

Att lära ut-och-in

Läring betraktat som en rhizomatisk aktivitet

Lotta Johansson

LEARNING INSIDE-OUT: LEARNING REGARDED AS A RHIZOMATIC ACTIVITY. In many languages, such as the Norwegian, Danish, and English, the word describing learning is a verb. However, in Swedish, the word “lärande” is a noun, which through its grammatical form allows much less linguistical experimentations than the neighboring, although not fully synonymous, concept “learning” or “læring”. To experiment with the meaning of the concept, this article is introducing the verb “läring” into Swedish, by discussing it in relation to the current National Curriculum for the Compulsory school. Drawing upon Deleuze and Guattari (2012), three dimensions of “läring”, regarded as a rhizomatic activity, is thereby highlighted: “läring” as an open and uncontrolled activity, “läring” as an immanent ontological activity, and “läring” as an activity of difference. By introducing “läring” into Swedish, it is argued that a much broader understanding of what “läring” is and could be is produced, potentially more effectively embracing the complex dimensions of learning.

Keywords: learning, Deleuze, rhizome, lines of flight, curriculum.

Inledning

Genom språket har vi möjligheter att uttrycka känslor, organisera erfarenheter och inte minst – kommunicera. De ord och begrepp vi använder förmedlar också kunskaper och ger uttryck för hur vi tolkar, förstår och hanterar vår tillvaro. Semantiken, studiet av teckensystemets innebörd och tolkning, kan anses utgöra en viktig del i det att försöka förstå förutsättningarna och möjligheterna för mänskligt liv (se exempelvis Dahllöf 1999). Inom språkvetenskapen fokuseras det på det skriftliga och verbala språkets uppbyggnad och struktur, och precis som Mats Dahllöf (1999) ger uttryck för, anses det komplexa redskap

Lotta Johansson är førsteamanuensis i pedagogik vid Oslo Metropolitan University, Norge. E-post: lotjoh@oslomet.no

som språket utgör, vara en unikt mänsklig organisation. Detta ger uttryck för en förhållandevis etablerad och konventionell syn på vad språk är och vilken funktion språk har, även om den blivit ifrågasatt exempelvis med argument associerade med poststrukturalismen (se exempelvis Derrida 1997) och posthumanismen (se exempelvis de Freitas & Curinga 2015).

Denna artikel riktar intresse mot särskilt ett vanligt förekommande begrepp i det svenska språket generellt, och i skolan specifikt, nämligen ”lärande”. Ambitionen i artikeln är inte att vare sig återge eller bidra med inlägg i en pågående och komplex språkvetenskaplig diskussion, men resonemanget förhåller sig likafullt till Dahllöfs (1999) beskrivelse av språkets roll och övertygelsen om att språket har betydelse för hur vi tolkar och förstår tillvaron. Till det adderas emellertid en något annan förståelse av särskilt begreppens produktiva betydelse, inspirerat av filosofin till Gilles Deleuze och Felix Guattari. Deleuze och Guattari är inte att betrakta som lingvister och har inte heller haft någon uttalad ambition att bidra till lingvistikens som vetenskap, men i ett av deras mest använda verk, *Tusen platåer* [*Thousand Plateaus*] viger de ett helt kapitel till att diskutera vad som framför allt kan anses beröra språkets funktion. Här ifrågasätter de många av de aspekter som redogörs för ovan, bland annat att språkets funktion är att informera och kommunicera, men också exempelvis att språket förstås vara uppbyggt av en helhetlig, standardiserad och sammanhängande struktur. Enligt Deleuze och Guattari (1986) är en sådan förståelse av språket att betrakta som en politisk konstruktion, som homogeniserar, centraliserar och producerar något vilket benämns som majoritetens språk – en dominerande kraft. Snarare än en neutral struktur, som kan monteras ned och vetenskapligt särskådas, ska språket förstås som en maskin som kan koppla samman lingvistiska och icke-lingvistiska variabler som aktualiseras i ett specifikt socialt fält (Aurora 2017). Deleuze och Guattari (2012) framhåller samtidigt i förhållande till språkets godtycklighet, som bland annat Ferdinand Saussure (1970) är förknippad med att ha synliggjort, att det finns någonting utanför språket, något extra-lingvistiskt, som är nödvändigt för att språket överhuvudtaget ska fungera. Detta extra-lingvistiska är inte bundet till etablerade strukturer, och är därför fullständigt oförutsägbart. Det extra-lingvistiska kan visa sig genom det som Deleuze och Guattari (2012) benämner som *händelser*, eftersom händelser inträffar utanför etablerade strukturer samtidigt som de har kraft att påverka och förändra strukturer. Dynamiskt och asynkront förändrade strukturer och de händelser som dessa påverkar och påverkas av, kan studeras genom vad som benämns vara *kartografier* (Lenz Taguchi 2013, Deleuze & Guattari 2012). En kartografi kan

betraktas som ett sensitivt tillnärmande till data, utan syftet att spåra, kategorisera eller dela upp i jakt efter underliggande mening. Därför är inte en kartografi en representation av någonting annat, det *är i sig själv*, och det kan samtidigt ha en funktion som uppmuntrar till experimentering (Deleuze & Guattari 2012). Om spårandet handlar om att söka efter en kärna eller en utgångspunkt, har kartan i stället multipla ingångar vilket innebär att den kan förstås på många olika sätt samtidigt. Kartan är inte en avbild av någonting, ett landskap eller ett fenomen, den är produktiv och kreativ – den är med och skapar i det avseendet att den lägger till och drar ifrån betydelse och visar på andra sätt att förstå, tänka och agera på. Dessa möjligheter till transformation, till att förändra kartan kan, enligt Deleuze och Guattari, benämnas som flyktlinjer.

I denna artikel görs en kartografi över dynamiska strukturer och flyktlinjer i det sociala fältet som den svenska skolan befinner sig, med utgångspunkt i gällande läroplan (Lgr11, Skolverket 2016), och dess potential för förändring genom introduktionen av *läring* som begrepp (med inspiration i Johansson 2019). Texten kan beskrivas utgöra ett inlägg i den pedagogiska debatten om lärande och illustrerar möjligheten som finns i att skapa andra förståelser av ett etablerat begrepp genom en mindre grammatisk förändring, inspirerat i den norska och danska ordformen *læring*.

Flyktlinjer och utbildningens inneboende möjligheter

Deleuze och Guattaris (1986, 2012) filosofi är på intet sätt en pedagogisk filosofi, men de två fransmännens tankar har de senaste två decennierna blivit använda i många utbildningsvetenskapliga kontexter. På olika sätt har dessa visat sig ha resonans såväl i utbildningsfilosofiska sammanhang som i det vardagliga pedagogiska arbetet. Vissa studier som inspirerats av Deleuze och Guattaris teorier har varit konkret knutna till skolan som organisation och till den pedagogiska verksamheten i klassrummet (se exempelvis Cole 2011, Drohan 2013, McKay 2016) medan andra framförförallt har haft ambitionen att synliggöra andra sätt att förstå vad utbildning är och kan vara i ett mer renodlat filosofiskt perspektiv (se exempelvis Johansson 2019, Semetsky 2006, Williams 2013). I likhet med de sistnämnda verken, har denna artikel ambitionen att filosofiskt utforska möjligheterna att tänka annorlunda om det som utgör utbildningens strukturer, i detta fall i utgångspunkt i en av skolans mest centrala diskursiva ordningar - läroplanen. Även om Deleuzes och Guattaris filosofi erbjuder argument

som skulle kunna användas som underlag för kritik av rådande utbildnings- och undervisningsstrukturer, fokuseras det i studier inspirerade av dessa tankar framför allt, och i enlighet med filosofernas egna övertygelser, hellre på vilka andra och nya möjligheter det finns i de rådande situationerna – i vad som skulle kunna benämnas som *flyktlinjer* (Deleuze & Guattari 2012). Flyktlinjer kan beskrivas vara de kreativa möjligheterna som finns i varje ögonblick, i varje situation, i varje händelse, att skapa någonting annat än vad som redan är. Dessa ständigt närvarande möjligheter gör sig gällande också i aktiviteter och strukturer som är noggrant kontrollerade genom styrdokument och definierade ordningar, som exempelvis utbildning. Deleuze och Guattari (2012, s 90) skriver att "... a social field is defined less by its conflicts and contradictions than by the lines of flight running through it", vilket synliggör betydelsen av att rikta blicken mot flyktlinjerna och vad dessa skapar, hellre än att fokusera på hur motstånd och konflikter gör sig gällande i specifika situationer. Snarare än att kritisera och skapa motstånd, är Deleuze och Guattari (2012) intresserade av det som potentiellt är kreativt och produktivt, det som kan skapa nya och andra kunskaper, förståelser och tankar. Detta kan sägas vara en vägledande princip för denna text, som i huvudsak inte har avsikten att kritisera den formella utbildningens diskursiva grund genom gällande läroplan (Lgr11), utan hellre diskutera och visa på de flyktlinjer som finns i skolan betraktat som ett socialt fält, genom att introducera begreppet *läring* i det svenska språket.

Att lära ut och att lära in

Lärande är ett begrepp som inte lätt låter sig definieras (Säljö 2015). På lärarutbildningar lär sig studenter att det finns olika perspektiv att förstå lärande utifrån, ofta förklarar med utgångspunkt i behaviorismens, kognitivismens, konstruktivismens eller det sociokulturella perspektivet på lärandet och i dessa teoriers respektive begrepp och terminologi (i Norge genom exempelvis Imsen 2020, i Danmark genom exempelvis Illeris 2019 och i Sverige genom exempelvis Lundgren, Säljö & Liberg 2020). De olika perspektiven riktar fokus mot att lärande handlar om beteendeändringar, ändringar i hjärnans strukturer, ändringar i ett praktiskt sammanhang eller ändringar som sker i och genom den kultur en befinner sig i. Teorierna visar att lärande kan komma inifrån såväl som utifrån, att det först är teoretiskt och sedan praktiskt, eller det motsatta, att individen har vissa mentala förutsättningar som skapar begränsningar eller att allting är möjligt att lära. Att det visuella, språkliga, materiella är viktigast, att motivationen är styrd

av det inre eller yttre och att kunskapen är objektiv, subjektiv eller bara intressant när den går att praktiskt tillämpa. Synen på vad lärande är, är beroende av vilken teoretisk övertygelse som innehas och vilken resonans detta har i ens vardag (Imsen 2020). Samtidigt, och på tvärs av perspektiv på lärande, har många teoretiker i utbildningshistorien synliggjort de samhällsförändrande krafterna som pedagogik ger möjlighet för. Utbildning kan framställas lika mycket som en instans som reproducerar det som redan finns, som ett nav för förändring (se exempelvis Dewey 1999, Freire 1978, och Bergstedt & Herbart 2017). I detta sammanhang uppmärksammas de reformerande möjligheterna som finns i utbildningens strukturer.

Det finns också de som kritiserat användningen av lärandebegreppet. Med en argumentation som inte har renodlad utgångspunkt i etablerade perspektiv om lärande, ställer Gert Biesta (2015) sig kritisk mot vad som översatt skulle kunna benämnas som *lärifiering* (på engelska *learnification*) av utbildning. Lärifiering betecknar en enligt Biesta allt för centrerad fokusering på lärandet och på det lärande subjektet i de senaste tre decenniernas utbildningsdiskurs. Bland annat finner Biesta förklaring till denna utvecklighet i nya teorier om lärandet, och särskilt de konstruktivistiska inriktade sådana, som riktar uppmärksamhet mot elevernas aktivitet snarare än lärarnas intentioner. Lärandet har blivit ett individualiserat begrepp med en uteslutande positiv konnotation, som kan sägas luta mot det naiva, eftersom det betecknar en slags process men inte nödvändigtvis en riktning. Lärande ska inte förstås som en neutral aktivitet, utan förutsätter enligt resonemanget ett objekt, eller en specifik riktning, och är således något som måste värderas utifrån föreställningen om ett specifikt syfte. Samtidigt som Biesta (2015) alltså är kritisk mot att pedagogik i allt för stor grad lutar sig mot konstruktivistiska teorier om lärande, ifrågasätter han också den rådande instrumentella utbildningsregimen. Politiskt och medialt finns en föreställning om att lärande är en orsak-verkan-process, som till fullo kan kontrolleras och därigenom utvärderas på bakgrund av vilka kunskaper som eleverna har när utbildningen har avslutats. Biesta framhåller i stället att utbildning innehåller processer som ofrånkomligen är riskfyllda. Det är därför otillräckligt och missvisande att hävda att skolan ska handla om lärande. I stället för att handla om lärande, bör den pedagogiska diskursen i högre grad utgå från undervisning – alltså om att föra världen till eleverna. Kritiken Biesta (2015) riktar mot det han benämner som ”lärifiering” illustrerar vikten av att diskutera själva lärande-begrepp i sig själv, och inte endast med utgångspunkt i redan etablerade teorier om lärande. Kritiken illustrerar samtidigt också vad som kan förstås som en serie inneboende problem i själva

begreppet. Införandet av *läring* som begrepp, där läring förstås som en rhizomatisk aktivitet, adresserar några av de problem som Biesta menar att den gällande pedagogiska diskursen består av, vilket kommer att illustreras senare i denna artikel.

Lärande i läroplan

För det ord som både i det danska och norska språket heter *læring*, används i svenskan *lärande*. Medan *læring* (och det engelska begreppet *learning*) är ett verb som ger intryck av att vara processuellt, verkar det svenska substantivet *lärande* mer bestämt och avgränsat. I den norska läroplanen, den så kallade *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet 2018) som fastsattes 2017, förekommer förutom *læring* också särskilt ord som *opplæring* (jfr den norska skollagen vars namn är *Opplæringslova*, se Stortinget 1998), *læringsmiljø*, *læringsarena*, *læringsprosesser* och *læringsfelleskap* (på svenska ungefär: lärande gemenskaper). I den svenska motsvarigheten, *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2016), förekommer prefixet *lär-* totalt 62 gånger, i form av *lärande* (27), *lärare* (16), *lära* (10), *läroplan* (3), *lärmiljö* (2), *inläring* (1), *läromedel* (1), *läriverkyg* (1) och *lärarstöd* (1). De begrepp som utgör utgångspunkt för föreliggande resonemang är framför allt ”*lärande*”, men delvis också ”*lära*” och ”*inläring*”, eftersom det i huvudsak är dessa som betraktas beskriva lärandet som aktivitet. Ordformen *lära* förekommer ofta i samband med det som skulle kunna beskrivas vara förutsättningar för lärande, exempelvis i form av *lust att lära*, *vilja att lära* eller *förmåga att lära*. Det är en form som kan sägas skapa rum för det oförutsedda i att lära, där skolan förväntas ge möjligheter för eleverna att lära men utan att lärandet kopplas samman med att en viss typ av kunskap ska uppnås eller förväntan om utveckling. På så vis kan formen *lära* anses skilja sig från *lärande* som förefaller vara en mer riktad aktivitet, eftersom det ofta (17 gånger) förekommer i samband med begrepp som utveckling och kunskap (och kunskapsutveckling), exempelvis ”Den [undervisningen] ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Skolverket 2016, s 2) och att förskoleklassen förväntas ”... stimulera elevernas allsidiga utveckling och lärande” (Skolverket 2016, s 13). Som ett illustrerande exempel; när det norska begreppet *læring* ofta förekommer tillsammans med följeord, exempelvis *læringsmiljø* (lärandemiljö), *dybdelæring* (lära på djupet), *læringsprosess* (läroprocess), *læringsfelleskap* (ungefär: lärande gemenskap) och *læringsglede* (ungefär: glädje att lära), står

det svenska ordet ofta ensamt eller i direkt anknytning till det som förväntas uppnås, i många fall kunskap. Det är givetvis möjligt att skriva exempelvis ”miljö att lära i”, ”djuplärande”, ”läroprocesser” och ”lärande gemenskap”, men det kan verka både omständligt och oprecist, inte minst eftersom den typen omskrivningar i väldigt liten utsträckning går att läsa i läroplanen. Trots att *läring* kan betraktas vara en rak översättning av lärande, kan det hävdas att begreppen på grund av sin grammatiska form inte till fullo kan användas som synonymer.

Lärandets flyktlinjer

I det följande avsnittet görs vad som skulle kunna benämnas som en kartografi av lärandets strukturer och flyktlinjer i gällande läroplan, för att synliggöra utrymmet för att tänka annorlunda om lärandets inneboende möjligheter. Med utgångspunkt i Deleuze och Guattaris (2012) filosofi, betraktas själva introducerandet av *läring* som en *händelse*. Som tidigare beskrivits, har händelser förmågan att förändra strukturen i ett socialt fält – i detta fall skolan genom läroplanen (Lgr11), och kan därför skapa andra förutsättningar för att förstå både vad det att lära *är* och vad det att lära *skulle kunna vara*. Följande del diskuterar därför dels lärande-begreppet med utgångspunkt i utdrag från den svenska läroplanen som kan anses illustrera huvuddragen i begreppets 27 förekomster (där 17 av dessa handlar utveckling och kunskap), dels vilka flyktlinjer som skapas när läring introduceras i förhållande till dessa utdrag. En central del av resonemanget är att ordformen *läring* skapar möjligheter att förstås i termer av en *rhizomatisk* aktivitet. Rhizomet är en av Deleuze och Guattaris (2012) mest kända och samtidigt mest använda figur. Figuren uppmuntrar till andra sätt att vara i och med världen på, som inte vilar på övertygelsen om växande förstått som något synkront och symmetriskt, sprunget ur en stam, livsnerv eller kärna, men som en dynamisk och öppen process som med olika intensitet söker sig i flera riktningar. Som något oförutsägbart och okontrollerbart, och därför kraftfullt och vitalt. Rhizomet är en figur med oändliga sammankopplingsmöjligheter och ingångar, och rörelserna i rhizomet följer inte förutbestämda riktningar och ordningar. Det som följer härfter är en kartografi av lärande och över de flyktlinjer som skapas genom introduktionen av läring som begrepp, förstått som rhizomatiska aktiviteter.

Rhizomatisk läring som en öppen och oriktad aktivitet

I det första avsnittet av inledningen till Lgr11, står det följande att läsa: ”Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden”. Formuleringen antyder att kunskaper och värden är något som anses existera utanför skolan och som ska föras in till eleverna. Detta är också något som exempelvis tidigare nämnda Säljö (2011) förhåller sig kritisk mot. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv framhåller Säljö att retoriken i gällande läroplaner i stora avseenden bygger på tilltron om att läroprocesser går utifrån och in, exempelvis ut från läraren in till eleven (som förväntas lära in eller inhämta kunskaper). Säljö (2011, s 68) kritiserar detta och menar att det bygger på en ”mentalistisk och starkt psykologiserande syn på människors kompetens”. Dessutom ges en bild av att aktiviteten att utveckla inträffar först efter att kunskap är inhämtad och tillägnad. Lärandeprocessen kan således förstås vara uppbyggd runt dualiteter och det problematiska med dualiteter, enligt Deleuze och Guattari (2012), är att de ofta ger upphov till hierarkier där det ena ofrånkomligen upphöjs och överordnas det andra. Det bidrar till att skapa en bild av att lärande är en aktivitet förbunden av specifika hierarkier, vilka är uppbyggda på förväntningar om att en först måste förstå någonting, innan det är möjligt att ta del av det och därefter utveckla och förändra det. Det framställer lärandet som en definierad aktivitet som följer vissa förutbestämda mönster och strukturer, där utrymmet för att hoppa över de inledande faserna för att exempelvis börja utveckla direkt, följaktligen är begränsat. Denna förståelse av lärande och lärandets processer är förenlig med vissa av de tidigare nämnda synerna på lärande, kanske framför allt den kognitiva, samtidigt som den kontrasterar andra också etablerade och konventionella teorier om lärande (Imsen 2020). Exemplet kan således sägas illustrera en förhållandevis smal förståelse av läroprocessers karaktärer och möjligheter.

Formuleringen är problematisk också i andra avseenden. Förutom att definiera en hierarki i önskvärda förhållningssätt till kunskap, kan den också sägas ge uttryck för kunskapsinhämtning och lärande förstått som en linjäritet, och en progressiv, aggregerande sådan där alltså det ena bygger på det andra – både i ett individuellt och samhällsmässigt perspektiv. Denna progressiva och aggregerande lärandesyn kan anses vara förbunden med den formella massutbildningens rötter i det som ibland benämns som det moderna projektet, och en osviktig tilltro till att lärande leder till en såväl individuell som samhällsmässig utveckling, och därigenom framsteg (se exempelvis Edwards & Usher 2002). Den formen för lärande som det projekteras för i läroplaner,

ger i stor utsträckning uttryck för att lärande förstås vara en aktivitet som ska leda till utveckling i form av förbättring i en slags kvantitativ betydelse. Utifrån en kärna, definieras en riktning vidare, framåt och uppåt. Läraren och de styrdokument som skolan bygger sin verksamhet på, både i det dagliga arbetet och i det visionära strukturerna, har stor betydelse för definierandet av denna riktning, vilket framkommer också i andra liknande citat: [läraren ska] ”samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen” (Lgr11). Anhalten för lärandet är utbildningsmålet, och lärarens uppgift är att lägga till rätta och rikta undervisningen på ett sådant vis att dessa önskvärda mål uppnås. Läroprocesserna förväntas sålunda kunna styras och kontrolleras, vilket igen antyder att lärande handlar om aktiviteter som i huvudsak utspelar sig utanför eleverna. Här ges också uttryck för det som Biesta (2015) är kritisk mot, nämligen att lärarens uppgift är att tillrättalägga för att eleverna ska uppnå specifika mål, alltså att lärandet är något som lärarna till fullo kan kontrollera med utgångspunkt i definierande utbildningsmål.

Denna något instrumentella förståelse av lärande är emellertid inte allenarådande. I gällande läroplanen, Lgr11, (Skolverket 2016) förekommer nämligen också andra formuleringar som ger rum för ytterligare förståelser, genom att uppmärksamma de mer öppna och oförutsedda aspekterna i kunskapstillägandet. Samtidigt som läraren alltså ska arbeta för att lärandemålen ska uppnås, ska hen också ”ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel”. Denna formulering visar att det också innanför rådande styrdokument finns möjlighet att se lärande som något annat än bara en målriktad och styrd aktivitet, där det utanföriggande ska tillägnas. Hur definierat ett rum, som sådana styrdokument kan betraktas som, än kan verka vara, finns det alltid kryphål och möjligheter för något annat. Det är alltså denna typ möjligheter som Deleuze och Guattari (2012) benämner som flyktlinjer, rubbningar i befintliga strukturer, glimtar av det ännu-icke-sedda. Här, i detta rum, blir det möjligt att tänka vidare på lärande som någonting mer än en definierad och målinriktad aktivitet, och hellre som något rhizomatisk – som *läring*. Läring som en rhizomatisk aktivitet synliggör att det inte måste följa en definierad läroprocess, men där kopplingar kan göras på sätt som varken läroplaner eller lärare kan planera för eller kontrollera. Det ger rum för att förstå kunskap som något mer än progression och aggregation, och snarare som ett land-skapande och ett utvidgande åt sidorna hellre än något som nödvändigtvis sker i riktning framåt. *Läring* behöver såtillvida inte nödvändigtvis resultera i kunskapsproduktion, i något som kan mätas genom prov och värderas i relation till andra, men kan lika gärna visa sig genom att öppna av dörrar

som leder vidare, till nya vägar och världar, vilket också är i enlighet med Biestas (2015) synliggörande av att lärande aldrig kan förstås som en orsak-verkan-process.

Rhizomatisk läring som en immanensontologisk aktivitet

I kapitlet i Lgr11 (Skolverket 2016) som handlar om kunskaper, står det under rubriken ”Riktlinjer” att läsa att alla som arbetar i skolan ska: ”samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” Exemplet illustrerar en vanligt förekommande ordföljd i läroplanen, så som visats, som inte kan antas vara tillfällig. Men det finns ytterligare intressanta aspekter i sättet begreppen framställs på, nämligen att ”utveckling” och ”lärande” behandlas som två separata skeenden. Uppdelningen kan betraktas vara i enlighet med en lika traditionell som etablerad särskiljning mellan det ontologiska, varandet, och det epistemologiska, kunnandet (Deleuze & Guattari 2012). Denna dikotomi avspeglar en föreställning som är djupt rotad i den västerländska humanismen, om att det är skillnad på att *vara* och *att veta*. Människan betraktas vara utgångspunkt för kunskapsproduktion, ett rationellt sammanhållet subjekt som medvetet navigerar i ett kunskapslandskap. I centrum står detta subjekt som igen och till fullo förväntas styra och kontrollera läroprocesser och kunskapsstilläggnanden (Biesta 2015). Deleuze (2001), och delvis tillsammans med Guattari (2012), formulerar i sina senare verk något som blir benämnt som en *immanensontologi*, som synliggör den ömsesidiga relationen mellan varandet och kunnandet.

Immanens ska inte uppfattas som en motsats till transcendens, men som något fundamentalt annat. Enligt Deleuze (2001, s 26) uppstår medvetenhet endast när subjektet och objektet produceras samtidigt, vilket gör att de framstår som transcendentia, det vill säga givna och beroende av varandra. Medvetandet visar sig endast när det reflekteras på ett subjekt som refererar till ett objekt (Deleuze 2001, s 26). Medvetandet är alltså att betrakta som en produkt av såväl objektet som subjektet, men som åtskilda komponenter, där det som huserar medvetandet, subjektet, överordnas objektet. Om transcendens är en produkt av ett subjekt och objekt som är beroende av varandra, ska immanens i stället förstås som något vilket *är i sig själv*; det är inte *i något* eller *för något* och det tar inte sin utgångspunkt i någon (exempelvis subjektet). Ren immanens är, enligt Deleuze (2001), ett liv. På det som Deleuze benämner som det immanenta planet finns inga dikotomier eller hierarkier, inte mellan det aktuella och det virtuella, subjekt och objekt och ej heller mellan varande och kunnande.

Immanensen ger rum för vad Elisabeth St. Pierre (2019, s 5), med referenser till Deleuze, kallar för en en-världs-ontologi, som ger uttryck för ett annat sätt att förstå organiseringen av världen på än vad som är etablerat i en två-världs-ontologi, där uppdelningar mellan exempelvis det ontologiska och det epistemologiska är vedertagna. Det vanligt förekommande uttrycket i undervisningssammanhang, nämligen det ”att lära sig”, exempelvis om gravitationslagar, engelska glosor eller att koka potatis, bygger på vad St. Pierre (2019) skulle benämna som en två-världsontologi, där tinget (det som ska läras) är separerat från subjektet (den som ska lära). Uttrycket att *lära sig*, som språkligt är helt korrekt, kan också sägas vara tätt associerat med en kognitiv förståelse av lärande och att det att lära sig är en rationellt styrd process där subjektet är medvetet om och har kontroll på vad som ska läras i specifik situation. Det reflexiva i uttrycket, kan bara anses ha möjlighet att omfamna en begränsad del av det som det kan innebära att lära. Om lärandet, eller *läring* som denna artikel framhåller som ett vidare och mer omfattande begrepp, i stället förstås som ett uttryck för en en-världsontologi är denna språkliga reflexivitet att betrakta som verkningslös. I enlighet med immanenta planets en-världsontologi är det nämligen inte meningsfullt att skilja på vad en person *är* (varandet) och vad en person *kan* (kunnandet), och således inte heller de begrepp som introducerades inledningsvis i detta avsnitt, nämligen *lärande* och *utveckling*. Varandet och kunnandet existerar inte utanför varandra, men påverkar varandra ömsesidigt och är samtidigt i ständig rörelse. Sätillvida kan det sägas; att lära är att utvecklas, och att utvecklas är att lära. *Läring* förstått som en rhizomatisk aktivitet ger språkligt utrymme för att ge uttryck för denna en-världsontologi, där kunnandet och varandet är vävt samman med varandra, men det synliggör också att *läring* är så mycket mer än bara det som kan kontrolleras och styras av subjektet (jfr med Biesta 2015). *Läring* är således något som lika ofta kan uppstå i processer som utspelar sig bortom det medvetna, definierade och avsedda.

Rhizomatisk läring som en skillnadsskapande aktivitet

Om de två tidigare diskuterade citaten har ansetts ge uttryck för en smal och rentav begränsad förståelse av vad lärande är och kan vara, bjuder det följande citatet från gällande läroplan in till en vidare problematisering av framför allt kunskaps-begreppet men delvis också lärande-begreppet.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om

vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. (Skolverket 2016)

Som genomgången av läroplanens användning av lärande-begrepp visade, förekommer "lärande" ofta, och kanske inte helt oväntat, i tät förbindelse med "kunskap". Det förefaller vara ett till synes givet och relativt oproblematiskt partnerskap. Denna formulering kan emellertid uppfattas som en uppmuntran till att diskutera kunskapsbegreppet, både i förhållande till hur det beskrivs i läroplanen och i skolans generella dagliga verksamhet. Citatet framhåller att det som anses vara viktig kunskap i en tid, inte nödvändigtvis måste vara det i en annan, och samtidigt att kunskaps-begreppet i sig själv är mycket omfattande. Om tidigare framhållna formuleringar från läroplanen associerats med kognitivt orienterade teorier om lärande, har denna snarare kopplingar till socialkonstruktivism och en mindre fastlåst syn på vad kunskap kan vara. Sätillvida kan denna formulering betraktas vara en flyktlinje som bryter sig loss från det sociala fält som läroplanen som helhet kan förstås som, samtidig som det i detta sammanhang uppfattas vara en invit som uppmuntrar till att problematisera också lärande-begreppet vidare. För även om kunskaps-begreppet här öppnas upp, och även om det ofrånkomligen görs i relation till lärande, är det alltså inte egentligen lärandeprocesserna som diskuteras. Om kunskap och kunskapsstilläggnandet i enlighet med citatet kan vara så mycket, verkar lärandet fortfarande vara förhållandevis givet och oproblematisk. Det som står i fokus för diskussionen i följande avsnitt är den uppmärksamhet som riktas mot så kallade "olika kunskapsformer".

Den filosofi som Deleuze under sin karriär gav upphov kallas ibland för en *skillnadsfilosofi* (se exempelvis Braidotti 2002). Skillnad ska enligt Deleuze (2013) inte förstås som något negativt, det vill säga som en skillnad i relation till likhet som bekräftar en identitet (exempelvis kvinnan förstått som en icke-man, djuret som en icke-människa, och så vidare) men som en skillnad *i sig själv*. Identitet kan sägas handla om en strävan efter att finna släktskap och likhet, och i enligt Somers-Hall (2013) förstår vi ofta identitet som något vilket föregår eller producerar skillnad, det vill säga att skillnaden är något som adderas och ständigt måste stå i relation till något annat. Skillnad,

enligt Deleuze (2013), är inte en negation som uppstår i förhållande till en representation eller en identitet, den är alltid redan där och försök att kategorisera och dela upp skillnader negativt kan därför sägas utgöra våld på tillvarons komplexitet. Således kan skillnad inte anses vara en kategoriserande princip som ordnar in världen, men snarare som en produktiv kraft med möjlighet för att upprätthålla tillvarons ontologiska rörelser, och som därmed ständigt kan ge rum för något annat. Det är en kraft som ett ofta dualistiskt uppbyggt språk tyglar och begränsar. Enligt Deleuze och Guttari (1994) är filosofins utmanande uppgift att skapa språk bortom dikotomier, som inte kategoriserar men ger rum för rörelser och för skillnader i sig. Införandet av begreppet *läring* i svenska språket kan anses vara ett sätt att göra just det, att ge rum för skillnad och för de produktiva krafterna i tillvaron som potentiellt finns i alla aktiviteter som sker på skolan och i livet.

Men vilken betydelse har denna uppmärksamhet på skillnad egentligen för relationen mellan *läring* och kunskap? Deleuze (Somers-Hall 2013) beskriver att *läring* [learning] kan förstås som ett engagemang i olika typer av problem, medan de lösningar som dessa engagemang möjligen resulterar i kan anses vara *kunskap* [knowledge]. Således är kunskap bara att betrakta som en biprodukt av att engagera sig i utmaningar. Läring är enligt Deleuze något som sker i en levande passage mellan kunskap och icke-kunskap.

(...) it is knowledge that is nothing more than an empirical figure, a simple result which continually falls back into experience; whereas learning is the true transcendental structure which unites difference to difference, dissimilarity to dissimilarity, without mediating between them (...). (Deleuze 2013, s 206)

Kunskap förstås således som något snävare och förbundet med erfarenheter, alltså i relation *till* någonting, medan *läring* omfamnar och hämtar kraft i skillnader och olikheter utan att försöka reducera dessa. Det i svenskan vedertagna begreppet *lärande*, som substantiv, och det reflexiva uttrycket ”att lära sig” kan anses vara tätt associerat med någonting specifikt, i läroplanen exempelvis uttryckt genom det som definieras som mål, och därigenom med kunskaper. *Läring*, som ett verb, skulle kunna anses ha möjlighet för att bättre omfamna det engagemang i problem som Deleuze beskriver när han framhåller vad *läring* (eller ”learning”) utgörs av. *Läring* förstått som ett engagemang i utmaningar och problem, snarare än som något vilket uppstår i relation till något annat (antingen om det är ett kunskapsmål eller ett objekt, så som Biesta (2015) beskriver det, kan beskrivas vara

förenligt med rhizomets öppna och oriktade struktur utan definierade förhållningspunkter. Således kan *läring* uppfattas vara en omdanande aktivitet. En aktivitet som förändrar och omorganiserar riktningpunkterna i tillvaron, och därigenom också det som subjektet tillfälligt utgörs av, i förhållande till egenskaper, intressen, preferenser, åsikter och så vidare, vilket synliggör det som poängterades i ovanstående punkt, nämligen att varat och kunnandet är sammanvävda med varandra. För att ställa det på sin spets, tilltalar lärande som begrepp identitetsskapande och likhetssträvan, och måluppfyllelse i förhållande till specifik kunskap, medan *läring* som en rhizomatisk aktivitet och verb skapar möjligheter för skillnad och därigenom uttryck för det komplexa och tvetydiga i tillvaron.

Från lärande till läring – läring ut-och-in

I genomgången av Lgr11 (Skolverket 2016) framkommer att lärandebegreppet förekommer 27 gånger, och 17 av dessa i relation till kunskap och utveckling. Genomgången av läroplanen kan anses ge uttryck för att endast en begränsad del av lärandets komplexitet faktiskt erkänns och omfattas i detta dokument. Lärandet beskrivs genomgående vara en process vilken inleds med inhämtandet av kunskaper, som något utanförhållande både i förhållande till eleverna själva och till skolan. Först efter att kunskaper tillägnats är det möjligt att göra någonting eget med det, att utveckla det. Samtidigt ses lärandet vara förknippat med, men likväl särskilt från utvecklingen av subjektet, som förväntas ”lära sig” något som om det vore en rationellt styrd aktivitet som styrdokument, lärare och eleverna själva till fullo kan ta kommando över. Nedslagen som gjorts i gällande läroplan illustrerar att lärande som begrepp är tydligt förknippat med hierarkier, mellan exempelvis objekt och subjekt, varande och kunnande, inhämtning och utveckling. Dessa hierarkier skapar spänningsförhållande som reducerar den kraft som kan anses finnas i lärandet som aktivitet, genom att framställa den som en kontrollerbar och förutsägbar orsak-verkans-process (jfr med Biesta 2015). Denna artikel har haft avsikten att synliggöra möjligheterna som ligger i att tänka och förstå lärande-begreppet på ett sätt som både rymmer den mer traditionella kunskapssynen och det oriktade, okontrollerbara och öppna i lärandet. För att lösgöra den kraft som det i enlighet med Deleuzes (2013) resonemang finns i lärandet har en kartografi över begreppet gjorts med ambitionen att visa vilka flyktlinjer (Deleuze & Guattari 2012) som skapas i det sociala fält som läroplanen kan anses utgöra, när *läring* som begrepp introduceras. *Läring* kan förstås i termer

av det som Deleuze och Guattari (2012) benämner som rhizomet, vilket är en icke-hierarkisk och öppen figur som växer asymmetriskt och dynamiskt i okontrollerbara, men inte nödvändigtvis tillfälliga, riktningar (Johansson 2019). *Läring* betraktat som en rhizomatisk aktivitet riktar inte fokus endast mot kunskapstilläggningsprocesser eller uppfyllandet av specifika mål och kompetenskrav, men synliggör att det i samspelet och i sammankopplingen med andra komponenter kan förändras och ta oförutsägbara riktningar som ingen till fullo kan kontrollera (se exempelvis Biesta 2015). *Läring* som begrepp har möjlighet att innefatta också de processer i ett skolsammanhang, eller i livet generellt, som inte är kontrollerade av definierade mål och standarder – alltså av ett subjekts möte med ett objekt. Om det att ”lära sig” kan framhållas centrera bilden av det stabila subjektet, en bild som utbildningsprojektet kan beskyllas vara uppbyggt kring (Usher & Edwards 2002), ger *läring* utrymme för en ödmjukhet inför den påverkanskraft som finns i det som världen och tillvaron utgörs av, alltifrån materialitet, materier, djur, natur och så vidare, där människan inte betraktas som överordnad men snarare jämställd med allt annat i omgivningarna. Det kan förstås vara att lära ut-och-in, alltså en slags dubbelriktad process som inte leder i en progressivt aggregerande riktning, men som hellre kan förstås som ett geografiskt vidgande av perspektiv. Att lära ut-och-in, ger möjlighet att förstå läring som en dubbelriktad aktivitet, av subtraktion och addition, som sker i samspelet mellan olika komponenter – lika mycket människor som ting, på ett jämställt immanent plan utan hierarkier. Detta dynamiskt dubbelriktade engagemang uppmärksammar också möjligheterna att lösgöra sig från etablerade förståelser och kunskaper, och därigenom skapa förutsättningar för det oförutsägbara och för ny och annan kunskap. Rhizomatisk läring kan anses skapa förutsättningar för att adressera de utmaningar som världen står inför på nya sätt, inte genom att utgå från definierade processer eller etablerade föreställningar, men från det öppna och det okontrollerbara. Det uppmuntrar till att engagera sig i samtidens problem och den komplexitet dessa ofta kännetecknas av, hellre än att söka snabba och enkla lösningar (jfr Somers-Hall 2013).

Referenser

- Aurora, Simone (2017): From structure to machine: Deleuze and Guattari's philosophy of linguistics. *Deleuze Studies*, 11(3), 405–428.
- Bergstedt, Bosse & Herbert, Anna (2017): *Pedagogik för förändring: Frihet, jämlikhet, demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Braidotti, Rosa (2002): Kvinna-i-tillblivelse. Könskillnaden på nytt. *Tidskrift för genusvetenskap*, 25(4), 5–26.
- Biesta, Gert (2015): Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229–243.
- Cole, David R. (2011): *Educational Life-forms: Deleuzian Teaching and Learning Practice*. Rotterdam: Sense.
- Dahllöf, Mats (2009): *Språklig betydelse en introduktion till semantik och pragmatik*. [Elektronisk resurs]. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik och filologi.
- de Freitas, Elizabeth & Curinga, Matthew X. (2015): New materialist approaches to the study of language and identity: Assembling the posthuman subject. *Curriculum Inquiry*, 45(3), 249–265.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1986): *Kafka: Toward a Minor Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1994): *What is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2012): *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Bloomsbury.
- Deleuze, Gilles (2001): *Pure Immanence: Essays on a Life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, Gilles (2013): *Difference and Repetition*. London: Bloomsbury.
- Derrida, Jacques (1997): *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Drohan, Christopher, M. (2013): Deleuze and the Virtual Classroom. I Inna Semetsky & Diana Masny, red: *Deleuze and Education*, s 112–133. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Edwards, Richard & Usher, Robin (2002): *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. New York: Routledge.

- Freire, Paulo (1976): *Pedagogik för förtryckta*. (8. utg.) Stockholm: Gummesson.
- Haraway, Donna Jeanne (2016): *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Illeris, Knut, red. (2019): *15 aktuelle läringsteorier*. København: Samfundslitteratur.
- Imsen, Gunn (2020): *Elevers verden* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, Lotta (2019): *Blivandets pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2018): *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hämtat från <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Lenz Taguchi, Hillevi (2013): Images of thinking in feminist materialisms: ontological divergences and the production of researcher subjectivities, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6) 706–716.
- Lundgren, Ulf P.; Säljö, Roger & Liberg, Caroline, red. (2020): *Lärande, skola, bildning*. (5. utg.). Stockholm: Natur & Kultur.
- McKay, Loraine (2016): Beginning teachers and inclusive education: Frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383–396.
- Opplæringsloven. (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hämtat från <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Saussure, Ferdinand D. (1970): *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors.
- Semetsky, Inna (2006): *Deleuze, Education and Becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Skolverket (2016): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr11: reviderad 2016. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Somers-Hall, Henry (2013): *Deleuze's Difference and Repetition: An Edinburgh Philosophical Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- St. Pierre, Elisabeth Adams (2019): Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16.
- Säljö, Roger (2011): Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67–82.

Säljö, Roger (2015): *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Williams, James (2013): Time and education in the philosophy of Gilles Deleuze. I Inna Semetsky & Diana Masny, red: *Deleuze and Education*, s 235–251. Edinburgh: Edinburgh University Press.