att maktens konvolutioner vid denna tid färgas av det *episteme* som samtidigt tar form. Disciplin som styrningsrationalitet, i analogi med det naturvetenskapliga vetande som utvecklas parallellt, föds som en detaljerad analys av kroppar och deras mekanik – en analys som går från det stora till det lilla och tillbaka igen. En makt över kroppen, ”som undersöker, bryter sönder den och sätter ihop den på nytt” (Foucault, s. 140), applicerad på regementet som laboratorium, skolan som laboratorium, lasarettet som laboratorium. I samtliga fall – ett minutiöst intresse för att dela upp rummet, dela upp tiden, dela upp individerna, och sedan sätta samman alltihop till en noga övervakad, rationell och kostnadseffektiv helhet (Deleuze, 2006; Foucault, 2009).

Alla dessa klassiska disciplinära institutioner, till vilka produktionsindustrin också kan räknas, uppstår som *ordningsfabriker* (Bauman, 1995). Precis som alla andra fabriker är de ”platsen för en målmedveten verksamhet... att återupprätta vissheten, eliminera slumpmässigheten samt åter göra de intagnas beteenden regelbundna och förutsägbara” (Bauman, 1995, s. 138). Produktionen av ordning i dessa institutioner följer onekligen en laboratoriets logik: disciplinen vill gälla i världen, men den måste börja med ett tomt blad, ett abstrakt rum. Det är en kontroll över kroppar, men den tar sin början i ett ”tomt, artificiellt

rum som man konstruerar från grunden” (Foucault, 2010, s. 40). Det är då inte en slump att disciplinen kommit till sitt renaste uttryck i miljöer som bygger på en princip om temporär avskildhet från resten av samhället: skolan, fältlägret och regementet, sanatoriet, samt fängelset (Foucault, 2009). I samtliga institutioner bygger man på insikten att disciplin inte kan börja ’ute på slagfältet’: den måste appliceras och förfinas i god tid, i ett laborativt rum – och konstruerandet av detta rum är intimt sammankopplat med en individualiserande verkan; applicerad på rummet, tiden, och dess invånare (Deacon, 2002).

Det är i ljuset av detta perspektiv man bör betrakta Foucaults tes att disciplinär makt inte i första hand är en verkan av individuella subjekt – det är subjekten som är en verkan av makt. Antagandet intar något av en axiomatisk status i Foucaultiansk analys (2009) – liksom dess paradoxala följsats: det är endast i det individuella subjektet som makt kan komma att generera en motmakt (Foucault, 1983). I samma ögonblick som makten uppnår sin individualiserande verkan skapas möjligheten för en motverkan; därav Foucaults berömda tes att makten förutsätter det fria subjektet, och den principiella möjligheten till motstånd (Ball & Olmedo, 2013; Fornäs, 1993; Foucault, 1983; Leask, 2012; Vinthagen, 2005; Wang, 2011).

Just därför är det en högst paradoxal uppgift som den disciplinära makten ställs inför: att iscensätta en subjektiveringsmekanism som undviker att motståndseffekterna uppnår en kritisk massa. I ett samtida, liberalt orienterat samhälle, är denna ’maktens säkerhetsventil’ intimt sammanlänkad med logiken i en effektivitetsorienterad tillväxtekonomi: individens produktivitet är knuten till maktmekanismens produktivitet (jfr. Deleuze & Guattari, 2008). Disciplin som ordning; disciplin som auktoritet; disciplin som underkuvande – alla dessa attribut som vi förknippar med disciplinens samhällsliga funktioner – måste i sammanhanget ses som allt mer sekundära i förhållande till en strikt kostnadseffektivitetsprincip. Subjektet, dominerat av makten, ersätts av subjektet vars frivilliga ingående i maktens produktiva matris genererar kollektivt såväl som individuellt välstånd (Watson, 2005). Motståndsytringar kan hållas till ett minimum så länge staten levererar sin del av avtalet, vilket har en positiv verkan på den allmänna ordningen; men ekvationen har också ett

negativt utfall – vilket, för Foucault, utgörs av den gradvisa förlusten av politiskt inflytande:

Låt oss säga att disciplinen är den enhetliga tekniska metod genom vilken kroppens kraft på billigast möjliga sätt reduceras i sin egenskap av "politisk" kraft och drivs till ett maximum i sin egenskap av nyttig kraft. En kapitalistisk ekonomisk tillväxt har framkallat den specifika modalitet som den disciplinära makten utgör och vars allmänna lösningar och metoder för underkuvande av krafter och kroppar, eller kort sagt, vars politiska anatomi, kan begagnas av de mest skiftande politiska regimer, inrättningar eller institutioner.

(Foucault, 2009, s. 222.)

Det som Foucault i sina senare verk (t.ex. 1983) tar fasta på, är möjligheten till en reversering av detta förhållande: subjektivering som en frihetsartikulation; en process varigenom individens egenskap av politisk, samhällsdelaktig kraft kan förstärkas (Leask, 2012). Denna betoning på subjektets 'egenverksamhet' (som bland annat konvergerar med Ranciéres uppfattning om politisk subjektivering; se Biesta, 2010; Rancière, 1999; Simons & Masschelein, 2010) skiljer sig markant från Foucaults tidigare decentrerings av subjektet i förhållande till makt och diskurs – men den innebär inte, som Deleuze (1995) poängterar, att Foucault därigenom 'återinför' det subjekt som han tidigare 'avskaffat'. "There's no subject, but a production of subjectivity: subjectivity has to be produced, when its time arrives, precisely because there is no subject" (Deleuze, 1995, s.113-114).

Genom Deleuzes tolkning av Foucault återkommer vi alltså till idén om subjektet som en process – inte som en entitet – och den mekanism som bäst kunde ge den processen en inramning var för Foucault och Deleuze varken makt eller kunskap, utan motstånd. Detta är en förståelse av motstånd som, särskilt i en Deleuziansk tappning, har vissa drag av emancipatoriskt tänkande – men inte i form av en total frigörelse från maktens mekanismer enligt ett modernistiskt eller klassiskt marxistiskt ideal om emancipation från ideologi och falskt medvetande (jfr. Biesta, 2008; Larsson, 2011; Lenz Taguchi, 2000). I ett mycket relevant citat har Biesta poängterat att:

The first thing to take from Foucault is the insight that there is no escape from power. But this, as I argued, is only a problem as long as we think that such an escape is possible. New emancipation is not an escape from power. If it is an escape at all, it is an escape — or better, a move — from one particular power/knowledge constellation to another. This other power/knowledge constellation might in some respects be better, but it is not itself beyond power.

(Biesta, 2008, s. 175.)

Detta innebär att varje uttryck för motstånd mot makt också hämtar sitt momentum ur makt – om än i en annan form eller konstellation. Men det innebär också, att i den ömsesidigt konstituerande relationen mellan makten och subjektet råder också ömsesidig irreducibilitet: ingen av termerna kan förklaras tillfredsställande med hjälp av den andra. Vad motståndsprocessen i sin allra mest generella mening då kommer att innebära, är den egenaktivitet genom vilken subjektet tänjer sitt eget handlingsutrymme – deterritorialiserar samt reterritorialiserar – inte i riktning mot en framtida emancipation, utan som en ”ständig rörlig process av subjektets oupphörliga tillblivelse” (Lenz Taguchi, 2000, s.134). Tillsammans med filosofer som Deleuze, Foucault och Rancière (1999) inser vi att denna tillblivelseprocess är en territorial förhandling över fysiska, mentala, sociala såväl som politiska domäner – och att den därför beskriver en kunskapsprocess i relation till rådande territorialförhållanden. Som Ball & Olmedo (2013) uttrycker det:

The power/resistance paradox is unresolvable... constraining historical, political and economic contextual factors are therefore central to the understanding of the limits of the horizon of possibilities and practices through which the subject actively constitutes him/herself, including the practices of resistance.

(Ball & Olmedo, 2013, s. 87.)

Paradoxen makt/motstånd – analytiskt betraktad – må vara olöslig; domänerna omöjliga att avgränsa helt från varandra. Men detta ska inte ses som en orsak till förtvivlan; endast som en uppmaning att titta närmare på de olika typer av assemblage som lever precis på, vid, och av den möjlighetshorisont som Ball och Olmedo tecknar en bild av. För att överhuvudtaget kunna se dessa assemblage och förstå deras förutsättningar, behöver vi teoretiska och empiriska verktyg som kan sammanlänka makroflöden av politisk-ekonomisk karaktär med de mikroskopiska, till synes obetydliga skärmytslingar som oupphörigen rör sig tvärs över gränsytan. De artiklar som nu presenteras har varit ett försök att utveckla, och experimentera med, sådana verktyg.

### 3. Presentation av artiklarna

---

#### Artikel I

Artikel I kom till med det primära syftet att undersöka hur behovet av disciplinär makt i skolan introduceras och rättfärdigas i media under mandatperioden innan riksdagsvalet 2006, samt implementeras efter den borgerliga alliansens tillträde. Studien är empirisk, och bygger på analyser av policytexter, debattinlägg, valmanifest och pressmeddelanden från 2004-2007. Materialet valdes ut på basis av kriteriet att det manifesterade en relation till diskurser om ”ordning och reda” i svenska skolor – i kraft av ’lägesbeskrivningar’ riktade till en allmänhet, eller som policytexter under implementering.

Ett övergripande syfte med artikeln var att underordna det empiriska materialet en Foucaultiansk analys, med fokus på de teorier om disciplin och styrningsrationalitet som utvecklats av Foucault själv samt av senare teoretiker i hans anda (Foucault, 1983; 1991; 1995; Gillies, 2008). De frågeställningar som iscensattes var ämnade att initiera en diskussion kring 1) vilka konsekvenser som en nydisciplinär skolpolitik skulle kunna få för relationerna mellan lärare/elever, men också 2) till att få syn på vilken kunskapsuppfattning som dessa disciplinära åtgärder implicit eller explicit bygger på. En tredje frågeställning riktades till den vändning mot maktcentralisering och hierarkisering som Folkpartiets utbildningspolitik verkade representera, och baserades på frågan hur denna vändning dels 1) kan förstås utifrån en Foucaultiansk maktanalys; dels 2) hur den kan analyseras i relation till internationella diskussioner om performativitetsskultur i utbildningssociologisk kontext (Ball, 2003; 2006; 2008).

Resultatet visade bland annat på en distinkt brytning med pedagogiska diskurser om det kompetenta, aktiva och självreglerande barnet, till fördel för ett uttalat fokus på direkt styrning, tidslig/rumslig kontroll över läroprocesser – samt på en tydlig artikulation av det högpresterande och performativa barnet som norm. Som en följd av denna förändring transformeras även ’lärarsubjektet’:

förstärkningen av lärarens disciplinära befogenheter nödvändiggör en accentuering av lärarens övervakande och polisiära roll. Andra resultat visade på en tydlig ambition att förstärka kärnämnesfokus i valbara kurser, samt att reducera elevers möjligheter att fritt välja kurser i sin egen skolgång.

I relation till dessa resultat fanns flera aspekter som artikeln ämnade diskutera kritiskt – och en viktig sådan gällde baksidan av den performativitetskultur som de disciplinära åtgärderna skulle kunna komma att förstärka. Med sina mekanismer för normalisering, sanktion och kontroll utgör disciplinen den sammanhållande och organiserande kraft som är nödvändig för att säkerställa en obruten performativitetskedja – från elevens uppmätta prestation, lärarens uppmätta prestation, skolans och slutligen landets uppmätta prestation i internationella kunskapsmätningar som PISA och TIMSS – men äventyrar samtidigt möjligheterna för lärare och elevers intressebaserade kunskapsarbete. Artikeln anknyter därmed till Ball (2003; 2006), vilken hävdar att performativitetskulturens fokus på mätbar prestation stimulerar en överföring av resurser till övervakning och administration som drabbar det som många lärare upplever som undervisningens kärnområde – den direkta kontakten med eleverna samt möjligheterna att bedriva inspirations- och motivationsarbete.

Disciplinär makt, med dess strukturaliserande, kvantifierande och uppdelande verkan, har också en annan egenskap som kommer till tydligt uttryck i det undersökta materialet: som princip för maktutövande är den inte epistemologiskt neutral, utan tenderar att förstärka bilden av lärande som en i princip kvantifierbar process – och därmed bilden av kunskap som det mätbara slutresultatet av samma process. Genom att fokusera på mätbarhetsaspekten, argumenterar artikeln, riskerar vi att undervärdera de aspekter av kunskapsprocessen som inte resonerar väl med en kvantifierbarhetsprincip; t.ex. elevers förmåga att kritiskt värdera och etiskt granska den information som de bearbetar.

På ett mera abstrakt, maktanalytiskt plan vill artikeln demonstrera hur de disciplinära åtgärder som diskuteras verkar bryta det mönster som Foucault förutsåg, och som flertalet av samtidens policyanalytiker också identifierat – en rörelse mot alltmer decentraliserade maktstrukturer och självreglerande subjekt

– till förmån för en ny tendens mot centraliserad kontroll och övervakning. I den analysen användes bland annat Gillies (2008) begrepp *conduct*<sup>3</sup> ('conduct upphöjt till tre'). Denna samtida form av styrningsrationalitet, hävdar Gillies, kombinerar liberala diskurser om öppenhet och valfrihet med maktcentralisering och mediala strategier för att styra opinionsbildningen i de egna politiska syftenas skull. I artikeln hävdas att denna styrningsrationalitet tydligt yttrar sig i det analyserade materialet, vilket – sammantaget med performativitetens potentiellt negativa inverkan på lärandeklimatet – inbjuder till en fortsatt kritisk granskning av de disciplinära åtgärdernas konkreta följder.<sup>10</sup>

*Publicerad som:*

Larsson, J.; Löfdahl, A.; Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, assessment and performativity in contemporary Swedish educational discourse. *Education Inquiry*, 1(3), 177–195.

## **Artikel II**

Artikel II syftade till att fortsätta den kritiska diskussionen av nydisciplinär skolpolitik i en annan kontext – en filosofisk-pedagogisk, till skillnad från den sociologiskt inspirerade diskursanalytiska studien i artikel I. Den ursprungliga motiveringen var att hitta nyanserade förståelser kring (och mellan) dikotomierna disciplin och frihet i utbildningssammanhang – en fråga som var angelägen redan för Dewey (1956/1902) när han levererade sin kritik av traditionellt disciplinära, såväl som av modernt progressiva pedagogiska metoder.

Inför arbetet med artikeln ledde den motiveringen till ett sökande efter filosofiska och teoretiska resurser som kunde möjliggöra en förståelse av det begreppsliga landskapet mellan polerna ordning och kaos. Det sökandet

---

<sup>10</sup> I samarbetet med artikeln bidrog Löfdahl & Pérez Prieto med utbildningshistoriska och barndomssociologiska kontextualiseringar (i avsnittet *The setting of educational politics in Sweden*), samt, i resultatkapitlet, med avsnittet *Discipline of students and teachers*. Övrigt material var huvudsakligen skrivet av Larsson.

landade bland annat i Nietzsches berömda motsatspar Apollo och Dionysos, den grekiska gudavärldens representanter för å ena sidan form, ordning och differentiering; gränsöverskridande och strukturupplösning å den andra (Nietzsche, 1923/1909). Det tog oss också till Friedrich Schiller, den tyske filosof vars *estetiska brev* (Schiller, 2001/1795) också beskriver ett motsatspar: *formdriften*, eller sökandet efter helhet, abstraktion och lagbundenhet; samt den *sinnliga driften*, vilken eftersträvar förändring, olikhet, och fysisk manifestation.

Nästa pusselbit i sökandet efter ett begreppsligt landskap mellan ordning och kaos hittade vi i det kluster av vetenskaper som under 1960-talet och framåt började undersöka komplexa systems förmåga till självorganisering – eller närmare bestämt i det växande pedagogiskt-filosofiska forskningsfält som gör bruk av sådana komplexitetsteoretiska resurser för att problematisera traditionella epistemologier och ontologier i relation till lärande och undervisning (Alhadeff-Jones, 2008; Davis & Sumara, 2005; Lemke & Sabelli, 2008; Mason, 2008; Morrison, 2008; Olssen, 2008; Osberg & Biesta, 2008; 2010; Osberg, Biesta & Cilliers, 2008; Semetsky, 2008).

Slutligen landade vi i Gilles Deleuzes och Félix Guattaris filosofi (1988), vars ickedualistiska världsbild också utgör en kritik av traditionella dikotomier. I praktiken sker detta – paradoxalt nog – ofta genom ett iscensättande av dynamiska relationer mellan växelverkande faktorer; som den för artikeln mycket centrala relationen mellan *stratifiering* och *destratifiering*. Stratifiering kan beskrivas som en skikttningsprocess genom vilken upplevelsen av verklighet hålls konstant inom en given materiell skalnivå, och samtidigt görs kommunikerbar med hjälp av tecken som tillhandahålls på denna nivå – eller med andra ord, att vissa bestämda former av innehåll ('forms of content') kombineras med vissa bestämda former av uttryck ('forms of expression'). Destratifiering, å andra sidan, medför en upplösning av dessa skikt: en destabilisering av ekvivalensen mellan former av innehåll och former av uttryck, och därmed en rörelse mot 'det virtuella', mot immanensplanet, i Deleuze och Guattaris filosofi.

Hos samtliga av dessa resurser hittade vi det gemensamma draget att en kreativ hantering av motsatsparen möjliggörs genom subjektets vilja att delta i den

konstanta omförhandlingen av de upplevda motsatsernas inbördes styrkeförhållanden – utan att någon av polerna tillåts ta överhanden. För den tidiga Nietzsche, exempelvis, var Apollos nyktra enhetssträvan oundgänglig för att kunna balansera Dionysos' strukturupplösande och berusande verkan: estetisk fulländning uppkom endast i den ömsesidiga, komplementära relationen. Likaså hos Schiller var balansen mellan den sinnliga driften och formdriften absolut nödvändig för skapandet av en frizon mellan de båda krafterna, där en tredje – lekdriften – kunde inträda som inspirerande vägledning av det estetiska uttrycket.

Vad beträffar komplexitetsvetenskaperna tog vi fasta på de resultat som gör gällande att komplexitet (som ett mått på ett naturligt, eller simulerat, systems förmåga att upprätthålla sin egen existens) är starkt beroende av systemets förmåga att fungera nära kaos – alltså långt från ett jämviktstillstånd. Detta är en insikt, vill artikeln demonstrera, som hittar sin filosofiska kontinuitet hos Deleuze och Guattari: den konstanta rubbningen av jämvikt som orsakas av destratifierande kontra stratifierande tendenser är också det nödvändiga villkoret för att upprätthålla en *plata*, det tillstånd vars inneboende potential till handling kan hållas vid en konstant nivå utan att förverkas eller förloras.

Vilka var då de pedagogiska slutsatser som vi kunde dra av dessa resultat? Först och främst, att en pedagogisk verksamhet som vill tillvarata individens möjlighet till kreativt deltagande i undervisning och lärande, inte kan kosta på sig ett ensidigt ideal om ordning och struktur utan att samtidigt ha begreppsliga resurser för att hantera, och kreativt interagera med, inflytanden som kan beskrivas som kaotiska. Slutsatserna är därför i linje med t.ex. Biesta (2010), som hävdar att lärarens ansvar aldrig är att enbart facilitera lärandet och påskynda dess resultat, utan också att *komplitera* och *störa* läroprocessen – att skapa möjligheter såväl som hinder. Just därför, menar Biesta, är subjektivitetsfaktorn alltid nödvändig att beakta i läroprocessen: närhelst lärande sker, sker en liten eller stor påverkan på subjektets själv- och verklighetsförståelse. Av samma orsak behöver läraren ha kompetens att veta hur man öppnar upp (destratifierar, med Deleuze & Guattari) det lärande subjektets förankring i meningsbärande system, men också ha den praktiska

kompetensen att tillsammans med eleven återförankra (stratifiera) i den nya struktur som uppstått genom ny erfarenhet.<sup>11</sup>

*Publicerad som:*

Larsson, J. & Dahlin, B. (2012). Educating far from equilibrium: Chaos philosophy and the quest for complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 1-14.

### **Artikel III**

För Foucault var studiet av motståndsytringar en viktig nyckel till förståelsen av maktrelationer (Foucault, 1983). Artikel III har varit ett försök att ta just det perspektivet på samtida skolpolitiska förändringar i Sverige, med avseende på diskurser om disciplin och ”ordning och reda”. Upprinnelsen till studien var serie av elevprotester och demonstrationer som genomfördes i Borås hösten 2007, som ett svar på införandet av skriftliga ordningsomdömen i stadens gymnasieskolor. Ordningsomdömet i sig utgjordes av ett formulär där läraren antecknade om eleven levtt upp till ordningsreglerna eller ej – såtillvida kan det upplevas som en relativt oproblematiskt åtgärd för att hantera problem med skolk och försenad ankomst. De protester som anfördes under ledning av den elevfackliga organisationen ”Förenade Klasskamrater” gjorde emellertid gällande att ordningsomdömet var ett allvarligt ingrepp i elevens integritet, samt ett hinder för elevens möjligheter till demokratiskt inflytande i sin skolmiljö.

Det empiriska material som analyserats är en samling av 1) protokoll från Borås utbildningsnämnds sammanträden i ärendet; 2) lokal och nationell nyhetsrapportering kring ordningsomdömet och protesterna; 3) debattartiklar från Förenade Klasskamrater såväl från dess meningsmotståndare; 4) intervjuer med Förenade Klasskamraters ordförande; 5) blogginslag på Förenade Klasskamraters hemsida. Syftet med studien var att studera den

---

<sup>11</sup> I samarbetet med artikeln bidrog Dahlin (förutom med värdefull korrespondens kring helhetsbild, argumentation och slutsatser) även med pedagogiska contextualiseringar i relation till Schillers filosofi samt Waldorfpedagogik (i avsnittet *Virtual Pedagogy in Friedrich Schiller and Rudolf Steiner*). Övrigt material var huvudsakligen skrivet av Larsson.

politiska dissensus som kom i dagen under elevernas protester – närmare bestämt att undersöka och analysera de grundläggande motiveringarna ur ett subjektiveringsperspektiv.

Det teoretiska-metodologiska ramverket inspirerades av politiska teoretiker som Mouffe (2005) samt Rancière (1999); för vilka den goda demokratins framtid beror av möjligheterna att uttrycka politiskt missnöje, snarare än på hoppet om att kunna nå allmän konsensus. Uttrycket av olikhet samt upplevd orättvisa måste alltid erövrats, menar Rancière, och innebär en subjektiveringsprocess där subjektet inte endast etablerar sig själv som en talaktör i ett givet diskursivt fält, utan även medverkar kreativt till skapandet av ett sådant fält, som en arena för individuellt och kollektivt uttryck. På denna punkt tar artikeln fasta på den begreppsliga resonans som föreligger mellan Ranciéres tankar om subjektivering (*subjectification*) och den sena Foucaults idé om subjektivering som en frihetsartikulation gentemot rådande maktförhållanden (Foucault, 1983; se också Biesta, 2008; Simons & Masschelein, 2010).

Resultatet visade att elevernas missnöje grundade sig i ett antal grundargument. Dessa var i grova drag följande: 1) ordningsomdömet löser inte problemet – det riskerar att förvärpa det genom att stigmatisera elever som redan har svårigheter med ordningsreglerna; 2) omdömet är godtyckligt och saknar lämpliga kriterier; 3) omdömet riskerar att förhindra en kritisk dialog mellan lärare och elever; 4) omdömet förskjuter fokus från ordning som bygger på elevens delaktighet, till ordning som en påtvingad process utifrån; 5) omdömet utgör en onödig administrativ belastning för lärarna; 6) omdömet bygger på en pedagogik från det förflutna, där lärarnas auktoritetsutövning hade helt andra mandat; 7) omdömet är integritetskränkande då det innebär ett betygssättande av elevens inre liv, vilket går utöver den kunskapsbedömning som är lärarens uppdrag.

Resultatredovisningen inkluderade också studiet av hur Förenade Klasskamrater iscensatte sina protester i form av demonstrationer, en elevstrejk samt namninsamlingslistor. Målsättningen med dessa aktioner var att påvisa den brist på konsensus kring ordningsomdömena som upplevdes mellan eleverna och beslutsfattarna – dels i fråga om ordningsproblemets omfattning, dels i fråga om dess lösning. Genom en rad symbolhandlingar ville eleverna därmed sätta

fokus på den 'symbolpolitik' som man ansåg genomsyrade ordningsomdömet, och som inte upplevdes som förankrad i skolarbetets konkreta verklighet.

I diskussionen identifieras bristen på individualiserade insatser som en dominerande motivering bakom protesterna – varför, hävdade Förenade Klasskamrater, måste man dokumentera samtliga elever när det vore mera effektivt att initiera en dialog med de elever som faktiskt inte lever upp till ordningsreglerna? Genom ordningsomdömet, som utgör ett disciplinärt verktyg *en masse*, riskerar man att underminera möjligheterna till ett öppet demokratiskt samtal i skolan samt till förändring av en kritisk dialog – och därmed, hävdar artikeln, utgör det också en kontraproduktiv faktor i relation till elevernas subjektblivanden. Utifrån artikelns teoretiska perspektiv diskuteras också bemötandet av elevernas protester – det faktum att de identifierades som ett ordningsproblem i sig snarare än som en manifestation av politisk delaktighet – vilket är en problematisk utveckling om man i likhet med Mouffe (2005) vidhåller att dissensus är en demokratisk resurs snarare än ett hinder.

Avslutningsvis dras slutsatsen att elevernas motstånd aldrig var en fråga om protest mot ordning *i sig*; snarare var det en protest mot den ordning som påläggs ovanifrån, och som inte växer fram ur elevens egen delaktighet och relationella ömsesidighet gentemot sin lärare.

*Publicerad som:*

Larsson, J. (2013a). A piece of resistance. Exploring behaviour assessment and political subjectification in a Swedish upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Förhandspublicering online: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.805448>.

## Artikel IV

Det huvudsakliga syftet med artikel IV, i likhet med det hos artikel II, var att utforska alternativa konceptualiseringar av disciplinen som begrepp, och att göra det utan att hemfalla åt någon av ytterligheterna i dikotomin ordning/kaos. Artikel II gjorde detta genom att ta mark i en Deleuziansk teoribildning; genom att besöka filosofer som Schiller och Nietzsche; men också genom att ta hänsyn till resultat från 1900-talets framsteg inom komplexitets- och kaosteori. Med artikel IV var avsikten att gå in på ett mera konkret pedagogiskt-praktiskt plan – med hjälp av filosofen Jacques Rancière, vars pedagogiska tänkande betraktades i motljuset från en Deleuziansk immanensfilosofi.

Central för argumenteringen var Rancières ”The Ignorant Schoolmaster” (1991), vilken beskriver en pedagogisk filosofi (och praktik) med den paradoxala egenskapen att vara både radikalt emanciperande och strikt disciplinerad (dock inte disciplinär, i en Foucaultiansk mening). För Rancière, som utgår från en verklig episod i den franska progressiva pedagogikens 1800-talshistoria, var det av högsta prioritet att lösa en av pedagogikens traditionella former av dominans: den från intellekt till intellekt. För att kunna göra det, var det nödvändigt att behålla en annan, enligt Rancière mycket harmlösare dominans: den från vilja till vilja. Det är i denna motsägelse som artikeln tar sin centrala utgångspunkt.

En annan viktig iakttagelse inför arbetet med artikeln var att flera av de begreppsliggöranden som Rancière utgår från, liksom de epistemologiska anspråk som han övertar från sin inspiratör (den franske pedagogen Joseph Jacotot), verkade ha fundamentala beröringspunkter med Deleuze & Guattaris tankar om immanens, blivande och frihet. Med detta inte sagt att konvergensen är oproblematiserad: det finns många kontraster mellan Deleuze och Rancière, och då avhandlingen använder sig av båda filosoferna, bedömdes det som angeläget att i artikeln diskutera några av dessa skillnader.

Metodologiskt och analytiskt utgick artikeln från ett urval av koncept från Deleuze & Guattari, vilka bildade bas för den fortsatta diskussionen. Dessa

koncept var stratifiering/destratifiering, territorialisering/deterritorialisering, samt *becoming-imperceptible* (Deleuze & Guattari, 1988). Medan de första fyra var centrala i diskussionen om disciplinens möjligheter att hitta nya konceptuella vägar, blev det femte och sista användbart för att just lyfta olikheterna mellan Deleuze och Rancière. Bland annat betonades att Deleuze (för vilken uppmärksamhet på mikronivå är ett viktigt led i mötet med världens differens och olikhet) utgör en kontrast gentemot Rancières prioritering av det makropolitiska deltagandet och subjektblivandet (se Rancière, 2004; 2010). Artikeln föreslår dock att *becoming-imperceptible* utgör en begreppslig brygga över denna kontrast – inte med avsikten att utradera faktiska olikheter – utan som en möjlighet att förstå uppmärksamheten på det mikropolitiska som en förutsättning för deltagandet i det makropolitiska.

Hur kan då, för att återknyta till artikelns huvudsyfte, Rancières pedagogiska filosofi förstås genom en Deleuziansk teoribildning? Vi vet att tesen om intelligensens frihet, jämlikhet och icke-hierarkiska natur var ledstjärna i Joseph Jacotots metoder för intellektuell frigörelse (se Säfström, 2007). Målet var alltid att studenten skulle vara så fri som möjligt att hantera ett pedagogiskt problem på de plan som stod honom/henne till buds – ett läge där studentens uppmärksamhet kunde fokuseras fullständigt på ett givet lärostoff. Artikeln hävdar att detta förhållande, tolkat utifrån Deleuzes och Guattaris terminologi, utgör ett assemblage med starka inslag av territorialisering: hos Jacotot föreligger en tvingande faktor av inneslutning, en kraftcirkel, som anordnas av läraren och som studenten inte kan undfly annat än genom att sätta sin intelligens i arbete – på nya sätt, på ny och okänd mark.

En annan viktig nyckel till detta förhållningssätt (sett ur ett Deleuze & Guattari-perspektiv) är att Jacotots metod verkar förutsätta en öppen stratifiering, där subjektet har möjlighet att själv välja vilka nivåer och plan av verklighetsupplevelse som problemet ska betraktas från – även om själva metoden för inneslutning faktiskt bygger på en strikt och reglerad territorialisering. Lärostoffet bildar centrum för denna territorialisering, läraren bestämmer dess periferi; däremellan beskriver subjektet en fri bana av intellektuell progression.

Gentemot denna disciplin kontrasterar artikeln Foucaults klassiska – vilken också är en territorialisering genom sin avsikt att segmentera rummet och tiden i kontrollerbara enheter, samt att kontrollera flödena mellan och inom varje enhet. Foucaults disciplin, hävdar artikeln, ger dock upphov till en mera rigid stratifiering genom sin avsikt att alltid välja skalnivå, alltid välja på vilket uppmärksamhetsplan en aktivitets förutsättningar ska anges: hur dess utveckling ska följas, och hur dess resultat ska mätas.

Avslutningsvis argumenteras för att Jacotots disciplin, återgiven av Rancière, ger möjligheten att iscensätta en alternativ förståelse av disciplinen som begrepp: en cirkulär, processinriktad segmentering som får sin bestämmelse genom de specifika förutsättningarna i varje givet 'lärandeassemblage'. Det är en disciplin som varken saknar ordning eller beslutsamhet – men genom att utgå från en ömsesidig territorialisering mellan subjektet och lärostoffets materialitet, involverar den i högre grad individens tilltagande förmåga till självdisciplin, och intellektuella frihet. Den erbjuder därmed en möjlighet att vika, modifiera, och vara ett motstånd i relation till den 'yttre' disciplinens verkningar.

*Inskickad för granskning som:*

Larsson, J. (2013b). Mellan Deleuze och Rancière. Om mikroperception, differens och lärandets immanenta disciplin.

## 4. Diskussion

---

### Disciplin bortom det möjligas gräns

Den första frågeställning som formuleras i denna avhandling har en ganska generell karaktär: den vill veta hur de diskurser om disciplin och 'ordning och reda' som förekommit i svensk skoldebatt och skolpolitik under det tidiga 2000-talet kan förstås i relation till maktanalytiska, utbildningssociologiska och pedagogisk-filosofiska perspektiv. Det skulle vara svårt att ge ett entydigt och okomplicerat svar på den frågan, men en tendens som framstår tydligt i både artikel I (Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010) och artikel III (Larsson, 2013a) är att svenska skoldisciplinära diskurser under det tidiga 2000-talet tenderar att omfatta samtliga av de strategier som Foucault (2009) räknar till den klassiska disciplinens: uppdelning av rum och tid, normaliserande sanktion, övervakning (bl.a. i form av nationella och internationella kunskapsmätningar) samt examination genom allt tidigare, och allt mer systematiserade, betygsättningar. Det är, för att tala med Deleuze och Guattari (1988), fråga om en linjär segmentering av lärandet: en segmentering som bygger på kontroll över de territorier i vilka lärandet äger rum, samt på kontroll över de stratifieringar som lärandet måste orienteras mot för att över huvud taget kunna kallas lärande. Det är en segmentering som tydligt förstärker statens roll som kraftcentrum för skolans styrning; tydliggör dess ansvar som klangbotten för de kvantifierbara kunskapernas supremati – staten blir "a point of resonance on the horizon, behind all the other points" (Deleuze & Guattari, 1988, s. 247).

Betyder då detta att 2000-talets disciplinära maktutövning lägger sig i revers: följer en linje bakåt till den tidiga industrialiseringens förutsättningar, tillbaka till en tid långt innan neoliberal ideal om avreglering, marknadsfrihet och individens autonomi skulle komma att genomsyra samhälleliga institutioner? Det skulle i så fall vara en högst paradoxal slutsats: disciplinen utgör ju från första början, åtminstone för Foucault, en rörelse *bort* från den feodala maktens centraliserade maktmekanismer. Som en markering av *slutet* på feodalmaktens maktutövning, inledde den en helt ny orientering: iscensättandet av makt genom ett ömsesidigt band, knutet mellan individens och samhällets begärs- och produktionskrafter (Deleuze & Guattari, 2008; Foucault, 2008; 2010).

Det är genom detta band som subjektet gradvis transformeras till att bli en garanti för sin egen fortsatta disciplinering, till en garanti för utvecklingen av sin egen produktiva kraft. Det är under dess inverkan som feodalsamhällets våldsamma och repressiva metoder för kontroll – i synnerhet den kroppsliga bestraffning som var dess yttersta maktuppvisning – kan sublimeras till att bli de moderna korrektiva institutionernas osynliga motor på mikronivå. Och här står nu vi, i vår sena modernitet, i slutet av den långa transformation under vilken nyttig disciplin omvandlats till disciplinerad nytta, och undrar – hur skulle det annars ha kunnat gå till? Kanske är det som Deleuze (2003) säger i relation till Nietzsches tankar om makt och dominans: en ny kraft kan endast bemäktiga sig ett givet territorium genom att maskera sig som en av de krafter som *tidigare* behärskat det. Med andra ord: disciplinen hade aldrig kunnat bli en bourgeoisie's antites till den feodala maktens suveränitet om den inte först åstadkommit en *synthes* mellan sina och den feodala maktens principer. Riktningen gick visserligen i ett annat håll – mot den moderna liberalism för vilken individens fria val i relation till en fri marknad är högsta auktoritet (Rose, 1999; Žižek, 2009) – men för den tidiga disciplinen, såväl som för den kungliga maktens suveränitet, vilade auktoriteten i ett hot om kroppslig bestraffning.

Vad ska vi då tro om samtidens diskurser om disciplin? Vilken rörelse representerar de, när de (som i fallet med skoldisciplin i en svensk kontext) återuppväcker auktoritära ideal från en gången epok (Larsson, Pérez Prieto & Löfdahl, 2010)? Vilka möjligheter finns egentligen att göra detta? Vi måste dra slutsatsen att många av de faktorer som disciplinens uppkomst ursprungligen stödde sig på nu saknas. En mycket grundläggande sådan är det faktum att moderna samhällsinstitutioner lyckligtvis har en mycket försvagad relation till det scenario som utgör alla disciplinära maktbefogenheters yttersta grund – hotet om våldsam intervention och kroppslig bestraffning (Foucault, 1983). Men en ännu mer fundamental faktor finner vi möjligtvis i svårigheten att hitta en naturlig förankring mellan klassisk disciplinär makt å ena sidan, och samtida samhällens förhärskande ekonomiska logik å den andra. Om 1600-talets disciplin var outhärlig för tillväxt i enlighet med en kapitalistisk världsordning, finns det idag mycket som tyder på att disciplin, i traditionell mening, blir en hämsko för densamma. På denna punkt kan sociologin genom Bauman (1995; 2004; 2007); men också filosofin genom Deleuze och Guattari (2008) hjälpa oss att se sammanhangen tydligare: de visar oss att kapitalismen är oskiljbar från en

allt tilltagande *detrterritialisering*. Kapitalet, den nya tidens maktfaktor i all sin abstrakta opersonlighet, är direkt beroende av ett tilltagande oberoendeförhållande (sic!) till alla geografiska, sociala och politiska ramfaktorer – och dess förmering bygger på fortsatt decentrering, abstrahering, och distansering från politisk kontroll. Samtidigt regredierar staten som politisk aktör: ”[m]uch of the power to act effectively that was previously available to the modern state is now moving away to the politically uncontrolled global (and in many ways extraterritorial) space” (Bauman, 2007, s. 2). Detta är neoliberal ideologi i sin renaste form; och den har bilden klar för hur konvergens kan uppnås mellan en önskad ekonomisk utveckling och en ideal subjektivitet: genom att fortsätta stimulera ett subjekt som är friställt och autonomt, ständigt detrterritialiserat i relation till geografi och politik.

Mot detta ideal ställs samtidigt en neokonservatismens retrospektiva subjektiveringsideal – stabilt, auktoritetsorienterat, klassiskt disciplinerat med rötter i de rätta värderingarna. Det är ett lärandesubjekt som tidigt slussas in i sin rätta utbildningsrutt, väl territorialiserat på basis av de individuella egenskaper med vilka det är behäftat; väl stratifierat i de rätta och otvetydigt bestämbara kunskapsnivåernas höga luft. Kan detta vara något annat än en krusning på ytan av en systematiskt detrterritialiserande neoliberalism? Bilden klarnar av en neokonservatism som idkar motmakt, *neokonservatismens klassiska disciplin som en motmakt*. Bilden klarnar av en disciplin som har funnit sin möjlighet att överleva in i 21:a århundradet: som en ficka av motstånd, bjudandes en sista strid mot den maktprincip som är dess ersättare – det territoriösa kapitalets abstrakta ordning.

Men det finns möjlighet att radikaliserat tolkningsrummet ytterligare. Om Deleuze (1995) hade rätt, har det oundvikliga redan inträffat: disciplinen monterades under efterkrigstiden ned till förmån för ett kontrollsamhälle där ’konstanta moduleringar’, digitala informationsflöden och osynliggjorda maktstrukturer håller individen i ett ständigt tillstånd av pågående detrterritialisering (vilket också är en observation i linje med sociologiska teorier om globalisering i det postmoderna – jfr Bauman, 1992; 1995; 2000; 2001; 2004; 2007; Giddens, 1997). Detta är ett tillstånd vari vi inte längre disciplineras genom närvaron av traditionella institutioners auktoritet – skolans, militärens, verkstadens – utan genom *frånvaron* av en sådan auktoritet, och av

nödvändigheten att vinna autonomi i det tomrum där den disciplinerande makten tidigare verkat. I kontrollsamhället antas den utmaningen med en subjektivitet som inte bara decentreras, utan även sprider sig multilateralt över sinsemellan oavslutade livsprojekt: ”in control societies you never finish anything – business, training, and military service being coexisting metastable states of a single modulation, a sort of universal transmutation” (Deleuze, 1995, s. 179).

Men vad är det då vi bevittnar, när utbildningsretoriken i en svensk såväl som i en internationell kontext åberopar de tidiga disciplinernas auktoritet – den vars fulla momentum endast kan förstås i relation till det maktkomplex av kroppslig bestraffning och suveränitet som varit dess föregångare och utgångspunkt? Och vilket ljus kastar detta över avhandlingens första frågeställning – den som intresserar sig för hur de diskurser om disciplin och ’ordning och reda’ som förekommit i svensk skoldebatt och skolpolitik under det tidiga 2000-talet kan förstås i relation till maktanalytiska, utbildningssociologiska och pedagogisk-filosofiska perspektiv? Den rimligaste slutsatsen är också den (synbarligen) mest otroliga: *disciplinen har överlevt in i 2000-talet i form av en simulering*. Inte som en fantasiprodukt, inte på låtsas – för som Baudrillard (1994) hjälpt oss att inse, så är en simulering lika verklig som dess förmåga att få oss att agera i samstämmighet med dess verklighetsanspråk. Att betrakta disciplinen i det tidiga 2000-talets skola som en simulering innebär därför *inte* att blunda för dess potential att hitta reella ankarpunkter i en pedagogisk praxis – men det är en uppmuntran till att betrakta dess maktanspråk som ett resultat av en pågående verklighetsproduktion där gränsen mellan objektivt och simulerat *i sig* görs till föremål för politisk intervention.

Det är framför allt i linje med denna tolkning som avhandlingen vill belysa resultaten från artikel I och III. Gillies (2008) analytiska begrepp *conduct*<sup>3</sup> är mycket belysande i sammanhanget. Det är, som Gillies menar, en styrningsrationalitet som gör bruk av en klassiskt liberal ideologi för att rama in betydligt mera centraliserade maktanspråk, och som framför allt begagnar sig av väl valda mediastrategier som verktyg för opinionsbildning och ’perception management’. Det är denna rationalitet som artikel I identifierar i samtidens diskurser om ordning och reda; synliggjord i en retorik som ansluter till den klassiska disciplinens attribut, men framför allt på ytan, som en performativ gest

– och genom just detta förhållningssätt lyckas bli tolererad inom ramen för ett övergripande politiskt arbete längs en neoliberal agenda. I artikel III möter vi motståndsytringar som verkar bekräfta denna nya disciplins karaktär av att vara 'verklighetsproduktion' snarare än 'verklighetsförankring': ordningsomdömet, vilket i elevernas ögon upplevs som 'symbolpolitik', möts med demonstrationer och manifestationer som av eleverna själva *också* beskrivs som symbolhandlingar (Larsson, 2013a). Detta var i själva verket ett av Förenade Klasskamraters huvudargument: ordningsomdömena bygger på en politisk myt, den "om den fuskande, bidragstagande, lata människan eller eleven som 'vi andra', vi som 'gör rätt för oss' måste hålla under hård kontroll" (Frick, 2007). För eleverna i Förenade Klasskamrater var det inte konstruktivt att delta i den verklighetskonstruktionen: "[d]e som berörs av orättvisor och problem i skolan är i första hand eleverna, och vi är inte en del av er myt" (Frick, 2007).

### **Om politisk subjektivering, och motstånd som fostran till makt**

Det var Hegels tes att historien alltid upprepar sig – men det var Marx som gjorde det viktiga tillägget: även om en historisk episod tilldrar sig två gånger, sker det första gången som tragedi, andra som fars (Žižek, 2009). Vad beträffar den disciplinära makten, har Foucault grundligen belyst i vilken utsträckning dess normaliserande mekanik skriver in den enskilda människan i en berättelse där hon alltid görs identisk med den subjektivitet hon tilldelas – vilket, åtminstone i de fall där berättelsen divergerar från normen, bäddar för en dramatik med tragiska anslag. När nu den disciplinära makten återupplivas i en svensk utbildningspolitisk kontext, sker det med hjälp av en *konserverativ* ideologi, på initiativ av ett *liberalt* parti i regeringsposition. Marx hade inte kunnat undgå att se det farsartade i den situationen – men det betyder inte att berörda elever och lärare har anledning att skratta. Den nya disciplinen må vara en symbolpolitik; t.o.m. kunna betraktas som en simulering; men dess subjektiverande effekter är verkliga. När en neoliberalisms subtila disciplineringsprocesser (reflektion, utvärdering, stimulering av det entreprenöriella lärandesubjektet) samexisterar med en hårdkokt agenda av nygamla auktoritetsanspråk, kontroll och normalisering av lärandets innehåll, metoder och resultat – då har vi en splittrad maktpåverkan, och all anledning att vänta oss en lika splittrad motmakt.

En del av denna motmakt, vill avhandlingen hävda som ett svar till frågeställning nummer två, är just det som artikel III undersökt och teoretiserat: en politisk subjektiveringsprocess, där elever faktiskt använder all den autonomi och allt det entreprenörskap som de bemyndigats till för att ifrågasätta och expandera sitt läranderums territoriala begränsning. När en nydisciplinär policy sätter accent på lärarens roll som övervakare med polisiära befogenheter, och eleven måste vara hårt arbetande, fritt tänkande och samtidigt servil i ett handlingsutrymme vari möjligheterna till demokratiskt inflytande sätts inom parentes – då identifierar studien en reterritorialisering av utbildningsrummet som sträcker sig långt utöver den performativa ambitionen att förmera det kvantifierbara kunnandets abstrakta kapital. Det sker genom ett lärandesubjekt som finner sin kostym för trång, som ställer sig i rapport med sociala och politiska flöden utanför skolans begränsade territorium – och som gör det just genom att spela på den motsättning mellan neoliberala och neokonservativa inflytanden som dikterat den nya disciplinens implementering.

En mycket viktig fråga att lyfta i sammanhanget är dock följande: om en sådan form av motstånd stödjer sig på diskurser om det autonoma, fritt väljande subjektet – då utgör den väl i själva verket en förstärkning av en dominerande neoliberalisms inflytande över samtida utbildningspolitik? Snarare än att uppfylla det klassiska emancipatoriska schemats schablonbild av motstånd som en flykt från makt, påvisar dessa resultat existensen av ett motstånd som i högsta grad samverkar med en dominerande styrningsrationalitet för att destabilisera övriga, konkurrerande maktanspråk (Biesta, 2008; Larsson, 2013a; Lenz Taguchi, 2000). Sätillvida kan motståndet betraktas som en assimilation av rådande maktförhållanden – men paradoxalt nog också i formen av en politisk subjektivering (Ranciére, 1999) vilken exponerar elevens potential till demokratiskt inflytande genom en kreativ hantering, och exponering, av rådande politisk dissensus (Mouffe, 2005).

Extra intressant med detta resultat är att det samtidigt öppnar upp en möjlighet till kritisk diskussion av denna avhandlings teoretiska ram. Det aktualiserar den brännande frågan: iscensätter inte den nomadiska, rhizomatiska filosofi som vi känner hos Deleuze och Guattari i själva verket just den typ av deterritorialisering som en neoliberal politisk agenda behöver för sin fortsatta expansion? Är inte ett nomadiskt tänkande, rhizomatiskt

decentrerat subjekt allt det som en radikalt deterritorialiserande kapitalism mest önskar sig? Žižek drar frågan till sin yttersta spets: är inte tänkare som Deleuze, Guattari och Foucault, “the ultimate philosophers of resistance, of marginal positions crushed by the hegemonic power network... effectively the ideology of the newly emerging ruling class” (Žižek, 2004, s. 193). Som en kontrast till den allmänna uppfattningen om Deleuze och Guattari som radikala tänkare, kritiskt diskuterande en kapitalistisk världsordnings sociala, psykologiska och ekologiska konsekvenser (Deleuze & Guattari, 2008; Guattari, 2008; 2000; 1995), visar Žižek oss alltså ett scenario där korten fullständigt blandats om: Deleuze och Guattari har gått från revolutionens framkant till att bli ’commonplace philosophy’ – stapelvara även i maktens korridorer.

Det prospektet i sig, skulle kunna vara den färgstarkast möjliga illustrationen av hur pass deterritorialiserade samtidens maktstrukturer är. Men man kan samtidigt hävda att Žižek inte ger full rättvisa åt den potential för radikalt tänkande och handling som ligger i Deleuze och Guattari. Möjligheterna för motstånd i deras filosofi låter sig inte uttömmas genom utsikten att deterritorialisera *ännu* mer än varje neoliberal ordning skulle kunna önska sig – för att sedan återinstallera subjektiviteten ”simultaneously in the realms of the environment, in the major social and institutional assemblages, and symmetrically in the landscapes and fantasies of the most intimate spheres of the individual” (Guattari, 2000, s. 69). Redan detta går möjligtvis utöver den potential som Žižek erkänner hos Deleuze och Guattari – men frågan är om inte det mest radikala i deras filosofi, i relation till motstånd som ett subjektblivande, ligger i begreppet *destratifiering*. Det är, som artikel II hävdar, en process genom vilket subjektet iakttar möjligheten att lösgöra upplevelsen av verklighet från de diskursiva system genom vilka denna verklighet medieras (Larsson & Dahlin, 2012). Som ett praktiskt exempel kan vi ta Deleuzes egen diskussion av motstånd i relation till kontrollsamhällets kommunikationsmekanismer:

Maybe speech and communication have been corrupted. They're thoroughly permeated by money – and not by accident but by their very nature. We've got to hijack speech. Creating has always been something different from communicating. The key thing may be to create vacuoles of noncommunication, circuit breakers, so we can elude control.

(Deleuze, 1995, s. 75.)

Motstånd genom destratifiering, hävdar avhandlingen utifrån resultatet i artikel II, innebär också andra utmaningar än motstånd genom deterritorialisering. Processen är mera djupgående, och dess inverkan på subjektivitetsprocessen är negativ, demonterande, på ett mera radikalt sätt då den inte bara låter individen 'byta arena' för sin subjektiveringsprocess utan även omförhandla villkoren för hur denna subjektiveringsprocess kan förstås i relation till dominerande former av kommunikativ interaktion. Destratifiering kan därmed förstås som ett tillfälligt avbrott av subjektets förankring i meningsbärande system, och är i så måtto även ett exempel på Baudrillard's tes om objektets motstånd: "refusal of meaning and of the spoken word" (1994, s. 85).

Det kan tyckas som en alltför abstrakt tanke, en alltför radikal åtgärd, i relation till pedagogisk filosofi, teori och praktik. Men utifrån resultatet i artikel II vill avhandlingen ändå hävda att motstånd genom destratifiering beskriver ett reellt handlingsutrymme, en strategi med vilken det blir möjligt att betrakta sin verklighet, sin biologiska/sociala/pedagogiska kontext, skild från det kommunikativa mönster och det politiska klimat i vilket denna förståelse normalt inramas – och att denna möjlighet faktiskt kan vara en nödvändig pedagogisk åtgärd. Det behöver inte vara fråga om att skapa tomrum av ickekommunikation, som i Deleuzes citat ovan – utan, som artikel II hävdar, att välja *annan* kommunikation, att kommunicera med verkligheten *via andra lager*, att iscensätta sin subjektivering längs estetiska dimensioner, etiska dimensioner, materiella dimensioner. Till sist måste det även noteras att destratifiering, i en pedagogisk-filosofisk kontext, inte bygger på ambitionen att ta varje process till sitt yttersta – tvärtom. Biesta (2012) har fått oss att inse behovet av moderation: för lite motstånd föröder subjektet; för mycket motstånd föröder dess värld. Lärandets komplexitet ligger däremellan.

### **Disciplin för 2000-talet: mot en ny konceptualisering**

Den disciplinära makten har onekligen gamla anor – åtminstone leder de i industrialiseringens Europa tillbaka till skarven mellan 1600- och 1700-tal (Foucault, 2009). Med tanke på den tidsrymd som förflutit sedan dess, är det måhända välmotiverat att kritiskt granska disciplinens förmåga att leverera ett svar på samtidens pedagogiska utmaningar – men det betyder inte att vi kan

ignorera själva frågan. Vi behöver fortfarande en struktur för samarbetet i våra skolor – och i relation till den strukturen behöver vi diskutera vilka former av auktoritet som *dagens* lärare är betjänta av – samt, inte minst, genom vilka *konkreta processer* som sådana former av auktoritet kan förvärfvas (jfr Larsson, 2012). Enligt argumenteringen i Larsson & Dahlin (2012) behöver vi också vara öppna för att det som 'gamla skolans' ordningsfabriker var ett svar på – tendenser som kan beskrivas som kaotiska – är och förblir ett tecken på att varje system för deterritorialisering och stratifiering aldrig är heltäckande; de 'läcker' (Olsson, 2008).

Som motstånd på mikronivå, *individens motstånd genom subjektivering på mikronivå*, har dessa tendenser potential att påvisa behovet av en systemuppdatering, snarare än en tätning av befintliga lagningar. En sådan systemuppdatering framstår troligen som mycket möjligare att genomföra för oss, än den gjorde för våra förfäder på 1700-talet – just eftersom kraftfulla individuations- och subjektiveringsprocesser varit verksamma under tiden däremellan. Men även eftersom förändring och fluktuering, åtminstone om vi får tro samhällsanalytiker som Bauman (och filosofer som Deleuze) idag är strukturellt integrerade i själva samhällsapparaten. Det är faktiskt när vi drabbas av denna insikt, menar Bauman, som vi inträder i det postmoderna: när vi inser att traditionella, stabila hierarkier och auktoritetsvillkor nedmonterats – eller åtminstone tagit steget in i vår egen subjektiveringsprocess. Den första, instinktiva reaktionen kan mycket väl vara

att försöka fly från den »herrelösa« världens ogenomträngliga vildmark tillbaka till den trygga värld där det finns stränga, men beslutsamma chefer »som kan sitt jobb« och som styr över suveräna territorialmakter innanför säkra, till synes ogenomträngliga gränser.

(Bauman, 2004, s. 29.)

Den vägen, menar Bauman, kommer i längden inte att vara öppen. Ett annat, insiktsfullare sätt presenterar sig dock när vi inser att utmaningarna i det postmoderna ställer oss inför behovet av solidaritet och etiska ställningstaganden; och samtidigt inser att ”*bortgången för de maktunderstödda universella och absoluta föreställningarna har gjort aktörens ansvar djupare och faktiskt mer betydelsedigert än någonsin tidigare*” (Bauman, 1995, s. 15, författarens kursivering). Om vi vill ta vara på den rekommendationen, står det klart att vi inte kan låta

oss nöja med den klassiska epokens disciplinära strategier när vi hanterar samtidens pedagogiska utmaningar.

Så hur rekommenderar då denna avhandling att vi behandlar begreppet 'disciplin' idag? Som en deponirest, färdig att levereras till historiens sopsstation? Eller finns det en möjlighet till återvinning, till att börja ladda begreppet med nya meningar och samband – låta det vibrera i takt med en mera uppdaterad samhällsförståelse? Olsson försäkrar oss visserligen att "old themes can always be reawakened and put to work in relation to contemporary society and the problems proper to the contemporary situation" (2008, s. 37). Finns det då en 'konceptets pedagogik' (Semetsky, 2009; 2010) förborgad även i disciplinbegreppet, en potential som vi kan ta bättre vara på? Det var denna undran som gav upphov till avhandlingens tredje frågeställning: hur pedagogisk filosofi kan hjälpa oss till begreppsliggöranden av 'ordning' och 'disciplin' som undviker ett dikotomiserande och polariserande tänkande. Svaret, om vi utgår från resultaten i artiklar II och IV, är ja – det är möjligt. En förutsättning är dock att vi är beredda att lösa de konceptuella trådar som per automatik länkar disciplinbegreppet till termer som 'produktivitet', 'ordning' och 'struktur' – det immanensplan som de tillsammans genererar är inte en funktionell navigeringsyta för framtidens pedagogiska teorier och praktiker.

Om vi istället (med Deleuze och Guattari) benar upp begreppet från insidan, så inser vi att dess praktiska implementering beror på faktorer som är både stratifierande och territorialiserande (Larsson, 2013b). Att separera dem analytiskt ger oss frihet att tänka en disciplin som (likt den klassiskt Foucaultianska) verkar i båda dimensionerna – men också andra versioner där uteffekten, så att säga, sänks i någon dimension. Ett konkret exempel hittar vi i den pedagogiskt-emancipatoriska metod som beskrevs av den franske 1800-talspedagogen Jacotot, och som senare återgavs av Rancière (1991). Här hittar vi en strikt inramning av den pedagogiska processen: den ömsesidiga territorialiseringen mellan elev och lärostoff som pedagogen initierar. Däremot föreligger ingen tung stratifiering; det vill säga ingen på förhand given förståelseram för hur läroprocessens förutsättningar, fortskridande eller resultat ska tolkas; ingen "totalizing either/or logic" (Säfström, 2011, s. 204) som deriveras ur ett marknads- eller produktivitetsorienterat värderingssystem (jfr. Ball, 2012; Biesta, 2006; Brown, 2005). Processen kan beskrivas som *cirikulärt*

*segmenterad* (Deleuze & Guattari, 1988) då reglerna för dess utbredning i tid och rum kan revideras i takt med processens eget fortskridande – en princip i linje med egenskaperna hos komplexa, icke-linjära, självorganiserande system (Semetsky, 2005; 2008).

Ur elevens eget perspektiv innebär denna cirkulära segmentering nya möjligheter till emancipation – inte en global, absolut emancipation (jfr. Biesta, 2008; Lenz Taguchi, 2000) utan en lokal, kontextberoende inneslutning som erbjuder ett tillfälligt frirum, utgör ett tillfälligt motstånd *inuti* de globala maktflöden som omger det. Därigenom accentuerar den cirkulära segmenteringens begrepp också aktörens ansvar i processen – den utgör, precis som komplexitetsteoriernas bidrag till utbildningsfilosofin, ”a re-assertion of child-centeredness and experiential, exploratory learning” (Morrison, 2008, s. 24). Barnet, eleven, det lärande subjektet – det är där som den ömsesidiga territorialiseringen på lärostoffet tar sin effektiva utgångspunkt, även om det är pedagogen som initierar processen. Subjektet gör sin kunskapsresa mot centrum, längs en periferi med gradvis minskande radie, möter sina motstånd och utvecklar sina discipliner under resans gång – men ändå är det ingen subjektcentrerad pedagogik som vi möter. Att som subjekt ingå i ett assemblage är att *själv* vara en beroende variabel. Beroende av tillgängliga stratifieringar, tillgängliga territorier. Men: det är inte heller fråga om en pedagogik där subjektet skrivs ut ur bilden helt och hållet – då vore vi tillbaka till de emancipatoriska möjligheternas absoluta nollpunkt. Det är, paradoxalt nog, här som disciplinen kommer in i bilden igen, relevant i formen av en tilltagande självdisciplin; en disciplin som lär sig att *tolerera* motstånd när det är nödvändigt, och att *bjuda* motstånd när det är nödvändigt (Larsson, 2013b).

Om vi nu skulle våga steget från ett praktiskt-pedagogiskt plan till ett mera abstrakt-filosofiskt, så skulle vi (i ljuset från Deleuze och Guattaris teorier) kunna formulera två sammanfattande teser: två teser om disciplinen *som verktyg för subjektets interaktion med omvärlden*. Det skulle bli två teser som uttryckte det paradoxala i att samtidigt konstitueras och vara konstituerad; ett mångbottnat agentskap situerat i den ständiga pendlingen mellan att ömsom subjektiveras, ömsom ’desubjektiveras’ (Lemke, 2011; Masschelein, 2006) – och utmaningen att däremellan finna *sin* plattform för emancipation:

- 1) disciplin är det nödvändiga mått av kontroll som subjektet behöver, i relation till territorialiserande och deterritorialiserande processer, för att interagera med de geografiska, politiska och biologiska villkoren för sin egen subjektiveringsprocess;
- 2) disciplin är det nödvändiga mått av kontroll som subjektet behöver, i relation till stratifierande och destratifierande processer, för att omförhandla villkoren för sin egen världsförståelse och de diskursiva system med vilka denna förståelse medieras.

Detta kan låta som luftiga abstraktioner – men vi bör komma ihåg att Deleuze, som solofilosof eller i kollaboration med kolleger, var av en pragmatisk natur: alltid intresserad av om hans begrepp gick att omsätta i handling, gick att experimentera med, kunde fås att interagera med en materiell verklighet. Det är med den förhoppningen som vi kan betrakta disciplin enligt teserna ovan: som den mycket pragmatiska konsten att skapa och hantera subjektivitet. Men eftersom vi i sammanhanget måste räkna – inte bara med vår egen förmåga att visa motstånd utan även världens förmåga att *visa oss* motstånd – är subjektivitetens konst också intimt knuten till den paradoxala konsten att vinna kontroll över sin egen *förmåga att förlora kontroll*. Det är just denna aspekt som gör att en pedagogisk filosofi, självdisciplinerad enligt teserna ovan, ändå inte återför det autonomt viljestyrda subjektet till universums medelpunkt enligt neoliberalt recept. Att vara disciplinerad i bemärkelsen ovan pekar snarare i en annan riktning: mot en disciplin som hjälper oss att identifiera de olika sätt på vilka vi redan är subjektiverade – och att välja en egen subjektivering att sätta emot.

## Summary

---

### Introduction, Aim and Research Questions

As Sweden approached its 2006 national election, issues of discipline, order and conduct came to occupy increasingly dominant positions in national educational debates. By representatives from the right-wing coalition (primarily the Swedish liberal party), the problem was explicitly stated – in media debates (see for instance Björklund, 2006; Björklund, Flyborg & Odenljung, 2006) as well as in official election manifestos (see for instance Allians för Sverige, 2006). The message was clear: results in Swedish Schools were declining due to lack of discipline, teacher authority and sufficient regulation. Subsequently, as power shifted in favor of the right-wing alliance, a plethora of reforms followed; designed to restore orderly environments, to reinforce teacher authority, and to re-establish state control over the procedures by which educational progress is defined, measured, and evaluated (Utbildningsdepartementet, 2007a; 2007b).

While acknowledging the need to maintain orderly environments in school, this dissertation recognizes the need to critically examine these manifestations of disciplinary discourse. For instance, it may be observed that the discourses seem to reawaken, and reinforce, an age-old polarization in the educational debate: the case of “a traditional authoritarian teaching style [against] a muddled, woolly and indefinable pedagogy” (Lenz Taguchi, 2010, s. 123). Finding momentum in the urgency to move beyond such dichotomies, rather than to dust them off for another round in the game of political contestation, this dissertation takes the following aim: *to engage, by means of a set of educational-philosophical perspectives, in a critical discussion of Swedish educational disciplinary discourse in the early 21<sup>st</sup> century*. Its research questions are:

- 1) How can disciplinary discourses in Swedish educational debates (and in reforms) during the early 21st century be understood in relation to analytics of power; in relation to sociology of education, and in relation to educational-philosophical perspectives?

- 2) How may educational philosophy be utilized in order to understand the manifestations of resistance, as well as the mechanisms of subjectivation, that may occur in relation to such disciplinary discourse?
- 3) How may educational philosophy be utilized in order to engage in *new* conceptualizations of ‘discipline’ and ‘order’ – conceptualizations that avoid polarized and dichotomous thinking?

In order to address these questions, four separate studies have been carried out – each with their own set of aims, research questions and methodologies. As a general presentation, it can be said that study I – an empirical/discourse-analytical study – primarily relates to research question number one; study III (also empirical/discourse-analytical) primarily relates to research question number two; while studies II and IV take a more theoretical/philosophical route in order to address research question number three. Published, or submitted as in the case of study IV, the four respective papers are:

- I) Larsson, J.; Löfdahl, A.; Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, assessment and performativity in contemporary Swedish educational discourse. *Education Inquiry*, 1(3), 177–195.
- II) Larsson, J. & Dahlin, B. (2012). Educating far from equilibrium: Chaos philosophy and the quest for complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 1-14.
- III) Larsson, J. (2013a). A piece of resistance. Exploring behaviour assessment and political subjectification in a Swedish upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Digital pre-print.
- IV) Larsson, J. (2013b). Mellan Deleuze och Rancière. Om mikroperception, differens och lärandets immanenta disciplin. [Between Deleuze and Rancière. On microperception, difference and the immanent discipline of learning]. Submitted.

## **Earlier research – a brief introduction**

There are four fields of research – closely related at times, yet conceptually distinct – that yield important points of departure for this thesis. In awareness of a lack of complete coverage, this section will give some directions to the most important lines of work; also indicating the research fields within which the thesis wants to make a contribution.

### ***Power, resistance, the subject: Contemporary convolutions in educational philosophy***

By any measure, the seminal works of Foucault seem to retain their force of impact on contemporary philosophy of education (cf. Biesta, 2008; Deacon, 2002; Lemke, 2011; Masschelein, 2006; Simons & Masschelein, 2006; Simons & Masschelein, 2010; Stickney, 2012; Wang, 2011). In many of these contributions, the authors depart from Foucault's later works on *subjectivation* – where the subject is seen not only as a one-way product of governmental power exercise, but rather as an outcome of a power negotiation in which the subject itself takes part – for instance by way of resistance, or by way of practices of *de-subjectivation* (Biesta, 2008; 2011; Foucault, 1983; Lemke, 2011; Masschelein, 2006). On this point, as for instance Biesta (2008) and Simons & Masschelein (2011) argue, Foucault resonates with the thought of Rancière – who also recognizes the emancipatory and democratic potential inherent in processes of subjectivation (Rancière, 1999; 2010). A consideration of these philosophers in conjunction, while in awareness of the mutual differences between them, will be an important contribution to the theoretical resources of this thesis – even more so, it will be argued, when its major theoretical framework has been introduced; that of Deleuze and Guattari.

### ***Neoliberalism and neoconservatism: A view from sociology of education***

As leading researchers in sociologically oriented educational research have noted, neoliberal agendas exert a considerable influence on international education policy reform (Apple, 2004; 2006; Ball & Olmedo, 2013; Ball, 2003; 2006; 2012; Goodson, 2010). Decentralizing, individualizing and marketizing entire domains of educational activity, it has powerfully generated ideals of

quantitative assessment, accountability and market-minded models for educational competition. Also, it has generated subjectivity ideals that converge on a *homo economicus* of educational transaction: an image of the rationally choosing, risk-assuming, entrepreneurial and autonomous subject, effectively functioning as role model for teachers as well as students (Bauman, 1995; 2001; 2004; Biesta, 2006; Brown, 2005; Rose, 1999; Säfström, 2005).

There are, however, other political influences to be considered. *Neoconservatism*, for instance, seems to dictate subjectivity ideals that are in *opposition* to those of neoliberalism: it revives the docile subject, standing in obedience to the traditional authorities and hierarchies of an educational past (Apple, 2004; 2005; 2009). For children, who face this double demand on subjectivity, resistance as a means of negotiating subjectivity becomes an intricate affair – simply because resistance to one set of demands may imply fulfillment of the other (cf. Olsson, 2008). In the extreme case, as Baudrillard (1994) noted, this means that children develop two sets of resistance practices: the empowering actions of the *subject's resistance*; and the potentially disempowering ones pertaining to the *object's resistance*. A similar, more updated prospect is outlined by Biesta (2012), who differentiates the picture by calling for more intermediate forms of resistance: ones that build on action and initiative while refraining from modernity's ideals of absolute, total emancipation (see also Lenz Taguchi, 2000; 2008). Here, we learn that the concept of emancipation, in fact, is more helpful when regarded as a process rather than a product; always the result of an ongoing negotiation: resistance in the form of a “continuous process of displacement” (Lenz Taguchi, 2008, p. 272). Accepting that this process of displacement will fail to lock on to either side of the ‘order against chaos’ dichotomy, we also realize that if emancipation happens at all, it happens “in the interplay between ‘the order of truth’ and the disturbance of that order” (Säfström, 2011, p. 200).

### ***Educational philosophy and complexity theory: Towards non-dichotomous thinking in education***

Despite the neoliberal ideals of freedom of choice and market-driven diversity, their implementation – perhaps owing to the fact that they also have to negotiate more conservative political forces – rather seem to enforce a “totalizing either/or logic” (Säfström, 2011, p. 204). For a critically oriented

philosophy of education, it becomes imperative to study the effects of such a logic while also pointing out routes to a *different logic* – unfettered to the dichotomies of an age-old educational controversy. Such a route, arguably, is taken by educational-philosophical perspectives that explore the fields of complexity and chaos theory (Alhadeff-Jones, 2008; Davis & Sumara, 2005; Lemke & Sabelli, 2008; Mason, 2008; Morrison, 2008; Olssen, 2008; Osberg & Biesta, 2008; 2010; Osberg, Biesta & Cilliers, 2008; Semetsky, 2005; 2008). Sustaining their integrity by relying on influences that are of chaotic origins – not just on structure and order – the complex systems studied in these fields seem to enable new conceptualizations of educational systems as well. They afford new problematizations of classical binary divides: for instance those between ontology and epistemology (Osberg, Biesta och Cilliers, 2008) while also making for a powerful critique of top-down processes designed to control, in detail, the prerequisites and outcomes of learning processes (Morrison, 2008).

### ***Deleuze and Guattari: Complexity thinkers in philosophy***

Taking departure not only in philosophy, psychology and politics, but also in mathematics and complexity theory, Deleuze and Guattari provide a platform for thinking about complexity, non-linearity and self-organization on a conceptual/philosophical plane, rather than one of natural-scientific discourse (Bell, 2006; De Landa, 2002; Semetsky, 2005; Žižek, 2004). Not surprisingly, common uses of Deleuze and Guattari in educational research are in a critical vein: problematizing rigid models for learning and teaching while pointing to new directions – towards the materiality, ethics and aesthetics of learning (see Adams St. Pierre, 2004; Hermansson, 2013; Honan, 2007; Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2008; Sandvik, 2013; Sellers, 2010; Sellers & Gough, 2010). For Deleuze, education that matters always begins with a problem formulated by the student, not with the search of a solution to someone *elses* problem (Semetsky, 2010). Finding the proper problem, and the conceptual platform proper to solve it – this, if anything, is the *sine qua non* of education in a Deleuzian perspective (Deleuze, 1991a; Deleuze & Guattari, 1994). It is also a procedure profoundly relevant for designing methodologies in the line of Deleuze and Guattari. In this thesis, many of the discussions that follow do relate to a set of concepts developed by Deleuze & Guattari (1988), chosen on the premises that awareness may be generated; nuances may be extracted as the

concepts in question are allowed to meet with discourses on discipline in contemporary Swedish educational debate.

## Theoretical and analytical framework

Fitting the description of a set of relations on a plane of immanence, the concept of *assemblage* (Deleuze & Guattari, 1988) can be defined in relation to a pair of supporting axes: those of *stratification/destratification* and *territorialization/deterritorialization*. On the one side, stratification can be described as a coupling process uniting *forms of content* (usually, flows of particles/matter) with *forms of expression* (usually, discursive flows or non-corporeal transformations). In relation to an experiencing entity, processes of stratification function as layerings; thus enabling world experience to stabilize on certain scales of attention, such as for instance on the three dominant strata: *experience as a being of language; experience as a bodily organization, and experience as a subject* (Deleuze & Guattari, 1988). As an opposite process, *destratification* rather designates the decoupling of forms of content in relation to forms of expression; a more or less profound destabilization of world experience, and the disengagement of the experiencing entity in relation to the stratum in question.

While the axis stratification/destratification denote the scale of materiality or mode of attention that an assemblage is able to address, the vectors *territorialization/deterritorialization* define the more local – geographical, social, mental, ecological – limits that give an assemblage coherence and continuity in time and space (De Landa, 2006). Thus, an assemblage can be highly territorialized (having strict borders and a high internal homogeneity among its constituting elements) or relatively deterritorialized (having more porous borders and a lower level of internal homogeneity). Arguing that *subjectivity* in fact can be defined as an assemblage, this thesis will apply the concepts above in order to understand the subject as a territorial negotiation – more or less stratified, more or less territorialized. This is the subject as *haecceity*, as event; as a collective form of individuality rather than a transcendently defined entity.

Later on, in the discussion, we will recognize that such a processual, event-like conceptualization of subjectivity enables us to regard resistance as a *deplacement of subjective experience on an axis of territorialization; or on one of stratification* – and in fact, that the different modes of disciplinary power may *themselves* be thought of as fixations of subjective experience along the axes mentioned above. As for the subject itself, it may find its momentum for development precisely in the resistances that it enacts as it attempts to renegotiate the limitations of its own experience – but also in the resistances that reality itself, materiality itself, offers as a response to such renegotiation. Together with theorists like Foucault and Rancière, we may also enable ourselves to regard political activity – in the form of a political subjectification (Rancière, 1999) – as a renegotiation of the coordinates that delimit subjectivity in relation to a shared, more collective world experience. In other words, political subjectification becomes an opportunity to territorialize on areas of world experience that normally pertain only to the domains of political governance.

## **Discussion**

### ***Discipline beyond its limits***

In relation to research question one, the thesis argues that the disciplinary discourses in current Swedish educational debates indicate a distinct break with neoliberal ideals of autonomous subjectivity, of decentralization and deregulation, favoring instead more neoconservative ideals of a strong state; stronger disciplinary control over education; as well as obedience to traditional authority (Larsson, 2013a; Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). However, the thesis also recognizes that several parameters in the social fabric have changed dramatically since the rise of the disciplines in the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries. For instance, disciplinary policies can no longer rely on the sanction of corporeal punishment that their predecessors could (at least in education, they cannot); and neither can they expect the same degree of docility to be enforced in society – since powerful subjectifying mechanisms have been at work since early industrialization; mechanisms of which the disciplines in fact are a vital part (Bauman, 2000; 2001; Foucault, 2010).

What then, are the outlooks of a successful re-implementation of the traditional disciplines? The question needs to be addressed with current modes of economy and production in mind. As modern capitalism, at least in the analysis of Deleuze and Guattari (1988, 2008), thrives on accelerated movements of deterritorialization (of capital in relation to geography, politics, the workforce), chances are that neoconservative reterritorializations serve as little more than temporary resistances; merely delaying the accelerated progress towards neoliberal consensus (cf. Mouffe, 2005; Rancière, 1999). From this perspective, 21<sup>st</sup> century school discipline in fact makes the most sense when regarded as a *simulation* of power (Baudrillard, 1994); as a strategy for perceptual management (Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010) – “an illiberal weapon in a liberal regime” (Gillies, 2008, p. 421).

### ***On Political subjectification, and resistance as preparation for power***

Responding to research question two, the thesis does identify several potentials for resistance in the ruptures between neoliberal and neoconservative territory. These resistances, as studied in Larsson (2013a), appear to take advantage of subjectivity ideals generated within neoliberal contextualizations of the autonomous individual, empowered as it is by discourses on the virtues of rational, free choice (cf. Ball & Olmedo, 2012; Rose, 1999). However, rather than playing into the hands of neoliberal deterritorializations of the subject in relation to political spheres, these student resistances set in motion a mode of political subjectification that empowers itself by revealing a dissensus inherent in the disciplinary policies from the very start (Larsson, 2013a). They are, in other words, reterritorializations of the subject onto a shared arena of political contestation.

This is a result that forces us to reconsider the emancipatory aspects of the Deleuze-Guattarian concept of deterritorialization: does it not, in fact, indicate a movement towards removal of neoliberalism’s last shackles; offer the final boost into capitalism’s dream of ultimately disconnecting politics from power while disjoining capital from its base in material production (Deleuze & Guattari, 2008)? Perhaps then, as Žižek asks, Deleuze and Guattari are not the philosophers of resistance that they have been called, but “effectively the ideology of the newly emerging ruling class” (Žižek, 2004, p. 193)? To this very

thought-inspiring prospect, the thesis would like to counter that Deleuze and Guattari do provide other, perhaps more powerful, modes of resistance than that of deterritorialization – for instance in the concept of destratification (Larsson & Dahlin, 2012; Larsson, 2013b). Detaching one’s subjectivity from dominant strata that define educational progress strictly in terms of economic transaction, and deliberately establishing new territories on strata that relate more explicitly to the materiality of learning as well as ethico-aesthetic experiences (Guattari, 1995; 2000; 2008), remains a possibility for resistance to power.

### *Discipline for the 21<sup>st</sup> century: Towards new conceptualizations*

In the machineries of classical discipline, observed from the viewpoint of Deleuze & Guattari’s concept of the assemblage, firm territorialization tend to combine with rigid forms of stratification – and the net result is a powerful structuring of reality that unites the individual to the collective by way of a common denominator: measurable productivity as defined by a capitalist mode of economy (Deleuze & Guattari, 2008). In this final section, we will explore the possibilities of maintaining a discipline that is able to *separate* the twin axes of the ‘disciplinary assemblage’ – that is, territorialization and stratification. Building on Rancière’s *Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991), viewed in the light of Deleuze-Guattarian philosophy (1988), the thesis wants to exemplify such a separation by outlining the contours of a discipline that combines firm territorialization with more open forms of stratification.

Following the investigations made in study IV (Larsson, 2013b), the thesis finds inspiration for these contours in Rancière’s account of 19<sup>th</sup> century French pedagogue Jacotot, and his particular educational method for intellectual emancipation. In this method, the teacher was indeed a figure of authority inasmuch as he, by exercising his will, controlled the material factors of the learning situation – but ideally, he exerted no influence on the learner’s style of utilizing his own intelligence (Rancière, 1991). Shunning all domination from intelligence to intelligence, and all knowledge-based hierarchies, Jacotot’s educational method seem in fact to allow for a hands-on creation of Deleuze and Guattari’s notion of a plane of immanence (1988; 1994). As constructed by

Jacotot, it was truly an open field of non-quantifiable movement of thought and of action; having contours strictly barred on the outside but unbounded within. Drawing strength from recombinations of its own subterranean resources, it aimed not at emancipation in the form of a transcendent freedom of the mind, but in the form of new potentials to experience life as an ever unfinished process.

Clearly, experience of this process did not exclude a sense of control, of order, even of discipline. But it was based on the precious possibility of continuous self-adjustment, of self-organization, and of sensitivity to the learning process as it unfolded in time and in space. Thus, it may be called a *circular segmentation* (Deleuze & Guattari, 1988) rather than a linear one – precisely by virtue of being a self-limiting and self-referring experience, owing its sense of force to its ability to discipline its own self, while being temporarily out of bounds of the more linear forms of discipline that surround it on all sides. As for the subject, as we understand it through Deleuze and Guattari, Jacotot's method also represents an equally precious possibility to practice *control*, to the extent that it is possible, over the stratifications to which the subject belongs; over the territorializations that offer it a sense of consistency.

## Referenser

---

- Adams St. Pierre, E. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283-296.
- Alhadeff-Jones, M. (2008). Three generations of complexity theories: nuances and ambiguities. *Educational Philosophy & Theory*, 40(1), 66-82.
- Allians för Sverige (2006). *Mer kunskap. En modern utbildningspolitik*. Stockholm: Allians för Sverige.
- Apple, M.W. (2004). Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Apple, M.W. (2005). Doing things the "right" way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293.
- Apple, M. W. (2009). Can critical education interrupt the right?. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 30(3), 239-251.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. In: Lauder, H.; Brown, P.; Dillabough, J.; Halsey, A.H. (red.) (2006). *Education, Globalization and Social Change*, 692-701. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginery*. New York, NY: Routledge.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies In Education*, 54(1), 85-96.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1995). *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Sambälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beckman, E. (2009). *Reconfiguring Subjectivity. Experimental Narrative and Deleuzian Immanence*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bell, J.A. (2006). *Philosophy at the Edge of Chaos: Gilles Deleuze and the Philosophy of Difference*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bell, J.A. & Colebrook, C. (red.) (2009). *Deleuze and History*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2008). Toward a new "logic" of emancipation: Foucault and Rancière. *Philosophy Of Education Yearbook*, 169-177.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy & Education*, 30(2), 141-153.
- Biesta, G. (2012). The educational significance of the experience of resistance: schooling and the dialogue between child and world. *Other Education*, 1(1), 92-103.
- Björklund, J. (2006, 29 november). *Vi inför nationella prov i årskurs tre*. Dagens Nyheter.
- Björklund, J; Flyborg, E.; Odenlång, H. (2006, 6 juni). *Klyftorna ökar i dagens skola*. Dagens Nyheter.
- Boye, K. (2007). *Kunskap. I: Samlade dikter*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Brors, H. (2007, 8 september). *Kravliberalism fortsatt fp:s linje*. Dagens Nyheter. <http://www.dn.se/nyheter/politik/kravliberalism-fortsatt-fps-linje>
- Brown, W. (2005). *Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Byrne, D.S. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences: An Introduction*. Florence, KY: Routledge.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism*. London: Routledge.

- Cilliers, P. (2005). Complexity, deconstruction and relativism. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 255-267.
- Cole, D.R. (2011). *Educational Life-Forms: Deleuzian Teaching and Learning Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cole, D. R. (2012). Matter in motion: the educational materialism of Gilles Deleuze. *Educational Philosophy And Theory*, 44 (s1), 3-17.
- Colebrook, C. (2006). *Deleuze: a Guide for the Perplexed*. London: Continuum.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg: Korpen.
- Dahlberg, G.; Bloch, M. (2006). Is the power to see and visualize always the power to control? In: Popkewitz, T.S. (ed.) (2006). *"The Future is not what it Appears to be": Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology: In Honor and in Memory of Kenneth Hultqvist*, 105-123. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlin, B. (2012). Bildning till verklighet och icke-representationell kunskap: implikationer för pedagogiken?. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 1(1), 55-71.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools. *British Journal Of Sociology Of Education*, 30(2), 193-205.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (2005). Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 305–321.
- Deacon, R. (2002). Truth, power and pedagogy: Michel Foucault on the rise of the disciplines. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 435-458.
- De Landa, M. (2002). *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London: Continuum.
- De Landa, M. (2006). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza, Practical Philosophy*. San Francisco: City Lights Books.
- Deleuze, G. (1991a /1966). *Bergsonism*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G. (1991b). *Empiricism and Subjectivity. An Essay on Hume's Theory of Human Nature*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. New York: Columbia Univ. Press.
- Deleuze, G. (2001). *Pure Immanence: Essays on a Life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G. (2002). *Desert Islands and Other Texts 1953-1974*. Cambridge: MIT Press.

- Deleuze, G. (2003/1962). *Nietzsche och filosofin*. Göteborg: Daidalos.
- Deleuze, G. (2004). *Veckot: Leibniz & barocken*. Göteborg: Glänta.
- Deleuze, G. (2006). *Foucault*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (2011/1968). *Difference and Repetition*. London: Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008/1972). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogues*. London: Athlone.
- Dewey, J. (1902/1956). *The Child and the Curriculum*. Phoenix: University of Chicago Press.
- Due, R. (2007). *Deleuze*. Cambridge: Polity Press.
- Edholm, L.; Brink, C.; Ekelund, N. (2007, 17 januari). *Stockholm tar tåten och inför ordningsbetyg i grundskolan*. Dagens Nyheter.
- Englund, T. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Fjellkner, M. (2007, 21 januari). *Ordningsbetyg fostrar ögontjänare*. Svenska Dagbladet.
- Fornäs J. (1993). Sfärernas disharmonier: Om ungdomskultur, makt och motstånd. I: J. Fornäs; U. Boëthius; B. Reimer (1993): *Ungdomar i skilda sfärer*, 13-102. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972-1977*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. I: H.L. Dreyfus & P. Rabinow (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. I: Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller (red.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, 87-104. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1995/1975). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

- Foucault, M. (2002/1970). *The Order of Things: an Archaeology of the Human Sciences*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2006). *History of Madness*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2008). *"Sambället måste försvaras": Collège de France 1975-1976*. Hägersten: Tankekraft.
- Foucault, M. (2009/1975). *Övervakning och straff*. Stockholm: Arkiv Förlag.
- Foucault, M. (2010). *Säkerhet, territorium, befolkning: Collège de France 1977-1978*. Stockholm: Tankekraft.
- Foucault, M.; Martin, L.H.; Gutman, H; & Hutton, P.H. (red.) (1988). *Technologies of the Self: a Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Frick, J. (2007). *Hur skapas arbetsro?* Borås Tidning 2007, 19 September.
- Gale, K. (2007). Teacher education in the university: working with policy, practice and Deleuze. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 471-483.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och sambället i den nya epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gillies, D. (2008). Developing Governmentality: Conduct [to the third power] and education policy. *Journal of Education Policy*, 23(4), 415-427.
- Goodson, I.F. (2010). Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25 (6), 767-775.
- Granath, G. (2008). *Milda makter!: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis. An Ethico-Aesthetic Paradigm*. Sydney: Power Publications.
- Guattari, F. (2000). *The Three Ecologies*. London: Athlone.
- Guattari, F. (2008). *Chaosophy: Texts and Interviews 1972-1977*. Los Angeles, CA: Semiotext(e).
- Hermansson, C. (2013). *Nomadic Writing: Exploring Processes of Writing in Early Childhood Education*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Hodgkin, L. (2004). *A History of Mathematics: from Mesopotamia to Modernity*. Oxford: Oxford University Press.

- Hodgson, N. & Standish, P. (2006). Induction into educational research networks: The striated and the smooth. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 563-574.
- Honan, E. (2007). Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 531–546.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, 23(5), 525-542.
- Johansson, A. (2003). *Avhandling i litteraturvetenskap: Adorno, Deleuze och litteraturens möjligheter*. Diss. Göteborg : Göteborgs Universitet.
- Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar: en konstruktion av pedagogisk hållning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.
- Larsson, J. (2011). False consciousness revisited. On Rousseau, Marx and the positive side of negative education. *Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift*, 7(1), 131-139.
- Larsson, J. (2012). Traditions in transition. Reflections on teacher authority in late modernity. *Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift*, 8(1), 91-99.
- Larsson, J. (2013a). A piece of resistance. Exploring behaviour assessment and political subjectification in a Swedish upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Förhandspublicering online: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.805448>.
- Larsson, J. (2013b). *Mellan Deleuze och Rancière. Om mikroperception, differens och lärandets immanenta disciplin*. Manuskript under granskning.
- Larsson, J. & Dahlin, B. (2012). Educating far from equilibrium: Chaos philosophy and the quest for complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 1-14.
- Larsson, J.; Löfdahl, A.; Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, assessment and performativity in contemporary Swedish educational discourse. *Education Inquiry*, 1(3), 177–195.
- Leask, I. (2012). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (s1), 57-73.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.

- Lenz Taguchi, H. (2008). An 'Ethics of resistance' challenges taken-for-granted ideas in Swedish early childhood education. *International Journal of Educational Research*, 47, 270–282.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lemke, J.L.; Sabelli, N.H. (2008). Complex systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118 - 129.
- Lemke, T. (2011). Critique and experience in Foucault. *Theory, Culture & Society*. 28(4), 26-48.
- Lindblad, S.; Lundahl, L.; Lindgren, J.; Zackari, G. (2002). Educating for the new Sweden?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46( 3), 283-303.
- Lärarnas Nyheter (2005, 31 maj). *Sex av tio lärare vill ha ordningsbetyg*. Hämtad 130809 från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/05/31/sex-av-tio-larare-vill-ha-ordningsbetyg>
- Löfdahl, A., & Perez Prieto, H. (2009). Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy*, 24(4), 393-408.
- Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna: Yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Mason, M. (2008). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 4-18.
- Masschelein, J. (2006). Experience and the limits of governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 561-576.
- Massumi, B. (1992). *A User's Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Massumi, B. (red.) (2002). *A Shock to Thought: Expression after Deleuze and Guattari*. London: Routledge.
- Mazzei, L.; McCoy, C. (2010). Thinking with Deleuze in qualitative research. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, 23(5), 503-509.
- Merchant, C. (1989). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. ([New ed.]). San Francisco: Harper & Row.

- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy & Theory*, 40(1), 19-34.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Abingdon: Routledge.
- Månsson, N., & Säfström, C.A. (2010). Tema: ordningens pris. *Utbildning & Demokrati*, 19(3), 5-10.
- Nietzsche, F. (1909/1923). *The Birth of Tragedy*. London: George Allen W. Unwin Ltd.
- Olssen, M. (2008). Foucault as complexity theorist: Overcoming the problems of classical philosophical analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 96-117.
- Olsson, L. (2008). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313 – 328.
- Osberg, D.; Biesta, G. (red.)(2010). *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Osberg, D.; Biesta, G.; Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 213-227.
- Patton, P., & Protevi, J. (red.)(2003). *Between Deleuze and Derrida*. London: Continuum.
- Preisz och Fjelkner (2005, 9 maj). *Akuta bråk varje vecka i var tredje svensk skola*. Dagens Nyheter.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1985). *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. London: Flamingo.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2004). *The Flesh of Words: the Politics of Writing*. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus. On Politics and Aesthetics*. London: Continuum.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Diss. NTNU: NTNU.
- Schiller, J.C.F. von (1795/2001). *Letters Upon the Aesthetic Education of Man*.  
Hämtad 100723 från URL: <http://www.bartleby.com/32/1005.html>.
- Sellers, M. (2010). Re(con)ceiving young children's curricular performativity.  
*International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 557–577.
- Sellers, W., & Gough, N. (2010). Sharing outsider thinking: thinking (differently) with Deleuze in educational philosophy and curriculum inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 589-614.
- Semetsky, I. (2003a). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan legacy. *Studies in Philosophy and Education* 22, 211-225.
- Semetsky, I. (2003b). Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy And Theory*, 35(1), 17-29.
- Semetsky, I. (2005). Not by breadth alone: Imagining a Self-organized Classroom.  
*Complicity: an International Journal of Complexity and Education*, 2(1), 19-36.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2008). On the creative logic of education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 83-95.
- Semetsky, I. (2009). Deleuze as a philosopher of education: Affective knowledge/effective learning. *European Legacy-Toward New Paradigms*, 14(4), 443-456.
- Semetsky, I. (2010). The folds of experience, or: Constructing the pedagogy of values.  
*Educational Philosophy And Theory*, 42(4), 476-488.
- Semetsky, I. (2012). Living, learning, loving: Constructing a new ethics of integration in education. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 33(1), 47-59.
- Semetsky, I., & Delpech-Ramey, J. A. (2012). Jung's Psychology and Deleuze's philosophy: The unconscious in learning. *Educational Philosophy And Theory*, 44(1), 69-81.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2006). The Learning society and governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.

- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault “with” Ranciere. *Educational Philosophy And Theory*, 42(5-6), 588-605.
- Säfström, C.A. (2005). The European knowledge society and the diminishing state control of education: The case of Sweden. *Journal of Education Policy*, 20(5), 583–593.
- Säfström, C.A. (2007). Att erövra sin frihet: vilja, uppmärksamhet och arbete. En läsning av Jacques Rancieres The Ignorant Schoolmaster. *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 101-106.
- Säfström, C.A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy & Education*, 30(2), 199-209.
- Utbildningsdepartementet (2007a). *Proposition 2006/07:69. Förbättrad ordning, trygghet och studiero i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2007b). *SOU 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vinthagen, S. (2005). *Ickevaldsaktion: en social praktik av motstånd och konstruktion*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Watson, C. (2005). Discourses of “indiscipline”: A Foucauldian response. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 10(1), 55-65.
- Webb, P. T.; Briscoe, F.M.; Mussman, M.P. (2009). Preparing teachers for the neoliberal panopticon. *Educational Foundations*, 23(3-4), 3-18.
- Williams, J. (2005). *Understanding Poststructuralism*. Chesham: Acumen Publishing.
- Zižek, S. (2004). *Organs Without Bodies: Deleuze and consequences*. New York: Routledge.
- Zižek, S. (2009). *Först som tragedi, sedan som fars*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Örtendahl, P. (2011). *Förståelserum 1 och 2*. Videoföreläsning på Karlstads Universitet. Nedladdad 2013-02-01 från URL <http://film.kau.se/category/film-keywords/f%C3%B6rst%C3%A5elserum>.



## Disciplin och motstånd

Syftet med den här avhandlingen är, att inom ett pedagogiskt-filosofiskt ramverk föra en kritisk diskussion av 2000-talets skolpolitiska diskurser om disciplin och ”ordning & reda”. Med hjälp av filosofer som Deleuze & Guattari, Foucault, Baudrillard och Rancière diskuteras den moderna disciplinens utmaning: att svara an på sin egen samtids behov av ordning och reda.

I sömmarna mellan de politiska krafter som den nya disciplinen hämtar sin kraft ur – neoliberalism och neokonservatism – identifierar avhandlingen också möjligheter till motstånd. Genom att påvisa de skillnader och komplexiteter som finns under ytan av politisk konsensus, utgör dessa former av motstånd nya potentialer till politiskt inflytande – samt nya möjligheter till kreativa subjektblivanden.

Slutligen hävdar studien, att vägen till en gräsrotsförankrad skoldisciplin för 2000-talet knappast kan ligga i återuppväckandet av forna tiders maktutövning, utan i en radikal omtolkning av disciplinbegreppet – en som tillvaratar den moderna människans förutsättningar till självdisciplin och självorganisering. En förutsättning är att vi, som en kontrast till neoliberalismens självtillräckliga subjektivitetsideal, börjar utforska subjektivitetens kollektiva och territoriella karaktärer.

ISBN 978-91-7063-514-4

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2013:36