

Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag

En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen

Jensen, Michael Peter

DOI (link to publication from Publisher):
[10.54337/aau506310518](https://doi.org/10.54337/aau506310518)

Creative Commons License
Ikke-specificeret

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Jensen, M. P. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.54337/aau506310518>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

SKRIVERSUBJEKTIVITET I DET MULTIMODALE DANSKFAG

EN POSTHUMAN UNDERSØGELSE AF AFFEKT, KROP
OG MATERIALITET I SKRIVEUNDERVISNINGEN

AF
MICHAEL PETER JENSEN

PH.D. AFHANDLING 2022



AALBORG UNIVERSITET

Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag

En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i
skriveundervisningen

af

Michael Peter Jensen



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Ph.d. afhandling 2022

Ph.d. indleveret: 02-06-2022

Ph.d. vejleder: Lektor Bente Meyer,
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Docent Marie Falkesgaard Slot,
Københavns Professionshøjskole

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Professor Mie Buhl (forperson)
Aalborg Universitet, Danmark
Professor Nikolaj Elf
Syddansk Universitet, Danmark
Professor Bosse Bergstedt,
Østfold University College, Norge

Ph.d. serie: Det Humanistiske og Samfundsvidenskabelige fakultet,
Aalborg Universitet

Institut: Institut for Kultur og Læring

ISSN (online): 2794-2694
ISBN (online): 978-87-7573-887-8

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Michael Peter Jensen

Trykt i Danmark af Stibo Complete, 2022

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
1.1. Motivation og overordnede ambitioner	3
1.1.1. Fra identitet, didaktik og teknologi til subjektivitet, affekt og krop	3
1.1.2. Et posthumant perspektiv på skrivning og skribersubjektivitet ...	6
1.2. Forsknings- og undersøgelsesspørgsmål	10
1.3. Begrundelse for undersøgelsens fokus	10
1.3.1. Rehumanisering af skrivning og af skrivere.....	12
1.3.2. Skribersubjektivitet som fokus	14
1.3.2.1. Fra identitet til subjektivitet.....	17
1.3.3. Et multimodalt danskfag	18
1.3.4. En posthuman tilgang til skrivning og skribersubjektivitet.....	20
2. Literature review: skribersubjektivitet i policy og forskning	23
2.1. Policyfeltet: Hvordan konstrueres skribersubjektivitet i Fælles Mål?23	
2.1.1. Discourses of Writing som analyseramme	24
2.1.2. Analyse af Fælles Mål	25
2.1.3. Analyse af Skriftlig prøve	30
2.1.4. Opsamling.....	31
2.2. Forskningsfeltet: Hvordan konstrueres skribersubjektivitet i literacyforskningen?	32
2.2.1. Multiliteracies: design af den sociale fremtid	35
2.2.2. Multimodal literacy: skribersubjektet som designer.....	36
2.2.3. Kritisk literacy	39
2.2.4. Skriveridentitet og skriverudvikling.....	40
2.2.5. Literacyforskning i en dansk sammenhæng	41
2.2.6. Opsamling.....	43

2.3. Skriversubjektivitet i forskning og i policy.....	43
2.3.1. Skriversubjektivitet mellem aktiv og passiv vitalisme.....	46
2.3.2. Mod en posthuman skriveteori.....	49
3. Skriversubjektet i posthuman skriveteori	51
3.1. Intra-aktiv skriveteori: affekt og ubestemmelighed.....	53
3.1.1. Affektteori og ubestemmelighed	56
3.2. Skriversubjektivitet som tilblivelse.....	57
3.3. Posthuman multimodalitet	60
4. Teoretisk ramme	63
4.1. Posthuman teori.....	64
4.2. Videnskabsteoretisk ståsted: relationel ontologi.....	66
4.3. Intra-aktion, ubestemmelighed og respons-abilitet	67
4.3.1. Ubestemmelighed	68
4.3.2. Respons-abilitet.....	69
4.4. Ansamlinger, begær, territorier	69
4.4.1. Territorier og flugtlinjer.....	71
4.4.2. Begær	72
4.4.3. Mikropolitik	73
4.5. Affektteori	74
4.5.1. Tilblivelse	76
4.6. Passiv-aktiv vitalisme.....	78
5. Metodologisk ramme	81
5.1. Postkvalitativ metodologi.....	82
5.1.1. Forskning som ansamling	87
5.1.2. Etik i postkvalitativ forskning	89
5.2. Postkvalitativ videometodologi.....	91
5.2.1. Mod et nyt paradigme i videoforskning	93

5.2.2. Postkvalitativ forskning med video	96
5.2.2.1. Videografi	97
5.2.3. Mod en postkvalitativ videometodologi	99
5.2.3.1. Tid, krop og videografi: montage	100
5.2.3.2. Rum og videografi: spacing	102
5.2.3.3. Eksperimenterende snit i postproduktionen af video.....	105
5.2.4. Haptisk videografi: sporing og kortlægning af affekter.....	109
6. Empirisk forskningspraksis	113
6.1. Hvordan undersøge skrivningens affektive aspekter empirisk?	113
6.1.1. En posthuman forskningsansamling	114
6.1.2. Posthuman autoetnografi	115
6.1.3. Forskertilblivelse	117
6.1.4. Intra-ventioner	120
6.1.5. Parenteser i analyserne.....	123
6.2. Empiri	123
6.2.1. Empirisk forskningsdesign	124
6.2.1.1. Begrundelser for fravalg af klasse	126
6.2.2. Deltagerne og genstandsfeltet: klassen og læreren	126
6.2.2.1. Læreren og skriveundervisningen	127
6.2.3. Mængden af empirisk materiale og tidslinje over feltarbejdet	130
7. Analyse af tre skriveansamlinger.....	131
7.1. Første intra-vention: Hvad er skrivning-ansamlingen	132
7.2. Anden intra-vention: modeansamling og haptisk videografi.....	139
7.2.1. Lav et magasin!.....	140
7.2.2. Modeansamlingen: Data der gløder.....	144
7.2.3. Mit haptiske møde med modeansamlingen	145
7.2.3.1. Videoklip 2.....	148

7.2.3.2. Første stillbillede	149
7.2.3.3. Andet stillbillede.....	151
7.2.3.4. Tredje stillbillede	152
7.2.3.5. Fjerde stillbillede	154
7.2.3.6. Femte stillbillede	156
7.2.4. Affektive skrivertilblivelser og flugtlinjer	158
7.2.4.1. Begær og flugtlinjer	158
7.2.5. Hvad kendetegner posthumane skrivere?	161
7.2.6. Videokamera-tilblivelser, indeterminitet og nye flugtlinjer.....	163
7.2.7. "Det er mig der er TV2-manden": Videokamera som misplaceret objekt.....	164
7.2.8. Tilblivelser i forskningsansamlingen.....	168
7.3. Tredje intra-vention: blogansamling og haptiske berøringer	170
7.3.1. Bliv blogger!.....	171
7.3.2. Haptiske møder i danseblogansamlingen	172
7.3.3. Slowmotion som haptisk berøring	174
7.3.3.1. Første haptiske møde.....	175
7.3.4. Den deterritorialiserende dans	177
7.3.4.1. Andet haptiske møde	179
7.3.4.2. Tredje haptiske møde.....	183
7.3.5. Haptisk kortlægning	184
7.4. Videografi som dekolonialisering	189
7.5. Skrivertilblivelse i passiv-aktiv vitalisme: opsamling på analyser ...	192
7.5.1. Skriveundervisning i et mikropolitisk perspektiv	193
7.5.2. Molekylær multimodalitet	195
7.6. Skrivning som intra-aktion	198
8. Diskussion og perspektivering	201
8.1. Skriversubjekter, humor og mediediskurser	202

8.1.1. Posthuman tilgang til medier	203
8.1.2. Humor, selfies og subjektiviteter	206
8.1.2.1. Humor i kollektive selfievideoer.....	207
8.1.2.2. Selfievideoer	207
8.1.2.3. Humor.....	209
8.1.3. Humoristiske selfievideoer som deterritorialiseringer	210
8.1.3.1. Første selfievideo	211
8.1.3.2. Anden selfievideo	214
8.1.3.3. Tredje selfievideo	217
8.1.4. Relationel intentionalitet	219
8.2. Tilbage til teksten: affekt, tekst og multimodalitet.....	220
8.2.1. Re-centrering af den materielle tekst: posthuman multimodalitet	222
8.2.2. Modemagasinet som multimodal tekst: haptisk tekstanalyse. 224	
8.2.2.1. Første haptiske tekstmøde.....	224
8.2.2.2. Andet haptiske tekstmøde	226
8.2.2.3. Tredje haptiske tekstmøde.....	229
8.2.2.4. Fjerde haptiske tekstmøde.....	230
8.2.3. Afrunding.....	231
8.3. Skrivsubjektivitet genbesøgt: relationel tilblivelse	233
8.3.1. Produktion af skrivsubjektivitet gennem affektive rytmer... 234	
9. Konklusion, perspektivering og diskussion.....	239
9.1. Afhandlingens hovedpointer og forskningsbidrag	239
9.1.1. Hvordan produceres skrivsubjektivitet i policy og forskning?	240
9.1.2. Hvordan produceres skrivsubjektivitet i danskfagets skriveundervisning?.....	240
9.1.2.1. Empiriske forskningsbidrag	242

9.1.3. Hvordan kan man undersøge skri-versubjektivitet i et posthumant perspektiv?	245
9.1.4. Hvordan kan posthumane undersøgelser af skri-versubjektivitet bidrage til skriveforskning?	246
9.2. Perspektivering: affektiv skrivepædagogik og respons-abilitet	247
9.2.1. Multimodal orkestrering af affektive rytmer	248
9.3. Diskussion af posthuman forskning	253
9.3.1. Generel kritik af postkvalitativ metodologi	253
9.3.2. Kritik af studiets metodologi	257
9.3.2.1. Validitet	258
9.3.2.2. Reliabilitet	260
Referenceliste	265
Resumé	299
Summary	303
Bilag	307

1. Indledning

Vignet 1

Dansk i 6. klasse, dagens første lektion. Eleverne sidder på deres pladser med rester af søvn og frisk morgenluft i hår og tøj; et enkelt gab, fødder der vipper, stole der vipper, computerne der en efter en tænder og lyser op. Læreren er gået i gang med at orientere om dagens arbejde, eleverne skal skrive og give respons på hinandens personlige beretninger. Fra min plads bagerst i lokalet, placeret på en kontorstol mellem lave træeoler fyldt med bøger, hæfter, elevmapper og forskellige redskaber (limstifter, sakse, hæftemaskiner), har jeg overværet tasker, stemmer, kroppe, stemninger, lugte og formaninger indfinde sig i rummet som i en kompleks, men elegant koreografi. Nu forsøger jeg at koncentrere mig om lærerens orientering, men forstyrres hele tiden af forskellige energier i rummet der griber min opmærksomhed (sådan fornemmer jeg det), energier som både fylder og trænger sig på, og som ikke rigtigt er der alligevel. Jeg fornemmer rummet, dets vibrationer, forskellige rytmer, men ved hverken hvad de kommer af eller betyder. Plakater og tegninger hænger på væggen modsat de store vinduer ud mod et område med grønt, på væggen bag mig er elevernes haikudigte fra et tidligere forløb sat fast i tilfældig orden med elefantsnot. Oppe foran eleverne bevæger læreren sig frem og tilbage i rummet mellem whiteboard og rækken af elevborde, alle med udgaver af Dy Plambecks erindringsroman Drømmehøjen liggende, uåbnede. Rummet krydses af indforståede blikke, fraværende blikke, kroppe vibrerer, bevægelser fanges hele tiden mellem stole og borde, fingre trommer på en næsten tændt mobil. Morgenlyset løfter en hånd som skygge for to sammenknebne øjne, luften mærkes af ord der ikke rigtigt siges. Jeg overvældes af de mange energier der strømmer under overfladen, af hvordan et klasselokale fyldt med børn både kan vibrere, leve, ånde, men også det modsatte; holdes på plads, begrænses, tøjles. Jeg undrer mig over at energien, mærkbar i hvert enkelt krop, mellem dem, mellem dem og rummet, ikke bryder ud, kommer til sin ret, til sig selv, til orde, i bevægelse. "Og når I har læst det lille udpluk fra Anne Franks dagbog, skal I tjekke op på genretrækkene", siger læreren og markerer med tonefald og kropssprog at eleverne skal gå i gang med arbejdet. Grupper dannes overraskende hurtigt, alle ved hvor de skal hen, hvad de skal i gang med. Men noget andet dukker

også frem, en modstand i hændernes bevægelser, måder at stoppe op, læne sig ind over bordet, et tonefald, en næsten skjult mimik, en stol der skubbes ud, en sms der tikker ind. Som om der er noget der hele tiden er ved at bryde ud, eller som allerede er brudt ud, men findes 'på en anden måde', en tavs modstand... Jeg studser over mine tanker, samler mig om min opgave, rejser mig og tager mit videokamera som står klart på sit stativ. Jeg stiller det ved den nærmeste gruppe, snakker lidt med de tre elever og begynder at filme. Jeg stiller mig først lidt væk, overvejer kameraets position, men lader det stå. Derefter går jeg lidt rundt mellem de andre grupper, snakker lidt med læreren. Efter små ti minutter flytter jeg kameraet til en anden gruppe, og sådan fortsætter resten af lektionen. Jeg forsøger at falde ind i en rytme og ind i en rolle, men indhentes hele tiden af en følelse af forlegenhed, måske over at overvære noget som ikke kommer mig ved, noget fortroligt mellem hænder og computere, stole, borde og kroppe, blikke, lærerens stemme, lyset fra de store vinduer. Fornemmelsen af at fylde og trænge sig på, med min krop, mit kamera, af at kolonisere rummet med mit projekt. Og samtidigt en modsatrettet følelse af at være udelukket, ikke at være tæt på (læring, skrivning, eleverne), at der er noget vigtigt der undviger, undslipper. Det er som om skriveundervisningen træder lidt for velvilligt frem i de genkendelige mønstre af elever, redskaber, forskellige didaktiserede elementer og tiltag, læringsmål og tekster. Hvor bliver de små brudstykker af støj af, af uvilje, af leg, den umærkelige sitren jeg fornemmer, de flygtige rytmer der går gennem kroppe, møbler, stemmer? Jeg forsøger igen at fokusere, at samle mig som forsker (i stand til at få øje på, skelne, forstå), og stiller mig med netop den attitude bag kameraet og kigger gennem det på elever der skriver.

(Feltbesøg i 6. klasse)

1.1. Motivation og overordnede ambitioner

Denne afhandling er en søgende afprøvning af empiriske, analytiske og teoretiske tilgange til skrivning og skrivertilblivelse der involverer affekt, kropslighed, materialitet og ubestemmelighed. I afhandlingen undersøger jeg således hvad der sker hvis vi inviterer de ofte usagte og usynlige, nogle gange knapt mærkbare, andre gange overvældende fornemmelser, bevægelser og stemninger ind i både skriveforskning og –undervisning. Ja, måske ikke nøjes med at invitere, men ligefrem gør dem til centrale aspekter. Hvad sker der hvis vi giver plads og betydning til det uventede, det forstyrrende, det uforklarlige, det der kommer af kroppes reaktioner, af rytmer og intensiteter i klasserummet? Målet med afhandlingen er i forlængelse af disse spørgsmål at undersøge skribersubjektivitet som det produceres i og virker tilbage på danskfagets multimodale praksisser. Med begrebet skribersubjektivitet afsøger jeg i et posthumant perspektiv alternativer til de idealiserede forestillinger om skriveridentitet og skriveudvikling som har domineret policy, forskning og pædagogik de seneste årtier. Mit mål er at gøre op med den ofte ukritiske iscenesættelse af skriveren som et selvstyrende og autonomt individ der med kompetence, bevidsthed og vilje skal designe multimodale tekster. Ambitionen er endvidere at forstyrre fortællingen om gode og dårlige skrivere der eksplicit kommer til udtryk i den øgede mængde test og mål, men som også synes at hænge sammen med ovenstående forestilling om skribersubjektivitet.

Men faktisk begyndte projektet et helt andet sted, med et andet fokus, andre mål og andre begreber. Før jeg beskriver hvad det er for et landskab jeg begiver mig ind i, med dets centrale teorier, begreber og forståelser, er det derfor nødvendigt at vende tilbage til hvor det hele begyndte, og ganske kort tegne processen fra begyndelsens fokus på identitet og teknologi, og frem mod den posthumane og affektive vending.

1.1.1. Fra identitet, didaktik og teknologi til subjektivitet, affekt og krop

Da jeg påbegyndte mit ph.d.-projekt, var det med udgangspunkt i mange års interesse for og arbejde med literacy, skriveridentitet og digitale teknologier. Ikke altid sammen, især har jeg arbejdet med digitale teknologier i mange andre, også ikke-danskfaglige sammenhæng. Men krydsfeltet mellem

skrivning, identitet og teknologi havde længe haft min særlige opmærksomhed, ikke mindst i relation til det multimodale aspekt i literacy. Det var et krydsfelt inspireret af sociokulturelle perspektiver på skrivning som et socialt fænomen (se fx New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Pahl & Rowsell, 2012), kendetegnet især af en øget multimodal betydningsproduktion som følge af eksplosionen af digitale teknologier (se fx Kress, 2003, 2010; Jewitt & Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996, 2006). Endvidere var det inspireret af sociokulturelle teorier hvor literacy og identitet ses som tæt sammenhængende (Ivanič, 2012). Skriveridentitet er her koblet til et udviklingsbegreb hvor skriverudvikling (Krogh & Jakobsen, 2016) forstås som udvikling i skriverens identifikationer, hvilket igen hænger sammen med skriverens tilegnelse og brug af medierende redskaber. Et centralt fokuspunkt i projektet var at disse medierende redskaber i stigende grad består af digitale teknologier. Med et kritisk afsæt i begrebet teknologiforståelse var projektets nye bidrag til forskningsfeltet tænkt at være udvidelsen af krydsfeltet med en sociomateriel tilgang til teknologier og undervisning (se fx Fenwick et al., 2011; Fenwick, 2015). Med dette nye perspektiv var min motivation at rette fokus mod betydningen af literacy i nutidens samfund. Spørgsmål om hvordan vi effektivt kan forberede eleverne til en kompleks verden med vidensøkonomi, stadig flere semiotiske ressourcer, teknologiske fremskridt, sociale forandringer og deraf stigende krav til literacykompetencer, fylder meget i samfundsdebatten bredt og i uddannelsestænkning mere specifikt (Leander & Burriss, 2020; Merchant, 2021; Brandt, 2015). Min ambition var at komme med et mere afbalanceret og nuanceret bud på sammenhængen mellem skrivning, identitet og digitalisering end jeg mente var gældende for de dominerende tilgange.

Ambitionen er på sin vis stadig den samme. Jeg havde dog på ingen måde forudset hvordan denne tiltænkte (dvs. sociomaterielle) udvidelse af teknologibegrebet ikke bare voksede i mødet med empirien, men også forandrede sig i en grad der forrykkede hele projektet, i retning mod en posthuman og affektiv forståelse af både skriveundervisning og skriveforskning. De sociokulturelle teorier blev ikke udskiftet, men udfordret og udvidet af forskellige posthumane teorier jeg blev involveret i gennem mødet med min empiri. Mit fokus flyttede sig ikke fra skrivning som socialt indlejret kompetence, fra skriveridentitet eller fra multimodale

betydningsdannelser. Men fokus udvidede og forskød sig, således at skrivning ikke kun ses som socialt, men også materielt og kropsligt indlejret. Skriveridentiteten blev perforeret og distribueret ud i affektive forbindelser med humane og nonhumane entiteter. Multimodal skrivning blev mere krop og affekt end intention, bevidsthed og design. Digitale teknologier som begreb blev decentreret, det oprindelige fokus blev 'opløst' og distribueret ud på affekter, kroppe og nonhumane entiteter. Som nævnt skete dette skift i mødet med empirien, og derfor vil jeg nu vende tilbage til vignetten der indleder afhandlingen.

Vignetten er et forsøg på at indfange min oplevelse af at *træde ind i* undervisningen i en 6. klasse i begyndelsen af feltarbejdet. En indkredsning af hvordan det jeg forventede skulle være observationer af 'skriveundervisning', hurtigt blev forstyrret og overtaget af andre elementer og aspekter. Det jeg i begyndelsen kiggede efter, ud fra nogle implicite og, vil jeg mene, almene forståelser af hvad undervisning, skrivning og elever 'er', viste sig kun at være en meget lille del af en kompleks samling af kroppe, kræfter, ting, diskurser, lyde, følelser, osv. En samling som ved nærmere eftersyn fremstod lige så uforudsigelig som den fremstod didaktiseret, struktureret og inddæmmet. Mens hele orkestreringen af skole og undervisning, lige fra arkitektur, møblement og logistik til normer, mål og disciplinering, har til formål at reproducere det genkendelige, mærkede jeg hvordan mange forskellige kræfter, nogle mere synlige og mærkbare end andre, hele tiden var i spil. I den forståelse af skrivning og undervisning som jeg i begyndelsen mødte praksis med, ses disse kræfter som irrelevante, endda skadelige, hvorfor de ignoreres, begrænses, inddæmmes, elimineres. De reducerede og derved genkendelige mønstre der står tilbage, ses til gengæld som den *egentlige* undervisning, som den egentlige *skrivning*. Jeg fandt det dog stadig mere vanskeligt, uinteressant og uholdbart kun at fokusere på de genkendelige mønstre. Først jeg var blevet opmærksom på, eller måske nærmere grebet af det overskydende, det uforståelige, de umærkelige vibrationer, variationer og mikrobevægelser, kunne jeg ikke gå tilbage. De uventede møder, berøringer, forbindelser på tværs af tegn, ting og kroppe voksede på mig. De var livsbekræftende.

Som en direkte følge af det forstyrrende, men livsbekræftende møde med empirien begyndte jeg at udvide den sociomaterielle tilgang til digitale teknologier til en bredere palet af posthumane teorier, herunder ikke mindst affektteorier. Samtidig bevægede jeg mig væk fra et snævert fokus på digitale teknologier til opmærksomhed på nonhumane entiteter i bred forstand. I min søgen efter nye måder at 'træde ind i' klasserummet blev jeg inspireret af Haraways (2016) beskrivelse af hvordan Despret i sin forskningspraksis mestrer at 'gå på besøg' (*go visiting*) fordi hun er oprigtigt nysgerrig og ikke forudsætter at hun ved noget om andre. I stedet sørger Despret for at forblive åben for muligheden af at blive overrasket og fascineret gennem uventede møder. Denne form for besøg kræver en intens nysgerrighed hvor "one cultivates the virtue of letting those one visits intra-actively shape what occurs. They are not who/what we expected to visit, and we are not who/what were anticipated either. Visiting is a subject-and-object-making dance" (Haraway, 2016, p. 127). Hvordan undgå at se det genkendelige (elever, teknologier, tekster), didaktikken, de menneskelige intentioner? Mit svar var at søge mod posthumane teorier om kropslighed, materialitet og ikke mindst affekt.

1.1.2. Et posthumant perspektiv på skrivning og skribersubjektivitet

Afhandlingen undersøger potentialet i en posthuman tilgang til skriveundervisning der lægger vægt på materialitet, affekt og kropslighed frem for skribersubjekter som stabile identiteter (se fx Mulcahy, 2019; Ringrose et al., 2019). Ud over posthumanismens materielle, ontologiske og relationelle tilgange (Barad, 2007; Deleuze & Guattari, 1987; Braidotti, 2013; Lenz Taguchi, 2010, 2017) følger jeg i min forskning den såkaldte affektive vending (Massumi, 2002; Seigworth & Gregg, 2010; Manning, 2012). Ud fra den spørger jeg hvilken forskel det gør for skriveundervisning og –forskning at tage de affektive intensiteter og energier seriøst, at engagere sig i det altid overskydende (stemninger, rytmer, bevægelser), det usagte og kraftfulde ukendte.

Posthuman uddannelsesforskning er et relativt nyt, men alligevel etableret felt som de seneste ti år har forandret både tilgangen til og forståelsen af pædagogik, curriculum og uddannelse (Ringrose et al., 2019). Jeg er inspireret af en bred vifte af forskere inden for dette felt (se fx Lather, 2013,

2016; St Pierre, 2013; Springgay, 2015; Murris, 2016; Ceder, 2019; Lenz Taguchi, 2010, 2017; Otterstad, 2019; Snaza & Weaver, 2014; Bayne, 2018.) Hvad angår literacy og skrivning mere specifikt bygger mit studie især på amerikanske, canadiske, britiske og australske forskeres arbejde (se fx Burnett & Merchant, 2020; Daniels, 2019; Dernikos, 2019, 2020; Ehret & Leander, 2019; Hackett et al., 2017; Kuby et al., 2015; Kuby et al., 2019; Leander & Boldt, 2013; Lenters & McDermott, 2020; Thiel, 2015; Truman et al., 2020).

Min posthumane tilgang bygger overordnet på Karen Barads agentielle realisme og Gilles Deleuzes immanente filosofi. Begge står for en relationel ontologi der tager afstand fra menneskelig exceptionalisme. Specifikt bygger mit studie på *relationalitet* og *affekt*. I en relationel ontologi bliver kroppe, genstande og sociale formationer til gennem deres relation til andre kroppe, genstande og ideer (Deleuze, 1988, p. 123). Det gælder således også elev, lærer, undervisning og skrivning. En affektiv tilgang udskifter den traditionelle forestilling om (menneskelig) agens med den spinoziske ide om affekt (Deleuze, 1988, p. 101), dvs. kapaciteten til at påvirke og blive påvirket. Affekt opstår relationelt, og alle entiteter besidder således muligheden for agens, eller 'agentiel' kapacitet til at påvirke og blive påvirket. Deleuze og Guattari (1987) indkredser de affektive relationer med begrebet *assemblage*. Ansamlinger, som jeg oversætter begrebet, er tilfældige samlinger af heterogene, sammenfiltrede, ikke-hierarkiske humane og nonhumane kroppe (Deleuze & Guattari, 1987) hvorigennem begær, energier, viden, osv. kan strømme. Ansamling er et central begreb i afhandlingen da det gør det muligt for mig at udvide skrivning til at omfatte mennesker, genstande, ideer, bevægelser, teknologier, politikker, tekster, kroppe, energier, stemninger, rum, osv.

Relationel ontologi er også en ontologi om *becoming*, eller tilblivelse (Barad, 2007, 2014; Deleuze & Guattari, 1987), et modsvar til vestlig filosofis syn på tilblivelse som en transcendent, lineær proces der forudsætter en stabil identitet. Tilblivelse sker i relationerne mellem kroppe og entiteter (Deleuze & Guattari, 1987) og finder altid sted i/gennem ansamlinger. Begrebet fokuserer således på de multiple og kontingente måder alt bliver-til på (Deleuze & Guattari, 1987), således også skriversubjekter. Jeg bruger

begrebet til at undersøge hvordan skribersubjektivitet bliver-til i affektive relationer med både humane og nonhumane entiteter, som transformative tilblivelsesprocesser der overskrider forventede og forudskrevne udviklingsbaner. Endvidere ser jeg ansamlinger som territorier der dannes i og af de relationelle affekter i dem. Mens territorialiserende strømme stabiliserer en ansamling ved at øge graden af indre homogenitet (DeLanda, 2006, p. 12), destabiliserer eller deterritorialiserer andre den (Deleuze & Guattari, 1987). Dette sidste fører nogle gange til flugtlinjer som Deleuze og Guattari (1987) definerer som undvigelse og afvigelse fra territorier. Jeg bruger territorier og flugtlinjer til på den ene side at indkredse hvordan skriveundervisning territorialiserer åbne muligheder til allerede kendte mønstre og forventninger samt fikserer og placerer elevkroppe i eksisterende kategorier (fx god/dårlig), på den anden side at fange de flygtige øjeblikke hvor noget unddrager sig undervisningens territorium, og forandring kan finde sted.

Deleuze leverer de fleste begreber til mit posthumane livtag med skrivning og skrive. Til gengæld var Barads neologisme *intra-aktion* afgørende for projektets bevægelse mod et samlet posthumant perspektiv. I begyndelsen af mit feltarbejde dukkede intra-aktion op som et begreb der både kunne sætte ord på og indfange mine oplevelser i feltarbejdet, men også forstærke dem og være med til at ændre mit syn på både undervisning og forskning. Barads teori om agentiel realisme (2007, 2014) fokuserer på intra-aktiviteten mellem humane og nonhumane agenter. Mennesker er hverken subjekter eller objekter, men altid allerede relationelle fænomener. Intra-aktion er således at være forbundet med verden i relationer som mennesket ikke har kontrol over. Kun gennem abstraktion og kategorier (som 'jeg', 'elev', 'tekst') kan vi distancere os fra andre subjekter og objekter.

En problemstilling i en posthuman tilgang til skrivning er netop hvordan man både opløser og samtidig fastholder kategorier som undervisning og skribersubjekter. Jeg bruger begrebet passiv-aktiv vitalisme (Lenz Taguchi, 2017) til at løse dette. Aktiv vitalisme kan defineres som individers vilje, intention og agens (Colebrook, 2014, p. 106), og ifølge dette aktive princip skal skriveundervisning bygge på netop skribersubjektets vilje, intention og agens. Passiv vitalisme fokuserer derimod på de forskelle som vi "neither

intend, nor perceive, nor command” (Colebrook, 2014, p. 106). Det er nonhumane, ikke-intentionelle og førpersonlige kræfter som er aktive i sig selv, uafhængige af menneskelig intention. Jeg mener der ligger et skrivepædagogisk potentiale i at se skriversubjekter som noget der (også) bliver til gennem affektive og relationelle møder, og ikke (kun) som følge af intentioner eller individuel agens. I en aktiv vitalisme hvor subjektet står i en sproglig-kognitiv relation til de sociale strukturer, er vilje, intention og agens gode egenskaber. Min pointe er at det er en begrænset forståelse hvor mennesket og verden reduceres til det sociale, til sprog, til kognition, til vilje. Det gælder især tendensen til at fjerne (skriver)kroppen. Den filosofiske præmis gennem afhandlingen er at i skrivning, skriveundervisning og skrivertilblivelser er der både aktive og passive livskræfter på spil.

Det fører mig over i den anden hovedteori i afhandlingen, nemlig affektteori. Ansporet af de første besøg i klassen blev affekt drivkraften ikke bare i forståelsen af skriveansamlinger og skrivertilblivelser, men også i min egen forskningstilgang. Affekt er kapaciteten til at påvirke og blive påvirket (Deleuze & Guattari, 1987). Affekt er en førpersonlig intensitet der svarer til kroppens overgang fra en tilstand til en anden, og som fører til udvidelsen eller formindskelsen af kroppens kapacitet til at handle (Massumi, 1987, p. xvii). Massumi forstår affekt som førdiskursive sanseerfaringer der erfares kropsligt gennem rytmer af intensitet og energi. Verden kontrolleres ikke af intentionelle mennesker, men emergerer som en 'worlding', en kropslig forbundethed (Alaimo, 2010). Affektteori gør det muligt for mig at gentænke skrivning og skrivertilblivelser som ubevidste, nonkognitive og transindividuelle kropslige kræfter og kapaciteter. Et fokus på affekt kræver opmærksomhed på kropslighed. For Deleuze (1995) er kroppens styrke især dens evne til at mangfoldiggøre og intensivere relationer. Fokus på affekt kræver opmærksomhed over for nonhumane kroppe (genstande, fx computere og bøger, indretning af rum, fx placering af borde og vinduer). Dette fokus på materialitet i skrivning giver modvægt til både antropocentrismen og tekstcentrismen i dominerende literacyteorier. Ikke for at udelukke kultur, diskurs og tekster, men for at få kroppen, materialiteten og det affektive med igen (Massumi, 2002). Frem for at argumentere for design, mestring og det enestående ved menneskelig

meningsproduktion, er min ambition således at forstyrre dominerende måder at definere skrivning og skriversubjektivitet på.

1.2. Forsknings- og undersøgelsesspørgsmål

Med udgangspunkt i mine motivationer og ambitioner for afhandlingen lyder afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål som følger:

Hvordan kan man forstå skriversubjektivitet i et multimodalt danskfag, og hvordan kan et posthumant perspektiv bidrage til dette?

Endvidere vil jeg gennem afhandlingen forsøge at svare på følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan produceres skriversubjektivitet i policy og curriculum, i skriveforskning og i danskfagets skriveundervisning?
- Hvordan kan man undersøge skriversubjektivitet i et posthumant perspektiv?
- Hvordan kan posthumane undersøgelser af skriversubjektivitet bidrage til skriveforskning og skrivepædagogik i et multimodalt danskfag?

1.3. Begrundelse for undersøgelsens fokus

I policy, forskning og undervisning såvel som i daglig tale findes mange forståelser af og holdninger til hvad skrivning (ikke) er, og hvem der (ikke) er skrivere. Nogle forståelser er snævre, andre mere åbne. Nogle gange er de formuleret direkte, andre gange ligger de mere underforstået mellem linjerne, hvad enten det gælder kompetencemål, teoriudvikling, empiriindsamling, læremidler, planlægning af undervisning eller forældre der hjælper børn med lektierne. Jeg vil i det følgende sætte fokus på dominerende diskurser om skrivning og skriveundervisning samt deres indbyggede konstruktion af skriversubjekter. Målet er at indkredse hvad status er på området. Derfor vil jeg for nuværende holde mig til at definere skrivning som den del af literacybegrebet der knytter sig til multimodal produktion. Da begreberne literacy og skrivning generelt er overlappende, men også afgrænsede i forhold til hinanden, vil jeg indledende kort forklare relationen mellem dem. Da mit forskningsfokus endvidere specifikt er på skrivning, mens literacy er den overordnede ramme, vil jeg også kort

begrunde dette. Begrebet literacy er afledt af det latinske ord for bogstav, 'littera', og henviser således til skriftsproget. Spørgsmålet er så *både* hvorfor jeg ikke holder mig til begrebet skrivning, *og* hvorfor jeg holder fast i begrebet skrivning. Hvorfor skal literacy indblandes, og hvorfor ikke *kun* literacy?

Begrebet literacy har arbejdet sig ind i dansk fagterminologi og uddannelsestænkning. På videregående uddannelser og i forskningskredse er det blevet et hyppigt anvendt begreb og optræder fx som modul i dansk på læreruddannelsen. Det er blevet almindeligt som titler på og centralt begreb i bøger, artikler og tidsskrifter, og efterhånden findes der en del læremidler omhandlende literacy. Begrebets udbredelse kan spores til internationale tendenser, både i policy og forskning. Det gælder blandt andre brugen af begrebet i PISA-undersøgelser og digitaliseringsdiskurser. I danskfaget kan udbredelsen spores tilbage til først genrepædagogikkens indtog, siden multiliteracies (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009) og ikke mindst multimodalitet (Kress & van Leeuwen, 1996; Jewitt & Kress, 2003). Således rummer literacybegrebet overordnet to nye betydninger hvor den ene forstår skrivning som "et socialt fænomen, indlejret i og formet af forskellige samfundsmæssige miljøer" (Krogh, 2021, p. 5), mens den anden handler om den øgede multimodale betydningsproduktion der udspringer af eksplosionen i den digitale teknologi (Krogh, 2021, p. 5). Generelt er der enighed om at literacy indrammer menneskets kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn og symboler som et middel til at forstå verden og til at udtrykke os. Det dækker over fænomener som motivation for læsning og skrivning, kildekritik, informationssøgning, tekstuel metaviden, multimodal fremstilling, bevidsthed om den kultur og situation man læser og skriver i, hvad det skal bruges til, osv. Literacy rummer således også et humanistisk dannelsesbegreb (kritisk literacy). Selvom ordet ikke bliver brugt, er Fælles Mål stærkt præget af literacyforskningen, og skrivning handler (umiddelbart) ikke om skrivning i den snævre betydning, men om literacy. Således findes ordet skrivning ikke i Fælles Mål, kun som handling (skrive) og produkt (skrift), som underbegreber til kompetenceområderne Fremstilling og Kommunikation. Dette kan både signalere at læsning stadig, også inden for literacytænkningen, har en privilegeret status, men også at skridtet mod et

mere udvidet og inkluderende syn på skrivning er taget, med et fokus på multimodale teories brede tekstbegreb og aktive producent. Mere herom senere.

Literacybegrebets bredere, multimodale og sociale perspektiver opfatter jeg som integreret i et nutidigt skrivebegreb. Derfor fastholder jeg literacy som en ramme som min undersøgelse af skrivning udfolder sig inden for og i forhold til. Termen literacy rummer betydninger der ikke indfanges af diverse forslag til oversættelser (fx skrivekompetence, se fx Madsen & Nielsen, 2018; Bundsgaard et al., 2009; Bjerregaard, 2014); et helhedsperspektiv på skrivning og skriveundervisning som har stor betydning i den danskfaglige diskurs. Samtidig mener jeg at det er vigtigt at holde fast i begrebet skrivning, ikke kun fordi Fælles Mål rummer både en bred (literacy) og en mere snæver (skrivning) betydning, men fordi termen og et mere snævert skrivebegreb generelt er inkluderet i den nye og bredere forståelse, ikke kun i curriculum, men også i forskning og for den sags skyld i daglig tale, ikke mindst i skolen. Skrivning vil, ligesom læsning, fortsætte med at være et centralt begreb, funktionelt, teoretisk og ideologisk. Termen er mere eller mindre nødvendig for at skelne det fra læsning (hvor skrivning er at skabe mening i egne tekster, mens læsning er at skabe mening i andres), også selv om de to begreber hænger sammen. Desuden vil skrivning som term og som begreb næppe forsvinde i skolens praksis til fordel for literacy. Samtidigt har literacybegrebet en tendens til at omfatte for meget (se nedenfor) og til, i dansk sammenhæng, at glide over i det ikke uproblematisk kompetencebegreb. At fastholde skrivning og dens kernekomponenter og kombinere dem med literaciens bredere kompetencer synes at være hensigtsmæssigt i denne afhandlings forsøg på at gentænke den produktive side af literacy.

1.3.1. Rehumanisering af skrivning og af skrivere

Mit forskningsmæssige fokus på skrivning er motiveret af hvad jeg ser som et stigende behov for at rehumanisere skriveundervisningen; skrivning er i min optik truet af en afhumanisering som skyldes tre forskellige tendenser. Ud fra et posthumant perspektiv handler rehumanisering ikke om at bevare en humanistisk idealforestilling, men om et reelt engagement i og undersøgelse af hvordan skrivning hænger sammen med og bidrager til

gentænkningen af mennesket. Målet er at bygge videre på og bevæge sig videre end dominerende antropocentriske forestillinger.

Den første trussel er den aktuelle policytænkningens stigende dehumanisering af skrivning og af literacy mere bredt. Sprog og literacy er blandt de mest menneskelige af alle praksisser; at tale, skrive, læse og visualisere er måder vi fortæller vores historier, danner relationer og skaber mening ud af vores identitet som mennesker (Ehret & Leander, 2019, p. 3). Men som Ehret og Leander (2019) peger på, går den uddannelsesmæssige udvikling inden for literacy i retning af øget dehumanisering i form af en stigende regulering af og markedsorientering inden for grundskolen (p. 3). Former for neoliberal individualisme såsom 'mål' og 'udbytte' indsnævrer forestillingen om formålet med uddannelse (Ladwig, 2010), og truer literacyundervisningen på dens humane kvaliteter. Deleuze (1995) advarede mod at skoler bliver erstattet af den livslange lærings abstrakte koncepter; ved at gøre prøver og eksaminer til vedvarende evaluering, forvandler uddannelse sig selv til forretning (Deleuze, 1995, p. 179). Skolen bliver på denne måde midlet til at skaffe en vedvarende tilførsel af human kapital til vidensøkonomien.

For det andet sker en afhumanisering gennem samfundets syn på børn som mindre-end-humane (Murriss, 2016). Det gælder ikke mindst børn i uddannelsessystemet hvor forestillinger om telos og udvikling placerer elever i begyndelsen af en fastlagt (og for nogle grupper besværlig eller ligefrem umulig) bane frem mod at blive fuldt-ud-menneskelige, eller, i mit studie, fuldt-ud-skrivere. Jeg deler Murriss' bekymring for at dette syn i bedste fald begrænser, i værste fald diskriminerer elevskrivere således at de kun kan betragtes gennem en voksenlinse, også selvom opmærksomheden samtidig er på forskelsmarkører som social klasse, race og køn. Voksenlinsen tildeler elevskrivere et konstant behov for at blive 'fyldt op' med voksne måder at vide og skrive på. Sammen med en øget vægtning af skrivning og den digitaliserede tekstverdens kompetente, multimodale skriver, kan det føre til øget eksklusion. Det skyldes at der både er kommet et øget fokus på den enkeltes skriveudvikling, samtidig med at forståelsen af (og dermed også kravene til) hvad skrivning er, udvides. Kuby og Rucker (2020) advarer således mod at elever i stigende grad anskues i et underskudsperspektiv hvor de dels ses som mindre-end-humane i den binære tænkning i novice/øvet, dels

risikerer at blive ekskluderet som følge af en forstærket modsætning mellem gode og dårlige skrivere. Sådanne binariteter begrænser og fastlåser elevskrivere på måder der udelukker dem fra at blive anerkendt som vidende og skrivende i deres egen ret (Murris, 2016). Rancière (1991) påpegede også hvordan interventioner der har lighed som et mål i fremtiden, ironisk nok fastholder ulighed. Så længe lighed ses som et mål der skal arbejdes hen imod, netop fordi eleverne ikke er der endnu, vil ulighed ifølge Rancière reproducere som betingelsen for enhver form for pædagogisk og politisk intervention. Gershon (2012) bruger Rancières begreb om dissensus til at advare om at den voksende tendens til at kategorisere studerende som sårbare og 'i risiko' for akademisk fiasko kan virke selvforstærkende. Med andre ord er underskudsperspektivet en diskurs der placerer elever i kategorien 'udsatte' (363). Jeg ser en posthuman tilgang som en mulighed for at gentænke det 'at blive til en skriver' som processer der ikke allerede forudsætter normative binariteter der inkluderer og ekskluderer før forskning og undervisning overhovedet er påbegyndt (Murris & Kuby, 2021, p. 4).

Endelig sker der for det tredje en afhumanisering gennem en ontologisk indsnævring af hvad det vil sige at være skriver. Det sker som følge af den screening af kroppe, affekter og materialiteter som kommer med antropocentrismen i literacy. Literacy ses som et rent menneskeligt projekt "in the sense that it contributes to mastery, ordering and a particular kind of orientating towards the world by humans" (Hackett et al., 2020, p. 10). Det målrettede og selvstyrende menneske er i fokus. For mig at se er det denne form for afhumanisering der, på et filosofisk plan, er en forudsætning for at de to førstnævnte typer afhumanisering kan være så dominerende. Derfor vil et hovedfokus for denne afhandling være i et posthumant perspektiv at udvide forståelsen af og tilgangen til skritersubjektivitet til også at inkludere affektive, kropslige og materielle aspekter. Tilsammen udgør de tre rehumaniseringer min etiske motivation for at arbejde med multimodale skritersubjekter.

1.3.2. Skritersubjektivitet som fokus

Hvorfor fokus på skrivning? Selvom literacybegrebet er bredt og mere end 'bare' læsning og skrivning, er læsning og skrivning inkluderet i begrebet som

sammenhængende, men adskilte begreber. Skrivning er på samme måde som læsning en central og synlig del af danskfaget, men modsat læsning mangler der forskning i skrivning (Elf & Troelsen, 2021, p. 172, 186). Min hensigt er at sætte fokus på skrivning, og bringe skrivning ud af læsningens skygge (Brandt, 2015, p. 92). Dette fokus er vigtigt fordi elevers skrivning mere end nogensinde er et centralt spørgsmål i uddannelsesverdenen. Krogh og Jakobsen (2019) begrundet denne påstand i at skrivning i et digitaliseret videnssamfund er en central færdighed for at få adgang til og for opretholdelse af "social relations, civil rights, democratic influence, and a succesful professional life" (p. 1). Brandt (2015) sætter ligeledes fokus på skrivning til fordel for læsning. Ud fra studier af hvad mennesker gør med og hvordan de møder og relaterer sig til skrivning, argumenterer Brandt for at skrivning er blevet den dominerende kulturelle praksis i både hverdags- og arbejdsliv, mens vi har mindre tid til at læse. Det skyldes at digitale teknologier og sociale medier har ændret vilkårene på måder hvor skriftsprog og skrivning i væsentlig grad har erstattet både mundtlig kommunikation og læsning (Krogh, 2021, p. 4). Brandt ser således en u hensigtsmæssig ubalance mellem skolens århundredlange prioritering af læsning og sociohistoriske forandringer der sætter skrivning over læsning (Brandt, 2015, p. 92). Forskning og undervisning har haft fokus på læsedelen af det hun kalder 'mass literacy'. Men med dette har skolen fokuseret på abstrakte, symbolbaserede og kognitive rutiner, til fordel for skrivningens stærke forbindelser med kunst, håndværk og performance (Krogh, 2021, p. 4).

I Fælles Mål for faget dansk har læsning fortsat sit eget kompetenceområde. Skrivning lever et mere anonymt liv mellem linjerne i kompetenceområderne Fremstilling og Kommunikation. Brandt udfordrer den dominerende forståelse af læsning som det der først og fremmest definerer literacy, med en literacyteori der har skrivning som udgangspunkt. Men skrivningens voksende betydning i samfundet er også en stor udfordring for uddannelsessystemet. I forhold til læsning er skrivning 'under-undervist', og generelt mangler en dybere forståelse af skrivning. Brandt (2015) påpeger i den forbindelse at der især mangler viden om skrivning som et sted for intellektuel, etisk og samfundsmæssig udvikling. Jeg er inspireret af Brandts ide om et literacybegreb der bygger på skrivning, og denne afhandling er et

forsøg på, i et posthumant perspektiv, at rette op på den manglende viden om skrivning og om undervisning i skrivning.

Min indsnævring af fokus fra literacy til skrivning er således begrundet i afgrænsningen til læsning, da det bredere literacybegreb rummer begge, og valget af skrivning frem for læsning er begrundet i skrivningens stigende udbredelse, betydning og forandring i en digitaliseret verden, samtidig med at der mangler både forskning og pædagogisk viden på skriveområdet. Derudover ønsker jeg at holde fast i skrivning som en del af literacy, og netop literacy som social praksis, for at forhindre skrivning i at blive afsondret fra literacy og som konsekvens undervist i som alfabetiske og lineære færdigheder. Samtidig ønsker jeg også at holde fast i nogle aspekter af skrivning som kan gå tabt, både begrebsligt og sprogligt, i oversættelsesprocessen til literacy. Et af de aspekter der går tabt, er skrivningens kropsligt-materielle kvalitet. Literacy kan hurtigt komme til at virke som en abstrakt social praksis hvor konteksten er en diskursiv kulisser der er adskilt fra skriveren. At skrive peger for mig på en kropslig-materiel involverethed, det her-og-nu-agtige, at være indfoldet i tid og rum. På samme måde kan der ligge et problem i de megatrends som literacybegrebet hænger sammen med, eller i hvert fald er kommet ind i det danske uddannelsessystem sammen med. Det gælder ikke mindst megatrends i forbindelse med digitaliseringsdiskurser hvor literacy nemt bliver et udflydende begreb og spændt for mange forskellige vogne (fx 21st Century Skills og teknologiforståelse). Overordnet er literacy blevet et udtalt mål med uddannelse, og at udvikle elevernes literacykompetencer er blevet det overordnede mål i al skolegang (Blikstad-Balas, 2019). Her ser jeg ud fra et danskfagligt perspektiv skrivning som en nødvendig modvægt og forankring.

Krogh og Jakobsen (2019) peger på at en konsekvens af at skrivning er blevet et vigtigt spørgsmål i uddannelse og for økonomisk konkurrence, er en tendens til i policy at se studerende som statiske og stabile grupper, samtidig med at der i stigende grad fokuseres på udviklingsbegreber der kan få eleverne til at leve op til kompetence- og literacystandarder (p. 1). På den anden side mener de at der i uddannelsesverdenen er en stærk interesse i at værne om den enkelte elevs behov og potentialer i udviklingen som skriver (Krogh & Jakobsen, 2019, p. 1). Mit fokus på skribersubjektivitet ligger i

forlængelse af denne problemstilling. Mit projekt med at rehumanisere literacy flugter med Krogh og Jakobsens interesse for hvordan udviklingen inden for literacy indvirker på (forståelsen af) skriverens subjektivitet, og hvordan tilknyttede udfordringer imødegås ikke bare uddannelsesmæssigt, men også på et individuelt niveau (p. 1). Skrivning er i policy og forskning blevet et centralt ideologisk projekt med nye, ofte divergerende forestillinger om og forventninger til hvad skrivning er; fra lineær og alfabetisk færdighed, over kreativ designproces og multimodal fremstilling, til kritisk kommunikation og digital literacy.

Jeg er enig med Brandt når hun argumenterer for at skriveuddannelse er afgørende hvis vi skal uddanne til deltagelse i et demokratisk samfund. I dette fokus ligger endvidere diskussionen af hvilken form for skrivning og ikke mindst skriver der antages at være nødvendig for denne demokratiske deltagelse.

1.3.2.1. Fra identitet til subjektivitet

Skriversubjektivitet er blevet et ofte underforstået, men ikke desto mindre vigtigt element i det ideologiske projekt i policy og forskning. Som jeg vil argumentere for i mit literature review, kan man i curriculum fremlæse en neoliberal skritersubjektivitet der mestrer den globale vidensøkonomi (Krejsler, 2021), mens man i literacyforskningen kan se en stigende interesse for den enkelte skriters udvikling (se fx Jakobsen og Krogh, 2019), med vægt på selvstyrende og designende skritersubjektivitet. Derfor handler dette studie ikke kun om skrivning, men også om skritersubjektivitet.

Begrebet identitet har længe været en vigtig analytisk linse i literacyforskning (se fx Gee, 2000; Rowe, 2008; Campton-Lilly, 2014; Ivanič, 1998, 2012). Her er tilgangen domineret af hvad Hall (2011) beskriver som en diskurs der er “critical of the notion of an integral, originary and unified identity” (p. 1). I den sociokulturelle forståelse af identitet er individet decentreret, en social konstruktion der eksisterer gennem sine relationer til andre, og altid i en bestemt kontekst (Murris, 2016, p. 85). Dette identitetsbegreb har også haft stor indflydelse på dansk skriveforskning (se fx Christensen et al., 2014; Krogh et al., 2015; Krogh & Jakobsen, 2016; Elf, 2017; Jakobsen & Krogh, 2019) og videre ad den vej også på dansk policytænkning og skrivepædagogik (se

analyserne i kap. 2). Skriveridentitet udgør således et helt centralt element i det skrivefelt jeg både placerer mig inden for og diskuterer i forhold til. Derfor er det også centralt for mit studie at tage udgangspunkt i, placere det i forhold til og ikke mindst, i et posthumant perspektiv, forsøge at nuancere og udvide identitetsbegrebet. Den sociokulturelle teori har banet vejen for den decentrering af subjektet som posthumanismen bygger videre på, og hvis ontologiske ramme posthumanismen materialiserer og udvider (Braidotti, 2019, p. 33). Sociokulturel teori fokuserer på hvordan identitet opstår i forskellige sociale relationer og praksisser, og undersøger ud fra dette hvordan subjektet positionerer sig og bliver positioneret på i diskursive praksisser. Men sociokulturelle tilgange er humancentrerede, og det nonhumane ses oftest som enten kontekst for eller som medierende menneskelig aktivitet (Kirschner & Martin, 2010).

Som led i en posthuman tilgang til skribersubjektivitet søger jeg at udvide det diskursivt inspirerede arbejde med identitet. Posthumanisme handler ikke om at fjerne selvet, men om at flytte diskussionen væk fra identitet og hen mod problematikker omkring subjektivitet; mens elever får deres identitet baseret på race, etnicitet, køn, osv., bliver subjektivitet til gennem relationelle møder (Braidotti, 2014). Ordet identitet kommer af det latinske ord for 'udeleligt'. I et posthumant perspektiv er subjektet således ikke længere et individ da det altid allerede er 'delt' af og med dets diskursive og materielle omgivelser. Jeg bruger derfor begrebet subjektivitet i stedet for identitet, netop for at markere en posthuman tilgang til det at blive en skriver. Postma (2016) påpeger at brugen af termen 'subjektivitet' i stedet for 'subjekt' repræsenterer et skifte fra liberalismens og humanismens autonome og 'samlede' subjekt til en subjektivitet der er relationel; subjektivitet er effekten af subjektiveringsprocesser der konstitueres gennem forskellige kræfter (p. 313). Jeg bruger dog også termen subjekt for at fastholde at subjektiveringsprocesser altid materialiserer sig og bliver aktualiserede i konkrete (elev)kroppe. Postmas skifte ligger for mig mellem identitet og subjekt, jf. subjektets altid allerede 'delthed'.

1.3.3. Et multimodalt danskfag

Når jeg vælger at fokusere på skribersubjektivitet i netop et multimodalt danskfag, har det forskellige grunde. Overordnet er det begrundet i at

samtidskulturen ofte refereres til som en digitaliseret teknologikultur hvor meningsproduktion foregår gennem billeder, lyde, skrift og tale, komponeret på nye, forskellige måder der skaber nye måder at skrive og være skriver på. Dermed er multimodalitet en måde at omfavne et digitaliseret tekstlandskab og et udvidet tekstbegreb. Multimodalitet er også valgt på grund af begrebets gennemslagskraft i den danske uddannelsesverden bredt og i danskfaget mere specifikt.

Som teoretisk ramme for og pædagogisk tilgang til skrivning og tekstarbejde i skolen er multimodalitet således et vigtigt aspekt også i min forskning. Som det vil fremgå i løbet af afhandlingen, kommer det især til udtryk i projektets forskningsdesign samt i den analytiske tilgang til data. Endelig er valget begrundet i det store potentiale der ligger i en posthuman forståelse og udvidelse af multimodalitet. Studiets multimodale fokus forudsætter således en overskridelse af den traditionelle tilgangs lingvistisk baserede måde at kombinere modaliteter på (Canagarajah, 2018). Den nuværende måde at forstå multimodalitet på er oftest begrænset til enkeltpersoner der fortolker og indsætter tegn og symboler (Lenters, 2018, p. 646). Udvidelsen af denne forståelse til også at omfatte meningsproduktionens kropslige aspekter, såsom affekter, bevægelse, rum, stemninger, osv. (Lenters, 2018, p. 646), kan åbne blikket for hvad elever både gør og kan gøre med literacy. Et vigtigt mål for afhandlingen er således hvad jeg ser som en (nødvendig) revitalisering af multimodalitet, både i et skriveteoretisk og et skrivepædagogisk perspektiv.

Med et fokus på skriversubjektivitet i et multimodalt danskfag vil jeg samle tråde der både rækker ud til det aktuelle literacyfelt, med dets fornyende tilgang til både læsning og skrivning, og ind i en danskfaglig diskurs der i forpligtelsen på fagdidaktisk praksis på godt og ondt indvirker på literacyfeltet. Literacyperspektivet sikrer at skrivning ikke ses som en statisk, individuel færdighed, men som overordnede kulturelle kompetencer (Blikstad-Balas, 2019). Skrivning på sin side fungerer dels som en danskfaglig forankring af literacybegrebet, dels som en mulighed for at forholde sig kritisk til det skriversubjekt der produceres i literacytænkningen. Med multimodalitet placerer jeg mig i dette spænd, samtidig med at en posthuman forståelse af begrebet tillader mig at lægge et affektivt perspektiv på skrivning.

1.3.4. En posthuman tilgang til skrivning og skriversubjektivitet

Min posthumane tilgang til skrivning og skrivesubjektivitet opstod som en reaktion på og tog form i en vekselvirkning med mine oplevelser i mit feltarbejde. Posthumanisme er et paraplybegreb for relationelle og materialistiske ontologier der afviser at tage forskelle på det humane, nonhumane og mere-end-humane for givet (se bl.a. Barad, 2007; Deleuze & Guattari, 1987; Lenz Taguchi, 2010, 2017; Braidotti, 2013, 2019; Grosz, 2017). Endvidere er posthumanisme et opgør med det humanistiske subjekt (Åsberg et al., 2012; Pedersen, 2014), et opgør der tog form med Deleuzes kritik af den humanistiske ideologis syn på mennesket som frit og fornuftigt (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 7). I den forstand signalerer 'post' i posthumanisme ikke et 'efter mennesket' eller 'anti-menneske', men netop en måde at gentænke mennesket *i relation til* ikke-mennesker og at bygge videre på og bevæge sig videre end antropocentriske måder at blive, gøre og vide (Bennett, 2016; Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

Min forskningstilgang er eklektisk i forhold til de forskellige posthumane teorier og teoretikere. Centralt for mig er at inddrage og bruge de begreber og fremgangsmåder som kan bidrage til både at synliggøre og betydningsgøre de aspekter af skriveundervisningen som jeg blev opmærksom på og berørt af i min empiri. Endvidere er posthumanismen ikke (kun) en teori om materialiteter og materialitet (Kuby, 2020, p. 152). Kun at fokusere på det vil være at gå glip af pointen; det humane og nonhumane er viklet sammen og konstituerer hinanden i ikke-hierarkiske og materiel-diskursive relationer. Humanismens problemer kan ikke overvindes ved bare at fokusere på eller ophøje 'materialitet'. Det vil nærmere fastholde binariteten human/nonhuman og reproducere de samme dikotomier som posthumane teorier har til hensigt at forstyrre. De bedste udgaver af posthumanisme lader ikke mennesket stå tilbage, men forsøger derimod at belyse hvordan menneskets liv er forankret og indlejret i det nonhumane, i institutioner, i historier. For mig er posthumanisme således en grundig gennemgang af humanismens indre problemer og modsigelser, med henblik på at bestemme hvad der skal reddes, ændres eller forlades (jf. Lyotard, 1984). I skriveundervisning og -forskning betyder dette at udvide perspektivet for hvad det vil sige at være og hvad der hjælper elever til at

blive. De forskningsmæssige implikationer af dette er omfattende. På godt og ondt er min afhandling et slags vidnesbyrd på dette. Som mit projekt skred frem, gik det i stigende grad op for mig hvor omfattende behovet for nye teoretiske og metodologiske tilgange er (se også Ehret & Leander, 2019).

Endelig er det vigtigt at understrege at det ikke er mit mål at erstatte en teori eller tilgang med en anden, og således bruge posthuman teori på en måde der medfører en polarisering mod eller diskvalificering af tidligere dominerende tilgange til skrivning. Sociokulturelle teorier har skabt grundlaget for kritisk at kunne undersøge en bred vifte af skrivepraksisser (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 1997; New London Group, 1996; Pahl & Rowsell, 2012; Street, 1984), og sociokulturelle, sociolingvistiske, multimodale og kritiske tilgange har alle bidraget væsentligt til vores forståelse af hvad skrivning er, og hvordan vi underviser i skrivning. Jeg bygger videre på og udvider disse perspektivers fokus på skrivning som sociale, kulturelle, politiske (fx New Literacy Studies, se Gee, 1996; Street, 2003) og multimodale praksisser, skabt af dynamiske sociale interaktioner og komplekse magtrelationer. Mere forskning er dog påkrævet hvis vi skal undersøge skrivningens transformationer og forskelligheder. For at kunne redegøre for skrivningens affektive aspekter vender jeg mig mod forskere der anvender og udvikler posthumane perspektiver og begreber, med en klar fornemmelse af at måderne hvorpå New Literacy Studies, multiliteracy og multimodalitet definerer skrivning og skrive, ikke længere rækker (fx Lenters, 2016; Leander & Boldt, 2013; Kuby et al., 2015).

2. Literature review: skiversubjektivitet i policy og forskning

I det følgende vil jeg undersøge hvordan skiversubjektivitet konstrueres i policy og forskning. Curriculum for skrivning i danskfaget og literacyforskningen er begge centrale kontekster for skolens undervisning i skrivning. Jeg vil derfor se på om der tegner sig et samlet billede af skiversubjektivitet i dem. En diskursanalytisk tilgang er valgt med henblik på at finde frem til hvilke forskellige diskurser om skrivning der kommer til udtryk i centrale politiske og forskningsmæssige tekster. Jørgensen og Phillips (1999) definerer en diskurs som "en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på" (p. 9). Ifølge Foucault (1972) viser diskursbegrebet hvordan historiske og sociale fænomener er praksisser der systematisk former det objekt de taler om (p. 49). For Ivanič (2004) udgør diskurser genkendelige forbindelser mellem værdier, overbevisninger og praksisser der fører til bestemte former for situeret handling og bestemte beslutninger (p. 220). Med diskursanalyser er det således muligt at undersøge hvordan og i hvor høj grad Fælles Mål og centrale literacyteorier former danskfagets skriveundervisning og producerer skiversubjektivitet.

2.1. Policyfeltet: Hvordan konstrueres skiversubjektivitet i Fælles Mål?

I dette afsnit laver jeg en diskursiv curriculumanalyse af faghæftet i dansk (Fælles Mål og Læseplanen). Derudover inddrager jeg prøvevejledningen for den skriftlige prøve. Målet er at undersøge hvilken skiversubjektivitet curriculum konstruerer. I overensstemmelse med en global udvikling mod curriculær standardisering eksemplificerer folkeskolens Fælles Mål "a general international trend of basing school curricula on learning outcomes and key competences" (Bundsgaard, 2016, p. 112). Ligeledes som del af en bredere international tendens er standarder for skrivning blevet stadigt mere eksplicite i Fælles Mål (Jeffery et al., 2018, p. 338). Fælles Mål udgør sammen med blandt andet skriveforskning en del af konteksten for skriveundervisningen i Danmark. Applebee (2014) pointerer ud fra et sociokulturelt syn på skrivning at forestillinger om skrivning er uløseligt forbundet med forestillinger om curriculum. Det er derfor relevant at spørge

til hvad en øget standardisering af curriculum og skrivning betyder for vores forståelse af hvad det vil sige at blive til en skriver, og hvordan det hænger sammen med tendenser inden for skriveforskning.

I forhold til min agenda skal to forbehold nævnes. For det første er design af curriculum styret af andre interesser og diskurser end den fagdiskursive. Elf og Troelsen (2021) peger således på at curriculum dels realiseres gennem at snævert fokus på literacy og international sammenligning, dels formes af megatrends i uddannelsesverdenen, herunder DeSeCo (se fx Bundsgaard, 2016, 2018), 21st Century Skills (Pellegrino & Hilton, 2012) og multiliteracies (New London Group, 2000). Også udformningen af curriculum for skrivning er påvirket af disse megatrends (Elf & Troelsen, 2021, p. 178). For det andet er det nødvendigt med et forbehold over for sammenfaldet mellem den foreskrevne og den udførte skrivepraksis, dvs. hvor stor og direkte indvirkning Fælles Mål har på skriveundervisningen. Empiriske studier (se Elf & Troelsen, 2021) tyder på at Fælles Mål ikke har haft den store indflydelse på hvad der sker i undervisningen. Det har veletablerede skrivepraksisser og –didaktikker derimod. Manglende sammenhæng mellem curriculum og praksis kan skyldes mange faktorer, herunder at faghæftet for dansk er for ujævn som tekst til at udpege en retning (jf. nedenstående analyse, se også Elf & Troelsen, 2021). Samtidig tyder meget på at lærerne har en tendens til 'teaching to the test' (Christensen et al., 2014; Bundsgaard & Puk, 2016).

2.1.1. Discourses of Writing som analyseramme

En måde at undersøge værdier og tilhørende teoretiske grundlag der ofte ikke er direkte artikuleret i curriculum, læreplaner, mål og andre styringsdokumenter, er at undersøge deres diskurser (Jeffery et al., 2021). Ifølge Ivanič (2004) er diskurser "recognisable associations among values, beliefs and practices which lead to particular forms of situated action, to particular decisions" (p. 220). Netop Ivanič (2004) har udviklet analyserammen Discourses of Writing med det formål at analysere policy- og curriculumdokumenter i relation til skriveundervisning. Analyserammen er udviklet på baggrund af analyser af forskning i skrivning. Hendes argument er at policy, praksis og holdninger til literacyuddannelse ofte hviler på mere eller mindre bevidste forestillinger om hvad skrivning er, og hvordan skrivning kan læres (Ivanič, 2004, p. 22). Analyserammen bygger på en

forståelse af at skrevne tekster altid er indlejret i og forbundet til domænerne kognition, begivenhed og sociale kontekster (Ivanič, 2004). Ud fra dette breder Ivanič literacy ud over syv kategorier der repræsenterer de store skrive diskurser: Færdigheder, kreativitet, processer, genrer, sociale praksisser, sociopolitik og tænkning. *Færdighedsdiskursen* fokuserer på skrivningens tekstuelle aspekter og lægger vægt på elevens kompetencer på mikroniveau (grammatik, stavning og tegnsætning). Kreativitet, tænkning og processer fokuserer alle på skrivningens kognitive aspekter. *Kreativitet* lægger vægt på den individuelle skrifters kreativitet, *tænkning* lægger vægt på forståelse som et redskab til videnskonstruktion og til at bearbejde ideer, og *proces* lægger vægt på elevens mestring af skriveprocessen. Genrediskurser og social praksis-diskurser fokuserer på selve skrivebegivenheden. *Genre* forstår mestring som kompetencer i at skrive tekster der passer til deres sociale formål, *social praksis* ser kompetence i forhold til autentiske skrivesituationer. *Sociopolitisk diskurs* er baseret på kritisk literacy. Skrivekompetencer indebærer forståelse af hvorfor forskellige typer tekster er som de er, og at kunne tage stilling til dem i forhold til alternativer (Ivanič, 2004, p. 225).

Discourses of Writing er ikke uproblematisk at bruge som analyseramme (se også Elf & Troelsen, 2021, p. 181). Dels har den sine begrænsninger da den ikke passer helt til det danske curriculum og dets skrive diskurser, (herunder personlig identitetsdannelse og dannelsesdiskurser i det hele taget), dels dækker Discourses of Writing ikke den multimodale skriveforståelse der dominerer i faghæftet. Når jeg alligevel bruger analyserammen, skyldes det at den er udviklet med det formål at analysere policytekster, og som sådan inkorporerer de teoretiske perspektiver der informerer curriculum. Derudover benyttes Discourses of Writing ofte til at undersøge curriculum i nordisk sammenhæng (se Sturk et al., 2020, for gennemgang).

2.1.2. Analyse af Fælles Mål

Fælles Mål for faget dansk består af et overordnet fagformål og fire kompetenceområder med hver deres kompetencemål. Områderne er delt ind i bindende færdigheds- og vidensområder. Danskfagets arbejde med tekster kan udledes af fagets fagformål hvor der står at det skal udvikle elevernes personlige og kulturelle identitet. Det er en åben formulering der

sammen med formuleringer om *lyst* til at bruge sproget samt *udtryksglæde* peger i retning af en diskurs om personlig dannelse der er svær at passe ind i Ivaničs diskursramme. Skriveglæde dækkes til en vis grad af kreativitetsdiskurser og social praksis-diskurser, hvilket også Elf og Troelsen (2021, p. 181) påpeger.

I Fælles Mål beskrives danskfaget i forskellige kompetenceområder: læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. I læseplanen indgår skrivning eksplicit i kompetenceområdet fremstilling og kommunikation. Under fremstilling skal eleverne efter 9. klasse kunne "udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation". Under kompetenceområdet kommunikation skal eleverne efter 9. klasse kunne "deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer". Kompetenceområdet Fremstilling er på samme måde som de andre områder styret af en tænkning i progression i kompetencemål. Fra at eleven efter 2. klasse skal udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i *nære og velkendte situationer, over velkendte faglige og dernæst formelle situationer* i 4. og 6. klasse, skal eleven efter 9. klasse udtrykke sig *forståeligt, klart og varieret* i skrift, tale, lyd og billede i *en form, der passer til genre og situation*. På samme måde er der en progression i færdigheds- og vidensmål, fx under færdighedsmålet Fremstilling fra at eleven kan udarbejde enkle tekster (2. kl.) over at eleven kan udtrykke sig kreativt og eksperimenterende (4. kl.) og udarbejde anmeldelser, instruktioner og fagtekster (6. kl.) til at eleven efter 9. klasse kan udarbejde opinions- og ekspressive tekster samt fremstille sammenhængende tekster i forskellige genrer og stilarter.

Progressionstænkningen følger graden af tekst- og kontekstkompleksitet. Progression i tekstkompleksitet kommer til udtryk i fremstillingsformer (fra berettende til argumenterende), mens det i kontekstkompleksitet går fra det nære til det fjerne, det hverdagslige til det formelle. Tankegangen er således beslægtet med velkendte taksonomier for kognitiv progression, fx Blooms taksonomi, og derudover graduering af abstraktion i repræsentationsformer fra kropslig til symbolsk. Sammen med en relativ lineær bevægelse fra narrative til analytiske genrer øges genrebevidstheden. Vi ser her tydelige spor af det man kan kalde *det kognitive skriversubjekt* (efter Murris, 2016) hvor udvikling ses som bevægelse fra en kropslig og enkel forståelse af den

konkrete verden til en forståelse hvor verden og mening er adskilte, hvor verden kan gøres abstrakt og præcist repræsenteret begrebsmæssigt af hjernen. Dette er på linje med Piaget som karakteriserede børns udvikling som en bevægelse fra kropslig engagement med objekter (sensomotorisk stadie) til stadig mere abstrakt og logisk viden (de operationelle stadie).

Horisontalt i procesfaser sker en lineær progression fra planlægning og forberedelse, over fremstilling, til respons, korrektur, præsentation og evaluering. Dette indebærer at eleverne skal være i stand til at styre tekstskaelsprocesser fra ide til færdigt produkt og dermed metakognitivt håndtere en målrettet, skabende proces. Dette er også den typiske struktur for den faseopdelte skriveproces i procesorienteret skrivepædagogik.

Skrivning og skriveudvikling er i Fælles Mål således i overvejende grad koblet til Ivaničs procesdiskurs, og dermed skrivningens kognitive aspekter. Dog er jeg enig med Elf og Troelsen (2021) i at Fælles Mål som helhed dækker alle diskurser, undtagen den sociopolitiske. Færdigheder ses blandt andet ved at eleverne har viden om sprogets opbygning i ord og sætninger, om punktum, spørgsmålstegn og udråbstegn, og om tekststruktur. Kreativitet ses når eleven kan udtrykke sig kreativt og eksperimenterende. Processer ligger i at eleven kan tilrettelægge proces fra ide til færdigt produkt, kan opdele fremstillingsprocessen i mindre dele, og kan revidere sin arbejdsproces frem mod næste produktionsforløb. Genrer ses i et fokus på genre i kompetencemål (9. klasse), at eleven har viden om genretræk, kan udarbejde anmeldelser, instruktioner og fagtekster samt fremstille sammenhængende tekster i forskellige genrer. Social praksis kommer til udtryk ved at eleven har viden om varierede udtryksformer målrettet forskellige målgrupper, kan disponere og layoute stof så det fremmer hensigten med produktet, og har viden om PR og lancering. Tænkning ses ved at eleven kan bruge it- og tænkeredskaber til at få ideer, kan konkretisere ideer gennem tænkeskrivning, og har viden om tænkeskrivning, brainstorm og mindmap. Fælles Mål favner således bredt, men trækker overordnet på sociokulturelle og socialsemiotiske tilgange til tekster, med fokus på sociale, kulturelle og lingvistiske praksisser som en del af den tekstuelle meningsproduktion. Kompetencemål og færdigheds- og vidensområder og –mål rummer et bredt tekstbegreb, med flere genrer og teksttyper med forskellige formål og

funktioner. Samtidig er elevens skriveridentitet fraværende, hvilket afviger fra den sociokulturelle kobling af skriveudvikling med skriverens identitetskonstruktion.

Læseplanen uddyber kompetencemålene og beskriver det indhold og den progression der knytter sig til dem. I afsnittet om fagets formål og identitet står der at danskfaget "giver eleven mulighed for at deltage i kommunikation, at forstå sin omverden gennem sprog samt at forstå, hvad sprog og tekster er, kan og gør. Eleverne undersøger verden ved at analysere, fortolke og forstå, hvad andre skriver og producerer, samt ved at lytte til, hvad andre siger, og de undersøger verden ved selv at producere tekster, der møder andre modtagere" (Dansk Læseplan, 2019, p.3). Ud over at vægte social praksis-diskursen ses her en klar aftegnning af den sociopolitiske diskurs, med kritisk refleksion over sociopolitiske magtstrukturer og ens egen position inden for disse. Kompetenceområdet Fremstilling introduceres således: "For at kunne deltage alsidigt og ytre sig personligt, kreativt og konstruktivt i private og offentlige demokratiske samtaler, såvel som i skabende og æstetiske fremstillingsprocesser, må elevers evne til at formulere sig sammenhængende i længere tekster mundtligt såvel som skriftligt styrkes. I kompetenceområdet fremstilling skal eleverne opnå en stadigt sikrere, mere varieret og personlig udtryksfærdighed i skrift, tale, lyd og billede" (Dansk Læseplan, 2019, p. 11). Også her dækker formuleringerne bredt i forhold til Ivaničs analyseramme. Der er fokus på kreative og skabende processer, på social praksis og færdigheder. Procesdiskursen berøres flere gange, med fokus på fremstillingsprocesser og en forløbstænkning hvor eleverne undervises i at forberede, fremstille, revidere og færdiggøre deres produkter med henblik på præsentation. Social praksisdiskursen og genrediskursen ligger i formuleringer om hvad der egner sig bedst i konkrete situationer, om kommunikative hensigter, og om formål og modtageren. Tænkning bliver tydelig i formuleringer omkring elevernes forståelse og vurdering af hvad der egner sig bedst i en konkret situation, samt deres forståelse af hvordan de kan fremstille tekster med et formål for øje (Dansk Læseplan, 2019, p. 11).

Læseplanen kobler sig eksplicit til et sociokulturelt og socialemiotisk sprogsyn hvor sprog defineres som en mangfoldig ressource til at skabe mening i forhold til andre mennesker, og hvor eleven ansues som et

meningssøgende og fortolkende subjekt der kan aflæse, skabe betydning og kommunikere med sin omverden (Dansk Læseplan, 2019, p. 9). Her ser vi i højere grad *det socialkonstruktivistiske skribersubjekt* (jf. Murris, 2016) som flugter mere rent med det sociokulturelle perspektivs skriverideal. Det kognitive skribersubjekt bevæger sig frem mod en abstrakt og præcis repræsentation af verden gennem en naturlig, indre udvikling (Cregan & Cuthbert, 2014, p. 10). Denne kognitive repræsentationalisme kendetegner også den socialkonstruktivistiske tilgang (Anderson & Harrison, 2010). Men da skribersubjektet her forstås som diskursivt produceret gennem sociale og kulturelle betydningsprocesser, denaturaliseres repræsentationen. Denne optagethed af repræsentation gennem ord og symboler udfordrer den evolutionære udgave af udvikling (Anderson & Harrison, 2010), men fortsætter med at arbejde inden for binariteten mellem en virkelig verden adskilt fra kulturel fortolkning. Gennem sproget er den autonome skriver både konstruerende og konstrueret af verden. Den socialkonstruktivistiske tilgang erstatter natur med kultur, og dermed gentages den kognitive tilgangs dualisme.

Således fremstår den curriculære ramme for skrivning og skriveudvikling som eklektisk og bredt ud over mange diskurser. Sociokulturel teori er den overordnede teori, med fokus på skriveprocesser, genrebevidsthed og kontekst-specifik skriveudvikling. Men en psykologisk funderet developmentalisme er også at finde. Her ses skriveren som et objekt der kan måles, sammenlignes, kontrolleres og formes (Cregan & Cuthbert, 2014, p. 11). Curriculum fremstår usammenhængende, med fragmenter af tilgange formuleret på forskellige niveauer og genrer. Den stigende standardisering støder tilsyneladende mod (resterne af) en dannelsesdiskurs på den ene side, mest tydelig i formålsformuleringerne for faget (fx at eleverne skal udvikle personlig og kulturel identitet og bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre), og de forskellige skrivediskurser på den anden. Dertil kommer at det der i sidste ende betyder mest for lærerne, synes at være vejledningen til den skriftlige prøve (jf. 'teaching to the test'). Derfor bør prøvevejledningen ses som en del af curriculum, "owing to washback effects from highstakes tests on policies and practices in school" (Tengberg, 2015, pp. 83-84), og indgå i analysen af skrivediskurser (Elf & Troelsen, 2021).

2.1.3. Analyse af Skriftlig prøve

I vejledningen for prøven i skriftlig fremstilling (UVM, 2019) er følgende mål præsenteret:

Der prøves i at

- forholde sig analytisk og reflekterende til tekster og andre udtryk fra forskelligartede medier,
- styre skriveprocessen fra idé til færdig tekst,
- udtrykke sig i en sammenhængende og disponeret form,
- skrive forståeligt, klart og varieret i teksttyper, der passer til situation og kontekst,
- udvikle og udvide ordforråd og begrebsverden,
- vise indsigt i sprogets spændvidde fra hverdagssprog til kunstneriske udtryksformer,
- beherske et sikkert sprog med korrekt stavning,
- kunne læse korrektur på egne tekster,
- anvende forskellige teksttyper, stilarter og de vigtigste regler for sprogrigtighed i forhold til målgruppen,
- anvende forskellige fremstillingsformer, fortælle teknikker og virkemidler,
- udtrykke tekstens hensigt, målgruppe og situation,
- layoute tekster så det fremmer kommunikation og
- anvende internettets muligheder bevidst og hensigtsmæssigt i relevant omfang.

Set fra Discourses of Writing-perspektivet dækker disse mål de samme seks diskurser som kompetencemålene, og selvom vejledning ikke stemmer helt overens med målene (Elf & Troelsen, 2021, p. 182), er det største problem for mig at se hvordan prøven i sig selv konstruerer skribersubjektivitet. Prøven har med sin form og sit formål som afsluttende evaluering på en formodet skriveudvikling stor tilbagevirkende effekt på undervisningen i skrivning, uanset om der undervises direkte efter den, eller om den 'bare' ligger som en horisont. 9. klasses prøven i dansk og matematik er som noget nyt blevet en high-stakes-eksamen hvor der er meget på spil for den enkelte, eftersom en bestået afgangseksamen er blevet et adgangskrav til både gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Frem til 2015 var der i dansk sammenhæng fri adgang til erhvervsuddannelser, mens gymnasial ungdomsuddannelse indtil 2019 forudsatte grundskolens vurdering af eleven som egnet samt en gennemført afgangsprøve, uden karakterkrav (Troelsen,

2020). Således bliver også vurderingskriterierne til eleven centrale, med et meget snævert fokus på en såkaldt helhedsvurdering af tre dimensioner: tekstens indhold, sprog og form (pp. 15-16). *Form* går på orden og layout, *sprog* er en vurdering dels af retskrivning og tegnsætning, dels af om sproget er forståeligt, klart og varieret. *Indhold*, der fylder mest, er en vurdering dels af om besvarelsen opfylder opgavens genrekrav, dels viser sikkerhed i skrivegenrens krav. Kriterierne består således af en færdigheds- og en genrediskurs, mens en individuel skriftlig prøve af 3 ½ timers varighed peger på procesdiskursen. Prøven positionerer eleven som en faglig skriver der kan strukturere tekster ud fra formål og styre sin skriveproces såvel som disciplinere sin krop, dvs. sidde stille og lade hovedet gøre arbejdet.

2.1.4. Opsamling

Faghæftet for faget dansk er en kompleks tekst med mange niveauer, genrer og diskurser, og deraf følgende mange og modsatrettede konceptualiseringer af skrivning. Fra et fagformål med åbne formuleringer om udvikling af identitet og udtryksglæde, over specificerede kompetencemål der indrammer elevernes skriveudvikling på en relativ lineær måde, og over læseplanens socialkonstruktivistiske skribersubjekt til den afsluttende skriftlige prøve hvis prøvevejledning til en vis grad afspejler, men i overvejende grad indsnævrer kompetencemålene. Det tegner således et broget billede, men med curriculær standardisering og fokus på målbaseret læring som ny, stærk diskurs. Samtidig ses rester af en personlig dannelsesdiskurs, dog kun tilstede i et formål der har mistet sin autoritet til kompetencemålene. Her ses til gengæld en bred inspiration fra literacyfeltet, med fokus på skrivningens socialisering gennem genrer og kontekst, den styrende og myndige skriver, og i forhold til den digitaliserede tekstverden især den kreative, multimodale skriver. Samlet toner et billede frem af skrivning hvor selvregulering og metakognition er forudsætninger for skriveudvikling. Selvstyrende skrivere er disciplinerede, motiverede, kreative og kan regulere sig selv for at optimere egne skriveprocesser. De er kritiske, reflekterede, autonome og har gode arbejdsvaner. Idealskrivere har kontrol over sig selv, sine skriveprocesser og sin udviklingsbane.

Som nævnt findes skrivning hverken som kompetenceområde eller som term i Fælles Mål. Under kompetenceområdet Fremstilling skal eleverne under

kompetencemålene kunne udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede – altså multimodalt. I færdigheds- og vidensområder og -mål optræder det kun to gange hvor eleven efter 2. og 4. klassetrin hhv. kan skrive store og små bogstaver og skrive læselig og sammenbundet håndskrift. Derudover hedder det at eleverne kan udarbejde, forberede, fremstille, layoute, endda lancere. At læsning har sit eget kompetenceområde, peger helt sikkert på at læsning prioriteres højere end skrivning. Men at skrivning ikke er et kompetenceområde, peger ikke nødvendigvis på en entydig nedprioritering af skrivning; det kan også være udtryk for en ideologisk omprioritering. På den ene side kan den terminologiske subordinering pege på en indflydelse fra multimodal literacy, og er dermed udtryk for at et begreb som fremstilling omfavner det multimodale maker-aspekt (Troelsen, 2018). Tekstperspektivet er i den forstand blevet underordnet eller integreret i en multimodal produktion, og skriveprocessen er dermed blevet en 'produktionsproces' der modsvarer den stigende digitalisering af tekstlandskabet. På den anden side findes en diskurs der ikke så meget er en prioritering af skrivning *som sådan*, men af et subjekt der kan mestre samt agere og producere i en digital og global vidensøkonomi (Krejsler, 2021). På mange måder svarer det socialkonstruktivistiske subjekt der skrives frem i curriculum, til det signalement, med en autonom skriver der gennem sproget bemestrer verden, samtidig med at (den vidensøkonomiske) verden diskursivt regulerer skriveren. I denne diskurs kobles økonomi, vækst og literacy, og selvom literacytænkningen isoleret set må siges at være i opposition til denne diskurs, kan den med sin særlige konstruktion af skribersubjektivitet risikere at understøtte og fremme den. Netop ved at subjektets selvbestemmelse og institutioners normative kontrol bliver til hinandens forudsætninger. Denne problematik vender jeg tilbage til efter analysen af literacyforskningens konstruktion af skribersubjektivitet.

2.2. Forskningsfeltet: Hvordan konstrueres skribersubjektivitet i literacyforskningen?

I det følgende flytter jeg fokus i min undersøgelse af konstruktionen af skribersubjektivitet fra policy til forskning. Det gør jeg fordi literacyforskningen og ikke mindst dens identitetsbegreb de seneste tre årtier har haft stor indflydelse på dansk skriveforskning og policytænkning.

Koblingen til sidstnævntes konstruktion af skribersubjektivitet blev antydnet i ovenstående opsamling, og vil senere blive yderligere præciseret og diskuteret i en afsluttende opsamling i kapitel 2.3. Dertil kommer at skriveforskning med sin faglige teorier, diskurser og begreber ikke kun danner en skrivepædagogisk ramme om danskfagets skriveundervisning; i en posthuman forståelse er forskning en materiel agent der er indlejret og viklet ind i undervisningens konkrete praksisser, og som i affektive møder med andre humane og nonhumane entiteter producerer skribersubjektivitet.

Forståelsen af literacy som begreb skifter kontinuerligt, hvilket er et tydeligt tegn på den dynamiske rolle literacy spiller i skolen og samfundet. De seneste årtier har forskere og uddannere bevæget sig fra at se literacy som isolerede færdigheder i at læse og skrive til at fokusere på de sociale, kulturelle og lingvistiske praksisser som en del af den tekstuelle, og i stigende grad også multimodale, meningsproduktion. Således er sociokulturel teori (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 1997; New London Group, 1996; Pahl & Rowsell, 2012; Street, 1984) blevet dominerende i literacyforskningen. New Literacy Studies (Street, 1997; Gee, 1996, 2000) forstår literacy som social praksis og argumenterer for at literacy ikke kun skal forbindes med skolen, men findes alle steder. Street (2003) definerer literacypraksisser som "particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts" (p. 79). Forskellige literacypraksisser ses som konstrueret på baggrund af specifikke sociale betingelser, inklusiv politiske og økonomiske strukturer (Cook-Gumperz, 2006; Luke, 1994). Multiliteracies ser børn og unges skrivning som mange forskellige kommunikative praksisser spredt over mange forskellige domæner (Pahl, 1999). Forskning der fokuserer på det sociale, undersøger skrivning, skriveudvikling og skriveprocesser i forbindelse med hvordan børn bliver kontekstspecifikke skrivere. Processer som disse ses som "operationalized or actualized in situ" (Masny & Cole, 2012). Fokus på literacy som en social konstruktion giver indsigt i de multidimensionelle processer og situeretheden i tilblivelsen som skriver. Nogle forskere undersøger med udgangspunkt i antropologiske teorier elevers hverdag i skolen (jf. Dyson, 1997; Pahl & Rowsell, 2005) i relation til social interaktion, forhandlinger og afprøvning af forskellige identiteter. Dyson (1997, 2008, 2010) belyser hvordan børn bruger skriftsprog og konstruerer deres sociale identitet når de engagerer sig med populærkultur. Dyson (2003) har også

undersøgt selvets situerethed og hvordan forskellige roller i skole- og hjemmekontekster er integreret i børns literacies. Også Campton-Lilly (2014), Rowe (2008) og Ivanič (2004) har studeret børns kulturelle identiteter og deres sans for skriveridentitet. Som svar på den stigende digitalisering af literacy er de sociale perspektiver på literacy blevet mere opmærksomme på multimodal mening- og tekstproduktion. Socialsemiotikken er det teoretiske fundament for mange multimodale teoretikere (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996). Socialsemiotikken interesserer sig for hvordan tekster *er*, og hvordan de *anvendes* og *fungerer* i en social sammenhæng.

Dette samlede, men også mangfoldige felt af teorier og diskurser inden for literacyforskningen tegner et landskab hvor literacybegrebet understøtter forståelser af skrivning som en bred, både social og semiotisk kompetence, som en alsidig praksis der bygger på situeret tegnforståelse og på produktion og mestring, og som er koblet til skriverens dynamiske identitetsprocesser. Dette landskab af forskellige paradigmer udvider på afgørende vis forståelsen af hvad skrivning og dermed også skiversubjektivitet er. Det udgør således både baggrunden for og årsagen til mit forskningsfokus; jeg undersøger skiversubjektivitet med udgangspunkt i, i forlængelse af, men også i opposition til det.

Jeg vil i det følgende lave en diskursiv analyse af udvalgte teorier fra dette literacyfelt. Mit valg af teorier har forskellige begrundelser. For det første har jeg valgt de perspektiver på literacy hvor mit fokuspunkt, skiversubjektivitet, spiller en vigtig rolle, nemlig *design*, *multimodalitet*, *kritisk tilgang* samt *identitet*. Samtidig udfolder de med deres forskellige tilgange til skrivning nuancerne i konstruktionen af skiversubjektivitet. Derudover er perspektiverne valgt på grund af deres indflydelse på både forskning og curriculum. Endelig er valget begrundet i deres store betydning i den danskfaglige diskurs jeg selv er formet af, og som på forskellige måder spiller ind på projektets forskningsinteresse og –design. Blandt andet var *skriveridentitet* i begyndelsen studiets centrale begreb (se også kap. 1.1), mens multimodalitet kom til at spille en afgørende rolle i både empiriindsamling og min forståelse af skiversubjektivitet. Begge dele kommer jeg nærmere ind på senere (se kap. 3). Jeg vil nu vende mig mod

tekster, teoretikere og begreber som kan hjælpe mig med at indkredse de udvalgte perspektiver og deres subjektskonstruktioner. Senere i afhandlingen refererer jeg for nemheds skyld til de forskellige literacybegreber og –teorier samlet som sociokulturelle teorier. Først genbesøger jeg hvad mange anser for at være en grundsten og et manifest i det sociokulturelle paradigme i literacyforskning, nemlig artiklen “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (New London Group, 1996).

2.2.1. Multiliteracies: design af den sociale fremtid

Den indflydelsesrige artikel “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (NLG, 1996) er blevet fejret og citeret så ofte, også i dansk kontekst, at den kan betegnes som det centrale manifest for den bølge af ‘new literacies’ (Leander & Boldt, 2013, p. 23) jeg samler under det sociokulturelle perspektiv. Manifestet var gruppens forsøg på at udvide forståelsen af literacy og literacyundervisning og –læring (NLG, 1996, p. 61). Gruppen ønskede at åbne literacy op og gøre den inkluderende ved at inddrage mange forskellige ideer, tekster, praksisser og semiotiske relationer. Artiklens hovedpointe er at børn og unge kender og aktivt bruger tilgængelige (multimodale) ressourcer som dynamiske redskaber til at designe og derefter kritisk at redesigne deres identiteter og muligheder i en stadig mere forbundet, men også forskelligartet verden. Og netop begrebet *design* bliver med artiklen et centralt begreb i literacy, især i multimodale teorier.

Design indrammer som begreb at “we are both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning” (NLG, 1996, p. 65). Denne gensidige påvirkning mellem på den ene side kulturen og dens værdier og diskurser, på den anden side det aktivt designende individ, er siden blevet et omdrejningspunkt for literacytænkningen. Det menneskelige subjekt sættes i centrum for meningsskabelse gennem tekster i enhver semiotisk aktivitet (NLG, 1996, p. 74). Agens og magt tildeles det menneskelige subjekt der mestrer den proces det er at designe en tekst. Den tredelte designproces skal kort nævnes her da den danner referenceramme for både literacyforskning og –pædagogik. Først vælger skriveren på baggrund af sin kontekstuelle viden fra tilgængelige designs (NLG, 1996, p. 74). Dernæst påbegynder skriveren sit eget design

(NLG, 1996, p. 75) og tilføjer her sine erfaringer og semiotiske ressourcer til det tilgængelige design. Det tilgængelige design transformeres i mødet med skriveren gennem "re-presentation and recontextualization" (p. 75). Dette nye kaldes et redesign (NLG, 1996, p. 76). Da redesignet både har rod i eksisterende tilgængelige designs og er transformeret i designprocessen, vil det på samme tid være velkendt og unikt (NLG, 1996), og som sådant indgå i kulturen som et nyt tilgængeligt design.

Skriversubjektet i denne designproces viser sig som en dreven bruger og skaber af multimodale tekster. Det er et syn på skrivning der privilegerer subjektets intentionalitet, kognitive opførsel og bevidste valg. Mens New London Group med designbegrebet udvider synet på hvad literacy er og hvad der kan tælle som tekst, binder det også literacy til aktiviteter der er kalkulerede og overensstemmende med designprocessens standarder. Det sætter designeren i en magtposition hvor tekstproduktionen bygger på informerede valg. Teksten privilegeres som skrivepraksissens endelige resultat og formål, hvilket fører til en forståelse af praksis som hovedsageligt drevet af rationel orientering mod fremtiden (Leander & Boldt, 2013, p. 28). Undervisningen skal hjælpe eleverne med at udvikle "a flexible tool kit for working on semiotic activities (NLG, 1996, p. 77). Eleverne skal udvikle evnen til at forstå hvordan forskellige tekster trækker på tilgængelige diskurser og peger på foretrukne betydninger. Multiliteracies er en reaktion på den traditionelle tilgang hvor eleverne var passive modtagere eller i bedste fald agenter som reproducerede vedtagne, sanktionerede og autoritative repræsentationsformer (Cope & Kalantzis, 2009). Multiliteracies anerkender den store rolle som skritersubjektet spiller i meningskabelsen, og stræber efter at skabe en mere produktiv, relevant, innovativ og kreativ skrivepædagogik. Undervisning i literacy retter sig mod personlig udvikling; at gøre eleverne til aktive betydningsdesignere med en fornemmelse for forskellighed, forandring og kreativitet. Teorien bag multiliteracies anerkender, at betydningskabelse er en aktiv, transformativ proces (Cope & Kalantzis, 2009).

2.2.2. Multimodal literacy: skritersubjektet som designer

De seneste årtier har sociale perspektiver på literacy i takt med den stigende digitalisering fokuseret på multimodal tekst- og meningsproduktion. I en

dansk kontekst er multimodalitet måske det begreb fra literacy som er slået mest igennem i uddannelsesverdenen. Multimodale tekster optræder som et centralt element i folkeskolens danskfaglige diskurs, herunder i curriculum, både som generelt tekstsyn og konkret når eleven som kompetencemål skal kunne fremstille større multimodale produktioner. Multimodalitet indgår som modul i faget dansk på læreruddannelsen, og der er adskillelige lærebøger om multimodalitet rettet mod lærerstuderende (fx Maagerø et al., 2017; Løvland et al., 2020; Fougt & Løvland, 2019). Også i læremidler til skolen indgår multimodalitet, blandt andre har Gyldendal forløb om multimodalitet i tekster. Det er en udvikling der teoretisk og pædagogisk især bygger på Gunther Kress og kolleger (Kress, 1997, 2003, 2010; Jewitt & Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996, 2006; Selander & Kress, 2012), og derudover i høj grad er præget af norske forskere (Jakobsen & Tønnessen, 2018, 2020; Smidt et al., 2011; Løvland, 2010).

Multimodalitet defineres af Kress et al. (2001) som “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event” (p. 20). Mens sociokulturel teori bredt beskriver literacypraksisser som tilhørende fællesskaber eller kulturer, beskriver multimodal teori modaliteter og deres relation til tekster og tekstuelle praksisser (Mills, 2016, p. 129). Som en del af New Literacy Studies giver multimodal teori et perspektiv på de komplekse og situerede kontekster som elever skaber mening i med forskellige modaliteter. Fokus er på mennesker som meningsskabende, på multimodale tekster, på betydningen af literacypraksisser og –tekster, og ikke mindst på modaliteters og materialers affordanser. Multimodal literacy udspringer af socialesemiotikken som er interesseret i hvilke semiotiske ressourcer en skriver har til rådighed, og hvordan skriveren bruger disse til at kommunikere med. Skriveren er således en tegnskaber, og det at skrive er en designproces. Udgangspunktet for multimodal literacy er at skrivning skifter fra ‘papir’ til ‘skærm’, og at nye teknologier har indflydelse på både nye skrivegenrer og nye måder at kommunikere på. Skriveren skal i en digital kontekst mestre at skrive under foranderlige sammensætninger af nye teknologier, modaliteter og kontekster.

Ifølge Kress (1997) er tegn motiverede, i og med at teksten bærer tekstskeberens motivation. Børn bliver gennem deres intentionelle brug af

multimodale tekster agenter i deres egen kulturelle og sociale meningsproduktion. De vælger målrettet blandt de modaliteter og materialer som er ved hånden (Kress, 1997) for at skabe et allerede forudfattet produkt: "The children are in charge, they choose the materials which best serve *their* sign-making purposes, they construct the signs as plausible, apt expressions of their interest, and act transformatively on them" (Kress, 1997, p. 33). Gennem denne rationelle og repræsentationelle forståelse af multimodal literacy konstrueres et autonomt subjekt der handler som en meningsproducerende agent, og som tilføjer betydninger eller fortolkninger til objekter og symboler i processen. Socialsemiotikken har fokus på fortolkning af tegn og tildelingen af agens til et individ der kan fortolke og manipulere tegnsystemer. Børns multimodale interaktioner med forskellige tegn og modaliteter ses som "kommunikationer" gennem hvilke de strategisk vælger og bruger handlinger, materialer og artefakter til et kommunikativt formål (Kress, 1997, p. 9). Kress skelner desuden mellem multimodal kompetence og multimodalt design. Det første er at tilpasse sig en etableret praksis, mens det andet er at kunne udtrykke mening ved at redesigne multimodale tegn til budskaber og situationer på en optimal måde. Resultatet af redesignet er således et produkt som både er et unikt udtryk for skriverens arbejde og et kulturelt og historisk mønster af mening (Cazden et al., 1996, p. 76). Design er at give konkret form til skriverens interesser, mål og intentioner gennem brug af de semiotiske ressourcer der er til rådighed (Bezemer & Kress, 2008, p. 174). Skrivning er således en medialiseringssproces hvor tekstens form og funktion reflekterer de valg som skriveren har taget i sin tekstproducerende praksis. Tekstproduktion handler både om *kreativ* tekstlig nyskabelse og (kognitiv) *mestring* af kulturelt stabile tekstmønstre.

Kress' (1997) indflydelsesrige arbejde gjorde opmærksom på børns multimodale meningsproduktion og påpegede at "in learning to read and write, children come as thoroughly experienced makers of meaning" (p. 8). Meningsproduktion er ikke bare multimodal, den finder også sted på komplekse og meningsfulde måder længe inden børn kan læse eller skrive. Således er forestillingen om multimodale literacypraksisser afgørende for anerkendelsen af at børns meningsproduktion rækker ud over deres

deltagelse i voksnes 'allerede her'-praksisser. Til gengæld kræver det motivation, design, intention og mestring at navigere, trives og forstå.

2.2.3. Kritisk literacy

Literacyforskeren Luke definerer kritisk literacy som "the use of technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life" (Luke, 2004, p. 21). Kritisk literacy bliver tydeligt koblet til indsigt i hvorledes sprog og tekster konstruerer forskellige virkelighedsbilleder, både ved at kunne læse kritisk, men også skabe ændringer gennem at skrive. Ifølge Mills (2016) handler en kritisk orientering om social ulighed, sociale strukturer, magt og menneskelig agens. Målet er at forstyrre hegemoniske diskurser om hvad der tæller som literacy, og for hvem. Hvem har adgang til literacypraksisser, og hvordan kan distributionen af ulighed i literacy ændres (Mills, 2016, p. 62)? Elever skal tilegne sig fleksible og sociale kompetencer til uddannelsesmæssige, erhvervsmæssige og andre sociale formål, koblet med evnen til at udfordre teksters ideologier, tekstuelle praksisser og ens egen plads inden for den sociale struktur (Luke, 1994). En kritisk tilgang vil have lærere og elever til at dekonstruere udvalgte traditioner i skolen og samfundet, hvilket især er vigtigt i et samfund hvor man som skriver skal producere digitale og multimodale tekster.

I kritiske tilgange er det centralt at belyse hvad ideologier i social praksis er (Mills, 2016, p. 64). Ideologi defineres som meningsproduktion der understøtter former for dominans (Kincheloe, 2007). I sammenhæng med dette er begrebet agens, eller netop emancipation (Mills, 2016, p. 69) også helt centralt. I en kritisk tilgang refererer agens til evnen til at forme og kontrollere ens eget liv, fri fra magt eller undertrykkende forhold (Kincheloe, 2007). Mennesker er aktive agenter der kan reflektere kritisk over egne og andres handlinger i verden; menneskelig handlen kan føre til både humanisering og dehumanisering, til både menneskers vækst og formindskelse (Freire, 1970). I undervisningen har elever således agens, de er i stand til kritisk og bevidst at forandre verden, dog altid inden for de begrænsninger og muligheder som skolens og samfundets strukturer og politik producerer. Eleverne har evnen til at være opmærksomme på de

sociokulturelle forhold der former deres liv og deres muligheder for at forme den virkelighed (Freire, 1970, p. 65).

2.2.4. Skriveridentitet og skriverudvikling

Ivanič (2012) mener at identitet og literacy hænger tæt sammen. Skriveridentitet er ikke en tilstand, men en konstant identifikationsproces. Identitet er forbundet med deltagelse i sociale praksisser og er således socialt konstrueret. I artiklen "Writing the Self: The Discoursal Construction of Identity on Intersecting timescales" (2012) udvikler Ivanič sit begreb *wrighter identity* på baggrund af Smidts (2002, 2009) økologiske teori om skriverudvikling. Med begrebet *wrighting* (på engelsk at skabe eller bygge, dvs. 'håndværk'), fremhæver Ivanič (2012) dels skrivningens multimodale maker-aspekt (p. 19), dels at skrivning er en personlig og interpersonlig handling (p. 20); "Wrighting is located in social relationships between particular people" (p. 21). Endvidere påpeger Ivanič at skrivning involverer en række mentale processer og initieres af skriverens målsætninger (Ivanič, 2012, p. 22). Skriveridentitet er sammensat af fem identitetsgivende og indbyrdes forbundne aspekter, nemlig 1) socialt tilgængelige muligheder for selvhed, 2) det selvbiografiske selv, 3) det diskursive selv, 4) det autoritative selv samt 5) den opfattede skriver (Ivanič, 2012, p. 27).

Det centrale begreb for Ivanič er *det diskursive selv*. Begrebet dækker over hvordan skriveren positionerer sig i forhold til forskellige genrer og diskurser i bestemte situationer. Pointen er at det diskursive selv ikke er det samme i forskellige situationer, og dermed i forskellige tekster. I arbejdet med at konstruere et diskursivt selv i en specifik tekst er der forskellige valgmuligheder for skriveren, både i forhold til mængden af forskellige socialt tilgængelige muligheder for selvhed, og i forhold til at trække på bestemte dele af det autobiografiske selv frem for andre. Det diskursive selv i en tekst peger tilbage på skriverens opfattelse af hvad kravene er i den pågældende situation, og hvilken magt skriveren mener at have i konteksten. Derfor fortæller en tekst ikke nødvendigvis noget om skriverens 'normale' værdier og overbevisninger. Ivanič afviser at skriveren har en egen stemme forud for skrivningen af en tekst. Men skriveren kan eje diskurser som hun kan identificere sig med. Skriveudvikling handler derfor især om udvikling af

ejerskab, autoritet og agens i forhold til diskurser og stemmer i skriverens tekster (Ivanič, 2012).

Ivaničs begreb om skriveridentitet kan kobles til et udviklingsbegreb der retter sig mod skriverens udvikling. Krogh og Jakobsen (2016) skelner mellem de analytiske begreber *skriverudvikling* og *skriveudvikling* hvor skriverudvikling ses som en udvikling i skriverens identifikationer, skriveudvikling som udvikling i skriverens repertoire af medierende redskaber. Krogh og Jakobsen trækker således både på Ivaničs femfoldige begreb om skriveridentifikation og på et udviklingsbegreb hvor udvikling ses som individets tilegnelse, tilpasning og udvidelse af socialt, kulturelt og historisk medierede redskaber. Udviklinger i skriverens identifikationer med socialt tilgængelige muligheder for selvhed hænger sammen med at skriveren tilegner sig og udvikler medierende redskaber. Når skriveren udvikler identifikationer og medierende redskaber, hænger det uløseligt sammen med den konkrete kontekst samt skriverens selvbiografiske selv. Elevers skriverudvikling skal således konkret forstås i relation til de medierende redskaber og de identifikationsmuligheder de tilbydes, i de faglige og kulturelle kontekster de deltager i. I centrum er skriverens intentioner, motivationer og tilknytninger som kan ses i valg og positioneringer i skriveprocesser og i tekster (Jakobsen & Krogh, 2019, p. 19).

2.2.5. Literacyforskning i en dansk sammenhæng

Samlet set har literacyforskningen bidraget til skriveforskningen med teorier om og forslag til hvordan vi kan forberede elever til dagens digitaliserede tekstsamfund. Fokus er overordnet på skrivning som en socialt indlejret kompetence hvor digitale færdigheder og multimodale betydningsformer er inkorporeret (Krogh, 2021, p. 5). Som tidligere nævnt har literacyforskning haft stor indflydelse på dansk og nordisk skriveforskning. Som Krogh (2021) konkluderer, så "har alle større nordiske skriveforskningsprojekter i de to seneste årtier været påvirket af og forholdt sig til både New Literacy Studies og den semiotiske multimodalitetsforskning." (Krogh, 2021, p. 5) Forskningsmiljøet omkring skrivning er dog relativt begrænset i Danmark, og kun få forskningsprojekter har fokuseret på skrivning i grundskolen (Elf & Troelsen, 2021). Laursen (2019) har i det etnografiske længdestudie *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser* fokus på elevernes sociale

betydningsdannelsesprocesser (p. 287). I de processer blev eleverne set som sociale agenter der transformerer og øger deres sproglige repertoire (Laursen, 2019, p. 294 f.). Projektet kunne endvidere påvise hvorledes literacy i udbredt grad er en narrativ ressource til identitetsdannelse for eleverne. Elf et al. (2018) kan på baggrund af et review og en metaanalyse af i alt 56 nyere empiriske studier der har undersøgt L1-fags multimodale kulturelle praksis i en nordisk kontekst, pege på nogle fællestræk for L1-undervisningen på tværs af de nordiske lande, herunder at multimodalitetsundervisning udgør en markant kulturforandring (p. 73). Endvidere hævder de at der i en nordisk uddannelsessammenhæng er en stærk tendens til socialsemiotiske og multimodale etnografiske undersøgelser med særlig fokus på multimodalitet som social praksis i og på tværs af fag (Elf et al., 2018, p. 75). Kun et enkelt stort projekt har eksplicit fokuseret på skriveudvikling, nemlig projektet *Writing to Learn, Learning to Write*, som til gengæld er resulteret i fire indflydelsesrige publikationer (Christensen et al, 2014; Krogh et al., 2015; Krogh & Jakobsen, 2016; Krogh & Jakobsen, 2019). Fokus er på skrivekulturer og på skriverudvikling forstået som udvikling af skriveridentitet.

Eftersom jeg begyndte at undervise i dansk på læreruddannelsen i midten af 1990'erne, har først den internationale og siden den danske literacyforskning fulgt mig, dannet en ramme om og inspireret min undervisning og faglige udvikling. Det er ikke for meget at sige at literacytænkningen har udgjort mit skriveteoretiske og skrivepædagogiske DNA. Men med tiden er de manglende alternativer og modsvar til standardisering, eksklusion, social uretfærdighed og dehumanisering i policy og undervisning blevet til en voksende frustration. De sociokulturelle teorier er ikke blevet udskiftet, men de er blevet udfordret og udvidet af de posthumane teorier jeg blev involveret i som følge af mødet med min empiri. Mit fokus har ikke flyttet sig fra skrivning som socialt indlejret kompetence, fra skriveridentitet eller fra multimodale betydningsdannelser. Men fokus har udvidet og forskudt sig; skrivning er nu ikke kun socialt, men også materielt og kropsligt indlejret. Skriveridentiteten er perforeret og distribueret ud i affektive forbindelser med humane og nonhumane entiteter. Multimodal skrivning er nu mere krop og affekt end intention, bevidsthed og design. Jeg vender tilbage til og udfolder denne posthumane skriveteori i næste kapitel.

2.2.6. Opsamling

Hvis man med et hurtigt blik søger efter subjektskonstruerende nøgleord i de udvalgte literacyteorier, viser en klynge af ret ensartede termer sig. I multiliteraciens designtænkning ser vi et aktivt designende individ der besidder agens og magt. Skriversubjektet er en dreven bruger og skaber af multimodale tekster, som med intentionalitet, metakognition og bevidste valg bevæger sig frem mod mestring og personlig udvikling. I multimodal literacy ser vi autonome agenter der målrettet og kreativt transformerer multimodale designs og mestrer egne kulturelle og sociale meningsproduktioner. I kritisk literacy ser vi fleksible skrivere med agens og sociale kompetencer skabe forandring og udfordre teksters ideologier gennem sproglig handling. De er aktive agenter der kan reflektere kritisk, bevidst forandre verden samt forme og kontrollere eget liv, fri af magt. Hos Ivanič ser vi at skrivning er knyttet til mentale processer og initieres af skriverens målsætninger, og at skriveridentitet er knyttet til udvikling af ejerskab, autoritet og agens. Skriverudvikling er derudover knyttet til identifikationer samt skriverens intentioner, motivationer og tilknytninger som kan ses i valg og positioneringer. Trods det store fokus på de sociale aspekter af literacy, sætter sociokulturelle teorier stadig skrivning til at begynde i hjernen, som en individuel kognitiv proces der bliver social gennem praksis (Lenters & McDermott, 2020, p. 5). Ligeledes er den ontologiske præmis der ligger til grund for forskningen i det socialt situerede selv, skriveudvikling og multimodalitet, funderet på den humanistiske forestilling om eleven som fokuspunkt og som udgangspunktet for social interaktion, forhandling og skriveproces.

2.3. Skriversubjektivitet i forskning og i policy

På baggrund af min analyse af Fælles Mål har jeg argumenteret for at når skrivning lægges ind under kompetenceområderne Fremstilling og Kommunikation, kan det ses som en omfavnelse af multimodal literacy. I forhold til fx den digitale udvikling kan det i så fald ses som en tiltrængt udvidelse af forståelsen af og undervisningen i skrivning, og dermed som en positiv udvikling i retning af en mere inkluderende undervisning. Dette argument underbygges af at multimodalitet både som term og som underliggende princip er til stede i Fælles Mål. En sådan udvidelse og

inklusion vil generelt flygte med de hensigter og indsigter der ligger i de netop analyserede sociokulturelle perspektiver på literacy. Samtidig peger curriculære tiltag som standardisering, test og instrumentel tænkning på en anden tendens bag den multimodale udvidelse af skrivning, og det er en tendens med helt andre konsekvenser for undervisning og elever. På mange måder peger megatrends, øget markedsorientering og en stærk vidensøkonomisk agenda i policy mod helt andre forståelser og målsætninger end hvad literacyforskningen lægger af betydning og hensigt i centrale begreber som autonomi, agens, mestring og kreativitet. Alligevel er det skriversubjekt der konstrueres i Fælles Mål, meget lig subjektet i literacyforskningen; skrivning handler om menneskelig-kognitive evner i relation til den sociale kontekst; det autonome skriversubjekt planlægger og styrer målrettet skriveprocessen, designer teksten, fortolker og er kritisk, alt sammen inden for en forestilling om udvikling og progression. Skriversubjektet i politik og forskning er selvstyrende, metakognitivt, producerende og myndigt. Det er disciplineret og motiveret, kreativt, reflekteret og autonomt. Tidens idealskriver har fuld kontrol over sig selv og sine skriveprocesser.

Både teoretisk og politisk ses således samme ideologiske konstruktion af skriversubjektivitet med dybt indlejrede forestillinger om mestring, binær tænkning i novice/ekspert og developmentalisme (Murriss, 2019). Literacy synes at konstruere en skriversubjektivitet som på mange punkter matcher den neoliberale individualismes selvstyrende subjekt der mestrer den globale vidensøkonomi (Krejsler, 2021). Hvordan kan det være? Fælles Mål og især prøvevejledningen har en tendens til i højere grad end i forskningen at vægte kognitive læringsteorier hvor skriverens udvikling går fra det simple til det komplekse, det særlige til det generelle, det konkrete til det abstrakte, og fra det empiriske til det rationelle (Egan & Ling, 2002, p. 94). Både curriculum og forskning er dog som allerede nævnt domineret af socialkonstruktivistisk læringsteori. Skriversubjektet ses her som en social agent (Cregan & Cuthbert, 2014, p. 12) der er “discursively produced through a process of social and cultural signification” (MacRae et al., 2018, p. 506).

Et bud på dette sammenfald i subjektskonstruktion er at forskning i skrivning i folkeskolen er begrænset i Danmark (se Elf & Troelsen, 2021), hvorimod der

er en meget udbredt didaktisk diskurs om skrivning bl.a. i lærebøger (fx Hansen, 2018; Nielsen, 2021; Fougst & Løvland, 2019; Krogh et al., 2017; Blikstad-Balas, 2019). Fraværet af teoretisk stringens og diskussion giver mulighed for konsensus på området, en tænkning der bygger på en 'common sense' eller hverdagstænkning der fastlåser hvad skrivning er, og derudfra hvordan undervisningen skal foregå. Således kan implicite, koloniserende forestillinger om progression og udvikling ligge som styrende principper. Eleverne vurderes på deres individuelle, autonome præstationer ud fra standardiserede mål der er eksterne i forhold til konkrete skriveprocesser. Indbyggede begreber om agens og kausalitet placerer læreren som mediator i stilladseringen af elevens progression fra ikke-skriver (illiterate), endnu ikke-fuldt-ud-menneske til at være en skrivende (literate) voksen. Inden for dette paradigme udvider sociokulturelle og multimodale tilgange og begreber som 'kreativ' og 'kritisk' måder at være skriver på. Men så længe den dominerende, normative literacy opererer inden for den humanistiske forestilling om at udvikling og progression skal rehabilitere ikke-skrivere så de kan blive skrivere, vil der være en risiko for at undervisningen er begrænsende (for *hvad* en skriver kan være) og ekskluderende (for *hvem* der kan være skriver). De forskellige forestillinger om skrivning og skriveudvikling afviger måske fra hinanden i deres fokus på tekst, kontekst, genrer, modaliteter, processer, meningsproduktion, osv., men de adopterer alle et antropocentrisk syn der er centreret om det autonome menneskes rationelle anliggender, formål og praksisser, kombineret med forestillinger om teksters stabilitet som semiotiske objekter. At udvikle sig som skriver ses som en stadig stigende mestring af verden gennem sprog, og skrivning ses som en praksis der fastgør betydning og holder verden på plads. Skriverens sproglige og sociale udvikling bygger på et formåls- og fremskridtsorienteret hierarki hvor bevidsthed og abstrakte tanker ses som primære. Samtidig skaber produktions- og makerbegrebet også et selvstyrende subjekt der er kreativt og innovativt.

Det er ret sigende når Jakobsen og Krogh (2019) på den ene side advarer mod at begrebet udvikling i en tid domineret af kompetencetænkning og konkurrence i stigende grad kobles til en instrumentel og pragmatisk betydning (Jakobsen & Krogh, 2019, p. 12), mens de på den anden side associerer udvikling positivt med personlig dannelse og samfundsmæssig

fremskridt: "Students' capacity to develop their writing is closely interlaced with their capacity to develop as writers, i.e. to develop writer identities" (Jakobsen & Krogh, 2019, p. 12). Problemet bliver at begge koblinger i et spænd mellem forskning, policy og hverdagstænkning smelter sammen i en humanistisk idealforestilling om det selvberørende, intentionelle, kreativt-producerende og kontrollerende skri-versubjekt. Men hvorfor er netop denne konstruktion dominerende? Min hypotese er at det skyldes at det selvstyrende skri-versubjekts konstrueres i spændingen mellem agens og struktur; skriveren er subjekt i, men samtidig også underlagt diskursive formationer. Literacyforskningen bygger således på teorier om identitet hvor subjektet på den ene side er diskursivt reguleret, på den anden side en agent der vælger praksisser for subjektiv selvkonstruktion. Diskursive kræfter taler gennem subjektet der samtidig er agenten gennem hvilken diskurser er både opretholdt og udfordret. Subjektet er derfor "both the instrument and the end product of education" (Pedersen, 2010, p. 241), og den menneskelige subjektivitets unikhed er i en modsætningsfigur sikret sin kapacitet til skabe viden og at blive formet af den. I denne forståelse er individet på en og samme tid adskilt fra og afhængigt af, men skal også beherske verden omkring sig. Ifølge de Freitas og Curinga (2015) er den overordnede antagelse i disse teorier at sprogbrug er medvirkende i forhandlingerne mellem agent og struktur; sprog enten hjælper subjektet i sin selvbestemmelse, eller tjener institutionen til at fremme normativ kontrol (p. 254). Uden at ville udfordre sprogets magt til at producere identitet, forfølger de Freitas og Curinga sproget som "enfolded into the system of affect", og spørger: "Why make language the transcendental coding of identity" (de Freitas & Curinga, 2015, p. 255)?

2.3.1. Skri-versubjektivitet mellem aktiv og passiv vitalisme

de Freitas og Curinga betvivler således ikke sprogets betydning for subjektskonstruktionen, men kritiserer modsætningen mellem agent og diskurs, sprogets rolle i denne modsætning såvel som selve sprogsynet i denne konstruktion. Et alternativt syn på sammenhængen mellem sprog, affekt og subjektivitet er netop et centralt spørgsmål i mit studie. For at skabe en anden forståelsesramme vil jeg træde et skridt tilbage og se det i et filosofisk perspektiv.

Colebrook (2014) introducerer med reference til Deleuze og Guattari livsprincippet *aktiv vitalisme* som hun definerer negativt som “the will, intent and agency of individuals or subjects” (p. 106). Ifølge dette aktive princip skal undervisning bygge (videre) på subjektets vilje, intention og agens (p. 106). Aktiv vitalisme stræber mod at overkomme pålagte normer og strukturer der reducerer individets autonomi, men tager også højde for betydningen af traditioner, kulturer og praksisser som i første omgang netop konstituerer kroppe som individer (Colebrook, 2014, p. 109). Livet består på den ene side af en formende kraft eller magt, på den anden det der formes. For aktiv vitalisme gælder at det der er formet, “ought not overtake the properly forming power; we should resist any passifying captivation or enslavement to what is not ourselves” (Colebrook, 2014, p. 109). I dette binære system er mennesket selvsagt den *formende* kraft. Min pointe er at literacy på samme måde har som moralsk kerne at kultur/diskurs/struktur ikke må forme mennesket. De danner til gengæld et bagtæppe vi både skal løsrive os fra, mestre og bruge produktivt. Det ligger som en præmis for vores forståelse af ud/dannelse at mennesket skal modstå enhver ‘pacificerende’ påvirkning fra det der ikke er os selv. I en sådan forståelsesramme kan det absolut synes fornuftigt at se skribersubjektet som viljebestemt, rationelt og selvstyrende. Men det ligger også implicit i den diskursive indramning af det selvstyrende skribersubjekt en usagt, men alligevel central pointe: skrivere som *ikke* er selvstyrende og producerende, vil heller ikke være rigtige skrivere, og derfor heller ikke kunne mestre deres liv. Selvstyring og maker-kompetencer anses som vigtige ikke bare i skolen, men også for mestring af senere uddannelses-, arbejds- og samfundsliv. I tråd med neoliberale diskurser ansvarliggøres det enkelte skribersubjekt for ikke bare sin egen, men også samfundets fremtid.

Jeg vil i dette studie argumentere for opblødning af den humanistiske subjektskonstruktion. Det gør jeg blandt andet med begrebet passiv-aktiv vitalisme (Lenz Taguchi, 2017). I modsætning til aktiv vitalisme fokuserer passiv vitalisme på de forskelle som vi “neither intend, nor perceive, nor command” (Colebrook, 2014, p. 106). Passiv vitalisme er de livskræfter der ikke handler på baggrund af valg og selvvedligeholdelse (Colebrook, 2014, p. 100), men gennem tilfældige møder. Det er nonhumane, ikke-intentionelle og førpersonlige kræfter som er aktive i sig selv, uafhængige af menneskelig intention. Jeg mener der ligger et pædagogisk potentiale i at se

skrivsubjekter som noget der (også) bliver til gennem affektive og relationelle møder, og ikke (kun) som følge af intentioner eller individuel agens. I en aktiv vitalisme hvor subjektet står i en sproglig-kognitiv relation til de sociale strukturer, er vilje, intention og agens gode egenskaber. Men i ontologisk forstand er der et blindt punkt i denne forståelse hvor mennesket og verden reduceres til det sociale, til sprog, til kognition, til vilje. Det gælder især tendensen til at fjerne (skriver)kroppen. I stedet produceres arketyper der er abstrakte og ikke-kropslige, og som bekræfter og reproducerer den humanistiske forestilling om skrivning som kognitiv, prædesignet og målrettet, og at skriveudvikling er en stigende mestring af verden gennem sprog. Mit bud er at det er dette begrænsede syn på skrivning som er grunden til at sociokulturelle literacyteorier ikke kan give den nødvendige modvægt til populære sociopolitiske definitioner af hvem der skriver, hvad skrivning (ikke) er og hvem der (ikke) er skriver, og heller ikke modvægt til curriculums standardisering og instrumentelle tænkning.

Det humanistiske skriverideal følger to spor. Dels er der med curriculums kobling mellem skrivning, test og målbaserede standarder spor af en global videnskønomisk diskurs (Krejsler, 2021) der kobler økonomi, vækst og literacy. Det er denne tendens til regulering, markedsorientering og neoliberal individualisme jeg kobler til dehumanisering af literacy. Den kommer især til udtryk i den dimension af det selvstyrende skrivsubjekt der vægter rationel kontrol og disciplinering. Dels er der forskningens interesse for den enkelte skrifters udvikling, jf. Krogh og Jakobsen (2019). Literacy er her koblet til sociokulturelle teorier og identitetsdiskurser (Jakobsen & Krogh, 2019) og lægger mere vægt på det selvstyrende skrivsubjekts design og kreativitet. Vi ser her en wrighter (Ivanič, 2012), en multimodal individualist med 21st Century Skills som kan navigere i en multimodal tekst/verden, og som bliver til et myndigt subjekt gennem produktion. Det er denne forestilling om telos og udvikling jeg ser som sammenhængende med den afhumanisering der sker gennem samfundets syn på børn som mindre-end-humane (se kap. 1.3.1). Mens ideer om rationalitet, prædesign, mestring og intention kan synes gode for bestemte skrivere der gør noget bestemt i bestemte situationer, er det nødvendigt at spørge kritisk ind til hvad vi risikerer, siger ja til eller opgiver ved at mobilisere disse forestillinger. Min påstand er at de er udtryk for en adskillelse af tanke-krop, og at denne

opdeling fortsætter med at producere ulighed gennem den kontinuerlige udviskning af kroppe, materialitet og affekt i forskning og policy. Hvis vi, som Krogh og Jakobsen (2019) foreslår, skal værne om elevernes behov og potentialer i udviklingen som skrivere, må vi forstå hvordan den omtalte udvikling inden for literacy konstruerer skriversubjektivitet. I et posthumant perspektiv foreslår jeg at vi i stedet for kun at trække på rationalitet, mestring og den ene-stående menneskelige meningsproduktion stiller spørgsmålstejn ved og forstyrrer måderne skrivning defineres på, især når de skiller tanke fra krop og producerer andre hierarkiserende og ulighedsskabende binariteter som barn/voksen, novice/øvet, god/dårlig, osv.

2.3.2. Mod en posthuman skriveteori

Sociokulturelle teorier har skabt grundlaget for kritisk at kunne undersøge en bred vifte af skrivepraksisser, og sociokulturelle, sociolingvistiske, multimodale og kritiske tilgange har på forskellig vis alle bidraget væsentligt til vores forståelse af hvad skrivning er og hvordan vi underviser i skrivning. Jeg bygger videre på og udvider (i højere grad end udvisker) disse perspektivers fokus på skrivning som sociale, kulturelle, politiske og multimodale praksisser, skabt af og indvirkende på dynamiske sociale interaktioner og komplekse magtrelationer. Trods de sociokulturelle teories vægtning af skrivning som multifacetteret, er der som påvist oven for en tendens til at se skrivning som begyndende i hjernen (Lenters & McDermott, 2020). Mindre fokus er der på den rolle som kroppen spiller, og for netop at kunne tage højde for skrivningens kropslige, materielle og affektive aspekter vender jeg mig mod posthumanismen.

Affektteori i skriveforskning (Truman et al., 2020; Ehret & Leander, 2019; Ehret & Hollett, 2016; Thiel, 2015; Thiel & Dernikos, 2020; Lenters, 2016) har potentialet til at udvide sociokulturelle perspektiver ved at belyse rytmer, bevægelser og materielle aspekter af skrivning. Affekt er det der får elever til at forbinde sig til og engagere sig med tekster og skrivepraksisser, eller, modsat, danne barrierer mod et sådant engagement. Daniels (2019) undersøger relationen mellem elevers kropslige bevægelser og affektiv atmosfære, og mener at undervisere skal være afstemt den affektive dimension i elevernes skrivning. Posthuman forskning har sat spørgsmålstejn ved begrebet om prædesign (Kuby, Rucker & Kirchhofer,

2015) og antagelsen om at skrivning udelukkende er resultatet af menneskelige bestræbelser (Hackett & Somerville, 2017; Kuby, 2017; Lenters, 2016). Truman et al. (2020) mener at en deprivilegering af mennesket som eneste agent kan forstyrre traditionelle mål for hvem der tæller som 'literate', og hvad der tæller som literacy. Andre har problematiseret menneskelig intention (Hackett & Somerville, 2017; Kuby, 2017; Wargo, 2018). Ud fra en forståelse af skrivning som 'becoming-with-materials' undersøger Kuby et al. (2015) hvordan udvidede definitioner af skrivning der inkluderer intra-aktioner med mange forskellige materialer, skaber nye læringsmuligheder for elever. I en postkritisk tilgang påpeger Lenters og McDermott (2020) at vi som følge af bevægelsen væk fra en kognitiv indramning af måder at vide på skal forny tilgange til kritisk literacy. Posthumanisme forstyrrer forestillingen om at skriveren skal træde tilbage fra og skabe en kritisk distance til emnet. Postkritisk literacy anerkender at vi altid allerede er sammenvævet med emnet gennem vores intra-aktion (Barad, 2007) med det. Post-multimodal teori (Lenters, 2018; Hackett & Rautio, 2019) udvider forståelsen af multimodalitet til også at omfatte de kropslige og rumlige aspekter af meningsskabelse, så som affekt, relationer, bevægelser og steder (Lenters, 2018, p. 648). Ved at decentrere menneskelig design og intentionalitet anerkender Hackett og Rautio (2019) at multimodal meningsproduktion emergerer ud af intra-aktioner mellem humane og nonhumane kroppe.

At kritisere, forstyrre og samtidig bygge videre på literacytænkningen kan overordnet ses som en post-literacy der ikke signalerer et 'efter literacy' eller 'anti-literacy', men nærmere en rehumanisering; en måde at gentænke skrivning og skribersubjektivitet i relation til krop, affekt og materialitet. Jeg vil i det følgende fremlægge det teoretiske grundlag for en posthuman tilgang til skrivning. Det sker ved at opprioritere og udvikle de affektive og materielle aspekter af skrivning, men samtidig ved også at fastholde og udvide rammerne i multimodal literacy.

3. Skriversubjektet i posthuman skriveteori

I dette kapitel vil jeg undersøge hvilke problemer der er med og ikke mindst komme med et alternativ til det selvstyrende humanistiske skriversubjekt der dominerer policy og skriveforskning. Jeg vil argumentere for at det er nødvendigt at tage skriveforskningens humanistiske grundlag op til revision; et grundlag som ellers allerede længe har adresseret magt, uretfærdighed og ulighed inden for literacy. Hvorfor skifte til posthumanisme før alle har fået lov til at blive mennesker (Braidotti, 2013), eller i mit perspektiv, til skrivere?

Braidottis pointe er at humanismen alligevel kun har arbejdet for at gøre et mindretal fuldt menneskelige, mens alle andre er blevet reduceret til noget andet end (fuldt ud) mennesker (fx sorte eller brune, fattige, homoseksuelle, kvinder, handicappede, børn). I literacy svarer det til at den humanistiske tilgang kun har arbejdet for de få fuldt-ud-literate, mens alle andre lades tilbage med hvad der er 'forskelligt fra _____', hvor det tomme felt kan udfyldes med hvad der kommer efter skole, middelklasse, akademisk, blandt andre idealiserede og forestillede literacyformer (Braidotti, 2013, p. 28). Inden for den humanistiske skriveforskning og uddannelsestænkning passer også kun de få ind i de idealiserede former for literacy (Braidotti, 2013, p. 28), og derfor hviler skyggen af rationalitet, logik og intention (Leander & Boldt, 2013) stadig tungt over literacystudier, trods den stærke orientering på området mod social lighed, racemæssig retfærdighed og inkluderende pædagogikker (Truman et al., 2020, p. 4). Min pointe er at disse problemer hænger sammen med det kropsløse, epistemologiske skriversubjekt som både forskning og curriculum konstruerer.

Med kropsløs mener jeg alt det i skolen der går under selvstyringens radar; de ofte usagte og usynlige, nogle gange knapt mærkbare, andre gange overvældende fornemmelser, bevægelser og stemninger; intensiteter der kan skubbe til og åbne, bremse og lukke for aktivitet, stilstand, lyst, uvilje. Alt det uventede, det uforklarlige, det forstyrrende, det spontane, det der kommer af kroppes reaktioner, af rytmer, vibrationer og efterklange i klasserummet, fortætninger og åbninger i tid og rum. Uventede relationer, berøringer, forbindelser på tværs af tegn, ting og kroppe. Alt det jeg tror alle kan fornemme når man befinder sig i et lokale fyldt med elevkroppe. Og som

vi (forskere, uddannere) enten overser eller ser som ubetydelige, måske endda som problematiske og nødvendige at begrænse eller eliminere. I min optik er det en unødvendig og ufrugtbar indsnævring af skrivning og skribersubjektivitet. Tværtimod kan anerkendelsen og iscenesættelsen af disse affektive og kropslige aspekter være med til at udvide og berige vores forståelse af og undervisning i skrivning. Med affektteori vil jeg undersøge hvordan energi cirkulerer og producerer intensiteter der er afgørende for skrivning og skrivere. Affekt forhindrer os i at være selvberørende, overførslen af energi og bevægelse bryder de individuelle grænser og viser kroppenes åbenhed. Skrivere er ikke bare kropsløse hjerner der arbejder med symboler, men nærmere kroppe som indtager og 'bebor' materielle og konstant bevægelige situationer, og som forstår disse bevægelser og strømme (mindst) lige så meget gennem kroppen som med sprog. Med mit fokus på affekt og kropslighed vil jeg kigge efter åbninger og muligheder i stedet for stabilitet, og være opmærksom på de øjeblikke hvor bevægelse, begær, bekymring, nysgerrighed, interesse, uopmærksomhed eller entusiasme genereres. Fokus er ikke på strukturerede og forudsigelige skriveprocesser, men på hvordan skrivning opstår, uventet tager form og udfolder sig uforudsigeligt i øjeblikket.

Forskere der arbejder inden for affekt og posthumanisme, har undersøgt hvordan literacy er styret af humanistisk logik (Kuby et al., 2019; Snaza, 2019; Truman, 2019; Truman et al., 2020). Deres konklusion er at en humanisme der udspringer af den europæiske oplysning, er normen for hvem der tæller som skriver, og hvad der tæller som skrivning. Derved forstærkes (en bestemt udgave af) mennesket som den dominerende livsform (Snaza & Weaver, 2015; Truman et al., 2020, p. 225). Den hvide, heteroseksuelle, aktive mand er øverst i dette hierarki, med de mindre-end-humane (farvede, kvinder, queers) længere nede og nonhumane (dyr, planter, sten) i bunden. Med baggrund i det humanistisk-inspirerede curriculum har literacy opereret inden for en humanistisk ramme og praksis der vedvarende ekskluderer dem der ikke passer ind i idealet. De sidste tre årtiers fokus på både ulighed og manglende anerkendelse af børn og unges viden og potentialer i literacydannelse har ikke ført til det nødvendige opgør med den normative og hierarkiske humanisme. Jeg mener at en del af problemet ligger i idealet om det selvstyrende skribersubjekt der gennemfører den forventede

udviklingsbane frem mod kontrol og kreativitet. Derfor er det vigtigt at finde nye måder at undslippe denne logik og fortsat spørge til hvilke (og hvis) standarder elevernes viden og kompetence defineres og måles i forhold til. Truman et al. (2020) peger fx på at begrebet kompetence alluderer til effektivitet eller succes i forbindelse med at udføre en opgave eller nå et mål (p. 226), og som sådan henviser til logik og rationalitet. En eksisterende verdensorden opretholdes, trods stigende fokus på og mulighed for inklusion i selvsamme orden. Problemet med den type inklusion er ifølge Springgay og Truman (2018) at selvom den taler for diversitet og lige muligheder, opererer den som en symbolsk gestus (p. 13) der ikke løser de strukturelle logikker bag udelukkelsen af bestemte aspekter af skrivningen.

Mit håb er at jeg med en posthuman tilgang kan forstyrre den fortælling om gode og dårlige skrivere der blandt andet kommer til udtryk i den øgede mængde test og mål, men som også synes at være effekten af literacytænkningens producerende og kreative maker-skriversubjekt. Især affektteori kan være med til at stoppe fortællingen om at elever bærer det fulde ansvar for de mulighedsbetingelser der gør dem til succeser eller fiaskoer. Med begreber som affekt, intra-aktivitet og passiv vitalisme mener jeg det er muligt at forestille sig skriftersubjektivitet og elevernes sociale verden på andre måder; "ways that we may never fully understand but, nevertheless, *matter*" (Dernikos, 2019, p. 350). Affektteori rummer potentialet til at gøre op med humanismens hierarkiserende binaritetstænkning. Med opmærksomheden rettet mod de ikke-bevidste, ikke-kognitive og transindividuelle kropslige kræfter (Truman et al., 2020, p. 226) kan affekt afmontere mennesket som den eneste agent i intra-aktionen. Dermed forstyrres målestokken for hvem der tæller som skriver, og hvad der tæller som skrivning. Den affektive vending i literacy viser behovet for og rummer midlerne til at tænke det sociale som mere end det diskursive, at decentrere humanisme og overvinde den repræsentationelle tænkning (Truman et al., 2020, p. 226).

3.1. Intra-aktiv skriveteori: affekt og ubestemmelighed

Sociokulturelle teorier er stadig tæt forbundet med en repræsentationel logik der trækker på både kartesiansk rationalisme (Masny, 2009) og ideen

om det producerende subjekt. Repræsentationel logik antager for det første at skrivning er bundet til et stabilt, neutralt rum hvor skrivning sker 'i' en kontekst af literacypraksisser. For det andet antager den at skribersubjekter er autonome, kreative agenter i både meningsproduktion og identitetsdannelse, begge dele adskilt fra både krop og fra de omgivende nonhumane kroppe og kræfter. Den affektive vending i literacyforskning (Clough & Halley, 2007) er et alternativ til den dominerende humanistiske forestilling om klasserum som stabile kulisser og elever som affektivt afskærmede, selvstyrende subjekter. I stedet vil jeg se klasserummet som en aktiv 'krop' der ikke kun er levende og porøs, men også affektivt forbundet med andre relationelle kroppe og kræfter (elever, diskurser, tekster, køn, osv.). Disse mødes i dynamiske og uforudsigelige ansamlinger der former både skrivning og skribersubjektivitet. Det er i dette perspektiv ikke kun menneskelig intention, design og vilje der former undervisning og elever.

I curriculum og den dominerende forskning er der en tendens til at intellektet ses som det primære og korrekte sted for skriftligt engagement; design og produktion af seriøse tekster forstres ikke af rytmer, sansninger, mavefornemmelser. Derfor vil en bevægelse væk fra at se skriveaktiviteter som rationelle og kontrollerede også rejse modstand, i og med at det kropslige og ubestemmelige ikke flugter med det selvstyrende og designende subjekt. Eleverne lærer bedst at skrive ved at holde kroppen i ro og klar til den kognitive proces det er at kode, afkode og forstå (Luke, 1992), og den metakognitive proces det er at styre skriveprocessen. Et fokus på affekt kræver derimod opmærksomhed på skriverkroppens rolle. For Deleuze (1995) er kroppens styrke især dens evne til at mangfoldiggøre og intensivere relationer. Endvidere kræver et fokus på affekt opmærksomhed over for nonhumane kroppe tilstede i skriveansamlinger. Dette fokus på materialitet i literacy giver affektteorien en modvægt til både antropocentrismen i sociokulturelle perspektiver og tekstcentrismen i socialsemiotiske teorier. Ikke for at udelukke kultur, diskurs og tekster, men for at få kroppen, materialiteten og det affektive med igen (Massumi, 2002).

Ifølge Seigworth og Gregg (2010) opstår affekt "in the midst of inbetweenness; in the capacities to act and be acted upon" (p. 1). Ud fra Spinozas definition på affekt påstår de at affekt ligger i *ubestemmeligheden* i hvad en

krop er i stand til; vi ved aldrig helt hvad kroppen vil og kan når den påvirkes og påvirker. Seigworth og Gregg mener ikke at der bør være én samlet teori om affekt, snarere handler affekt om forøgelsen af det mulige. For Deleuze og Guattari (1987) er affekter ikke personlige, og derfor ikke det samme som følelser. Affekt er en kraft eller intensitet der manifesterer sig på kroppens overflade. Følelser opstår når denne intensitet bliver personlig og modtaget som en bestemt kvalitet, som fx glæde eller tristhed. For Massumi (2002) er følelser et subjektivt indhold, "the sociolinguistic fixing of the quality of an experience which is from that point onward defined as personal. Emotion is qualified intensity' (p. 28). En affektiv forståelse af fx undervisning vil adskille sig fra en fænomenologisk ved ikke at se på hvordan den får fx eleverne til at føle eller opleve, men dens kapacitet til at levendegøre kroppe til at påvirke og blive påvirket. Affekt muliggør at heterogene intensiteter "come together, move each other, and transform and translate under or beyond meaning, semantics, fixed systems, cognitions" (Bertelsen & Murphie, 2010, p. 147). I det kropslige møde mellem humane og nonhumane kræfter og kroppe opstår muligheden for bevægelse, forandring og tilblivelser (Deleuze & Guattari, 1987) hvor vi muligvis går i en anden retning, muligvis bliver til nogen/noget vi ikke var i øjeblikket forinden. Affekters betydning ligger ikke i deres semantiske mening, men i de følelser, tanker og tilblivelser som de (u)muliggør (Stewart, 2007).

En vigtig pointe for mig er at det at afstemme sig i forhold til affekt intet har med bevidsthed eller intention at gøre, i hvert fald ikke i første omgang, men derimod "wells up from within that more-than of ourselves" (Massumi, 2015, p. 124). Afstemning i forhold til affekt er altid stykvis, der er ikke tale om mestring da man på ingen måde kan forstå eller kontrollere det felt af relationer man bliver forandret i og af. Skrivning skal derfor ikke ses som epistemiske eller socio-epistemiske forståelsesprocesser af verden (Cooper, 2019, p.5), men nærmere som intra-aktioner med verden. Hverken modernismens autonome subjekt eller det postmoderne socialt determinerede subjekt fungerer som model for denne relationelle forståelse af skrivere. Posthumane skrivere handler og gør en forskel gennem deres intra-aktioner. Men de handler ikke med bevidste intentioner, og deres handlinger kan ikke bestemme hvilken forskel de gør.

3.1.1. Affektteori og ubestemmelighed

Affektteori rummer ideen om emergens. Emergens rummer en fornemmelse af tid som åben og uforudsigelig. Affektivt forstået beskriver emergens en fornemmelse af usikkerhed, at det næste øjeblik ikke er forudbestemt af tidligere øjeblikke. I skoler tager ledelse, administration og undervisere bevidste valg med henblik på at arrangere den samling af kroppe, begivenheder, fag, intensiteter, materialer, osv. som undervisning består af. Det gælder beslutninger om hvilke elever der skal være hvor med en bestemt lærer, på et bestemt tidspunkt, eller hvordan elever deles ind i grupper i en dansktime, eller hvilken novelle de skal arbejde med. Men da mennesker, ting, praksisser og begivenheder altid emergerer og er ved at blive til noget nyt, kan vi aldrig vide hvordan forskellige deltagerne (humane såvel som nonhumane) vil engagere sig med hinanden. Derfor besidder klasserum, på samme måde som alle andre 'samlede' rum, en kvalitet af grundlæggende ubestemmelighed (Lenters & McDermott, 2020, p. 4). Endnu en grund til ikke kun at lede efter pålidelige indikatorer på kompetence og målbart udbytte, men også på usikkerhed, brud og tilfældighed.

Ubestemmelighed er derfor en central del af affektteorien; opmærksomhed på elevkroppens førbevidste reaktioner på kræfter, energier, stemninger, rytmer og intensiteter inviterer det ukontrollable med ind i undervisningen. Men lige netop det ukontrollable har uddannelsesverdenen det meget svært med. Ifølge Rosa (2020) skyldes det at "[t]he driving cultural force of that form of life we call 'modern' is the idea, the hope and desire, that we can make the world *controllable*" (p. 2). Men, som hun påpeger, det er kun gennem mødet med det ukontrollable at vi virkelig oplever verden, at vi føler os "touched, moved, alive" (Rosa, 2020, p. 2). Det er i det ukontrollable og ubestemmelige at verden mærkes, at vi føler os levende, fri af determinerende strukturer. Det er menneskets begær efter at møde det uventede, det nye, den singulære affekt der flytter os gennem hverdagen. At være i kontakt med det ukontrollable skaber nye, livgivende bevægelser og affektive kroppe ind i en skriveundervisning domineret af curriculære kontrolteknikker og normative designs i pædagogikken. Literacy er siden New Literacy Studies blevet set som uløseligt forbundet med varige og præformede sociale kontekster og formål inden for hvilke tekster og sprog

konsumeres og produceres. Affektteori tvinger forskning og pædagogik til at fokusere på det ukontrollable og ubestemmelige i tekstuelle meningsproduktioner (Pahl & Rowsell, 2020).

Som førkognitiv, førsproglig og uden for 'rationel' regulering forstyrrer affekt forestillingen om menneskelig kontrol af undervisning og læring. Og med sin evne til at overskride huden som individets grænse ødelægger affekt fantasierne om det individualiserede og selvstyrende humanistiske subjekt (Thrift, 2008) og forestillinger om humancentreret pædagogik. Dominerende skriveteorier og –pædagogikker er dårlige til at håndtere "what exceeds and precedes 'capture' by language, such as the bodily, asignifying, disrupting (and connecting) intensities of affect" (MacLure, 2013, p. 170). Elever skriver og bliver til skrivere i klasserum hvor de affektive aspekter af undervisning og læring kan være forstærkede og levende, men også livløse og utilgængelige. Den affektive vending fungerer som en kritik af standardisering og af snævert definerede mål der kan øge uddannelsesmæssig ulighed (Aronson & Laughter, 2016). Ifølge Deleuze og Guattari (1987) er livet åbent og dynamisk, den samme ting sker aldrig to gange fordi der altid er en *forskel* på spil. Virkeligheden består af forandring og forskelle. Vi arbejder hele tiden på at 'territoralisere', som Deleuze og Guattari kalder det, at tage det nye og omarbejde det (tilbage) til allerede-kendte versioner (Deleuze & Guattari, 1987). Vi kan ikke overleve uden disse (re)territorialiseringer, men ikke desto mindre insisterer Deleuze og Guattari på at intensitet og momentum ligger i livets dynamiske hvad-der-ellers-er-muligt-hed (Boldt & Valente, 2021, p. 316).

3.2. Skriversubjektivitet som tilblivelse

I vestlig filosofi skelnes mellem *væren* (koblet til abstrakte og stabile entiteter) og *tilblivelse* (koblet til materielle entiteters forandring og forgængelighed). Resultatet har været at den rene og uforanderlige væren privilegeres frem for tilblivelsens ustabile og rodede forandringer. Deleuze og Guattari (1987) illustrerer væren med billedet af en træstruktur for at vise dens stabile helhed hvor relationer mellem koncepter er etableret ifølge rigide binariteter (Deleuze & Guattari, 1987; Stagoll, 2005). Tilblivelse er derimod illustreret ved rhizomet, en rodform uden logisk centrum eller

udgang, og som sådan kun *er* som proces hvor relationer opstår og forsvinder. I dette afsnit indkredser jeg skribersubjektivitet med begrebet 'becoming', eller tilblivelse. For det første bidrager det med at vise hvordan skribersubjektivitet bliver til i affektive relationer med ikke kun humane, men også nonhumane entiteter. Det åbner således for en ontologisk udvidelse af skrivning og skribersubjektivitet. For det andet bidrager det med at vise skribersubjektivitet som en løbende og transformativ tilblivelsesproces der overskrider den forventede og forudskrevne udviklingsbane. Skrivertilblivelse er ikke en bevægelse 'frem' (mod noget bestemt), men en åbning af potentialer, i alle retninger, så at sige. Tilblivelse er muligheden for hele tiden at blive til noget andet og mere.

I en skriveteori der er inspireret af Deleuzes vitalistiske filosofi, vil skrivning *uden* tilblivelse være reaktiv, brugt til at gentage og bevare eksisterende identiteter, til at undertrykke forskelle ved at underordne dem eksisterende kategorier. Her lever subjektet op til forventede repræsentationer og normer og (for)bliver den samme. Jeg ser det, lidt hårdt trukket op, som en defensiv forståelse af skrivning der er fjendtlig over for de forskelle den udelukker. Skrivning *med* tilblivelse er derimod livsbekræftende. Det er skrivning hvor individet bliver en anden, *becoming-other*. *Becoming-other* etableres gennem "diversity, multiplicity [and] the destruction of identity" (Deleuze, 1995, p. 44); det forudsætter brud med gamle, overlevede vaner og holdninger for således på kreativ vis "bring into being that which does not yet exist" (Deleuze, 1994, p. 147). Skrivning med (subjekts)tilblivelse, eller skrivertilblivelse, realiserer hvad en krop er i stand til. Ikke at forveksle med et idealiseret mål; enhver tilblivelse er kun en midlertidig løsning i en krop. Tilblivelse handler om transformation som grundlaget for al liv, organisk såvel som uorganisk, humant såvel som nonhumant. Skrivertilblivelser er i denne tilgang ikke en lineær udvikling fra den ene statiske tilstand af væren til den næste, men nærmere processer af løbende forandringer og mutationer.

Deleuze og Guattari (1987) bygger videre på Spinozas vitalisme i deres ikke-idealistiske forståelse af kroppen: "We know nothing about a body until we know what it can do, in other words, what its affects are, how they can or cannot enter into composition with other affects" (p. 257). Kroppen er ikke

begrænset til menneskekroppen, men kan være “an animal, a body of sounds, a mind or an idea; it can be a linguistic corpus, a social body, a collectivity” (Deleuze, 1988, p. 27). Dette rummelige syn på kroppen muliggør en radikal gentænkning af det menneskelige subjekt som intra-aktivt (Barad, 2007). Subjektet udvides således til en dynamisk samling af tegn, objekter, kroppe, sprog, diskurser, følelser, og så videre; det er porøst og hele tiden foranderligt og i relation til det der omgiver det. Kroppen tænkes som tilblivelsesprocesser, og skriveren som værende i stadige tilblivelse i samlinger af forskellige, dynamiske (humane og nonhumane) kroppe og kræfter. Tilblivelse er i denne forståelse ændringer i vores relationer til andre og/eller andet, ændringer der er generative for nye livsmåder.

Skriversubjektet som tilblivelse er et opgør med den klassisk-humanistiske ide om et subjekt som stræber efter at blive ‘sig selv’. Det posthumane subjekt er en intra-aktiv, selvdifferentierende krop som konstant bliver forskellig fra sig selv. Eleverne er således ikke i en udviklingsproces hvor de skal blive til en (genkendelig) avanceret skriver, men hvor de bliver-forskellige gennem relationelle møder. Ifølge Braidotti (2018) tilbyder posthumanisme “a frame to understanding the ongoing processes of becoming-subjects in our fast-changing times” (p. 5). Det er en ontologi hvor ingen entitet eller agent eksisterer forud for deres relation (Barad, 2012, p. 77). Skritersubjektet er således ikke “a preexisting subject with inherent properties”, men “a phenomenon that is constituted and reconstituted out of the historically and culturally situated iterative intra-actions of material-discursive apparatuses of bodily production” (Barad, 1998, p. 115). Sociokulturelle teorier analyserer subjektet gennem måder de positionerer sig selv og positioneres i diskursive praksisser. Literacyforskere har således med udgangspunkt i at identitet opstår i forskellige sociale relationer og praksisser peget på at menneskets identitet er variabel. Alligevel synes sociokulturelle teorier at fastholde et humancentreret fokus hvor det nonhumane ofte ses som kontekst eller mediationer for menneskelig aktivitet (Kirschner & Martin, 2010). Tilblivelse peger på at vi altid emergerer som nye og forskellige subjekter i konstant forandrende sammenhæng, relationer og møder som vi er en del af. Det posthumane skritersubjekt er hele tiden i en proces af *becoming-other* gennem aktualiseringen af nye

relationer, og derfor relaterer konceptet skrivertilblivelse (Hermansson, 2017) til hvordan skriveren er i en intra-aktiv proces med verden. Denne måde at tænke på forstyrrer populære teleologiske og udviklingsbaserede forståelser af skrivere. Skrivertilblivelse er ikke en tilstand der kan markeres på en teleologisk bane (Hickey-Moody, 2013). Skrivertilblivelse er en kapacitet til at blive både positivt og negativt påvirket, at vokse og forbindes på nye måder, eller at blive eroderet af andre og andet omkring en (Hickey-Moody, 2013).

3.3. Posthuman multimodalitet

I det følgende undersøger jeg hvordan en udvidet forståelse af multimodalitet kan tilbyde nye muligheder for både skriveforskere og undervisere i skolens skriveundervisning. I en posthuman optik foreslår jeg en udvidelse og forstærkning af begrebet der ikke tager det væk fra, men omfavner og bygger videre på forståelser der (kun) ser multimodalitet som fortolkning og design af tekster. Posthuman multimodal skrivning er et kropsligt og affektivt engagement der fremhæver skriverkroppe rettet mod at røre og blive berørt, frem for intention, bevidsthed og design.

Multimodale studier har hjulpet undervisere med at nytænke literacyundervisningen (Wohlwend, 2011, 2013). Brug af multimodalitet gør det muligt at hjælpe elever med et rigere kommunikativt repertoire i arbejdet med forskellige teksttyper (Lenters, 2018, p. 645). En multimodal forståelse gør også undervisere mere opmærksomme på de tekster som eleverne bruger i fritiden, og dermed også på at inddrage dem i skolen. Ud over at elever finder multimodale tekster mere engagerende, kræver de tilsyneladende også andre undervisningsformer der tager højde for og udnytter blandingen af flere modaliteter, genrer og kommunikationsveje (Lenters, 2018, p. 645). Det gør det også mere oplagt for undervisere gennem multimodale analyser at hjælpe elever med at forholde sig kritisk til tekster de møder både i og uden for skolen.

Selvom fokus på multimodalitet og kropslighed (Jewitt, 2008) er blevet mere udbredt i literacyforskning, adskiller det posthumane fokus på kroppen og det materielle sig fra disse mere humanistiske forståelser af multimodalitet. Posthumane og affektive tilgange forsøger at decentrere den humane krop i

det analytiske blik for at undersøge hvordan humane og nonhumane kroppe intra-agerer med hinanden (Lenters, 2018). I stedet for at have fokus på hvordan individuelle mennesker bevidst og intentionelt producerer mening inden for et multimodalt tegnsystem, viser det affektive blik hvordan kroppen og det materielle er forbundet og viklet ind i hinanden, hvorved kollektiv mening produceres (Lenters, 2016). I sin genlæsning af multimodalitet tager Lenters (2018) udgangspunkt i posthuman kritik af konventionelle tilgange til multimodalitet (fx Leander & Boldt, 2013). Den går blandt andet på at konventionelle tilgange ikke anerkender elevens brug af tekster i hverdagen, for, som Lenters (2018) påpeger, tekster produceret i hverdagen er langt fra altid skabt på baggrund af intentionelt design (p. 646). Her kan tekstproduktion ganske enkelt 'ske' som led i alt muligt andet, eller i et tilfældigt eksperiment (Lenters, 2018, p. 646). Ofte produceres tekster gennem til-og-fra og ustadigt (og dermed ikke intentionelt) engagement med skrivningen. Og måske er det i sådanne impulsive, legende situationer at de reelt kreative og innovative tekster opstår (Lenters, 2016, p. 264). Konventionel multimodalitet ser ofte skriveren som navigatør, fortolker, designer eller kritisk forhører af tekster (Serafini, 2012), i gang med en kognitiv interaktion med tekst. Men der er andre måder at involvere sig med tekster, og der er kropslige måder at opleve tekster på, vel at mærke i en affektiv forståelse af krop som noget ikke-individuelt (Lenters, 2016, p. 264). Multimodalitet skal ifølge Lenters ses som kropslig, kollektiv og rumlig intra-aktion.

Canagarajah (2018) kritiserer konventionel multimodal teori for dels at fastholde skriftsproget som "the sole, superior, or separate medium of consideration" (p. 39), dels, netop ved at se modaliteterne som separate, at falde tilbage til en strukturalistisk tankegang. En strukturalistisk tankegang der også ses i det fastholdte fokus på blandt andet menneskelig agens, kognition, repræsentationel tænkning, tekst/kontekst-binaritet samt et lineært syn på udvikling (Canagarajah, 2018, pp. 48-49). Ud fra en rumlig tilgang ser Canagarajah alle modaliteter som intra-aktive, og i et forsøg på at gentænke ideen om menneskelig agens, kritiserer hun traditionel multimodalitet for at tillægge den humane agent magten til intentionelt at bruge semiotiske ressourcer ud fra eget formål. Netop kritikken af menneskelig intentionalitet i literacypraksisser (Hackett & Somerville, 2017;

Kuby, 2017; Wargo, 2018) er central i den posthumane multimodalitet. Her kan især nævnes Kuby et al. (2015) der foreslår at erstatte begrebet design med det deleuzianske begreb 'desire' som en måde at konceptualisere skriverens møde med modaliteter og materialer: "The focus of literacy desiring lies in the rhizomatics processes and becoming, not necessarily in a future product" (p. 398). Andre forskere trækker også på deleuziansk filosofi i gentænkningen af multimodal skrivning. MacRae (2011) mener således at multimodal meningsproduktion sker langs såkaldte flugtlinjer (lines of flight) der ikke kan indfanges med begreber som design og intentioner.

Hackett og Rautio (2019) bruger også posthuman teori til at rekonceptualisere emergens og intentionalitet i multimodale meningsproduktioner. Det gør de ved at gentænke de processer af "bringing-into-relation" som multimodale praksisser bygger på (p. 1019). Med Ingolds begreb om korrespondance (Ingold, 2013) rekonceptualiserer de relationen mellem skrivers forbundethed med verden og deres multimodale meningsproduktion (Hackett & Rautio, 2019, p. 1019). De argumenterer mod adskillelsen af det humane og nonhumane og denne tænkings indbyggede forestilling om human design (p. 1027). I stedet fokuserer de på hvad der opstår når humane og nonhumane agenter 'vikler sig ind i hinanden' (Hackett & Rautio, 2019, p. 1027; Ingold, 2013, p. 105). Multimodalitet underbygger, forbedrer eller udvider ikke kun skrivers evne til at beskrive deres verden, men peger mod en helt anden forståelse af skrivning. Her handler skrivning mere om at være langs eller sammen *med* verden, frem for at mestre eller være i kontrol over den (Hackett & Rautio, 2019, p. 1028). Pointen er at i et posthumant perspektiv eksisterer kroppe og tekster ikke forud for deres møder; "that is, ideas-to-be-signified do not pre-exist their instantiation in multimodal signs, nor do human bodies pre-exist their responses to literacy texts and bodies" (Hackett & Rautio, 2019, p. 1029). Multimodal skrivning er kropsligt og affektivt engagement der fremhæver rytme, bevægelse, nærhed og materialitet. Denne forståelse af multimodalitet ser ikke (først og fremmest) intention, bevidsthed og design, men skriverkroppe der er rettet mod at røre og blive berørt.

4. Teoretisk ramme

I dette kapitel sætter jeg en ramme om min posthumane teori. Det bliver en porøs ramme da de rammesatte begreber, i overensstemmelse med posthuman teori, i højere grad opstår og tager form af de forskellige undersøgelser og diskussioner de indgår i, end de lader sig indkredse uafhængigt af deres 'gøren'. Jeg samler i dette kapitel de tråde der i virkeligheden udgør et rhizom der gennemløber afhandlingen. Deleuze og Guattari (1987) bruger begrebet rhizom til at beskrive relationerne og forbindelserne mellem ting. Rhizomets netværk spreder sig uden retning, uden begyndelse eller slutning, og uden et logisk centrum. Det står i modsætning til hierarkiske forståelsessystemer der som et træ har rødder og en krone, dvs. et fast udgangspunkt med en forudsigelig vej ud til bladene. Den porøse ramme afspejler således forskningsprocessens rhizomiske forgreninger hvor empiri og teori i uforudsigelige intra-aktioner producerede hinanden (se kap. 1.1). Teorier og begreber eksisterer således ikke uafhængigt af den konkrete forskningsansamling.

For Barad handler teoretisering om at være "in touch" (Barad, 2012, p. 2); teorier er performative praksisser, og at anvende dem er at være i berøring med eller at røre ved verden. Dette er en ontologisk vending hvor fokus ikke kun er på hvad der findes, og hvad vi kan være sikre på, men også på hvad der kan være, eller rettere blive til. Begreber er altid nye, i den forstand at de er (i) tilblivelse. Teorier er formbare begreber om verden, de forandrer sig når vi tænker med dem. Deleuze (2001) ser teorier som praksis, og råder os til at have en kreativ tilgang til begreber: "[C]oncepts are not ready-made 'givens' and have no pre-existence: one needs to invent them, one needs to create them" (Deleuze, 1990, p. 32). Begreber er således hverken repræsentationelle, refleksive eller beskrivende, men kreative. Begreber er ikke 'begreber om', forstået som referencen til deres ydre genstand (Tomlinson & Habberjam, 2005, p. xv), men er immanente i forhold til genstanden. Deleuzes forståelse af begreber kommer af en tilblivelsesontologi hvor tilblivelse hverken er at imitere, 'gøre som' eller at rette sig efter en model (Deleuze & Parnet, 2002, p. 2). Et begreb er således hverken en allerede eksisterende teoretisk ramme som empirisk materiale

kan indpasses og fortolkes i, eller en forestilling der udspringer af empirien (Coleman & Ringrose, 2013, p. 8). Begreber 'gør' ting, de er tilblivelser.

Rhizomets ikke-lineære, horisontale og decentrerede vækst i alle retninger forstyrrer den mere traditionelle, hegemoniske og lineære tilgang til teori, og kan derfor ses som en begrundelse for eventuelle porøse åbninger og forskydninger i den teoretiske ramme, både internt mellem begreberne og eksternt i forhold til begrebernes virke i andre kapitler. Således er centrale begreber som affekt, intra-aktivitet og tilblivelse allerede behandlet (se kap. 3).

4.1. Posthuman teori

Posthumanisme er et paraplybegreb for relationelle og materielle ontologier (se bl.a. Barad, 2007; Deleuze & Guattari, 1987; Lenz Taguchi, 2010, 2017; Braidotti, 2013, 2019; Grosz, 2017). Braidotti (2016) hævder at der er mange posthumanismer; små droner der summer omkring det samme spørgsmål, nærmer sig fra forskellige vinkler, prøver at svare på spørgsmålet om hvad der sker med os, hvad der er sket med vores fælles forståelsesramme for hvad det vil sige at være menneske (p. 28). 'Post' i posthumanisme signalerer for de fleste forskere ikke et 'efter mennesket' eller 'anti-menneske', men nærmere en måde at gen-tænke mennesket *i relation til* ikke-mennesker og at bygge videre på og *bevæge sig videre end* antro- og logocentrerede måder at blive, gøre og vide (Bennett, 2016; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Posthumanisme gør det muligt at beskrive mennesket inden for og som del af en større sammenhæng, ikke for at gøre dets handlinger eller karakteristika mindre, men for at beskrive hvordan de opererer inden for en kompleks, materiel verden. Lidt forsimplet indebærer posthumanisme et skifte fra at forstå mennesket som en individuel entitet adskilt fra og observerende verden og dens (humane og nonhumane) deltagere, til at forstå det som uløseligt forbundet med verden og kun tænkelig som emergerende med og gennem den (Bayne, 2018, p. 1).

I min undersøgelse af skribersubjektivitet i et multimodalt danskfag er de to centrale, men i en uddannelsesmæssig sammenhæng også kontroversielle pointer i posthumanismen *relationalitet* og *affekt*. For det første bliver kroppe, genstande og sociale formationer som følge af altings

grundlæggende relationalitet til gennem deres relation til andre tilfældige og flygtige kroppe, genstande og ideer (Deleuze, 1988, p. 123). Det gælder således også elev, lærer og skrivning. Den anden centrale pointe er udskiftningen af den traditionelle forestilling om (menneskelig) agens med den spinoziske ide om affekt (Deleuze, 1988, p. 101), dvs. kapaciteten til at påvirke (affect) og blive påvirket (be affected). Alt besidder 'agentiel' kapacitet til at påvirke og blive påvirket. I forlængelse af dette anfægter posthumanismen ifølge Braidotti (2013) forestillingen om mennesket som en transcendent kategori for i stedet at lægge vægt på menneskets uadskillelighed fra "dynamic, self-organising structure of life itself" (Braidotti, 2013, p. 60). Dette ontologiske skift anfægter således den humancentriske forståelse af verden (Braidotti, 2013; Haraway, 2016) hvor mennesket er en autonom agent med komplet kontrol over sine omgivelser og ikke-menneskelige andre.

Overordnet dækker min posthumane position tre aspekter. Den er feministisk i den forstand at den gør op med humanismens privilegering af bestemte former for menneskehed (Braidotti, 2013, 2019) og inddeling i hierarki med den hvide, heteroseksuelle mand i toppen. Posthuman feminisme afhierarkiserer. Den er deleuziansk i sit fokus på affekt og tilblivelse, sin afvisning af binær tænkning (natur/kultur, barn/voksen, osv.) og i sin radikale relationalitet. Og endelig er den materiel i den forstand at den insisterer på at se det materielle som viklet ind i det diskursive og menneskelige, og at den anerkender den materielle verdens indflydelse på menneskekroppen. Jeg forholder mig også kritisk over for posthumanismen, især risikoen for at bruge den fundamentalistisk i stedet for eklektisk. Lenz Taguchi (2017) råder således til selvkritik og foreslår nye tilgange til posthumanisme, herunder nødvendigheden af at re-centrere mennesket, dvs. holde lidt igen med decentreringen af mennesker og sprog. Mennesker tillægger verden mening og sprogliggør forestillinger, vi bruger vores sproglige og forestillingsmæssige evner til kreativt til at skabe *yderligere differentiering* (Lenz Taguchi, 2017, p. 702). I det perspektiv er mennesker nødvendige og i centrum. Barad (2007) bruger begrebet 'wor(l)ding' til at pointere at sprog og verden hænger sammen; vi er afhængige af sprog, men samtidig er der en verden vi er (en del) af og medproducerer (Bergstedt,

2021, p. 490). Jeg udfolder Lenz Taguchis vigtige korrektion af posthumanismen i kapitel 4.6 om passiv-aktiv vitalisme.

4.2. Videnskabsteoretisk ståsted: relationel ontologi

Posthuman forskning bygger på en relationel ontologi (Barad, 2007, 2014; Deleuze, 1994; Deleuze & Guattari, 1987) der tager udgangspunkt i at entiteter ikke eksisterer forud for, men netop bliver til gennem humane og nonhumane relationer (Barad, 2007). For forskning betyder det at viden opnås ved at være i og med (eller af) verden; relationel ontologi er onto-epistemologisk i den forstand at væren og viden er uadskillelige og gensidigt forbundne (Barad, 2007). Det er et skift fra en ontologi der antager en forud-etableret adskillelse af subjekt og objekt, og som derfor fører til en epistemologi hvor viden om verden opnås gennem distance, som et objekt for refleksion og ræsonnement. Når relationer er ontologisk forudgående, handler viden om "specific practices of engagement" (Barad, 2007, p. 336). Relationel ontologi begynder således ikke med identitet, men med relation; det der adskiller subjekt fra subjekt, subjekt fra objekt, og objekt fra objekt, er ikke identitet eller substans, men relationer. Det bryder med en forståelse af den fysiske verden som stabile objekter, og som noget der er 'derude'. Endvidere indebærer det overskridelsen af binariteter som diskurs/materialitet, human/nonhuman, bevidsthed/krop.

Min posthumane tilgang bygger på både Barads og Deleuzes filosofier. På linje med andre forskere finder jeg det produktivt at forbinde deres centrale begreber (se bl.a. Murris & Bozalek, 2019) i forsøget på at gentænke skriveundervisning og –forskning. Deleuzes immanente filosofi modsvarer således på mange måder Barads agentielle realisme (se nedenfor). De står for en enslydende relationel ontologi der tager afstand fra menneskelig exceptionalisme. Deleuze (1987) trækker på det spinoziske begreb affekt, en vital livskraft eller intensitet der eksisterer i de relationelle mellemrum hvor tilblivelser fremmes eller begrænses. Deleuze betegnede disse relationelle tilblivelser for *assemblages*, eller *ansamlinger*. Barads relationelle ontologi refereres til som *entanglements* eller *worlding*, hvilket jeg samler i begrebet intra-aktion. Centralt for Barad er den gensidige konstituering af det materielle og det diskursive; hverken diskursive praksisser eller materielle

fænomener er ontologisk eller epistemologisk 'før'. Ingen af dem har den privilegerede status til at bestemme den anden; "matter and meaning are mutually articulated" (Barad, 2007, p. 152). Jeg vil i det følgende definere de centrale begreber for min undersøgelse, med fokus på intra-aktion, ansamling, affekt og passiv-aktiv vitalisme.

4.3. Intra-aktion, ubestemmelighed og respons-abilitet

Barads neologisme intra-aktion (2007) er en begrebsliggørelse af hvordan kroppe og diskurser er med-involverede og relationelle. Barad (2003, 2007, 2014) kalder sin teori der fokuserer på intra-aktiviteten mellem humane og nonhumane agenter, for agentiel realisme. Mennesker er hverken subjekter eller objekter, men komplekse fænomener, dvs. *altid allerede relationelle*. Intra-aktion er således at være forbundet med verden, i relationer som mennesket ikke har kontrol over, heller ikke hvordan de påvirker os. Kun gennem abstraktion og kategorier (som 'jeg', 'elev', 'tekst') kan vi distancere os fra andre subjekter og objekter. Agentiel realisme er en onto-epistemologisk teori der decentrerer mennesker, både som oprindelsen til viden og som fokus for analyse. Centralt er forståelsen af "matter as a dynamic and shifting entanglement of relations" (Barad, 2007, p. 224). Agentiel realisme ser verden som bestående af objekter der er produktet af ontologisk uadskillelige intra-agerende agenter (Barad, 2007, p. 139). Et andet ord for ontologisk uadskillelig er 'entanglement', et centralt begreb i Barads filosofi som hun har fra kvantefysikken. Da det er et komplekst begreb der ikke nemt lader sig oversætte, nøjes jeg med at referere løbende til det med forbundet/heder, nogle gange sammen med forviklet/heder (se Juelskjær, 2019, p. 179 for begrundelse).

Forandringer i verden kommer med andre ord ikke kun af menneskelig handlen, og agens skal derfor ikke nødvendigvis ses som menneskers intentionelle handlinger. På den anden side handler det ikke om at tildele materialitet agens, eller for den sags skyld dele agens mellem diskurs og materialitet (Juelskjær, 2019, p. 15). Agens afgøres af specifikke tilblivelsesprocesser, eller intra-aktioner, og er derfor begrænsende, men ikke-deterministiske realiseringer hvorigennem fænomener i verden sedimenteres og foldes ind i videre materialisering (Barad, 2003, p. 823).

Agentialitet er det mulighedsrum der åbner sig i specifikke intra-aktioner (Juelskjær, 2019, p. 15), og det er disse intra-aktioner der forandrer mulighederne for "worldly reconfiguring" (Barad, 2012, i Dolphijn & van der Tuin, 2012, p. 55). Intra-aktivitet refererer til den forbundne intra-aktion mellem humane og nonhumane entiteter, modsat interaktion hvor afgrænsede entiteter eksisterer forud for deres relationer, og derfor ikke emergerer, men kommer *ind* i relation. Intra-aktion er gensidig relationalitet: Ideen om at 'natur' og 'kultur' aldrig er rene, aldrig er upåvirkede af hinanden, men altid er i relation (Barad, 2007, p. 152). Intra-aktion signalerer den relationelle ontologi i Barads agentielle realisme ved at samle ideen om at intet eksisterer før det kommer i relation, at virkeligheden konstitueres i relationelle møder mellem entiteter. Intra-aktioner skifter som sådan ikke fra det ene øjeblik til det andet, men "space, time and matter do not exist prior to the interactions that constitute entanglements" (Barad, 2007, p. 33). Intra-aktivitet er en re(kon)figurering (Barad 2007, p. 179) af rum, tid og 'matter' (på dansk både materialitet, betydningstilskrivning og materialisering) hvor verden ses som *tilblivelse* (se nedenfor).

4.3.1. Ubestemmelighed

Med intra-aktion anerkender Barad (2007) også det grundlæggende uforudsigelige, kontingente, dynamiske og åbne ved relationelle møder (Barad 2007). Intra-aktion har en ubestemt ontologisk status, entiteter emergerer i intra-aktionernes tilfældige møder. Forskning inden for relationel ontologi arbejder således ikke kun med usikkerhed, men *ubestemmelighed* (Murriss, 2021, p. 2). En central pointe er at ubestemmelighed ikke er epistemologisk, men ontologisk (Murriss, 2021, p. 2). Det handler om hvordan verden bliver til, om tilblivelsesprocesser, og ikke så meget om hvordan vi har viden om verden. Denne ubestemmelighed er grundlæggende i relationel ontologi og for posthuman forskning, og er således også central i både affektteori og Deleuzes teori om ansamlinger. I affekt ligger *ubestemmeligheden* i hvad en krop er i stand til (se kap. 3.1), i ansamlinger netop fordi de er tilfældige og består af heterogene entiteter der mødes i ikke-hierarkiske og ustabile relationer (se nedenfor). Affekt er principielt ubestemt, altid mellem hvad det allerede er, og hvad det er ved at

blive til. Denne forestilling om ubestemmelighed er afgørende for min forskningsmæssige og pædagogiske tilgang til skrivere og skrivning.

4.3.2. Respons-abilitet

En relationel ontologi handler ikke kun om sammensmeltningen af væren og viden, men også om etik; etiko-onto-epistemologisk som Barad (2007, 2014) kalder det: "Agency is about response-ability, about the possibilities of mutual respons" (Barad, i Dolphijn & van der Tuin, 2012, p. 55). Forskere som Barad (2007), Haraway (1997, 2016) og Despret (2004, 2016) har alle skrevet om *respons-abilitet*. Respons-abilitet handler om evnen til at svare. Haraway (2016) kalder det "cultivating collective knowing and doing" (p. 34) eller "sympoiesis (making-with)" (p. 58), og Despret (2004, 2016) forstår det som *rendering each other capable*. En vigtig pointe er at i relationel ontologi er kapaciteten til at svare ikke kun forbeholdt mennesker, det er netop en *relationel* kapacitet. Humane og nonhumane entiteter bliver-i-stand-til (rendered capable) gennem relationel tilblivelse. At være *respons-abel* handler om at kunne indoptage gensvar i ansvaret, at gøre sig tilgængelig for og kunne handle i forhold til gensvar (Juelskjær, 2019, p. 45). Det er måder at engagere sig med verden på som gør dem/det der er i relation til hinanden i-stand-til, herunder i-stand-til *at svare*. Respons-abilitet er ikke ansvar i konventionel forstand, det er ikke noget man kan tage, give eller have. Respons-abilitet er derimod at være lydhør og skabe lydhørhed i de sammenfiltrede og samkonstituerende relationer vi altid allerede befinder os i. Ansvar i denne forstand udgår fra relationer, er aldrig færdige og involverer nonhumane entiteter. En etisk respons-abilitet kan ikke begrebsliggøres a priori eller gennem distancerede beregninger, kun realiseres gennem vedvarende intra-aktive relationer.

4.4. Ansamlinger, begær, territorier

Deleuzes immanente filosofi har med sin relationelle ontologi ligheder med Barads agentielle realisme. Det er en ontologi der har fokus på processer og forbindelser (Deleuze & Guattari, 1984, p. 3) og på tilblivelse frem for væren (Deleuze & Guattari 1987, pp. 237-239). En immanent ontologi overskrider den dominerende binære og hierarkiske tænkning omkring human/nonhuman (Lenz Taguchi, 2010, p. 15). Verden er i en fortsat

tilblivelsesproces, at blive forskellig *i sig selv*, mere end at blive forskellig i relation til andet/andre (Lenz Taguchi, 2010, p. 15). Verden ses som sin egen selvskabende instans (Krejsler, 2019, p. 24). Ifølge Deleuze består verden af virtuelle muligheder; alt hvad der kan ske og som er muligt for os at forbinde os til.

Det virtuelle er ikke det modsatte af 'det reelle', men af 'det aktualiserede', hvorimod 'det reelle' står i modsætning til 'det mulige'. Det virtuelle er ikke en abstrakt metafysisk konstruktion, men bekræfter derimod livet i en stadig spaltning (Thomsen, 2005, p. 18). Og selvom det virtuelle ikke er sanseligt, er det virkeligt. Det virtuelle transcenderer ikke og eksisterer ikke udenfor det aktuelle, men gennemstrømmer det. Det virtuelle er således reelt uden at være aktualiseret, og ideelt uden at være abstrakt (Deleuze, 1994, p. 208). Det virtuelle tager altid del i virkeligheden som altid allerede fuldt ud realiseret. En aktualisering realiseres gennem sammentrækninger (eller reduktioner) af mulige elementer. Disse sammentrækninger er kontingente udvælgelser i det virtuelle rum; der vil altid kunne været foretaget andre sammentrækninger end dem der faktisk blev valgt. Ikke alt hvad der er muligt, bliver aktualiseret, men alligevel former 'det mulige' de abstrakte grænser for hvad der reelt kan ske. Det virtuelle er ideen om positive forskelle ('differentiation'); en krop er ikke forskellig fra noget uden for sig selv, en forskel er noget internt til kroppen når den forandrer sig over tid (Deleuze, 1994).

Min forståelse og brug af Deleuzes filosofi tager udgangspunkt i begrebet *ansamling* (assemblage): "What is an assemblage? It is a multiplicity which is made up of many heterogeneous terms and which establishes liaisons, relations between them, across ages, sexes and reigns—different natures. Thus, the assemblage's only unity is that of co-functioning" (Deleuze & Parnet, 1987, p. 69). Multiplicitet og heterogenitet er vigtige kendetegn ved ansamlinger; tilfældige samlinger af heterogene, sammenflettede, ikke-hierarkiske humane og nonhumane kroppe (Deleuze & Guattari, 1987) hvorigennem begær, energier, viden, osv. kan strømme. Det der forbinder elementerne i ansamlinger, er affekt – kapaciteten til at påvirke og blive påvirket. En ansamling kan derfor ses som et dynamisk og nogle gange ret flygtigt sammenløb af elementer i affektive relationer der forandrer deres

tilstande og evne til at handle (Fox, 2015, p. 306). I overensstemmelse med relationel ontologi har hverken menneskekroppe eller andre materielle, sociale eller abstrakte entiteter ontologisk status før de trækkes ind i ansamlinger (Deleuze & Guattari, 1987) med andre tilfældige kroppe, ting og ideer. Og fordi ansamlinger og deres deltagerer altid forandrer sig, er de altid i gang med at blive noget andet og nyt, hvilket netop er tilblivelse. Inden for ansamlingen kan man ikke tænke i subjekter og objekter (Deleuze & Guattari, 1987); der er ingen agenter bag handlinger, ikke noget hierarki mellem primære og sekundære agenter, ingen afkodning af formål og intention. For Bennett (2010) er ansamlinger mange forskellige, vibrerende entiteter der samles til et bestemt formål (p. 22-23). Forskellige affektive entiteter arbejder og former sammen og bryder og åbner op for konstant forandring. Ansamlinger har ingen fast organisation eller struktur, intet centrum, men er netværk af forbindelser, altid i bevægelse, hele tiden sammensat på nye måder (Tamboukou, 2020, p. 236).

4.4.1. Territorier og flugtlinjer

Ansamlinger kan ses som territorier der dannes i og af de relationelle affekter i dem. Affektstrømme sætter dem konstant i bevægelse, med territorialiserende strømme der stabiliserer en ansamlings identitet ved at øge graden af indre homogenitet (DeLanda, 2006, p. 12), mens andre destabiliserer eller deterritorialiserer den (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 88–89). Dette sidste fører nogle gange til adskillelse og flugtlinjer. Affekter i en ansamling kan således både territorialisere og deterritorialisere kroppe og relationers kapaciteter (Deleuze & Guattari 1987). Ifølge Tamboukou (2008) bevæger vi os konstant mellem deterritorialisering der frigør os fra strukturerede rums grænser og begrænsninger, og reterritorialiseringer der omplacere os inden for nye strukturerede rum. Strukturerede (striated) rum er hierarkiske og regelstyrede rum der producerer begrænsede bevægelser og relationer mellem kroppe (Deleuze & Guattari, 1987; Hickey-Moody & Malins, 2007, p. 11). Ikke-strukturerede (smooth) rum, derimod, er åbne, nonlineære og intensive rum hvor bevægelse er mindre regulerede og kontrollerede, og hvor kroppe kan interagere og transformere på ubegrænsede måder (Hickey-Moody & Malins, 2007, p. 11). Strukturerede og ikke-strukturerede rum er ikke afgrænsede og adskilte, men flyder og

skifter fra den ene til den anden (Giorza, 2019, p. 11), og afspejler således ansamlingers vitale natur (Deleuze & Guattari, 1987, p. 552).

Begrebet territorialisering beskriver således når bevægelse og energi er fanget og struktureret i bestemte situationer. Deterritorialisering er når energi undslipper eller midlertidigt bevæger sig uden for normative og regelstyrede rum, mens reterritorialisering er de processer hvor disse brud genoprettes. Det er denne sensitivitet over for hvordan tilstande forandres som ansamlingsbegrebet giver; for Deleuze og Guattari (1987, p. 216) defineres samfund ikke så meget af deres makrostrukturer som af hvad der undslipper dem, deres 'lines of flight' (Deleuze & Guattari, 1987; Tamboukou, 2020, p. 238). *Flugtlinjer* er utætheder, undvigelser og afvigelser fra territorier; muligheden for flugt, det flygtige øjeblik hvor forandring finder sted. Flugtlinjer opstår ud af den usikkerhed og tilfældighed der gør det muligt for os at være i tvivl, at forblive ambivalente, at reagere på nye og uventede måder. Da flugtlinjer som regel sættes i gang af affekt, ses de ofte som førbevidste og ubevidste, udløst af noget der giver genklang. Det centrale er at den eller det der påvirkes, sendes ud på en bane der er transformerende.

4.4.2. Begær

Begær er et nøglebegreb i dannelsen af ansamlinger; ansamlinger er sammensætninger af begær. Begær har intet at gøre med "a natural or spontaneous determination; there is no desire but assembling, assembled, desire" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 399). Deleuze og Guattaris forståelse af begær er forskellig fra den dominerende psykoanalytiske forståelse der lægger vægt på mangel og længslen efter et manglende objekt. De ser derimod begær som produktion af handling, ideer, interaktion, og derfor af virkelighed. Begær har ikke et objekt, det overstiger et individuelt subjekts begær og behov. Begær produceres relationelt mellem førindividuelle kræfter, maskiner og intensiteter (Jackson & Mazzei, 2012, p. 9), og er ikke som sådan knyttet til eller noget der er i subjektet. Det er 'maskinelt' i sin impuls mod nye relationer. Begær som produktion er kroppens kreative kapacitet til at handle, føle og engagere sig med andre og andet; mulighedsbetingelserne for hvad en krop kan gøre. Begær er på den måde det der får affekt til at strømme i ansamlinger (Deleuze & Guattari, 1987).

Affektstrømme ændrer kroppes kapaciteter på den ene eller anden måde (Duff, 2010). Alle kroppe, ideer, subjektiviteter og andre relationer er derfor et territorie, produceret inden for ansamlinger (Deleuze & Guattari, 1987). Når en affekt territorialiserer en krops begær, påvirker det kroppens kapacitet til at påvirke andre relationer i ansamlingen. Deleuze og Guattari (1984) modstiller i den forbindelse hvad de kalder molære og molekulære ansamlinger. Mens molære ansamlinger er "stable forms, unifying, structuring and proceeding by means of large heavy aggregates [...] organizing the crowds" (p. 288), er molekulære ansamlinger kendetegnet ved at relationer kombinerer på måder der ikke repræsenterer eller betyder noget andet end det begær de producerer (p. 286). Hvor det molære betegner bevægelser der 'overkoder' forskelle, og derved skaber rigide afgrænsninger, består det molekulære af små forskydninger af disse. I stedet for former og funktioner handler det molekulære om kræfter og bevægelser uden fast oprindelse eller destination (Deleuze & Guattari, 1987). Både molære og molekulære affektstrømme er produktive. Mens den første skaber orden, reterritorialiserer og definerer hvad kroppe kan og ikke kan, deterritorialiserer den anden ved at åbne op for hvad kroppe kan gøre og begære (Deleuze & Guattari, 1987).

4.4.3. Mikropolitik

Strukturerede rum (se kap. 4.4.1) producerer et mere segmenteret samfund (Deleuze & Guattari, 1987) og dermed en stabilitet som er nødvendig for at den sociale verden kan fungere. Samtidig er ansamlinger som påvist altid i bevægelse og forandring, og her produceres mikropolitikken hvor livet bliver mere flydende og flygtig. Små forbindelser der skubber livet i nye retninger, umærkelige brud og forstyrrelser der har stor indvirkning. 'Mikro' har som sådan intet med skalering at gøre, mikropolitik er derimod der hvor relationel ontologi kan undersøges; med fokus på ansamlinger, affekter og relationelle kapaciteter frem for strukturer og systemer der er 'udvendige' i forhold til begivenheder (Deleuze & Guattari, 1987). Deleuze og Guattari (1987) analyserer mikropolitiske bevægelser i ansamlinger dels som territorialisering/deterritorialisering (p. 88, 89), dels som molær/molekulær (p. 286-288). I et mikropolitisk perspektiv defineres samfund således som molekulære flugtlinjer; der er altid noget der er i bevægelse og undslipper

det molæres binære organisering (Deleuze & Guattari, 1987). Mikropolitik fokuserer på passive livkræfter (se kap. 4.6), det ikke-intenderede, det mindre-end-humane, det endnu ikke personliggjorte begær der træder ind i sociale relationer. Mikropolitik ser de små hverdagsmøder som betydningsfulde for forandringer; makropolitikkens molære linjer skal oversættes til daglige handlinger gennem analyse af molekylære processer.

4.5. Affektteori

Affektteorien er omdrejningspunktet for min posthumane forståelse af skrivning og skrivertilblivelse. Jeg har således allerede i kapitel 3.1 brugt affekt til at indkredse et forskningsfokus. Her er en pointe at affekt giver fokus på både skriverkroppen og nonhumane kroppe. Endvidere har affekt i dette teori afsnit vist sig som et grundlæggende element i den relationelle ontologi (se fx kap. 4.3.1 og 4.4). Således er affekt også blevet et kritisk aspekt i min forståelse af skrivning og af undervisning i det hele taget, netop ved at pege på at verden ikke kontrolleres af intentionelle mennesker, men emergerer som kropslig forbundethed (Alaimo, 2010). Affektteori gør det muligt at gentænke skrivning og skrivertilblivelser ved at se affekt som ubevidste, nonkognitive og transindividuelle kropslige kræfter og kapaciteter, og dermed fratage mennesket dets privilegie som eneste agent involveret i skriveprocesser (Truman et al., 2020, p. 4).

Som nævnt flere steder trækker Deleuze og flere andre affektteoretikere eksplicit på Spinozas forståelse af affekt. For Deleuze og Guattari er affekt grundlæggende at påvirke og at blive påvirket (Robinson & Kutner, 2019). Massumi (1987) beskriver affekt som en førpersonlig intensitet der svarer til kroppens overgang fra en tilstand til en anden, og som fører til udvidelsen eller formindskelsen af kroppens kapacitet til at handle (p. xvii). I affektteori er 'krop' ikke begrænset til mennesker eller andre levende entiteter, men inkluderer alt lige fra et dyr, en samling lyde, en ide, et sprogligt korpus, et fællesskab (Deleuze, 1988, p. 27). For Deleuze og Guattari er de affektive relationer endvidere fordelt ud på det samme plateau hvor forskellige elementer er kastet sammen fra hvad vi normalt anser for at være ontologisk forskellige og hierarkiserede kategorier. Affekt er ikke lokaliseret i mennesket, men er en livskraft, en energi eller intensitet der eksisterer i

relationelle møder, og som rammer og stemmer kroppe. Massumi forstår affekt som førdiskursive sanseerfaringer der erfares kropsligt gennem rytmer af intensitet og energi. Her er affekt noget primært og førsprogligt som udspiller sig før de primære sansninger oversættes til følelsesindhold og sproglige udtryk (Knudsen & Stage, 2015). Følelser er i den forstand affekt der er standset og tildelt bestemte kvaliteter, svarende til diskursive og sociokulturelle konventioner (Massumi, 2002, p. 28). Denne kvalificering af affekt som følelser efterlader dog altid et 'overskud' af affekt, rester som ikke lader sig analysere, men som ikke desto mindre altid fornemmes (Massumi, 2002, pp. 35-36). Også von Scheve (2018) fremhæver affektens relationelle og kropslige (frem for psykologiske) karakter: Affekt er ikke noget den individuelle krop 'har', men nærmere en kvalitet af forskellige typer af relationer som forbundne kroppe er konstitueret og konstant omformet gennem.

Affekt er således kroppens kapacitet til forandring uden at have forbindelse til en bestemt følelse (Massumi, 2002). Det er kapaciteten til at reagere på stimuli uden at have bevidst kontrol over reaktionen. Som Manning (2012) skriver, så placerer affekt sig aldrig én gang for alle på en individuel krop: "Affect courses across, grouping into tendential relation not individual feelings but preindividual tendencies" (p. 28). Affekt handler om overflader; vibrerende overflader der påvirker kroppe, eller som Ahmed (2010) skriver, giver kroppe retning. Affekt er smitsom og tilfældig (Ahmed, 2004) og cirkulerer mellem tegn og objekter (Ahmed, 2010, p. 120). Affekt signalerer kroppens kapacitet til at være åben for det næste affektive møde, en åbenhed mod andre steder. Affekt overskrider og flyder ud over dem som oplever dem. Affekt er de virtuelle tilstande der gør det muligt for mennesket at overvinde sig selv og sin afgrænsning.

Den affektive skriverkrop er således i højere grad en processuel 'begivenhed' der konstant gen/skabes gennem affekt, end en statisk og selvberoende enhed der gøres noget med ude fra. I den proces skal en krop forstås ud fra hvad den *gør*, ikke hvad den *'er'* (Massumi, 2015). Affektteoriens rummelige forståelse af kroppen muliggør den radikale gentænkning af subjektet som konstant forandrende, intra-aktiv ansamling af tegn, objekter, kroppe, sprog, diskurser, følelser, osv. Affektteori er således med til at forstyrre den

humanistiske forestilling om det selvberørende, intentionelle subjekt ved at se kroppe som porøse og gennemtrængelige ansamlinger (Deleuze & Guattari, 1987). Affektteori gør det muligt at synliggøre hvad der sanses, mærkes, fornemmes. Noget der ellers er meget svært, for mange af disse aspekter forekommer i ikke-symboliske former, gennem affektstrømme (Boldt, 2019, p. 40).

4.5.1. Tilblivelse

Relationel ontologi er også en ontologi om tilblivelse (Barad, 2007, 2014; Deleuze & Guattari, 1987), og kan ses som et modsvar til vestlig filosofis syn på tilblivelse som en transcendent, lineær proces der forudsætter en stabil identitet med henblik på ydre sammenligninger og relationer (Jackson, 2013, p. 115). Tilblivelse sker i relationerne mellem kroppe og entiteter (Deleuze & Guattari, 1987) hvilket på samme måde som begrebet intra-aktion understreger den ontologiske sammenvævning af entiteter i en fortsat tilblivelse-med-hinanden (*becoming-with*). Deleuze og Guattari (1987) viser med billedet på orkideen og hvepsen at tilblivelse også er at blive-til-sammen i en intra-aktion der både producerer deres ontologiske status *og* bestøvning, formering og (dermed) transformation (p. 238). Tilblivelse er det nye der skabes, bevægelserne der producerer forandring. Tilblivelse finder altid sted i/gennem ansamlinger, i intra-aktioner mellem humane og nonhumane entiteter. Den er derfor relativ til og betinget af de bestemte kræfter der er involveret. Begrebet fokuserer således på de multiple, usikre og kontingente måder ting bliver-til på (Deleuze & Guattari, 1987). Tilblivelse er ikke kun at blive-til, men blive-til mange og anderledes, at blive multipel.

Tilblivelsesprocessens dynamiske karakter indfanges med begrebet rhizome (Deleuze & Guattari, 1987); tilblivelse spreder sig som et rhizom i hvilken som helst retning fra hvilket som helst punkt. Ifølge Springgay (2008) opererer rhizomet gennem variation, mutationer og strømme af intensiteter (p. 158). Al tilblivelse er kun bevægelserne i sig selv, de producerer ikke andet end sig selv. Derfor kan tilblivelse heller ikke kobles til forestillinger om udvikling, progression eller teleologi (Deleuze & Guattari, 1987). Tilblivelse er også altid

minoritets-tilblivelse¹. Deleuze og Guattari introducerer begrebet minoritetstilblivelse som en kollektiv modstandsproces mod normative identiteter og fastholdelsen i majoriteten. Majoritet er de dominerende systemer eller strukturer der besidder magt og autoritet (Deleuze & Guattari 1987), og som privilegerer ensartethed. Majoritet er nem at forstå, og betragtes som det normale. Minoriteten derimod er forskelle, multiplicitet, kreativitet; det der ikke flugter normen. Majoriteten forsøger at kategorisere og stratificere minoriteten, at undertrykke den og begrænse dens potentiale. Majoritet opretholdes og organiseres af territorialiseringer (Deleuze & Guattari, 1987), mens deterritorialiseringer er de processer hvor minoriteten gør modstand og bryder fri af majoritetens stratificeringer (Deleuze & Guattari, 1987). Når tilblivelse er blevet så centralt i min undersøgelse af skiversubjektivitet, skyldes det dets rhizomiske karakter, men i høj grad også dets potentiale til at deterritorialisere. Skrivertilblivelse er dermed ensbetydende med at fokusere på både ontologisk ubestemmelighed og indbygget potentiale for modstand og flugtlinjer. Det er et eksempel på minoritetstilblivelse hvor skiversubjektet realiserer måder at være på der er i opposition til det dominerende. Det er skrivertilblivelser der ikke etablerer en norm for alle; det er ikke muligt at blive-til den normative ideal-skriver da denne er majoritet par excellence, netop fordi den producerer en dominerende standard (Deleuze & Guattari, 1987, p. 291).

Ansamlings forandrer sig hele tiden, og på samme måde er deres deltagere altid i en tilblivelsesproces mod noget nyt. Sat i gang af førbevidste affekter sker tilblivelse gennem relationelle møder; "we can be thrown into a becoming by anything at all, by the most unexpected, most insignificant of things. You don't deviate from the majority unless there is a little detail that starts to swell and carries you off" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 292). Tilblivelse gør det muligt at fokusere på skiversubjektets emergens i de dynamiske ansamlings de er en del af. At bruge begrebet til at forstå skrivning og skrivere er på mange måder det modsatte af at finde og kultivere

¹ *Becoming-minoritarian*, på fransk *minorité*. Jeg vælger 'minoritet' frem for 'mindre', en oversættelse som ofte ses også på engelsk (minor), fordi det fastholder det politiske aspekt af begrebet.

iterative mønstre og processer, og derfor det modsatte af tidens tendens til at forstærke fokus på fastsatte og forudsigelige resultater og fastholde normaliserede måder at se på skrivning som et standardiseret produkt.

4.6. Passiv-aktiv vitalisme

Ifølge Iedema (2021) støtter affektteori op omkring tre vigtige tendenser; en bevægelse fra det kognitive mod kroppen som en førbevidst helhed, en bevægelse fra individualisme mod det individuelle som førpersonlig og relationelle ansamlinger, og endelig en bevægelse fra humanisme mod en posthuman tilblivelsesontologi (pp. 30-31). I dette kapitel ser jeg på hvordan affektteori støtter disse tre tendenser ved at prioritere det der driver eksistensen som sådan: vitalistisk energi (Iedema, 2021, p. 31). I kapitel 2.3 udgjorde vitalisme i Colebrooks (2014) og Lenz Taguchis (2017) udgaver min forståelsesramme for en posthuman skribersubjektivitet. Passiv vitalisme blev brugt som alternativ til den dominerende humanistiske tilgang der lægger vægt på aktiv vitalisme. I dette kapitel er målet samtidig også at nuancere en dogmatisk brug af posthuman teori i forståelsen af skriveundervisning og skrivertilblivelse, jf. kapitel 4.1. Derfor bruger jeg Lenz Taguchis begreb passiv-aktiv vitalisme til at skabe et balanceret omdrejningspunkt.

Deleuze (1988) og Deleuze og Guattari (1987) bygger videre på Spinozas vitalisme i deres ikke-idealistiske forståelse af krop, affekt og tilblivelse. Vitalismen handler for Deleuze først og fremmest om meningens tilblivelse som begivenhed, ikke om tingenes og livets væsen. Vitalisme er livets tendens til at bevæge sig mod øget kompleksitet, og hænger for Deleuze tæt sammen med kapaciteten til at 'blive forskellig' (becoming different). Nogle forståelser af vitalisme prioriterer udelukkende organisk liv, hvilket Colebrook kalder aktiv vitalisme. Ifølge Colebrook (2014) er aktiv vitalisme kendetegnet ved subjektets vilje, intention og agens; 'life' refererer til aktive, organiserede kroppe, som fx et humanistisk subjekt som handler ud fra sine intentioner og forestillinger om verden (p. 106, se også kap. 2.3). Andre forståelser omfatter derimod både organiske og uorganiske fænomener (Colebrook, 2010). Denne sidste passive vitalisme (passiv i den forstand at den overstiger alt hvad mennesker måtte ønske eller gøre) hævder ifølge

Colebrook en fundamental kontinuitet mellem levende og ikke-levende entiteter såvel som kapaciteten til at blive forskellige (Iedema, 2021, p. 31). Alt undergår forandring. Denne vitalisme legemliggør en energi der overgår hvad der findes, den beskriver ikke livet som det manifesterer sig for os, men som det der giver løfte om at manifestere sig på måder som (endnu) ikke er synlige, sanselige eller beviselige (Iedema, 2021, p. 31).

Passiv vitalisme er mikropolitisk og består af de forskelle som vi hverken tilsigter, opfatter eller sætter i gang (Colebrook, 2014, p. 106). Det er nonhumane, ikke-intentionelle og førpersonlige livskræfter som er aktive i sig selv, uafhængigt af menneskelig intention. Colebrook (2010, 2014) baserer sin brug af vitalisme næsten udelukkende på passive, førmenneskelige livskræfter. Også Lenz Taguchi (2017) peger på vægtningen af passive former for vitalisme som vigtig i sin alternative tilgang til posthumanisme (jf. kap. 4.1). Men samtidigt ønsker hun at fremhæve det særlige ved menneskets kapacitet til yderligere differentiering. Løsningen er for hende at indfange de to former for vitalismes forbundethed ved at skrive dem sammen som *passiv-aktiv* vitalisme (Lenz Taguchi, 2017, p. 704). En pointe er at passive livskræfter, selv om de er aktive på egen hånd, uafhængigt af menneskelige intentioner, bliver ekstra aktive og kraftfulde i deres forbindelser med andre kræfter;

an active-passive vitalism constitutes a synthesizing power of the production of meaning-making forces derived from active human bodies and sense productions, emerging from the activity of the in-human and prepersonal forces and virtual potentialities of vitalism that do not (intentionally) act. (Lenz Taguchi, 2017, p. 704)

Det er en gensidig proces hvor forskellige livskræfter påvirker og påvirkes, hvor de svarer hinanden og skaber nye muligheder. Lenz Taguchi viser hvorledes et fænomen som et ultralydsbillede af et foster opstår ud af førindividuelle livskræfters aktive passivitet der påvirker og tvinger mennesket til i en fortsat intra-aktion at 'tænke nyt' (Lenz Taguchi, 2017, p. 704). Menneskets tænkning kan i det perspektiv ses som effekten af kroppens møde med in-humane og førpersonlige livskræfter (Lenz Taguchi, 2017, p. 705). Hendes pointe er dog at det ikke reducerer det menneskelige subjekt eller subjektets tanker og sprog til ren materialitet. Produktionen af

subjektivitet, konkluderer Lenz Taguchi (2017), en vedvarende selv-differentiering gennem materiel-diskursive skæringer (p. 706), afhænger også altid af den menneskelige kapacitet til at tænke, føle, forestille sig og være kreativ i relation til endnu ikke aktualiserede muligheder.

I skriveundervisning er der også både passive og aktive livskræfter på spil. Selv om min forskning lægger mest vægt på de passive livskræfter involveret i skrivningens affektive og relationelle møder, anerkender jeg at de kun er mulige gennem samarbejdet mellem de intra-aktive passiv-aktive kræfter. At fokusere på intra-aktive relationer og affektive møder mellem humane og nonhumane entiteter eliminerer ikke det menneskelige element, snarere tværtimod (Ulmer, 2017); mennesket bliver vigtigt på en anden, mere respons-abel måde. Skriversubjekterne i min empiri 'tillægger' verden mening, sprogliggør deres forestillinger og skaber yderligere differentiering (Lenz Taguchi, 2017) i intra-aktionen med verden. Min afsluttende teoretiske pointe bliver derfor at med den relationelle ontologis overskridelse af konventionelle binariteter som subjekt/objekt, bevidsthed/materie, kultur/natur, human/nonhuman kan man se *både* humane og nonhumane entiteter som *både* materielle og åndelige; de er det bare på forskellige måder. Det er på det grundlag jeg vil gå til min undersøgelse af mit forskningsfelt.

5. Metodologisk ramme

Posthumanismens relationelle ontologi og dens gentænkning af humanismens idealer og indbyggede antropomorfisme har store konsekvenser for en posthuman uddannelsesforskning. Særlig stor betydning har det at posthumanisme sætter spørgsmålstejn ved antropocentriske forestillinger om agens (Bodén & Sauzet, 2021, p. 3), for i en relationel ontologi er agens ikke kun forbeholdt det menneskelige subjekt (Lenz Taguchi, 2010). Agens er i det hele taget ikke en kvalitet som nogen eller noget besidder individuelt (Barad, 2007). Alt besidder agentiel kapacitet til at påvirke og blive påvirket, og hvad der opnår agens i undervisningen, afgøres af de specifikke tilblivelsesprocesser. Agens er således ikke noget undervisningens (menneskelige) subjekter har (eller ikke har), men er en emergerende kraft der er forbundet med og opstår inden for bestemte praksisser (Bodén & Sauzet, 2021, p. 3). Et posthumant perspektiv anerkender underviseren og den enkelte elev som agenter, men ser dem som intra-aktive dele af vedvarende og skiftende relationelle processer. Da traditionelle antropocentriske forskningstilgange ikke er tilstrækkelige til at undersøge disse processer, vil jeg i det følgende afdække en postkvalitativ metodologi der netop bygger på en relationel ontologi.

Undersøgelsen af de affektive, kropslige og materielle aspekter af skrivning og skribersubjekters tilblivelsesprocesser kræver at fokus flyttes fra stabilitet og genkommende mønstre til de åbninger og muligheder der viser sig i empirien. Fokus skal rettes mod de øjeblikke i undervisningen hvor bevægelse, nysgerrighed og entusiasme såvel som bekymring, kedsomhed og almindeligheder genereres. Sansning bliver vigtig i denne forskning. MacLure (2013) ser sansning som førpersonlig og førbevidst (p. 662), og som hørende til det virtuelle verden (se kap. 4.4). Sansning har potentiale til at udløse handling i og med det ukendte. For at opnå dette, mener MacLure, er det nødvendigt at kunne *modaktualisere* (2013, p. 662) en begivenhed, dvs. gøre den virtuel igen og opholde sig ved den overgang hvor det virtuelle tilblivelse bliver til som 'sense', dvs. sansning og tanke i ét, i begivenhedens kraft (Deleuze, 1995; Thomsen, 2005, p. 25). I en modaktualisering møder man således tilblivelsen af kroppe, med deres identificerende og determinerende særpræg og funktioner, og undersøger hvordan de

potentialer der muliggjorde disse tilblivelser, kan udvides. Modaktualisering handler om at mærke de kræfter der er i spil når individualiserede kroppe bliver til virtuelle multipliciteter, og at gøre det på en måde så det udvider de potentialer der muliggjorde affekter og tilblivelser. Opmærksomhed må rettes mod de forskellige måder skrivningens relationelle møder opstår, tager form og folder sig ud i øjeblikket. Og her er første skridt at finde en måde at forblive åben over for det uventede, at være kreativ og eksperimenterende. St. Pierre (2019) mener således ikke at vi har brug for en præsriptiv metode; en relationel metodologi leverer ikke et færdigt sæt af praksisser og forudfattede regler. Derimod kræver den fremgangsmåder hvor tænkning og praksis intra-agerer, og hvor nybrud får plads og kan påvirke ritualer og gentagelser (Davies, 2021, p. 5). Helt centralt er det at metodologien ikke kun forsøger at følge og synliggøre, men også selv bliver til (i) bevægelse og tilblivelser, og at den derfor bliver en del af det den har til formål at forske i.

Posthuman skriveforskning handler om at finde nye forskningstilgange som ikke ser skrivertilblivelse som uafhængig af og adskilt fra krop, affekter, det nonhumane, og som ikke lukker det ubestemmelige ned. Davies (2021) peger på at det dels handler om at synliggøre (og gøre hør- og mærkbare) de bevægelser der fastholder tingene i det samme (fx ulighed eller (andre) begrænsninger af tilblivelsesprocesser), dels de bevægelser der producerer forandring gennem åbenhed over for 'den anden' og det ukendte (p. 7). I dette kapitel præsenterer jeg først en postkvalitativ metodologi, dernæst en haptisk videografi der bygger på denne metodologi.

5.1. Postkvalitativ metodologi

En afdækning af postkvalitativ forskning må nødvendigvis tage sit afsæt i hvad kvalitativ forskning er. I relation til postkvalitativ skriveforskning er en særlig pointe at sociokulturelle literacyteorier overvejende bygger på kvalitative metodologier, især etnografiske tilgange når fokus er skriveridentitet (Gee, 2000, 2012; Ivanič, 2004, 2012; Christensen et al., 2014; Krogh & Jakobsen, 2016; Jakobsen & Krogh, 2019). Selv om kvalitativ metodologi ikke er en sammenhængende og ensartet forskningstilgang, dækker den en erkendelsestradition og et undersøgelsesfelt hvor viden

produceres og forstås på bestemte måder. Ofte forholder kvalitative tilgange sig fortolkende til verden, fx til kultur og samfund i etnografiske undersøgelser, til menneskers levede erfaringer i fænomenologiske undersøgelser eller til tekster og diskurser i sociolingvistiske og diskursanalytiske undersøgelser (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 2). Kvalitativ forskning ses ofte som en modsætning til kvantitativ forskning, og de to tilgange sættes ofte ind i epistemologiske binariteter som positivisme/hermeneutik og empirisme/rationalisme (Åsberg, 2001). St. Pierre (2018) påpeger at kvalitativ forskning opstod under den fortolkende vending der netop modstod positivisme og vendte sig mod forståelse af menneskers levede erfaringer (p. 603).

Postkvalitativ forskning blev introduceret i 2010 af St. Pierre. Flere gange siden har hun kommenteret på, diskuteret og nuanceret det (St. Pierre, 2014, 2018, 2019, 2021). Et centralt punkt for den postkvalitative forsker er ifølge St. Pierre at lægge metodologien til side og i stedet fokusere på at læse og bruge teori og filosofi til at finde begreber der kan skabe nye måder at tænke på (St. Pierre, 2019, 2021). St. Pierre advarer således mod at hvis vi ikke læser teoretisk og filosofisk litteratur, har vi ikke nok at tænke med når vi analyserer, bortset fra normaliserede diskurser der sjældent forklarer hvordan tingene er (St. Pierre, 2011, p. 614). Giardina (2017) ser postkvalitative forskere som 'undersøgelsesfilosoffer' der ikke bruger metoder, men tænker med filosofiske begreber. Dette skift medfører en bevægelse fra epistemologiske overvejelser til et fokus på ontologi. En konsekvens af dette er at forskning ikke skal begynde i et forskningsproblem, men i mødet mellem teori og empiri. Netop dette at 'tilslutte' teori og data (Jackson & Mazzei, 2012, 2017) med hinanden er en ny tilgang til forskning; teori bruges til at gøre data til noget andet, og data bruges til at skubbe teorien til dens grænser (Jackson & Mazzei, 2012, p. 6). Mazzei (2021) destillerer postkvalitativ forskning til det (tilsyneladende) simple udsagn 'at tænke med' (p. 198), eller *at tænke med teori* (Jackson & Mazzei, 2012, 2017). Postkvalitativ forskning er en proces-metodologi (Mazzei, 2021, p. 198), det der opstår, når teori og data møder og producerer hinanden. For Mazzei går postkvalitativ forskning ud på ikke at vide på forhånd, og ikke at være bundet af metoder, men netop at engagere sig i de måder hvorpå teori og begreber producerer (nye) tanker (Mazzei, 2021, p. 198). Ifølge St. Pierre

(2021) har postkvalitativ metodologi hverken forudeksisterende forskningsdesigns, metoder, processer, procedurer eller praksisser (p. 163). Det er således en metodologi der bygger på og passer til en relationel ontologi. En vigtig opgave som postkvalitativ forsker er således at få en filosofisk forståelse af de ontologiske antagelser bag og dermed de indbyggede problemer i de kategorier som forskere rutinemæssigt arbejder med, såsom det såkaldte forskningsproblem (antagelser om manglende viden på området), forskningsspørgsmål, metoder til dataindsamling samt dataanalyse (gennem kodning og kategorisering).

St. Pierre (2018) er meget kritisk over for konventionel kvalitativ forskning som hun beskylder for at være præget af ureflekteret positivistisk videnskabsideal, på trods af den oprindelige modstand mod samme; som følge af at kvalitativ forskning er blevet formaliseret og systematiseret, reproducerer den positivistiske antagelser om evidens og objektivitet. Den kvalitative forsker ses tillige som værende i stand til at kategorisere og strukturere virkeligheden, og 'data' ses som noget der kan indsamles og kodes. I det perspektiv anklages kvalitativ forskning for aldrig at have været kvalitativ nok (Johansson, 2014, s. 115). Men selvom St. Pierre og andre kan have ret i at meget kvalitativ forskning er blevet normaliseret og reduktionistisk, og derved har mistet evnen til at producere viden anderledes/anderledes viden, er det vigtigt at påpege at kvalitativ metodologi som forskningsfelt også har oplevet stor udvikling og rummer mange eksperimenter. Meget kvalitativ forskning rykker således ved grænserne og blander sig med postkvalitativ forskning. Mange af de aspekter ved konventionel forskning som postkvalitative forskere sætter spørgsmålstejn ved (fx hvad data er, privilegeringen af metoder, søgen efter klarhed), har kvalitative forskere også udfordret. Det er derfor vigtigt at betone at post-præfikset i postkvalitativ ikke handler om at skabe et brud med eller tage afstand fra kvalitativ forskning. Post- betyder hverken afløsning eller aflysning, men derimod at problematisere og især at udbygge, og på den måde skabe nye muligheder og alternativer for uddannelsesforskning (Gunnarsson & Bodèn, 2021, p. 3). Som Åsberg et al. (2012) påpeger, handler det om at forandre de empiriske fremgangsmåder gennem en teoretisk nuancering af de kvalitative analyseredskaber. I mit tilfælde gælder det især gentænkning af autoetnografisk metode og

videometoder. Målet er således ikke at fjerne (sig fra) kvalitative tilgange, men at arbejde på andre måder med data og åbne for nye perspektiver på hvad der tæller som data. Postkvalitativ metodologi gør det muligt at undersøge aspekter som en kvalitativ tilgang oftest kommer til kort over for. For mig er de vigtigste at den gør det muligt dels at undersøge hvordan affekter, kroppe og materialitet er en (skabende) del af fænomener, dels at overskride antagelser om at forskning afdækker og beskriver en ydre virkelighed som allerede findes, uafhængigt af forskeren.

Le Grange (2018) har lavet et overblik over hvad der kendetegner postkvalitativ forskning (p. 5). Jeg gengiver i det følgende kort pointerne, ikke for at give en definition eller kaste klarhed over en ny praksis, men for at give et overblik over de indsigter og muligheder den giver. For det første er kvalitativ forskning kendetegnet ved at være hvad Lather (2013) kalder en "methodology-to-come" (p. 635) og Mazzei (se ovenfor) en processuel metodologi. Det næste kendetegn er at postkvalitativ forskning ikke er et nyt paradigme i den forstand at det er en totaliserende metodologi (Le Grange, 2018, p. 6). Derimod er den 'tusindvis af små metodologier' (Lather, 2013, p. 635), hvilket hænger sammen med dens relationelle og processuelle karakter. Et tredje kendetegn er ifølge Le Grange (2018) decentreringsen af viden i sammenfletningen af viden og væren (p. 7). Netop denne post-kartesianske sammenfletning i begrebet onto-epistemologi har haft stor betydning for tilblivelsen af min egen 'lille' metodologi. Postkvalitativ forskning er også kendetegnet ved en skarp kritik af repræsentationel logik (Le Grange, 2018, p. 7). Ifølge St. Pierre (2013) bygger repræsentationalismen især på to antagelser: at der findes en primær, oprindelig virkelighed 'derude' som skal opdages; og at sproget præcist kan repræsentere denne virkelighed. Andre forskningsretninger (fx fænomenologisme og konstruktivisme) har også kritiseret disse antagelser. Hvad der adskiller postkvalitativ forskning fra disse er især tilgangen til data; at den er mindre interesseret i at repræsentere en empirisk virkelighed der har fundet sted *før* repræsentationen, end den er i at realisere de mange forskellige potentialer af hvad der kan komme *efter* (Vannini, 2015, p. 12). Le Granges femte kendetegn oplevede jeg meget konkret i min dataindsamling og –analyse (se kap. 6.3.2); den postkvalitative forskersubjektivitet bliver *umærkelig* (imperceptible) (Le Grange, 2016, p. 34). Dette intra-aktive syn på

forskersubjektet stiller især spørgsmålstegn ved forskeren som handlende og stabilt subjekt (se nedenfor). Det sjette kendetegn er at postkvalitativ forskning inviterer os til at tænke anderledes med data og dataanalyse (Le Grange, 2018, p. 8). Data ligger ikke derude et sted og venter på at vi indsamler det, data er ikke isoleret fra forskersubjektet. Hvad angår dataanalyse, kræver postkvalitativ forskning at vi modstår vanemæssig læsning af data (Lather, 2013, p. 639) og forestiller os nye måder at overvinde kodning og kategorisering. Le Grange slutter af med at betegne postkvalitativ forskning som performativ, noget som især Barad (2007) har argumenteret for. Det performative ligger i at forskningsprocessen ses som medskabende af det undersøgte fænomen, eller mere præcist; forskningen både producerer og produceres i en gensidig relation af det som undersøges (MacLure, 2013). I min egen forskning fandt jeg ud af at denne gensidige påvirkning ikke alene er et vilkår, men tillige et frugtbart omdrejningspunkt for forskningen.

Med disse kendetegn kan postkvalitativ metodologi bidrage med tilgange der inkluderer affektive, materielle og kropslige aspekter af forskning og vidensproduktion (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 5). I dette er decentralisering af mennesker ikke et metodologisk udgangspunkt, men nærmere en effekt af at humane, nonhumane og mere-end-humane aktører inkluderes på samme vilkår i det som undersøges (Bodén et al., 2019). Et centralt kendetegn er som nævnt også at forskningsprocessen er performativ. I postkvalitativ forskning er det således ikke muligt at tænke forskeren som adskilt fra og i stand til objektivt at undersøge empiri, i mit tilfælde elever, lærere eller nogen anden form for undervisningspraksis. Forskeren og den undersøgte praksis er altid allerede forbundne og forviklede, og forskningspraksissen er derfor uundgåeligt med til at producere den undersøgte praksis (Gunnarsson & Bodén, 2021). Barad (2007) kalder forskningspraksis for et forskningsapparat. Når vi undersøger verden gennem et forskningsapparat, 'performer' det samtidigt verden.

Men det modsatte gælder også da forskningsapparatets teorier, empiriske materiale, analytiske strategier og etiske overvejelser produceres af det undersøgte fænomen (Bodén & Sauzet, 2021, p. 4). Forskningsapparatet er således "boundary-making practices that are formative of matter and

meaning, productive of, and part of the phenomena produced” (Barad, 2007, p. 146). Posthuman forskning er ikke forskningssubjektets konstruktion, men en fælles realisering af en forskningsproces der involverer alt fra forskningssubjekt og –objekter, forskellige typer redskaber, videnskabelige diskurser, værdier, normer, osv. (Barad, 2007). I agentiel realisme er viden, tænkning, måling, teoretisering og observation intra-aktive materielle praksisser inden for og som del af verden. Vi afdækker og opdager ikke fakta om uafhængigt eksisterende ting, men får indsigt i specifikke materielle konfigurationer af verdens tilblivelse (Barad, 2007, pp. 90-91). Og denne indsigt opnås gennem det Barad kalder agentielle snit; det er ikke muligt at adskille forskersubjekt og forskerobjekt, og derfor må forskeren etablere snit og afgrænse sig som subjekt over for det objekt der undersøges. Et forskningsobjekt konstitueres således gennem agentielle snit, det eksisterer ikke forud for og i kraft af universelle snit mellem forskersubjekt og forskningsobjekt. Disse snit er dog ikke realiseret af forskeren som intentionelt individ, men af et større materielt arrangement som ‘vi’ er en del af (Barad, 2007, p. 178).

5.1.1. Forskning som ansamling

Deleuzes begreb *ansamling* er beslægtet med Barads (forsknings)apparat. Som tidligere beskrevet (kap. 4.4) er ansamlinger tilfældige samlinger af heterogene, intra-aktive, ikke-hierarkiske entiteter, en samling hvis helhed udelukkende kommer af at delene arbejder sammen for at producere noget (Deleuze & Guattari, 1987). I min optik er ansamling som forskningsbegreb svaret på det metodologiske spørgsmål om hvordan vi kan arbejde med affekt, og ikke mindst hvordan vi kan operationalisere spørgsmålet om affekt og tilblivelse og finde måder at forstå hvordan de virker (Ringrose & Renold, 2014, p. 2) i forhold til skiversubjektivitet. Ud over forskeren omfatter en forskningsansamling heterogene elementer som forskningsobjekter og -begivenheder, forskningsredskaber, teknologier og udstyr til at optage og analysere, teoretiske rammer og hypoteser, forskningslitteratur, fund fra tidligere studier samt fysiske og institutionelle omgivelser og rammer (Fox & Alldred, 2014, p. 404).

I en forskningsansamling skal forskeren finde og følge affektstrømme der territorialiserer og deterritorialiserer kroppe og fællesskaber inden for

ansamlingen. Det handler om at undersøge de grundlæggende kræfter der flyder og bevæger sig på måder der aktiverer eller deaktiverer handlinger og tilblivelser i forskningsansamlingen. En forskningsansamling er mangfoldigheden af affektive relationer i forskningsprocessen (Fox & Alldred, 2014), og fokus for undersøgelsen er således de kapaciteter til handling, intra-aktion, begær, osv. (dvs. til at påvirke og blive påvirket) som affektstrømme producerer i skriversubjekternes kroppe og samlinger af kroppe (Deleuze, 1988, p. 127). Ansamlingens relationelle ontologi forstyrrer forestillingen om strukturelle eller bagvedliggende forklaringer af det sociale. Opmærksomheden er derfor på mikropolitiske analyser af affektstrømme i ansamlinger. Som vi så tidligere (se kap. 4.4.3) handler mikropolitik om de molekylære flugtlinjer, det der er i bevægelse, og undslipper det molæres binære organisering (Deleuze & Guattari, 1987). Mikropolitik fokuserer på passive livkræfter, på de små hverdagsmøder som betydningsfulde for forandringer. Som sådan har mikropolitik to mål; dels at analysere og fremvise eksisterende ansamlinger, hvordan de muliggør sociale praksisser og på samme tid begrænser hvad kroppe, sind og tanker er i stand til; dels at eksperimentere ved at omarrangere, tænke nyt og anderledes på baggrund af analysen.

Det er ved at se forskerkroppen som en del af og som viklet ind i forskningsansamlingen at det i praksis er muligt at undersøge intra-aktioner og relationer, og dermed tilblivelsesprocesser, i ansamlingen. Ringrose og Renold (2014) taler om at skabe analytiske praksisser der kan indfange og arbejde med hvad de kalder 'affektive intensiteter' (p. 2) og undersøge hvordan de opererer og påvirker igennem hele forskningsprocessen, ikke kun inden for de diskrete og objektiverede databidder og -klynger som forskeren udvælger og konstruerer (Ringrose & Renold, 2014, p. 2). Bergstedt (2021) argumenterer for forskerens krop som en vigtig del af forskningsmetoden (p. 7). En pointe ved at bruge kroppen som forskningsinstrument er at kroppen ingen grænser har i forhold til hvor den begynder og hvor den ender; kroppen er porøs og intra-aktivt produceret gennem relationer, og det gør den særligt egnet til at undersøge fremkomsten af fænomener (Bergstedt, 2021, p. 7). Forskerkroppen er ikke begrænset af bevidst og etableret viden, men kan blive direkte og konkret påvirket af hvad der sker i forskningsansamlingen. Bergstedt (2021) påpeger således at det er vigtigt at forskeren er nysgerrig

hvad angår affekter; hvad er det ved et fænomen der påvirker mig? Hvad sker der med min krop når jeg berører og er berørt af det undersøgte fænomen? Hvad viser affekterne mig om fænomenet (p. 7)? Med et såkaldt haptisk (se kap. 5.2.4) sensorium kan forskeren i stedet for at klassificere og repræsentere fænomenet følge dets intensitet, rytme, bevægelser (Bergstedt, 2021, p. 8). Bergstedt opfordrer derfor forskeren til at bruge så mange sanser som muligt når data indsamles og analyseres, netop for at opdage affekter der skabes i kroppen som et resultat af ikke-planlagte møder mellem kroppen og det undersøgte fænomen. For forskeren er det vigtigt ikke at evaluere, men derimod følge tilblivelserne i de affektive møder. Og ikke bare følge, men undersøge hvordan forskerkroppen selv bliver-til-sammen-med disse tilblivelsesprocesser i forskningsansamlingen.

5.1.2. Etik i postkvalitativ forskning

Som beskrevet tidligere (se kap. 4.3.2) handler relationel ontologi ikke kun om sammensmeltningen af væren og viden, men også af etik; etiko-onto-epistemologisk som Barad (2007, 2014) kalder det når synet på etik ikke kan adskilles fra synet på viden og på verden. I relationel ontologi er etik relationel og involverer nonhumane entiteter. Den kan ikke begrebsliggøres a priori eller gennem distancerede beregninger, kun realiseres gennem vedvarende intra-aktive relationer. Det svarer til den netop beskrevne blive-til-sammen-med forskningsansamlingen, at forskning er medskaber af verden. Når etik er nærværende i alle relationer, opstår konstant nye, specifikke etiske spørgsmål, og forskerens etiske ansvar bliver, som tidligere beskrevet, evnen til gensvar, eller respons-abilitet (se kap. 4.3.2). Barad (2007) kalder netop forskningsapparatet for 'en gøre' (a doing) (p. 183), og som vi så ovenfor, involverer denne gøre agentielle snit der som specifikke intra-aktioner er grænseskabende (Barad, 2007, p. 148). Det er netop her at forskerens respons-abilitet bliver særligt synlig; disse agentielle snit betyder noget da de er normative (Barad, 2007, p. 380) og udtryk for en objektivitet der er ansvarlig i relation til de specifikke materialiseringer som vi er en del af (Barad, 2007, p. 91).

En forskningsansamling er altid medskaber af den virkelighed der undersøges, og derfor er de effekter som ansamlingen producer, også altid et forskningsetisk aspekt. For Gunnarsson og Bodén (2021) betyder det at

forskeren skal stoppe op ved hverdagsaktiviteter, mikro-intensiteterne som de også kalder det, for at undersøge de små, men betydningsfulde hændelser nøje (p. 38). Endvidere betyder den relationelle ontologi at forskeren ikke er et isoleret subjekt for etik (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 38); på samme måde som (produktionen af) viden bliver etik og ansvar fordelt og distribueret ud i ansamlingen, uden at ansvaret af den grund bliver mindre. Tværtimod, for i det relationelle kræves en vedvarende lydhørhed for det der skabes (Barad, 2011). Heri ligger også ansvaret for at muliggøre nye relationer, og dermed nye virkeligheder (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 39) som samtidig stiller spørgsmålstejn ved det vi tager for givet (Bodén, 2016); at rykke grænserne for hvad der kan ske (Braidotti, 2016). Og muligheden for forandring øges ved at skabe omsorgsfulde relationer med mange forskellige humane og nonhumane deltagere (Gunnarsson, 2021).

Hvordan komponerer vi os videre på sådan en måde at vi fremmer styrken til at handle? Spørgsmålet er en del af Deleuzes etiske praksis. For Deleuze handler etik ikke om etableringen af en passende moral der kan vise os hvordan vi *bør* handle, men i stedet om at spørge hvad der er muligt, hvad der åbner situationen op. Etik handler om affirmativt at stræbe efter at udvide hvad det er muligt at tænke og gøre (Krejsler, 2019, p. 35), at muliggøre udfoldelsen af kroppens potentialitet (Krejsler, 2019, p. 32). Der er ingen ultimative eller aprioriske kriterier der dikterer *hvad* det gode er. Det er ikke muligt på forhånd at vide hvilke relationer der er gode eller dårlige: "Either ethics makes no sense at all, or this is what it means and has nothing else to say: not to be unworthy of what happens to us" (Deleuze, 2004, p. 169). Det handler om hvorvidt vi kan kalde os værdige i beslutningsøjeblikket, når hvad der sker, er det eneste der findes, og mening altid kommer for sent til at redde os. Derfor er vores eksistens et løbende eksperiment (Deleuze, 1988, p. 40) hvor det på den ene side er kroppens påvirkninger, dvs. affekter, der bestemmer hvad det gode og hvad det dårlige er. På den anden side er det først når de erfaringer som kroppen gør sig om affekter, opsamles og krystalliseres som *ideer*, at de kan vejlede os i vores liv (Deleuze, 1990, p. 220).

Haraway (2008) mener at forskeren skal forsøge at finde perspektiver eller lave snit der kan producere en anden og mindre standardiseret viden, en

viden som tager ansvar for de inkluderinger, ekskluderinger, sammenkoblinger og afgrænsninger som produceres (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 39). I postkvalitativ forskning er det afgørende hvilken viden der produceres, samt hvilken virkning den har. Det stemmer overens med forskningsansamlingen og dens mikropolitiske mål om dels kritisk at analysere ansamlinger og deres påvirkning af kroppe og sociale praksisser, dels kreativt at omarrangere og tænke nyt og anderledes. I det følgende vil jeg beskrive den videometodologi jeg udviklede for at kunne gøre dette.

5.2. Postkvalitativ videometodologi

Nye metodologiske tilgange er nødvendige for at undersøge skrivningens affektive, kropslige og materielle aspekter samt kaste et nyt lys på skribersubjektets tilblivelsesprocesser. I dette afsnit indkredser og argumenterer jeg for et nyt og eksperimenterende paradigme i videoforskning. Det sker på baggrund af og med begrundelse i de forudgående indkredsninger af skrivning og skribersubjekter, posthuman teori og postkvalitativ metodologi. Opgaven er at udvikle en videografi der gør det muligt at rette blikket mod mikroniveauet i skriveansamlinger som de udfolder sig gennem relationelle møder mellem skribersubjekter og nonhumane entiteter og kroppe. Målet med en ny videografi er at søge en måde at kunne fremkalde affektivitet, ikke bare i skriveansamlinger, men også forskningsansamlingen. Overordnet er svaret en postkvalitativ videoforskning der mere konkret tager form som en haptisk videografi.

Ved at rette opmærksomheden mod og engagere mig i kompositionen af affekter, materialiteter, kroppe, fornemmelser og bevægelse i skriveansamlinger, argumenterer og arbejder jeg således samtidig for at udvikle nye og ændrede koncepter for skoleforskning. Det gør jeg blandt andet med en relationel og affektiv inddragelse af video i min forskning. Den teoretiske og metodologiske ramme for denne videografi afdækkes i det følgende. Jeg 'hacker' så at sige videoteknologi i forskning med det formål at gøre vores syn, forskerblikket, haptisk. Et haptisk blik er i højere grad et spørgsmål om iboende fornemmelse end distanceret vurdering (MacRae & MacLure, 2021, p. 5). Eftersom det haptiske er lige så meget visuelt og auditivt som taktilt, betegner det et kropsligt og sensorisk engagement der

fremhæver bevægelse, nærhed og materialitet. Med videoteknologi kan jeg således, med Mannings ord, "care for the event" (2016) ved at trække på det haptiske syns modtagelighed for forskelle og opmærksomhed på de små forandringer i skriveansamlinger. Ansamlinger jeg selv er en del af med mit videokamera. Med haptisk som nøglebegreb kan jeg ikke alene afsøge og involvere mig i undervisningens bevægelser og materialitet, en haptisk videografi kan også synliggøre og betydningsgøre skribersubjekternes multisensoriske og intra-aktive tilblivelsesprocesser.

Min begrundelse for og anvendelse af video opstod i min forskningspraksis og kan ikke adskilles fra denne, jævnfør definitionen af forskersubjektet som umærkeligt og forskning som performativ (se kap. 5.1). Derfor udfolder jeg også dette nærmere i forbindelse med beskrivelsen og analysen af data senere (se kap. 7). Jeg vil alligevel forud for dette forsøge at fastholde nogle overordnede sammenhænge mellem teorier, metodologi og forskningsdesign. Dette gør jeg ved først at føre centrale indsigter fra den postkvalitative metodologi videre ind i visuel uddannelsesforskning. Dernæst undersøger jeg hvordan postkvalitativ videografi kan forstyrre humanismens vanemæssige blik (Menning et al., 2021) og overvinde vores *frygt for video* (MacLure et al., 2010), dvs. frygten for at kreativ brug af video kan ødelægge adskillelsen af subjekt og objekt, sandhed og fiktion. Tanken er her at for ikke at ødelægge videodata og dens objektive gengivelse af verden 'som den er', skal video optages så neutralt som muligt, og teknologiens indflydelse minimeres. Afslutningsvis samler jeg det i en haptisk videografi. Mit videografiske studie placerer sig i kølvandet af et voksende antal studier og forskere (de Freitas, 2015, 2016; Otterstad & Waterhouse, 2016; Ivinson & Reynolds, 2016; Jones et al., 2010; Giorza, 2019; Caton, 2019; MacRae, 2019; Murris & Menning, 2019; Menning et al., 2021; MacRae & MacLure, 2021) som arbejder postkvalitativt med børn og elever i visuel forskning.

Jeg vil i det følgende vise hvordan postkvalitativ videometodologi bidrager til skoleforskning med sin evne til at kunne levendegøre tilblivelsesprocessers kropslige og affektive aspekter. En væsentlig grund til at den kan det, er interessen for hvordan videoteknologien er materielt og diskursivt indblandet i produktionen af ny viden. Hverken videokamera eller videodata eksisterer adskilt fra, men er altid allerede forbundet med forskeren. Når

teknologien fremhæves som medproducent af viden, understøtter det arbejdet med at tilslutte teori og data (se kap. 5.1) fordi data tydeligt bliver til noget andet og mere, hvilket igen gør teorien ekstra dynamisk. Det forstærkes også af at videometodologi i skoleforskning traditionelt er tæt forbundet med repræsentationelle videnskabsdiskurser med fokus på kategorisering og evaluering, hvilket igen kan være med til at understøtte normative og koloniserende opfattelser af elever. Som jeg viser i de konkrete analyser (se kap. 7) kan relationer og affekter (og dermed tilblivelse) synliggøres gennem teknologi fordi den kan udskyde humancentrerede fortolkninger af bevægelse, kroppe og relationer. Forskningsprocessen kan aktivt forstyrre dominerende antagelser om undervisning og elever (herunder menneskeskabte binariteter som human/nonhuman, barn/voksen, krop/tanke, osv.) samt vanemæssige måder at se (på) elevkroppe. Postkvalitativ videometodologi kan således supplere den kvalitative tilgangs velkendte repertoire (der typisk genererer tekst og tale) med nye tilgange og forsøg der aktiverer forskningsassemblagens affektive, kropslige og materielle aspekter, og som derved udvider og forstærker de aspekter, elementer og modaliteter der udgør den undersøgte skolevirkelighed.

5.2.1. Mod et nyt paradigme i videoforskning

På baggrund af postkvalitativ forsknings kendetegn (se kap. 5.1) kan en postkvalitativ videometodologi samles i tre omdrejningspunkter: For det første en forpligtelse på at inkludere alle slags materielle kroppe; for det andet at være opmærksom på relationer og som forsker selv at være i relation; og for det tredje at være følsom over for affekt og de andre flygtige elementer der ofte knap kan sanses, mærkes, fornemmes. Jeg vil i det følgende afsøge de metodologiske muligheder for både at kunne synliggøre og fremkalde skrivningens rytmiske og kropslige forbundetheder. Den store udfordring er at rekonfigurere vores vanemæssige og antropocentriske måder at se på, og som oftest bliver taget for givet i analysen af data i uddannelsesforskning (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, p. 526). Min interesse i videodata ligger ikke i bekræftelsen af hvad-der-skete som repræsentation af 'virkeligheden', men i de virtuelle muligheder og i den affektive grebethed

som kan opstå når begivenhederne fra undervisningen genbesøges (Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

Video er blevet den dominerende form for data i uddannelsesforskning, ofte anvendt for at fange virkeligheden i mere praktiske formater. Video antages at gøre det muligt for os at se “the complex set of bodily presences and absences, movements in the space, material details, colours, sounds, and rhythms” (Mengis et al, 2018, p. 4). Video gør det endvidere muligt at gennemse optagelser igen og igen, og i dette at udforske hvad der sker i realtid gennem slowmotion eller stillbilleder. Men video rummer som data potentielt også mange problemer og blinde vinkler. Inden for kvalitative forskningsmetodologier er der således en tendens til at se videografi som pålidelig data til objektivt at dokumentere hvad der finder sted i undervisningen (de Freitas, 2016). Kameraet ses som et passivt og objektivt instrument (Kind, 2013, p. 431). Forskerens blik på videooptagelser vil derfor i dette perspektiv være at observere virkeligheden fra en transcendent position hvor viden opnås gennem begrundet refleksion og kognition (Kind, 2013, p. 431). I klasserumsforskning antages det ofte at videoer præcist optager og gengiver lærernes og elevernes bevægelser, og således repræsenterer den ‘virkelige’ verden som-den-er. Verden indfanges ‘udefra’ og objektivt fra en løsrevet position. Som Kind (2013) påpeger, er denne indfangning, eller netop erobring, også koloniserende vold (Kind, 2013, p. 437) der flytter begivenheden fra sin situerethed; “a leap out of the marked body [...] into a conquering gaze from nowhere” (Haraway, 1988, p. 581). ‘At se på’ har altid potentialet til at blive til en panoptisk overvågning hvor andre kroppe bliver læst, forstået og invaderet (MacRae & MacLure, 2021, p. 6). ‘At se på’ er uløseligt forbundet med det etablerede og opretholdelsen af territorier og grænser (Deleuze & Guattari, 1987).

På den anden side pointerer blandt andet Latham og McCormack (2009) og Lorimer (2010) at billedets kraft ikke kun er repræsentationelt. Billeder er også bølger af fornemmelser med affektiv intensitet, de skaber (også) betydning gennem deres affektive materialitet der sanses med kroppen. Her kan video tilbyde noget nyt i forhold til traditionelle metoder. Video kan ved at række ud over det kognitive og verbale netop levendegøre bevægelsen, rytmen og energien i skrivningens, elevernes og materialiteternes

tilblivelsesprocesser. Således kan video potentielt indfri Whatmores (2006) metodologiske imperativ om at supplere det velkendte repertoire af humanistiske metoder der typisk genererer tekst og tale, med eksperimenterende praksisser der forstærker andre sensoriske, kropslige og affektive registre, og derved udvide de elementer, aspekter og modaliteter der udgør et forskningssubjekt (Whatmore, 2006, pp. 606–607).

Mine egne erfaringer med video er også at kameraet har en evne til at intensivere affekt, ikke kun når jeg efterfølgende ser videooptagelser igennem, men også mens jeg filmer og mine egne ører og øjne er til stede. Jeg har derfor i min forskning været inspireret af Vannini (2015) der frem for at se kameraet som et vidne ser det som "a fabricator, a trickster, a storyteller" (p. 233). Ved at *forstærke* frem for blot at reproducere de affektive intensiteter der pulserer gennem undervisningen, kan video (både kamera og optagelser) bringe humane og nonhumane kroppe og kræfter ind i nye relationer og dermed transformere vores forståelser af skrivning og undervisning. Således opdagede jeg at forskellige måder at eksperimentere med videooptagelse og -optagelser modvirker mere normative antagelser hvor skrivning kobles til kognitive og sociale udviklingstrin (se kap. 2.3). Som jeg viser senere, dukker helt andre sider af skrivning frem når video bruges til at fokusere på hvordan skriveansamlinger på mikroniveau udfoldes gennem affekt og bevægelse. Det er handlinger, bevægelser og energier der ved første blik virker uforståelige set i forhold til det normative blik på/for skriveudvikling, og som dermed risikerer at blive metodologisk ubetydelige

(MacRae, 2019). Video tilbyder en måde at engagere sig affektivt i skriveansamlingernes mikro-intensiteter (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 38). At bruge video (optagelse/optagelser) fremhæver det der er i bevægelse, og gør det muligt at komme i tæt berøring med begivenhedernes dynamiske og ubestemte kvalitet. Manning (2012) peger på at den sansende krop-i-bevægelse også mærker tiden (p. 67). Det er linket mellem syn, bevægelse og varighed der giver video dens sensoriske register (MacRae & MacLure, 2021, p. 6). Ved at levendegøre kroppe-i-relation-til-materialitet over tid tilbyder video således et haptisk engagement der forstyrrer binariteten observation/deltagelse.

At konceptualisere en relationel videometodologi udfordrer filosofisk, politisk og metodologisk de dominerende forståelser af hvordan video i forskning skal foregå (Menning et al., 2021). Fremfor standardbrugen af video til at 'indsamle' data er postkvalitative forskere interesserede i hvordan videoforskning "is materially implicated in the production of new knowledge and new kinds of knowers, attending to the unique qualities of digital nature of video data for how it mobilizes new social and cultural relations" (de Freitas, 2016, p. 554). Menning et al. (2021) peger på at især *relationer* synliggøres gennem (video)teknologi, netop fordi det giver os mulighed for at udsætte humancentrerede fortolkninger af bevægelse (p. 152). Ved at fokusere på og inddrage videodataens digitale aspekt kan man således synliggøre relationel ontologi.

Videometodologi ser ud til, med en begyndende udforskning af videometoders potentiale til både at tydeliggøre og at fremkalde affekt, at bevæge sig langsomt væk fra det repræsentationelle paradigme. Video bruges oftere som en multimodal teknologi der er i stand til at skabe (og ikke kun repræsentere) en følelse af multi-positionalitet som den menneskelige krop ikke selv kan opnå. Hermed åbnes op for affektive mikropolitikker hvor vi forbliver usikre på hvad kroppe og billeder endnu kan blive til (Lorimer, 2010, p. 252). Med fokus på begivenheders rytmer, teksturer og atmosfærer kan disse videometoder engagere sig i undervisningens synlige og usynlige 'sensorium' (Laurier, 2014). I det følgende vil jeg gennemgå, samle op på og skærpe konturerne i postkvalitativ videoforskning.

5.2.2. Postkvalitativ forskning med video

Siden filmproduktionens tidlige dage har et væld af æstetiske genrer og praksisser spredt sig, såsom fiktion, propaganda, reklamer, dokumentar, eksperimenterende kunsthøj og brugerproducerede film (Rokka & Hietanen, 2018, p. 107). Bortset fra videnskabelige discipliner som visuel antropologi (Banks & Ruby, 2011; Pink, 2007; Ruby, 2005) har forskningsverdenen generelt været længe om at tilpasse sig filmudviklingen. Og trods stigende brug af videobaserede forskningsmetoder er der en udbredt mangel på visuelle og filmiske overvejelser, hvad angår både ontologi, epistemologi og metodologi (Rokka & Hietanen, 2018, p. 107). Som ramme for en kritisk tilgang til kvalitativ forskningsrepræsentationelle forståelse af og tillid til

videoer vil jeg i det følgende sætte postkvalitativ videografi i forhold til andre filmpraksisser.

5.2.2.1. Videografi

Med videografi refererer jeg til brugen af enhver form for optagelser med levende billeder på elektroniske eller digitale enheder i forskning. Inden for min posthumane tilgang inkluderer termen metoder til produktion, lagring, postproduktion og analyse. Hertil medregner jeg videokameraets og videooptagelsernes intra-aktive forbundetheder med humane og nonhumane entiteter i forskningsansamlingen. Det kan være alt fra forsker(kroppen) og forskningsdesign, elever, lærere og faglige diskurser, skolens inddeling af tid og rum, regler og normer, digitale lagringmuligheder, inddeling af data, redigeringsprogrammer og forskellige videnskabelige og faglige traditioner og normer for omgang med og præsentation af data. I en postkvalitativ forståelse begynder videooptagelser i intra-aktioner, ikke isoleret i hverken kameraets (neutrale) teknologi eller i forskerens bevidste intentioner og formål. Min interesse ligger ikke i at argumentere for en mere autentisk eller mere succesfuld metode, men nærmere i at anerkende og omfavne måderne videografi samler (elevers) kroppe på bestemte måder. I det følgende undersøger jeg to veje der har ført mod postkvalitativ videografi, i en afdækning af de overvejelser der ligger bag.

Videoetnografi: Antropologiske filmskabere har længe været i front i udviklingen af filmbaseret forskningstilgange (Banks & Ruby, 2011; Pink, 2007; Ruby, 2005). Formålet har især været etnografisk repræsentation af kultur, overvejende med redigerede etnografiske film og videoer. Pink (2007) definerer etnografisk video som alle videooptagelser der er af etnografisk interesse eller er brugt til at repræsentere etnografisk viden (p. 169). I kølvandet på 80'ernes repræsentationelle krise har videoetnografi gennem undersøgelser af visuel vidensproduktion (Barker, 2009; Marks, 2000) sat spørgsmålstejn ved dominerende forskningsparadigmer. Forskere har eksperimenteret med blandt andet æstetiske og kropslige tilgange for gennem det visuelle at undersøge relationen mellem at se, tænke og vide (Toraldo et al., 2016, p. 2). Antagelsen er, ifølge Rokka og Hietanen (2018), at vores kroppe skaber mening, og mening guider vores opmærksomhed og tanker videre (p. 110). Dette sensoriske aspekt og følsomheden over for

hvordan sanser 'bringes sammen' gennem levende billeder, har været centralt i videoetnografien (Merchant, 2011; Pink, 2009). Netop derfor er det også både påfaldende og bekymrende, påpeger Rokka og Hietanen (2018), at den antropologiske tradition stadigvæk holder fast i viden som lingvistisk bundet. Fokus er stadig mere på hvordan video kan 'læses', 'kodes' og 'oversættes', end på hvad og hvordan video får os til føle og sanse, og den visuelle ontologi er stadig baseret på repræsentation (p. 110).

Eksperimenterende film: Eksperimenterende, nonfiktive film er en sammenblanding af kunstneriske avantgarde-film og etnografiske film der udfører kulturel kritik. Ifølge Russell (1999) kan de ses som et laboratorium hvor repræsentation og observerende films konventioner granskes (p. xii). Genren blander social teori med æstetiske eksperimenter, forskellige videopraksisser og tilskuere. Dermed bliver etnografi mindre en videnskabelig praksis og mere et kulturkritisk engagement (Rokka & Hietanen, 2018, p. 112). Ifølge Barker (2009) er det levende billede ikke i denne tilgang ontologisk bundet til noget uden for i den virkelige verden, men holder filmede kroppe, tilskuere og videoen i dynamisk og haptisk relationalitet. Uden repræsentationens bindinger handler eksperimenterende film om udtryk der kan have stærke affektive relationer med tilskueren. Med eksperimenterende film bliver videoer i stand til at producere og udtrykke 'umulige tanker' (Deleuze, 1989; Massumi, 2002) der affektivt kan få os til at tænke på nye måder. Således påpeger Rokka & Hietanen (2018) at fx slow playback får tilskueren til at blive opmærksom på diskrete detaljer, affektive intensiteter og bevægelser der ellers var blevet overset (p. 112). Denne form for video viser os netop at nonrepræsentationelle kvaliteter åbner op for nye måder at teoretisere på. Video kan være en aktiv del af verdens tilblivelse (Deleuze, 1989), medskaber af og en konstituerende del af det fænomen der studeres (Mengis et al., 2018). Nonrepræsentationel videografi omfavner i stedet for at begrænse de primært ikke-sproglige, sanselige og kropslige kvaliteter og affektive relationer der potentielt kan bane vejen for nye måder at tænke, vide og forstå på (Lorimer, 2010; Vannini, 2015).

5.2.3. Mod en postkvalitativ videometodologi

Hvad vil det nærmere sige at engagere sig postkvalitativt i videobaserede klasserumsundersøgelser, foruden at forholde sig kritisk til uddannelsesforskningens dominerende fokus på at gennemse videoen neutralt og opmærksomt, beskrive data, identificere kritiske begivenheder, transskribere, kode, lave en tidslinje og komponere narrativen (de Freitas, 2015, p. 413)? I det følgende dykker jeg ned i nogle af de postkvalitative tilgange som min postkvalitative videometodologi bygger på.

Vannini (2015) konstaterer at videometoder “are moving at full speed beyond representation, finally beginning to exploit their potential to evoke, communicate multimodally in a sensuous way, and to affect viewers in meaningful, arts-inspired ways” (p. 231). Selv om det måske ikke helt har vist sig at holde stik, er både forståelsen og brugen af video i uddannelsesforskning begyndt at bevæge sig væk fra realistiske og generaliserende foregivelser af at ‘indfange’ objektive versioner af virkeligheden, væk fra frykten for æstetisering af og eksperimentering med viden (jf. frykten for video). Der er en begyndende anerkendelse af at videometoder er mere brugbare til at fremkalde mange forskellige og ofte modsatrettede auditive og visuelle indtryk (Vannini, 2015, p. 231). Forskning med video er således bedst egnet til at levendegøre tilblivelsesprocessers kropslige og affektive aspekter.

Det er vanskeligt at udfordre konventionelle ideer om hvordan video skal bruges i forskning. Menning et al., (2021) forsøger med hjælp fra en række teoretiserede eksempler på postkvalitativ videoforskning. Udgangspunktet for artiklen er et opgør med den ‘frygt for video’ som MacLure et al. (2010) efterspurgte for mere end ti år siden. Et interessant spørgsmål som forfatterne kommer omkring i den forbindelse, er forskellen på relationen mellem forskersubjekt og viden i kvalitativ og postkvalitativ (video)forskning. Erikson (2006) mener således at det er bedst at bruge “raw video footage prepared with a minimum of camera editing” (p. 177). Fordelen ved denne type videooptagelser er at det giver data som til en vis udstrækning er fænomenologisk neutralt fordi videokameraet ikke tænker mens det optager (Erikson, 2006, p. 177). Kvalitative forskere erkender dog at forskeren ikke er usynlig, men har en vigtig rolle i fortolkningen af data (Menning et al., 2021,

p. 152). Mange etnografiske tilgange anerkender at viden ikke kan generaliseres, netop fordi den er situationel og intersubjektiv. Fortolkende og hermeneutiske forskningstilgange erkender også at forskeren går til forskningsfeltet med en vis forforståelse, og at denne forforståelse påvirker hvilken empiri der indsamles, og hvordan den analyseres. Erikson (2006) indrømmer at selv med hands-off-metoden (optaget så neutralt og med så lidt menneskelig indblanding som muligt) er videooptagelser som fænomenologiske dokumenter ikke fuldkommen neutrale, for kamerapersonen der optager, har et synspunkt som afspejles på optagelserne som følge af hvornår kameraet tændes og slukkes, og hvor det peger hen (p. 178). Forskerens forforståelse og subjektive tilstedeværelse i optagelserne kan justeres gennem den fortolkende dialog med det empiriske materiale (Menning et al, 2021, p. 152), og således skabe større forståelse af emnet. Som tidligere nævnt er målet med postkvalitativ forskning ikke at fjerne (sig fra) kvalitative tilgange, men at arbejde på andre måder med data og åbne for nye perspektiver på hvad der tæller som data. Noget af det der bliver problematisk i en relationel ontologi, er tendensen i kvalitativ forskning til at bruge repræsentationel og binær data (såsom sprog/verden, symbolsk/virkelighed, kultur/natur). Postkvalitative forskere nøjes således ikke med blot at vedkende sig at den fortolkende forsker er medskabere af intersubjektive virkelighedskonstruktioner. At være bevidst om subjektivitet indebærer nemlig allerede et ontologisk skift der forhindrer video i at kunne repræsentere virkeligheden. Postkvalitative tilgange er interesserede i hvordan forskningen aktivt, og blandt andet ved hjælp af videoens teknologi, kan forstyrre forforståelser (fx binariteter som human/nonhuman) og det vanemæssige blik der kan farve et forskningsprojekt gennem alle dets stadier (Menning et al., 2021, p. 161).

5.2.3.1. Tid, krop og videografi: montage

En særlig kvalitet ved videoteknologi er at kunne forstyrre lineær tidsindramning (Menning et al., 2021, p. 159), på trods af at den er baseret på en sekventiel temporalitet. Barad (2007) kritiserer ideen om en unilineær tid (dvs. ideen om at tid består af kun én strøm af fortløbende øjeblikke) hvor forskerne kan skære tiden ned til enkeltøjeblikke hvor kun ét øjeblik kan eksistere på samme tid. Denne kritik er vigtig for videografisk forskning fordi

det at skære videosekvenser ned til enkeltmomenter er forudsætningen for behandlingen af videosekvenser som repræsentationer eller små skiver af verden som den 'virkelig' er (Menning et al., 2021, p. 155). Repræsentationel videoforskning bruger derfor begreber som 'sekvenser' der peger på små stykker eller skiver af klip, udvalgt til analyse. Selv om forskerens indflydelse på udvælgelsen af klip til videre analyse er almindeligt anerkendt, ses klippene stadig som skiver af virkeligheden. Erikson (2006) argumenterede for at videosekvenser der klippes ud af længere sekvenser, ikke desto mindre skal forblive intakte, netop for at bevare den unilineære tids kontinuum. Klip fra videodata valgt til analyse behandles stadig som en uforstyrret repræsentation af en enkelt hændelse.

Den unilineære forståelse af tid (og rum) som hovedparten af konventionel kvalitativ forskning er forankret i, kan forstyrres af blandt andet montageklip med spring i tid og rum (se fx de Freitas, 2016) eller ekstrem slowmotion (se fx MacRae, 2019; MacRae & MacLure, 2021). Det er nærliggende at forstå levende billeder som en lineær repræsentation af tid, eftersom film har en indbygget linearitet hvor billeder ses i en fortløbende sekventialitet (Knoblauch, 2012, p. 74). Når man ser levende billeder, skal man overgive sig til den lineære udvikling og progression. Men ved at fastholde denne tilgang i forskning går man glip af teknologiens enestående potentiale. Det gælder som nævnt montageklippet der tillader filmskaberer at lave nye forbindelser, og dermed forstyrre tid-rum-konfigurationen, uden at ødelægge den lineære udvikling. Wohlwend og Thiel (2019) har omsat dette i en praksis de kalder 'cutting-with' (i modsætning til at klippe (data) ud), en metode der undersøger materialitet gennem Barads agentielle snit (p. 173). At 'klippe med' undersøger hvordan materielle genstande ikke blankt venter på menneskelig repræsentation, men altid-allerede formidler mening (Wohlwend & Thiel, 2019, p. 174). Det er muligt at stille spørgsmålstejn ved den unilineære tidsopfattelse gennem de utallige muligheder for at omarrangere videooptagelser.

de Freitas (2016) bruger Deleuzes filmteori til at lokalisere vores opfattelse af tid og krop i forhold til to forskellige slags levende billeder. I 'bevægelse-billedet' (movement-image) er tiden repræsenteret i sensorisk-motorisk bevægende kroppe, mens tiden i 'tid-billedet' (time-image) er direkte

forbundet med bevægelse: Bevægelse er ikke en indirekte repræsentation af tid, men er materielt koblet til den (de Freitas, 2016, p. 567). I tid-billedet betegner bevægelse tiden som en direkte årsag (Deleuze, 1987, p. 41). de Freitas peger på hvordan nuværende forskningspraksisser med video, domineret af bevægelse-billedet, skaber et billede af en menneskekrop med forudgivne kapaciteter. I opposition til dette undersøger hun alternative forskningspraksisser der forbinder kroppe på radikalt andre måder, og således i stedet peger på menneskekroppens potentialer (de Freitas, 2016, p. 554). Disse nye metodologier, nye måder at bruge video, som Deleuze kalder 'new cinema', domineres af tid-billedet. I tid-billedet er menneskekroppen en krop af 'ubestemmelig potentialitet' (p. 566), en krop forbundet med det nonhumane, og derfor er bevægelse i tid-billedet mindre deterministisk, inficeret med tilfældigheder (p. 566). Den ubestemmelige krop findes ikke inden for konventionelle organiske grænser, dvs. den konventionelle måde at forstå kroppen som afgrænset, men er spredt ud over et energifelt, som en *utænkende* krop uden de sædvanlige sensorisk-motoriske egenskaber: Det er ikke længere en fænomenologisk krop som er kilden til sin egen vilje og handlinger (p. 567). Det svarer til *the nonchoice of the body* (Deleuze, 1989), kroppens *uafgørlighed*. de Freitas forklarer at disse udtryk (utænkende, uafgørlig) har til formål at vise måderne hvorpå menneskekroppen ikke blot udfører kognition, men er en krop der samles, spredes og samles igen, dvs. er relationel og intra-aktiv med sine omgivelser. Video giver således mulighed for at se elevkroppen på andre måder end traditionelt i uddannelsesforskning.

5.2.3.2. Rum og videografi: *spacing*

Postkvalitative forskere påpeger at rum ofte ignoreres i empirisk forskning (Mengis et al., 2018; Menning et al., 2021). Videobaseret forskning synes at være oplagt til at få rum frem i det analytiske lys på grund af dens visuelle kvalitet og fokus på omgivelser (Iedema et al., 2010). På trods af denne anerkendelse af videoens generiske evne til at undersøge rum ved vi meget lidt om hvordan videometoder informerer vores forståelse af undervisningsrum. Mengis et al. (2018) rekonceptualiserer rum som *spacing* (se også Beyes & Steyaert, 2012) "to account for the practiced, processual, rhythmic, lived, and even affective qualities of space" (p. 289). *Spacing* som

verbum forstyrrer forståelsen af rum som en inaktiv og allerede eksisterende baggrund eller beholder for aktiviteter (Mengis et al., 2018). Den dominerende videopraksis går nemlig hånd i hånd med den stadig fremherskende geometriske, statiske og lukkede forståelse af undervisningsrum (Mengis et al., 2018, p. 289). Kombinationen af traditionel videopraksis i forskning og en geometrisk analysetilgang vil i sidste ende privilegere den geometriske forståelse af rum som statisk, inaktiv og allerede eksisterende baggrund for undervisning. Problemet er at dette forhindrer os i at udvikle alternative måder at forstå rum (Mengis et al., 2018, p. 289), for eksempel som affektive og materielle forbundetheder.

Spacing yder retfærdighed til rummets performativitet og materielle agens samt åbner for rum som andet og mere end noget der skal 'fyldes' med aktiviteter, processer, kroppe og artefakter, alle uafhængige af dette rum (Lefebvre, 1991, p. 170). Et levet og praktiseret rum har altid en affektiv medbetydning (Mengis et al., 2018, p. 291), og bliver iterativt genskabt gennem hver intra-aktion. Derfor forstår jeg rum som altid i en tilblivelsesproces, aldrig færdigt, aldrig lukket (Massey, 2005, p. 9). Rummet er således i sig selv en aktiv 'krop' gennemtrængt af processer og kræfter der affektivt positionerer elever og lærere. Dette kaster lys på den menneskelige krop som grundlæggende åben og porøs. Vi bevæger os mellem og fæstner os i relationelle møder i tid og rum til genstande, mennesker, ideer, sansninger, relationer, aktiviteter, institutioner og mange andre elementer og aspekter. Kompositionen af kameravinkel, -placering og -bevægelse har stor betydning for hvordan rum opfattes (Mengis et al., 2018). Begrebet *spacing* i videobaseret forskning er baseret på to argumenter: Dels at rum er socialt og kulturelt, såvel som kvasi-materielle produktioner (Merriman et al., 2012, p. 4), dels at video ikke blot er et redskab, men netop konstituerer en praksisologi til at 'se med et kamera' (Mondada, 2006, p. 53).

Ud fra kombinationen af forskellige valg i forhold til kameravinkler, kamerabevægelser og billedbeskæring danner Mengis et al. (2018) fire former for optagelses-arrangementer (p. 306); panoramisk fremstilling med stationært kamera og vidvinkel; American-Objective fremstilling med stationært kamera og normal vinkel/medium shot; subjektiv fremstilling med håndholdt kamera, holdt af forskeren der følger praksisdeltagerne; og infra-

subjektiv fremstilling med kamera holdt af/placeret på en praksisdeltager. Panoramisk fremstilling fremhæver rum som fysisk udvidelse (statisk, geometrisk) og som materialisering af magt, mens American-Objektiv fremhæver rum som oplevet/fortolket. Et subjektivt håndholdt kamera fremhæver rum som praksis, dvs. *spacing* samt den affektive dimension af rummet. En infra-subjektiv fremstilling opdeler rum i serier af fragmenter (Mengis et al., 2018, p. 304). Denne fremstilling privilegerer et nonhumant rum der bygger på mikroskopisk opmærksomhed på detaljer, uden intentioner om at forstå et meningsfuldt rum (Mengis et al., 2018, p. 305).

Man kan naturligvis diskutere både selve inddelingen og især koblingen til forskellige måder at skabe rum på. Blandt andet vil andre faktorer og processer ganske givet spille ind, og i praksis dukker der som regel andre kombinationer og former op, i hvert fald når det gælder mere eksperimenterende brug af video. Men grundlæggende er det nødvendigt med den slags analyser i videografi, for de forskellige kombinationer privilegerer bestemte rumlige forståelser og bestemmer dermed hvilke dele af undervisningens rum bliver tilgængelige for analyse i videoforskning. Det er en konkretisering af hvordan praksis omkring videooptagelser bestemmer hvordan undervisning bliver tilgængelig for analyse og fortolkning. Kameraet optager ikke bare undersøgelsesobjektet, men har en performativ indvirkning på det. Som central del af forskningsapparatet laver kameraet og arrangementet omkring det en række agentielle snit der producerer bestemte grænser og tildeler deltagere bestemte egenskaber i forskningsansamlingen (Barad, 2007, p. 148). Den panoramiske fremstillings agentielle snit er et løsrevet panoptisk blik hvor rummet oftest annoncerer sig selv som udbredelse, beboet og skabt af fysiske ting og mennesker (Mengis et al., 2018, p. 299). Rum fremstår her som en beholder, og ud over at orientere blikket mod bestemte analyseelementer og kvalificere dem på bestemte måder, skaber det også et ideologisk ladet rum hvor visse kroppe, handlinger og magtforhold er mulige, andre ikke. Det agentielle snit i American-Objective betyder et fokus på menneskelig interaktion hvor nonhumane objekters aktive rolle ikke vises. Skjult er også "how spaces are joined, divided and populated, and how the division of space creates access, boundaries and control" (Mengis et al., 2018, p. 306). Subjektivt håndholdt kamera laver et snit der fremhæver humane og nonhumane intra-aktioner

og relationer, aktiviteternes rytme og kroppers retninger og orienteringer i rummet. Derudover lægger den vægt på de affektive aspekter forbundet med spacing-aktiviteter.

5.2.3.3. Eksperimenterende snit i postproduktionen af video

Med *spacing* så vi eksempler på hvordan forskeren laver agentielle snit med de valg der foretages omkring optagelsen af video. Dertil kommer de mange muligheder for valg i postproduktionen, dvs. i det efterfølgende arbejde med videooptagelserne i forhold til udvælgelse, bearbejdning og analyse. I det følgende vil jeg afslutte gennemgangen af postkvalitative tilgange til videografi med nogle konkrete eksempler på dette.

Muligheden for gentagne gange at afspille optagelserne, og dermed vende-tilbage-til (re-turn to) begivenheden, giver muligheder for i detaljer at udforske effekten af specifikke måder at se med et kamera (Mengis et al., 2018, p. 291). Giorza (2019) viser hvorledes fortællingen om en geopolitisk lokation, en lokal park i Johannesburg, skabes og genskabes ved at hun igen og igen vender-tilbage-til videoklip fra den. Ved at bruge Barads temporale diffraktive metode afprøver hun mulighederne for at se fortiden ikke som uigenkaldeligt forsvundet, men som impliceret og spundet ind i nutiden og i 'nu'et' i parken. På den måde bliver det tydeligt at det at gense et videoklip ikke er at vende tilbage til data på samme måde som at reflektere over, eller at gå tilbage til en fortid som 'var' (Barad, 2014, p. 168), men mere som i 'at vende om' (turning over) og endda at blive 'vendt om' af data igen og igen, og i dette skabe nye fund. Ideen om at vende-tilbage-til handler ikke blot om at genbesøge en datascene, men om at gen-sanse dataens samlede forbundetheder (se også Thiel & Dernikos, 2020). I processen med at se et videoklip igen og igen forstyrrede Giorza mødet ved at stoppe op og spole frem og tilbage, hvilket producerede nye og anderledes 'fortællinger' om begivenhederne og de involverede børn (Giorza, 2019, p. 1). Giorzas videografiske metode skabte nye virkeligheder, i mellemrummet mellem på den ene side forskerens reaktion på og med det digitale materiale, på den anden side forskerens møde med og deltagelse i parken, børnene, læreren, skolegang og forskning (Giorza, 2019, p. 3).

Caton (2019) er et andet eksempel på en forsker der afvikler vores vanemæssige blik i videoforskning. Caton fremlægger en affektiv metodologi som hun kalder 'video data sensing'. Fokus er på hvad videoer gør (i forskning), fremfor hvad de betyder, i relation til dominerende sociokulturelle praksisser og terminologier. Teknikken udvikler hun for at kunne anerkende hvordan elevsubjektivitet emergerer ud af bevægelserne og rytmerne af kroppe, formløshed og kaos (Caton, 2019, p. 1). Understøttet af digital software vil hun forstyrre dominerende forestillinger om elevers viden samt tilbyde et alternativt syn på hvordan elevsubjektivitet emergerer ud af den store mængde data som ofte samles i empirisk videoforskning. *Sansning af videodata* åbner således op for en måde at forstå hvordan valgte videoklip i forskning i lige så høj grad vælger forskeren som forskeren udvælger videoklippene. Metoden bruger digital teknologi til at eksperimentere med stillbilleder, fx at forvrænge stillbilleder for at fremhæve lys, farver, mønstre og tekstur, med det formål at forskeren kan engagere sig med det ufordøjelige ved de mere umærkelige, ejendommelige og vanskeligt placerbare aktiviteter. Ved digitalt at pixelere billeder, arbejder Caton på at skabe et haptisk blik (Marks, 2002) der kan fremkalde billedernes performative egenskaber. Gennem disse digitale filtre, konkluderer Caton, forsvinder trangen til etnografisk beskrivelse og vanemæssig fortolkning. Derimod tilbyder de mulighed for at registrere det usikre, urolige, upassende og nonlineære (Caton, 2019, p. 5).

Gennem forvrængning af billeder, klip og ændring af hastighed er muligheden for at forstyrre det vanemæssige blik indlejret i videoteknologien. MacRae (2019) viser hvordan hun gennem brug af slowmotion kan relatere sig til og derved aktivere de virtuelle muligheder i 2-årige børns bevægelser. Ved at modstå fortolkning og i stedet "care for the event" (Manning, 2016), hævder hun at kunne dekolonisere barndom. Med slowmotion kan hun fremhæve børns sensoriske og affektive oplevelser (MacRae, 2019, p. 5) og dermed modstå mere normative forståelser af leg hvor leg kobles til kognitive og sociale udviklingstrin. Film tilbyder MacRae (2019) et medium hvor hun kan sænke farten på en dynamisk begivenhed og fokusere fuldstændigt på mikro-momenter; film kan fremhæve bevægelse og tillade en højere grad af opmærksomhed på begivenhedens dynamiske karakter (p. 5). Ved at afspille i slowmotion og ved at lave tegninger fra

videoen, giver den filmede begivenhed efterklang gennem forskerens 'sparing-tilbage'. Det er dermed muligt at blive sensitiv over for alle de små momenter og ting, usikre og skrøbelige i vores tilbøjelighed til at overse dem.

MacRae og MacLure (2021) undersøger ligeledes hvordan ændringer i afspilningshastighed strækker og forandrer tærsklen for vores perceptioner (p. 7). Vores opmærksomhed rettes på en anden måde mod begivenhedens udfoldelse, en opmærksomhed der kan være på et førsprogligt og ubevidst niveau. Da video har kapaciteten til at 'tale til' sanserne, er det netop ikke en distanceret aktivitet. Med reference til Caton (2019) argumenterer de således for videoens evne til at påvirke kroppen bag forskerens analytiske blik. Slowmotion komplicerer etnografiens typiske opfattelser af synet som okulært. MacRae og MacLure (2021) foreslår i stedet opmærksomme og kinæstetisk modtagelige måder at se på, måder hvor synet bliver haptisk (2021, p. 1). 'Watching', som de kalder det, skynder sig ikke frem til kategoriske vurderinger som kan strukturere observationer. Dermed problematiseres den indbyggede magtrelation i det etnografiske blik (MacRae & MacLure, 2021, p. 1). Deres fokus er på hvordan video kan hjælpe med at gentænke kroppe-i-bevægelse, og til dette udvikler de metoden 'at se uden at læse' (Deleuze & Guattari, 1984). Øjet der ser uden at læse, prøver at undgå at udsætte humane såvel som nonhumane deltagere for observationens ambition om at forstå; at afgrænse og placere mening (MacRae & MacLure, 2021, p. 5). Konceptet 'at se uden at læse' pålægger forskeren en flerstemmig og synæstetisk forståelse af synet. Andre er også kommet frem til begrebet 'haptisk syn' (Marks, 2000; Puig de la Bellacasa, 2009; Deleuze, 2003, 129; se også Massumi, 2011). Haptisk syn er en form for immanent sansning der giver afkald på en transcendent position, netop med henblik på at sanse og forstå de abstrakte kræfter og intensiteter der komponerer begivenheder. I stedet tager haptisk syn sin egen ontologiske deltagelse i begivenhederne på sig (MacRae & MacLure, 2021, p. 6).

Niccolini og Pindyck (2015) bruger haptisk på en lidt anden måde. Ved at placere uventede objekter, substanser og materialer i et klasserum, bearbejder, udvider og bøjer de to forskere hvad de kalder onto-epistemologiske 'visheder'. Ved at kortlægge deres eksperimenter konfronterer de læseren med/gennem familiære og især ikke-familiære

dimensioner af klasserummet. Eksperimenterne er fanget i en række billeder. Målet er at undersøge hvordan det de kalder 'paranoid affektiv relation' til klasserummet, begrænser engagementet med objekter som levende, selvorganiserende og haptisk-rige (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 1), med egne former for agens og affektive kræfter. Billederne bruger de til at fremkalde overraskende affekter, uventede forbindelser og nye materialiteter. Med billederne der fungerer som "connective tissue" (Marks, 2002, p. xi) mellem fortid og nutid, faktisk/aktuelt og virtuelt, berøring og hukommelse, spørger de hvad der sker når vi påvirkes affektivt af klasserummets liv (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 4). Ved at bryde ind i og forstyrre velkendte objekter afsporer de med disse 'utilitaristiske fejlskud' måden vi projicerer os selv ind i et objekts fremtid. Dette forstyrrer en telos-drevet progression og et taget-for-givet slægtskab (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 5). Pointen er at objekter der er placeret uvante steder, kan forstærke nye affektive kræfter. Haptisk teoretisering (Marks, 2002) bruger de til at kunne hæfte sig fast til disse 'livligheder'. Haptisk markerer i deres forsøg en relation af berøring, ikke bemestring (p. xii), og hvor haptisk ikke så meget pålægger objekter teori som det udleder teori fra objekterne (Marks, 2002, p. xiv).

Jeg er blevet inspireret af de gennemgåede bidrag til postkvalitativ videoforskning, og har på forskellige måder og i varieret udstrækning brugt deres ideer, begreber og metoder i min forskning. I overensstemmelse med postkvalitativ metodologi er det ikke sket ud fra en forudgående eller fastlagt fremgangsmåde, men i mødet mellem teori og empiri. Teoretiske overvejelser, erfaringer med videooptagelser og arbejdet med videodata påvirkede således hinanden. Afgørende for min metodeudvikling blev blandt andet opmærksomheden på kameraets performative indvirkning, ikke kun dets produktion af rum, men især dets affektive og materielle deltagelse i skriveransamlinger og elevernes tilblivelsesprocesser. Jeg brugte således kameraet til at synliggøre og udnytte at forskningsprocessen var en medskabende del af det undersøgte fænomen. I analysearbejdet brugte jeg begreberne vende-tilbage-til og vende-data-om (og om igen) til at forstyrre repræsentationen af en forudgående 'virkelighed', og i stedet realisere hvad der kan komme *efter*; de muligheder og den affektive grebethed som kan opstå når begivenhederne fra undervisningen genbesøges. Her blev de

forskellige metoder til at bruge videoteknologien til at eksperimentere med data vigtige i mine forsøg på at sanse affekter, følge relationer og blive forbundet med skrivere-subjekter. Mine eksperimenter med både kamera og videodata samlede jeg i en haptisk videografi som jeg beskriver nedenfor.

5.2.4. Haptisk videografi: sporing og kortlægning af affekter

Som resultat af de intra-aktive forbundetheder og forviklinger i min forskningsansamling opstod hvad jeg har valgt at kalde en *haptisk videografi*. Haptisk som begreb og som måde at være i relation indkapsler både teoretisk og metodisk relationel ontologi, mit fokus på affektive og kropslige aspekter af skrivning og skrivertilblivelse, inspiration fra postkvalitative tilgange samt egne eksperimenter med videodata og erfaringer fra felt- og analysearbejdet med dette. Hvordan videografien konkret opstod i samspil mellem elever, kamera, data og teori, beskrives nærmere i en autoetnografisk gennemgang af forskningsansamlingen (se kap. 6.3). I denne sidste del af gennemgangen af min relationelle videometodologi indkredser og motiverer jeg min haptiske videografi.

Video kan med sin lyd og bevægelse overgå det visuelle i sig selv. Video forstås måske bedst som en sensorisk metode (Bates, 2015, p. 1), ikke bare fordi den blander høre- og synssansen, men fordi den vækker affekt; en fornemmelse for de rum og mennesker, ting, relationer og praksisser som vi med vores forskning forsøger at forstå (Bates, 2015, p. 1). Ved at være opmærksom på rytmer, teksturer og begivenheders stemninger kan videografi fordybe sig i det sociale livs synlige og usynlige sensorium (Bates, 2015, p. 2). Mens video typisk forbindes med forskellige praksisser af at kigge, stirre, inspicere og overvåge, kræver en sådan tilgang at vi udvider dette til andre måder at være opmærksom på, blandt andet at lytte, sanse og føle, hvad man også kan kalde vores sanselige forestillingsevne (Vannini et al., 2013). Tsing (2015) kalder en sådan udvidet opmærksomhed for 'the art of noticing'; kunsten at bemærke kommer af i højere grad at se sig omkring end frem (p. 22). Det indebærer at man er opmærksom på det tilsyneladende trivielle, at man er sårbar over for andre, og at man accepterer ubestemmeligheden i ikke at være i kontrol, men derimod være til stede som ligeværdig deltager i forskningsansamlingen (Tsing, 2015, p. 20). Fordi haptisk er lige dele visuelt, auditivt og taktilt, betegner det et kropsligt

og affektivt engagement der fremhæver bevægelse, nærhed og materialitet. Derfor mener jeg at det med begrebet haptisk er muligt at nuancere og udfordre det visuelle regimes fokus på til-skueren (at se på uden at være forbundet og viklet-ind) og på overvågning, kategorisering og vurdering.

De begrænsede og spredte indkredsnings- og forklaringer på begrebet haptisk som løbende er kommet i det forudgående, vil jeg nu samle op på og udbygge til en egentlig videografisk ramme for min metodologi. Selv om en del forskere efterhånden anvender begrebet, også inden for videobaseret empirisk forskning, er der ingen eksplicit, entydig brug eller forståelse af det, og derfor er en mere eksplicit forståelsesramme nødvendig for min analyse- og formidlingspraksis. Selv om begrebet relaterer til berøring og taktile fornemmelser, rækker haptisk ud over hvad vi forstår ved direkte hudkontakt til mere affektive konceptualiseringer af berøring. Deleuze (2003) understreger at haptisk er lige så meget visuel og auditiv som taktil. Dette centrale multisensoriske aspekt er med til at sætte haptisk ikke i opposition, men som alternativ til eller udvidelse af det dominerende optiske syn i (uddannelses)forskning.

Som epistemologisk redskab opererer konventionelt optisk syn på afstand, og det optiske paradigme passer derfor ind i vores kulturelle tendens til at tage afstand eller skabe distance (Marks, 2000, p. xiii). Hvor den haptiske relation arbejder på at komme tæt på, lægger det optiske perspektiv vægt på kontrol og løsrevethed (Ingold, 2011, p. 133). Hermed er vi i stand til at opfatte objekter som adskilte i og fra det rum de ellers er en del af. Optisk syn privilegerer således også billedets repræsentationelle kraft (Marks, 2000, p. 163). Det optiske paradigme fastholder distancen mellem subjekt og objekt, og positionerer mennesket i en kartesiansk position af mestring af og magt over verden. Et optisk syn er skilt fra alle andre sanser, hvorimod det haptiske ved at blande syn og berøring gør os opmærksomme på objekters plasticitet, og får os til at følge deres overflade med vores 'finger-øjne' (Hayward, 2010). At lægge vægt på haptisk frem for optisk syn er således at validere en helt anden form for (haptisk) viden. For Deleuze (2003) og Deleuze og Guattari (1987) er øjets haptiske funktion netop at lægge vægt på synets ikke-optiske funktion. De noterer at haptisk er en bedre term end taktil, idet haptisk ikke etablerer en modsætning mellem to organer, men

derimod peger på at øjet selv kan udføre en ikke-optisk funktion (p. 492). Deleuze (2003) skriver at man kan tale om et haptisk rum og en haptisk funktion af øjet

in which the planar character of the surface creates volumes only through the different colors that are arranged on it [...] It is no longer a manual space that is opposed to the optical space of sight, nor is it a tactile space that is connected to the optical. Now, within sight itself, there is a haptic space that competes with optical space. (p. 133)

Haptisk syn fremmer langsommelighed, materialitet og nærhed ved at appellere til multisensorisk berøring. Haptisk både registrerer, gør synlig og producerer nonhumane, ikke-intentionelle og førpersonlige kræfter i relationelle møder. Da det relaterer til hvordan vi perciperer verden gennem bevægelse og berøring, handler viden i dette perspektiv om direkte materielt engagement med og som del af denne verden (Ingold, 2011). Vores kroppe er integrerede i forbundne måder at vide og være på, hvilket peger på det umulige i at adskille ideer, materialer, kroppe og viden, jf. postkvalitativ forskning. Haptisk er således et kropsligt og sensorisk engagement i og med en forskningsansamling. Dette fremhæver bevægelse, rytme og materialer som måder at muliggøre nye og mere affektive former for viden. Springgay og Truman (2017) forbinder det haptiske med en fornemmelse af berøring der føles som kraft, intensitet og vibration (p. 35), og ser det haptiske og affekt ikke som synonymer, men som differentiale komponenter i sensoriske undersøgelser (p. 141).

Som jeg senere vil beskrive, flyttede den haptiske tilgang til video min opmærksomhed over på elementer som jeg oplever oftest overses og sjældent dokumenteres, herunder flygtige og knap nok følte og sansbare intensiteter, passioner, efterklange, fragmenter, indtryk. Rose (2016) forklarer at det haptiske øje bruges som begreb for at lægge vægt på og en metode til at se hvordan kroppe kan opleve og især opleves på nye måder gennem 'tætte møder' med billeder. På samme måde bruger Marks (2002) haptisk syn til at pege på hvordan film kan 'nå' publikum med sin materialitet (p. xi). Ifølge Marks kan synet være taktilt, som i at (be)røre en film med sine øjne (p. xi). Med et haptisk blik kan jeg således privilegere videodataens materielle tilstedeværelse (Marks, 2000, p. 163). Det haptiske syn registrerer

inden vi er bevidste (om det), og film kiler sig derfor ind i grænsen mellem det bevidste og det ubevidste. Mullarkey (2009) pointerer med Deleuze (2003) at film med dette perceptuelle og konceptuelle potentiale er gode at tænke med (se også Vannini, 2015, p. 234).

Ovenstående korte gennemgang af forskellige, men alligevel ret enslydende definitioner af det haptiske syn og det haptiske øjes funktion kan samles i en forståelse af haptisk videografi som: Brugen af video i forskning til at skabe en immanent sansning (MacRae & MacLure, 2021, p. 3) der er modtagelig for forskelle, opmærksom på små forandringer og i det hele taget fornemmer, synliggør og skaber affektive relationer. Og ikke mindst, som forskeren selv er en del af. Haptisk videografi er således både at afsøge, forstærke og involvere sig i undervisningens affektive relationelle møder, at synlig-, levende- og betydningsgøre dem *og* at producere dem. Haptisk videografi har potentialet til at forstærke affektive møder og tilblivelsesprocesser som normalt passerer ubemærket hen. Haptisk videografi åbner for betydningen af fornemmelse, bevægelse og materialitet, retter blikket væk fra magtproducerende binariteter som barn/voksen og subjekt/objekt samt anerkender vitaliteten i elevers multisensoriske måder at intra-agere med deres omgivelser på. Dette er ikke mindst vigtigt i forhold til min undersøgelse af hvordan skribersubjekter emergerer i skriveansamlingers intra-aktioner. Konstruktionen af det haptiske er mit forsøg på at spore og kortlægge de relationelle møder i skrivning og deres affektive potentialer. Haptiske relationer betegner 'tætte møder' hvor humane og nonhumane kroppe og kræfter bliver forbundne og porøse, og dermed muliggør tilblivelsesprocesser.

6. Empirisk forskningspraksis

Jeg vil i det følgende gøre rede for hvordan min empiriske forskningspraksis tog form. Det sker i forlængelse af mit fokus på skrivningens affektive aspekter og på skribersubjektets relationelle tilblivelsesprocesser, og det sker på baggrund af projektets posthumane teori og postkvalitative metodologi. Jeg beskriver mine overvejelser omkring forskningsdesign og min egen forskertilblivelse, centrale metodologiske begreber og fremgangsmåder, empiriens forskningsdesign samt dens deltagere og genstandsfelt.

6.1. Hvordan undersøge skrivningens affektive aspekter empirisk?

Hvordan undersøge affekt? Det var en af de udfordringer jeg stod over for i mit feltarbejde. Som tidligere beskrevet er affekt førlpersonlige og førsproglige kræfter der rammer og stemmer kroppe. Affekt erfares kropsligt gennem rytmer af intensitet og energi, før de primære sansninger oversættes til følelsesindhold og sproglige udtryk. Affekt kan kun iagttages som tilblivelse, og kun indirekte og igennem dens effekter. En undersøgelse af de affektive aspekter af skrivning og af skribersubjekters tilblivelsesprocesser kræver således nye begreber og nye forskningstilgange. Jeg har valgt at beskrive min forskningsansamling som en tilblivelsesproces, som en intra-aktion mellem min egen tilblivelse som forsker, posthumane teorier, forskningsteknologier (fx videokamera), lærer, elever, data, osv. De forskellige aspekter beskrives og begrundes (metodeovervejelser, klasserne, osv.). Ved at rette opmærksomheden mod og engagere mig i kompositionen af affekter, materialiteter, kroppe, fornemmelser og bevægelse i skriveansamlinger, argumenterer og arbejder jeg således samtidig for at udvikle nye og ændrede koncepter for skoleforskning.

På baggrund af min metodologiske ramme (se kap. 5.1.1) ser jeg min forskning som en ansamling; en samling af heterogene, intra-aktive, ikke-hierarkiske entiteter hvis helhed udelukkende kommer af at delene arbejder sammen for at producere viden. De forskellige elementer og aspekter af min forskning bliver således produceret i og med forskningsansamlingen. Ved at rette opmærksomheden mod og engagere mig i kompositionen af affekter, materialiteter, kroppe, fornemmelser og bevægelse i både skrive- og

forskningsansamlinger, argumenterer og arbejder jeg således samtidig for at udvikle nye og ændrede koncepter for skole- og skriveforskning.

6.1.1. En posthuman forskningsansamling

Som tidligere belyst (se kap. 5.1) bør postkvalitative undersøgelser og metodologier ikke fastlåses i præcise termer, og mange af de metoder, regler og redskaber der bruges i konventionel kvalitativ forskning, kan hurtigt komme til at virke inadækvate. Forskningsdesign, metode, validitet og så videre er for postkvalitative forskere termer uden stabil identitet og derfor altid, i hvert fald delvist, i *tilblivelse* (Benozzo, 2018, pp. 97-98). I tråd med det påpeger Hinton og Treusch (2015) det uproduktive i at fastlægge en række trin eller metoder der kan udgøre posthuman forskningspraksis. Taylor (2016) skriver at posthuman forskning "is an enactment of knowing-in-being that emerges in the event of doing research itself" (p. 18). Der er således intet forudbestemt postkvalitativt forskningsdesign med forudbestemte spørgsmål og analysemetoder. I stedet *tænker* postkvalitative forskere med teorier og materialiteter i verden (jf. kap. 5.1).

Pointen er som forsker at gøre sig til en del af forskningsansamlingens relationelle ontologi og forbinde sig med teori, metodologi, metode og data. Det kan blandt andet gøres ved at decentrere sig selv som forsker. En relationel ontologi forudsætter netop en forsker der ikke er en adskilt enhed med agens og en evne til at repræsentere en virkelighed 'derude'. Det kræver i højere grad en forsker der bliver-til-sammen-med-metodologi (Fairchild, 2016, p. 21) og en forskerkrop som er forbundet med forskningsansamlingen. På denne måde er det muligt at undersøge intra-aktioner med kroppe (Fairchild, 2016, p. 22; Bergstedt, 2021), herunder data, metoder, teorier og metodologi. Det er ikke at ignorere (forsker)subjektivitet, men nærmere at se den som relationel og tilstede i mellem-rummene mellem forskningsdeltagerne, også de endnu-ikke-humane (børn/elever) og de nonhumane. Koro-Ljungberg (2016) argumenterer for at en flydende og åben tilgang til forskningsdesign kan hjælpe postkvalitative forskere. At holde det metodologiske design åbent for overraskelser (Koro-Ljungberg & Mazzei, 2012), at modstå de store fortællinger, og at være modtagelig over for kompleksitet i erkendelsen af begrænsningen af ens egen viden (Koro-Ljungberg, 2016).

6.1.2. Posthuman autoetnografi

Hultman og Lenz Taguchi (2010) opfordrer forskere til at forblive nomadiske og mobile, trække og skubbe i forskellige retninger i deres forskning, men også at være opmærksomme på og gøre disse affektive kræfter synlige i formidlingen af forskningen. Det forsøger jeg med en posthuman autoetnografi.

Deleuze og Guattari (1987) advarer mod sikkerhed og vished. Når sikkerhed og vished guider forskning, opstår *sporinger* (tracings). Sporinger er vanemæssige og normative vidensmærker der viser sig på det mere ekspansive *kort*, ofte fulgt (retraced) som følge af vaner i vidensproduktion og forskningspraksisser (Deleuze & Guattari, 1987). Modsat står termen kort (map) for forskningsansamlingens naturlige og implicitte kompleksitet. Mens kortet er mere som et rhizom, følger sporinger rodtræets logik; "all tree logic is a logic of tracing and reproduction" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 13). At spore er bogstaveligt at kopiere noget der følger en model. Sporing kopierer en given idealtipe uden at skabe (nyt). Det producerer den samme tilsynekomst og indre struktur. I rodtræets logik kan al udviklende udvidelse spores tilbage til den samme rod, og sporingen er således kun en repræsentation; den koder en færdiglavet konfiguration med bestemte ruter. Sporing tilsidesætter forskelle og inkonsistens, med fokus i højere grad på repetition og fællestræk. Frem for at udforske empiriske revner og sprækker, fokuserer sporing på at kanalisere måder at se, tænke og 'gøre' forskning på ind i forudsigelige former for design, analyse og formidling.

Et *kort* gør noget andet; i stedet for at spore en fast rute, er kortlægning et eksperiment. For at undgå sporinger i forskning foreslår Mazzei og McCoy (2010) at man 'sætter sporing tilbage på kortet' (p. 505). Deres pointe er at hvis kortlægning indeholder forskningsansamlingens fulde og implicitte kompleksitet, og sporing er vejen gennem et forsimplet og fastlåst forskningsprogram, så kan vi ved at lægge sporingerne tilbage på kortet se justeringer og manglende sammenhæng mellem kompleksitet og simplificering, mellem hvad der opleves i øjeblikket og hvad der er ønsket af og vanemæssigt for forsker og forskningsprogram. Ved at gøre forskningssporinger synlige på kort træder man som forsker et skridt tilbage og afslører forskningens nuancer og konstruerede natur. Det er ud fra disse

overvejelser at jeg har valgt autoetnografi som måde at gå til, gå igennem og formidle min forskning. Autoetnografi som posthuman forskning gør det muligt for mig at vise mine erfaringer, materielle valg, diskursive påvirkninger og affektivt motiverede bevægelser i forskningsansamlingen, og dermed vise et udvidet kort over muligheder, spørgsmål, problemer, fejl og succeser i min tilgang til og forståelse af skriveundervisning og skribersubjekter.

I socialkonstruktivistisk forskning er autoetnografi defineret som en postpositivistisk tilgang der vil beskrive og systematisk analysere personlige oplevelser med henblik på at kunne forstå kulturelle oplevelser (Ellis et al., 2011, p. 1). Det gør den autoetnografiske forsker ved at producere æstetiske og stemningsfulde tykke beskrivelser af personlige og interpersonlige oplevelser (Ellis et al., 2011, p. 4), baseret på feltnoter, interviews og artefakter og ved brug af narrative elementer. Staunæs og Raffnsøe (2019) anvender en tilpasset posthuman autoetnografi for at udvikle en affektiv og sensorisk opmærksomhed over for de tilsyneladende usynlige, immaterielle, flygtige, og dog mærkbare processer og strømme i empiriske møder (p. 61). Deres autoetnografi involverer det nonhumane, men forbliver interesseret i hvordan den menneskelige subjektivitet bliver formet gennem relationelle møder mellem humane og nonhumane entiteter og kræfter. Jeg er inspireret af Staunæs og Raffnsøes (2019) forsøg på ikke nødvendigvis at begynde med meningsproduktion (p. 61), men nærmere at kredse omkring 'øjeblikket inden' (noget bliver til mening), især omkring affektiv ubestemmelighed (Massumi, 2002; Nosworthy, 2013).

McDermott (2020) argumenterer for at når autoetnografi anvendes gennem en aktiv nomadisme (Braidotti, 2011), kan vi lære om vores forskningspraksis, os selv som forskere såvel som en dybere forståelse for vores forskningsemner (McDermott, 2020, p. 347). Autoetnografi muliggør en nomadisk tilbagevenden til empirien (Braidotti, 1994; Deleuze & Guattari, 1987); ved at centrere affekt og kroppen i meningsproduktionen kan forskeren bringe tidligere følelser og fremtidigt begær ind i en intensiveret relation til nutiden (McDermott, 2020, p. 350). At vende tilbage til data ser hun som en kropslig handling der udfordrer lineær temporalitet (McDermott, 2020, p. 349). McDermott genplacerer hukommelsen i kroppen og refererer til Barads (2007) pointe om at "memory and re-membling are not mind-

based capacities but marked historicities ingrained in the body's becoming" (p. 393). At centrere kroppen, de føjte og sansede oplevelser og affekter gør fortiden til altid allerede nutid og fremtid (McDermott, 2020, p. 350). Posthuman autoetnografi kropsliggør forskningsprocessen og afviser en distanceret, ikke-kropslig, ikke-relationel forskerposition (Ellis, 2004; Ellis et al., 2011). Autoetnografi inviterer os til kropsligt at forbinde og forvikle forskersubjektet med forskningsprocessen (McDermott, 2020, p. 352). Autoetnografi tilbyder mig således en dybere, kropslig lydhørhed hvor jeg kan være åben over for påvirkning og forskelle, og ikke være bundet af hvad jeg allerede ved. Bergstedt (2021, se også kap. 5.1.1) gør tilmed kroppen til et forskningsinstrument i sig selv; kroppen er porøs og åben over for sine omgivelser hvilket gør den velegnet til at udforske fremkomsten af fænomener (p. 7). Ifølge Bergstedt kan forskeren med kroppen blive konkret påvirket af hvad der sker i forskningsansamlingen (Bergstedt, 2021, p. 7). Med denne tilgang til autoetnografi som affektiv undersøgelse af elevernes skrivertilblivelser håber jeg at kunne kortlægge de modsigelser, spændinger og usikkerheder der altid allerede er til stede i forskning samt afdække og på kritisk vis anvende de alment accepterede måder forskning udføres på.

6.1.3. Forskertilblivelse

Forskerkroppen søger som alle andre kroppe mod i haptisk forstand at røre og blive berørt. Som netop beskrevet handler posthuman autoetnografisk metode om at komme i berøring med fænomenet der forskes i. Ifølge Barad (2012) er berøring allerede at være 'in touch'. Berøring er ikke menneskelig interaktion med en ydre verden, men gensidigt konstituerende relationer med andet og andre. Haptisk berøring giver mulighed for gennem kropslig tilblivelse at sanse de forbindelser der finder sted når fænomener opstår (Bergstedt, 2021, p. 491). Som forsker oplevede jeg således gennem mange forskellige sanser at blive en aktiv del af elevernes skriveansamlinger. Lyde, lugte, stemninger, materialer, rum, bevægelser, følelser, ideer gjorde det muligt for mig at komme i kontakt med og blive til sammen med den mangfoldighed, kompleksitet og åbenhed der karakteriserer et fænomen som undervisning. Ved at decentrere mig selv forsøgte jeg at rekonceptualisere forskerpositionen som del af en relationel, flad ontologi hvor jeg forbandt mig affektivt med alt lige fra posthuman teori og

metodologi, metoder og videokamera, mine erfaringer med og ideer om undervisning, at være elev, med skoler som fysisk og diskursiv institution, fagdiskurser, læreren og ikke mindst eleverne. For Deleuze (1990) er tænkning ikke en selvstændig erkendelsesproces der fremkalder orden og vurdering, men noget der sker for, med og endda uden os (Dernikos, 2020, p. 422). Tænkning som en affektiv kraft får ifølge Dernikos (2020) forskere til at involvere sig med data som "vibrant, rebellious matter" (p. 422). Jeg er som forsker i en tilblivelsesproces der former 'min' viden/væren/gøren (Kuby, 2017).

Samtidig var det ikke en neutral forskerkrop der blev en del af og blev-til-sammen-med forskningsansamlingen, men en sedimenteret krop; en krop formet af aflejringer fra egen skolegang (hvem kan træde ind i en skole uden at blive nærmest fysisk overvældet af lydene, lugten, atmosfæren?) og af at være forælder til skolebørn. Formet af aflejringer fra egen undervisningspraksis gennem mere end 20 år i lærer- og efter-/videreuddannelsen, med forskellige faglige og pædagogiske tendenser, diskurser om undervisning og læring, policy og curriculum. Som underviser i danskfaget siden 90'erne formet af funktionel grammatik, af genrepædagogikken, af multiliteracies og ikke mindst Kress' multimodale teori. Jeg var tidligt meget optaget af mediernes rolle i danskfaget, senere af digitale teknologier, både i danskfaget, men også og især i bredere uddannelsesmæssig forstand. Afgørende her er at disse forskellige perspektiver og trends ikke bare har aflejret sig som skuffelser (sociokulturel literacy fører ikke til mere inklusion og lighed, digitalisering ender i megatrends som 21st Century Skills, teknologiforståelse, osv.), men også en oplevelse af at de understøtter neoliberale tendenser i policy og standardisering i uddannelsestænkning. Og ikke mindst var det en forskerkrop formet af aflejringer fra forskellige udviklings- og forskningsprojekter der med observationer og interventioner, didaktiske designs og idealer var trængt ind i skoler og i undervisning.

Fornemmelsen af at kolonisere har altid været til stede i disse projekter, sideløbende med følelsen af at blive overvældet, over hvor meget liv der er under overfladen, i mellemrummene, hvordan et klasselokale fyldt med børn vibrerer, lever, men også det modsatte; holdes på plads, begrænses, tøjles.

En forundring over at det 'vilde' ikke bryder ud oftere, kommer til sin ret, til sig selv, til orde. Fornemmelsen af at der i et klasselokale sker meget mere end der kan opfattes, at det væsentlige endda sker uden for rækkevidde, at det ikke opdages, og hvis det gør, ignoreres, modarbejdes. En frigørende fornemmelse af ubestemmelighed, af virtuel sitren, energier og muligheder der opstår og forsvinder. En verden der med alle sine forviklinger, gentagelser og flugtlinjer, interesser og sin ligegyldighed altid rummer muligheden for at glide fra én tilstand til en anden. Men også en ansamling der er organiseret til at fastholde eleverne, som tillægger dem en varig, uforanderlig kerne. Som Bennet (2010) formulerer det: "Assemblages are living, throbbing confederations that are able to function despite the persistent presence of energies that confound them from within" (pp. 23–24).

Den 'personlige' forskerkrop var på mange måder forsigtig, bevidst om ikke at trænge sig på, opmærksom på at være ydmyg, opsat på at være diskret, fyldt med uvilje mod at vide bedre, mod at have det rette didaktiske eller faglige løsen med. Det er en krop der forsøger ikke at larme for meget, skabe for meget opmærksomhed omkring sig. Som først og fremmest ønsker at respektere eleverne, og som på mange måder føler det uforeneligt med at iagttage, analysere og ikke mindst i en eller anden forstand at vurdere dem. En krop der føler sig mere iagttaget end iagttagende. Som sympatiserer mere end vurderer. Som kan synes at måden en elev kigger ud ad vinduet eller fortaber sig i en uvæsentlig detalje på, er mere interessant end den tekst hun skriver. Og som samtidig skal tage 'forskeren' på sig, leve op til ansvaret, også over for den viden der skal produceres, med en tro på at forskning kan gøre en positiv forskel. Her hjalp videokameraet ved at 'overtage' forskerkroppen; det var kameraet der iagttog eleverne, og som derved kropsliggjorde og repræsenterede forskningen, og selv om jeg hang sammen med det, gjorde det mig mindre synlig, mere mindre-end-forsker. Jeg blev på en måde reduceret til ham der betjente kameraet, flyttede rundt på det. På den anden side gjorde dette meget synlige forskningsapparat, placeret på et stativ, det svært ikke at være påtrængende, ikke at forstyrre; kameraet gjorde hele tiden opmærksom på sig selv og derved forskeren, både som krop og som institution. Eleverne reagerede meget forskelligt, men overordnet positivt på min tilstedeværelse. Nogle få træk sig af forskellige grunde, ignorerede eller

gjorde sig usynlige for kameraet, de fleste var nysgerrige og åbne, mens andre igen var fascinerede og tiltrukket af det at blive filmet til forskning. Jeg var meget bevidst omkring og indrettede min forskning efter de forskellige reaktioner. Jeg lod ingen være i fred, men var mere forsigtig og tilbageholdende ved dem som træk sig, mens jeg på den anden side ikke ønskede at bestemte elever overtog kameraet og der gik for meget show i det. I det hele taget forsøgte jeg hele tiden at fornemme elevernes indbyrdes relationer, energier og stemninger i klassen, de enkelte elevers relation til kameraet og mig, og lade det indvirke på forskningsansamlingen. Jeg forsøgte af finde en balance mellem passive og aktive kræfter (jf. kap. 4.6) i forskningsansamlingen og så at sige blive *umærkelig* (jf. kap. 5.1) i relation til de andre agenter i empirien, uden på nogen måde at forsvinde. Jeg endte med at kalde denne tilblivelsesproces som forsker for *intra-vention*.

6.1.4. Intra-ventioner

Som det vil fremgå af min gennemgang af forskningsansamlingen, er mit undersøgelsesdesign hverken eksplorativt, deskriptivt eller intervenserende. I mødet mellem posthumane teorier, postkvalitative metodologier, min egen forskertilblivelse, forskerkamera og ikke mindst empiri (eleverne, læreren, skolen) opstod en ansamling som jeg har valgt at kalde *intra-vention*, inspireret af Barads begreb intra-aktion; at blive-til i relationer. Intra-vention er valgt for at fastholde et aspekt af intervention, nemlig ud fra relationel ontologi at forskeren ikke *ikke* kan være en (intra-aktiv) del af det der forskes i; selv i de mest observerende typer forskning er der altid allerede foretaget en agentiel skæring, og dermed en eller anden form for inter-vention, eller mellem-komst. Jeg vil dog ud fra et onto-epistemologisk greb gøre op med den humanistiske forståelse af hvad der ligger i denne mellem-komst. Med *intra* (inden for) i stedet for *inter* (mellem) og dermed intervention som at 'komme imellem' og 'gribe ind' i (for at forhindre et bestemt udfald eller ændre en udvikling), signalerer intra-vention at jeg som forsker ikke kommer udefra og griber ind i en situation med en fastlagt hensigt, men i højere grad 'gribes' intra-aktivt og affektivt af og med forskningsansamlingens humane og nonhumane kroppe og kræfter.

Dermed ønsker jeg at fortsætte linjen fra posthuman autoetnografi i forsøget på at udvikle en metodologi der kan rumme usikkerhed og uforudsigelighed,

være åben over for alt det skrivning også er, og især hvad det hele tiden kan blive til. Fordi forskersproduktion og tilblivelse grundlæggende er intra-aktiv tilblivelse, er forskersubjektet forbundet med de intra-aktioner som det er med til at sætte i gang, og som skærer de specifikke ansamlinger som forsker-jeget bliver handlende og sansende af, i og med. I et humanistisk perspektiv er viden et spørgsmål om præcist at repræsentere objekter som vi dominerer som autonome observatører. For posthumanismen er den observerende uløseligt involveret i det system som observeres, mennesket er definitivt forlænget ind i ansamlingen inden for hvilken det er sammenvævet.

Som altid allerede intra-aktiv del af forskningsansamlingen kan forsker og forskning således ikke være intervenserende *som sådan*. Kuby og Christ (2020) undersøger intervention på baggrund af hvad de betegner som en udbredt brug af ordet i både forskning og uddannelse i USA, en tendens man også ser i dansk uddannelsesforskning. I en kritisk-(re)etymologisk undersøgelse af ordet spørger de ind til hvad intervention både betyder og producerer (p. 127), og videre om vi kan gentænke begrebet ud fra teorier om relationel ontologi. Intervention, mener de, peger ofte i uddannelsesdiskurser på "benchmarks, end-goals, or predetermined objectives by a teacher for a student" (Kuby & Christ, 2020, p. 129). Uddannelsesforskere ses som interventionister, læreruddannere ses som interventionister. Alle reparerer vi eller retter op på noget for at opfylde de mål vi sætter for studerende og elever. Skolelærere er interventionister når de sorterer, vurderer og stilladserer elever for at hjælpe dem frem til prædeterminerede mål og standardiserede læringsmål. Kuby og Rucker (2020) mener denne forståelse stammer fra et underskudssyn på børn og at-voksne-ved-bedst (p. 14). Børn ses ikke som hele mennesker hvilket skyldes historiske og nuværende kulturelle og institutionelle undertrykkelsessystemer (Kuby & Rucker, 2020, p. 15) som opretholdes gennem (skole)praksisser der relaterer til identitetskategorier som race, etnicitet, køn, socio-økonomiske ressourcer, sprog, handicap, osv. Kuby og Rucker går videre og problematiserer at børn der får sat sådanne identitetsmarkører på sig i skolen, ses fra et underskudsperspektiv, og interventioner udføres for at hjælpe dem på vej mod 'skolske' måder at vide og være, "often from a middle-class, White, abled bodied perspective. Or from an overrepresented version of 'Man'" (Kuby & Rucker, 2020, p. 15., se også Snaza, 2019; Truman, 2019).

For at omdefinere intervention (re)etymologiserer Kuby og Rucker (2020) termen. En definition de tager op, er 'come between so as to prevent or alter a result or course of events'. At komme imellem (in-between) ser de som forbundet til teorier om relationel ontologi (Barad, 2007; Deleuze & Guattari, 1987; Grosz, 2017). Med denne kobling kan de spørge: Er det i virkeligheden børnene der har inter文neret på/med forskerne (Kuby & Rucker, 2020, pp. 22-23)? Hvordan finder intervention sted når skrivning produceres? I et posthumant perspektiv er vi altid allerede i relationer der producerer både os og skrivning (Grosz, 2017). Det åbner for nye veje: "Perhaps we can reclaim intervene in this way and think of it as entering (as one is be[com]ing) and being in relationships to/with other material-discursive bodies (in this case, literacies coming to be). Therefore, we write e/intervene with both enter- and inter- to signal this duality of meaning" (Kuby & Rucker, 2020, p. 23). De mener at synonymerne for intervenere, 'at blive involveret', 'at tale på vegne af', eller 'at blive situeret mellem ting' minder om Barads (2007) og Haraways (2016) tanker om vores gensidige ansvar over for hinanden. Mens interventioner normalt ses som en ensrettet vej, fra voksne til børn, lærere til elever, ser Kuby og Christ (2020) anderledes på e/interventioner (p. 148). I mit feltarbejde oplevede jeg dette da elever og materialiteter inter文nerede på og med mig konstant, og stadig gør det. E/intervening handler om "in-between" eller "between + to come" (Kuby & Christ, 2020, p. 148). Relationer bliver til i mellem-rummene. E/intervening handler om imellem-hederne af verdens tilblivelser, af at skabe og forme sammen. Kuby og Christ peger på at ordet 'enter' kommer af intra (inden for), hvilket de spiller på med e/intervention. Da ordet ikke findes på dansk, har jeg derfor valgt at benytte neologismen intra-vention, også inspireret af Barads (2007) begreb intra-aktion. Dermed peger jeg også på forskningens grundlæggende åbenhed da intet kan forstås som afsluttet eller adskilt, men netop opstår og bliver til i intra-aktioner. Endelig peger forskning som intra-vention på at forskeren bliver en nomade (Deleuze & Guattari, 1987) der beboer undervisningens rum uden at forsøge at dominere det, men derimod forsøger at udvide rummets energi og rytme.

6.1.5. Parenteser i analyserne

Jeg har valgt i mine analyser at sætte parentes om to normalt meget centrale og i forhold til mit forskningsfelt også relevante elementer i min empiri. Det gælder dels elevernes arbejde med skriveridentitet i relation til medietekster og –diskurser, dels de multimodale tekster som eleverne producerer, og som i et traditionelt skrivesyn 'er' elevernes skrivning. Parenteserne skyldes at jeg både i forhold til mine posthumane teorier og mine erfaringer fra empirien oplevede at blive fanget i de sædvanlige måder at undersøge, se, forstå og analysere skrivning og skrivere. De sædvanlige aktører, set på de samme måder, bare med nogle lidt nye begreber og tilgange. Jeg besluttede mig derfor for at gå mere radikalt til værks, for som St. Pierre (2018) skriver: "Inquiry should *begin* with the too strange and the too much. The rest is what everyone knows, what everyone does, the ordinary, repetition" (p. 607). Derfor parenteserne. Efter analyserne hæver jeg parenteserne (se kapitel 8).

Parentesen om medietekster og –diskurser sætter jeg for at undgå at falde tilbage på repræsentationelle, mediale og diskurskritiske måder at forstå medier i literacy- og identitetsprocesser. I stedet vælger jeg udelukkende at have fokus på at møde medietekster og –diskurser i deres materialitet.

Parentesen om multimodale tekster gælder den lingvistiske, dvs. abstrakte, kropsløse og isolerede tekst. I stedet kigger jeg efter den affektive tekst. Det er en bevægelse fra elever-som-tekst og tekst-centrisme til elever-som-kroppe og nonrepræsentationel emergens (Leander & Boldt, 2013). Parentesen er ikke sat for at ignorere sprog, diskurser, kultur og nye medie/tekster, men netop for at kunne møde dem i deres affektive og materielle kropslighed.

6.2. Empiri

Kernen i mit forskningsdesign var fra begyndelsen to klasser. Jeg valgte et etårigt etnografisk længdestudie for at kunne følge elevers udvikling af skriveridentitet. Jeg brugte mit netværk og forhørte mig hos to dansklærere som jeg havde undervist på PD-moduler i efter- og videreuddannelsen. De to klasser er udelukkende valgt ud fra mit kendskab til de to dansklærere. Jeg vidste at de er dygtige og engagerede. Derudover prioriterede jeg den

personlige relation til dem som udgangspunkt for mit feltarbejde, hvilket hang sammen med min plan om at lave udforskende og eksperimenterende forskning. Lærerne skulle være villige til at lukke mig ind i deres klasser, uden at jeg på forhånd kunne fremlægge et færdigt forskningsdesign. Derudover vidste jeg at de havde samme danskfaglige, men ret forskellige pædagogiske tilgange. Jeg vidste også at de begge var interesserede og videreuddannede i og i høj grad inddrog digitale teknologier i deres undervisning. Endelig skulle klasserne være 6. eller 7. klasser. Efter de begge havde indvilget i at jeg forskede i deres danskundervisning, gik jeg i gang. I det følgende beskriver jeg mit forskningsdesign, min empiris deltagere samt mit empiriske materiale.

6.2.1. Empirisk forskningsdesign

Som nævnt bestod min empiri indledningsvist af to klasser. Klasser var valgt som indledende analyseenhed fordi jeg ikke ville vælge elever eller elevgrupper ud på forhånd ud fra forudbestemte kategorier. Begrundelsen for at vælge to klasser lå i at jeg på den ene side ville undgå for meget data da jeg ønskede at kunne komme tæt på og gå i dybden; jeg søgte ikke mønstre, klarhed, kategorisering eller skalerbarhed, men derimod at møde virkeligheden som multipel, flydende og uforudsigelig. Det forudsætter at jeg kan møde undervisningens 'messiness' og ubestemmelighed. Med i mine overvejelser var også at etnografiske længdestudier byder på tidskrævende dataindsamling. Endvidere havde jeg dårlige erfaringer med at ende med for meget videodata, og med længden af studiet taget i betragtning kunne dette hurtigt blive et problem. På den anden side ville jeg undgå pludselig at stå med for lidt data; med to klasser var der større mulighed for at finde interessant og relevant data. Empiri fra to klasser gav også mulighed for sammenligning, og det gav et vist handlerum med hensyn til at kunne sætte enten identiske eller forskellige tiltag i gang, osv.

Hvad angår klassetrin, valgte jeg 7. klasse ud fra forskellige kriterier. Jeg ønskede at 'fange' eleverne på et tidspunkt hvor min antagelse var at der sker store forandringer (også) hvad skrivesubjektivitet angår. Målet var også en balance mellem en vis modenhed hos eleverne, uden på den anden side at komme for tæt på den afsluttende eksamen, med de påvirkninger det kan have både på lærerens undervisning og elevernes indstilling (se kap. 2.1). I

forskningsmæssig sammenhæng har skriveforskning i Danmark fokuseret på overgangen fra folkeskolen til gymnasiet (Elf, 2017; Krogh, 2018; Krogh & Jakobsen, 2019; Krogh & Piekut, 2015), mens (international) posthuman skriveforskning helt overvejende fokuserer på 'early literacies', dvs. førskole og indskoling (se fx Kuby & Rucker, 2020; Dernikos, 2019, 2020; Hackett et al., 2020; Jokinen & Murriss, 2020). Dermed bidrager min forskning på et område hvor der mangler viden.

Jeg valgte på et tidligt tidspunkt i mit feltarbejde at min data kun skulle bestå af videooptagelser (se kap. 7.1). Helt overordnet var det begrundet i oplevelsen af at nye videometoder kunne understøtte en relationel metodologi (se kap. 5.2), og dermed bedst hjælpe mig med at undersøge skrivningens affektive, kropslige og materielle aspekter. Det krævede at jeg havde mulighed for ikke bare at gå i dybden med og komme tæt på min data, men også for at eksperimentere med både dataindsamling og –analyse (se også kap. 5.2). Jeg beskriver min tilgang til videometode i kapitel 7.

Selvom jeg havde en overordnet problemstilling, en indledende ramme for og nogle refleksioner over feltarbejdet, var jeg samtidig åben for hvad der ville opstå. Jeg havde heller ikke et didaktisk design jeg ville afprøve, og heller ingen bestemt opfattelse af skrivning eller undervisning som direkte eller indirekte kunne styre mit design. Det krævede således åbenhed og tillid fra lærernes side, og her vurderede jeg det som værende helt centralt at lærerne og jeg på forhånd kendte hinanden fra en professionel, pædagogisk praksis. Inden feltarbejdet begyndte, havde jeg endvidere flere samtaler med dem hver især. Her fortalte jeg om min forskningsmæssige tilgang og hvad det betød for min tilgang til empiri og skriveundervisning, og de fortalte om deres undervisning og om klasserne. Da jeg ønskede at komme tæt på elevernes skriveprocesser, var det vigtigt for mig at gruppearbejde eller selvstændigt arbejde var gennemgående i begge klasser. Derudover var det vigtigt for mig at digitale teknologier indgik i og var grundlæggende for skriveprocesserne.

Jeg ønskede ikke at få specifik information om enkeltelever, men mere overordnet indsigt i hvordan eleverne arbejdede, hvordan de havde det indbyrdes, hvilke rutiner klassen havde, hvordan skrivearbejdet og undervisningen generelt var organiseret. Ud fra dette lavede vi en

overordnet plan for hvordan og hvornår jeg kunne komme i klassen. Da planen var at jeg skulle komme i en periode der strakte sig over et helt år, besluttede vi at lave såkaldte fortættede perioder hvor jeg fulgte klassen tæt og var der intensivt i forbindelse med at de arbejdede med noget relevant hvor skrivning indgik. I andre perioder skulle jeg komme mere sporadisk, mest for at fastholde det hverdagsagtige for eleverne i at jeg var til stede. For at afstemme det med min forskningsplan påbegyndte jeg feltarbejdet da eleverne gik 6. klasse, foråret 2019. På grund af covid-19 blev forløbet afkortet med ca. tre måneder (se kap. 6.2.3 for tidsoversigt for feltarbejdet).

6.2.1.1. Begrundelser for fravalg af klasse

Efter nogle måneders optagelser ind i efteråret i 7. klasse (og ca. 5 måneders optagelser i alt) besluttede jeg at fravælge den ene klasse som empiri. Efter denne korte begrundelse omtales og behandles således kun den ene klasse (se nedenfor). Overordnet er fravælgelsen begrundet i at jeg i forhold til mit genstandsfelt (affektstrømme) og formen af og min tilgang til data (haptisk analyse af videooptagelser) kunne se det hensigtsmæssige i at begrænse omfanget af data. Tilmed var noget data fra den ene klasse begyndt at gløde (MacLure, 2013) og kræve min opmærksomhed. Endelig var der nogle forskelle på undervisningen de to klasser imellem som begyndte at vise sig betydningsfulde i forhold til min undersøgelse af affektstrømme. I den fravalgte klasse arbejdede eleverne oftest enkeltvis, i de samme forholdsvis lukkede materielle kredsløb hvor de sad ved et bord med en computer, ofte med høretelefoner (de måtte høre musik mens de arbejdede). Skrivearbejdet foregik under de samme rammer, med de samme materialer stort set hver dag, hvorfor intra-aktionen var stabil og begrænset, set i forhold til min forskning. Det er ikke min hensigt for nuværende at kritisere eller vurdere hvorvidt det er god eller dårlig skriveundervisning, metodisk set er fravalget motiveret af dets manglende potentiale for at jeg i min forskning kan undersøge skrivningens affektive og kropslige aspekter med videodata.

6.2.2. Deltagerne og genstandsfeltet: klassen og læreren

Skolen ligger i en forstad til en større by i Danmark. Den har et godt ry og bliver i høj grad søgt af forældregruppen som overvejende kan betegnes som middelklasse. Min klasse består af 18 elever, heraf 10 piger og 8 drenge, altså

en relativt lille klasse, men fremstår ellers hvad angår sammensætning og karakteristika som ret almindelig. Da jeg mødte klassen første gang i foråret 2019, var den ifølge læreren socialt og fagligt velfungerende, og eleverne (sam)arbejdede tilfredsstillende. I danskundervisningen var der en rimelig fast struktur og arbejdsgang. I begyndelsen af en lektion ville læreren give en kort, fælles instruks hvorefter klassen hurtigt gik i deres grupper og i gang med opgaven. Alle elever arbejdede på en udleveret Chromebook. Som regel var opgaven formuleret af læreren i Google Docs, det faglige stof tilgik de enten i en læremiddelbog og/eller på den faste fagportal (gyldendal.dk). Under gruppearbejdet gik læreren rundt til grupperne, fulgte og stilladserede arbejdet alt efter behov. Hvis arbejdet med opgaven forløb over mere end en lektion, fortsatte grupperne arbejdet i den efterfølgende lektion, evt. efter en kort indledende runde hvor læreren spurgte til gruppernes arbejde. Et forløb blev oftest afsluttet med gruppens aflevering af opgavebesvarelsen i Docs, som regel med en kort opsamling eller korte præsentationer. Eleverne arbejdede i rimeligt faste grupper, dog med mulighed for variation. To af eleverne arbejdede alene det meste af tiden, bortset fra når læreren og/eller eleven vurderede det kunne fungere med gruppearbejde. Bordopsætning og pladser var dynamisk ud fra forskellige behov, fx hvad de arbejdede med, om der kørte en mindre konflikt eller hvis særlige gruppedannelser krævede det. Men som regel var borde sat sammen så eleverne kunne sidde i klynger på 4-6, således også to grupper ved samme bord nogle gange. Oftest sad de fleste grupper i den tilstødende aula som deles af mellemtrinsklasserne (og da klassen kom i 7. med overbygningsklasserne). Som regel blev grupper med størst behov for lærerens hjælp og stilladsering siddende i klasselokalet. En nærmere beskrivelse af elever og grupper kommer i kapitel 7.1.

6.2.2.1. Læreren og skriveundervisningen

I det følgende forsøger jeg kort at indkredse hvad der kendetegner klassens dansklærer, Sofie². Jeg interviewede hende ikke, lige som jeg ikke rettede hverken kamera eller min opmærksomhed mod hende som underviser. Jeg diskuterede ofte undervisning og skrivning med hende, hun gav mig indsigt i

² Alle navne i afhandlingen er ændrede mhp. anonymisering.

sine fagdidaktiske overvejelser og indflydelse på undervisningen, ligesom hun spurgte til, kommenterede på og på forskellige måder havde indflydelse på min forskning. Jeg kommer nærmere ind på samarbejdet med læreren og dets betydning for intra-ventionerne, og dermed min dataindsamling, i kapitel 7.1. Når læreren alligevel fylder meget lidt i dette studie, er det hverken fordi hun som konkret lærer eller læreren som koncept reelt har en så begrænset betydning, heller ikke i en posthuman tilgang. Men da der i relationel ontologi potentielt er mange vigtige agenter, var det et snit jeg, afstemt i forhold til min empiri, valgte med henblik på at kunne sætte fokus på aspekter af skriveansamlingen der havde med elevernes kropslige og materielle tilblivelsesprocesser at gøre. Billedet jeg tegner, består derfor dels af min gengivelse af forskellige holdninger, erfaringer og ideer som hun gav udtryk for under vores samtaler før og under feltarbejdet, dels en sammenskrivning af hvad jeg observerede omkring hendes undervisning, selvom mit fokus oftest var på eleverne.

På overfladen arbejdede klassen således godt og selvstændigt. Men samtidig mærkede jeg ret hurtigt at arbejdet fandt sted uden den store entusiasme eller motivation. Jeg fornemmede hele tiden en indbygget modstand, subtil og mest kropslig, som et tavst eller i hvert fald kodet kommentarspor der løb parallelt med det faglige arbejde. Også Sofie var opmærksom på elevernes manglende engagement og den manglende intensitet i det daglige arbejde. Allerede under vores forberedende samtaler bragte hun emnet på banen, hun efterspurgte noget nyt i sin danskundervisning, og håbede især at vores samarbejde kunne være med til at skubbe det i gang. Som en erfaren og fagligt dygtig lærer havde Sofie også brug for at blive udfordret og gøre noget nyt og måske mere relevant med sine elever. Hun gav udtryk for at den stigende regulering og kontrol af skoler og undervisning føltes som et stort pres, blandt andet i forhold til at skulle vægte test, mål og curriculum mere end kulturelt relevante aspekter af fag og undervisning. Hun brugte min tilstedeværelse som et frirum eller en undskyldning for i højere grad at vægte det sidste. Som jeg beskriver senere, inviterede hun mig således ind i planlægningen af undervisningen ved flere lejligheder.

Sofie en erfaren og kompetent lærer i slutningen af 30'erne, med en diplomuddannelse i Medier og kommunikation. Hun var blevet ansat på den

pågældende skole nogle år forinden. Normalt fungerer hun udelukkende som udskolingslærer, men fordi der havde været en del problemer i den pågældende klasse, var hun i begyndelsen af 6. klasse blevet 'sat' på den. Det var lykkedes Sofie ret hurtigt at få klassen til at fungere bedre, både fagligt og socialt. Sofie er en tydelig klasseleder, undervisningen bærer præg af et fagligt fokus med mulighed for ro og koncentration, et trygt læringsmiljø med en genkendelig ramme og struktur samt en tydelig kommunikation omkring intentioner og mål. Derudover er hun i sin relation til eleverne engageret og anerkendende, samtidig med at hun, efter eget udsagn og også noget jeg indimellem kunne fornemme blandt eleverne, også kan være streng, med en tendens til indimellem at blive vred og skælde ud.

Sofie er som nævnt en fagligt kompetent dansklærer. Hun er gennem sin uddannelse og videreuddannelse trænet inden for den sociokulturelle literacytradition, især genrepædagogik og multimodal teori, hvilket undervisningen i høj grad bærer præg af. Skriveundervisningen fokuserede på strategiske og målrettede skriveaktiviteter, og koncentrerede sig om at gøre eleverne til dygtige designere af genrer og multimodale tekster. Det kunne ses i opgaver, instruktioner, og undervisningsdesign, i organisering, forventninger og skrivenormer såvel som i valg og brug af læremidler; eleverne blev iscenesat som selvstyrende og bevidste skrivere, i centrum for deres tekstuelle meningsproduktion. Grupperne styrede selv skriveprocesserne, inden for rammer og forventninger som var blevet tydelige og vanemæssige gennem gentagelse, og eleverne foretog semiotiske og genremæssige valg inden for og på baggrund af skriveordrer og læremidler. De fleste af grupperne havde kun sporadisk brug for lærerens hjælp, mens kontrol og disciplin var distribuerede og opretholdt implicit gennem internaliserede normer og forventninger, og mere eksplicit gennem iterative former for rettelser, ros, sanktioner, osv. Arbejdsprocessen med selvstændigt gruppearbejde og faste rutiner der understøttede elevernes selvstyrede skriveprocesser, virkede således også rutinepræget; det faste arrangement af kroppe, genstande og møbler, opdelingen af tid og rum, strukturen i opgaverne, osv. Alt sammen skulle det hjælpe eleverne med at udvikle sig til strategiske og selvstyrende skrivere, men samtidig sikre det også disciplin og foreskrevne måder at komme igennem curriculum på.

6.2.3. Mængden af empirisk materiale og tidslinje over feltarbejdet

Projektets empiriske materiale består af videodata, suppleret med billeder taget på min mobil. Dataindsamling foregik med svingende intensitet i en periode på 9 måneder. Mit feltarbejde havde overordnet tre modi hvor den mindst interessante (men ikke betydningsløse) er de perioder jeg kun var med fra sidelinjen, i løbende kontakt med læreren, men ikke til stede i undervisningen. Det var typisk her jeg læste op på eller læste ny teori, så videooptagelser igennem og planlagde kommende besøg i klassen. Så er der den ekstensive del af mit feltarbejde der mest bestod i at være til stede i klassen og med mit kamera være en del af undervisningen (se kap. 5.2). Jeg filmede ofte, men ikke nødvendigvis hele tiden i disse perioder. Den intensive del af mit feltarbejde lå i forbindelse med at klassen havde undervisningsforløb der var af særlig interesse for min forskning.

I de perioder var jeg til stede og filmede i alle dansktimer i den tid forløbene tog, typisk mellem en til fire uger. Videodata fra disse perioder består næsten udelukkende af optagelser af elevernes gruppearbejde, dog optog jeg som hovedregel også når læreren havde fælles opstart på en lektion eller et forløb. Fra foråret 2019 (6. kl.) har jeg 12 timers videodata, fra efteråret 2019 (7. kl.) har jeg 13 timer, derudover forskellige elevvideoer. Ud over video består min data af elevprodukter fra tre skriveforløb jeg deltog intensivt i (se også kap. 7), herunder elevvideoer. Endelig indgår mine observationer også som data. De er hverken nedskrevet eller systematiseret, men så at sige opbevaret affektivt i forskerkroppen og i intra-aktion med videodata (se kap. 7.2 og 7.3).

Feltarbejdet strakte sig fra primo marts 2019 til medio december 2019. Jeg havde sammen med læreren planlagt yderligere empiriindsamling tidligt i foråret 2020, men det blev aflyst pga. covid-19. De tre intra-ventioner som min empiribehandling centrerer omkring, lå spredt over perioden. Den første lå i begyndelsen af feltarbejdet (13.3.19), og strakte sig over en fagdag. Den involverede en skriveopgave (*Hvad er skrivning?*) til dataindsamling. Den næste lå lige efter (25.3.19), strakte sig over en uge og gik ud på at eleverne skulle lave et multimodalt produkt. Den tredje lå i slutningen af feltarbejdet, fra d. 23.10.19 til d. 12.11.19. Her fulgte jeg eleverne lave en blog.

7. Analyse af tre skriveansamlinger

For at få viden om affekt, skrivning og skribersubjektivitet vil jeg i det følgende undersøge hvordan og hvilke skribersubjekter der bliver produceret i tre skriveansamlinger i min empiri. Med en forståelse af min forskning som intra-ventioner ønsker jeg at udvikle en metodologi der kan rumme ubestemmelighed og uforudsigelighed samt være åben over for hvad der dukker op i forskningsansamlingen. Affekter og tilblivelser kræver at jeg som forsker kommer helt tæt på mikro-intensiteterne (Gunnarsson & Bodén, 2021) og forbinder mig med de intra-aktioner som min forskning er med til at sætte i gang.

Mine analyser er centreret omkring tre intra-ventioner som kom til at udgøre en sammenhængende tilblivelse i forskningsansamlingen. Den første adskiller sig en smule ved at være iværksat af mig med henblik på at indsamle en specifik form for data (se kap. 7.1). Dog blev den planlagt og gennemført med lærerens input og hjælp. De to andre opstod i højere grad i samspil mellem læreren og mig. Allerede fra begyndelsen tilbød hun at tilrette sin undervisningen efter mine behov, og hun inviterede mig til at bidrage med egentlige forløb. For min egen del fornemmede jeg også, efterhånden som jeg lærte klassen at kende, og så hvordan min tilstedeværelse bidrog til nye energier, at det ville være godt at forstyrre de daglige rytmer og på den måde forstærke de affektive rytmer, bevægelser og intensiteter. Resultatet blev at vi i fællesskab lavede to forløb der fagligt rettede sig mod multimodal tekstproduktion. I begyndelsen stod det ikke helt klart for mig hvorfor multimodaliteten var central, det var mere en kropslig fornemmelse af at det ville både synliggøre og forstærke affekterne i de relationelle møder. I løbet af de tre intra-ventioner kobledede jeg posthuman teori til multimodalitet som fagligt (be)greb (se kap. 3.3), og der begyndte at tegne sig et billede for mig af hvordan det hang sammen med andre begreber i projektet, såsom relationer og bringe-i-relation, materialitet, bevægelse og haptisk berøring. Multimodalitet blev således et centralt agentielt snit i mine undersøgelser af skrivning og skrivertilblivelse.

De to sidste intra-ventioner er begge kendetegnet ved forsøg på, i en ellers struktureret og målrettet undervisning (og undervisningskultur generelt i

skolen), at *åbne op for muligheder*, hvilket skal forstås lige så løst som det lyder. Det er nemlig *ikke* det samme som at styre undervisning hen mod fx undersøgende, kreative eller andre 'åbne' processer. Hensigten var at forstyrre rutiner og muliggøre nye affektive rytmer, men netop uden en bestemt forestilling om den gode skriveproces. Derudover er de også udtryk for mit undervisningssyn som måske bedst betegnes som en 'frygt' for design, en frygt som i praksis udmøntes i hvad man kan kalde design-af-fravær-af-design. Med Deleuzes begreb modaktualisering (se kap. 5) i tankerne minder det om en slags forsinkelse af undervisningens aktualiseringer, ud fra en ide om at tilblivelsesprocesser sker i en udspændthed mellem det allerede aktualiserede og det virtuelle, dvs. det der er reelt uden at være aktualiseret. Skriveansamlinger består af relationer der opstår når klasserummets mangeartede kroppe og materialiteter mødes. Det er sammenføjninger af relationer og begivenheder som måske kan påvirkes, men ikke kontrolleres. Juelskjær og Staunæs (2016) kalder det at *orkestrere* affektive intensiteter og rytmer (p. 182). Jeg er inspireret af deres skift fra undervisning som styring af identiteter, kategorier og strukturer til orkestrering af intensiteter gennem ændringer af miljøet (environmentality) og ved at facilitere sammensmeltning, åbninger og forbindelser (Juelskjær & Staunæs, 2016, p. 188). Min hensigt er mindre at styre end potentialisere tilblivelsesprocesser gennem multimodale skriveansamlingers affektive intensiteter og rytmer. Jeg vender tilbage til disse skrivepædagogiske overvejelser i konklusionen.

7.1. Første intra-vention: Hvad er skrivning-ansamlingen

Den indledende del af mit feltarbejde brugte jeg til dels at lære læreren og eleverne at kende, dels at finde min rolle i klassen som forsker (se også kap. 6.1.3). Målet var også at fornemme hvilken forskeransamling der tegnede sig, og ud af dette finde frem til hvilken data jeg skulle indsamle, og hvordan. Den metodiske ramme var etnografisk inspireret i begyndelsen, og ud over videooptagelser overvejede jeg elevprodukter, klasserumsobservationer og feltnoter. Det blev dog ved videooptagelser da jeg hurtigt fornemmede at det fokuserede mit forskningsdesign. Som led i min dataindsamling planlagde og gennemførte jeg (sammen med læreren) tidligt i feltarbejdet en skriveopgave for eleverne. Opgaven hed *Hvad er skrivning?* (se bilag 1).

Eleverne skulle lave et multimodalt produkt, og formålet var at jeg kunne få indblik i elevernes perspektiv på skrivning, både gennem det færdige produkt, men også gennem processen, dvs. gennem måden de arbejdede med opgaven på. Formålet var således også konkret af få et indtryk af dem som skrivere. Jeg ville undersøge hvilke skriveridentiteter der viste sig, hvordan de knyttede sig til skriveopgaven, og hvilke skrive diskurser der dominerede (fx fritids- eller skolediskurser). Derudover var jeg interesseret i hvilke digitale teknologier der knyttede sig til deres forestillinger om skrivning i fritid og skole samt hvordan de designer et multimodalt produkt. Jeg iscenesatte arbejdet således at eleverne arbejdede på forskellige måder, og som tilgodeså videooptagelser af arbejdsmåder. Opgaven forløb over en fagdag, dvs. fem lektioner. Efter at jeg kort havde introduceret opgaven, skulle eleverne i par overveje og notere på små udleverede sedler hvad de kom i tanke om ud fra spørgsmålene: *"Hvornår og hvad skriver jeg, med hvem og hvordan?"*. Dette blev efterfulgt af en fælles brainstorm, hvorefter eleverne igen i grupper på to skulle lave et oversigtskort (på A5-ark) over skrivesituationer, -redskaber og -produkter: *"Hvor, hvornår, hvordan, hvorfor skriver I til hvem, med hvad skriver I, både i danskundervisningen og i fritiden?"* De måtte tegne, skrive, printe, klippe og selv tage billeder. Endelig skulle tomandsgrupperne sætte sig sammen i grupper på fire. Her skulle de inddele skriveeksemplerne i fire selvvalgte kategorier. Kategorierne med eksemplerne skulle skrives/illustreres på en planche.

En væsentlig del af denne første og tidlige intra-vention var videokameraet. Jeg havde endnu ikke lagt mig fast på en bestemt videometode, men ville lade den vokse ud af forskningsansamlingen. Det samme gjorde sig gældende i forhold til hvilke elever jeg filmede. På grund af min åbne tilgang til skrivning og skrivere ønskede jeg ikke at lægge mig fast på bestemte fokuselever ud fra forudgivne kategorier som fx køn, etnicitet eller socialklasse, eller inddelinger i gode/dygtige skrivere, sårbare, urolige eller udsatte elever. Jeg besluttede derfor at lade kameraet vandre mellem grupperne, samtidig med at jeg enten blev stående ved kameraet eller drev rundt mellem andre grupper og observerede. Kameraet stod ca. 10 minutter ad gangen ved hver gruppe. Kameraet placerede jeg typisk lige bag gruppen så det filmede lidt oppe-fra-ned i et over-the-shoulder-shot, både for at få en personlig synsvinkel samt at kunne følge med i hvad der skete på bordet og på

computerskærmene. Jeg fornemmede at eleverne syntes godt om at kameraet ikke var 'nogens', og for nogle gruppers vedkommende at det ikke stod i længere tid hos dem. Jeg fornemmede også at det passede kameraet at bevæge sig rundt med strømmen, opsnappe lidt her, blive en del af noget andet der, forbinde det ene med det andet; det relationelle og materielle fik på en måde lov til at træde i forgrunden. Samtidig gav det nogle frigørende brud, dels med den naturaliserede unilineære forståelse af tid og rum (se også kap. 5.2.3); dels med forestillingen om skriveforløb som en lineær proces fra ide til færdigt produkt hvor elevernes metakognitive evner til at håndtere en målrettet, skabende proces er i fokus (se kap. 2.1.2).

Ved introduktionen til *Hvad er skrivning?* lagde jeg vægt på at eleverne fik en klar opfattelse af at jeg ikke havde til hensigt hverken at teste, vurdere eller få dem til at levere noget bestemt, men at min interesse derimod var at få indblik i hvad de forstod ved og brugte skrivning til. Dette indvirkede positivt på dem, især at de kunne fornemme at det handlede om dem, og at de ikke stod til regnskab for udbyttet, i hvert fald ikke på vanlig vis. Stemningen var god, eleverne virkede meget engagerede, i perioder endda opslugte, og arbejdet i nogle af grupperne tog andre veje end opgaven tilsagde, hvilket jeg, eller rettere situationen tillod. Det virkede også inspirerende at det var en mere fri opgave end de var vant til, og at de 'slap' for computeren (som fagligt redskab) og i stedet havde mulighed for at tegne, klippe, lime. Tomands- og senere firemandsgrupperne placerede sig rundt på hele skolen, i aulaen der er tilknyttet mellemtrinnet, i kantinen, på skolebiblioteket. Det betød meget for min oplevelse af deres arbejde og for kameraets bevægelse rundt mellem grupperne, og dermed oplevelsen af rum og af grupperne som koblet til forskellige rum. Skolens arkitektur, forskellige rums funktioner, stemninger og lysindfald, over/gangene fra det ene rum til det næste blev en del af data.

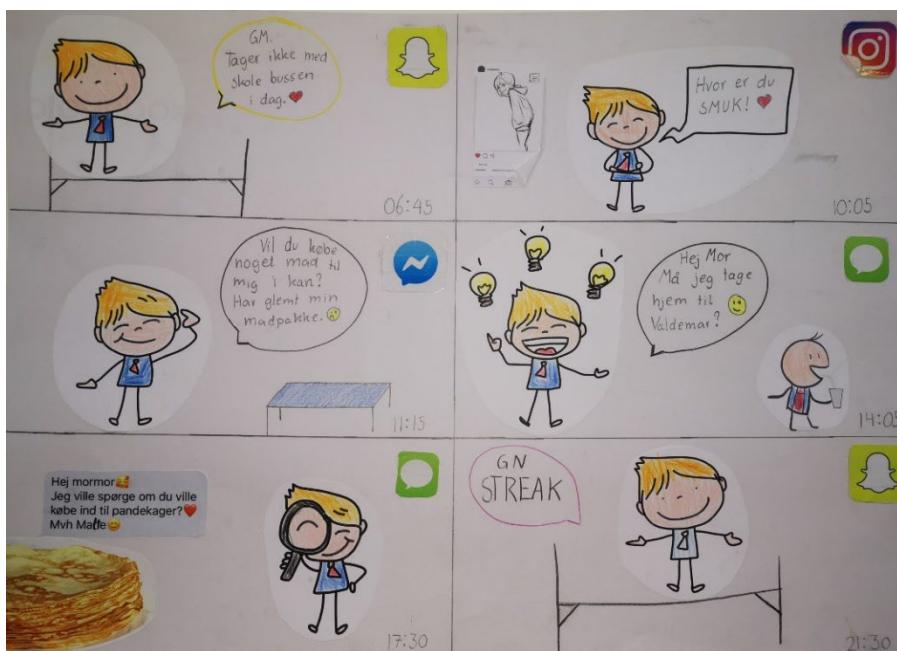
Da jeg kom hjem, gik jeg forventningsfuld i gang med at analysere de multimodale elevprodukter. Det er noget jeg har gjort mange gange tidligere, både i forbindelse med undervisning og forskningsprojekter; en proces hvor man rationaliserer praksis og skaber intentioner ved at fortolke og arbejde sig baglæns fra en given (elev)tekst (Leander & Boldt, 2013, p. 29). Man kan således rekonstruere elevernes designmæssige valg og derigennem det

underliggende menings- og identitetsarbejde. Som del af denne proces gik jeg i gang med at se de mange timers videooptagelser igennem så jeg kunne sammenholde elevernes skriveprocesser med produkterne og deres multimodale mening. Endvidere sammenholdt jeg elevprodukterne med elevernes første noter om skrivning (se ovenfor) for at se både ligheder og forskelle. Uden helt at lægge mærke til det var jeg godt i gang med at placere min forskning i et kritisk-humanistisk paradigme med fokus på sprog og diskurs. Kernen i min data var skriftlige og multimodale artefakter som jeg automatisk gik i gang med at kode og underkaste en lingvistisk analyse. På linje med sociokulturel, kvalitativ forskning prøvede jeg med mine analyser at afdække hvordan menneskelig agens og vilje var blevet intentionelt projiceret ind i teksterne (Abraham, 2021, p. 12). Jeg prøvede at identificere mønstre på tværs af data, fællestræk der peger mod en underliggende diskurs der kan forklare mønsteret, hvad der kendetegner skriverne og sammenhængen med skole- og mediediskurser, fx.

Jeg fik dog hurtigt fornemmelsen af at denne repræsentationelle læsning placerede mig *uden for* hvad der reelt skete da teksterne blev til, og at metoden ikke ville producere ny viden om skrivning og skrivertilblivelse. Det der dukkede op i denne tilgang til data, kunne ikke indfange alle de energier, følelser, bevægelser, stemninger og meninger der havde gennemløbet ansamlingerne på kryds og tværs; den særlige stemning ved at sidde lidt skjult på biblioteket, lydene og materialiteten ved at klippe, lime, tegne, de modsatrettede energier ved at have et videokamera stående bag sig, forårsaget der faldt fra loftvinduerne, osv. I literacyforskning og –uddannelse er fokus normalt ikke på de affektive og kropslige relationelle møder, men derimod på den individuelle elev som et autonomt subjekt hvis skrivning er uafhængig af lyde, kroppe, ting. Jeg skulle således modstå fristelsen efter mange års påvirkning og vaner til at vende tilbage til en kvalitativ metodologisk indhegning (St. Pierre, 2018, p. 606) og gå til min empiri som tekster og kode dem så 'findings' kunne dukke frem (St. Pierre & Jackson, 2014).

Min oplevelse af produkterne når jeg sad med dem hjemme, overskred den lingvistiske tilgang. Teksternes tilstedeværelse på mit skrivebord overskred her-og-nu-tekst-hed og intra-agerede med de rumlige, stemningsmæssige og

kropslige aspekter ved deres produktion. Det gjaldt ikke mindst en gruppe med fire piger. De havde, uden at jeg var opmærksom på det, sat sig på skolebiblioteket, og før jeg nåede at komme forbi dem, havde de besluttet sig for at slå sig sammen i en firemandsgruppe. Skolebiblioteket, placeret i midten af skolebygningen, skærmet mod gangarealer og kantinen, men med store vinduer ud mod en beplantet atriumgård, gav med forårssolen og den særlige stemning på et bibliotek gruppens arbejde med materialer og ideer en særlig dynamik som var både umærkelig og mærkbar på en betydningsfuld måde; en fornemmelse af at noget voksede frem og 'voksede' på og med dem, eller som jeg senere skulle kalde det, *tilblivelse* (som endnu ikke var blevet et centralt teoretisk begreb i min forskning).



Figur 1

Jeg var ikke forberedt eller nok opmærksom på det da jeg mødte det på dagen, men da jeg sad med deres planche (figur 1), fik det nyt liv, både i data og i min erindring. Jeg kan genkalde mig latteren, fordybelsen, den trodsige beslutning om at lave en visuel fortælling i stedet for at inddele i kategorier. Jeg husker deres kropslige kontakt med materialer, multimodale tegn og (de

bevidste og ubevidste) konstruktioner af skribersubjektiviteter i produktionen af den visuelle fortælling.

En socialemiotisk analyse kan uden de store problemer afdække den mening som er indkodet i de forskellige modaliteter, og hvad deres placering og indbyrdes relationer kommunikerer. Men hvad med alt det andet der sker? Hvad med den rolle som rummet, materialerne, kroppene spiller, eller den energi og den glæde som eleverne udviste? Alt det som sneg sig ind på mig, mens jeg fokuserede på hvad og hvordan eleverne (som afgrænsede, autonome individer) 'skrev' (som afgrænsede, semiotiske aktiviteter); det jeg endnu ikke lagde rigtigt mærke til eller tillagde betydning, allerhøjest som støj der skulle skæres bort, så det 'rigtige' skrivearbejde kunne træde frem. Men som jeg gennem videodata langsomt begyndte at fornemme i virkeligheden er dér skriverne, skrivningen og tilmed teksten i lige så høj grad tonede frem som i den semiotiske 'enhed' jeg havde foran mig. Var disse aspekter virkelig bare forberedende, understøttende, supplerende, eller for den sags skyld forstyrrende eller irrelevante i forhold til elevernes skrivning og skrivertilblivelser? Jeg mærkede således meget konkret hvordan de teoretiske begrænsninger i traditionelle tilgange til literacy også gjorde sig gældende i min empiri.

Efter de første ufrugtbare læsninger af data besluttede jeg mig for at fokusere på denne gruppe. Jeg inddrog også deres planche, men på en anden måde nu; som en stadig dynamisk og affektiv del af de relationelle møder på biblioteket. Og lige netop med denne transformation fornemmede jeg hvordan skrivning og skribersubjektivitet emergerede som noget helt andet end de implicitte forventninger og normer jeg uden at vide det havde mødt empirien med. Derfor genlæste jeg (igen, og igen) posthuman teori og postkvalitativ metodologi, og forsøgte for alvor at 'tænke med teori' (Jackson & Mazzei, 2012) i et forsøg på at bevæge mig væk fra fortolkningens repræsentationelle logik, og mod en tilgang der opfordrer forskeren til at 'læse' data gennem forskellige teoretiske linser med henblik på at skabe noget nyt, modsat et mål om definitiv fortolkning. Jeg måtte erkende at jeg havde været i gang med at undersøge hvad multiliteracies kalder tilgængelige designs (jf. ideen om design som en proces fra tilgængelige designs til redesign, se kap. 2.2.1), at skrivningens ontologi er et sted 'derude'

hvor vi kan finde den og få viden om den, på samme måde som det er lærerens opgave at gøre eleverne bekendt med den.

Men i pigernes proces og produkt var det ikke tilgængelige designs, rationalitet eller målrettet design der sprang i øjnene. Tværtimod var det en blanding af alt fra papirets A3-størrelse, mobiltelefonens tiltrækningskraft, nydelsen i erfaringsdeling, i at finde på, skabe noget nyt, osv. der ad forskellige veje (blandt andet) resulterede i planchen. Jeg fornemmede en intention i elevernes arbejde, men det var en intention som hverken jeg eller en lærer vil kunne planlægge, og den var ikke rettet mod eller ville kunne have guidet eleverne til at skabe inden for rammerne af et tilgængeligt design. Det var derimod en intention der var drevet af et begær (Kuby et al., 2015) efter stemningen, kroppene, papiret, ideerne, et begær efter at relatere til, blive berørt af og blive-til-sammen-med de forskellige elementer i skriveansamlingen. For Kuby et al. (2015) er begær det modsatte af design: “The focus of literacy desiring lies in the rhizomatics processes and becoming, not necessarily in a future product” (p. 398). Når eleverne sammen med materialer, computere, ideer, opgaven, lyde og stemninger i biblioteket, osv. fandt på, diskuterede, lavede, tegnede og skrev, var det ikke faste designregler der styrede, processen var ikke (kun) rettet mod et færdigt produkt, valg blev ikke nødvendigvis taget bevidst. Derimod fornemmede jeg hvordan elevernes skrivning var styret af et diffust begær efter både at forsvinde og træde frem i disse tilfældige møder.

Jeg oplevede således at der er forskel på at tilegne sig en posthuman, teoretisk *position*, og så at føre den ud i livet i form af dataindsamling og – analyse. En dynamisk forståelse af undervisning som et relationelt felt flytter os fra velkendte måder at genkende og repræsentere elever på som skrivere, til at rette opmærksomheden mod skribersubjektivitet som en intra-aktiv tilblivelsesproces. Jeg konkluderede derfor at jeg måtte gå anderledes til empirien, først og fremmest at jeg skulle engagere mig på andre måder i de processer jeg forskede i. Det handlede ikke så meget om at dokumentere som at *forbinde* mig med processerne. Jeg besluttede mig for at indskrænke data til videooptagelser og på den måde kunne gå i dybden og eksperimentere med data. I den forbindelse læste jeg om posthumane tilgange til videodata (se kap. 5.2.2). Endelig valgte jeg at sætte parentes om

teksten som privilegeret enhed; et radikalt skridt i forsøget på reelt at se skrivning som intra-aktion (jf. kap. 3.1). Med disse indsigter bevægede min forskningsansamling sig videre til næste intra-vention.

7.2. Anden intra-vention: modeansamling og haptisk videografi

Resultatet af erfaringerne fra intra-ventionen *Hvad er skrivning?* var ikke bare et ændret fokus i mit forskningsdesign, men tillige en anden tilgang til hvad forskningsdesign overhovedet er. Det gik op for mig at jeg ikke kunne bruge posthumane teorier til at indramme min forskning og så ellers fortsætte med konventionelle spørgsmål og metoder, sådan som jeg indledende var begyndt; posthumane teorier er meget forskellige fra andre perspektiver på skriveforskning, og konsekvenserne af dette blev synlige for mig da jeg analyserede data fra *Hvad er skrivning?* De posthumane teorier skulle gøres virksomme i alle facetter af min forskning, også i indsamling og analyse af data. Ved indgangen til den næste intra-vention ryddede jeg derfor op i sociokulturelle tilgange til skrivning og i kvalitative metoder, fast besluttet på mere radikalt at søge væk fra sociokulturelle forestillinger om skriveridentitet og om teknologier som afgrænsede materialiteter. Jeg gentænkte mine forskningsspørgsmål ud fra affekter og tilblivelsesprocesser, og jeg skiftede fokus fra fortolkning af skrivebegivenheder (gennem forudbestemte entiteter som subjekt, elev, teknologi, skrivning) til intra-aktioner mellem elever og materialer. Disse valg foretog jeg ved at koble posthuman teori og min data med hinanden (se også kap. 5.1). 'Plugging into' er et begreb som blandt andre Jackson og Mazzei (2013) har lånt fra Deleuze og Guattari (1987): "We characterize this reading-the-data-while-thinking-the-theory as a moment of plugging in, of entering the assemblage, of making new connectives" (Jackson & Mazzei, 2013, p. 264). Data og teori konstituerede gensidigt hinanden, og i den proces skabte de også noget nyt i min forskning. Jeg brugte teori til at se på min data på nye måder. Til gengæld ændrede data min teori og mit teoretiske fokus, mit valg og min brug af begreber. Det var på den baggrund at mit fokus blev rettet mod affekt og tilblivelsesprocesser, og de fulgte mig ind i næste intra-vention.

Men hvis skrivning begynder i intra-aktioner, og skrivere er i en proces af konstant tilblivelse i affektive intra-aktioner med deres omgivelser, hvad

kendetegner så disse relationelle møder hvor undervisning, skrivning og skrivere kontinuerligt er i tilblivelse? Og hvad tæller som data? Hvis data ikke er objekter der ligger og venter på at blive samlet op, men netop er i aktiv tilblivelse i forskningsansamlinger, så må data jo blive skabt af forsker og deltagere (mennesker) sammen med den materielle verden (inklusiv forskningsteknologier) i intra-aktionsprocesser. Jeg besluttede mig for at undersøge hvordan jeg som forsker producerede, genererede og skabte data sammen med elever, materialer og diskurser i forskningsansamlingen, hvilket ændrede min måde at gå ind i forskningsfeltet på. Mit mål var at finde en måde at lokalisere data på der gjorde det muligt for mig at analysere humane og nonhumane entiteters intra-aktive tilblivelser i skrivebegivenhederne. Det lykkedes i mit engagement med videooptagelser fra den efterfølgende intra-vention, et skriveforløb hvor eleverne skulle lave et magasin.

7.2.1. Lav et magasin!

Baggrunden for forløbet var som sagt erfaringerne fra den første intra-vention og de metodologiske overvejelser de affødte. Læreren efterspurgte mine inputs og var åben over for at stille sin undervisning til rådighed for min forskning. På baggrund af de gode erfaringer i form af elevernes engagement fra første intra-vention med fysiske, multimodale produkter, arbejdet med materialer (papir, saks, farver, lim) og emner der interesserede eleverne, lavede vi et skriveforløb (se bilag 2) hvor eleverne skulle lave et fysisk magasin omhandlende et selvvalgt emne. Jeg kom med forslag til produkt, de overordnede rammer og organisering, læreren rettede det ind efter elevgruppen, lavede detailplan og fastsatte læringsmål. Kravet var at det skulle være multimodalt og ligne et professionelt magasin, alt efter hvad emnet var (og derfor hvilket type magasin der var tale om). Forløbet strakte sig over en uge (6 dansktimer). Eleverne fik stillet en masse magasiner til rådighed, samtidig med at læreren henviste til online magasiner til inspiration. De fysiske magasiner måtte eleverne klippe i. Ligeledes fik de udleveret saxe, papir, karton, lim samt stillet farveprinter til rådighed til at printe billeder eller lignende fundet på nettet.

Målet var således (fra min side) mest af alt et heterogent, objektfyldt rum for mødet mellem kroppe, materialer, interesser og ideer. Noget jeg var blevet opmærksom på og igen ønskede at etablere som følge af erfaringerne fra

første intra-vention hvor jeg netop havde fornemmet den energi som opstod i mødet med ikke bare modaliteter, men også forskellige materialer, rum, stemninger, osv. Læreren satte læringsmål rettet mod multimodalitet, genrebevidsthed og designprocessen. I mit posthumane perspektiv var magasinet ikke tænkt så meget som et multimodalt, design-teoretisk produkt, men mere som en ansporing til elevernes intra-aktion med forskellige materialer. I takt med at jeg i stigende grad lagde mærke til hvordan det multimodale i bred forstand (jf. kap. 3.3) appellerede til kropsligt og affektivt engagement, blev jeg inspireret af forskellige affektive teorier. Blandt andet Niccolini og Pindyck (2015) der forskyder klasserummet som et disciplineret sted styret af menneskelig intention og kontrol til at være en foranderlig deltager som berører og berøres af de forskellige kroppe som samles og mødes i det, såvel ting som elever og lærere. Niccolini og Pindyck (2015) bruger begrebet haptisk om denne berøring der forstyrrer flowet af affekt som opretholdes gennem gentagelsen af bestemte klasserumsgenstande og deres forventede arrangement (p. 15).

Grupper på 2-4 elever blev dannet efter valg af emne. De emner eleverne valgte, var computerspil, skuespillere, X-Maxx (fjernstyret bil), fodbold, heste og mode. Grupperne placerede sig i fællesarealet og nogle få i kantinen. I løbet af ugen skiftede nogle grupper bord. Grupperne arbejdede generelt godt, emnet og formen engagerede dem. De fik hurtigt valgt vinkel og fokus, fandt materiale (billeder og information) både i de fysiske magasiner og på nettet. Tekster blev skrevet på computer og printet ud, sammen med billeder, diagrammer og lignende. Layout og modaliteter blev diskuteret, men hverken genretræk eller æstetiske aspekter virkede til at veje tungt ved mange af grupperne; generelt gik eleverne ikke op i at magasinerne var pæne eller lignede det professionelle forlæg. Fokus var mere på valg og vægtning af indhold (hvad står der typisk om heste eller en fodboldklub i et magasin?) samt valg af gode billeder.

Min dataindsamling fulgte overordnet samme mønster som tidligere; videokameraet skiftede ret tilfældigt mellem grupperne, mest efter hvor de sad og på den måde dannede en slags rute. Jeg filmede 5-10 minutter ad gangen, nogle gange lidt mere, og skiftede derefter gruppe. Nogle gange blev jeg ved kameraet mens det optog, andre gang stod kameraet alene mens jeg

cirklede rundt mellem andre grupper, observerede, spurgte lidt, hjalp lidt til. Der begyndte at vise sig forskellige forbundetheder mellem kamera, elevgrupper og skrivning. Kameraet blev på forskellige måder og i forskellig grad en del af skriveansamlingerne, og kameraet ikke bare tydeliggjorde, men forstærkede også intra-aktionerne. Det blev tydeligt for mig at kameraet blev materielt indblandet i vidensproduktionen (de Freitas, 2016, p. 554), at det mobiliserede nye kropslige og affektive relationer ikke bare i skrivebegivenhederne i grupperne, men også i forskningsansamlingen. De forskellige elev-kamera-skrivning-ansamlinger blev materialiseret gennem min videopraksis, men på forskellige måder. Dette gjorde mig opmærksom på hvordan blandt andet placeringen af kameraet ikke bare bestemte hvem eller hvad der kunne blive filmet, og dermed blive til data, men tillige hvad der overhovedet kunne tælle som skrivning, og hvad der ikke kunne. Fx var skrivning ikke noget der kunne ske i bevægelse eller over et stort areal, i og med at kameraet var stationært.

Samtidig muliggjorde det former for skrivning som ikke fandtes inden kameraets tilstedeværelse. Kameraet var en materiel ressource som eleverne kommenterede på, reagerede på, placerede sig i forhold til og brugte til at udløse både humor og seriøsitet. Endvidere var der tale om en gensidig påvirkning hvor kameraet og min videopraksis blev materialiseret i de konkrete skriveansamlinger, i de relationelle møder mellem rum, møbler, diskurser, skrivematerialer, regler og elever. Dette sætter spørgsmålstejn ved traditionelle forestillinger om hvad der tæller som data og hvordan vores relation til data er. I en relationel ontologi ses data ikke som en passiv og indifferent masse der venter på at blive informeret/formet og kalibreret af vores analytiske skarpsindighed eller vores kodningssystemer. Jeg var som forsker ikke en autonom agent der valgte og disponerede, men var del af en forskningsansamling hvor data havde sin egen måde at gøre sig forståelig på og påvirke ansamlingen. Det gør sig i høj grad gældende for det der endte med at blive 'min' data. Og derfor er det nødvendigt at redegøre for de intra-aktioner der indgik i den proces. Med en posthuman autoetnografisk tilgang installerer jeg så at sige mig selv i en proces af tilblivelse-med (becoming-with) data (Haraway, 2008, p. 16). Med autoetnografi sammenblandes metodologi, teorier, data, elever, skriveundervisningen og min egen tilblivelse som forsker med produktionen af viden. Som diskuteret tidligere

er det også en måde at undgå forskningsspørgsmål (se kap. 6.1.2) ved konstant at sætte spørgsmålet tilbage på kortet. Ved at lægge lag på lag af spørgsmål på kortet gennem autoetnografien kan justeringer og adskillelser mellem kompleksitet og simplificering ses. Kortlægningen af spørgsmålene afslører forskningens nuancerede og ikke mindst fabrikerede natur.

Mens jeg fortsat cirkulerede mellem grupperne og observerede, småsnakkede, tog billeder og flyttede kameraet, blev min opmærksomhed fanget af nogle uholdbarlige, men intense stemninger, rytmer, energier i en af grupperne. Eller mere præcist i intra-aktionen mellem gruppen og videokameraet. Det var en gruppe med to piger, to veninder, der lavede et modemagasin, og som begge var en del af gruppen som jeg havde fokus på i første intra-aktion. Jeg blev først opmærksom på dem under selve optagelserne hvor jeg stadig oftere blev trukket over mod deres bord. Men det var især da jeg efterfølgende så optagelserne igennem, nysgerrig efter at komme tættere på dette uholdbarlige, at modeansamlingen fangede mig. Det der især var anderledes, var at mit fokus flyttede sig fra de to elever som subjekter der skilte sig ud, fx ved at vise dygtighed, kompetence eller koncentration (eller det modsatte). Tværtimod blev jeg fanget af hvordan de blev *undone* (St. Pierre, 2008, p. 188) i det relationelle møde med skrivematerialer, møbler, printer, ideer, følelser – og kamera. Det var snarere deres kapacitet til at lade sig vikle ind i og til at lade sig forbinde til tingene omkring dem. Jeg blev grebet af fornemmelsen af at det var svært at lokalisere eleverne som separate enheder. De var i en proces af at blive umærkbare (becoming-imperceptible, se kap. 5.1). Begreber tæt forbundet til det individuelle subjekt, som tænkning, refleksion, intention og vilje, gled nærmest af dem og blev fordelt ud i ansamlingen. I disse første gen-besøg af begivenheden gennem min videodata begyndte jeg at se eleverne som ansamlinger af intra-agerende organer, affekter og perceptioner (Mol, 2002, p. viii).

Det var i dette møde mellem forsker, teori, elever, skrivning og video(kamera) at 'min' data emergerede. Data der var både uholdbarlig og synlig (skriveartefakter og tekster) og uholdbarlig (relationer, følelser, stemninger, kulturelle strømme). Og det var her det gik op for mig at video kan bruges til at indfange og fremkalde undervisningens relationelle møder,

ikke som prædeterminerede, forudsigelige og strukturerede, men som tilblivelser, noget der tager form og folder sig ud i øjeblikket. For at komme videre med denne for mig nye tilgang, gjorde jeg to ting; dels begyndte jeg at eksperimentere med videodata, hvilket jeg beskriver i det følgende; dels kobledede jeg data med teori (Jackson & Mazzei, 2012). Her blev begrebet affekt helt centralt. Min primære interesse var således ikke at behandle data som statiske objekter der skal dissekteres og af/kodes for at frembringe konkluderende mønstre eller sandheder, men nærmere at gen-forestille mig data som en affektiv kraft som forandrer og gør (og synliggør og skaber) *modstand*. En modstand der opstår i intra-aktionen mellem elever, skrivning og videodata. Elevkroppe er konstant udsat for humanistiske diskurser der adskiller krop og kognition, hvorfor elever for at blive anerkendt skal lære ikke at lade kroppen og dens behov forstyrre tankens finere arbejde.

7.2.2. Modeansamlingen: Data der gløder

Et vigtigt fokus i min metodologi er at udvikle en affektiv tilgang til videodata. Målet er at sænke farten og skabe fordybelse i data som fascinerer, forundrer og skaber nysgerrighed. Den mulighed fik jeg med det omtalte videodata. Fornemmelsen af at have valgt noget data der nærmere havde valgt mig, var stærk, og kan bedst beskrives som et møde hvor data begyndte at gløde. MacLure (2010; 2013) beskriver med dette begreb forsøg på at forholde sig til alt det som man vil udelade i traditionel forskning, netop fordi det som data ikke giver mening og er svært at vide hvad man skal gøre med. Det er data der forlænger vores opmærksomhed ved at trodse vores fortolkning og forklaring. Jeg har valgt at citere et længere tekststykke hvor hun beskriver dette affektive møde med data:

[S]ome detail – a fieldnote fragment or video image – starts to glimmer, gathering our attention. Things both slow down and speed up at this point. On the one hand, the detail arrests the listless traverse of our attention across the surface of the screen or page that holds the data, intensifying our gaze and making us pause to burrow inside it, mining it for meaning. On the other hand, connections start to fire up: the conversation gets faster and more animated as we begin to recall other incidents and details in the project classrooms, our own childhood experiences, films or artwork that we have seen, articles that we have

read. And it is worth noting in passing that there is an affective component (in the Deleuzian sense) to this emergence of the example. The shifting speeds and intensities of engagement with the example do not just prompt thought, but also generate sensations resonating in the body as well as the brain – frissons of excitement, energy, laughter, silliness. (MacLure, 2010, p. 282)

I denne passage er 'gløden' beskrevet som affekt. I en senere artikel udvider hun dette til også at omfatte "the emergence of sense" (MacLure, 2013, p. 661) i mødet med data. Gløden synes at påberåbe sig noget abstrakt eller immaterielt og uhåndgribeligt der overstiger propositionel viden, men som også har et bestemt legemliggjort aspekt (MacLure, 2013, p. 661). Citatet præsenterer også glødens fremkomst som noget der i analysearbejdet ikke er under vores bevidste eller intentionelle kontrol; syntaksen tildeler agens til detaljen der stopper vores blik og får os til at stoppe op. Som tidligere beskrevet (se kap. 5) mener MacLure (2013) at sansning som førpersonlig og førbevidst har potentiale til at udløse handling i og med det ukendte. I forskning er det derfor nødvendigt at *modaktualisere* begivenheden, at opholde sig ved overgangen hvor det virtuelle tilblivelse bliver til som 'sense' i begivenhedens kraft (Deleuze, 1995). Det virtuelle er reelt uden at være aktualiseret, mens det aktuelle udfoldes fra begivenhedens virtuelle dimension i en intens aktualiseringsproces. Det er således en måde at være til stede på i en begivenhed der udvider dens potentiale og frigiver begivenheden så den kan finde sted igen. Modaktualisering involverer at man opfører sig således at begivenhedens udtømmelighed fremhæves, eller anerkendes på en særlig intens eller eksplicit måde. Der er således et etisk aspekt i MacLures affektive møde med data der svarer til hvad jeg tidligere med Deleuzes ord refererede til som *ikke at blive uværdige* til hvad der sker med os (Deleuze, 1990, pp. 148-149; se kap. 5.1.2).

7.2.3. Mit haptiske møde med modeansamlingen

Videodata med modeansamlingen består af 8 videoklip hvoraf seks af dem er mellem 2:53 og 8:27 minutter, mens to er en del længere, nemlig 24:41 og 37:31 minutter. De første tre videoklip skiller sig ud på flere måder, og er dem der gløder mest. Her sidder de to piger, Malene og Kia, alene ved et bord og arbejder både meget rolig og intenst, intra-aktionen mellem dem,

materialer og videokamera er ligeledes intens. Videoklip 2 som er valgt til nærmere analyse nedenfor, er repræsentativ for dem. De fem sidste klip kan i højere grad ses som en overgang til den tredje intra-vention (se 6.3.3), og vil blive beskrevet og behandlet som sådan sidst i dette afsnit. Her sidder gruppen ved et andet bord sammen med en anden gruppe, videoerne viser andre dynamikker, men især bryder noget andet ind i ansamlingen, nemlig gruppens mere direkte intra-vention med kameraet og dermed forskningen og dens vidensproduktion.

Malene og Kia er som nævnt veninder og vant til at arbejde i gruppe sammen. De interesserer sig begge meget for mode, virker til at have stor viden inden for området, men har også andre fællesinteresser, hvilket kommer frem under deres samtale i optagelserne. I arbejdet med modemagasinet bruger pigerne meget tid på at finde billeder på nettet, printe ud og vælge de bedste. De diskuterer layout, farver og mønstre, hvad de selv kalder pynterier ("Ja, vi er ikke så gode til handling, vi er gode til pynterier"). Således bruger de meget tid på billeder, på at tegne forside og designe bagside, på at printe og klippe magasinets overskrift ud, vurdere og beslutte farver og baggrund. I store dele af optagelserne er en eller begge piger fraværende fordi de henter billeder, overskrift, mønstre eller farvede papirer (til baggrund i magasinet) ved printeren – som nævnt placeret et stykke væk på skolens kontor. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg fandt en affektiv måde at engagere mig med data gennem denne video, nemlig haptisk videografi. Jeg har valgt i denne gennemgang at dykke ned i videoklip 2, et klip på 13:18 minutter. Dette stykke data havde en speciel måde at deltage i sin selektion, med sin måde at træde frem, transformere sig og gøre sig forståelig på i intra-aktionen med forskningsansamlingens forskellige elementer; teorier, bøger, min hjerne, øjne, ører, computerskærmen, skrivebordet, mit kontor.

Jeg har valgt at formidle og analysere videodata med vignetter. Vignetter er på en og samme tid hverdagsagtige og påfaldende. Jeg ser dem som effektive og potentielt gribende måder at formulere affektive oplevelser på (Truman, 2014, p. 89). Vignetterne er ikke tænkt som repræsentationer af forskningsfund. De sigter ikke mod autentisk simulering af virkelige klasserumshændelser, selvom de er inspireret af faktiske begivenheder.

Vignetterne skal ses som tekstkroppe i sig selv, med kraften til at have affekt gennem intra-aktion med de andre elementer i forskningsansamlingen.

Vignet 2

Et rundt bord med seks stole omkring sig, de to nærmest kameraet skubbet ud, tomme uden eleverne som sidder der, i øjeblikket fraværende. På bordet, vibrerende af/med den igangværende skrivning, er der to computere, papirstykker, et af dem med modebillede af en kvinde (det samme billede ses på den ene af computerne), blyanter, penalhuse, lim, sakse, en lærebog. I baggrunden er den konstante summen af elevsnak. En hånd kommer ind fra højre, derefter armen og snart resten af elevkroppen. Med ryggen til kameraet læner hun sig ind over bordet mod den ene computer, hun finder, forstørrer og printer et billede inden hun igen forsvinder, bord-materialer-baggrund-kamera vibrerer stadig. Et minut senere den samme hånd, igen fra højre flytter den det første modebillede, fra venstre kommer hånd-arm-ryg af en anden elev, giver en farvet version af det samme billede. De beslutter sig for den farvede version, skriver derefter ordet FASHION i et word-dokument, det skal printes, klippes ud og limes på forsiden af magasinet. De bliver enige om at illustrationen til forsiden skal tegnes i hånden. En af pigerne henter papiret med FASHION skrevet på i printeren. Da hun er tilbage, arbejder de i en rolig og alligevel intens rytme med at klippe bogstaverne ud, lime dem fast, omhyggeligt tegne billedet af et kvindeansigt med langt hår, mens de klarer eftermiddagens aftaler, taler om mode, familie, venner. Hænder klipper, limer, tegner, gestikulerer. En hånd holder en hage, kroppe læner sig mod og væk fra hinanden, bordet, tingene på bordet, et knæ lænes afslappet mod bordkanten. Stemmer væves ind og ud af sammenviklinger af hænder-materialer-mode. Hænder-stemmer-sakse-blyanter-papir væves ind i impulser, pludselige ideer, energier der bryder frem.

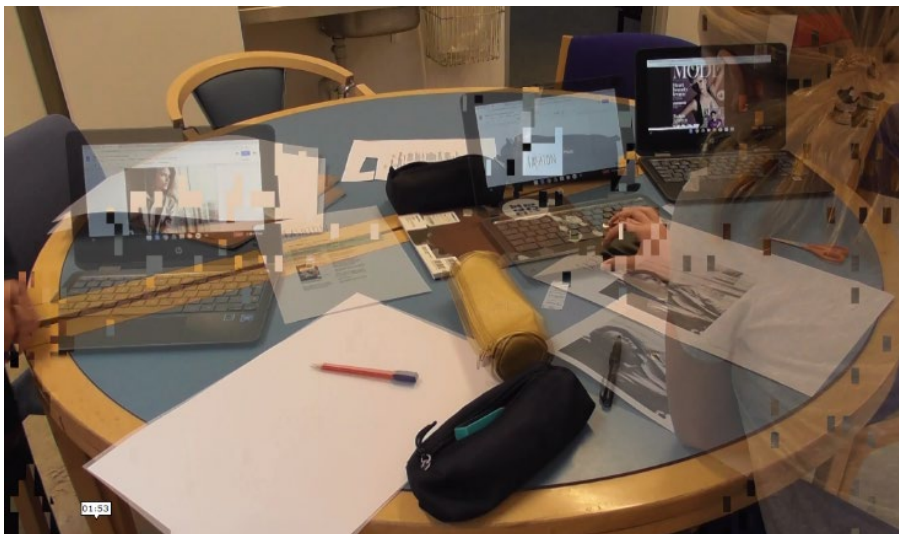
Mit møde med videoklip 2 var både foruroligende, frisættende og afgørende for min forskning. Umiddelbart var intensiteten, bevægelsen og kropsligheden i videoen uden for min (bevidstheds) rækkevidde, og det var kun ved at tænke data med posthumane teorier og eksperimentere med dette klip at det begyndte at 'tale' til mig. MacLure (2010; 2013) eksperimenterede ikke med digital videoteknologi for at finde data der gløder, og som sådan fungerer 'gløden' som et konceptuelt redskab

anderledes i min forskning. I stedet for at se de mange videooptagelser igennem på en lineær og opdelt måde, eksperimenterede jeg netop med softwaren. Jeg spillede klippet igennem uden lyd, i slowmotion, sprang sekvenser over, afspillede i loops, stoppede op, fordybede mig i stillbilleder, tog screenshots som jeg pixellerede eller forvrængede på anden vis. Målet var at undgå kodifikation og fortolkende måder at observere eleverne. Med fem stillbilleder fra klippet vil jeg nu gen-besøge denne proces.

7.2.3.1. Videoklip 2

Hvorfor lige dette klip? Set med en skriveforskers øjne sker der tilsyneladende ikke meget i det, eleverne er tilmed fraværende meget af tiden. Man ser dem ikke skrive andet end en overskrift. De tegner og klipper mest, og søger på nettet efter billeder. Umiddelbart sker der ikke ret meget som har at gøre med at skrive eller at være skriver, i konventionel forstand. Måske kan man med lidt god vilje mene at de er i gang med en multimodal designproces, men ud fra en sociokulturel forståelse af denne er der heller ikke meget meningsfuld data i den vinkling. I en sociokulturel tilgang til skrivning og en kvalitativ forskningstilgang ville det meste af videoen være ubrugelig som data. Men som sagt fornemmede jeg noget andet; klippet fangede min opmærksomhed med sin rolige, men intense rytme, en stille udfoldelse ladet med intense øjeblikke i de relationelle møder mellem materialer, hænder, lyde, ideer, følelser, og...

7.2.3.2. Første stillbillede



Figur 2

Jeg fik et gennembrud med en nonrepræsentationel måde at engagere mig med videoen på ved en tilfældighed; mens jeg i processen med at se klippet igennem igen og igen indimellem stoppede videoen for at dykke ned i enkeltbilleder, og på et tidspunkt kom til at gøre det for mange gange for hurtigt efter hinanden, blev et af stillbillederne forrykket, forskudt og fordoblet (se figur 2). Det fangede mig øjeblikkeligt. Jeg vidste instinktivt at det kunne få mig til at 'se' på en anden måde, helt bogstaveligt at kigge mig omkring i stedet for frem (Tsing, 2015); på grund af decentreringsen af både menneskelige og ikke-menneskelige kroppe genererede billedet sin egen materielle tilstedeværelse. Håndens sammenfletning med bevægelser, energier og materialer (i billedets højre midte) blev forstærket, hånden virker både indlejret i samlingen af objekter og bevægelse og løsrevet fra den halvt opløste (gennemsigtige) elevkrop. En u/menneskelig hånd intra-agerer med materialer der vibrerer eller fordobler sig (en blyant, et penalhus). Billedet forskyder, fordobler, ryster og gør gennemsigtigt, og fremkalder dermed et rum af forbundetheder og forvikletheder, løsrevne hænder og distribuerede kroppe og objekter. En ontologisk opløsning hvor tid, rum og kroppe forskydes ind i hinanden. Billedet forstyrrer video som et spejl af verden som den er, og viser i stedet hvordan video er en performativ handling af 'world-

making' (Kind, 2013, p. 432). Elevernes tilblivelse sammen-med andre og andet i ansamlingen trådte frem i sin multiplicitet og virtualitet. Dermed forstyrres det optiske syn hvis mål er at se en elev, en computer eller en saks som perceptionsobjekter der kan/skal adskilles fra den verden de er en del af (Kind, 2013, p. 435). I et haptisk perspektiv opnås viden gennem direkte materiel engagement med og som del af verden. Derfor vil et haptisk blik se hænder-bord-computer-blyant-penalhus-papir, dvs. relationer.

At eksperimentere med videodatas materialitet viste sig at være en optimal måde at materialisere det haptiske. Det forrykkede billede (figur 2) satte gang i mit øjes haptiske funktion og udskød billedets repræsentative funktion. Jeg oplevede kroppene på nye måder ved at komme så tæt på billedet (Rose, 2016). Det haptiske blik hjalp mig til at sanse de nonhumane, non-intentionelle, førpersonlige kræfter der gennemkrydser skriveprocessen. De fra- og tilstedeværende elevkroppe der ikke-sidder i stolene som følge af computer-printer-foto der fæstner sig til saxe-papir-lim; en blyant der vibrerer med papir-mode-stemmer-ideer; keyboard-hånd-computer der danser, osv. Processen med at 'omgøre' billedet og gøre det nonrepræsentativt gennem denne haptiske berøring forandrede også min forståelse af det at røre; hånden der berører og berøres af skrivningens relationelle møder, øjet der berører og berøres af videoen, kameraet der berører og berøres af hånd-computer-bord-papir-mode-saks. Som multisensorisk rækker haptisk ud over hvad vi forstår ved direkte hudkontakt til mere affektive konceptualiseringer af berøring (se kap. 5.2.4). I det fortsatte arbejde med videoen fokuserede jeg på koncepterne 'hånd' og 'berøring' i mine eksperimenter med at forstyrre mit menneskelige blik. Jeg følger her Jokinen og Murris' (2020) brug af Barads begreb 'touching' (2012) som analysemetode (Jokinen & Murris, 2020, pp. 13-14). Mens jeg fortsat trænede mit haptiske blik på billedet, vendte jeg tilbage til videoen for at følge bevægelser og affekter, nu med fokus på blandt andet hænder. Målet var ikke at se hånden som en kropsdel der kan håndtere redskaber (fx til at skrive), men at fremkalde hvad hænder materielt gør i skriveprocessen. Ikke kun hænder der holder objekter i skrivepraksisser, men hænder holdt og produceret af forskellige materialer og affekter i ansamlingen. At decentrere hånden som en menneskelig kropsdel hjalp mig med at se hvordan eleverne er i tilblivelsesprocesser, ikke (kun) som følge af individens hensigt eller vilje,

men (især) på grund af de affektive og relationelle møder som de undergår og indgår i.

7.2.3.3. *Andet stillbillede*



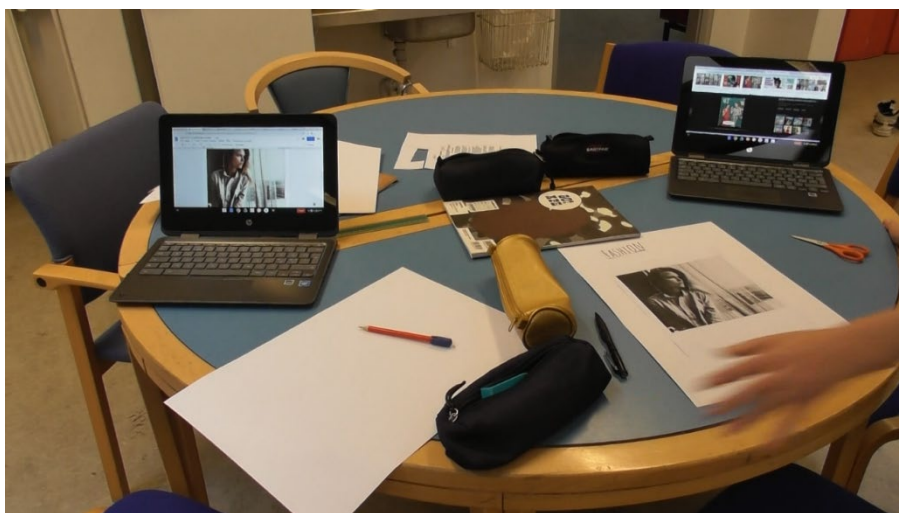
Figur 3

Sammen med posthumane begreber hjalp det rystede stillbillede mig med at forstyrre videodataens repræsentative funktion, og sammen med det forestillingen om unilineær tid, med dets allusioner til menneskelig 'fremskridt' og 'udvikling'. Inspireret af den løsrevne/indlejrede hånd begyndte jeg som nævnt at se på videooptagelserne på en måde hvor jeg decentrerede kroppe og agens. Ikke desto mindre var det svært at modstå det antropocentriske blik og ikke at fokusere på menneskecentreret agens og mening (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Derfor lavede jeg som næste stillbillede (figur 3) et uden mennesker, for at fordybe mig i det, tilpasse mig det og fornemme dets bevægelser (uden mennesker). Når jeg så videooptagelserne, greb jeg mig nemlig stadig i at vente på at eleverne skulle komme tilbage. Det forhindrede mig i at se hvad Colebrook (2014) kalder passive livskræfter (se kap. 4.6). Mens hun definerer aktiv vitalisme som subjekters vilje, hensigter og agens (p. 106), fokuserer hun med passiv

vitalisme på de forskelle som vi hverken har til hensigt, opfatter eller bestemmer over (p. 106). Opgaven er ifølge hende *ikke* at se kroppe og entiteter i deres genkendelige form, som en samlet enhed, en organisme, men at nærme sig verden som *en udfoldelse af begivenheder* (p. 111).

Målet med stillbilledet var således at fremkalde og forstå de passive kræfter som aktive og kraftfulde uafhængigt af menneskets vilje og intentioner. Sådanne kræfter transformerer kroppen med udgangspunkt i samspillet mellem de andre kroppe og kræfter som opstår og gives udtryk for på bestemte måder. En passiv vitalisme kan kun identificeres på måden den kommer til udtryk på via eller gennem de kroppe som den virker i og gennem. Således kunne jeg i det mennesketomme stillbillede se elevkroppe spændt ud mellem bord-computer-papir og printer. Blyanten på papiret nederst til venstre kunne vibrere i sin relation til elevhånden, og borde og stole, penalhuse, saks og lim, computer, papir og modebilleder kunne rumme kvaliteter og kræfter der kan sanses, og hvor noget der ligner kroppe der kan sanse, kan opstå ud af, kroppe der formes gennem de sanselige kræfter den møder (Colebrook, 2014, p. 101).

7.2.3.4. Tredje stillbillede



Figur 4

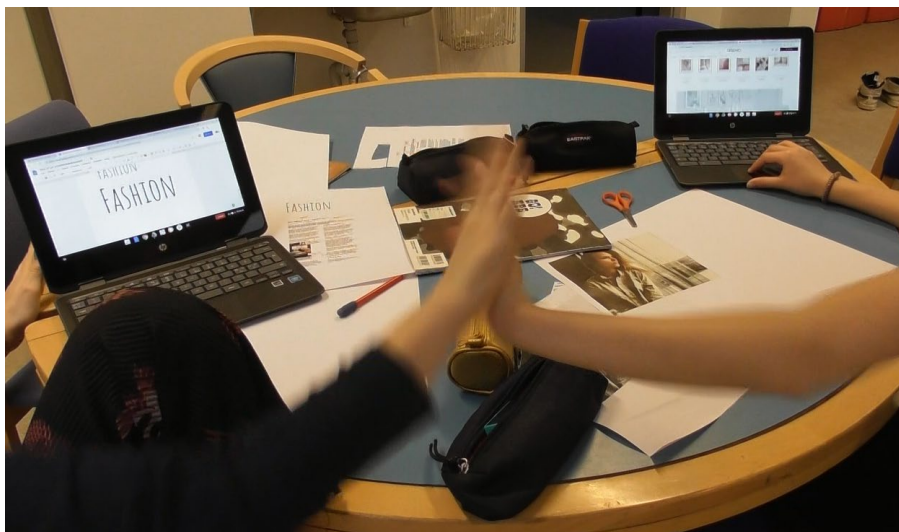
Efter at have engageret mig haptisk i stillbilledet og 'tømt' det for aktive (menneskelige) kræfter, kunne jeg vende tilbage til videoen og gøre det samme. Det overordnede mål var dog ikke at fjerne aktive vitalistiske kræfter, blot at vægte de passive i højere grad end traditionelt i skoleforskning. Med denne vægtning 'i hus' skulle næste stillbillede (figur 4) gen-introducere eleverne, og det fortsatte fokus på hænder gjorde det oplagt at gå videre med et billede hvor en flimrende hånd b(r)yder ind.

Med et efterhånden mere øvet haptisk og dermed langsomt blik, kunne jeg gå tæt på og etablere en affektiv relation til billedet og dets bevægelse og materialitet. Rummets kræfter er stadig mærkbare, det runde bord der samler og spreder materialer og bevægelser, papir der lyser hvidt, saks og blyant der i en parallel linje hæfter sig som nåle. Og så en hånd der både er løsrevet (det afgrænsede, identificerbare menneske) og emergerende i de passive kræfter. Som løsrevet hånd er der noget flimrende og næsten upassende ved den som fik mig til at sætte spørgsmålstejn ved ikke bare hånden som menneskelig, men også vores dybt indlejrede forestillinger om mestring i uddannelse. Jeg kunne forestille mig hånden på ny, som konstant intra-agerende, forbindende og i tilblivelse med de passive kræfter i ansamlingen. Men samtidigt var det en hånd der vil noget, som virker til at have et mål, en intention med sin bevægelse ind i billedet. En hånd der vil gribe om eller ud efter noget (penalhus, blyant, kamera, forskerblik?).

Den svenske uddannelses- og skoleforsker Lenz Taguchi (2017) anerkender i forlængelse af Colebrook de nonhumane, ikke-intentionelle og førpersonlige (passive) kræfter som aktive i sig selv, uafhængige af menneskelig intention og, derfor, også af aktive vitalistiske kræfter. Samtidig mener hun at passive kræfter bliver ekstra aktive og kraftfulde i relationen til andre (vitalistiske) kræfter, i processer hun kalder samtaler mellem forskellige passiv-aktive livskræfter (Lenz Taguchi, 2017, p. 704). Sammenskrivningen passiv-aktiv åbner for en mere nuanceret måde at tænke posthumant i forbindelse med uddannelse, og samtidig er vægtningen af de passive former for vitalisme afgørende for muligheden af at gen-tænke undervisning. Den tætte sammenfiltring af de forskellige intra-aktive og gensidigt konstituerende kræfter er således grundlæggende for produktionen af undervisning. Passiv-aktive ansamlinger skaber en syntetiserende kraft hvor aktive

menneskekroppe, bevidsthed og intention emergerer fra ikke-menneskelige, førindividuele og ikke-intentionelle kræfters aktivitet. I min forskning var det alt fra stole og borde til blyanter og computere samt deres intra-aktive relationer og produktioner som vi kun delvist kan opnå viden om.

7.2.3.5. Fjerde stillbillede



Figur 5

Næste billede (figur 5) rummer ikke kun flere hænder, men også arme (og et knæ). To hænder mødes i en *high five*. Rekonfigurationen af hånden som i tilblivelse med passive kræfter fik mig til at se på denne tilsyneladende genkendelige handling på en anden måde. I sociokulturel teori der privilegerer elevernes intentionalitet og rationelle beslutningstagning, er det menneskelige subjekt i centrum for betydningsproduktion mens det bevæger sig gennem en designproces (Smith, 2016, p. 128) og forbinder kroppe, materialer, tegn og ideer. Ud fra dette perspektiv ville jeg i billede 4 se to elever der fejrer resultatet af en designproces hvor de har produceret ny mening med tilgængelige designs. High fiven ville være en repræsentation, og hænderne og i videre forstand den menneskelige krop ville være anerkendt i den udstrækning at den beforder og forbedrer lingvistiske udtryk (fx ansigtsudtryk, gestik og kropsbevægelser) og kognitive

evner. Den materielle krop er her en passiv mediator i elevernes læring af mentale færdigheder (Murris & Babamia, 2018, p. 112).

Med haptisk videografi prøver jeg at forbinde mig med humane og nonhumane kroppe på radikalt nye måder ved visuelt at oversætte skriveansamlingers materialitet. Udfordringen er at undersøge kroppens kræfter uden altid at fortolke kropslig handling som udtryk for enten følelser (forstået anderledes end effekt) eller rationalitet i forskellig grad, hvilket fx ses i begrebet kropslig kognition. En sådan krop er ikke indeholdt inden for konventionelle organiske grænser, men er "dispersed across a field of light or energy, an unthinking body without the usual sensory-motor skills" (de Freitas, 2016, p. 567). Som Manning (2014) foreslår, er der aldrig en krop som sådan; hvad vi kan se og vide er kantninger og kontureringer, kræfter og intensiteter: En krop er bevægelse (p. 163). Fokus skifter til øjeblikke af intensitet, overgange, kanter og ujævnheder, og agens skifter fra at være en individuel og intentionel menneskelig egenskab til en kompleks ansamling af relationer.

High fiven er i højere grad en intra-aktiv del af skriveansamlingens relationelle materialitet (papir, computer, blyant, saks, ideer, venskab, osv.) end en del af individuelle menneskelige organismer; den er produceret inden for relationerne mellem humane og nonhumane kroppe og entiteter. Øvelsen er ikke at fokusere på hvordan kroppen kommunikerer og dermed komme til at producere et billede af menneskekroppen som en organisk helhed hvis prærefleksive bevægelser tjener det større rationelle kommunikationsmål (de Freitas, 2016, p. 564).

7.2.3.6. Femte stillbillede



Figur 6

Jeg var nu klar til at inkludere eleverne og med dem de aktive kræfter, dog uden at tabe de passive kræfter af syne. På billedet (figur 6) er der således aktive livskræfter i form af menneskelige subjekter som handler ud fra intentioner og forestillinger om verden; fx hvad det vil sige at løse opgaver i skolen, eller hvad det vil sige at agere i en kommerciel og digitaliseret verden. Derudover er et undervisningsmiljø altid allerede i høj grad intentionelt iscenesat. Dog konvergerer og samarbejder disse menneske-afhængige kræfter med ikke-menneskelige, førindividuele og ikke-intentionelle kræfter. Det gælder alt fra stemninger og lyde i rummet til algoritmer på internettet.

Skrivning kan i et posthumant perspektiv ses som passiv-aktive ansamlinger, med en balanceret, men afgørende vægtning af passive livskræfter. Elevkroppene formes, som et produkt af passiv vitalisme, gennem de sanselige kræfter de møder (Colebrook, 2014). Dog reducerer det ikke nødvendigvis det menneskelige subjekt, dets tanker og sproget til statistikker i processen. Som jeg har været inde på tidligere, vil en sådan forståelse af relationel ontologi risikere at reproducere den samme dikotomi mellem mennesker og materialitet som posthumane teorier ønsker at forstyrre.

Mennesker, ikke-mennesker og mere-end-mennesker er i deres tilblivelser forbundet i ikke-hierarkiske og materiel-diskursive relationer. Fokus er på hvad elevkroppe gør og på deres indbyrdes afhængigheder; deres potentialer, hvad de er i stand til og hvordan deres relationer til andre kroppe forbedrer eller begrænser disse potentialer. I det perspektiv kan jeg se de to pigers evne til at konvergere og samarbejde med de andre (nonhumane) elementer i ansamlingen, hvordan de påvirker og lader sig påvirke af de affekter og bevægelser der opstår og transformerer den. Elevernes balance mellem passive og aktive kræfter viser mig muligheden for og ikke mindst det værdifulde i for os mennesker at blive *umærkelige* (Le Grange, 2018) i relation til andre agenter i omverdenen, som et mere etisk forhold. Som en del af passiv vitalisme kan vi træne os i at forstå andre materielle agenter som mere betydningsfulde end de menneskelige, ikke mindst for at kunne samarbejde med disse agenter på en produktiv måde.

I min analytiske tilgang fremhæver jeg kroppens, affekternes, bevægelsernes og rytmernes rolle frem for prædesign, intentionalitet og rationalitet i skrivning og skrivertilblivelse. Det har stor betydning for hvordan vi forstår og anerkender elevernes multimodale tekst- og meningsproduktion. Når vi ser elever skrive, har vi en tendens til at opfatte 'elev' og 'skriveomgivelser' (især computer) først og reducere skrivning til elevens intentionelle handling i relation til fx computeren. Vi har en tendens til at se eleverne som aktivt undersøgende omgivelserne. Det skyldes vores naturaliserede tilgang hvor repræsentationen af verden vægtes frem for dens tilblivelse. Elevernes kropslige udforskning af omgivelserne ses som inspiration til den tekst der skal skrives. Jeg ønsker at betragte skrivning og aktiviteterne omkring skrivning som ontologisk a priori til 'elev', noget der giver anledning til forskellige måder at være elev på. I modeansamlingen synes omgivelsernes nonhumane kroppe at foreslå, invitere (til) og skabe skrivning. Humane og nonhumane kroppe og kræfter svarer hinanden, skaber hinanden, "wrap around one another" (Ingold, 2013, p. 105). Min analyse viser at pigerne ikke initierer, styrer eller intenderer skrivningen. Det er nærmere forskellige former for skrivning der emergerer tidligt, rumligt og materielt, og tilsammen producerer forskellige variationer af skrivere.

7.2.4. Affektive skrivertilblivelser og flugtlinjer

Jeg har med en posthuman autoetnografisk tilgang beskrevet min forskningsansamlings tilblivelsesproces som den udfoldede sig, netop for at vise hvordan jeg i mine gen-syn med videodata og min tænkning med teorier (Jackson & Mazzei, 2012) begyndte at høre/føle/se skriveansamlingerne anderledes. Målet har som nævnt ikke været at rapportere, repræsentere eller validere en fundet verden i et klasserum, men i stedet skabe en narrativ der giver liv, forstyrrer, gen-forestiller, giver genklang og genererer muligheder (Vannini, 2015) for at sanse hvordan undervisningen arbejder på at producere skrivere, alt imens den (narrativen) omdirigerer os til andre, mere forstyrrende og undergravende måder at konceptualisere 'skrivning' og 'skrivere' på. At tænke med teori er noget andet end at arbejde ud fra en allerede eksisterende metodologi med et forudbestemt sæt af processer og metoder. Intentionen har været at vise hvordan denne tilgang gør det muligt at 'læse' data gennem forskellige linser for at producere noget nyt – i modsætning til en definitiv fortolkning. Med begrebet affekt har jeg engageret mig i de kræfter (intensiteter, energier, vibrationer, frekvenser, efterklange, osv.) der i videoerne påvirker og påvirkes af humane og nonhumane kroppe når de mødes og kommer i relation. Muligheden for bevægelse, forandring og tilblivelse (Deleuze & Guattari, 1987) udfolder sig inden for disse legemliggjorte møder. Min haptiske videografi sporede affekt i de bevægelser og vibrationer der gennemstrømmede skriveprocesserne og dannede intensiteter på tværs af alle slags kroppe. En pointe er her at affekternes betydning ikke synes at ligge i deres semantiske mening, men først og fremmest i de følelser, tanker og tilblivelser de gør (u)mulige (Stewart, 2007).

7.2.4.1. Begær og flugtlinjer

Der synes i forskningsansamlingen at være en usynlig grænse der adskiller det nonhumane fra det humane, det rationelle fra det irrationelle, intention og bevidsthed fra det ikke-faglige. Denne grænse arbejder for at gøre elever – og ikke ting – til aktive deltagere i skriveprocesser. Således har eleverne tilsyneladende alene evnen til at u/muliggøre skrivepraksisser i klasserummet. Det gør de ved at (kunne) identificere sig med skolens normer og regler samt de indlejrede diskurser omkring skrivning og (u)kropslighed.

Gode skrivere er dem der med deres metabevindsthed kan styre både skriveproces og kropslighed. I selve skriveprocessen lægges vægt på intention, (re)design, (forhandling om) identitet og bevidst brug af materialer. Hvorvidt dette lykkes, kobles i et tekstcentreret perspektiv til og vurderes retrospektivt fra slutproduktet til den forudgående praksis, hvorved skrivepraksis og -kompetencer udledes baglæns fra tekstformer (Leander & Boldt, 2013, p. 33). Kontrol af kroppens materialitet (bevægelser, lyde, gestik, mimik) hører også med til i første omgang at kunne blive set (forstået både som anerkendt og overhovedet perciperet) som elev og i literacydiskursen at være en 'dygtig skriver'. På baggrund af konventionelle sociokulturelle kategorier placerer uhensigtsmæssig opførsel, hvad enten det er en larmende og urolig eller uvirksom og fraværende adfærd, elever som problematiske. Modsat synes det blotte fravær af sådanne uhensigtsmæssige kropsligheder automatisk at kategorisere elever som gode elever. De to piger anses af læreren for at være fagligt stærke i dansk og gode skrivere. Og i modeansamlingen ser det da tilsyneladende også ud til at de mestrer både skriveproces og kontrol af kroppen. De er ofte fraværende, hvilket dog skyldes hyppige ærinder ved printeren, og selv om en del af deres samtale er ikke-faglig, foregår det roligt og uden at forstyrre hverken andre eller deres egen arbejdsproces. De bliver til gengæld heller ikke kontrolleret ret meget af læreren. I videooptagelserne er de kun i kontakt med læreren tre gange, hvoraf to af gangene er på elevernes initiativ. På et tidspunkt kommer læreren over for at påtale deres alt for hyppige brug af farveprinter.

Men samtidig og ikke mindst *sammen* med de dele af deres aktiviteter der kan karakteriseres som målbevidst og regelstyret praksis, strømmer ikke bare spontanitet, kropslighed og affekter, men også modstand mod det molæres (Deleuze & Guattari, 1987) territorialisering af elevernes tilblivelsesprocesser, det jeg med Deleuze og Guattari kalder *flugtlinjer*. Eleverne er tydeligt tiltrukket af de mere sanselige og affektive, men også transformative og uforudsigelige elementer i skrivning, i forsøget på at skabe plads til bevægelse og intensitet. Som et begær efter noget andet, væk fra skolens molære læringsbegær (progression, standardisering, osv.). På meget subtile måder yder de modstand mod og forstyrrer den curriculære skrivepraksis ved at følge alternative lydlige, rytmiske, kropslige, rumlige og

tilmed digitale frekvenser og efterklange. Forstyrrelsen og modstanden løber som små strømme både verbalt og kropsligt, verbalt i indforståede kommentarer, toneleje og tavshed, kropsligt i blikke, gestik, drejninger af kroppen. Som beskyttelse, vægring, afvisning. Men også som intensitet, som grebthed af materialer der vækker intensiteter og energier, billeder på computeren, printede billeder og tekster, ture til printeren, at klippe, lime og tegne. Det de selv kalder pynterier, og som de verbalt sætter op mod faglige størrelser som skrift og multimodalitet, men som mest af alt ligger i at være begrænsede i deres affektive møder med omgivelserne.

At skabe 'succesfulde' skrivere involverer vedvarende molære forsøg på at ulegemliggøre subjekter ved at afvise kropslighedens vitalitet og skrivningens affektivitet. Inden for en haptisk teori kan disse molære linjer betegnes som *normaliserende rytmer* (Harney, 2013). Som beskrevet er der i Sofies klasse en udpræget grad af selvstændighed og mulighed for at blande ikke-faglige aktiviteter løbende ind i det faglige arbejde. Ikke desto mindre er elevernes diskrete, molekylære forstyrrelser inddæmmet af undervisningens normaliserende rytmer der koder og regulerer deres adfærd og kroppe i binære (god/dårlig, human/nonhuman) linjer. Det er dog vigtigt at huske på at molære og molekylære processer foregår samtidigt og i gensidighed. De to elevs flugtlinjer står i spændingsforhold til molære koder, deres modstand både følger (og bekræfter) og forstyrrer de molære linjer hvor skrivertilblivelser fikses og passes ind i eksisterende kategorier. Det molekylære er det der opstår ind-i-mellem, i sprækkerne i det molære, det der skaber spændinger og får det sociale til at sitre og bevæge sig (Coleman & Ringrose, 2013, p. 15). Dette er *haptiske rytmer*. Det haptiske er ikke noget andet eller uden om de normaliserende rytters linje (Springgay & Truman, 2017, p. 42), men forstyrrer og bekæmper den. Både molære og molekylære affekter er produktive, men mens de molekylære deterritorialiserer og åbner op for hvad kroppe kan gøre og begære, og derved har mulighed for at lave en flugtlinje (Deleuze & Guattari, 1988) fra en stabil tilstand eller identitet, reterritorialiserer molære affekter ved at indgive orden og definere hvad kroppe kan og ikke kan. Flugtlinjer sker ikke i faste mønstre, men opstår løbende og med afsæt i det der endnu ikke er aktualiseret. Det er derfor det i forskningsansamlingen er vigtigt at modaktualisere og dermed undersøge

og udvide de potentialer der muliggjorde affekter, begær og flugtlinjer. Dette vender jeg tilbage til nedenfor.

At relationel ontologi decentrerer menneskelige perceptioner, betyder ikke at den enkelte krop eller tanke ikke handler og reagerer på de forskellige mekanismer der territorialiserer dem og underkaster dem kodede bevægelser. Ved at undersøge og kortlægge førpersonlige affekter og territorialiseringer i ansamlinger giver relationel ontologi et middel til at teoretisere modstand (Deleuze & Guattari, 1988; Deleuze, 1988) uden at anvende ideer om agens, fri vilje eller voluntarisme. Affekter territorialiserer, men deterritorialiserer også kroppe. I videoklip 2 kan det ses i de nye kapaciteter der opstår i og løber gennem ansamlingen, og som frigør både humane og nonhumane kroppe fra begrænsende kræfter. Det handler ikke om at den ene elev fx viser sig som dygtig til at tegne, eller at det at tegne frigør dem fra og udvider et begrænsende literacysyn ("I skal ikke bare tegne...", som læreren siger irettesættende). Det ligger i det begær der overhovedet producerer disse muligheder. Som tidligere nævnt produceres begær relationelt mellem førindividuelle kræfter og intensiteter, og begær udgør mulighedsbetingelserne for hvad kroppe kan gøre og blive til. Deterritorialiseringen af begær kan producere flugtlinjer der fører over i nye tilstande eller identiteter (Fox & Alldred, 2013; Renold & Ringrose, 2008) som kan være både socialt og individuelt transformative (Deleuze & Guattari, 1984). At se intra-aktionerne i skriveansamlingen som begær er at (gen)indskrive menneskers ønsker, håb og forestillinger som en del af verdens tilblivelse. Samtidig viser videodata at det som sådan ikke er eleverne der bringer begær ind i deres skriveproces, men begæret der gør det muligt for dem at være skrivere på bestemte måder. Dette vil jeg forfølge i det følgende.

7.2.5. Hvad kendetegner posthumane skrivere?

Videodata viser hvorledes de to elevers skrivning opstår i intra-aktivitet; med borde og stole, computere og papir, printer, sakse, blyanter og lim, med billeder af og forestillinger om mode, med molære linjer i rummet, med ideer, følelser og venskab, med forskningskameraet. Alle disse aspekter, elementer og aktiviteter er hverken forberedende, understøttende eller supplerende, eller for den sags skyld forstyrrende eller irrelevante i forhold

til deres skrivning. De *er* skrivningen i ansamlingen. Elevernes tilblivelse i skriveprocessen kan ses som et begær efter at erfare og sanse dem selv som intra-aktivt forbundne i ansamlingen og i de affekter der producerer og produceres i den. Mit haptiske engagement med videodata synliggjorde disse affektive og nonkognitive aspekter af skrivning, hvilket kan udvide forståelsen af og inkludere flere handlinger og praksisser i literacy. At privilegere det affektive aspekt i skrivning kan også være med til at ændre synet på skrivning som ontologisk frem for teleologisk (Yagelski, 2012), hvormed skrivning bliver en del af at være i verden (p. 191). De to elever er ikke de eneste agenter involveret i skriveaktiviteten, deres skrivning er meget andet end kognitiv symbolbrug, og skriveprocessen er ikke først og fremmest rettet mod forståelse, dvs. at fortolke verden. De to skrivere er nærmere kroppe der på samme måde som nomader bebor en materiel situation (Hawk, 2011, p. 77) hvor de deltager i deres egen og verdens emergens. De forandringer der finder sted i ansamlingen (og som jeg samler op på sidst i dette kapitel), er ikke resultatet af intentioner og planlægning, men emergerer kontinuerligt som følge af den gensidige påvirkning mellem de forskellige entiteter i ansamlingen.

Man kan ikke ud fra min data udelukke intention. Som allerede nævnt er hele undervisningsmiljøet (forsøgt) intentionelt iscenesat, og mange af elevernes aktiviteter er derfor også del af disse aktive livskræfter. Men gennem vægtningen af passive livskræfter er det muligt at skifte den autonome skriver ud med en skriver der altid allerede er indlejret i materiel-diskursive ansamlinger. I mit engagement med elevernes skrivertilblivelser viste det vigtigste aspekt sig at være hvorledes intentioner, formål og planer – og skrivers selv – ikke eksisterer forud for skriveansamlingen, men derimod emergerer i den (Cooper, 2019, p. 13). Som posthumane skrivere handler og *gør* de to elever en forskel gennem de intra-aktioner de er involverede i. Men de handler ikke (mest) med bevidste intentioner, og deres handlinger kan ikke bestemme hvilken forskel de *gør*.

Hvad kendetegner de to skrivere? Først og fremmest er de relationelle, og således ikke enkeltindivider der udvikler sig. De er allerede relationelt indlejrede og i relation til omgivelserne, materialer, modaliteter, tegn og ideer. Skriverkroppe må derfor snarere tænkes som tilblivelsesprocesser i

samlinger af forskellige dynamiske materialiteter. Interessant her er også at multimodale skriveprocesser synes at befordre denne relationelle tilblivelse. I multimodal skrivning som kropsligt og affektivt engagement er skriverkroppen rettet mod at røre og blive berørt. De to elever er porøse, konstant foranderlige og i relation til omgivelserne. Skriverkroppen må studeres i dens tilblivelser snarere end i dens væren og afgrænsethed. Det indebærer at kroppen ses som et sted af relationer og samlinger der er porøse, og hvis midlertidige lukninger eller grænser aldrig helt afskærer sig fra det som omgiver samlingerne. Jeg fandt disse tilblivelser i kroppenes affektive møder hvor relationen er umærkelig, umulig at skelne mellem dem fordi de deler egenskaber (Deleuze & Guattari, 1987). Med haptisk videografi blev jeg opmærksom på de udvidelser og supplementer som eleverne konstant relateres til på forskellig vis, hvilket hele tiden ændrer deres kapaciteter og egenskaber. Legemliggjort affektivitet og følsomhed, relationer og interaktioner med verden og andre mennesker, faglighed og subjektivitet viser sig at være uløseligt forbundet og forviklet. Skrivertilblivelse er afhængig af hvordan og i hvor høj grad man kan påvirke og især lade sig påvirke (Despret, 2004) i og med ansamlingers passive livskræfter. Hvad jeg tidligere har kaldt at blive *umærkelig*, "merging into this generative flow of becoming... evanescence of the bounded selves and their merger into the milieu" (Braidotti, 2013, pp. 136-137).

7.2.6. Videokamera-tilblivelser, indeterminitet og nye flugtlinjer

I det foregående har jeg fordybet mig i de tre første videooptagelser fra modeansamlingen. Målet med min haptiske videografi har været at udvikle affektiv og sensorisk opmærksomhed over for tilsyneladende usynlige, immaterielle, flygtige, kortvarige og dog (nogle gange meget) mærkbare processer og strømme i empiriske møder (Knudsen & Stage, 2015). Med en haptisk tilgang har jeg insisteret på og forsøgt at fastholde kompleksiteten i intra-aktionen human/nonhuman som en gensidig konstituering af at skrive. Frem for som udgangspunkt at forsøge at forstå og at skabe mening har jeg bevæget mig rundt om 'øjeblikket inden'; rundt om *det affektives indeterminitet* (se også Massumi, 2002). Fokus er elevernes tilblivelser som skrivere. Selv om min data er video, har jeg forsøgt at gå bag om det visuelle og installere mig selv som seismografisk apparat for at opfange og sanse

rytmer, bevægelser, begær og affekt (Lefebvre, 2004) der opstår i skrivningens intra-aktioner. Med de sidste fem videoklip fra modeansamlingen sker der noget andet og mere. Disse optagelser ændrer karakter på to forskellige, men sammenhængende måder. Dels sidder eleverne nu ved et andet bord, sammen med en anden gruppe. Denne gruppe består blandt andet af (modegruppen) Malene og Kias to gode veninder, Vera og Louise, som de ofte danner gruppe og arbejder sammen med i danskundervisningen. Således udgjorde de fire piger fokusgruppen i første intra-vention. Sammen med en tredje pige laver denne anden gruppe et magasin om heste. Dette skifte ændrer naturligt nok dynamikken i modegruppens arbejde. Dels opstår der en intra-aktion mellem eleverne og videokameraet.

7.2.7. "Det er mig der er TV2-manden": Videokamera som misplaceret objekt

Undervisningsrummet er en foranderlig deltager som påvirker og påvirkes af de forskellige kroppe som samles og mødes i det (Niccolini & Pindyck, 2015). I det følgende berører jeg Malene og Kias haptisk-rige møde med forskerkameraet og dets affektive kræfter. Også Vera er involveret. Pointen er at kameraet som 'fejllplaceret' objekt kan producere flugtlinjer ved at forstærke nye affektive kræfter. Følgende vignet er en haptisk berøring af videoklip 6.

Vignet 3

Malene og Kia er i gang med at lime A4-ark med ornamenter på et A3-papir. Arkene er printede, i farver, ornamenterne er grønne blade. Fra den anden gruppe er Vera til stede, hun agerer lytter og læser til gengæld op fra deres magasin om heste. På bordet flyder det med computere, papir, sakse, lim. Louise og Sofie fra den anden gruppe sætter sig nu, de taler om heste, mens Malene og Kia arbejder (mest tavse) videre med dekorationer og et printet tekststykke der skal limes på. [klip] Ny time, eleverne fra begge grupper sætter computere og materialer frem, Malene og Kia har fået lov til at styre kameraet. "Hej alle sammen, og velkommen til denne video", siger Malene bag det, "Det er mig der er TV2-manden", næsten råber Kia og stikker hovedet ind foran. Energier, lyde, rytmer, bevægelser er sat i vejret,

stemningen er løssluppet og humorfyldt. De to grupper laver sjov med både kamera og skriveundervisning; hvad er kameraet når Vera siger til Malene: "Sig det direkte til kameraet"? Vera siger (interviewer): "Hvad har du lært i skolen i dag?", svarer (sig selv): "Jeg har lært at skrive". Spørger (interviewer): "Malene, hvad har du lært?" Malene: "Jamen, altså, jeg har pyntet det her, så... jeg er i gang med en uddannelse som designer, jo. Og jeg synes det går meget godt, for, fx er det mig der har tegnet den der". Malene holder den tegnede forside op. Vera og Malene fortsætter med at bruge/lave sjov med kameraet. [Klip] De to grupper arbejder igen, er mere rolige og koncentrerede. Da Malene vil præsentere sin forside for kameraet (igen, nu mere formelt), går Kia bag kameraet, styrer det, interviewer Malene. Printereren trækker i stigende grad energier og kroppe til sig, papir og 'pynterier' fylder mere og mere i modeansamlingen. Malene og Kia arbejder i lang tid med farvede A4-ark til bagsiden, de bliver bekymrede for om de når at blive færdige med magasinet.

Under arbejdet med modemagasinet blev det tydeligt hvordan Malene og Kia konstituerer sig selv som curriculære skrivere ved at relatere sig til de molære segmenteringer i undervisningen og tilpasse sig normerne for konventionel skrivning. De ved hvornår og hvordan de bør skrive/være skrivere, hvor og hvordan læreren er, de irettesætter hinanden (side)løbende (med de mere forstyrrende elementer i deres skrive(r)adfærd), og er både i begyndelsen og slutningen af forløbet meget interesserede i at lave et godt produkt. Men først og fremmest ses denne laden-sig-regulere i forhold til tid, rum, lyd, kognition og design (at have styr på skriveproces og kroppen) i næsten umærkelige begrænsninger, vinden-sig-tilrette i strukturerede rum. Og som i parentes bemærket producerer den 'gode' skriver der rummer privilegier og anerkendelse, og som ligeledes kan være rettet mod (måske vage, men gennemtrængende) forestillinger, ønsker og håb om fremtiden (fx uddannelse). Samtidig lader de sig (ind imellem nemt) gribe af de uforudsigelige og affektive processer i skrivning. Det fornemmes i småsnak og larm, i pludselige bevægelser, hvisken, berøringer, vibrationer, blikke, latter, parodier – små brud(flader) der skaber øjeblikke af både åbenhed, ubestemmelighed og modstand. Det virker til at hænge sammen med tre aspekter der adskiller og gen-samler modeansamlingen i nye affektive relationer.

For det første ændrer det stemning, rytme og koncentration at de nu sidder sammen med en anden gruppe, hvor især Vera får agens, både som elev-fag (skriver meget tekst til hestemagasinet som hun flere gange læser højt) og som elev-kamera ("Sig det direkte til kameraet"). Dernæst åbner intra-aktionen af mode-printer-pynterier for ikke-strukturerede, dvs. åbne og dynamiske rum der bryder undervisningsrummets fikserede referencepunkt (fag-produkt-vurdering) og inddæmmede handlinger (elev-krop-adfærd, dvs. elevkroppens hvor/hvornår/hvordan). De mange ture til printeren laver konstante brud i arbejdsprocessen samt en linje væk. Begge dele producerer fravær og forskydelser der deterritorialiserer både elevkroppe og curriculum, i tiltrækningen fra de printede A4-papirer med dekorationer og farver; Malene og Kia diskuterer, fravælger og udvælger, klipper til og limer på A3-papiret i en proces der forgrener og forvikler sig. Der opstår en affektiv og kropslig oplevelse af tid og rum der frigør skrivning og skrivere fra det strukturerede rum, og hvor eleverne 'mister' kontrollen over skriveprocessen. De fortaber sig i pynterierne, dog ikke i negativ forstand; det skal mere forstås som et begær efter *ukontrollerbarhed* (se kap. 3.1.1). Affekten konstruerer og fremfører elevkroppene som nærmest overpåkørte i kontakten med papir-farver-mønstre-printer-mode.

Eleverne kommer i affektiv berøring med deres omgivelser, og bliver levende i udeladelsen af determinerende strukturer. Både printeren (der producerer en rumlig forskydning, en misplacering af elever) og pynterierne (der producerer en faglig forskydning) forstyrrer flowet af affekter som normalt opretholdes gennem gentagelsen af bestemte klasserumsgenstande og deres forventede arrangement (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 15). Affekt drev ikke skriveprocessen frem, men samlede, hævede og 'klæbede' den (Ahmed, 2004). Den affektive tæthed ville ikke lade eleverne bevæge sig fremad, men den manglende progressionen var hverken uproduktiv eller anti-pædagogisk, den lærte ansamlingen om modemagasin og skrivning gennem relationelle møder der overskrider det talende subjekts evner (Niccolini, 2016, p. 233). Her blev det tydeligt hvordan affekters bevægelser og uforudsigelighed er meget forskellig fra de ordnede, individualiserede og formålsdrevne måder at undervise i skrivning på. Fordi Kia og Malene pludselig bliver opmærksomme på deadline, gen-samles de så at sige i det fikserede referencepunkt: et færdigt, evaluerbart produkt. Eleverne vikles herefter ud

af den affektive intra-aktion med materialerne og genetablerer et begær efter kontrol af den molære orden.

Den dominerende affektive relation bliver dog intra-aktionen mellem elever og videokamera. Fra at kameraet indledende var noget der iagttog eleverne og skriveansamlingen, og nærmest producerede dem/den (bord og stole med elever og materialer) i og med det foranliggende rum, og hvor eleverne undgik at kigge på kameraet og kun hviskende omtalte det, vender kamera og elever (og resten af ansamlingen) sig nu mod hinanden. I videooptagelsen der kom efter at Malene og Kia havde spurgt mig om de måtte styre kameraet, begynder eleverne at returnere kameraets blik, tale til det, tale og kigge med og igennem det/dets blik, og de flytter fysisk på det. Jeg vil kort dykke ned i tre brud i ansamlingen, alle i videoklip 6. Efter at have placeret kameraet (mere fra siden end jeg har sat det) og tændt det, udbryder Kia, Malene og (hvad der lyder til at være) Vera på skift: "Så piger, så er vi i gang", "Hej alle sammen, og velkommen til denne video" og "Det er mig der er TV2-manden", mens Kia stikker hovedet ind foran kameraet og kigger ind i det.



Figur 7

Man kan pege på den mediediskurs der bruges i meningsproduktionen, men det vil være en sociokulturel indramning af elevernes handlinger som kulturelt determinerede og målrettede (se fx Wertsch, 1994). Med affekt

som et depersonaliseret begreb ser jeg i stedet efter hvordan intensiteter og begær udvider eller begrænser kroppes kapacitet til at handle. I intra-aktionen elever-kamera overskrider elevernes begær efter at komme i kontakt med det uventede hverdagens undervisning i mødet med det ukontrollable. Det næste brud kommer lige efter og sammen med de ovenstående replikker, men har en lidt anden karakter. "Hvis I vil fortælle om jeres projekt, skal jeg nok tage kameraet med", siger Malene til den anden gruppe, hvorved intra-aktionen tager form som forskerkamera-elev/forskere. Det kan både være et begær efter at overtage/afmontere/afhierarkisere min position som forsker, men også at forstærke den betydningsgørelse af deres elevposition der ligger i selvsamme; at de både som 'forskere' og 'elever' kan producere værdifuld viden. Dette vigtige aspekt vender jeg tilbage til i sidste intra-vention.

Det tredje brud i videooptagelsen opstår da Vera holder Kias tegning (til forsiden) op foran kameraet og siger: "Se her hvad Kia har lavet i skolen i dag". Kia der lige inden havde rejst sig for at styre kameraet, drejer det med hurtige bevægelser fra side til side for at undgå at filme tegningen, mens Vera forsøger at flytte den efter kameraet. Jeg fornemmer ikke dette så meget som et udtryk for blufærdighed eller beskedenhed, men mere en leg og materiel tiltrækning mellem kamera-elever. Kameraet inviterer til forestillinger om andethed i undervisningens intentionelle iscenesættelse af curriculum og subjektiviteter. På den måde kan elev-kamera som materiel-diskursiv ansamling gengælde, afværge og forstærke forskellige blikke med deres kategoriseringer og vurderinger, men også anerkendelse. Jeg fornemmer at kameraet med sit affektive potentiale muliggør andre, mere vitale og ubestemmelige skrivertilblivelser. At de intra-aktive forbundetheder i forskningsansamlingen muliggør elevernes affektive respons på den kontrol de møder gennem curriculum og normative designs.

7.2.8. Tilblivelser i forskningsansamlingen

Inden jeg går videre til den tredje og sidste intra-vention, vil jeg kort samle op på tilblivelsesprocesserne i modeansamlingen. De fik nemlig afgørende betydning for hvordan forskningsansamlingen videre udfoldede sig. Med min autoetnografiske tilgang har jeg optegnet hvordan bestemte dele af min videodata begyndte at gløde og fange min interesse, og hvordan haptisk

engagement med denne data åbnede for at jeg kom i berøring med de nonhumane, ikke-intentionelle, førpersonlige kræfter der gennemkrydser skriveprocessen. Først gennem videodataens digitale natur hvor forskerens haptiske møde med forskellige stillbilleder åbnede for tilblivelsen af skribersubjektivitet gennem haptiske berøringer i skriveansamlingen (intra-aktionen mellem elever, materialer, ideer, diskurser, osv.), dernæst elevernes haptiske berøring *med* kameraets blik og materialitet; ved at returnere kameraets blik, ved at tale til og om det, ved at kigge igennem det og flytte på det. I forskningsansamlingen tilbyder videodata og videokamera således et haptisk engagement der forstyrrer binariteten observation/deltagelse. Jeg bliver en del af det jeg vil undersøge, i og med mit videokamera. Med det kan jeg ikke bare synliggøre og betydningsgøre, men også involvere mig i og producere elevernes affektive og intra-aktive tilblivelsesprocesser.

En relationel metodologi har således stærke implikationer ikke bare for måden jeg (re)konfigurerer de elever og den skrivepraksis jeg undersøger, men også for måden jeg kan tænke og 'gøre' forskning og mig selv som forsker. Posthuman teori forstyrrer og decentrerer forskersubjektet og analyserer viden og praksisser som gensidigt produceret af mangfoldige humane og nonhumane kroppe og kræfter blandt hvilke 'Jeg' ikke er andet end en midlertidig 'individualiseret' eller 'subjektiveret' komponent. Jeg accepterede ubestemmeligheden i ikke at være i kontrol, men derimod være til stede som ligeværdig deltager i forskningsansamlingen. I metodologisk forstand er det at tænke med begreber som intra-aktion og tilblivelse en dobbelt bevægelse: be/mærke elevernes tilblivelsesprocesser i videodata i-og-med at forsker og data selv bliver-til i denne be/mærkning. I praksis er det en onto-epistemologisk tænkning der decentrerer forskeren som videnssubjekt og overskrider dominerende dikotomier som subjekt/objekt, human/nonhuman og diskurs/materialitet. Det bliver umuligt at isolere viden fra væren, diskurs fra materialitet; de er gensidigt konstituerende. At producere viden som uddannelsesforsker handler om at forstå verden inde fra og som del af den (Barad, 2007, p. 88). I min afstemning med skriveansamlingens passive livskræfter og affektive tilblivelser blev 'Jeg' som forskersubjekt *umærkelig* (se kap. 5.1).

7.3. Tredje intra-vention: blogansamling og haptiske berøringer

I den følgende intra-vention fortsætter og udvider jeg min post-autoetnografiske undersøgelse af affekt og skiversubjektivitet gennem både elevernes, min egen og videokameraets haptiske tilblivelsesprocesser. De samme elever fortsatte med at være centrale i og for forskningsansamlingens vidensproduktion. Gruppen er denne gang fuldtallig, forstået på den måde at de to veninder Vera og Louise, som ofte arbejder sammen med Malene og Kia (og som også kom med i modeansamlingens sidste del samt i første intra-vention), nu er med i gruppen. En del er sket siden modeansamlingen. Der er gået 6 måneder, og eleverne går nu i 7. klasse, med alt hvad det indebærer af forandringer. En ret synlig forandring er at klassen nu er rykket op i overbygningen, og derfor har flyttet klasselokale til den del af skolen hvor overbygningen holder til. Som tidligere er klasserummene arrangeret rundt om et fællesareal, men dertil kommer sofaarrangementer med høje, skærmende ryglæn samt tre tilstødende grupperum.

I den mellemliggende periode har jeg været til stede mere aktivt og hyppigt i forbindelse med tre forløb; et forløb hvor eleverne lavede booktrailere, et forløb med temalæsning (om kulturmøder) og en skriveopgave med fokus på argumentation (anbefaling af film). Derudover har jeg i mellemliggende perioder været til stede i mindre involveret grad for fortsat at være en del af klassens rytme. Ifølge læreren, og synligt også for mig, har de fire piger siden modeansamlingen været mere engagerede i danskundervisningen. Jeg mener ikke der er en entydig forklaring på dette, nærmere er det en række forskellige elementer der i intra-aktive forbundetheder muliggjorde nye og anderledes måder at blive skrivere på, hvilket udvidede mulighederne for at opleve skrivning som vital, forstået både som levende og vigtig. Set i et posthumant og affektivt perspektiv er en vigtig faktor at eleverne kom i berøring med “the bodily, asignifying, disrupting (and connecting) intensities of affect” (MacLure, 2013, p. 170) i arbejdet med modemagasinet. En kropslig opmærksomhed opstod i intra-aktionerne og nærmest trak eleverne ud af position (Ingold, 2014, p. 136), som et alternativ til skrivning som udelukkende styret af kognitiv intentionalitet. Som resultat af dette synes forandringen i deres engagement og tilstedeværelse i undervisningsrummet at have en positiv indflydelse ikke bare på stemning og engagement i klassen,

men også på lærerens gradvist mere åbne tilgang til elevernes bidrag til skriveprocesserne. Læreren slap i stigende grad kontrol og en ensidig vægtning af curriculum. Især blev hun inspireret af de fire piger, fortalte hun mig, til at se nye aspekter ved skriveundervisningen. Hun lod dem i stigende grad bestemme over deres egne skriveprocesser, og enkelte gange implementerede hun deres ideer i undervisningen.

Også min egen tilblivelsesproces som forsker var påvirket af de fire piger, især deres måder at producere skrivning og viden på sammen med forskningskameraet. Selv om jeg holdt fast i videografien fra modeansamlingen hvor jeg filmede alle grupper skiftevis i ca. 10 minutter, fortsatte intra-aktionerne mellem pigerne og kamera. I dette afsnit vil jeg følge de videre forgreninger i denne gruppes skriveprocesser. Processer der både fremhævede skrivningens affektive aspekter (bevægelse, rytmer, lyde og materialer), men som også forrykkede balancen i forskningsansamlingen, blandt andet ved at underminere min position som vidende subjekt adskilt fra eleverne, de formodede forskningsobjekter.

7.3.1. Bliv blogger!

Tredje og sidste intra-vention er et forløb med blogs (se bilag 3). Som det var tilfældet med forløbet med magasiner, lavede læreren og jeg forløbet sammen; jeg kom med forslag til produkt, de overordnede rammer og organisering, læreren lavede detailplan og fastsatte læringsmål. Det bygger på et didaktiseret forløb om blogs på gyldendal.dk, men er i høj grad inspireret af magasinforløbet og dets multimodale muligheder for relationelle møder. Og på samme måde som magasinformatet var bloggen tiltænkt en rolle i produktionen af affekt og begær. Bloggen var ikke tænkt som et designelement, som en velkendt genre hvis kulturelle og sproglige ressourcer eleverne kunne integrere i eget design. Bloggen skulle indgå i ansamlingen som et intra-aktivt element, noget der sammen med rum og materialitet, ideer og erfaringer kunne skabe nye skriveprocesser og subjektiviteter. Vi kaldte forløbet *Bliv blogger!* for at fremhæve dette sidste aspekt. Ikke *Lav en blog!* Klassen delte sig i grupper ud fra interesse, det vil sige hvad ens blog skulle omhandle. Diverse benspænd var indlagt, såsom at der skulle være minimum ti blogindlæg, der skulle indgå billeder, evt. video. Desuden skulle kategorien Blogetik indgå med overvejelser vedrørende de

etiske aspekter ved at have en blog, og kategorien Blogguide skulle indgå med en guide til hvordan en blog kan se ud. Derudover var grupperne forpligtet på at gå på online blogbesøg hos hinanden og kommentere på både blogindlæg og bloggen selv. Endelig skulle der på egen blog laves links til andre blogs, heraf minimum et til en af klassens blogs, med anbefalinger til konkrete blogindlæg.

Forløbet strakte sig over tre uger. Læreren indledte med en kort orientering om forløbet og om bloggen som genre. Eleverne fik til inspiration links til nogle kendte blogs samt stikord til hvordan en blog kan se ud, alt efter indhold/emne. Stikordene gik på stil, billeder, sprog, osv. Derefter valgte eleverne emner for deres blog (computerspil, fodbold, film, makeup, Harry Potter, dans), gik i grupper ud fra disse, og gik så ellers i gang. Til lærerens og min egen store overraskelse skabte det tekniske aspekt ved at lave en blog problemer for eleverne, hvilket skabte en del frustrationer. Derudover viste det sig hurtigt at eleverne mod forventning ikke var særligt bekendte med bloggen som platform og genre; på en måde var den allerede forældet og ramte under alle omstændigheder ikke ind i elevernes liv på de sociale medier. Også dette skabte en del omveje og forstyrrelse i den indledende fase, men elever og lærer hjalp hinanden med at få styr på teknik og genre (eleverne kender jo en del bloggere, men forbinder dem med platforme som fx YouTube). På en måde, i hvert fald set i et posthumant lys, blev denne mindre forplumring af lærerens og forskerens intentionelle iscenesættelse af undervisningsrummet en afsporing af en telos-drevet progression og taget-for-givet slægtskab med objekter (jf. Niccolini & Pindyck, 2015), i dette tilfælde bloggen som et kulturelt relevant medie som indlagt i skolens literacyundervisning forventes at være en motiverende faktor *per se*. Bloggen som et uventet ikke-familiært objekt i undervisningen åbnede for at det kunne fungere som levende og haptisk-rigt objekt, med egne former for agens og affektive kræfter (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 1).

7.3.2. Haptiske møder i danseblogansamlingen

Som nævnt følger jeg i denne intra-vention de samme fire elever fra *Hvad er skrivning?* De valgte dans som emne til deres blog, noget de i forvejen gik meget op i, blandt andet ved at danse til videoer på YouTube eller til Just Dance Wii. Således var 6. klasse skiftet ud med 7., mode med dans, magasin

med blog, fysisk format med digitalt. Og selvom jeg holdt fast i min haptiske videografi, forandrede og udvidede den sig også, i takt med de andre elementer i forskningsansamlingen. Fokus udvider sig således fra mit eget haptiske engagement med videodata, som en måde at sanse og fastgøre affekt til data, til at inkludere forskningsansamlingen som helhed; de haptiske relationer mellem videokamera og elever, skriveproces og materialitet, videodata og forskertilblivelse, det vil sige: en måde ikke kun at sanse og fastgøre, men også producere og være betinget af affekt.

Jeg fortsatte med at arbejde produktivt og eksperimenterende med min videodata, men prøvede nu i højere grad også at både anerkende, eller tage højde for, og udnytte forskningens 'gøren' (St. Pierre, 2011) i intra-aktionen mellem dels at gennemse og analysere videodata, dels at være til stede i forskningsfeltet og optage videodata. På samme måde som analyse af data også er produktion af data, så er det at optage video ikke kun at indsamle data, men også data *i sig selv*. Ved at sprede det haptiske møde mellem forsker og videodata ud over hele forskningsansamlingen, bliver det synligt hvordan alle deltagere gennem deres affektive relationer er implicerede i produktionen af viden. Min forskning er selv en del af den undersøgte sociale verdens materialitet (Fox & Alldred, 2017). Normalt ses forskeren som primus motor i forskningsvirksomheden; forskerens fornuft, logik, teori og videnskabelige metoder pålægger gradvist data orden for at understøtte en forståelse af verden. Jeg ser derimod mig selv som forsker og den forskede begivenhed (sammen med redskaber, teknologier, teorier, osv.) som en ansamling der producerer en række forskellige kapaciteter i dets humane og nonhumane relationer. Forskning former som en mikropolitisk specificering den viden den producerer, gennem de særlige affektive rytmer som dets metodologi og metode producerer. Det er disse affektive rytmer jeg ønsker at kortlægge i det følgende. Det er samtidigt en kortlægning af hvordan skriveansamlinger forandres, med effekt for forandringen af skritersubjektivitet.

Min tilgang til indsamling af data var påvirket af fundene i modeansamlingen, hvorfor det skete på en lidt anden måde denne gang; det beskrives nedenfor. Ligeledes valgte jeg at arbejde med data på en lidt anden måde, nemlig ved hovedsageligt at se videooptagelser (eller i hvert fald sekvenser af dem)

igennem i slowmotion og i loops. Denne gang var arbejdsrutinen tillige at se videodata igennem inden næste besøg i klassen, så jeg på den måde kunne lade de forskellige haptiske berøringer påvirke hinanden. I følgende autoetnografi er mine haptiske berøringer af videodata dog ikke i fokus, derfor en kort gennemgang af dem og deres betydning her indledningsvist.

7.3.3. Slowmotion som haptisk berøring

Helt bogstaveligt har det at sætte farten ned på videodata en destabiliserende effekt. Slowmotion fremhæver materialiteten og intensiteten i kroppes møde med verden gennem bevægelse. En tilgang der ikke er humancentreret, men derimod opmærksom på hvordan det humane og det nonhumane relaterer til hinanden (Manning, 2016, p. 193). Slowmotion synliggør og betydningsgør også relationer, udtrykt gennem bevægelse når eleverne reagerer på andre kroppe. Slowmotion fremhæver elevernes sensoriske og affektive oplevelser (MacRae, 2019, p. 5), og gør det muligt at modstå forståelser af skrivning som koblet til kognitive og sociale udviklingstrin. Ved at afspille video i slowmotion og lave stillbilleder fra haptiske møder med videoen giver den filmede begivenhed efterklang gennem mine "re-tracings" (MacRae, 2019, p. 9). Det er dermed muligt at være opmærksom på alle de små momenter og ting, usikre og skrøbelige i vores tilbøjelighed til at overse dem. Dermed giver slowmotion et haptisk syn der i glimt berører børns interesser og alliancer der går tabt i voksnes optagethed af sprog, kognition og menneskelig socialitet (MacRae & MacLure, 2021, p. 2).

7.3.3.1. Første haptiske møde

Som i de tidligere forløb fordelte grupperne sig i ret faste mønstre; nogle blev i klasselokalet (overvejende de samme elever som tidligere), mens andre søgte fællesarealet og de tre grupperum. Gruppen med de fire piger sad det meste af tiden i et af grupperummene. Her inviterede de ofte kameraet ind, hvilket de i stigende grad lykkedes med, selvom jeg, især i starten af forløbet, forsøgte at holde fast i at kameraet skulle cirkulere. Kameraet blev dog mere og mere og på forskellige måder en del af gruppens skriveproces, hvilket i sidste ende resulterede i at de 'lånte' det i længere perioder, blandt andet til at filme en video til deres blog. Denne proces formidler jeg nu, på samme måde som med modeansamlingen, gennem en række stillbilleder og vignetter fra videodata (i alt 6 videoklip).



Figur 8

Vignet 4

Gruppen med de fire piger sidder i et grupperum, i et arrangement af behagelige stofmøbler. De har alle front mod videokameraet, de sidder tæt sammen, placeret på et lille bord foran dem er en computer. En af pigerne skriver på den. De er i den indledende fase med at indkredse og opbygge emnet for deres blog; dans. De sidder alle roligt og tæt sammen, de taler stille mens de søger efter links, billeder, inspiration. Der er en langsom rytme i deres bevægelser, tale, blikke. En af pigerne rejser sig for at åbne et vindue,

bag kameraet. Da hun kommer tilbage i kameraets ramme/til gruppen, kigger hun på en de andre som peger mod kameraet og spørger om de skal 'lave deres dans'. De kigger derefter begge direkte ind i kameraet og begynder en koreograferet dans (mens de sidder ned), akkompagneret af deres lave, rytmiske summen. Pigen der (stadig) sidder og skriver, siger til dem at de skal stoppe, og da det ikke lykkes, tager hun med begge hænder fat i hver deres ene arm. Da det heller ikke hjælper, beder hun dem med høj stemme om at lukke vinduet. De griner alle, pigen der åbnede vinduet, rejser sig for at lukke det igen. Efter dette er de alle tilbage i den indledende tætte, rolige formation af kroppe-møbler. Dog er stemmerne lidt højere, rytmen lidt hurtigere, energiniveauet lidt højere. Intra-aktionen af elever-kamera-dans forbinder og forvikler sig i/med/gennem rummet med energier og bevægelser.

Hvor er affekt i denne vignet, og hvilken rolle spiller den? For at sætte mine haptiske møder med videoen i relation til optiske og repræsentationelle tilgange, og for at illustrere hvad jeg ikke forsøgte at gøre, kan spørgsmålet ses i forhold til forskellige måder begrebet bruges i psykologien, blandt andet som udskifteligt med følelser, som en indre tilstand, som en ekstra dimension tillagt tanken, eller som en bestemt tilstand vi forsøger at opnå (Boldt & Leander, 2020, p. 516). Nærmer jeg mig vignetten med disse forståelser, vil fokus være på pigernes indre tilstande. Jeg kan fx spørge ind til pigernes motivation i situationen, og hvordan det hænger sammen med deres skrivekompetence, eller til de følelser som arbejdet med bloggen vækker i dem. Hvilke følelser giver det at sidde tæt sammen, som veninder? Hvilke forskellige følelser vækker dansk og dans i dem (sammen, modsat hver for sig)? Hvordan hænger deres motivation sammen med de forventninger og håb som deres tidligere gruppearbejder har givet dem? Spørgsmål som disse ville tage udgangspunkt i en forståelse af affekt som en indre tilstand der, trods i interaktion med andre mennesker og genstande, tilhører det enkelte individ (Boldt & Leander, 2020, p. 516).

Som nævnt stiller jeg disse spørgsmål som et produktivt og illustrativt udgangspunkt for min undersøgelse af og med en radikalt anderledes opfattelse af affekt. Pointen er ikke at udstille de psykologiske tilgange som forkerte, men at markere hvordan de er delvise og kun fortæller en bestemt

historie, mens andre udelades (Boldt & Leander, 2020, p. 516). I stedet fortsætter jeg mit relationelle og haptiske engagement med data. Som betyder at jeg ikke adskiller det der er uden for elevernes kroppe, fra hvad der end må foregå 'inde' i deres tanker, følelser og lignende. Endvidere betyder det at jeg nedbryder den hierarkiske relation mellem de (indre) tanker og følelser og den (ydre) sansende krop. Og at jeg undlader den 'åbenlyse' adskillelse (Boldt & Leander, 2020, p. 516) af pigerne som autonome, isolerede entiteter som (opbevaret) i deres kroppe har individuelle tanker og følelser. Derefter forestiller jeg mig computeren, både som fysisk objekt og som digitale programmer og platforme, møblerne, fornemmelsen af bordets hårde overflade, sofaens blødere (og slidte) stof, stemningen og temperaturen i rummet, lyset fra de store vinduer, kameraet placeret foran dem, for ikke at nævne deres forventninger til opgaven, til hinanden, lærerens og skolens forventninger til dem, den altid forventede vurdering af dem, deres håb og ønsker om fremtiden, måske bare weekenden, eller at en bestemt dreng skal dukke op i døråbningen og sige hej. Jeg tænker derefter på alle disse som deltagere i vignettens affektive møde, på samme immanente plan, forbundet gennem rytmer. Og endelig forestiller jeg mig skrivning som intra-aktiv, ikke som begrænset til eller indeholdt i elevernes skrivekompetencer, tekster de skriver, tanker der ligger bag eller følelserne som de giver udtryk for, om end de ganske sikkert er en del af det. Jeg forestiller mig hvordan elevernes skrivning og deres blog træder ind i og intra-agerer med det immanente, flade plan hvor alle disse deltagere samles og spredes på forudsigelige og uforudsigelige måder (Boldt & Leander, 2020, p. 517), aktive i affekt, intensitet, bevægelse, af muligheder og aktualiseringer af hvad der sker.

7.3.4. Den deterritorialiserende dans

I løbet af de 7 måneder jeg på dette tidspunkt havde haft min gang i klassen, lagde jeg mærke til hvordan skribersubjektivitet tilsyneladende bliver produceret i og med skriveundervisningens repeterede mønstre; repetitionen af (faste) relationer mellem kroppe og (didaktisk rettede) genstande, opdelingen af tid, distributionen af rum, af talehandlinger, berøringer og vurderinger. Hvad jeg tidligere med Deleuze og Guattari (1987) har kaldt det molæres territorialiserende linjer der fikserer og placerer

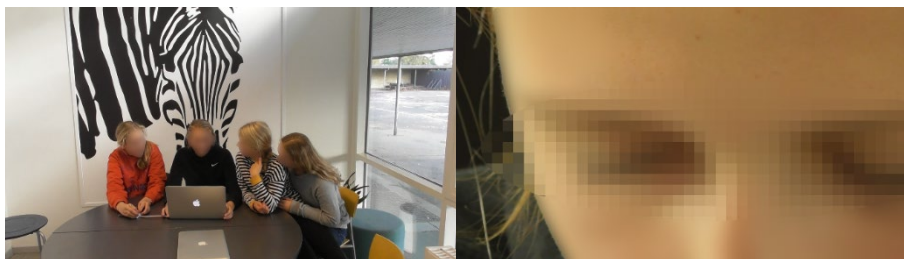
elevkroppe i eksisterende kategorier. Og så er der alt *det andet* i undervisningen; det man måske fornemmer hvis man kigger omkring i stedet for frem; det som træder tydeligst frem når eleverne engagerer sig i skrivningens mere afsøgende og uforudsigelige processer; når eleverne bliver fanget ind af lyde, rytmer, hvirken, kram, blikke, latter. Jeg var ikke til stede da den i vignetten beskrevne begivenhed med den improviserede dans fandt sted. Jeg husker tydeligt den fornemmelse den efterlod i mig da jeg senere kiggede dagens videooptagelser igennem.

Trænet som jeg efterhånden var i postkvalitativ videografi, så jeg ikke den koreograferede dans som hverken uden betydning eller forstyrrende, men heller ikke som noget der kunne fortolkes og forstås. Jeg undgik således spørgsmål der rettede sig mod hvad dansen betyder, hvad den repræsenterer, og interesserede mig i stedet for hvilke affektive relationer der gjorde den mulig, samt hvilke muligheder (eller begrænsninger) den selv førte med sig. Tilsyneladende dukker den improviserede/koreograferede dans jo bare frem ud af intet og forsvinder igen, lagt ned af gruppens eget disciplinerede fokus på opgaven. Eller gør den? Episoden er i hvert fald uforudsigelig, et pludseligt begær der opstår i eller ud af forskellige haptiske berøringer mellem elevkroppe, vindue, forventninger, rytmer og kamera, og som gør det muligt for de to elevers dansertilblivelser. Det er haptiske relationer der åbner (for) flugtlinjer fra midten af ting (Jackson, 2013); singulære reaktioner på relationelle møder uden andet mål end at frigøre begær og åbne for det uventede. Her bliver det synligt hvordan haptiske møder producerer affekt, og hvordan affekt virker på et førpersonligt og førbevidst plan.

Der sker også noget afgørende i intra-aktion mellem elever og kamera. I begyndelsen af videoen er eleverne placeret til ære for kameraet, nærmest på linje, selv om møbelarrangementet inviterer til andet, de holder sig inden for kameraets ramme, samlet om skrivearbejdet. Alt er centreret omkring produktionen af skrevet tekst, kroppene er i ro. Samtalen er udelukkende rettet mod opgaven. Som sådan er kameraet med i begrænsningen af kroppenes affektive kapaciteter. Kameraet bidrager også til at aktualisere eleverne som (forsknings)objekter; tilsyneladende kan kameraet efter 6 måneder, og på trods af denne gruppes tidligere subversive engagement

med det, stadig forstærke konventionelle skrivenormer gennem sin kapacitet til at markere autoritet. Men episoden med de to pigers dans viser at kameraet samtidigt har potentialet til at redefinere og forstyrre undervisningens strukturerede rum; idet de vender sig mod kameraet, re-turnerer de med en overraskende bevægelse forskningskameraets perception (Olsson & Lindgren, 2019). At vende-sig-mod er en aktualisering af et flow af begær (Deleuze, 1986, p. 118), et affekt-billede (Deleuze, 1986) der producerer alternativer til kameraet som forskningsredskab og skubber til undervisningens territorie; en deterritorialiserende bevægelse der muliggør andre skrivertilblivelser, men som også ret hurtigt reterritorialiseres. Et eksempel på at undervisningens strukturerede rum (fikserende, begrænsende) og ikke-strukturerede rum (åbne, dynamiske, haptiske) flyder og veksler ind og ud af og mellem hinanden. På den måde er curriculum's strukturerede rum altid intra-aktivt forbundet og forviklet med flugtlinjer, de flygtige øjeblikke hvor forandring kan finde sted. Og som vi skal se i næste haptiske møde, fortsætter de bevægelser og affektive relationer som dansen og re-turneringen af kameraets blik satte i gang.

7.3.4.1. Andet haptiske møde



Figur 9 og 10

Vignet 5

Et stykke inde i arbejdet med dansebloggen. De fire piger sidder nu i et af de andre grupperum, på hårde stole ved et rundt bord. Igen har de alle front mod kameraet, de arbejder på kun en computer, sidder tæt sammen igen. Igennem hele klippet er der en intens fysisk kontakt mellem kroppe, stemmer, mimik. Eleverne planlægger den første video til deres blog, en dansevideo. Som tidligere er der samtidig en synlig og mærkbar tiltrækning mellem

eleverne og kameraet, pigerne har igen spurgt efter og fået lov til at styre kameraet, det er hos dem i grupperummet en hel lektion. Samtidigt med at de arbejder koncentreret på bloggen, vokser en legende forbundethed mellem eleverne og især kameraets zoom-funktion frem, pigerne trækkes på skift hen til kameraet, taler til det, præsenterer og kommenterer hvad der foregår, zoomer ind, laver ultranærbilleder af pander, af hår. "Jeg har zoomet så meget ind at jeg ikke kan se dig!", udbryder Malene til Kia, og "Jeg zoomer lige helt ind, så jeg kan se om du har noget siddende på panden". Mimik, bevægelser, stemmer demonteres og dehumaniseres. I kameraets haptiske berøringer opløses elevkroppe, og samles igen, i nye relationer. Pludselig tilter kameraet så illustrationen på væggen kommer i fokus, dernæst panoreres kameraet over mod døren, det zoomer ind på nogle andre elever der står og taler i fællesarealet. "Vi kigger lige ind til Sofie og dem, de står lige derude foran, hvis I vil vide det", siger Malene, tilsyneladende til kameraet.

Fokus i dette haptiske møde er den anderledes produktion af både elevkroppe og viden der sker i og med elevernes haptiske videografi. Forskningsansamlingen giver et indblik ikke kun *i*, men også *med* den rastløshed og summen, de pludselige indskud og udbrud, latteren, stemningen og vibrationerne; de haptiske berøringer og relationer der normalt er ubetydelige, forstyrrende eller måske endda problematiske i et forskningsmæssigt og pædagogisk perspektiv. De tilsyneladende trivielle og hverdagsagtige episoder der ikke desto mindre er vigtige hvis man vil have indblik i hvordan den stabile udførelse af skriveundervisning står i gæld til og emergerer ud af de affektive rytmer og intensiteter som intra-aktionen mellem humane og nonhumane kroppe producerer. Elevernes brug af kameraet, og dermed den videografi der opstod i intra-aktionen mellem elever og kamera, er meget forskellig fra normal brug af video i uddannelsesforskning. Det er en videografi der legende fanger kroppe med nærbilleder, fokuserer på irrelevante objekter i omgivelserne og panorerer mod tilfældige stemmer uden for grupperummet. Denne videografi giver ikke 'mening' i relation til skolens (og forskningens) projekt. Disse haptiske optagelser er decentrerede og flydende, og kameraets ubestemmelighed opløser binariteter som objekt/subjekt, passiv/aktiv og elev/forsker. Normalt ligger den primære magt hos den der filmer, og som med kameraets blik

underkaster sig den der filmes (Kind, 2013, p. 428). At filme anses for at være aktivt, at blive filmet for passivt. Men ved at re-turnere kameraets blik, ved at tale til og med kameraet, tale til forskeren gennem kameraet, og ved haptisk at røre ved deres egen skriveansamling med zoom, tiltning og panorering, slører de skriveundervisningens og –forskningens indbyggede hierarkier og modsætninger.

Min haptiske forsker-videografi er mere stabil, centraliseret og mindre flydende, hvilket kan ses som molært (Deleuze & Guattari, 1987; Olsson & Lindgren, 2019, p. 16). Elevkroppe og genstande omkring dem er filmet på en måde der indrammer elevernes skrivehandlinger som binære i forhold til forskeren og den uddannelsesmæssige kontekst. I modsætning hertil er elevernes videografi mere decentraliseret, flydende og molekylær. Videoerne er optaget på en måde der visualiserer det usynlige, med re-turnering af kamerablik, brud på talehandlinger, ultranærbilleder, panoreringer og høj intensitet. Det skaber mulighed for at bryde gennem, nedbryde og gen-samle den organiserede skriveundervisningen. Man kan argumentere for at den molære og molekylære videografi afspejler to forskellige tilgange til både skriveundervisning og –forskning, perspektiver som dog intra-agerer og er afhængige af hinanden; molære og molekylære artikulationer hænger sammen (Olsson & Lindgren, 2019, p. 16). Det ses også ved at elev-kamera-ansamlingen på forskellig vis hele tiden inkluderer forskeren i optagelserne samt opretholder kameraets kapacitet som forskningsapparat.

Ansamlingen elev-kamera producerer en haptisk videografi der potentielt dekoloniserer (Rotas, 2019) elevernes skrivepraksis og decentrerer forskersubjektiviteten. Intra-aktionen mellem kamera og elever underløber "the centrality of the (white) (neurotypical) human as purveyor and guarantor of experience" (Manning, 2018, p. 3). En dekolonisering der blev forstærket ved at se nærbillederne af fx en pande (se figur 10) i slowmotion, en særegen oplevelse der tvang min krop til at tænke. Møder, skriver Deleuze (1994), tvinger kroppe til at tænke: "Something in the world forces us to think. This something is an object not of recognition but of a fundamental encounter" (Deleuze, 1994, p. 139). Det langsomme (slowmotion) møde med nærbilledet af panden var ikke en refleksiv praksis, det var en haptisk

berøring af de affekter der gennemløb ansamlingen, gjort mulig gennem den langsomme opløsning af skriverkroppen. Truman (2019) kalder en sådan cirkulation af affekt for 'inhuman literacies'. Inhuman lægger både vægt på forskel og intimitet. Som et autoantonym opererer 'in' både som et negativt præfiks der forudsætter en forskel fra noget, samtidigt med at det beskriver at være inden for noget som en intimitet (Truman, 2019, p. 113). Ifølge Truman er inhuman literacies som bevægelser der forstyrrer måden literacypraksisser opererer på inden for den dominerende narrativ om uddannelse, som "a humanizing project that rehabilitates those who are 'illiterate' into the project of becoming literate" (Truman, 2019, p. 11). Elevernes inhumane skrivepraksis rummer potentialet til, med Trumans (2019) ord, at ødelægge den dominerende, normative tilgang til skriveundervisning indefra, "jamming the system, telling another story or refusing to engage with the (dominant) system altogether" (p. 1).

Nærbilledet af panden (figur 10) er en demontering af elevkroppen som sammenhængende, viljebestemt organisme. Selv om kroppen er struktureret som en organisme, er alle organer maskiner. Maskiner skal her forstås i deleuziansk forstand som flydende størrelser der defineres gennem de relationer de indgår i (Deleuze & Guattari, 1987; Krejsler, 2019, p. 64). Vi så det med den løsrevne hånd i modeansamlingen, hvordan den i højere grad indgik i haptiske relationer med de materielle omgivelser end var struktureret af en organisme. Pointen er at bruge kroppen på andre måder end den er beregnet til, at bruge organerne som maskiner der er i stand til at producere noget nyt. Med nærbilledet (og decentreringen af kameraet, og dermed stemmer og blikke) disartikuleres elevkroppen, og dens bliven-til-maskine åbner op for nye relationer og affektive rytmer. I skolens hårdt strukturerede rum er elevernes tænkning og handling stratificeret i lag der hober sig op på hinanden i form af vane, tradition og dominerende disciplinering (Krejsler, 2019). I og med den haptiske videografi afdækker elev-kamera dominerende aktualiseringer i skriveundervisningen på måder der gør det muligt at tænke dem anderledes, at producere nye sammentrækninger ud fra det mulige, men endnu ikke aktualiserede (Krejsler, 2019)

7.3.4.2. Tredje haptiske møde



Figur 11

Vignet 6

Gruppen er i gang med at lave endnu en video til deres danseblog, denne gang en video der handler om bloetik. De beslutter først at lave et interview hvor to i gruppen interviewer de andre to, derefter en række interviews med andre elever, med læreren og andre lærere samt med forskeren. I begyndelsen af klippet sidder Kia og Louise ved bordet, de skriver på computeren, taler lavmælt sammen. Siddende på bordet foran dem, meget tæt på og henvendende sig til kameraet, sidder Vera og Malene og øver, eller nærmere parodierer et interview; en pind, fundet på skolens udeareal, fungerer som mikrofon. "Hvor længe har I så haft om blogs?", spørger Vera og rammer Malene i ansigtet med pind/mikrofon. "Cut", siger Malene, grinende prøver de igen: "Take ... tre". Elever-pind producerer affektive møder mellem skriveopgave, interview, morskab og kamera. Kia og Louise bliver færdige med det de var i gang, nu skal det rigtige interview laves. Louise og Vera er interviewere, med pind/mikrofon og mobilkamera, Malene og Kia der skal interviewes, sidder ved bordet og lader som om de arbejder på computeren. I over 10 minutter forsøger de at lave interviewet, konstant må de tage det om, latter, fejl, nye ideer, vittigheder, rettelser og diskussioner afbryder igen og igen. Pind/mikrofonen i Veras hånd trækker til og skubber

fra sig, flytter rundt på: ord, blikke, bevægelser, latter, irritation. Som en dirigentstok omsætter den affekter og begær til rytmer og klange, bevægelser og stemninger. Da interviewet endelig er som det skal være, nærmest smider Vera pind/mikrofonen på bordet, Malene samler den op.

7.3.5. Haptisk kortlægning

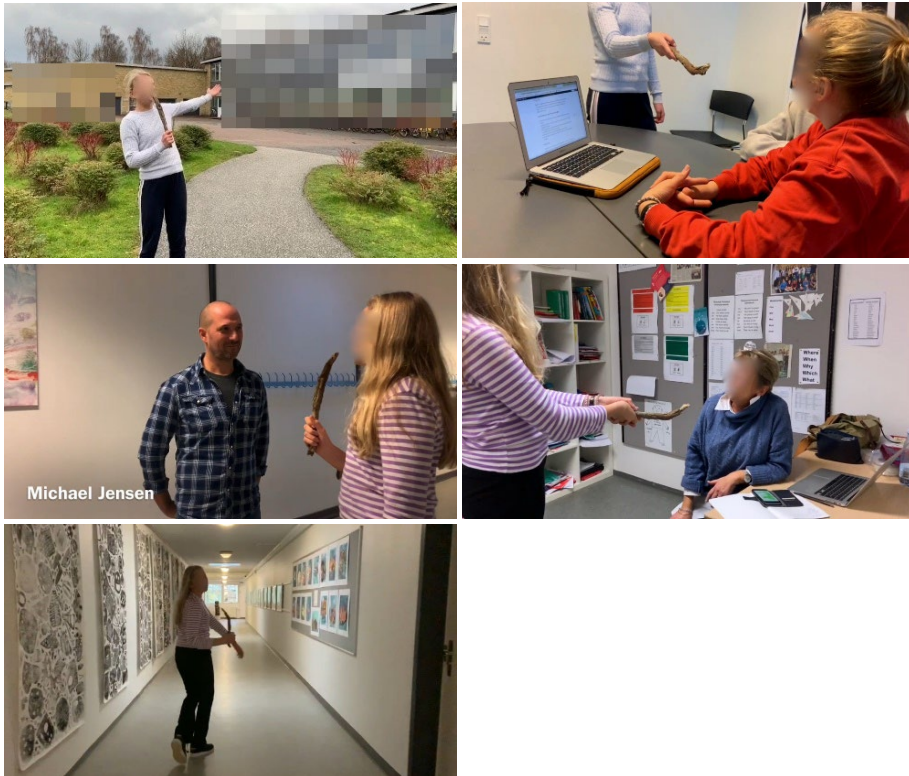
Med en relationel ontologi ser jeg undervisning som noget der emergerer relationelt i humane og nonhumane kropes påvirkning af hinanden (Deleuze & Guattari, 1987), og fra de kapaciteter og det begær der kommer af disse relationer. Haptiske berøringer betegner tætte møder hvor humane og nonhumane kroppe bliver forbundet og porøse i berøringen af og overgivelsen til *den anden* (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 9; Barad, 2012). Haptisk kortlægning er således en måde at spore og kortlægge relationelle møder der er fulde af affektiv potentiale. I vignetterne var det møder med så forskellige skoleobjekter som computer, YouTube og møbler, men også følelser (venskab) og sensoriske fornemmelser (dans, rytme, nærhed). Interessant nok var det dog objekter udefra, nemlig pind/mikrofon og videokamera, der producerede mest affekt og åbnede for flugtlinjer i ansamlingen.

De fire piger havde inden denne lektion spurgt om de måtte 'låne' kameraet hvor de tidligere havde spurgt om de måtte 'styre' det. Jeg forstår dette som et skifte fra at de styrede 'mine' optagelser af dem, til at kameraet nu overgik til 'deres egne' optagelser. Deres plan var at lave en video til deres blog, og til dette skulle videokameraet bruges. Videoen omhandlede blogetik og om at lave en blog i skolen, en ide de selv havde fået i forlængelse af de forskellige benspænd i opgaveformuleringen. De endte med at anvende videokameraet til et af interviewene, nemlig det af mig. Til resten af optagelserne brugte de en mobiltelefon, selvom videokameraet indledningsvist er tiltænkt den rolle. Det er uvist hvorfor, måske er det blot vanen og at det er nemmere at filme med mobiltelefon. Måske ansamlingen er afhængig af kameraets molære linjer, dets indramning af pigerne som 'elever', samtidig med intra-aktionen producerer molekulære brud og bevægelser. Denne 'dobbelte' tilstedeværelse (som repræsentant for 'skolen' og som potentiel flugtlinje) er udtryk for hvordan binariteter blev flydende i pigernes intra-aktioner med deres omgivelser. Det vender jeg

tilbage til. Til interviewene brugte de som nævnt en pind som mikrofonattrap, og allerede i vignettens indledende parodi eller humoristiske indslag er dens indvirkning på ansamlingen tydelig. Intra-agerende med elevkroppe, kamera, interview/blog, diskurser, identiteter, osv. bliver den til både katalysator, dirigentstok (der dæmper og forstærker affekt), en elevhånd-pind-ansamling, en ven. Pinden er ikke en pind, men noget der hele tiden produceres (og ændres) relationelt; som et nonrepræsentationelt aspekt er den indlejret og forbundet med elev, interview og kamera, og er medskaber af skriveproces og skrivertilblivelser. Elev-pind-kamera er i en proces af gensidig tilblivelse (Haraway, 2008). Pinden bliver levende og handlende (som pind/mikrofon) i det netværk af passive kræfter der muliggør elevernes specifikke tilblivelse som interviewer-elever. Tesar og Arndt (2016) refererer til denne intra-aktion som “thing-matter-energy-child assemblages” (p. 196) hvor nonhumane objekter og passive kræfter forbinder sig med eleverne (og videre læreren, skriveundervisningen, forskeren) og fremkalder liv, fantasi og formål (Tesar & Arndt, 2016, p. 196). Således producerer de passive kræfter *sammen* med undervisningens intentionelle iscenesættelse (såkaldt aktive kræfter) potentialet for nye skrivertilblivelser.

Pinden er fysisk og affektivt legemliggjort, dens form og materialitet antænder elevernes forestillingsevne, både som mikrofon (repræsentation) og ikke-mikrofon (nonrepræsentativ affekt). Som materiel-diskursiv entitet forbinder den sig til elevernes erfaringer og ideer, og inviterer til nye måder at være elev på. Det sker i en “throwntogetherness” (Massey, 2005, p. 149) hvor pind og elever, interview, faglighed og kamera ikke kan adskilles. Pinden inviterer til bestemte måder at blive holdt på, peget med og svinget med, men også talt og forholdt sig til. Pinden bliver på samme måde som (og sammen med) kameraet bragt ind i undervisningen hvor de ikke ‘hører til’. Det forstærker de haptiske berøringer og forstyrrer undervisningens (oftest begrænsende og ‘flade’) affektstrømme, opretholdt gennem gentagelsen af specifikke, velkendte skoleobjekter og deres forventede placering og betydning. Pind-kamera-elever producerer affekt i sin ubestemmelighed, i sin kapacitet til at producere ikke-binære dobbeltheder. Som misplaceret objekt (Niccolini & Pindyck, 2015) forstyrrer pinden skolens genkendelighed, samtidig med at det hele er meget genkendeligt (som attrap, som interview,

som skriveopgave). Pinden åbner i mødet med kamera, skriveopgave og eleverne op for et heterogent rum som både er struktureret og ikke-struktureret, med mulighed for eleverne både at være genkendelige som ('gode') elever (og forskningsobjekter) og komme i berøring med det uventede og ukontrollable (i haptiske møder) – og i dette dekolonisere både undervisning og forskning.



Figur 12: Stillbilleder fra elevvideo

Stillbillederne fra elevernes video (omhandlende bloetik) til deres blog viser pind/mikrofonen som gennemgående element. Jeg har sat billederne op til et haptisk møde som kan vise hvad vi kan få ud af at læse bag om pinden som repræsentation (af en mikrofon) og dermed som et designelement i elevernes bevidste og intentionelle designproces. Kan det ændre vores syn på undervisning og læring hvis vi ikke a priori adskiller kroppe og genstande, men i stedet fokuserer på hvordan de vibrerer og bliver intense og levende sammen? Hvad sker der hvis vi retter opmærksomheden mod hvordan alle

mulige slags genstande og kroppe (af mange forskellige ontologier) laver affektive møder, i en konstant emergerende forandring? Produktionen af interviewet kan i så fald ses som resultatet af bevægelser og intensiteter som opstår i pind/mikrofonens haptiske tilblivelse som nonrepræsentationel affekt, i mødet med elever, interview, kamera, lærere, forsker. Pinden åbner for og forstærker elevkroppenes potentiale til både at blive påvirket (af pinden, af egne ideer, af at berøre 'skolen' på en anden måde, gennem kameraet), men også påvirke den skriveproces de er 'i gang med', og den verden hvis tilblivelse de er en del af. Pind-hånd-kamera vibrerer af og med andre og mere haptiske relationer med skolen, som bygning (facade, indgang, rum, gangareal), som institution (regler, normer, betydningsstilskrivninger) og mennesker (elever, lærere, forsker).

Videoen er i sig selv et relationelt møde der helt bogstaveligt sætter pinden i centrum, i midten af billedet; ikke (kun) i semiotisk forstand, men som affektiv tiltrækning mellem kamera, pind og elevhånd. Det bliver tydeligt når jeg ser videoen i slowmotion; i det indledende klip hvor vi bydes velkommen til skolen, og i de forskellige elev-, forsker- og lærerinterviews. Her trækker og skubber pind/mikrofon stemmer, bevægelser og (mobil)kamera til og fra sig. Lidt anderledes er det i det lange (todelte) klip hvor kameraet følger elev-pind i fastmotion gennem skolens gange, til og fra lærerværelset. På trods af at klippet er i fastmotion, tager det i alt 75 sekunder af videoens samlede længde på 4:37 minutter. Her agerer pinden nærmest en stafetpind der fører an rundt på skolen. Med fastmotion og overlægningsmusik fører pinden både elev, kamera og tilskueren gennem skolen, som en intensitet der fanger ting ind, sætter dem sammen og bevæger dem.

Skrivning kan defineres som intra-aktionen af kroppe, materialer, rum, følelser, ideer, fortællinger, osv. At se affekt som tilhørende relationer, og ikke individer, gør mig opmærksom på de forskellige elementer der samles og spredes i produktionen af den affektivitet i hvilken skrivning tager del. Ved ikke at privilegere elevernes intentionaltitet og motivationer kan jeg i stedet spørge: I denne situation, hvilke mulighedsbetingelser bliver produceret, for hvem, og hvordan bliver de bevæget af disse betingelser? Affektive rytmer ændrer en krops kapaciteter på den ene eller anden måde (Duff, 2010). Alle kroppe, objekter, ideer, subjektiviteter og relationer er således territorier,

produceret og bekæmpet af andre rivaliserende ansamlinger (Deleuze & Guattari, 1987). Når en affekt territorialiserer en krops begær, former den kroppens potentiale til at påvirke andre relationer i ansamlingen.

Som beskrevet tidligere (se kap. 4.4.2) modstiller Deleuze og Guattari (1987) molekylære ansamlinger hvor relationer kombinerer på måder der hverken repræsenterer eller betyder noget, ikke andet end det begær de producerer, med molære ansamlinger der er stabile, strukturerende og samlende. Både molekylære og molære affektive rytmer er produktive; den første deterritorialiserer ved at åbne op for hvad kroppe kan gøre og begære; den anden skaber orden, reterritorialiserer og definerer hvad kroppe kan og ikke kan (Deleuze & Guattari, 1987). Der er hele tiden nogle samlende, reterritorialiserende kræfter til stede i danseblogansamlingen i form af evaluerende kategoriseringer, kodifikationer og kulturelle normer (Fox & Alldred, 2013, p. 776; Potts, 2004, p. 20). Skriveproces og skrivere re/produceres konstant i de dominerende strukturer som er indlejrede i arkitektur og logistisk orkestrering af rum, hvordan rum er bundet sammen og adskilt, hvem der kan være hvor og hvornår, sige og gøre hvad, talehandlinger (ordrer, skældud, ros), ringeklokken der markerer tidsintervaller, betydningen af rum, af bevægelser. Ligeledes disciplinerer danskundervisningens metoder gennem organiseringen af tid, rum og materialitet. Det gælder struktureringen af klasserum-fællesareal og den digitale læringsplatform og Google Docs, indretning af borde-stole, gruppearbejdets selvdisciplinering, elevernes computere som panoptikoner. Alle bidrager de til at skabe grænser og (mulighed for) kontrol, territorialiserer og oversætter åbne muligheder til allerede kendte mønstre og forventninger.

Men samtidig er der også de (mindst lige så vigtige) underminerende brud og forskelssættende kræfter, uforudsigeligheden i hvert eneste møde, vibrationerne og efterklangene i de dynamiske, haptiske relationer. Deterritorialiserende processer der skaber mulighed for anderledes, mere vitale og ubestemmelige skrivertilblivelser. Fordi affektive relationer rækker ud over det individuelle, kan de bevægelser og linjer der opstår af dem, være mere åbne eller lukkede over for muligheder, mere deterritorialiserende eller (re)territorialiserende. I de affektive møder i danseblogansamlingen

synes de deterritorialiserende bevægelser og linjer at være mere fremherskende.

7.4. Videografi som dekolonialisering

Det tredje haptiske møde kortlagde fire elevers kapacitet til at påvirke og blive påvirket i relationelle møder i skriveansamlingen. Elever-kamera-pind inviterede mig gennem deres intra-aktioner til at engagere mig i ansamlingen uden at skulle kolonisere den for at imødekomme begrænsede uddannelsesmæssige formål (Niccolini & Pindyck, 2015, p. 12). Med koloniserende forstår jeg forskning der med en optisk distancering følger molære linjer ind i undervisningen, og derfor, uanset om de ikklædes positivt ladede ord, som fx kreativ, dialogisk eller undersøgende, følger og understøtter linjer der koder og regulerer adfærd og kroppe i binære hierarkier (god/dårlig, barn/voksen, human/nonhuman) og eksisterende kategorier. Dekoloniserende forskning undgår binariteter og a priori-kategorier, netop ved at være intra-aktiv; hverken undervisning, læring, elever, digitale teknologier, forsker eller teorier præ-eksisterer forskningsansamlingen. Forsker og elever inviteres til at møde det empiriske materiale, ikke som en død størrelse der kan dissekteres, men som en åbning mod nye muligheder for at tænke, gøre og blive-til. Opgaven er derfor at modaktualisere, at være til stede og opføre sig på en måde så de potentialer der muliggør affekter, begær og flugtlinjer, udvides og frigives så de kan finde sted igen. Min opgave blev at lægge mærke til og følge skrivebegivenhedens deterritorialiserende linjer. I stedet for at se dem som distraktioner eller afledninger, ud fra foruddefinerede forskningsspørgsmål eller forudbestemte holdninger til hvad skrivning er, hvordan det virker, hvad skrivere skal gøre for at skrive 'godt'. Sammen med den haptiske videografi hjalp det mig til at forblive åben over for det uforudsigelige, det ubestemmelige. Jeg mener at forskningsansamlingens haptiske møder viser muligheden for med haptisk videografi at dekolonisere skriveundervisning og -forskning. Videoteknologien gør det muligt for relationaliteten mellem eleverne og nonhumane kroppe og kræfter at blive rekonfigureret, og dermed gøre ikke bare elever, men også materialer i stand til at realisere agens (Murris & Menning, 2019). Der ligger således også en dekoloniserende opløsning af de implicitte magtrelationer mellem barn og voksen i de

humanistiske forskningspraksisser. Inklusionen af det nonhumane i vidensproduktionen gennem haptisk videografi gør eleverne til ligeværdige deltagere i de materiel-diskursive forbundetheder.

En forudsætning for dekolonialisering er opmærksomhed på hvordan skriveundervisning involverer dynamiske og flydende aktiviteter der er produceret af intra-aktive nonhumane kroppe, ideer, affekter, intensiteter, tanker, sprog, fortællinger, begreber, osv. Bevægelsen væk fra humancentreret forskning kan hjælpe os i gang med at forestille os "what else might be going on" (Leander & Boldt, 2013, p. 1). Ved at være opmærksom på kameraets (og pindens) performative agens bliver det tydeligt hvordan læring og skrivning ikke finder sted 'i' tid og sted, men "in the making of spacetime itself. The world is an ongoing open process of mattering through which 'mattering' itself acquires meaning and form in the realization of different agential possibilities" (Barad, 2003, p. 817). 'Matter' spiller en agentiel rolle i verdens igangværende materialisering, herunder vidensproduktion. Således kan haptisk videografi, især den der opstod mellem elever og kamera, udfordre humanismens ontologi med dens "power-producing binaries that include and exclude the subhuman (e.g., child) and the nonhuman (e.g., cameras): nature/culture, mind/body, inner/outer, cognition/emotion, animate/inanimate, human/animal, human/machine, adult/child" (Murriss & Menning, 2019, p. 2). Ved ikke kun at følge mennesker i forskning åbnes nye epistemiske muligheder for at fokusere på forskellige nonhumane objekter, kræfter og materialiteter der befolker en emergerende verden, og som krydser mellem porøse kroppe (Lorimer, 2010, p. 238). Netop ubestemmeligheden i dette ontologiske skift i forskning åbner for nye muligheder for at evaluere elever anderledes samt forstyre den hierarkiske relation mellem børn og voksne i skolen.

Som den tredje intra-vention skred frem, blev jeg blandt andet inspireret af Rotas' (2016; 2019) arbejde med børn der filmer i forskning. Hun mener at netop den praksis kan 'udfladige' relationen mellem mindre-end-mennesker (fx børn) og andre mennesker og mellem mennesker og det nonhumane (fx kamera, pind, computer, møbler, stemning, ord). Rotas' (2019) forskning viser at børns videografi kan udfordre traditionelle måder at udføre og dokumentere læring (p. 10) ved at skabe intra-aktive processer der inviterer

voksne til at være opmærksomme på "the more-than of the human eye and/or developmental brain" (Rotas, 2019, p. 10). På samme måde viste de fire pigers videografi sider af læring som ofte er marginaliseret i undervisning og uddannelsesforskning, netop gennem de haptiske berøringer i og med både kameraet og den afsluttende video om blogetik, især elevernes optagelser af lærere og forskeren. Inklusion af det materielle, såsom et kamera eller en pind, aktiverer et ontologisk skift der yder mere retfærdighed til nonhumane kræfter der er på spil i undervisning og forskning. Endvidere viser mine haptiske møder hvorledes det forstyrrer koloniserede opfattelser af relationer. De haptiske møder skal ikke forstås som udtryk for elevernes individuelle identiteter, evner, interesser eller intentioner; i så fald ser vi ikke det 'flow of immanence' som kontinuerligt skaber verden gennem dets uendelige aktualiseringsmuligheder (Deleuze & Guattari, 1987). Elever skal derimod ses som et "entangled phenomenon [...] an assemblage of elements that produce one another through the relation, none of them pre-existing the event" (Giorza, 2019, p. 13). Dette er særligt vigtigt for en dekolonisering af skrivning og skrivertilblivelser; ikke at se skribersubjektivitet som et autonomt individ, men som Braidottis posthumane subjekt (2013, 2019), og dermed som bare én af mange dele i skriveansamlingen. Det posthumane skribersubjekt er i en dis/kontinuerlig tilblivelsesproces, en relationel kropslig og indlejret, affektiv og ansvarlig entitet (Braidotti, 2019, p. 31).

Haptisk videografi handler om at være til stede, midt i det hele, og derfra sanse energier og affekter i bevægelse. At være opmærksom på forbundethederne i relationer mellem eleverne, bloggen og den materielle verden, og flytte sig med disse molekulære linjer. At undersøge hvilke muligheder der opstår, og hvordan deltagerne påvirkes eller ikke påvirkes af disse muligheder. Hvad det tilskynder til, for hvem. Det kræver at man som forsker anerkender sit eget ansvar for hvad der bliver produceret. Og hvis man forestiller sig, som jeg gør, at skrivningen (i snæver forstand) og tekster (også i snæver forstand) ikke er slutmålet, men nærmere materialer (i bred forstand) der tages i brug af og i en ansamling, så flyttes sprog, læring og tekster fra deres position som det prædeterminerede og privilegerede slutpunkt. Spørgsmålet bliver nærmere hvad de gør, og hvad der bliver produceret i denne gøren. Hvor er energien, vitaliteten? Hvilken rolle spiller

eller lykkes det ikke at spille for skrivning, og for hvem? Derfor er det vigtigt i en videografi at omfavne “noisy and unruly processes capable of finding dialogue with each other and with the world [...] a dialogue that requires a ‘we’ who share a time and space of attentiveness” (Rose, 2004, p. 21), og at se video som en samarbejdsproces og bevægelse med verden, et mellemrum, mere end et blik enten udefra eller indefra. Der ligger to pointer i dette, den første at en sådan haptisk videografi der kan dekolonisere forskningsansamlingen, *ikke* forudsætter at elever direkte er involveret i at filme; det kan ske gennem mange forskellige slags intra-aktioner, hvilket vi så i begyndelsen af blogansamlingen og i modeansamlingen. Der er ingen fast opskrift, men kræver lydhørhed (og her mener jeg ikke kun forskerens, men af forskningsansamlingens humane og nonhumane deltagere i det hele taget). Den anden pointe er at intet er givet ved at få elever til at filme; for det første kan det som metode fastholde de molære linjer, blot med et indefra-perspektiv, for det andet kan et humancentreret perspektiv ligeledes fastholdes, endda forstærkes. I begge tilfælde etableres måske en ny platform, men den er placeret inden for den samme forståelsesramme og ændrer ikke på de hierarkiserende binariteter.

7.5. Skrivertilblivelse i passiv-aktiv vitalisme: opsamling på analyser

Jeg har nu igennem tre intra-ventioner arbejdet på at etablere en relationel metodologi der gør det muligt for mig at undersøge skrivning og skrivertilblivelser i et posthumant perspektiv. I en posthuman autoetnografi har jeg fulgt forskningsansamlingens proces frem mod en haptisk videografi, og hvordan denne synliggør, betydningsgør og producerer affekt i tre skriveansamlinger. Undervejs har jeg haft fokus på min egen forskertilblivelse, herunder det værdifulde i at blive *umærkelig* (Le Grange, 2018) i relation til andre agenter i forskningsansamlingen, ikke mindst elever, forskningskamera og videodata. Det er et etisk spørgsmål om at kunne samarbejde med andre agenter på en produktiv måde. Målet har for mig været i en *modaktualisering* at undersøge hvordan de potentialer der muliggjorde de forskellige tilblivelser i skriveansamlingen, kan udvides og sættes fri. Mit afsluttende bud var at se haptisk videografi som mulighed for

at dekolonisere skoleforskning. Jeg vil nu samle op på hvad analyserne peger på er kendetegnende for skrivning og skrivertilblivelser.

7.5.1. Skriveundervisning i et mikropolitisk perspektiv

Som tidligere nævnt bruger jeg i mine analyser begrebet skrivertilblivelse til at flytte fokus fra den enkelte elev til intra-aktionen mellem dem og forskellige nonhumane entiteter (papir, printer, kamera, pind). Dermed antydes også at det der foregår i skriveansamlingen, ikke (kun) er forårsaget af læreren eller eleverne, og ikke (kun) er afhængig af deres intentioner og kontrol. De relationelle møder der opstår i ansamlingerne, fremstår ikke som noget der kan planlægges og forudsiges, eller designes og derefter reproduceres. Mine analyser viser derimod at de kan fremmes, udvides og frigøres med relationelle, objektfyldte rum der er åbne for de affektive møder mellem kroppe, ideer, diskurser, materialiteter, rum, regler, stemninger, osv. Og lige så væsentligt det er at decentrere læreren og eleverne, lige så væsentligt er det ikke at re-centrere materialiteten. En pointe i analyserne er således at det ikke kun er det humane subjekt, men ligeledes materialitet der 'forsvinder' eller gøres umærkeligt i de relationelle møder. Hverken de fire elever, materialer, forskellige impulser, energier, teknologier, didaktiske (ind)greb eller skruediskurser er mulige at afgrænse, isolere eller undersøge i 'sig selv'. Det åbner til gengæld spørgsmål om hvordan vi kan navigere i uforudsigelige skriveansamlinger hvor nonhumane og mere-end-humane kræfter ikke er underlagt menneskets intentioner og rationelle valg. Et spørgsmål der især trænger sig på når det kommer til literacy som konventionelt ses som et humanorienteret projekt, fyldt med intentioner og formål, policys og regler, initiativer og interventioner. Skriveansamlingen er på den ene side og meget tydeligt resultatet af menneskelige intentioner, ønsker og forventninger (skolens, lærerens, elevernes, forskerens). Men på den anden side opstår undervisningen, og ikke mindst de interessante aspekter, som følge af de produktive møder med nonhumane og førpersonlige kræfter i ansamlingen. Humane og nonhumane kræfter konvergerer og samarbejder i produktionen af skrivning og skrivertilblivelser.

I det humanistiske paradigme er der en tendens til at se skriveundervisning som noget der på den ene side er skabt af uddannelsessystem, skoler og

lærere, på den anden side er rettet mod (at producere) aktive, selvstyrende elevkroppe; det humanistiske subjekt som handler ud fra sine intentioner og forestillinger om verden (Lenz Taguchi, 2017). At se skrivning og undervisning som passiv-aktive ansamlinger er derimod en særlig betoning af de passive kræfters betydning. Her handler det om for deltagerne at blive respons-able, dvs. være lydhøre og umærkelige i relationen til andre agenter i omverdenen. Det så vi ske i den indledende fase af modeansamlingen hvor eleverne blev til (i) en ansamling af hænder-bord-computer-blyant-penalhus-papir. Blandt andet så vi en hånd løsrive sig kroppen-som-organisme og dens hierarki, og i haptiske berøringer blive-til-sammen-med andre og andet i ansamlingen. I den rolige, men også intense atmosfære kan man nærmest mærke de passive livskræfter strømme gennem elevkroppene og de haptiske berøringer de indgår og bliver-til i. Vi så det også folde sig ud, på en lidt anden måde, i måden eleverne i danseblogansamlingen lader sig blive ført nye steder hen af kamera, interview og pind. Det forstærker de affektive relationer og forøger potentialet for tilblivelse, ikke bare for eleverne, men også kamera, pind, blog, lærer, forsker, osv. En væsentlig effekt er at eleverne deterritorialiserer skriveansamlingen ved blandt andet at destabilisere binariteten barn/voksen. Undervisning er således et sted vi kan træne os i at forstå andre humane og nonhumane agenter som betydningsfulde, med et mål om at kunne intra-agere med disse på en produktiv måde. Samtidig er et undervisningsmiljø nødvendigvis og i meget høj grad intentionelt iscenesat, selv når det som i min empiri vægter elevernes selvstændige arbejde og samarbejde. Hvordan muliggøre et frugtbart samspil mellem de passive og aktive kræfter til stede? Hvad kan vi lære af de tre intra-ventioner og deltagernes respons-able intra-aktioner?

I et mikropolitisk perspektiv defineres undervisning som molekylære flugtlinjer (se kap. 4.4.3). Flugtlinjer opstår ud af den ubestemmelighed og tilfældighed der gør det muligt for os at tvivle, at forblive ambivalente, at reagere på nye og uventede måder. Vi så det når eleverne blev grebet af begær efter at indgå i uventede forbindelser, med materialer, ideer, intensiteter, rytmer; at blive berørt af og dermed forstærke en affekt, som når en pind/mikrofon skyder dem ud på en bane der undviger og måske undergraver skolens vidensterritorie. Hvor det molære overkoder og skaber rigide grænser, er det molekylære mikroskopiske forskydninger i disse

opdelinger. Det molekylære er konstitueret af mange forskellige forindividuele singulariteter, ustabile forbindelser, knudepunkter og led der når som helst kan falde tilbage til deres virtuelle udgangspunkter (modaktualisering). Og i den forstand skal begreber som 'individ' og 'elev' (og 'lærer' og 'forsker') forstås som narrativer der synliggør hvordan forskellige molære linjer territorialiserer og midlertidigt stabiliserer kroppe, tanker og materialitet i bestemte forbindelser der for en tid får tildelt magt. Flugtlinjer derimod er svære at fastholde og beskrive, de er netop flygtige og flydende. De rummer muligheden for at nye forbindelser påvirker andre forbindelser som skaber grundlaget for nye normer. Flugtlinjer er bevægelser hvor noget unddrager sig et territorium eller et kodet rum. Mikropolitik ser disse flugtlinjer som den potentialitet der altid allerede er til stede virtuelt for at bryde vanetænkning og begrænsende linjer og koder. En mikropolitisk tilgang gør det muligt at fokusere på afvigelserne fra de forventede måder at være skriver på. Den tillader os at undersøge de flygtige øjeblikke af brud og forstyrrelser, at identificere og følge differentieringer og flugtlinjer.

7.5.2. Molekylær multimodalitet

Hvad siger mine analyser om skribersubjektivitet og tilblivelsesprocesser? Målet med mit projekt er blandt andet at skabe et alternativ til det kropsløse, selvstyrende skribersubjekt som både forskning og curriculum har en tendens til at konstruere (se kap. 3). Er det lykkedes at tydeliggøre og betydeliggøre skrivningens affektive og kropslige aspekter, og dermed tegne alternative skribersubjekter? Det vil jeg mene, for så vidt mine analyser påviser flere forskellige tilblivelsesprocesser og hvordan de forstyrrer og udvider skriveansamlingerne. Det gælder, på hver deres måde, blandt andet tegning-papir-mode-hånd og kamera-pind-blog-interview. Tilblivelserne finder sted i og opstår ud af relationerne *mellem* elevkroppe og materiel-diskursive entiteter, hvilket viser hvorledes skribersubjektivitet handler om tilblivelse *med* andre og andet. Jeg kan ikke ud fra analyserne pege på en afgrænset faglig udvikling af skrivning, at eleverne er blevet bedre til at styre deres skriveproces, at de træffer gode valg i forhold til redesigns, osv. Jeg kan således ikke pege på udvikling i forhold til eksisterende kategorier, læringsmål eller andre ydre standarder. Ligeledes kan jeg ikke påvise indre, psykologiske forandringer såsom motivation. Det er meget muligt at noget af

det sker, men forskningsansamlingen er hverken i stand til eller har som fokus at vise hvordan skribersubjekterne lever op til forventede repræsentationer og normer. Derimod har jeg *mærket* skribersubjekternes affektive udvidelse, hvordan det var livsbekræftende, og hvordan de ændringer det medførte, kan være generative for nye måder at være skriver på. Det skal ikke forveksles med skridt frem mod et idealiseret mål; enhver tilblivelse er kun en midlertidig løsning i en krop, eller en samling kroppe. Det er således begrænset hvor prototypiske eller skalerbare disse transformationer er, i og med de er relationelle og produceret gennem åbenhed over for det ubestemmelige og ukendte. Som modaktualisering fremhæver min forskning nærmest det modsatte, nemlig begivenhedernes uudtømmelighed. Mine analyser viser og udvider de potentialer der muliggjorde affekter, begær og flugtlinjer. Åbne processer der muliggjorde forøgelsen af skribersubjekternes og skriveansamlingernes kapacitet til at handle, tænke og relatere til omgivelserne i affektivt engagement med dem.

Det posthumane subjekt er ikke en individuel person eller en bestemt identitet, men effekten af subjektiveringsprocesser der konstitueres gennem forskellige kræfter (Postma, 2016, p. 313). Identitetsbegrebet har rod i en fastlåst, binær tænkning med etiketter og kategorier hvor noget/nogen har en identitet ved at være forskellig fra noget andet, fx barn/voksen, dreng/pige, subjekt/objekt, natur/kultur. Omsat til literacy peger det frem mod den 'gode elev' som en autonom elev der ikke lader sig præge eller styre af passive kræfter, og som forholder sig kritisk til sociale og repræsentationelle systemer (Colebrook, 2014, p. 123). I literacyfeltet ses det i begreber som skriveridentiteter (Ivanič, 1998), multimodal kompetence (Kress, 2010; 2003), didaktisk design (Sørensen & Levinsen, 2014), kommunikativ kompetence (Bundsgaard et al., 2013) og kritisk literacy (Luke, 2018). Alle bygger de på en konventionel forestilling om subjektet i skriveundervisningen som en klart afgrænset enhed, ofte fremstillet som adskilt fra andre, fra sociopolitiske kræfter, fra materialiteten selv (Gourlay, 2021, p. 1). I stedet for den klassisk-humanistiske ide om et subjekt som stræber efter at blive 'sig selv', er det posthumane subjekt en intra-aktiv, selvdifferentierende krop som konstant bliver forskellig *fra sig selv* (Lenz Taguchi, 2017). Det handler ikke om en (negativ) forskel i forhold til eller mellem individer (Colebrook, 2014, p. 117), men er nærmere en (positiv)

forskel der emergerer inde fra den individualiserende krop selv, som en effekt af en kompleks komposition i situerede møder – ikke kun med andre kroppe, men også med dens egen blanding af virtuelle potentialer (Colebrook, 2014). Produktionen af subjektivitet kan således ses som en kontinuerlig proces af selvdifferentiering (Lenz Taguchi, 2017, p. 706).

Målet med at skabe et alternativ til det kropsløse, selvstyrende skribersubjekt kommer blandt andet af mit fokus på at rehumanisere literacy (se kap. 1.3.1). Min påstand er at screeningen af kroppe, affekter og materialiteter fører til en ontologisk indsnævring af hvad det vil sige at være skriver. Samtidig er der i forskning, pædagogik og policy en tendens til at udvide forestillingen om hvad skrivning er, fx med et begreb som multimodalitet. En sådan udvidelse vil mest af alt hjælpe med opbygningen af en ramme der inkluderer nye og stadigt voksende måder at være skriver på, men som fortsat opererer hierarkisk og ekskluderende, så visse former for skrivning bliver betragtet som overlegne i forhold til andre (Truman, 2019, p. 2). Og da det stadig sker gennem en voksenlinse der tildeler eleverne behov for at blive fyldt op med standardiserede måder at skrive på, er faren at der på den måde kræves stadigt mere for at elever bliver anerkendt som fuldt-ud-skrivere. Mine intra-ventioner viser dog at multimodalitet både rummer molære og molekylære affekter (se kap. 4.2.2). Den første skaber med en molær multimodalitet faglig orden og territorialiserer hvad elevkroppene kan og ikke kan i skriveansamlingen. Undervisningen er med multimodalitet stadig rettet mod fraværet af skriverkrop, den forstærker idealet om det selvstyrende skribersubjekt, og er styret af læringsmål og en normativ og hierarkisk forestilling om skrivning. Molær multimodalitet stabiliserer så at sige ansamlingens faglige identitet ved at inddæmme nye modaliteter og medieformer, og således bevare den indre homogenitet.

Men multimodalitet kan også producere heterogene og objektfyldte rum der åbner for affektive møder, sådan som det skete i de analyserede intra-ventioner. I sådanne tilfælde deterritorialiserer molekylære affekter multimodalitet ved at åbne op for hvad skriverkroppe kan gøre og begære. Analyserne indfanger kroppe der er rettet mod at røre og blive berørt i de multimodale ansamlinger. Molekylær multimodalitet består i sin balancering af passive og aktive livskræfter af kropslig, kollektiv og rumlig intra-aktion.

De multimodale ansamlinger bygger på processer af at-bringe-og-blive-bragt-i-relation, af elever, materialer, ideer, diskurser, teknologier, og deres meningsproduktion rummer kropslige aspekter, såsom sanser, bevægelse, rum, stemninger, osv.

Molekylær multimodalitet producerer flugtlinjer med hvilke eleverne får mulighed for at blive til noget andet og mere. Her er der tale om en *ontologisk udvidelse* af hvad det vil sige at være skriver. Fokus skifter til hvordan skrivning kan komme til at opleves som livsbekræftende, og hvordan livsbekræftende deltagelse langt overgår enhver form for traditionel forestilling om et individ der 'skriver'. Hvordan deltager skribersubjekter, skrivning og tekster som materialiteter i produktionen af begivenhedens dynamik og bevægelse? Hvad *gør* skrivning i elevernes liv? Mozère, som arbejdede sammen med Deleuze og Guattari, mente ikke at læring handler så meget om for eleverne at mestre det officielle curriculum, men snarere om hvad der sker i de øjeblikke hvor eleverne er i stand til at *gribe* noget der styrker deres egne livskræfter (2014, p. 102). For Mozère involverer læring en forøgelse af intensitet og kraft i elevers affektive relationer og bevægelser (Boldt et al., 2015).

7.6. Skrivning som intra-aktion

I de tre skriveansamlinger har jeg sporet og kortlagt hvordan intra-aktionerne mellem eleverne, andre (nonhumane) kroppe, omgivelser, teknologier, sociale reguleringer, skrivediskurser og –normer udvider (og på forskellige måder også begrænser) elevernes kapacitet til at handle. Min tilgang har vægtet de passive kræfter i skriveansamlingen. Mine analyser indkredser de fire skriverkroppe som porøse, konstant skiftende og i affektiv relation med deres omgivelser, i haptiske møder med stole, borde, computere, opgaver, sociale medier, kamera, pind, diskurser, tekster, osv. Skriveprocesserne finder således sted i de relationelle møder, i intra-aktionerne, de er ikke positioneret 'inde i' subjekterne. Fra det øjeblik kamera, dans, blogtekster, pind, interview og elever kommer i haptisk berøring med hinanden, bliver skrivertilblivelser mulige. Det virker som om ikke bare elever, men også materialiteter løsriver sig fra skolens dominerende kodifikationer. De haptiske relationer producerer flugtlinjer der frigiver begær og fremkalder

leg, energi, nye muligheder. Det er min overbevisning at disse flugtlinjer har potentialet til at nedbryde og genopbygge det organiserede skrivemiljø. Det viser også hvordan materialiteter, især objekter der normalt ikke hører hjemme i skolen, kan antænde affektive intensiteter.

Skriveforskning og –pædagogik domineres af anstrengelser for ikke bare at se bort fra, men også at eliminere sådanne flugtlinjer fra curriculums strukturerede rum. Fokus er således ofte på læreres og forskeres restruktureringer gennem designs, didaktikker og interventioner. Skrivelserne er i deres tilblivelser en del af ansamlinger der involverer instruktioner, literacydiskurser og normer for hvordan man er skriver og lærer at skrive. Men potentialet for tilblivelse afhænger af alle elementer som skrivelserne former ansamlinger med. En vigtig pointe er her at affekternes anomalier ikke er uvæsentlige, men tværtimod centrale (Deleuze, 1989, p. 128). Skriveansamlingers grundlæggende karakter af *ubestemmelighed* er ikke et problem der skal ignoreres, løses eller fjernes, men noget der gennem relationelle metodologier kan gøres generativ. Mine analyser viser hvordan de planlagte, stabile skrivepræstationer står i gæld til og opstår ud af kroppenes og rummets bevægelser, rytmer og energier. Flugtlinjerne ødelægger ikke skriveansamlingerne; på væsentlige måder er det dem der skaber innovative 'folder' (Deleuze & Guattari, 1987) i ansamlingerne, og dermed udvider og forstærker tilblivelsesprocesserne. Skrivertilblivelse betegner ikke en faktisk skrifters fremadskridende bevægelse på den forventede, nødvendige bane fra at være 'ikke-skriver' (novice/uøvet) til 'skriver' (dygtig/avanceret/ekspert). Skrivertilblivelse er de intense strømme af affekt og flugtlinjer der undslipper skriveundervisningens binariteter.

Jeg vil på baggrund af mine haptiske analyser af elevernes skrivertilblivelser indkredse en posthuman forståelse af skrivning. Cooper (2019) hævder at skrivning "is no longer conceived of as an epistemic or even a socioepistemic practice of understanding the world but rather as a behavior of intra-acting in the world in which writers participate in their own and the world's emergence" (p. 5). Cooper gør termen *intra-aktivitet* fundamental i sin indkredsning af hvad skrivning er og ikke mindst gør; at skrive er en del af verdens tilblivelse. Skrivning begynder altid i intra-aktion, og realiseres gennem ansvarlighed for hvad der bliver til i processen (Cooper, 2019, p. 9).

I stedet for en verden der udgøres af afgrænsede individuelle entiteter, er skriverkroppe åbne og porøse i intra-aktive ansamlinger. Forandring, hævder Cooper (2019), er ikke resultatet af intentioner og planlægning, men emergerer kontinuerligt som følge af at dele af verden påvirker hinanden. Skrivere handler og gør en forskel gennem deres intra-aktioner. Men de handler ikke ud fra bevidste intentioner, og deres handlinger kan ikke determinere hvilken forskel de gør. For Cooper har agens altid en effekt; den åbner for muligheder, og ved at gøre det forandrer livet sig på måder der har betydning. Pointen er bare at det hverken er en fri eller determineret handling fra et bevidst subjekt. Agens er relationel og derfor respons-abel. Som mine analyser viser, intra-agerer skrivere med følelser, erfaringer, materialiteter, andre kroppe, og forandrer sig selv og andre fra det ene øjeblik til det næste. Disse intra-aktioner er hverken forberedelse til eller understøttende for skrivning, de *er* selve skrivningen (Cooper, 2018, p. 18). Intra-aktionerne er styret af affekter og (lydhøre) reaktioner på de muligheder der opstår gennem intra-aktionerne.

Som nævnt lægger Cooper vægt på skriverens ansvarlighed "for what materializes, for what comes to be" (Barad, 2007, p. 361). At forstå skrivning som intra-aktion nødvendiggør en etisk tilgang til skrivning. Cooper (2019) argumenterer for at skrivning i etisk forstand medfører at vi er opmærksomme på tilblivelsens relationer, at vi skaber os selv og verden i vores skrivning, og at selv om vi aldrig er herre over resultatet, er vi ansvarlige for hvad vi er med til at skabe (p. 7). At agens er distribueret, fritager os således ikke fra ansvaret for vores intra-aktioner, og en etisk *skrivepædagogik* består af kultiveringen af vaner der afstemmer skrivere i forhold til intra-aktiv 'wor(l)ding' (Barad, 2007). Vaner der fører til god skrivning, er intra-aktive vaner der gør skrivere opmærksomme på deres forbundetheder med andre levende væsener, teknologier, institutioner og kræfter, hvordan de kan arbejde kreativt med dem, hvordan de kan påvirke og blive påvirket af dem.

8. Diskussion og perspektivering

I det følgende diskuterer og perspektiverer jeg det foregående kapitels analyser af skriveansamlingerne. Det gør jeg ved at ophæve parenteserne som jeg satte i de første analyser, dels om de mange mulige koblinger mellem skritersubjektivitet og medietekster og –diskurser, dels om (multimodale) tekster. Jeg inddrager således begreber og elementer som ofte bruges og indgår i sociokulturel literacyforskning, og som jeg i første omgang udelod for netop at reducere den 'støj' de af samme årsag udgjorde i mit forsøg på at udvikle nye analysemetoder. Når jeg nu bringer dem med ind i mine analyser igen, er det blandt andet for at sætte mine nye indsigter 'tilbage' på literacykortet, og på den måde gøre dem mere relevante. Jeg ser det som en reterritorialisering af min forskningsansamling. Samtidigt gør mine nye indsigter det muligt at forstå og bruge de sociokulturelle begreber og elementer på nye, deterritorialiserende måder. I forlængelse af disse årsager er målet at nuancere, udvide og diskutere de posthumane analyser af og den postkvalitative tilgang til skritersubjektivitet i en multimodal skriveundervisning. I overensstemmelse med postkvalitativ forskning som en procesmetodologi der opstår når teori og data møder og producerer hinanden, vil jeg tilslutte dem på en ny måde ved at inkludere andre begreber såvel som andre dele af data. En pointe er blandt andet at jeg i højere grad vil inddrage det jeg kalder de aktive livskræfter i skriveansamlingerne, for netop at sætte dem i et produktivt møde med de passive livskræfter som analyserne overvejende fokuserer på.

Målet er ikke kun at skabe nye indsigter om skrivning og skritersubjektivitet, men også at skabe en platform for diskussion af posthumane tilgange til literacy ved at belyse min forskningsansamlings egne forbundetheder, antagelser og udeladelser. Jeg diskuterer den posthumane analysetilgang ved at genlæse mine analyser af blog- og modeansamlingen. Den første genlæsning undersøger hvordan forskellige medier indgår som kulturelle ressourcer i elevernes tilblivelsesprocesser, den anden undersøger fordele forbundet ved at holde fast i multimodal tekstproduktion som en særlig slags meningsproduktion. Dermed får jeg nogle aspekter med som undslipper de 'rene' posthumane analyser, mens disse aspekter på den anden side påvirkes af og (forhåbentligt) forandres i de affektive tilgange. Afsluttende vil jeg på

baggrund af genlæsningerne samle op på og perspektivere mit begreb om den relationelle skribersubjektivitet.

8.1. Skribersubjekter, humor og mediediskurser

I analysen af mine intra-ventioner valgte jeg at sætte parentes om de medietekster og –diskurser der både direkte og indirekte var til stede i skriveansamlingerne. Det gjorde jeg for at undgå at falde tilbage på repræsentationelle, mediale og diskurskritiske måder at forstå medier i literacy- og subjektiveringsprocesser. I stedet valgte jeg udelukkende at have fokus på at møde medietekster i deres materialitet. De fleste teorier om (elevers) brug og produktion af medietekster i skriveundervisningen bygger på lingvistiske analogier, kulturkritik og repræsentationelle praksisser (Ehret et al., 2016, p. 347) hvor krop, affekt og bevægelighed fjernes fra skrivepraksis og subjektiveringsprocesser. Samtidig er der en tendens til at tænke i binariteter som barn/voksen, skole/fritid, digitalt/analogt, menneske/teknologi. Med den haptiske, mikropolitiske tilgang ønskede jeg at gå uden om disse molære linjer.

I dette afsnit vil jeg hæve parentesen og læse mine mikroanalyser sammen med begreber fra sociokulturel og multimodal medieforskning. Konkret vil jeg i forlængelse og genlæsning af mine analyser undersøge hvordan forskellige mediediskurser indgår som kulturelle ressourcer i elevernes intra-aktioner med medietekster og videokamera. Min pointe er at de haptiske berøringer og affektive møder med materielle entiteter som mine første analyser påviste, også er til stede i intra-aktionerne mellem elever og medier og mediediskurser. Med fokus på de forskellige elementer af humor og selfies der er synlige i min videodata, åbner jeg således op for aktive livskræfter som intention, kulturelle ressourcer og menneskelig agens, samtidig med at de forstås inden for rammen af en relationel ontologi. Målet er at diskutere resultaterne af mine analyser, og samtidig at diskutere 'op mod' sociokulturelle tilgange til multimodalitet, design og skriveridentifikationer (se kap. 2.2).

8.1.1. Posthuman tilgang til medier

Som skriveforsker er jeg påvirket af sociokulturelle perspektiver der anerkender diversiteten i situeret skrivning og understreger relationen mellem literacy, magt og identitet. Med udbredelsen af digitale teknologier og medier opstod behovet for at rekonceptualisere literacy som multimodal (Jewitt, 2008) eller multisemiotisk praksis (Prior & Hengst, 2010). Det meste forskning har med dette udgangspunkt bygget på repræsentationelle paradigmer (Ehret et al., 2016), domineret af multimodalitetens sociosemiotiske teori (Kress, 2009). At producere medietekster ses her som en designproces hvor man i konstruktionen af mening i tekster manipulerer semiotiske modaliteter (se fx Smith & Dalton, 2016). Andre har bevæget sig bag om multimodal konstruktion og undersøgt hvordan børn og unge producerer tekster med diverse medier som kulturelle ressourcer (se fx Ranker, 2007), og hvordan børn og unges engagement med digitale medier fungerer som 'transaktionelle rum' mellem skole og fritidsaktiviteter (Erstad et al., 2007) og som medieret af populærkultur (se fx Mills, 2010). Endvidere har repræsentationelle perspektiver belyst hvordan børn og unge udvikler sproglige og kulturelle identiteter ved at skabe og kommunikere delte literacypraksisser (fx Domingo et al., 2015; Hull & Stornaiuolo, 2014). Forskere har også påvist hvordan kulturelt og akademisk marginaliserede børn og unge positionerer sig anderledes i arbejdet med nye medier, hvilket har affødt kritik af hvordan forskelligheder gennem (uddannelsessystemets) normative diskurser fører til uligheder (se fx O'Brien, 2012).

Jeg er enig med Ehret et al., (2016) i deres kritik af disse perspektiver på børn og unges engagement med digitale medier for at forudsætte sociale strukturer der eksisterer uden for og forud for kropslig aktivitet. Det gør det svært at undersøge hvordan sprog, diskurs og kultur "come to matter" (Barad, 2007) i produktionen af medietekster. Literacyteorier mangler viden om hvordan digitale medier får betydning i materiel-diskursive relationer (Ehret et al., 2016, p. 347). Ifølge Ehret et al. (2016) vil en sådan tilgang kræve at man modsætter sig den repræsentationelle logik der skaber det ontologiske skel mellem ord, tegn og diskurser på den ene side, og de vitale materialiteter som menneskelige kroppe er en del af, på den anden side. Brug og produktion af medietekster kan netop ikke abstraheres fra kroppe,

bevægelser, materialer og steder (Ehret et al., 2016, p. 348). Børn og unge bliver ud fra kulturelle forestillinger og den digitale kapitalismes økonomiske institutioner gjort til en homogen og ensartet gruppe (Driver & Coulter, 2018, p. 1). Ideologier om individualisme udelader de provisoriske, rodede og tvetydige relationer gennem hvilke børn og unge over tid og gennem forskellige typer engagement på tværs af forskellige digitale medier lærer og bliver-til som subjekter. Samtidig har ønsket om at komme tæt på og følge børn og unges mediepraksisser ofte vist sig at være invasiv, domineret af moralske vurderinger der på rigide måder fortolker deres subjektive og interpersonelle liv (Driver & Coulter, 2018, p. 2).

Posthumane teorier og affektteorier udfordrer disse repræsentationelle, mediale og homogeniserende perspektiver. Leander og Boldt (2013) kritiserer den repræsentationelle logik for at tømme literacy og mediebrug for affektive aspekter. Ud fra analysen af en 10-årig drengs aktiviteter i forbindelse med læsning af Manga argumenterer de for at drengens oplevelse overskrider abstraktioner såsom sociale strukturer og foruddefinerede kategorier som 'interesse' der netop kan ses som ontologisk adskilt fra drengens umiddelbare oplevelse (p. 43). Videre argumenterer de for at aktiviteterne ikke kan ses som designprocesser (p. 43). I stedet ser de drengens aktiviteter som en emergerende produktion af sansninger og fornemmelser, en udfoldelse af mulighed (Leander & Boldt, 2013, p. 42) som undslipper strukturer, hierarkier og a priori kategoriseringer. Strukturer, hierarkier og kategorier er netop abstraheret fra oplevelsen, hvorimod drengens oplevelse er kropslig. Kropslighed "is a matter not of being specifically situated in the world, but rather of being of the world in its dynamic specificity" (Barad, 2007, p. 377). Kropslighed er mere end den menneskelige krop, mere end kroppen der bevæger sig rundt et bestemt sted. En kropslig oplevelse med digitale medier og mediekultur kan ikke fanges gennem repræsentationel logik (Ehret et al., 2016, p. 350).

Som al anden meningsproduktion består engagement med digitale medier af affektive relationer af kroppe-materialer der gensidigt producerer hinanden. Verden ligger ikke inaktiv, fiks og færdig og venter på at blive repræsenteret 'udefra', hvad enten det er gennem blyant-papir, populærkultur, digitalt software – eller gennem menneskekroppe, som vi skal se i nedenstående

analyse. Mening er ikke lagt ind i eller fastholdt i en multimodal tekst (Kress, 2009), mening er konstant emergerende ansamlinger af humane og nonhumane kroppe og kræfter der overskrider tekster og repræsentationer.

I et relationelt perspektiv er al tilgængelig viden immanent til og en uadskillelig materiel del af verdens fortsatte og differentierende tilblivelse (Deleuze & Guattari, 1987). Målet er ikke at ignorere sprog, diskurs og kultur, men netop at møde dem i deres materialitet (Ehret et al., 2016, p. 348). I en nonrepræsentationel tilgang er logikken at den måde de læres at kende på, også er den måde de 'er'. Børn og unges brug og produktion af medietekster er således emergerende ansamlinger der i materiel-diskursive relationer er forbundet og forviklet med verdens tilblivelse. Når jeg vender tilbage til mine analyser for at rehabilitere de diskursive elementer i ansamlingerne, dvs. anerkender betydningen af de medietekster og –diskurser jeg i de første analyser satte parentes om, er det således stadig uden et ontologisk skel mellem diskurs-og-materialitet (Ehret et al., 2016, p. 348). Literacy og medieproduktion er aktiviteter hvor der heller ikke er et ontologisk skel mellem repræsentation og stof (*matter*). Spørgsmålet er stadig hvordan kroppe og materialiteter intra-agerer og påvirker hinanden i processer af tekstproduktion.

I analysen af blogansamlingen viste jeg hvordan pigernes danseblog emergerede, ikke af repræsentationen af oplevelser og erfaringer udefra, som noget ydre i forhold til ansamlingen, men af ideer der tog form i dens intra-aktivitet. Min hensigt med nedenstående analyse er med begrebet begær at genindskrive elevernes ønsker i den relationelle ontologi. Begær produceres relationelt mellem førindividuele kræfter og intensiteter, og udgør som tidligere nævnt mulighedsbetingelserne for hvad kroppe kan gøre og blive til. Hvilke mulighedsbetingelser skaber begæret i elevernes møde med mediediskurser og –kultur for at intra-agere med verden og føle sig (affektivt) forbundet med rum, skrivning og subjektivitet, og hvilken betydning har det for hvem og hvad de kan forestille (sig) at blive-til? Her følger en analyse af subjektiveringsprocesserne der emergerer i intra-aktionen mellem elever, kamera og mediediskurser.

8.1.2. Humor, selfies og subjektiviteter

Sociokulturelle perspektiver på literacy giver indblik i skrivningens multidimensionelle processer og mangfoldige identitetsdannelser (fx Barton et al., 2000; Gee, 1996; Street, 1984, 2003; Dyson, 2008, 2010; Pahl & Rowsell, 2005; Ivanič, 2004). Centralt i disse perspektiver er at literacy forandrer sig i forhold til forskellige domæner, fx fritids- og skoleliteracy, og at disse er socialt og kulturelt situerede. En pointe er dog at børnenes literacypraksisser spænder over og frembringer mange forskellige kontekster der blandes sammen på mange måder. Street (2003) argumenterer for at vi undersøger disse praksisser i relation til mere generelle emner som tekstualitet, virkelighedsforestillinger, identitet og magt. Ved at se på disse relationer kan vi få en forståelse for hvordan identiteter flyder på tværs af forskellige kontekster.

Disse teorier og undersøgelser har været banebrydende for forståelsen af nye mediediskurser og skolens literacyundervisning, og jeg mener at de fortsat er relevante i studiet af sammenhængen mellem digitale medier, skrivning og skribersubjektivitet. Den bagvedliggende ontologiske præmis i sociokulturelle undersøgelser af det socialt situerede 'selv', af skriveudvikling og af tekstpraksisser er dog eleven som fokus for opmærksomhed og ophav til social interaktion i og forhandlinger om skrivertilblivelser (Hermansson, 2017, p. 466). Endvidere ses medietekster overvejende som diskursive objekter, enten som repræsentationer eller som præsentationer, det vil sige performance (Warfield, 2017). Mit ærinde er ikke at argumentere for at elevernes produkter (bloggen, videoer, optagelser af dem selv, tegninger, fotos, tekster) ikke er repræsentationer eller præsentationer, men at en sådan forståelse ikke giver det komplette billede af dem. En sådan ikke-komplet forståelse har en tendens til at forstærke dualistiske diskurser omkring børn og unges oplevelse af medieproduktion og brug af digitale medier. Jeg har i analyserne hidtil stræbt efter at vise hvordan posthumanisme kan tilføre skrivning og skriveforskning en vigtig (affektiv og kropslig) dimension, adressere skellet mellem diskurs og materialitet samt undgå binariteter. Jeg foreslår derfor at elevernes menings- og medieproduktion kan ses som sammenvævede intra-aktioner af repræsentationer, præsentationer, materialitet og affekt.

8.1.2.1. *Humor i kollektive selfievideoer*

Jeg har i det foregående argumenteret for at der mangler materielle og relationelle samt empirisk detaljerede og etisk nuancerede tilgange til og forståelser af sammenhængen mellem elever, subjektivitet, affekt og digitale mediationer. Subjektiveringsprocesserne i mødet mellem elever, kamera og mediediskurser i min forskning tager form og kommer til udtryk på mange forskellige måder. I det følgende har jeg valgt at se dem samlet som *bevægelige og kollektive selfievideoer der gennemkrydses af humor*. Jeg vil vise hvorledes eleverne gennem humor leger med grænserne for hvordan de kan være skribersubjekter. I forlængelse af dette argumenterer jeg for at humor kan føre til ændringer af omridset af skriveundervisningens affektive landskab, og at eleverne i det åbne, ikke-strukturerede rum i undervisningen kan opleve følelsen af at være *tilknyttet*. Det rummer potentialer for nye måder at blive bundet til skribersubjektiviteter og anerkendt som skrivere, noget elever ofte er afskåret fra (McDermott & Lenters, 2021, p. 168). Med humor og selfievideoer vil jeg forsøge at kortlægge elevernes affektiv-materielle-teknologiske individuationsrum.

8.1.2.2. *Selfievideoer*

Som nævnt vælger jeg at se elevernes samlede aktivitet (bevægelser, attituder, tale, opgaveskrivning, osv.) foran og med kameraet som en række løst forbundne selfievideoer. Dette er naturligvis en tilnærmelse da aktiviteterne ikke udelukkende er selfies, nogle er endda tydeligvis i højere grad (også) noget andet, fx interview eller tv-indslag. Det er således mere et forsøg på at indfange min haptiske læsning af ansamlingerne end en empirisk påstand om at eleverne opfattede det på samme måde.

Jeg bruger selfien til at indkredse de affektive rytmer i intra-aktionerne, og som sådan mest som et underliggende begær i skriveansamlingerne der retter eleverne mod at komme i affektiv berøring med både skriverum, skriveopgaver og skribersubjektiviteter. I denne sammenhæng forstår jeg selfie på en anden måde end et billede taget med mobiltelefon og uploadet på nettet (Warfield, 2016, p. 7). I tråd med posthuman teori ser jeg selfien, eller den sammenflettede række af selfies, som en ansamling der opstår i og med elevernes haptiske relationer med både skriveopgavernes og kameraets

mediediskurser. For skriveopgaverne gælder det både indhold og form (mode/modemagasin, blogs, YouTube-videoer), for kameraet gælder det dets indbyggede historiske, sociale og materiel-diskursive mulighed for at filme, blive filmet og ikke mindst blive-til-film, eller i bredere forstand blive-til-medie/medieret (becoming-media). Forstået som en ansamling giver selfien dermed mulighed for at fange de både mærkbare, men også diffuse og skiftende måder eleverne er i affektiv kontakt med kulturelle medienormer og –diskurser. Pointen er at jeg med denne definition af selfien får mulighed for samtidig at give en samlet definition af hvad skribersubjektiviteter gør og bliver-til når de engagerer sig med og konstitueres af medietekster, –diskurser og –kultur. Specielt måden selfierne legemliggør (og foregriber et både konkret og meget skiftende og diffust) 'publikums' reaktioner, adopterer og leger med normative troper af selv(re)præsentation. At inddrage medietekster og –diskurser og samtidigt afmontere den konventionelle forståelse og brug af dem (i både hverdag og forskning), at spille på og udvide (konventionelle) opfattelser af selfies, og dermed af sammenhæng mellem subjektivitet og (medie)diskurser, giver mig mulighed for at bringe elevernes selv(re)præsentation ind i og i spil med posthumane forståelser af materialitet og affekt. På den måde kan jeg i højere grad beskrive socialt medierede kroppe på en produktiv, differentierende og ikke-reduktiv måde.

Warfield (2018) gentænker selfies som diskursive, materielle og affektive forbundetheder (p. 73). Fokus er således også på de materielle og affektive kræfter som er på spil i produktion og deling af selfies (Warfield, 2018, p. 74). Warfield (2017) betegner selfien som et udflydende og ubestemmeligt (socialt) medie der forstyrrer de klassiske grænser mellem producent, tekster og publikum (p. 78). Som følge af denne kompleksitet er studiet af selfies ifølge Warfield (2017) tilsvarende komplekst, men falder dog overordnet ind i tre kategorier: selfies som præsentation, repræsentation og embodiment (Warfield, 2017). Som *præsentation* forstås selfies i tråd med traditionen fra Goffman (1974) og Butler (1988), en fremførelse eller performance for et publikum eller at spille en forventet rolle. Som *repræsentation* ses selfies som tekstuelle og kommunikative størrelser der kan dekonstrueres og læses semiotisk (Rettberg, 2014). Som *embodiment* kan selfies transmittere affektive kvaliteter og vække kroppens materialitet (Ringrose & Renold,

2014; Senft, 2015). Ud fra en posthuman tilgang ser jeg dog disse forskellige potentialer som til stede intra-aktivt og samtidigt i selfien. Som Warfield pointerer, deler man et givent billede med et publikum, ofte ikke kun baseret på en forventet performance (Goffman, 1974), men også på ens affektive (netværks)relationer med disse mennesker. Nedenfor vil jeg bruge denne indsigt til at forstå de fire pigers subjektiveringsprocesser i intra-aktioner med skriveopgave, kamera og mediediskurser.

8.1.2.3. Humor

Ifølge Deleuze (1994) har repetitionen en iboende overskridelse i sig. Humor er i samme liga som repetition idet den skaber distance fra regler og normer, selv når den genaktiverer dem. Deleuze (1967) identificerer humor som flugtlinjer fra samfundets generaliteter. I tråd med dette ser McDermott og Lenters (2021) humor som noget der kan forstyrre sedimenterede grænser for det 'acceptable' i børn og unges meningsproduktion. Hvilken aktiv rolle spiller humor i de materialiserede forståelser omkring de diskurser der former skribersubjekterne?

McDermott og Lenters (2021) argumenterer på baggrund af deres forskning for at elever både indirekte og direkte søger og efterspørger humor. Men det er en efterspørgsel der oftest bliver mødt med skepsis og bekymringer omkring det passende ved humor i undervisningen (McDermott & Lenters, 2021; Lenters & Winters, 2013). Humor flyttes væk fra skolepraksis fordi den ses som upassende for klasserummet hvor det seriøse arbejde med curriculum skal foregå. Fokus er i stedet på kognitive og ikke-kropslige færdigheder (Luke, 1992). McDermott og Lenters inddrager Morrealls (1983) syn på humor som en *ryste/se* af vores billede af hvordan verden skal være (p. 60). Humor er kropslig og forårsager en pause (McDermott & Lenters, 2021, p. 157) der gør det muligt for os at orientere os på ny i verden, at blive forstyrret i vores selvtilfredse accept af 'undervisning-som-sædvanlig' (McDermott & Lenters, 2021, p. 157). Humor skaber uventede associationer, og uventede associationer gør det muligt for os at lege med grænser.

Afgørende for mig er positioneringen af humor som kropslig nærværelse der kan ses som affekt. Det er gennem affekt at overflader og grænser dannes. Subjekter former, formes og tager form af denne kontakt (Ahmed, 2004, p.

10). Kuipers (2011) hævder at humor inviterer os til at anerkende optegnede grænser og samtidigt lege med, måske endda flytte dem. Kuipers skriver at "laughing at something or someone defines it as outside of the social order. Hence, humour and laughter often function as a social corrective" (Kuipers, 2011, p. 71). Samtidig kan humorens evne til at markere grænser også være en måde at udjævne magthierarkier, om det så kun er kortvarigt (Branagan, 2007).

Humor er gennem selfievideoerne integreret i elevernes forhandlinger med territorialiserede rum (DeLanda, 2006; Deleuze & Guattari, 1987). Humor åbner for deterritorialisering af rum, rum der (om end kortvarigt) undslipper territorialiserede rums overkodede stratificeringer (Davies, 2009, p. 9). Skriveansamlingerne deterritorialiseres konstant i takt med at elevkroppe, interesser, objekter og diskurser skifter. Territorialiserede ansamlinger har en tendens til at producere territoriale motiver som et middel til at konsolidere sig, sikre forudsigelighed (DeLanda, 2006) og genkendelighed. Territoriale motiver i de analyserede ansamlinger er blandt andet selvstyring og design i skriveprocessen. I det følgende vil jeg kort analysere hvordan disse motiver, sammen med de sedimenterede grænser for hvor, hvornår, hvordan og hvorfor eleverne skriver, deterritorialiseres i aktivering af humor i selfievideoerne.

8.1.3. Humorige selfievideoer som deterritorialiseringer

I det følgende vil jeg beskrive udvalgt data fra analyserne som humorige selfievideoer gennem tre eksempler, fremlagt og analyseret som billedserier. Det første er et videoklip fra modeansamlingen hvor eleverne for første gang intra-agerer direkte med forskningskameraet. Andet og tredje er fra blogansamlingen. I alle tre eksempler benytter jeg som nævnt billedserier, dels i et forsøg på at formidle det processuelle i elevernes selfieproduktion, dels for at vise hvordan jeg selv i analyserne kom i berøring med selfievideoerne.

8.1.3.1. Første selfievideo



Figur 13

Efter at Malene og Kia havde spurgt mig om de måtte styre kameraet, begyndte de som tidligere beskrevet at manøvrere med kameraet, at returnere dets blik, tale til det, osv. I anden og tredje intra-vention

analyserede jeg denne intra-aktion udelukkende som affekt, men de relationelle møder rummer naturligvis også bevidsthedsmæssige og diskursive elementer. Det er skæringen mellem disse jeg nu vil indfange ved at bruge selfien både som begreb og som metode. Intra-aktionen mellem elever og kamera ledsages af talehandlinger der, hvis læst som repræsentationer, straks peger i retning af forskellige diskurser, nemlig skole/skrivning ("Så piger, nu går vi i gang!"), optræden/iscenesættelse ("Velkommen til denne video") som både peger mod elever-som-forskningsobjekter og elever-på-sociale-medier, og (tv)medier mere generelt ("Det er mig der er TV2-manden"). Et godt billede på medieansamlingens rhizomiske gennemkrydsning af både skole- og mediediskurser. Ligeledes etablerer det et diffust publikum der som en omnipræsent, men også 'tømt' modtager, bliver afgørende for elevernes humoristiske leg med selfiens præsentation (repetition af *og* brud på fremførelsen af ideal-eleven), repræsentation (utydeliggørelse af bevægelsen fra tegn til repræsentation) og spejl (transmission af krop og affektive kvaliteter).

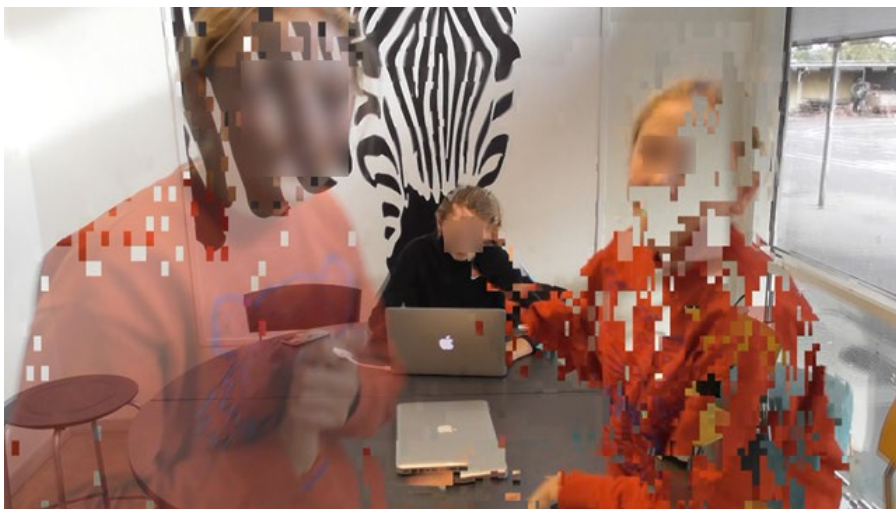
Indledningsvist fylder adresseringen af selve det konkret at-blive-filmet meget. Det kommer til udtryk som en form for slapstick foran kameraet (og hinanden) hvor især Kia laver ansigter og konfronterer kamera/publikum og (forskningens) ideal-elev. Derefter tager selfien mere form af at præsentere og repræsentere det at være elev mere bredt ("Vi diskuterer lige..." og "... jeg er i gang med en uddannelse som designer") og at være skriver mere specifikt ("Det her er vores fashion-katalog"). Humoren løber som et kropsligt nærvær gennem selfievideoerne og producerer energier, bevægelser og latter - og uventede associationer der gør det muligt for eleverne at lege med grænser. Det gælder grænser for skriveopgaven, for gruppearbejdets internaliserede arbejdsform og -disciplin, for elevkroppens positioner, gestik, talehandling. Humoren, latteren, de mange udbrud og opbrud fungerer i gruppen af elever sammen med forskning/kamera som en irettesættelse af overkodninger og en kortvarig udjævning af hierarkier mellem krop og sind, børn og voksne, medie- og skolediskurser.

Kameraet inviterer som medieansamling til forestillinger om andethed i undervisningens intentionelle iscenesættelse af curriculum og subjektiviteter. På den måde kan selfievideoerne gengælde, afværge og

forstærke forskellige blikke med deres kategoriseringer og vurderinger, men også anerkendelse. Specielt måden de legemliggør (og foregriber et både konkret og meget skiftende og diffust) 'publikums' reaktioner, både adopterer og leger med normative troper af selv(re)præsentation. Det gælder re/præsentationen af den faglige elev ("Vi diskuterer lige om et æg lægger æg"), den dygtige elev ("jeg er i gang med en uddannelse som designer"), men også den mediediskursive elev (den æstetiske selfie, tv-reportagen). Interessant er det især hvordan man i elevernes repræsentation ser hvordan de opbygger 'det kuraterede selv' (Warfield, 2017), eller 'den kuraterede elev', der udvælger og arrangerer genstande, kroppe, diskurser, følelser, ideer, osv., der både repeterer og bryder med forestillingen af elever, undervisning og skrivning.

Med selfiens mediereferencer får eleverne en god mulighed for at forhandle med skolens normer og diskurser, og dermed for at forhandle og konstruere deres identitet (Ivanič, 1998). I det perspektiv øger selfien elevernes mulighed for identifikation med skriveopgaven, hvilket er afgørende for om de er parate til at udbygge repertoiret for skrivepraktikker (Ivanič, 1998). Endvidere kan man ud fra Ivaničs sociokulturelle tilgang se selfien som en sociokulturel kontekst der tilbyder skriverne socialt tilgængelige muligheder for selvhed. Ivanič er interesseret i hvilke identifikationsmuligheder den skrivende tilbydes, samt om og hvordan den skrivende imødegår disse identifikationsmuligheder i sine tekster. Men selfien muliggør også sabotage af den eksisterende orden (Massumi, 1992), et mellem-rum hvor eleverne (ikke de molære og genkendelige ideal-elever, men molekylære elever der undgår de vante etiketter og identifikationer) får mulighed for at 'spille' skole-spillet på en anden måde; intra-aktionerne med selfievideoerne følger opgaven, reglerne og normerne, samtidig med at 'spillet' placeres uden for de forventede molære linjer.

8.1.3.2. Anden selfievideo



Figur 14

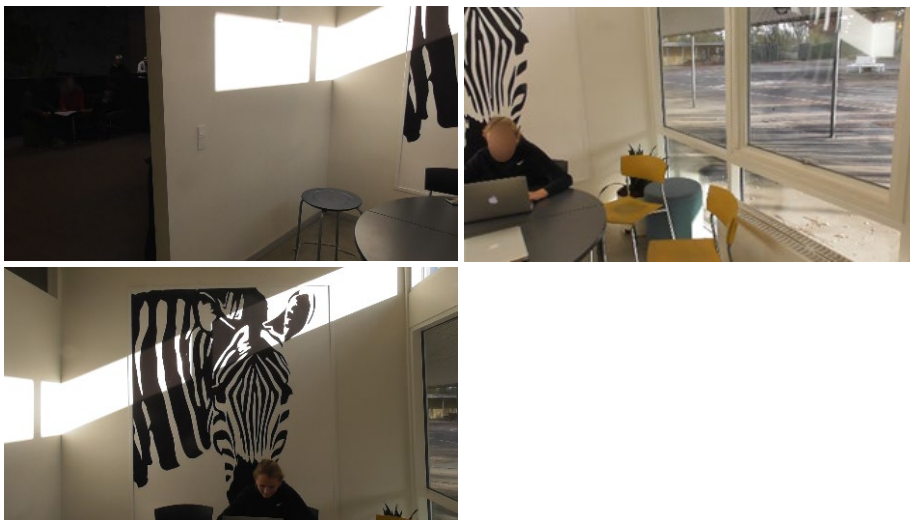
I et videoklip tænder Malene kameraet, træder ind foran det og siger: "Så folkens, nu sidder vi og er i gang med at arbejde!"



Figur 15

Vi er et stykke inde i blogansamlingen, og intra-aktionen mellem elever, selfies/mediediskurser, kamera og det faglige arbejde med bloggen er blevet en fast del af både skrive- og forskningsansamlingen. Selfie-engagementet med kameraet afstedkommer ikke længere det samme løsslupne overskud af energi og latter, til gengæld er flugtlinjerne og dermed deterritorialiseringerne blevet mere vedvarende og virkningsfulde. Med humor og ironi præsenterer Malene skriveansamlingen med et tonefald, en gestus og en attitude som kendes fra tv-shows og lignende, med de rullende håndbevægelser måske endda et trylleshows. Alt imens sidder Kia koncentreret og ja, arbejder på bloggen.

Umiddelbart efter den verbale og kropslige præsentation går Malene bag kameraet igen. Først leger hun lidt med zoom-funktionen, dernæst panorerer hun først til venstre mod fællesarealet ("Vi filmer lige ind på Sofie [læreren] og dem. De står lige derude foran hvis I vil vide det"), så til højre mod udearealet, dernæst tilbage og op på billedet af zebraen bag Kia ("Og Kia, hun har en ven bag sig").



Figur 16

Jeg har i tidligere analyser set på intra-aktionen kamera-elev som kropslig og affektiv. Konceptualiseret som selfie kan det betegnes som et fokus på elevernes kropslige forhandling med et spejl (Warfield, 2017). Her vises det

kropslige selv. Læst som repræsentation viser eleverne deres *kuraterede selv*, et selv der både er den genkendelige 'elev' (sidder, skriver, arbejder), men også et ironisk selv ("Så folkens..."), et decentreret selv (panorering) og et opløst selv (ultranærbilleder, se kap. 7.3.4). Vi kan således se selfievideoen her som en humoristisk leg med grænserne for den genkendelige elev og med hvem publikum er og hvilke påtagede identiteter eleverne kan fremføre for det. Selfien som præsentation er et performet *sociale medier*-selv; selfievideoen er også (en leg med) selvpræsentation via de sociale medier den skal (forestille at) distribueres på. Dette sociale medier-selv (og i høj grad også bare medie-selv, jf. inddragelsen af tv-formatet) producerer tilsyneladende mere fantasifulde subjektiveringsprocesser, måske fordi det krydser med et andet (ind imellem meget konkret) publikum, nemlig forskeren og videre læreren og skolen (konkret og som institution). Det forestillede publikum på sociale medier spiller en afgørende rolle for elevernes intra-aktion med både kamera og skriveopgaven.

En genlæsning af selfien som kropslig og affektiv, som repræsentation og som præsentation giver et nuanceret billede af elever der gribes af og kommer i affektiv berøring med både skriveopgave, mediediskurser og skiversubjektivitet. Det giver således et billede af hvordan aktive livskræfter forstærker de affektive, passive livskræfter. På den måde bliver selfien sammen med det faglige arbejde med bloggen *sociale ressourcer for deres subjektiveringsprocesser*. Selv om elevernes skiversubjekter konstitueres af begreber og materielle kræfter, afhænger disse processer også altid af elevernes evne til at tænke, føle, forestille sig og være kreativ i relation med endnu ikke aktualiserede potentialer. Med sprog, forestillingsevner, humor og brug af tilgængelige diskurser 'skaber eleverne' (hvor både 'skaber' og 'eleverne' forstås som intra-aktiv og relationelt produceret) de differentieringer der forandrer både dem selv og skriveansamlingen. Det er ikke bare en opmærksomhed over for og affektiv respons på materialiteternes passive livskræfter, men en tiltrækning hen mod dem, et begær efter at intra-agere med dem og at lære af og med dem. Produktionen af subjektivitet opstår i materiel-diskursive processer, tidligere beskrevet som en kontinuerlig proces af selvdifferentieringer (se kap. 7.5.2).

8.1.3.3. Tredje selfievideo



Figur 17

Selfievideoerne samler skriveansamlingernes affektive rytmer i flugtlinjer. I den første selfie foregår det meget impulsivt og peger i mange retninger, det virker flere gange som om eleverne i intra-aktionen med selfien får mulighed for at kritisere og positionere sig i forhold til undervisningens strukturerede rum der både fagligt og kropsligt begrænser og fastlåser. Bemærkninger om pynterier og Kia der er ved at uddanne sig til designer, kan ses som en slags multimodal protest, en bevægelse væk fra tekstcentrisme. Set gennem Ivaničs begreb om skriveridentitet, positioneres og positionerer Kia og Malene sig gennem deres diskursive valg i forhold til de socialt tilgængelige muligheder for selvhed. Det er således forskellige skriversubjekter de som skrivere bliver tilbudt på den ene side i opgaveformuleringen og kamera, på den anden i undervisningens krav om selvstyring og slutprodukt. Opgaveformuleringens åbning mod både elevernes interesse og

multimodale møder med omgivelserne giver sammen med kameraets medielinjer mulighed for sociale medier-skriversubjektet, eller i et affektivt perspektiv – skrivning der handler om at være på-langs-med frem for i kontrol over eller mestring af verden (Powell & Somerville, 2018).

I anden selfievideo er selfien etableret som en ansamling der på en mere konsistent måde skaber muligheder for at blive-til-andet, linjer af skabelse, mutation, transformation og tilblivelser. De tilbyder eleverne kortvarige undvigelse og forstyrrelser; deterritorialiseringer af normen, underminering af grænser. Alle flugtlinjer er produktive, om end ikke altid af noget godt eller positivt. I modeansamlingen producerede de et overskud af energi der åbnede undervisningens ubestemmelighed og multiplicitet for eleverne. En energi der løber videre til og gennem blogansamlingen, og som eleverne konstant søger og knytter skriveansamlingens aktive kræfter til; samarbejdet i gruppen, de faglige aktiviteter frem mod en færdig blog, osv. I ovenstående billedserie flyder selfien ind i et interview, i en slags faglig opvarmning, men giver ikke helt slip; den ironiske kuratering med pinden, begæret mod kropsligt at være til stede, humoren og dens affektive udladninger er alt sammen flugtlinjer som selfievideoerne producerer.

Men alle deterritorialiseringer inkluderer nødvendigvis også en reterritorialisering, en tilbageerobring af kontrolapparatet, fordi de altid er forbundet og vævet sammen med det molære. Hvad kendetegner så selfievideoernes reterritorialisering? Hvordan fører flugtlinjerne tilbage til det skrivefaglige arbejde, med multimodal tekst- og meningsproduktion? Jeg mener at interviewvideoen lavet til bloggen både opstår ud af flugtlinjerne og peger ind i det faglige territorie; vi er tilbage i og reterritorialisering af undervisningens molære struktur, også selvom den fastholder mange 'undergravende' elementer og omvendingsfigurer der forstyrrer binariteter og kategoriseringer. Langs flugtlinjerne forandres elever, undervisning, forskning og den multimodale tekst- og meningsproduktion. Det handler ikke så meget om at eleverne udvider deres evne til (gennem skriveundervisningens design) at beskrive eller ordne verden, men mere om hvordan de sammen med andre elementer tager hånd om eller vare på skriveansamlingen, og bliver-til *sammen* med den.

8.1.4. Relationel intentionalitet

Når vi ser elever filme sig selv (lave selfievideoer), har vi en tendens til først at opfatte 'elev' og 'medier' og dernæst reducere selfien til elevens intentionelle handling i relation til (sociale) medier; vi ser elever der aktivt udforsker sig selv og deres verden. I min data vil der således være en fare for at se elevernes visuelle udforskning af omgivelserne som inspiration til den tekst der skal skrives, eller, som i Ivaničs optik, en mulighed for identifikation med skriveopgaven. Men i en intra-aktiv tilgang ses selfien som et svar, som elever der svarer verden (Ingold, 2013), mere end processer initieret eller opfundet af eleverne. Dermed flyttes begrebet om intentionalitet væk fra det problematiske fokus på menneskets kognition, mod en mere ekspansiv definition af intentionalitet som målrettethed, dog uden at dette mål behøver være formuleret på forhånd (Favareau & Gare, 2017). Samtidigt er denne målrettethed relationel, hvilket i dette tilfælde vil sige at den opstår i relationen mellem medier, kultur, kamera, elever og skriveopgave. En anden måde at opbløde intention på er at koble handling og tanke mere med hvad Ingold (2014) kalder kroppens opmærksomhedskvaliteter. Mens de udviklingsteorier der dominerer literacyforskning og uddannelse (se 2.2), gør bevidste intentioner essentielle som det der gør os til mennesker og voksne, mener han at det er opmærksomheden i øjeblikket der bogstaveligt 'trækker os' væk fra vores position (Ingold, 2014, p. 136). Opmærksomhed er det der flytter os, får os til at handle. Hustak og Myers (2012) fremhæver en *involverende opmærksomhed* (p. 27) der er karakteriseret ved improvisation og legende eksperiment.

Hvad betyder dette for pigernes selfies og multimodale tekst- og meningsproduktion? Selv om de har en intention i *tankerne* i deres humorfyldte og affektive produktion af selfies og blog, er det ikke denne intention der skaber arbejdet, men *engagementet* (Ingold, 2013, p. 22) eller den involverende opmærksomhed. Eleverne korresponderer med kamera, blog, mediediskurser. Inspireret af Kuby et al. (2015) har jeg brugt begrebet begær i stedet for design som en måde at forstå hvad der sker mellem eleverne og først papir-blyant-computer-mode-printer, siden kamera-pind-blog-selfie. Det mener jeg er en frugtbar måde at fjerne problematikken omkring menneskelig intention i skriveansamlinger. Eleverne 'har' et begær

(forstået som aktive livskræfter) efter at komme i berøring med deres omgivelser, men dette begær er relationelt og opstår med, af og i de passive livskræfter. Ved at fokusere på de passiv-aktive livskræfter er det muligt at undersøge de processer der muliggør eller opretholder relationerne i ansamlingerne. Det er en grebethed som opstår mellem og trækker elementerne i ansamlingen mod hinanden.

Kamera-pind-blog-mediediskurser materialiserer elever der gennem og sammen med selfievideoer ændrer skriveansamlingen og muliggør nye skribersubjektiviteter. Men det producerer også elever i materiel-socio-politiske kontekster hvor de er uløseligt forbundet med diskursive konstruktioner som klasse, køn og race (Hackett & Rautio, 2019, p. 1026). Som Thiel og Jones (2017) påpeger, kan objekter og rum producere skrivning der kontrollerer og koloniserer børn. Derfor er det vigtigt ikke at romantisere elevernes korrespondance med verden og således antyde at deres humoristiske leg med grænser har en medfødt uskyld eller sker i et sociokulturelt vakuum (Hackett & Rautio, 2019, p. 1026). Undervisning er formet af ideologi og magt, og derfor former og skaber skrivning såvel som selfieproduktion elever på måder der altid er politiske. Ideal-eleven produceres gennem mediebrug når det er trygt, passende og signalerer faglig udvikling, fx skriverudvikling gennem mulighed for identifikation med skriveopgaven. Forkerte tidpunkter, steder og måder at blive-til-medier (becoming-media) producerer derimod urolige, uregerlige, trodsige og – ikke mindst – ikke-faglige elever. Dertil kommer at elever fra lavindkomstfamilier (Gillies, 2007), farvede elever (Dyson, 2015) og elever fra ikke-vestlige samfund (Avineri et al., 2015) har større risiko for at blive set som urolige, en trussel eller et problem når de eksperimenterer eller skubber med grænserne i forhold til hvordan de 'svarer' verden.

8.2. Tilbage til teksten: affekt, tekst og multimodalitet

Da jeg i analyserne af mine intra-ventioner satte parentes om 'teksten' (defineret som multimodalt produkt) som semiotisk enhed, var hensigten at gøre op med den tekstcentrisme (Leander & Boldt, 2013) der præger både policy, forskning og pædagogik på skriveområdet. Jeg begyndte med kroppe og affekter i stedet for tekster og design, netop for at rette

opmærksomheden mod andre, ofte underbelyste aspekter af skrivning. Hensigten var at undgå kun at se individuelle skrivere der udvikler fastlagte kompetencer i at kunne gøre fastlagte ting med fastlagte tekster. Jeg ville således tilbyde en optik der kan se bag om den sociokulturelle subjektivitetskonstruktion der kombinerer et antropocentrisk fokus på menneskelige formål og praksisser med forestillingen om tekstens stabilitet som semiotisk objekt. Hensigten var endvidere ikke at se mennesker og tekster som adskilte dele, men som intra-aktive (Barad, 2007); ikke at privilegere teksten som skrivningens endelige udbytte og formål (Leander & Boldt, 2013, p. 28).

Mine undersøgelser af skribersubjekter og skrivning har derfor fokuseret på de affektive aspekter, de passive livskræfter, elevernes relationelle og affektive møder med deres omgivelser, på kropslighed og haptiske berøringer. Det interessante blev i min tilgang hvad elevernes tekster (magasinet, bloggen) *gjorde*; teksterne blev til tekster der ikke kun var 'om', men nærmere deltog *i* verden. Målet for skriverne var ikke først og fremmest at producere (færdige) tekster, men at flytte sig med og gennem dem (Leander & Boldt, 2013, p. 25), i produktionen af affekt og intensitet. I mine analyser ser jeg ikke det der bliver produceret (tegninger, videoer, affekter, danse, blogs), som afsluttede produkter, men som øjebliksbilleder af eller snit i hvad der skabes, og af elevernes tilblivelsesprocesser. Endvidere ser jeg ikke de multimodale produkter (magasinet, bloggen) som højere former for læring, de er derimod sidestillede forskellige affektive reaktioner, såsom begær, latter, kedsomhed, opslugthed, osv. Vægten flyttes fra hvad der i policy, forskning og undervisning hurtigt kan blive et overdetermineret fokus på slutprodukter der er let tilgængelige og målbare.

Denne måde at tænke på udfordrer os til nye måder at nærme os skrivning på ved at ændre både *hvad* vi lægger mærke til, og *hvordan* vi lægger mærke til det. På den anden side mener jeg ikke at teksten som størrelse helt skal opløses og distribueres ud i materielle og affektive relationer. Teksten skal ikke reduceres til ren og skær materialitet (Olkowski, 2016). En vigtig grund til at fastholde et fokus på teksten er at tekster har distinktive kvaliteter som komplekse semiotiske genstande (Burnett & Merchant, 2020). Der er således bestemte kvaliteter forbundet med at møde en tekst som gør det anderledes

end andre former for aktiviteter, herunder at være forbundet på tværs af tid og sted (Bryant, 2014). Det kan også være problematisk at gøre ansamlingerne omkring skrivning så brede og flydende at det bliver svært at sige om der overhovedet er en tekst indblandet. På den ene side kan man argumentere for at en flydende og udvidet tænkning omkring skrivning kan være med til at udvikle praksis (fx Kuby & Rucker, 2016), på den anden side er der fordele forbundet ved at holde fast i tekstproduktion som en særlig slags meningsproduktion. Ikke mindst er relationen mellem tekst og affekt et underbelyst emne i forhold til hvor vigtigt det i stigende grad er, i takt med at tekster, mennesker og teknologi vikles sammen på nye, uforudsigelige og uforståelige måder gennem blandt andet sociale medier og kunstig intelligens.

Jeg har i mine analyser vist hvordan et fokus på affekt kan ophæve grænserne mellem skrivning og andre former for aktiviteter. Men samtidig kan dette fokus paradoksalt nok overse problemstillinger vedrørende tekster som netop har stor relevans i en posthuman, digitaliseret tekstverden. Tekster kan i deres dynamiske intra-aktivitet med humane og nonhumane kroppe begrænse og forvrænge meninger der produceres (Burnett & Merchant, 2020, p. 356). Derfor er det vigtigt ikke at tabe teksten af syne. Jeg vil i det følgende hæve parentesen og re-centrere tekst og tekstuel mening, dog stadig inden for det affektive perspektivs rammer.

8.2.1. Re-centrering af den materielle tekst: posthuman multimodalitet

Jeg mener at en affektiv tilgang til skrivning kan bidrage med vigtige indsigter. Mine egne analyser har blandt andet belyst hvordan tekster i relationelle ansamlinger påvirker skribersubjekterne på mange forskellige måder, i praksisser der handler om meget mere end tekster. Men som nævnt kan et fokus på affekter ske på bekostning af andre sider af teksters deltagelse i skriveansamlinger. Jeg vil i dette afsnit undersøge om det er muligt at fastholde teksten som en porøs og affektiv krop der indgår relationelt i intra-aktive møder, og samtidig indkredse den som en genkendelig og tilmed lærbar entitet i skriveundervisningen (Burnett & Merchant, 2020, p. 355).

Burnett og Merchant (2020) undersøger hvordan man i et affektivt perspektiv undgår at tabe teksten af syne. Teksten som semiotisk enhed er

stadig vigtig at undersøge, ikke mindst, pointerer de, fordi den teknologiske udvikling gør det stadig sværere at udskille intra-aktionen menneske-tekst fra de komplekse humane/nonhumane ansamlinger som de indgår i (Burnett & Merchant, 2020, p. 359). Når vigtige aspekter af teksten ofte mistes i de relationelle tilgange, skyldes det dels at teksternes tingslighed og deres semiotiske potentiale bliver sammenblandet, dels at nogle af tekstens evner til at mediere mening går tabt (Burnett & Merchant, 2020, p. 359). I deres forsøg på at undgå en ødelæggende decentrering af teksten, bygger de på Bryants (2014) forståelse af semiotiske objekters rolle i sociomaterielle ansamlinger. Fokus er mere på semiotiske tegns kræfter og affektive kapaciteter end på deres specifikke kvaliteter eller indhold (Bryant, 2014). Burnett og Merchant mener at Bryants ideer er relevante da de ikke alene tager højde for hvordan tekster fungerer som entiteter, men også hvordan de kan påvirke og blive påvirket af andre kroppe. Dette gør det muligt at fastholde indsigten fra "semiotically inclined critical theorists, while also remaining attentive to the power exercised by physical things" (Bryant, 2014, p. 9). Med denne forståelse er det muligt både at koble affekt til betydning og mening, og samtidigt undgå forestillingen om at betydning og mening udelukkende organiseres gennem diskursive og repræsentationelle praksisser.

Jeg har vist i mine analyser hvordan de affektive møder mellem humane og nonhumane deltagere, ikke mindst de uventede og oftest ubemærkede, er fulde af potentiel mening. Burnett og Merchant (2020) peger på at i disse relationelle møder overstiger menings*potentialet* eksponentielt den mening det er muligt at skabe, på samme måde som den skabte mening overstiger hvad det er muligt at opfatte (p. 361). En sådan forståelse af meningspotentiale ser potentialet for mening som større end den aktuelle mening der skabes, og samtidig binder den ikke meningsproduktion til menneskelig aktivitet og intention alene (Burnett & Merchant, 2020, p. 362).

Fra et posthumant perspektiv eksisterer kroppe og tekster ikke forud for deres møder. En sådan ontologi "conceptualizes literacy as unbounded, rhizomatic, embodied, social (human and nonhuman), and intra-active" (Kuby, 2017, p. 16). Tekster er relationelle, uafgrænsede og intra-aktive, og ikke mindst afhængige af affektstrømme. Alligevel (eller måske netop derfor)

er det de gør, og det de kommer til at betyde, af afgørende karakter (Burnett & Merchant, 2020, p. 365). Jeg vil nu re-centrere teksten (i dette tilfælde magasinet fra modeansamlingen) som affektiv deltager i skriveansamlinger med begrebet multimodalitet, dog i min posthumane forståelse af det (se kap. 3.3).

8.2.2. Modemagasinet som multimodal tekst: haptisk tekstanalyse

Min haptiske analyse af modemagasinet handlede mere om at komme i berøring med og synliggøre de affektive og materielle relationer som teksten blev til sammen med, end om teksten i-sig-selv. Jeg så på teksten som relationer. Det gør jeg stadig, men nu inddrager jeg den også som et i de intra-aktive relationer relativt afgrænset og genkendeligt multimodalt produkt. Det centrale i en posthuman multimodalitet er at vores forståelse går fra det traditionelle fokus kun på individuelle skrivere der er engagerede i kognitivt baserede opgaver, til at fokusere på kropslige måder at opleve og være i relation til tekster på, vel at mærke i en affektiv forståelse af krop som noget ikke-individuelt (Lenters, 2016, p. 264).

Min analytiske tilgang til modemagasinet er *haptisk tekstanalyse*. Det vil ligge i forlængelse af min tidligere analyse, og med en haptisk analyse kan jeg komme i berøring med tekstens affektive multimodalitet. Som vi så tidligere, betegner haptisk et kropsligt og affektivt engagement der fremhæver bevægelse, nærhed og materialitet (se kap. 5.2). Haptisk tekstanalyse følger elevernes og magasinets gensidige tilblivelsesprocesser som porøse og dynamiske kroppe der bliver ved med at påvirke hinanden (og mig). Jeg følger også magasinets haptiske berøringer med printer og mode.

8.2.2.1. Første haptiske tekstmøde

Forsiden af modemagasinet består af et hvidt stykke papir med overskriften FASHION og en skitsetegning af en kvinde, begge dele tegnet i hånden, først med blyant, derefter tegnet op med sort tusch. Siden består således af (mindst) to modaliteter, nemlig verbalsprog (i versaler) og et visuelt meningssystem med tegning på papir (uden baggrund). Der er funktionel specialisering mellem skrift og tegning hvor skriften forankrer indholdet (mode), mens tegningen udvider dennes mulige betydning. Her kan

bemærkes at der ikke er valgt en tegning der viser indholdet direkte (fx modetøj), men en model.



Figur 18

Materialiteten er den samme for skrift og tegning, nemlig blyant-tusch/papir (uden baggrund). Det giver en speciel virkning som jeg forbinder med den forandring der skete med eleverne i arbejdet med modemagasinet hvor de udviklede en sensibilitet for passive livskræfter; mens de til at begynde med søgte på nettet efter et godt billede til forsiden, fandt ideen med tegningen sin vej frem i mellem-rummet mellem hænder, ord, mode og ikke mindst papir, et A3-papir der inviterede blyant og den ene elevs tegneevner. Selv om tegningen er stiliseret, er den genkendelig som et modebillede; billedbeskæringen er halvnær, personen har siden til og vender ansigtet og blikket mod beskueren, hovedet lidt på skrå/bagover, et fyldigt hår, kroppen der udgøres af næsten kubistiske linjer.

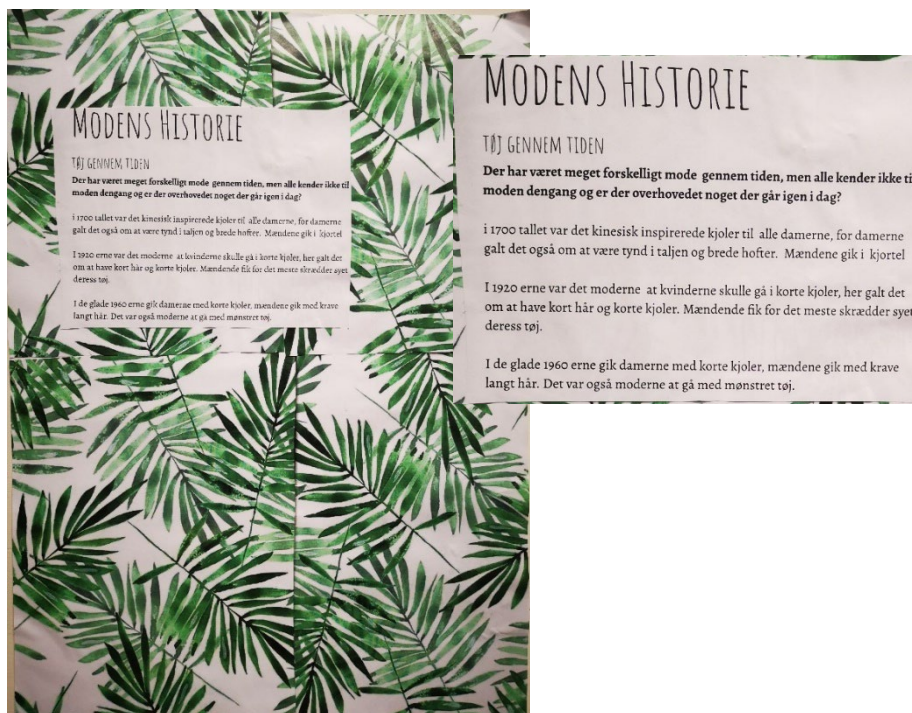
En skitse uden baggrund som forside til et modemagasin er et originalt påfund. Men det er ikke et designvalg forstået i sociokulturel forstand, som et bevidst semiotisk valg foretaget af skrivere adskilt fra verden. Det er derimod et haptisk tegn der opstår ud af relationen mellem mode, venskab, drømme og elevernes begær efter at berøre, hånden der løsnes fra computeren, papirets taktile afgrænsning og åbenhed, blyantens bevægelse med hånden over papiret. Tegningen kan ses som et begær efter at undslippe det forudsigelige i danskfagets skruediskurs og den vanemæssige brug af computeren til at producere tekster, men den er også 'bare' begær efter at skabe. Tegningen væver sig ind i elevernes venskab og snakken mellem dem, om familie, interesser, fritid. Den påvirker og afstikker en ikke-planlagt og uforudsigelig kurs for deres arbejde, en kurs der mere retter sig mod de affektive relationer i rummet, end mod et forudfattet og i forhold til opgaven og genrenormerne vellykket produkt. Og så producerer den energi og intensitet hvor eleverne bliver opslugt af hånd-værket. Frem for at se 'at tegne' som noget eleverne gør/vælger at gøre, ser jeg 'at tegne' som ontologisk a priori i forhold til 'elev', som noget der allerede giver mulighed for forskellige skriversubjektiviteter. Emnet, papiret, blyanten, osv. synes at invitere eleverne til at tegne.

Tegningen begynder hverken i eleverne eller de nonhumane agenter, men i deres indbyrdes svar til hinanden, i en gensidig påvirkning. Forskellige multimodaliteter, i dette tilfælde en tegning, emergerer i intra-aktioner og producerer forskellige variationer af skrivning og skriversubjekter.

8.2.2.2. Andet haptiske tekstmøde

På næste side ses effekten af tegningen. Til at begynde med havde de to elever meget fokus på indholdet, på at fremvise mode og især deres egen store viden om den. Hvad skulle de have med, hvor meget? Dette faldt i baggrunden efter intra-aktionen med tegningen. De diskuterede stadig livligt valget af indholdselementer, men deres søgen på nettet efter billeder og tekster blev mere pligtskyldig i løbet af arbejdet. Således virker tekststykket til at være en pligtskyldig og kortfattet afskrift. Det står i kontrast ikke bare til forsides store tegnearbejde, men også til den tid og energi de lagde i sidens baggrund. Modens historie virker i øvrigt som et lidt sjovt valg, og kom sig også af lærerens formaning om at de ikke kun skulle tegne: "Så er der også

noget dansk-agtigt med”, begrundede de over for hinanden. Dog kunne teksten godt være en feature i et modeblad, og med den spørgende modus i brødteksten viser de genrekendskab. De tre forskellige nedslag i modens historie virker alligevel lidt tilfældige og usammenhængende.



Figur 19

Tilbage til baggrunden, som også handler om det haptiske møde mellem pynteri og printer, hvad man kan se som en multimodal flugtlinje. De to elever træder lidt væk fra skriveansamlingens aktive kræfter (opgaven, fagdiskurs, multimodal design) for i stedet at involvere sig med dens passive kræfter, nemlig papir, printer, saks, lim og ikke mindst hvad jeg her vil kalde en passiv modalitet: baggrunde, eller dekorationer. På denne side udgøres baggrunden af et motiv med blade. Det er printet på fire stykker papir og limet på A3-papiret. Man kan godt (indirekte) begrunde dekorationen i emnet mode, men set ud fra traditionel multimodal designproces tog engagement og tidsforbrug overhånd. Desuden kan man indvende at det multimodale samspil ikke fungerer optimalt; skriften har funktionel tyngde,

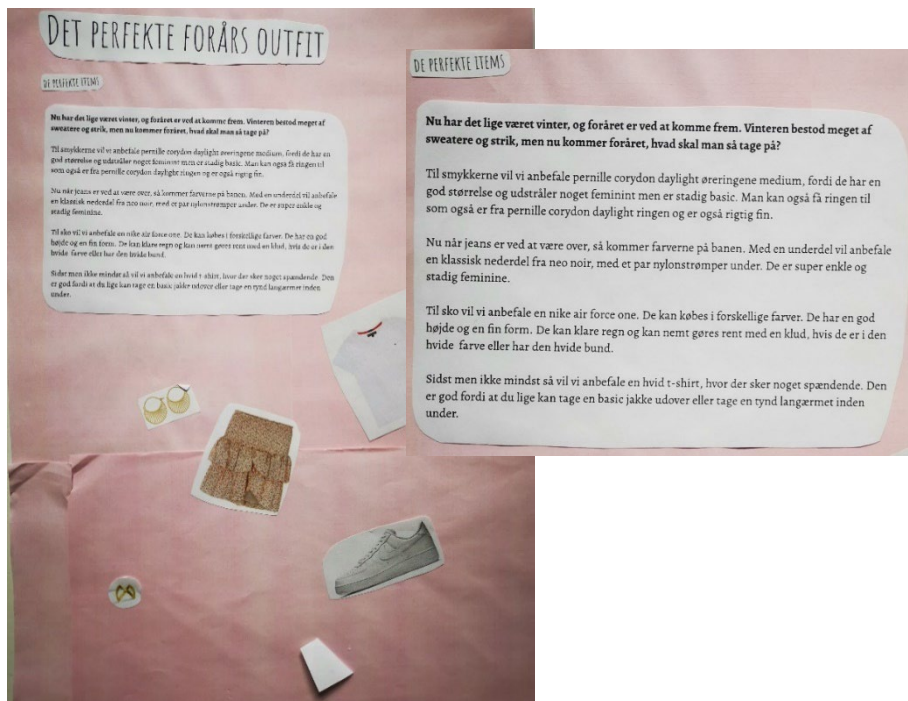
men 'vejer' ikke nok i sig selv, også fordi dekorationen i sin funktionelle specialisering ikke støtter op om tekstens indhold (med modebilleder).

Men er det mislykket, og bruger eleverne for meget tid på aspekter der ikke er vigtige? Ikke i et posthumant perspektiv hvor det multimodale samspil også består af kropslige aspekter af meningsproduktion, herunder bevægelse. For hvordan med de mange ture til farveprintereren? Modsat den almindelige printer står den et stykke væk på et kontor. Disse ture langs linjen computer-printer-papir kan ses som en konstituerende del af den multimodale meningsproduktion. Som sådan tager de ikke bare del i, men udvider også modemagasinet's meningspotentialer. Dekorationen som modalitet er ikke et afgrænset semiotisk tegn i et magasin eller en kultur, men er udfoldet i en bevægelse til og fra en printer, en bevægelse som samtidig er indlejret i det semiotiske tegn. Vi kigger her på et semiotisk tegns kræfter og affektive kapaciteter, ikke så meget på motiverede tegn (Kress, 2003) der opstår ud af selvstyrende skrivers bevidste valg. Mening opstår relationelt idet de lydhøre elever 'svarer' på bevægelserne i modaliteter, materialer og rum. Pynterierne, som eleverne selv kalder deres dekorationer, kan ikke kun vurderes ud fra en kommunikativ hensigtsmæssighed, kapaciteten til at bringe-i-relation skal også tages med i betragtning.

I det lys er disse pendulære bevægelser *svar*; elever der svarer verden (Ingold, 2013) frem for bevægelse påbegyndt eller opfundet af elever som et middel til at nå et bestemt mål. Eleverne reagerer mere på de semiotiske tegns kræfter og affektive kapaciteter i magasinet end på dets genremæssige kvaliteter eller opgaverelevante indhold (jf. kap. 7.2.1). Uden at flytte blikket fra magasinet som tekst er det også muligt at se hvordan det som semiotisk enhed påvirker og bliver påvirket af andre kroppe. Den opståede affekt hænger sammen med meningsproduktionen, og meningsproduktionen organiseres i praksisser som ikke kun er diskursive og repræsentationelle, men i høj grad også kropslige og materielle.

8.2.2.3. Tredje haptiske tekstmøde

Tredje side i magasinet minder meget om den forrige. Baggrunden er dog mindre iøjnefaldende, teksten er mere fyldestgørende, og dertil er små udklip af modegenstande spredt ud over det nederste af siden. Dermed tilføjes et vigtigt genreelement, nemlig at læseren kan se den omtalte mode.

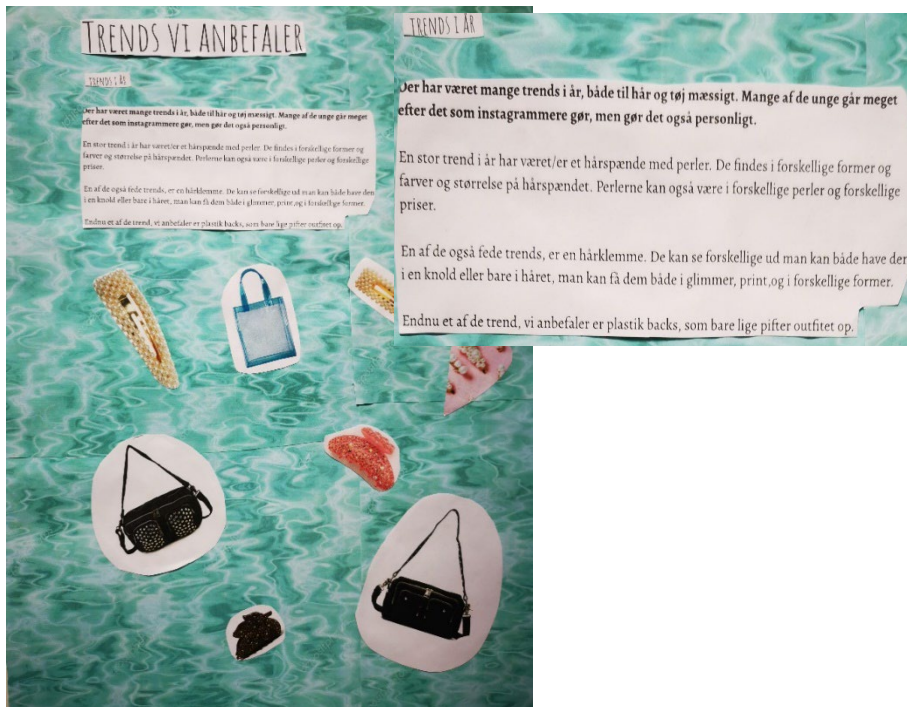


Figur 20

Teksten på denne side er det mest gennemarbejdede. Den lægger sig meget op ad tonen og stilen i hvad der er en typisk feature i modeblade, og er da også stærkt inspireret af et indslag eleverne fandt på nettet. I hvilken grad det er en afskrift, ved jeg dog ikke. Til gengæld var det et emne som optog eleverne meget og hang tæt sammen med deres egne modepræferencer og diskussionerne af disse. Teksten lever op til skriftens funktionelle tyngde, mens billedudklippene skaber multimodal redundans i en ret stedmoderlig behandling.

8.2.2.4. Fjerde haptiske tekstmøde

Bagsiden minder om de to midtersider med dekorativ baggrund, tekststykke og billedudklip der er redundante i forhold til skriftens funktionelle tyngde.



Figur 21

Baggrunden tog i dette tilfælde ekstra lang tid at vælge, den er også mere speciel og signalerer i højere grad noget andet end modemagasin. Titel og emne fandt eleverne selv på, det var vigtigt for dem at kunne anbefale og dermed fremstå som eksperter. Igen blev indholdsdelene ramt af problemer med tiden, igen havde hånd-værket, arbejdet med pynterierne og printeren, taget sin broderpart af den.

Også her tegner der sig et billede af elever der ikke så meget designer som *relateres affektivt* til omgivelserne, herunder modaliteter. Affekt er ikke i modsætning til og kan ikke adskilles fra betydning; affekt og betydning er sammenfiltrede. De multimodale beslutninger er begge dele. Vi ser at pynteri-printer-papir griber elevernes opmærksomhed og holder den fast;

noget appellerer til dem, resonerer i dem, men det meste af tiden kan de ikke sætte ord på det. Eleverne får gentagne gange at vide at ikke må printe så meget, at de bruger for meget tid på dekorationerne; de er bagud i deres arbejde, de må skære i tiden de bruger på de skriftlige tekststykker, den ene bliver til sidst irriteret over at den anden er så meget væk (printerens). Alligevel fortsætter de, og selv om de ikke bliver helt færdige, er de meget stolte af deres magasin. Og magasinet... Når jeg sidder med det nu og prøver at forstå dets mange tråde (affektive, semiotiske, didaktiske) gennem tid og rum, kan jeg fornemme dets stolthed over at have påvirket og forandret både elever og forsker.

Som andre elever overalt i skolens danskundervisning opdagede og udforskede de to elever gennem et multimodalt engagement nyt tekstuel terræn med deres modemagasin; hvordan de kan bevæge sig med og gennem teksten (Leander & Boldt, 2013, p. 26), hvordan tekstens multimodalitet kan berøre, gribe og flytte dem. Ofte ignorerer eller miskrediterer skolesystemet sådanne udforskninger. Som Lenters (2016) peger på, er det et vigtigt, men også konfliktuelt projekt: Ved at værdsætte de de/territorialiserende multimodale skriveansamlinger som eleverne bliver grebet af i 'off task'-øjeblikke kan vi udvide vores forståelse af de mange forskellige måder børn bliver skrivere og baner vejen for vigtige, nye veje for pædagogisk udforskning (Lenters, 2016, p. 313).

8.2.3. Afrunding

Mine analyser viser at multimodal skrivning handler om at bringe-og-blive-bragt-i-relation, og at netop multimodalitet gør det svært på forhånd at bestemme hvem og hvad der driver og bidrager til disse processer. Multimodalitet øger skriveansamlingens affektive og relationelle kapacitet. Når vi åbner og udvider vores forståelse af multimodalitet, kan vi se hvordan elever og tekst intra-agerer og produceres i de relationelle møder mellem fx modalitet (fx dekoration), materialitet (fx papir), teknologi (fx computer-printer) og bevægelse (fx kroppe mellem bord og printer). Ved at se på både semiotiske og affektive aspekter af den multimodale tekst- og meningsproduktion får vi et mere nuanceret og rigere billede af de to elevers skrivertilblivelser. Tekster gør noget, tekster betyder noget, også i et posthumant perspektiv. Tekster kan ikke reduceres til tegn og betydning,

men de kan heller ikke reduceres til materialitet. Modemagasinet producerer mening et sted i relationerne mellem design, tegn, ting, modekultur, venskab, skriveopgave, digitale processer, æstetiske normer, fysisk berøring. Og, og... Tekster kan i deres dynamiske intra-aktivitet med humane og nonhumane kroppe og kræfter begrænse og udvide meninger der produceres.

Det multimodale aspekt er for mig at se bindestregen mellem de mange passive og aktive livskræfter der er til stede altid og alle steder, ikke mindst i skriveundervisningen i et gennemkontrolleret uddannelsessystem. Multimodalitet åbner mod de kropslige og affektive sider af relationen mellem mennesker og tekster. Og netop *den* relation er vigtig at undersøge (forske i) og lade udspille (i undervisningen), for selv om tekster er relationelle, porøse og ustabile og deres betydning altid allerede affektivt påvirket, så gør de noget, de har en konsekvens. En digitaliseret og posthuman tekst/verden gør menneskers intentioner endnu mere skrøbelige, forbundne og forviklede med nonhumane aktører. Mit bud er en affektiv undersøgelse af hvordan tekster opstår, både materielt og semiotisk, hvordan betydninger holdes på plads, hvordan de kan forsvinde, og hvordan nye betydninger tager form (Burnett & Merchant, 2020, p. 365).

I et skrivepædagogisk perspektiv vil jeg mene at det er et vigtigt fund at molekylær multimodalitet øger skriveansamlingers affektive og relationelle kapacitet. Dermed kan multimodalitet være en mulig toning eller orkestrering af skriveansamlinger mod en udvidelse af haptiske berøringer, med alt hvad det indebærer af affekt, bevægelse, uforudsigelighed og forandring. Det giver et både genkendeligt og ustabilt undervisningsrum hvor man kan balancere mellem passive og aktive kræfter. Aktive kræfter vil i form af didaktiske tiltag underbygge undervisningens normaliserende rytmer hvor skrivertilblivelser fikseres og passes ind i eksisterende kategorier, mens passive kræfter åbner for haptiske rytmer der giver plads til det ubestemmelige. Det kan skabe et produktivt møde mellem didaktik og ubestemmelighed, hvad man kan kalde *orkestreret ubestemmelighed*. Denne pointe vender jeg tilbage til i konklusionen.

8.3. Skrivsubjektivitet genbesøgt: relationel tilblivelse

På baggrund af analyserne af de tre intra-ventioner knytter jeg i kapitel 7.5.2 skrivsubjektivitetens relationelle tilblivelsesproces til skriverkroppe der er rettet mod at røre og blive berørt i de multimodale ansamlinger. Fokus i de første analyser er på de affektive og kropslige aspekter af de relationelle møder i skriveansamlingerne. Relationaliteten, og ikke det enkelte skrivsubjekt, er udgangspunktet for tilblivelsesprocesserne, og derfor også for analysen af dem. Konklusionen var at molekylær multimodalitet gør det muligt for eleverne at blive til noget andet og mere, og at tilblivelsesprocesserne kan beskrives som en ontologisk udvidelse af skrivsubjektivitet.

I dette kapitel har jeg udvidet, diskuteret og perspektiveret undersøgelsen af skrivsubjektivitet ved at sætte tilblivelsesprocesserne i forbindelse med to forskellige, men sammenhængende entiteter i skriveansamlingerne, nemlig medier og multimodale tekster. Med denne manøvre ønskede jeg at sætte de *passive* kræfter som er i fokus i de første analyser, i et produktivt møde med de *aktive* kræfter i skriveansamlingerne. Mens de nonhumane og førpersonlige kræfter i fx bord-computer-papir-printer og pind-kamera er aktive i sig selv, uafhængigt af elevernes vilje, bevidsthed og intentioner, er aktive kræfter kendetegnet ved netop intentioner. Uden at vende tilbage til humanismens intentionelle og designende individ kan jeg på den måde inddrage elever der aktivt reagerer på, som ikke bare berøres og gribes af, men også rører ved, griber ud efter og søger at komme i relation til materialer, affekter og intensiteter i det multimodale rum. Med begrebet passiv-aktiv vitalisme ønsker jeg at fange denne gensidige konstituering af humane og nonhumane kræfter, samtidig med at jeg betoner de passive kræfter som ontologisk primære. Det vi vanemæssigt placerer i mennesket som intention og bevidsthed, opstår overhovedet som virtuel mulighed i relationelle møder med passive kræfter.

Men at disse passive kræfter er uafhængige af menneskelig intention, er ikke det samme som at de er uafhængige af intra-aktion med mennesker. Ved på denne relationelle måde at se mennesket som 'noget' der kan 'have' intentioner, og samtidig fastholde intention som relationel og altid allerede

produceret i de multimodale møder mellem elever og nonhumane entiteter, kan skribersubjektivitet ses som effekten af kroppens møde med nonhumane og førpersonlige livskræfter, uden at det reduceres til ren materialitet. Produktionen af skribersubjektivitet er som vedvarende selvdifferentiering (Lenz Taguchi, 2017) også afhængig af den menneskelige kapacitet til at tænke, føle, forestille sig og være kreativ i relation til endnu ikke aktualiserede muligheder.

Resultatet er at de første analysers affektive subjektivitet er blevet udvidet med en transformativ subjektivitet. Med selfies og multimodale tekster har jeg vist at selv om en posthuman tilgang decentrerer mennesket, er det posthumane subjekt ikke uden magt eller kraft. Den posthumane subjektivitets transformative kraft ligger dog ikke i et intentionelt, viljebestemt subjekt, men i en relationel kapacitet. Det er ikke en subjektivitet som viden eller kritisk bevidsthed skal gives til, "but one where a form of empowerment with and through others is inherent to an ethos of becoming" (Postma, 2016, p. 312). I genlæsningerne så vi at agentielle elementer som begær og meningsproduktion ikke er lokaliseret i de enkelte elever, men opstår i ansamlinger der både tidsmæssigt og ontologisk går forud for skribersubjektet (Postma, 2016, p. 313). På den anden side er eleverne ikke passive 'ofre'; deres tilblivelse manifesterer sig ved at de udtrykker sig med humor og engagement i multimodale produkter, og på den måde følger forskellige flugtlinjer. Ifølge Braidotti (2020) konstitueres subjektet af dets relationelle kapacitet, koblet med evnen til at strække sig mod og komme i berøring med andre/andet (p. 394). Skribersubjekterne i mine analyser er kropslige, relationelle og affektive samarbejdende entiteter. De er både førindividuele og postpersonlige, indlejrede i multimodale ansamlinger som de prøver at forstå og ændre, og hvor multimodale processer af "bringing-into-relation" (se kap. 3.3) viser skriverkroppe der er rettet mod at røre og blive berørt.

8.3.1. Produktion af skribersubjektivitet gennem affektive rytmer

Ens for skriveansamlingerne i min empiri er den intra-aktive tilblivelse af rum, tid, bevægelse, materialer, kroppe og energi; måden de samles (og spredes) på i sammenfiltringerne af aktive og passive kræfter. I disse relationelle møder muliggøres eksperimenter og leg, modstand og glæde, at blive-til-

sammen-med kamera, pind, selfies, humor, modaliteter og teknologier. Ikke alene producerede det flugtlinjer i undervisningen, eleverne blev tilsyneladende flere gange selv deterritorialiserede, frigjort fra at være 'elever', og i stedet blive-til-dekoratører/interviewere/forskere; nomadiske undersøgere af skole, kultur, dem selv. I mine analyser har jeg undersøgt de affektive aspekter i disse relationelle møder og tilblivelser, først og fremmest ved at bringe mig selv i haptisk berøring med dem. Affekt er og bliver dog en flygtig størrelse at arbejde med; affekter er tilblivelser der overskrider dem som oplever dem. Derfor vil jeg i denne afsluttende del af diskussionen (og som overgang til konklusionen) samle de mange affekter i min empiri i begrebet *affektive rytmer*. Det gør det muligt at se affekter i lidt større samlinger der kan tydeliggøre deres effekter.

Ifølge Springgay (2016) kan man med rytme sanse og synliggøre ellers umærkelige vibrationer, variationer og mikrobevægelser. Springgay henviser til Deleuze og Guattaris definition af rytme som gentagelse inden for forskelle. Deleuze (1994) skelner mellem kadence og rytme; kadence omfatter gentagelsen af det samme, mens rytme er variation, kendetegnet ved hastigheder og hvile. Rytme er et differentielt mønster der opstår gennem relationen mellem kroppe og ting, og er som sådan "a force that resists systematized or exhaustive capture" (Henriques et al., 2014, p. 16). Springgay (2016) sammenligner rytme med hvad Manning (2013) refererer til som 'absolut bevægelse', en spirende kraft. Manning skelner mellem relative og absolutte bevægelser. Relative bevægelser eksisterer mellem diskrete og individuelle entiteter, de privilegerer bevægelse som organiseret og kontrolleret af mennesker, og ses som adskilte fra det rum de finder sted i. Det gælder fx når man siger at en krop går ind i et rum; kroppen beskrives som aktiv og i bevægelse, mens rummet ses som uvirksomt og i stilstand (Springgay, 2016, p. 74). Når det kommer til absolutte bevægelser, bevæger en krop (human og nonhuman) sig ikke bare mellem punkter, men eksisterer i bevægelsen. Her er en krop bevægelse, en bevægelse der er affektiv og vibrerende. I absolut bevægelse går kroppen ikke forud for klasserummet (Springgay, 2015, p. 80). Rytme er komprimeret af vibrerende mikrobevægelser der konstant er i forandring, og som er umærkelige og molekylære. Denne forståelse af rytme gør det muligt at undersøge hvordan intra-aktioner der er umærkelige, producerer affekt på tværs af forskellige

entiteter og træder frem i et mønster. På den måde emergerer tilsyneladende stabile objekter og vores oplevelsers mere bevidste lag af rytmerne vibrerende teksturer af mikrobevægelser.

Kofoed (2013) definerer affektive rytmer som "gentagelse og forskydelse, som er afstemt affektivt" (p. 172), hvilket ligger på linje med Deleuzes (1994) ide om at gentagelsen har en iboende overskridelse i sig. Kofoed fortsætter: "Rytme er altså mere end et spørgsmål om tempo, hastighed og acceleration. Det er et spørgsmål om kompleks organisering af processer" (Kofoed, 2013, p. 172). Intervallerne i affektive rytmer er regulerede af temporalitet og intensitet, dog ikke af en regelmæssig puls. Rytmer reduceres således ikke til faste bevægelser med forudsigelige intervaller, de er også uregelmæssige og dynamiske (Kofoed, 2013, p. 172). Rytters uregelmæssighed understreger hvordan de konstant forskydes og ændres, og hvordan de kan støde sammen med andre slags rytmer (Juelskjær & Staunæs, 2016, p. 189). Således er de rytmske begivenheder og møder i skriveansamlingerne bevægelser mellem territorialisering og deterritorialisering, mellem *normaliserende* og *haptiske* rytmer (se kap. 7.2.4). Mere generelt kan rytme således vise hvorledes undervisning som social praksis produceres i relationen mellem gentagelse, vaner og rutiner (de molære linjer) på den ene side, og på den anden side forskelle i og brud på disse (de molekylære flugtlinjer).

Mens affekt i min empiri er knyttet til og forgrener sig som både molære og molekylære rytmer, opstår og reguleres intensiteten i rytmerne tilsyneladende af graden af *ubestemmelighed* (se kap. 4.3.1). Intensitet 'samles' og får energi, fx når dynamik, tempo, frekvens, resonans eller berøring øges, eller modsat, aflades når det mindskes. Mine analyser peger på at intensiteten øges i kontakten med det ukontrollable og ubestemmelige; når verden mærkes og eleverne føler sig levende, i deres begær efter at møde det uventede, det nye, den singulære affekt. Intra-ventionerne viser således hvordan skribersubjektivitet hele tiden produceres i affektive rytmer. Det genkendelige, målbare og selvstyrende skribersubjekt produceres i de molære, normaliserende rytmer. I min data er de domineret af 'flade' rytmer med forholdsvis lav intensitet og svag resonans, og med forholdsvis lav frekvens og forudsigelige intervaller i berøring og bevægelse.

Det relationelle skribersubjekt produceres derimod i de haptiske rytters uforudsigelige dynamik og ubestemmelighed. Dermed giver mine analyser et anderledes indblik i hvordan og hvornår intensiteter muliggør eller begrænser skriverkroppes affektive og relationelle kapacitet, dvs. evnen til at mangfoldiggøre og intensivere relationer. Affektive rytters kinæstetiske og lydmæssige kvaliteter, hastighed, gentagelse, brud, osv. markerer øjeblikke i skriveansamlingerne der føles levende, spændt ud mellem det aktualiserede og det virtuelle.

Affektive rytter og intensiteter bliver synlige på forskellige måder i min videodata. De rytmiske aspekter af de fire pigers affektive respons på videokameraet kan ses som en modstand mod at indordne sig normaliserede affektive rytter, de ofte 'flade' og lidt fattige rytter der forventes i skriveansamlinger i skolen. Ansamlingen med 'Det er mig der er TV2-manden' (se kap. 7.2.7) er en eksplosion af forskellige rytter der støder sammen med vekslende intensitet. Intensiteten omkring kameraet udløser livsbekræftende rytter der øger elevernes relationelle kapacitet. Ansamlingen med kamera-pind-elev-interview er et andet eksempel på hvordan affektive rytter kan udvide relationen mellem humane og nonhumane kroppe, og dermed skribersubjekters tilblivelser. Denne samskabelse viser en særlig springende rytme der afhierarkiserer og afstrukturerer ansamlingen. Med Deleuze og Guattaris (1987) begreb kan man sige at undervisningsrummet bliver gjort nomadisk ved at kamera, pind og elever bebor rummet uden at ville dominere det, men derimod forsøger at udvide rummets energi og rytme. For mig er denne måde at bebo et rum indbegrebet af respons-abilitet.

Et tredje eksempel i empirien er den affektive rytme i hånd-computer-bord-papir-mode-saks i modeansamlingen (se kap. 7.2). Rytmen i denne samskabelse er en helt anden end i de to nævntes hurtige og skiftende bevægelser, uregelmæssige intensiteter og sammenstød mellem forskellige rytter. Rytmen og intensiteten er anderledes rolig i tempo, med en mere jævn puls. Her er intensiteten mere subtil, men ikke desto mindre høj. Gennem lydlike, kropslige, rumlige og digitale frekvenser og efterklange samles og spredes livsbekræftende energier. Samlet viser de tre eksempler

hvordan affektive rytmer og intensiteter er med til at producere skriversubjektiviteter.

9. Konklusion, perspektivering og diskussion

I afhandlingens sidste kapitel vil jeg først opsummere afhandlingens hovedpointer og fremhæve dens teoretiske, metodologiske og empiriske bidrag til feltet. Dernæst perspektiverer jeg mine fund til skrivepædagogikken, med bud på hvordan afhandlingens analytiske fund kan omsættes til en skrivepædagogisk praksis. Afsluttende diskuterer jeg posthuman forskning, både overordnet og i relation til mine egne metodiske valg og tilgange.

9.1. Afhandlingens hovedpointer og forskningsbidrag

På baggrund af mine indledende møder med empirien (se kap. 1) opstod en interesse og et behov for at undersøge fænomenet skribersubjektivitet som det produceres i danskfagets multimodale skriveundervisning. Med et kritisk afsæt i analyser af produktionen af skribersubjektivitet i curriculum og skriveforskning undersøgte jeg derfor skrivning og skrivere i klasseværelsespraksis. Her opdagede jeg nogle overraskende aspekter og elementer som gjorde at jeg måtte søge nye teoretiske og metodiske tilgange. Som følge af det lyder afhandlingens forskningsspørgsmål: *Hvordan kan man forstå skribersubjektivitet i et multimodalt danskfag, og hvordan kan et posthumant perspektiv bidrage til dette?* Endvidere har jeg med afhandlingen forsøgt at svare på følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan produceres skribersubjektivitet i policy og curriculum, i skriveforskning og i danskfagets skriveundervisning?
- Hvordan kan man undersøge skribersubjektivitet i et posthumant perspektiv?
- Hvordan kan posthumane undersøgelser af skribersubjektivitet bidrage til skriveforskning og skrivepædagogik i et multimodalt danskfag?

Den efterfølgende forskningsproces der havde affekt som centralt analysebegreb, gav afkast i en række forskningsbidrag som jeg i det følgende vil samle op på med fokus på hvordan de besvarer afhandlingens undersøgelsesspørgsmål.

9.1.1. Hvordan produceres skribersubjektivitet i policy og forskning?

For at besvare forskningsspørgsmålet undersøgte jeg indledningsvist i et literature review produktionen af skribersubjektivitet i policy og skriveforskning. Analyserne viser at der både politisk og teoretisk konstrueres et humanistisk skriverideal med indlejrede forestillinger om et selvstyrende skribersubjekt der bevæger sig på en udviklingsbane fra novice til ekspert. Endvidere tegner der sig et billede af at skribersubjektet konstrueres inden for rammerne af et multimodalt danskfag. Netop den multimodale rammesætning af skriveundervisning har stor betydning for produktionen af skribersubjektet, hvilket mine empiriske analyser underbygger og problematiserer, men også bygger videre på.

Mit literature review viser hvorledes det humanistiske skriverideal følger to spor. Ved at koble skrivning til test og målbaserede standarder følger curriculum dels en vidensøkonomisk diskurs (Krejsler, 2021) der kobler skrivning til regulering, markedsorientering og neoliberal individualisme. Dette spor kommer især til udtryk i den dimension af det selvstyrende skribersubjekt der vægter rationel kontrol og disciplinering. Det andet spor domineres af en forskningsmæssig interesse for den enkelte skribers udvikling (se fx Krogh & Jakobsen, 2019). Literacy er her koblet til sociokulturelle teorier og identitetsdiskurser, og lægger vægt på det selvstyrende skribersubjekts design og kreativitet. Samlet ses en literacytænkning der opererer inden for den humanistiske forestilling om udvikling og progression.

9.1.2. Hvordan produceres skribersubjektivitet i danskfagets skriveundervisning?

I det følgende vil jeg fremhæve hvad afhandlingens empiriske undersøgelser bidrager med. De empiriske forskningsbidrag bygger på min anvendelse af posthuman teori og postkvalitativ videometodologi som også udgør afhandlingens centrale teoretiske og metodologiske forskningsbidrag. Hvad angår posthuman teori, anvender jeg ud over affekt begreber som tilblivelse, ansamling og intra-aktivitet. Fælles for begreberne er en relationel ontologi der åbner helt nye tilgange til og måder at forstå undervisning, skrivning og skrivere. Min metodologiske tilgang tog form af en haptisk videografi der

viste sig særligt brugbar i forhold til ikke bare at undersøge affekt, men også at undersøge *med* affekt. Med min videometode fik jeg derfor både øje på nye aspekter i undervisningen, og jeg kom i berøring med dem på nye, produktive måder.

Med mine begreber og analytiske greb kunne jeg komme helt tæt på kroppe, affekter og materialiteter i empirien. I skriveansamlingen med modemagasinet (se kap. 7.2.3) gælder det hænder, tegning, papir, computer og printer, og det gælder ikke mindst de energier der opstår i mødet mellem dem. Jeg kunne fornemme hvordan skrivning opstår i og løber langs disse relationer, hvordan et multimodalt produkt som modemagasinet også er ture til og fra en printer. Jeg mærkede hvordan skriverkroppene ikke blev organiserede indefra af bevidstheden, eller blev styret udefra af didaktiske intentioner, men voksede ud af de uforudsigelige og i høj grad affektive berøringer mellem hånd, mode og papir, mellem lim, computer og printer. I forlængelse af dette viser analyserne skriveansamlingernes grundlæggende karakter af ubestemmelighed. Et særligt vigtigt fund er at denne ubestemmelighed er generativ. Det er blandt andet tydeligt når videokameraet pludseligt bliver hvirvlet med ind i intra-aktionerne og udløser både nye energier og uventede brud. Energier og brud der umiddelbart virker irrelevante og forstyrrende, men som i en haptisk analyse viser sig at muliggøre og forøge affektive forbindelser, og dermed udvide skriveansamlingen.

I skriveansamlingen med bloggen (se kap. 7.3) intensiveres de affektive forbindelser mellem kamera, elever og danskfag yderligere da en pind og et interview bliver involveret. Her viser mine analyser hvordan intra-aktionen mellem elever, kamera og en pind godt nok inddrager referencer til en medie verden, men at processerne er meget mere komplekse og ubestemmelige – hvilket især vil sige at de i højere grad end oftest anerkendt i både forskning og pædagogik opstår i og med affektive rytters påvirkning af såvel kroppe og materialiteter som diskurser og faglige elementer. Analyserne giver i denne sammenhæng en helt ny forståelse af multimodalitet som noget der bliver til og er til stede i skrivningens affektive rytter. Det er multimodalitet som kroppe, bevægelser, rum, berøringer. Denne molekylære multimodalitet øger skriveansamlingernes affektive og

relationelle kapacitet, og udvider dermed hvad skriverkroppene kan gøre og begære.

Afhandlingens empiriske undersøgelser viser også hvorledes skribersubjektivitet konstitueres af skriverkroppens relationelle kapacitet, koblet med evnen til at strække sig mod og komme i berøring med andre/andet. En central pointe i analyserne er at kroppen bliver en porøs og dermed intra-aktiv del af den materialitet som udgør et givet rum. I forlængelse af det viser mine analyser hvordan skribersubjektivitet hele tiden produceres i affektive rytmer. Med fokus på hvordan det relationelle skribersubjekt produceres i haptiske rytters uforudsigelige dynamik, indkredser de empiriske undersøgelser hvad jeg vil kalde *haptiske zoner*, dvs. tids-/rum i skriveundervisningen hvor molekylær multimodalitet muliggør flere og mere ubestemmelige intra-aktioner, og som derfor mobiliserer og mangfoldiggør nye affektive relationer mellem humane og nonhumane deltagere.

9.1.2.1. Empiriske forskningsbidrag

Det **første empiriske forskningsbidrag** jeg vil fremhæve, er de empiriske analysers tydeliggørelse af hvordan skriveundervisning opstår som følge af aktive kræfters produktive møder med passive kræfter. Humane og nonhumane kræfter konvergerer og samarbejder i produktionen af skrivning og skrivertilblivelser. Dermed giver analyserne et alternativ til det humanistiske paradigmes tendens til at se undervisning som både skabt af og rettet mod selvstyrende mennesker. At se skrivning og undervisning som passiv-aktive ansamlinger betoner de passive kræfters betydning. Her kan deltagerne blive respons-able.

Dette bidrag er også relevant for uddannelsesforskning i bredere forstand. Især vil det kunne bidrage med en nuancering og udfordring af den humanistiske og antropocentriske forståelse af digitale teknologier som blandt andet ligger bag udviklingen af teknologiforståelse i skolen (se Danholt, 2021). Som i andre dominerende teknologidiskurser forstærker dette tiltag vores forestillinger om telos, design og udvikling, og dermed idealet om det selvstyrende menneske. I uddannelsessystemet er tilgangen til og forståelsen af digitale teknologier gennemtrængt af aktiv vitalisme,

hvad enten det er i form af empowerment, digital myndiggørelse, designstudies eller computational thinking. Men som mine analyser viser, er problemer og løsninger ikke bare sammenflettede (Danholt, 2021, p. 184), men intra-aktive, og i stedet for mestring og progression kan undervisning i højere grad blive et spørgsmål om at deltage responsabelt i en mere-end-human verden.

Det gælder ikke mindst i danskfaget hvor relationen mellem mennesker og tekster bliver stadig mere kompleks. Leander og Burriess (2020) analyserer således hvordan nye teknologier som kunstig intelligens ændrer relationerne mellem literacy og subjektivitet (p. 1270). I det de kalder en allerede posthuman tekstverden, er det umuligt at adskille passive og aktive kræfter, humane og nonhumane entiteter. I et affektivt perspektiv er det derfor problematisk at isolere teknologi-menneske-relationen, især at se det som en stabil relation man kan bygge en didaktisk prototype over. Denne vægtning af de passive kræfter, og dermed af at nonhumane entiteter er lige så betydningsfulde som de humane, er værdifuld for os mennesker, ikke mindst for at kunne samarbejde med disse på en produktiv måde (Lenz Taguchi, 2017). Det åbner for en mere nuanceret måde at gentænke relationen mellem literacy og teknologi som affektive møder mellem elever og teknologier. Respons-abilitet handler om at træde i et etisk og affektivt forhold til teknologi.

Passiv-aktiv vitalisme kan også bidrage med nuancering af ofte implicitte antagelser om digitale teknologier i undervisningen der styrer mange forskningsprojekter. Det gælder Tække og Paulsen (2016, 2019, 2022) der i projektet Socio Media Education argumenterer for at sociale medier i bølger så at sige skubber udviklingen væk fra en lukket klasserumsundervisning og frem til undervisning som et åbent netværksrum. Påstanden er i forlængelse af dette at et digitaliseret klasserum fører til en forandret lærerrolle og dynamik i interaktionen mellem lærer og elever såvel som mellem eleverne i arbejdet med det faglige stof (Tække & Paulsen, 2019, 2022). Set i et posthumant perspektiv er problemet at teknologi forudbestemmes som bærende på et iboende didaktisk potentiale, samtidigt med at teknologi-menneske-relationen ikke alene isoleres, men også gøres kausal. Ligeledes, hvis udviklingen frem mod netværksundervisningen mod forventning ikke

sker, er det en fejl, og en fejl der kan lokaliseres i didaktikken. Samme præmis ligger til grund for Blikstad-Balas og Klettets (2020) empiriske studie i undervisning og digitalisering. Deres fund viser at undervisningen i digitaliserede klasserum mod forventning er traditionel, både hvad angår lærerrolle, kommunikationen i klasserummet og elevdeltagelse. Resultatet er for forskerne lige så overraskende som det er nedslående, og konklusionen er følgelig at der er et presserende behov for at øge lærernes undervisningsrepertoire og didaktiske motivation i relation til digitale teknologier (Blikstad-Balas & Klette, 2020, p. 55). Igen ligger der en uanfægtet forestilling om digitaliseringens potentiale i relation til en underliggende antagelse om hvad god undervisning er. Det er i dette perspektiv at jeg argumenterer for at passiv-aktiv vitalisme tilbyder en tiltrængt nuancering af og ikke mindst eksplicitering af de onto-epistemologiske antagelser i forskning i teknologi og undervisningen.

Afhandlingens **andet forskningsbidrag** er ny viden om det empiriske skribersubjekt. Specifikt knytter det sig til hvordan de konkrete skrivertilblivelser i empirien er en ontologisk udvidelse af hvad det vil sige at være skriver. Her vises hvordan skribersubjektet konstitueres af dets relationelle kapacitet. De fire skriverkroppe træder i mine analyser frem som porøse og i affektiv relation med deres omgivelser. Deres tilblivelser som skribersubjekter sker i de haptiske møder med stole, borde, computere, opgaver, sociale medier, kamera, pind, diskurser, tekster, osv. Skriveprocesserne finder sted i disse møder, i intra-aktionerne, de er ikke positioneret 'inde i' subjekterne. Tilblivelsesprocesserne opleves som en slags fortabelse eller umærkeliggørelse i de affektive relationer. Et begreb som at-blive-umærkelig peger på at skribersubjekternes affektive kapacitet vokser, jo mere de forbinder sig til og væves sammen med andre og andet.

Mine analyser bidrager endvidere med et vigtigt korrektiv i forhold til en posthuman tilgang til skribersubjektivitet. De diskuterende analyser (se kap. 8) viser således hvordan skribersubjektivitet som produkt af kroppens møde med nonhumane og passive livskræfter også er afhængigt af den menneskelige kapacitet til at tænke, føle, forestille sig og være kreativ. Mennesket kan bruge dets sproglige og forestillingsmæssige evner til at skabe yderligere differentieringer, og vi ser hvorledes skribersubjekterne

udtrykker sig selv på forskellig vis, afhængigt af kroppen, andre kroppe og de materiel-diskursive omgivelser (Lenz Taguchi, 2017, p. 706). Pointen er at skribersubjekterne i deres (an)svar gør forskel og virker tilbage på de passive livskræfter i en samskabende produktion af verden. Skribersubjektivitet handler ikke om skriverens individualitet, men om at træde ansvarligt ind i relationer, og at kunne det afhænger af affektiv kapacitet.

Tredje empiriske forskningsbidrag er påvisningen af multimodalitet som en haptisk zone der øger potentialet for affektive møder mellem heterogene og ikke-hierarkiske entiteter. Som påpeget kan molekylær multimodalitet øge skriveansamlingers affektive og relationelle kapacitet, og dermed være med til at udvide skribersubjektivitet. I et skrivepædagogisk perspektiv bliver multimodalitet en mulig orkestrering af skriveansamlinger mod en udvidelse af haptiske berøringer, med alt hvad det indebærer af uforudsigelighed og forandring. Det giver et både genkendeligt (og derfor til en vis grad gentageligt) og ustabilt (og derfor altid nyt) undervisningsrum hvor man kan balancere mellem passive og aktive kræfter. Mens aktive kræfter i form af didaktiske tiltag fikserer skrivertilblivelser i eksisterende kategorier, åbner passive kræfter for haptiske rytmer. Det kan skabe et produktivt møde mellem didaktik og ubestemmelighed, mellem orkestrering og affekt, hvad jeg tidligere har kaldt orkestreret ubestemmelighed.

9.1.3. Hvordan kan man undersøge skribersubjektivitet i et posthumant perspektiv?

Da nye metodologiske tilgange viste sig nødvendige for at kunne undersøge skribersubjektets tilblivelsesprocesser, udviklede jeg med udgangspunkt i postkvalitativ metodologi en haptisk videografi som jeg vil fremhæve som afhandlingens metodologiske forskningsbidrag. Haptisk videografi gør det muligt at rette blikket mod mikroniveauet i skriveansamlinger. Ved at afsøge, forstærke og involvere sig i undervisningens relationelle møder er det en metode der kan forstærke affektive møder og tilblivelsesprocesser som normalt passerer ubemærket hen.

Haptiske videografi er ikke mindst et vigtigt bidrag set i relation til at videodata er blevet den dominerende form for data i uddannelsesforskning, samtidig med at videometodologi traditionelt er tæt forbundet med

repræsentationelle videnskabsdiskurser med fokus på kategorisering og evaluering. Haptisk videografi kan supplere kvalitative videometodologier med nye og alternative tilgange der aktiverer forskningsassemblagens affektive, kropslige og materielle aspekter. Med sit alternative engagement med videodata synliggør en haptisk tilgang de affektive og nonkognitive aspekter af skrivning, hvilket kan udvide forståelsen af og inkludere flere handlinger og praksisser i literacy. Haptisk videografi muliggør forskerens affektive og kropslige engagement med data, og er således et konkret bud på hvordan man kan omsætte den postkvalitative ide om at forskningen både producerer og produceres i en gensidig relation til det som undersøges (MacLure, 2013). Det er en måde ikke bare at synliggøre og betydningsgøre, men også at involvere sig og være medskabende i elevernes affektive og intra-aktive tilblivelsesprocesser.

Haptisk videografi bidrager også ved på anden vis at udvide hvad der normalt forstås ved videodata. Det handler nemlig ikke kun om forskerens haptiske møde med videodata, men også om at eleverne berører og berøres af kameraets blik og materialitet. Min forskning viser således hvordan haptisk videografi tilbyder eksperimenterende måder at involvere ikke bare affekt og materialitet, men også elevkroppe i relationelle møder, og videre hvordan det kan forstyrre binariteten observation/deltagelse.

9.1.4. Hvordan kan posthumane undersøgelser af skribersubjektivitet bidrage til skriveforskning?

Det tredje og sidste undersøgelsesspørgsmål vil jeg svare på ved kort at fremhæve hvordan studiets posthumane teori bidrager til skriveforskning. Centreret omkring begreberne relationalitet og affekt har jeg opbygget et både dynamisk og robust alternativ til dominerende tilgange til og forståelser af hvad det vil sige at være og blive til en skriver. Helt overordnet er det en affektiv forståelse af skribersubjektet som en ikke-individuel krop der er intra-aktivt forbundet med verden. Denne forbundethed er dels relationel, og skriveren er derfor ikke en stabil eller selvstyrende entitet, dels afløser den ideen om menneskelig agens med en affektiv kapacitet til at påvirke og blive påvirket. Posthuman skribersubjektivitet anfægter den humancentriske forståelse af skrivning og undervisning hvor skriveren er en autonom agent

med kontrol over sine omgivelser. Det giver således et frugtbart alternativ til dominerende teleologiske og udviklingsbaserede forståelser af skrivere.

Et særligt bidrag i den forbindelse er afhandlingens skriveteoretiske kobling af skiversubjektets relationelle og affektive forbundethed til multimodalitet gennem ideen om haptisk berøring. Posthuman teori gør det muligt at begrebsliggøre multimodalitet som et både orkestreret og uforudsigeligt haptisk undervisningsrum der åbner for affektive, kropslige møder. Bidraget er ikke mindst vigtigt set i lyset af at multimodalitet som begreb både i policy og forskning har en tendens til at forstærke og forstørre forestillingen om den selvstyrende, designende skriver.

9.2. Perspektivering: affektiv skrivepædagogik og respons-abilitet

Jeg vil i det følgende se på hvad afhandlingens indsigter kan betyde for skrivepædagogikken. Affekt handler om forøgelsen af det mulige, og affektiv skrivepædagogik handler derfor om forøgelsen af mulige måder at skrive og ikke mindst blive skriver på. Hvordan kan undervisning forøge mulige skrivertilblivelser? Mine intra-ventioner peger på at det handler mindre om at *styre* end at *potentialisere* tilblivelsesprocesser gennem multimodale skriveansamlingers affektive intensiteter og rytmer. Curriculære rum hvor børn kan engagere sig affektivt i skrivning, har svære vilkår i en tid hvor fokus er på at elever skal lave slutprodukter der kan valideres af skolen. Men det er vigtigt at eleverne har tid og rum til relationelle møder (med hinanden, faget, materialer, teknologier, osv.), det er vigtigt at vi engagerer os med dem når de fanges af og opdager nye måder at være skrivere på. Hvordan praktisere en skrivepædagogik hvor alle deltagere, humane som nonhumane, bliver-til-med hinanden? Er en pædagogik der åbner for ubestemmelighed, realistisk i et reguleret og markedsorienteret uddannelsessystem der sigter mod selvstyrende individualisme, og som fremmer pædagogikker der producerer et “self-determining, rational-thinking, competitive individual who is supposedly free to make choices” (Healy, 2019, p. 24)?

Med udgangspunkt i ovenstående konklusioner, overvejelser og spørgsmål argumenterer jeg for en affektiv og respons-abel skrivepædagogik med en balancering af passive og aktive livskræfter i en orkestreret

ubestemmelighed. Det er en skrivepædagogik der krydses af en nomadisk lærer der bebor undervisningsrummet uden at dominere og kolonisere det, men derimod selv bliver-til sammen med og i udvidelsen af rummets energi og rytme. Affekt decentrerer læreren og udfordrer sproget som undervisningens primære medium; affekt arbejder prædiskursivt og dermed hurtigere end sproget. Som førkognitiv og førsproglig forstyrrer affekt forestillingen om selvstyring og lærerstyring. Ydermere går affektens haptiske evne til at bryde gennem huden imod forestillingen om det individualiserede og selvberoende humanistiske individ, og forstyrrer dermed humancentrerede forståelser af skrivepædagogik. Det er ikke min hensigt at fremlægge en præskriptiv skrivepædagogik eller fejre endnu en fremskridtsfortælling om undervisning. Men ved at se skrivning og skribersubjektivitet som affektive og multimodale tilblivelser mener jeg at vi kan ændre og udvide vores pædagogiske forestillinger om skriveundervisning. Mere konkret mener jeg at en affektiv skrivepædagogik kan indeholde haptiske zoner (se kap. 9.1.2) hvis affektive relationer kan skabe flugtlinjer og pædagogiske forstyrrelser i curriculums molære linjer, i afhumaniserende tendenser og i privilegerede skribersubjektiviteter.

9.2.1. Multimodal orkestrering af affektive rytmer

Analyserne af mine intra-ventioner peger på at vi skal give mere plads og have mere tiltro til de førsproglige, kropslige og kollektive former for affektive rytmer i skrivepædagogikken. Skrivning i skolen finder sted i strukturerede rum der bygger på bestemte forestillinger om skrivning og skrive. Det vil derfor være naivt at tro at den åbne og dynamiske tilgang i posthuman teori gør alle begivenheder til helt åbne og tilfældige ansamlinger. Deleuze og Guattari (1987) gør opmærksom på hvordan det virtuelle, dvs. øjeblikkets åbenhed over for hvad der kan ske i det næste, kan blive lukket ned og territorialiseret. Alle ansamlinger er åbne, noget kan til enhver tid gå ind og ændre og sende det af sted i en ny og uventet retning. Men samtidig kan den gentagne produktionen af det samme over tid resultere i at praksisser, systemer og diskurser territorialiserer tilblivelser ved at oversætte det virtuelle til allerede kendte mønstre og forventninger (Boldt & Leander, 2020, p. 525). Weheliye (2014) minder os ligeledes om at ansamlinger oftere transporterer potentielle territorialiseringer end

flugtlinjer (p. 47). De territorialiserende udgaver af skrivning begrænser og reducerer således skrivning til kendte, kvantificerbare termer som eleverne måles ud fra.

Det er derfor vigtigt at følge deterritorialiserende linjer *væk fra* normaliserede måder at se på skrivning som et standardiseret produkt. I flugtlinjerne opstår de uplanlagte måder at være skriver på, de uventede betydninger og affektive relationer. Det handler om at følge de affektive rytmer, deres linjer af intensitet. Det handler om at bryde gentagelser og forøge forbindelser. Når man følger affektive rytmer, bliver man opmærksom på kroppe og energier i deres intra-aktioner. Hvilke relationer opstår nu, hvilke muligheder aktiveres i deres affektive møder? Hvordan kan nye muligheder fremprovokeres, hvor bevæger energien sig hen? Hvordan give rum til elevernes livsbekræftende udvekslinger af energier? Det kræver en affektiv skrivepædagogik der kan respondere i situation på elevernes tilblivelser.

Skrivertilblivelse sættes i gang af affekter og sker gennem relationelle møder; "we can be thrown into a becoming by anything at all, by the most unexpected, most insignificant of things. You don't deviate from the majority unless there is a little detail that starts to swell and carries you off" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 292). En lille detalje der vokser og sender eleven af sted; en modetegning, et forskningskamera, en pind til et interview. En affektiv skrivepædagogik vil ikke alene undlade at lukke ned for disse pludselige, uforudsigelige flugtlinjer, men også fremme dem ved at skruer op for mulige haptiske forbindelser i skriveansamlinger. Mine undersøgelser viser at multimodalitet understøtter haptiske zoner ved at forøge mulighederne for relationer og affektive møder, og dermed for ubestemmelighed. Det kræver dog en undervisning der nok er orkestreret, men som relationel og emergerende også er uforudsigelig. Jeg har tidligere (se kap. 5) kaldt det en forsinkelse af undervisningens aktualiseringer.

Jeg er inspireret af Juelskjær og Staunæs' (2016) orkestrering af affektive intensiteter og rytmer gennem ændringer af miljøet og facilitering af forbindelser. Jeg mener dog at det er nødvendigt at præcisere hvad der ligger i orkestrering. Mine analyser peger på at 'den menneskelige lærer', forstået

som den der designer undervisning, finder indhold, evaluerer elever, osv., skal decentrerer. Orkestrering af skriveundervisningen betyder for mig at læreren er *relationelt* involveret med de multimodale omgivelser. Det indebærer situativt at samskabe undervisning med skriveansamlingens andre humane og nonhumane deltagere. At give plads til at nonhumane kroppe og kræfter kan intra-agere med skriversubjekterne. At opgive den mestrende, molære attitude. Orkestrering forstået på denne måde handler ikke så meget om at skabe fremtidige læringsmuligheder, men om at anerkende de skriveansamlinger man allerede er en del af, at udforske eksisterende relationer i dem, at indgå i de altid allerede igangværende intra-aktioner. Orkestrering er således både at give plads til ubestemmelighed og gøre sig umærkelig, men også at undervisning flytter fra lærer og elev og mellemrummet mellem dem til relationaliteten selv.

I kapitel 7.1.2 indkredsede jeg en ekspansiv definition af intentionalitet som relationel, som noget der opstår intra-aktivt i ansamlingers passiv-aktive kræfter. Det gælder også uddannelsesmæssig intentionalitet, en intentionalitet som Todd (2003) kalder *kravet om forandring*. Intentionalitet i undervisningen kommer ikke fra og baserer sig ikke på lærerens eller andre enkeltstående entiteters kognitive funktioner, men opstår relationelt. Som Ceder (2016) påpeger, er det en humanistisk ide at intention baserer sig på rationelle motiver der kan gøres eksplicite gennem sprog og kognition (p. 124). At påvirke noget/nogen for at opnå forandring er ikke udelukkende en menneskelig evne. Humane, nonhumane og mere-end-humane entiteter deler det intentionelle krav om forandring, og når en lærer laver skriveopgaver til sine elever, er rationel intention kun et af mange aspekter der spiller ind i de pædagogiske valg (Ceder, 2016, p. 127).

Pointen er at når vi ser på skrivepædagogik, skal vi ikke fokusere så meget på de enkelte subjekter som på relationalitet. Og på samme måde som skriveansamlinger ikke har en intentionel retning *fra* et bestemt undervisningssubjekt, er de heller ikke rettet *mod* forudbestemte subjekter; målet med pædagogiske aktiviteter er derimod rettet mod de intra-aktive relationelle processer. Men pædagogikken domineres af hvad jeg tidligere (se kap. 8.4.2) refererede til som *relative bevægelser*. Relative bevægelser er kausale, organiseret og styret af mennesker, eksisterer mellem diskrete og

individuelle entiteter, og ses som adskilte fra det rum de finder sted i; eleven kommer ind i klasserummet, sætter sig ved sin computer, skriver en tekst. Enhver bevægelse i undervisningen har sin oprindelse i et menneskeligt subjekt og er rettet mod et andet subjekt eller et objekt. Det er bevægelser med indbygget hierarki og binaritet (fra lærer til elev, fra elev til nonhumane entiteter). *Absolutte bevægelser* hjælper os med at se bevægelser der hverken kommer fra en lærer eller er rettet mod en elev. Aktiviteter i undervisningen tager den retning som relationaliteten tager (Ceder, 2016, p. 130). I den type bevægelse bliver undervisning emergent, og orkestreringen foregår som intra-ventioner.

Relationer og affektive rytmer i skrivepædagogikken er ikke kun lærerens anliggende, og derfor ikke noget læreren som sådan kan intervenere i. De er indlejrede og udfolder sig i ansamlingernes distribuerede og heterogene praksisser. Det åbner for mange forskellige muligheder for skriveansamlingernes deltagere (kroppe, genstande, teknologier, tekster) for at bidrage og skabe pædagogiske effekter. Muligheden for en livsbekræftende skriveundervisning afhænger af en orkestreret afbalancering af aktive og passive kræfter. Og netop multimodalitet kan være den passiv-aktive bindestreg i en skriveansamling. De multimodale ansamlinger bygger på processer af at-bringe-og-blive-bragt-i-relation, af elever, materialer, ideer, diskurser, teknologier, og deres meningsproduktion rummer kropslige aspekter, såsom sanser, bevægelse, rum, stemninger, osv. Det kræver at læreren ikke forstærker territorialiseringen af det virtuelle, men giver plads til ubestemmelighed, følger de affektive rytmer og engagerer sig i de brud og flugtlinjer der opstår.

En sådan balance kan udgøre grundlaget for en respons-abel skrivepædagogik. Respons-abilitet er netop at være lydhør og skabe lydhørhed i de sammenfiltrede og samskabende relationer vi altid allerede befinder os i og udgøres af. Kamera, tegning, printer, pind blev i min empiri til affektive dirigenter der hjalp deltagerne med at-gøre-hinanden-i-stand-til, og således blive-til-med-hinanden. Det skete i relationer og aktiviteter der hverken var planlagte, designede eller curriculært foreskrevne, men netop opfundet eller fremprovokeret relationelt. Det er ikke en pædagogisk ansvarlighed der fremkalder paternalistiske forestillinger om at være

ansvarlig for en anden, hvilket antyder et aspekt af magt-over og hierarkisk binaritet (voksen/barn, kultur/natur, diskurs/materialitet). Respons-abilitet fokuserer derimod på vores evne til at lære at blive mere lydhøre over for andre/andet (Gravett et al., 2021, p. 4). Lærerens rolle i dette har ikke været i fokus i mine analyser, men det var tydeligt for mig at de affektive rytmer og de intensiteter og flugtlinjer de producerede, påvirkede læreren og hjalp hende med at blive-i-stand-til at svare; hun blev efterhånden smittet af spontaniteten, humoren, energien, hun indoptog nogle af de producerede ideer i sin undervisning (fx blogvideoen), og hun affandt sig i stigende grad med ikke at være i fuld kontrol. Det er derfor en vigtig pointe at lærerens evne til og intention om at umærkeliggøre sig hverken er afgrænset, individuel eller adskilt fra intra-aktionerne; at blive en respons-abel lærer er noget der muliggøres i intra-aktion.

At orkestrere betyder først og fremmest at *svare på* undervisningens affektive rytmer. Affekter skaber både territorialiserende og deterritorialiserende rytmer, og undervisningen vil bryde sammen hvis kun de deterritorialiserende rytmer var til stede. På den anden side kan vægtningen af territorialiserende rytmer forstærke færdiglavede forestillinger om udvikling, kompetencer og mål der kan begrænse skribersubjekternes tilblivelsesprocesser. Her synes forestillingen at være at affektive rytmer og intensiteter skal inddæmmes for at skabe gode skribersubjekter. Det genkendelige, målbare og selvstyrende skribersubjekt er her et objekt for skrivepædagogikken; det er muligt at opnå viden om og at styre og forløse dets potentialer gennem systematisk monitorering, stilladsering og evaluering. I sidste ende er skrivepædagogik i den tilgang et spørgsmål om effektive interventioner.

Det relationelle skribersubjekt produceres derimod i deterritorialiserende rytters uforudsigelige dynamik og ubestemmelighed. Det er disse haptiske rytmer der producerer de intensiteter der udvider skrivekroppes affektive og relationelle kapacitet, dvs. evnen til at mangfoldiggøre og intensivere relationer. Skrivetilblivelse muliggøres i relationelle processer der hverken kan styres eller forløses gennem systematiske interventioner. Min undersøgelse af skribersubjektivitet viser hvordan multimodalitetens kropslighed og materialitet inviterer til og mobiliserer ubestemmeligheder

og uregelmæssigheder i undervisningen. 'God undervisning' intra-agerer med de rytmer og intensiteter der muliggør og forøger affektive forbindelser. Massumi (2002) påpeger at 'god' affektivt defineret er det der bringer maksimalt potentiale og relationalitet til situationen; 'god' er defineret i form af tilblivelse (Massumi, 2002). Ved at åbne for, følge og forstærke kropslig affekt og materialitet i skriveprocesser kan læreren ikke alene være i, men også sanse relationer (se kap. 8.4.1) mens de produceres. I et affektivt perspektiv er god undervisning (blandt andet) at skabe grobund for haptiske zoner der muliggør disse emergerende relationer. Det kræver at læreren intra-venerer, og dermed ikke så meget kommer (udefra) og griber ind (i en situation med en fastlagt intention), men i højere grad 'gribes' intra-aktivt og affektivt af og med skriveansamlingens multimodale kroppe, bevægelser og intensiteter.

9.3. Diskussion af posthuman forskning

Jeg vil i det følgende belyse og forsøge at imødegå noget af den kritik der møder posthuman forskning og teori. Først ser jeg på nogle overordnede kritikpunkter rettet mod posthuman teori og postkvalitativ metodologi, inden jeg kort vender mig mod nogle kritiske aspekter af mine egne metodiske valg.

9.3.1. Generel kritik af postkvalitativ metodologi

Posthumanisme sigter mod at underminere menneskets fortrinsret for at indfange intra-aktionen mellem humane og nonhumane kroppe og kræfter i produktionen af ansamlinger og subjektiviteter. Truman (2019) peger på at det ikke nødvendigvis flugter med mange posthumane skriveforskeres etiske forpligtelse til at sikre at alle børn anerkendes som fuldt-ud-menneskelige. Et dilemma der også ses hos feministiske og postkoloniale forskeres bekymring omkring opløsningen af mennesket som kategori i en tid hvor mange kæmper for at blive anerkendt som menneske (Truman, 2019). Denne kritik peger på et reelt problem som posthumane forskere hele tiden bør forholde sig kritisk til. Mit svar er dog, som tidligere påpeget (se kap. 3), at humanismen alligevel kun har arbejdet for at gøre et mindretal fuldt menneskelige, mens alle andre er blevet reduceret til noget andet end (fuldt ud) mennesker (Braidotti, 2013). Posthumanisme er i det perspektiv netop

en humanisme hvor alle mennesker anerkendes. Med henvisning til Colebrook (2014) kalder Lenz Taguchi (2017) det ultrahumanisme (p. 702), ønsket om at effektuere "transformation and differentiation in our own and other agents' self-differentiating bodies" (p. 702). Også Brinkmann (2017) er skeptisk over for posthumanismens kritik af humanismen, og selvom han anerkender den traditionelle humanismes indbyggede problemer, taler han for at vi af videnskabelige og etiske årsager forsvare humanismens idealer. Mit svar er igen at en sådan kritik overser at det som posthumanismen er kritisk overfor, er et humanistisk ideal som dels giver mennesket en særstilling i verden, dels har et naivt syn på mennesket som frit, værdineutralt og rationelt (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 89). Målet med denne kritik er netop at styrke mennesket som "kollektiva konstellationer av politisk subjektivitet och agens" i et "kontinuum av tillblivelser" (Åsberg, 2012, p. 11) hvor også det nonhumane og mere-end-humane medregnes. Denne posthumanisme, fortsætter Åsberg (2012), retter sig mod en mere demokratisk inkluderende og bæredygtig holdning (p. 12).

Posthumane tilgange og affektteorier har potentiale til at kunne udvide forståelsen af skrivning og skriversubjektivitet (se fx Boldt, 2019; Daniels, 2019; Hackett & Somerville, 2017; Kuby, 2017; Thiel & Jones, 2017; Wargo, 2018). Det er dog vigtigt at huske at posthumanismen ikke er alene om at udfordre hverken udviklingsparadigmet eller neoliberal individualisme. Derudover kritiseres posthumane tilgange for dels at mangle forandringskraft, dels ikke at adressere spørgsmål om magt og ulighed (Hackett et al., 2020). Ifølge Braidotti (2019) er posthumanisme i sig selv hverken progressiv eller regressiv, hvorfor det er nødvendigt at udvikle kritiske og transformative praksisser. I forlængelse af det sætter Nichols og Campanos (2017) spørgsmålstejn ved hvor meget forandring "tracing material objects" i sig selv fører til (p. 249). Der er en reel fare for at et stærkt fokus på "the micro, the in-the-moment, the contingent and the situated nature of subject positions" (Hackett et al., 2020, p. 4) adskiller skrivere og skriveansamlinger fra omgivende politiske, sociale og historiske forhold.

Jeg erkender at det er et dilemma som både praktisk og teoretisk er indbygget i en postkvalitativ metodologi. Men på den anden side anerkender posthuman teori ikke opdelingen i mikro og makro som værende et

spørgsmål om skalering, som det fx er tilfældet med opdeling i aktør og struktur. Mikro og makro befinder sig på samme plan, og mikro- og makropolitik er intra-aktivt forbundetheder hvor mikropolitik er de ustabile forbindelser der skubber livet i nye retninger, hverdagsmøder som betydningsfulde for forandringer. Posthuman forskning fokuserer på de relationelle processer gennem hvilke sociale og politiske forbundetheder i skolen (fx elever, curriculum, diskurser, tegninger, printer) bliver gjort i-stand-til, gennem hinanden, at skabe sociale forandringer. Med denne intra-aktion mellem subjektiviteter, kroppe og materialiteter i undervisningen bevæger vi os bag om begrænsningerne og binariteterne af hvad og hvem der kan anses for at være 'undertrykt' og 'undertrykkende' (Bozalek & Zembylas, 2017, p. 66). Det posthumane fokus på affekt og relationel tilblivelse gør det muligt at bygge videre på nogle af de sociokulturelle literacyteoriens indsigter og etablerede diskussioner, og ikke mindst udvide deres potentiale for forandring. Posthumanisme fremstår som en teoretisk ramme, en metodologi og en politisk position der lægger vægt ikke bare på den komplekse materialitet af kroppe indlejret i magtrelationer (Dolphijn & van der Tuin, 2012), men også de indbyggede muligheder for forandring i kollektiv viden, væren og gøren (Bozalek & Zembylas, 2017, p. 66). I dette perspektiv kan posthuman forskning hjælpe kritisk literacyforskning, netop fordi den tilbyder nye måder at forstå hvad og hvem der kan have betydning i skriveundervisningen. Som posthuman forsker kan man arbejde på og vedligeholde en politisk kant (Robinson & Osgood, 2019, p. 53) ved blandt andet at bygge bro mellem sociokulturelle teoriens optagethed af ulighed og posthumanismens opgør med humancentrisme. Det har ikke været denne afhandlings fokusområde, men en underliggende præmis har hele vejen igennem været at (screeningen af) det nonhumane og kropslige er sammenfiltret og gensidigt udformet med ulighed, ekskludering og dehumanisering i skriveundervisning.

Et spørgsmål man som posthuman forsker ofte får, er hvori det nye ved en posthuman tilgang egentligt ligger. Mange forskere er af den opfattelse at postkvalitative metodologier gør hvad kvalitativ og feministisk forskning altid har gjort (se fx Petersen, 2018; Todd, 2016). Men posthumanistisk forskning påstår ikke nødvendigvis at være nyskabende og omvæltende (Gunnarsson & Bodén, 2021). I kapitel 5.1 betonedes jeg at post-præfikset i postkvalitativ

ikke handler om at skabe et brud med eller tage afstand fra kvalitativ forskning, men derimod at tilføje noget mere, at udvide og nuancere. Dette også som et forsøg på at imødegå forskere der problematiserer at postkvalitativ forskning virker ekskluderende i sin kritik af bestemte teorier og metoder (se fx Barnwell, 2017). Lenz Taguchi (2017) advarer ligefrem mod at posthuman forskning selv bliver en hierarkisk og transcendental ontologi, en selvretfærdig og reduktionistisk 'sandhed' der medfører polarisering mod og diskvalificering af de fleste andre ontologier og typer af vidensproduktion (p. 701). Jeg påstår således ikke at mine postkvalitative videometoder hverken kan eller skal rette op på tidligere metoders fejl og misforståelse; ved at problematisere og udvide etablerede metoder (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 88) er mit håb at jeg kan skabe nogle forstyrrelser og forskydninger i uddannelsesforskningen.

Et kritikpunkt i forhold til affektteori er ifølge Truman et al. (2020) at når affekt ses som førlpersonlige intensiteter eller cirkulationer mellem kroppe, kan teorier om affekt fremstå som apolitiske og som en neutral cirkulation (p. 4). Pointen er at når mennesker påvirkes affektivt, rejser affekten gennem og med en historie af "racialized, gendered, poor, queer, and dis/abled bodies" (Truman et al., 2020, p. 4). Derfor skal affekt ifølge Truman et al. (2020) ses som både personlig og mere-end-personlig, som intensitet og kraft der går gennem kroppe med forskellige historier og omstændigheder, kroppe som derfor har forskellige kapaciteter til at handle (p. 5). Andre kritiske forskere påpeger at affekt ikke bare cirkulerer mellem kroppe, men også 'klæber' (Ahmed, 2004) til visse kroppe, såsom racialiserede, kønnede, fattige, queer og handicappede kroppe. På visse kroppe er kapacitet og evner altid allerede indskrevet. Denne problematik vender jeg tilbage til nedenfor i forbindelse med kritik af mit valg af data.

Et sidste overordnet kritikpunkt jeg vil berøre, er forskerrollen i postkvalitativ metodologi. Forskeren er i posthuman forskning nemlig som udgangspunkt kun en af mange medskabere af viden i en forskningsansamling. Problemet er at især den materialitet som hævdes at være indblandet, ikke kan tale for sig. Det gælder papir/tegning, printer, computer, kamera og pind i min forskning. Det samme gælder for så vidt de affekter der opstår mellem disse og eleverne. De skal registreres og skrives frem af forskeren. Det rejser ifølge

Gunnarsson og Bodén (2021) et komplekst spørgsmål om forskerens centrale position og sprogets dominerende rolle (p. 90), for hvordan undersøge et fænomen som affekt på affektens vilkår, og ikke på forskerens (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 90)? Hvordan er det muligt at hævde en flad ontologi mellem menneske og materialitet i forskning, og hvordan kan forskning fokusere på materialitet, bevægelse og tilblivelse når vi er så vant til at systematisere og kategorisere i entiteter (Ceder & Gunnarsson, 2018; Gunnarsson & Bodén, 2021)? Jeg vender tilbage med mit eget svar på disse spørgsmål nedenfor. I forhold til et overordnet niveau er Gunnarsson og Bodéns svar at være opmærksom på og varsomt håndtere sin position som forsker og ”den antropocentrism som vi mänskliga forskare obönhörligen är del av” (Ceder & Gunnarsson, 2018, p. 23).

9.3.2. Kritik af studiets metodologi

Dette studies overordnede ambition har været at forstå tilblivelsen af skribersubjektivitet i et multimodalt danskfag. Jeg har beskrevet det teoretiske grundlag og den metodologiske tilgang som har understøttet mig i undersøgelsen af dette. I et posthumant perspektiv har jeg argumenteret for og analyseret hvordan tilblivelsen af skribersubjektivitet hænger sammen med skrivningens affektive, kropslige og materielle aspekter. Endvidere har jeg beskrevet forskningsansamlingen som foranderlig og i tilblivelsesproces mod noget nyt, og vidensproduktionen som relationel og performativ. Postkvalitativ forskning er en proces-metodologi (Mazzei, 2021, p. 198), forskeren og den undersøgte praksis er altid allerede forbundne og forviklede, og forskningspraksissen er derfor uundgåeligt med til at producere den undersøgte praksis (Gunnarsson & Bodén, 2021). Det empiriske arbejde har jeg derfor beskrevet som åbent, eksperimenterende, processuelt, fuldt af tilfældigheder og mange løbende ændringer. Det kan derfor forekomme inadækvat at holde mit studie op imod og argumentere for dets validitet, reliabilitet og metodiske valg i forhold til konventionelle forståelser af kvalitet. Men da post- for mig som nævnt ikke betyder brud med, men problematisering og udvidelse af den kvalitative tilgang, finder jeg det produktivt at holde det op mod mere universelle kvalitetskriterier for kvalitativ forskning.

9.3.2.1. Validitet

Validitet refererer til gyldigheden af undersøgelsens konklusioner, dvs. om behandlingen af materialet fordrer og begrundet forskerens slutninger og vurderinger. Validitet handler således om kvalitet i forskningsprocessen, blandt andet kendetegnet ved kompleksitet, rige beskrivelser og grundighed (Tracy, 2010). Ifølge Lather (2007) skifter formålet med forskning dog efter poststrukturalismen; målet er ikke længere at producere nye sandheder, og derfor skifter måderne at legitimere forskning på også (p. 120). Lather foreslår fire alternative validitetskoncepter: ironisk, paralogisk, rhizomatisk og vellystig validitet. Jeg fokuserer i det følgende på rhizomisk validitet da det er mest relevant i forhold til mit studie.

På samme måde som rhizomet er rhizomatisk forskning mere interesseret i netværk og forbindelser end hierarkier (Lather, 2007). Det har jeg efterstræbt ved at skabe forgreninger i mine analyser og fastholde kompleksiteten i den empiri jeg undersøgte. Jeg har forsøgt at holde begrebet skriveobjektivitet åbent og forbinde det til mange forskellige begreber, diskurser, kroppe, materialiteter, osv. Endvidere har jeg forsøgt at blive i kompleksiteten af disse mange retninger og koblinger i forskningsansamlingen ved at skrive afhandlingen i en essayistisk stil. Rhizomatisk validitet opnås ved at forsøge at forstyrre dominerende former for viden, og ved ikke at bidrage til nye generaliseringer og sandhedsregimer (Lather, 2007, p. 125). Det har jeg efterstræbt ved gennem haptiske analyser at afprøve nye måder at producere viden på, og dermed også nye måder at se på skrivning og skrivertilblivelse. Jeg har ikke lavet traditionelle tolkninger af data. Ved at 'tilslutte' teori og data med hinanden og følge de forskydelser det fører til, og ved at engagere mig i forskellige posthumane begreber og deres produktion af nye tanker, har jeg derimod forsøgt at udvide og udfordre dominerende antagelser. Et engagement som forhåbentligt har udmøntet sig i en forskningspraksis som er "multiple, simultaneous, and in flux" (Lather, 2007, p. 4), frem for fastlagt og distinkt.

Målet har ikke været at 'bygge op' (i hierarkisk forstand), men at forbinde og udvide: "Any point of a rhizome can be connected to any other, and must be" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 7). Derfor ligger pointer ofte spredt ud lokalt i afhandlingens dele, bundet ind i og forgrenende sig ud fra den data og de

begreber de opstod i, af og med. Hensigten er at yde modstand mod at samle forskningsviden i for sikre, afgrænsede antagelser, mod at bidrage til og bekræfte nye sandheder. Et andet kendetegn ved rhizomatisk validitet er ifølge Lather (2007) at forstyrre vidensproduktion indefra (Lather, 2007, s. 128). Det har jeg gjort ved at tage udgangspunkt i gældende forestillinger om skiversubjektivitet, både i policy og forskning, og ud fra alternative analyser af data at udfordre de bagvedliggende præmisser. Det gælder de centrale begreber identitet, udvikling og multimodalitet som jeg ikke bryder med, men forskyder til og udvider med begreberne subjektivitet, tilblivelse og molekylær multimodalitet. I sidste ende er målet ikke at komme med et endeligt svar på hvad skrivning og skiversubjektivitet er; målet er at forbinde og udvide, at åbne for flere og nye mulige forståelser og nuancer.

Et sidste punkt jeg vil komme omkring i forbindelse med rhizomatisk validitet, er min forskerrolle. Som nævnt ovenfor og vist i analyserne er jeg som forsker kun en af flere medskabere af viden i forskningsansamlingen. Alligevel registreres og skrives elever, materialiteter og affekter frem af mig som 'forsker', uanset mine haptiske eksperimenter. Så hvordan undersøge fænomener som skiversubjektivitet, tilblivelse og affekt på en måde som ikke er på mine vilkår? Jeg har forsøgt at være opmærksom på, tydeliggøre og begrunde min egen rolle og de valg der er foretaget (og som netop ikke er 'mine'), og således vedkendt mig den antropocentrisme jeg som menneskelig forsker ubønhørligt er del af (Ceder & Gunnarsson, 2018, p. 23). Samtidigt vil jeg påpege at ontologisk set er der ingen og intet der deltager i en ansamling på egne vilkår; en sådan tildeling af fx individuel stemme til eleverne eller intention til videokameraet vil bryde med relationel ontologi og videre, ad bagvejen, forudsætte en binaritet mellem forsker og forskningsgenstand. Derfor er forskningsansamlingens forsker-'jeg' mere en affekt end en agent, og som en sådan er det i sig selv en effekt af ansamlingens relationelle møder.

En posthuman tilgang til autoetnografi indebærer at menneskelige beretninger ikke længere kan tildeles validitet på baggrund af deres autencitet (Fox & Alldred, 2015, p. 409), og min autoetnografiske beretning skal ikke nødvendigvis ses så meget som en repræsentation af (fx elevernes) verden, men nærmere en dokumentation af hvordan jeg som forsker er en

relationel del af ansamlingens materiel-diskursive intra-aktioner. Når 'jeg' som forsker emergerer som sansende forskerkrop og gennem skrift, er det vigtigt at være opmærksom på dette, uden at se bort fra den omtalte antropocentriske præmis, herunder at vidensproduktionen er betinget af forskerens værdiladede snit. Jeg kan som forsker på den ene side ikke ses som en privilegeret og handlende agent, adskilt fra forskningsansamlingen, men må på den anden side foretage valg der påvirker studiet. Denne gensidige konstituering af forskningsansamlingen er således et dilemma i posthuman forskning. Et dilemma som kræver opmærksomhed, men også giver mulighed for nuancerede og emergente indsigter i tilblivelsesprocesser.

9.3.2.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt studiet er gennemført på en troværdig måde hvad angår ærlighed og transparens i forhold til forskerens målsætninger, valg, forhåndsantagelser såvel som fejltagelser (Tracy, 2010; Thagaard, 2004). Jeg mener at have givet en transparent genfortælling af forskningsprocessen, om end rhizomiske processer er svære at gengive og fastholde på skrift i en afhandling. Dataproduktion og –analyse har jeg sat i forhold til deltagerne (humane og nonhumane) og empirien (Thagaard, 2004). Jeg har beskrevet og reflekteret over min rolle i produktionen, indsamlingen og bearbejdningen af data. Og jeg har både beskrevet og diskuteret valg foretaget i forhold til udvælgelse og tilgang til data. Det ligger som ontologisk præmis i postkvalitativ forskning at forskerens deltagelse er performativ, hvorfor det også har været vigtigt for mig at fremlægge teorier, begreber, forestillinger og affektive reaktioner som opstod i studiet. Det gælder også de faglige teorier og forståelser som påvirkede de intra-ventioner som data er taget fra, ikke mindst multimodalitet.

Et særligt kritisk aspekt af studiet er valget af data i form af de elever som indgår i analyserne. I forbindelse med intra-ventionerne beskriver jeg hvordan eleverne med deres affektive kapacitet fascinerede og greb mig, endda valgte mig. I mine beskrivelser fremstod denne affektive kapacitet som neutral, elevernes kroppe kunne tilsyneladende frit indgå i affektive relationer. Så simpelt er det naturligvis ikke, forskelligt situerede kroppe vil have forskellige reaktioner på forskellige pædagogiske tiltag, teorier, materialiteter, rum, stemninger, opgavepraksisser, osv. Derfor er det vigtigt

at være kritisk i forhold til valget af fire privilegerede elever: Hvad betyder det for studiet, for hvad jeg ser, og måske især for hvad jeg ikke ser? I det perspektiv kan mine analyser kritiseres for at vise et ikke bare begrænset, men apolitisk udsnit af mulige kropslige affekter i klassen.

Havde jeg i min dataindsamling valgt at fokusere på Amir, en dreng med anden etnisk baggrund end dansk, var billedet ganske sikkert et andet. Min antagelse er at det ville være et billede af et skiversubjekt som blev positioneret anderledes, og hvor det der bliver betragtet som passende opførsel som skriver, blev territorialiseret på især racialiserede måder. Der er god grund til at tro at de fire etnisk danske middelklassepiger blev givet mere rum for deterritorialiseringer. De blev af læreren betegnet som 'dygtige', og disciplineringen af dem synes at ske ud fra forventningen om at de skulle fastholdes i at være forbilleder og løfte klassens niveau og arbejdsindsats. Her er der tale om racialiseret, kønnet og klassebestemt territorialisering der tillader andre, måske mere åbne produktioner af skiversubjektivitet. I forhold til flugtveje var Amirs krop mere begrænset og blev hårdere bedømt; generelt greb læreren hurtigere og hårdere ind over for hans 'forstyrrende' adfærd, og hans adfærd blev netop tolket overvejende som forstyrrende, både for de andre elever og for hans eget faglige arbejde. Blev Amir for urolig, havde klassens lærere en aftale med skolens pedeller om at han kunne følge med dem rundt og lave praktisk arbejde. Som nævnt ovenfor cirkulerer affekt ikke neutralt mellem kroppe, men klæber til visse kroppe mere og/eller på andre måder end andre. Hvis jeg havde rettet mit forskerfokus mod Amir, var det måske blevet synligt hvordan hans kapacitet og evner altid allerede er indskrevet i skolens materiel-diskursive praksisser som krop. Havde han engageret sig i de samme aktiviteter som de fire piger, formoder jeg derfor at det var blevet lukket ned ret hurtigt. Faktisk oplevede jeg det som at Amir nød godt af de mere åbne, multimodale opgaver som lå i intra-aktionerne, han engagerede sig og lavede nogle gode produkter.

Hvorfor valgte jeg så ikke Amirs intra-aktioner som data? Mens det på ingen måde skyldtes manglende interesse for denne problematik, snarere tværtimod, lå der en del andre ting til grund. En helt nærliggende årsag var at Amir altid arbejdede alene, og at intra-aktionen i skriveansamlingen

omkring ham derfor virkede mere stabil og begrænset i forhold til rytmiske affekter og intensiteter. Og selv om det ikke skete i løbet af de tre intra-ventioner, kunne jeg ikke på forhånd være sikker på hvornår han gik med pedellerne. Derudover er projektets mål helt overordnet at afhumanisere skriveundervisningen i skolen i bred forstand, og således ikke placere det fx i forhåndsbestemte grupper af elever eller problemstillinger. Derfor var jeg betænkelig ved at vælge en elev eller elevgruppe som på forhånd havde en tendens til at blive stemplet som 'udsat' eller 'problematisk'. Af mere konkrete og langt vigtigere grunde kan jeg nævne frygten for at stigmatisere enkeltelever ved at vælge dem ud som forskningsobjekter. Jeg var også bange for at komme til at forlænge og forstærke kodninger og kategoriseringer, jeg var meget opmærksom på ikke at overskride elevernes personlige grænser, og jeg ønskede ikke at aktivere et underskudsperspektiv i min forskning, med binære begrænsninger og fastlåste identitetsmarkører det kunne medføre. Det begrænser hvad jeg kan sige om ulighed, mangfoldighed og diskrimination i skriveundervisningen. At det ikke har været projektets forskningsfokus, gør ikke dets fravær mindre problematisk, ikke mindst i et posthumant perspektiv hvor etik, ontologi og epistemologi hænger uløseligt sammen. Mit håb er dog at studiet med sit bidrag til nuancering og udvidelse af forståelsen af skrivning og skribersubjektivitet kan have affekt på skriverkroppe og deres affektive kapacitet generelt.

Det bringer mig frem til studiets generaliserbarhed, dvs. om studiets resultater kan reproducere eller genskabes på et andet tidspunkt af andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2017). I og med at skribersubjektivitet ses som relationel tilblivelse og forskningsansamlingen som en performativ proces der producerer specifikke forbundetheder og agentielle snit, vil generaliserbarhed ikke være et relevant kvalitetskriterie for mit projekt. Derimod er det relevant at se på hvordan indsigterne i hvordan man kan udvide de potentialer der muliggjorde affekter og tilblivelse af skribersubjektivitet i mit studie, kan overføres til og bruges som vejledning for hvad der kan ske i andre forskningsansamlinger. Halkier (2011) påpeger at ud fra en analytisk generaliserbarhed kan data ses som genkendelige og typiske hvis praksis er detaljeret beskrevet og fremstår med indbygget dynamik og kompleksitet. Hvad der foregik i de specifikke intra-aktioner i skriveansamlingerne i mit studie mener jeg derfor vil være genkendelige i

andre skriveansamlinger, og kan derfor sige noget generelt om tilblivesprocesser, skrivning og subjektivitet i danskundervisningen.

Referenceliste

- Abraham, S. (2021). Paradigmatic fronteras: Troubling available design and translanguaging with sticky literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-25.
- Ahmed, S. (2004). Collective feelings: Or, the impressions left by others. *Theory, Culture, and Society*, 21(2), 25-42.
- Ahmed, S. (2010). Happy objects. In M. Gregg & G. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 29-51). Duke University Press.
- Alaimo, S. (2010). *Bodily natures: science, environment, and the material self*. Indiana University Press.
- Anderson, B., & Harrison, P. (2010). The promise of non-representational theories. In B. Anderson & P. Harrison (Eds.), *Taking place: Non-representational theories and geography* (pp. 1-36). Ashgate.
- Applebee, A.N. (2014) (Applebee's notes, 2014, as cited in Langer, 2017, p. 13). Langer, J. A. (2017). Arthur N. Applebee: A scholar's life in retrospect. In R. K. Durst, G. E. Newell, & J. D. Marshall (Eds.) *English language arts research and teaching: revisiting and extending Arthur Applebee's contributions*, (1–24). Routledge.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206.
- Avineri, N., Johnson, E., Brice-Heath, S., McCarty, T., Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., & Paris, D. (2015). Invited forum: Bridging the "language gap". *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66–86.
- Banks, M., & Ruby, J. (2011). *Made to be seen. Perspectives on the history of visual anthropology*. University of Chicago Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

- Barad, K. (2012). On touching - The inhuman that therefore I am. *Differences*, 23(3), 206-223.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187.
- Barker, J.M. (2009). *The tactile eye: Touch and the cinematic experience*. University of California Press.
- Barnwell, A. (2017). Method matters: The ethics of exclusion. In V. Kirby (Ed.), *What if culture was nature all along?* (pp. 26–47). Edinburgh University Press.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bates, C. (2015). Introduction: Putting things in motion. In C. Bates (Ed.), *Video methods. Social science research in motion* (pp. 1-9). Routledge.
- Bayne, S. (2018). Posthumanism: A navigation aid for educators. *on_education: Journal for Research and Debate*, 2(1), pp. 1-7.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2016, May 20). Powers of the hoard: Artistry and agency in the world of vibrant matter. *The New School*.
<http://csaa.asn.au/2016/04/06/artistry-agency-world-vibrant-matter-new-school/>
- Benozzo, A. (2018). Poststructuralism. In C. Cassell, A. L. Cunliffe & G. Grandy (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 86–101). SAGE.
- Bergstedt, B. (2021). The ontology of becoming: To research and become with the world. *Education Science*, 11, 491.
- Bertelsen, L., & Murphie, A. (2000). An ethics of everyday infinities and powers: Félix Guattari on affect and refrain. In M. Gregg & G. J. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 138–161). Duke University Press.

- Beucher, R., Handsfield, L., & Hunt, C. (2019). What matter matters? Retaining the critical in new materialist literacy research. *Journal of Literacy Research*, 51(4), 444–479.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
- Beyes, T., & Steyaert, C. (2012). Spacing organization: Non-representational theory and performing organizational space. *Organization*, 19(1), 45–61.
- Bjerregaard, M.B. (2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om læsning*, 15, 52-59.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Klim.
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go. Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(1), 55-68.
- Bodén, L. (2016). *Present absences: Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet
- Bodén, L., Lenz Taguchi, H., Moberg, E., & Taylor, C. A. (2019). Relational materialism. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
- Bodén, L., & Sauzet, S. (2021). Editorial: Posthuman conceptions of change in empirical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1), 1-13.
- Boldt, G. (2019). Affective flows in the clinic and the classroom. In K. M. Leander & C. Ehret (Eds.), *Affect in literacy learning and teaching: Pedagogies, politics and coming to know* (pp. 25–42). Routledge.
- Boldt, G., & Leander, K. M. (2020). Affect theory in reading research: Imagining the radical difference. *Reading Psychology*, 41(6), 515-532.
- Boldt, G., Lewis, C., & Leander, K. M. (2015). Moving, feeling, desiring, teaching. *Research in the Teaching of English*, 49(4), 430–441.

- Boldt, G., & Valente, J. M. (2021). A-signifying semiotics and deaf/nondeaf becomings. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 303-319.
- Bozalek, V., & Zembylas, M. (2017). Towards a “response-able” pedagogy across higher education institutions in post-apartheid South Africa. *Education as Change Volume*, 21(2), 62–85.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: On nomadic ethics*. Polity.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2014). Writing as a nomadic subject. *Comparative Critical Studies* 11(2–3), 163–184.
- Braidotti, R. (2016). Posthuman critical theory. In D. Banerji & M. R. Paranjape (Eds.), *Critical posthumanism and planetary futures* (pp. 13–32). Springer India.
- Braidotti, R. (2019). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61.
- Braidotti, R. (2020). “We” are in *this* together, but we are not one and the same. *Journal of Bioethical Inquiry*, 17, 465-469.
- Branagan, M. (2007). The last laugh: Humour in community activism. *Community Development Journal*, 42(4), 470–481.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Brinkmann, S. (2017). Humanism after posthumanism: Or qualitative psychology after the “posts”. *Qualitative Research in Psychology*, 14(2), 109–130.
- Bryant, L. (2014). *Onto-cartography: An ontology of machines and media*. Edinburgh University Press.

- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? In E. Krogh & S. E. Holgersen (Eds.), *Cursiv, 19: Sammenlignende fagdidaktik* (pp. 89–112). Aarhus University Press.
- Bundsgaard, J. (2018). Test og måling i fagene. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 312–330). Klim.
- Bundsgaard, J., Christiansen, E. T., Flamant, S. H., Hanghøj, T., Lorentzen, R. F., Monrad, K., Rørbech, H., & Poulsen, B. (2019). *Kompetencer i dansk*. Gyldendal.
- Bundsgaard, J., Christensen, E. T., Vuttrup, B., Noer, J., Billesbølle, S. P., Damkjær, H. F., Brahe-Orlandi, R., Molbæk, M. -L., Hansen, H. F., & Oksbjerg, M. (2013). *Kommunikationskritisk kompetence*. Gyldendal.
- Bundsgaard, J., Poulsen, B., Christiansen, E. T., Rørbech, H., Monrad, K., Lorentzen, R. F., Flamant, S. H., & Hanghøj, T. (2009). *Kompetencer i dansk*. Gyldendal.
- Bundsgaard, J., & Puck, M. R. (2016). *Nationale test - danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. DPU, Aarhus Universitet.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2020). Returning to text: Affect, meaning making, and literacies. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 355–367.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019, 20 april). *Dansk Læseplan*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31-54.
- Caton, L. C. (2019). Video data sensing: Working post qualitatively in classroom based video inquiry video. *Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 1-22.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Ceder, S. (2016). *Cutting through water: Towards a posthuman theory of educational relationality*. Diss., Lunds Universitet.
- Ceder, S. (2019). *Towards a posthuman theory of educational relationality*. Routledge.
- Ceder, S., & Gunnarsson, K. (2018). Som en hand på axeln: Beröring som posthumanistiskt feministiskt fenomen. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(1), 5–24.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Clough, P. T., & Halley, J. (Eds.). (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Colebrook, C. (2010). *Deleuze and the meaning of life*. Continuum.
- Colebrook, C. (2014). *Sex after life: Essays on extinction* (Vol. 2). Michigan Publishing – University of Michigan Library, Ann Arbor: Open Humanities Press.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (Eds.). (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press.
- Compton-Lilly, C. (2014). The development of writing habitus: A ten-year case study of a young writer. *Written Communication*, 31(4), 371–403.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.). (2006). *The social construction of literacy: studies in interactional socio-linguistics* (2nd ed., vol. 3). Cambridge University Press.
- Cooper, M. M. (2019). *The animal who writes: A posthumanist composition*. University of Pittsburg.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164–195.

- Cregan, K., & Cuthbert, D. (2014). *Global childhoods: Issues and debates*. SAGE.
- Danholt, P. (2021). Technology comprehension in a more-than-human world. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 10, 169-190.
- Daniels, K. (2019). Movement, meaning and affect and young children's early literacy practices. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 41-55.
- Davies, B. (2009). Introduction. In B. Davies & S. Gannon (Eds.), *Pedagogical encounters* (pp. 1-16). Peter Lang.
- Davies, B. (2021). *Entanglement in the world's becoming and the doing of new materialist inquiry*. Routledge.
- de Freitas, E. (2015). Classroom video and the time-image: An-archiving the student body. *Deleuze Studies*, 9, 318–336.
- de Freitas, E. (2016). The moving image in education research: Reassembling the body in classroom video data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 553-572.
- de Freitas, E., & Curinga, M. X. (2015). New materialist approaches to the study of language and identity: Assembling the posthuman subject. *Curriculum Inquiry*, 45(3), 249-265.
- DeLanda, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. Continuum.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. City Light.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2, The time image*. The Athlone Press.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1991). *Bergsonism*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Athlone.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972–1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: Essays on a life*. MIT Press.

- Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon: The logic of sensation*. Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1984). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Athlone.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). *Dialogues II*. Bloomsbury.
- Dernikos, B. P. (2019). 'It's like you don't want to read it again': Exploring affects, trauma and 'willful' literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1–32.
- Dernikos, B. P. (2020). Tuning into 'fleshy' frequencies: A posthuman mapping of affect, sound and de/colonized literacies with/in a primary classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 134–157.
- Despret, V. (2004). The body we care for: Figures of anthropo-zoo-genesis. *Body and society*, 10(2–3), 111–34.
- Despret, V. (2016). *What would animals say if we asked the right questions*. University of Minnesota Press.
- Dolphijn, R., & van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews and cartographies*. Open Humanities Press.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. In J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary literary studies* (pp. 251–266). Routledge.
- Driver, S., & Coulter, N. (2018). Introduction: Open-ended and curious explorations of youth mediations and affective relations. In S. Driver & N. Coulter (Eds.), *Youth Mediations and Affective Relations* (pp. 1–13). Palgrave Macmillan.
- Duff, C. (2010). On the role of affect and practice in the production of place. *Environment and planning. D. Society & space*, 28(5), 881–895.
- Dyson, A. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press, Columbia University.

- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (curricular) lines: Practice constraints and possibilities in childhood writing. *Written Communication*, 25(1), 119–159.
- Dyson, A. H. (2010). Writing childhoods under construction: Re-visioning ‘copying’ in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 7–31.
- Dyson, A. H. (2015). Research and policy: The search for inclusion: Deficit discourse and the erasure of childhoods. *Language Arts*, 92(3), 199–207.
- Egan, K., & Ling, M. (2002). We begin as poets: Conceptual tools and the arts in early childhood. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture, & curriculum* (pp. 93–100). Kluwer Academic Press.
- Ehret, C., & Hollett, T. (2016). Affective dimensions of participatory design research in informal learning environments: Placemaking, belonging, and correspondence. *Cognition and Instruction*, 34(3), 250–258.
- Ehret, C., Hollett, T., & Jocius, R. (2016). The matter of new media making: An intra-action analysis of adolescents making a digital book trailer. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 346–377.
- Ehret, C., & Leander, K. M. (2019). Introduction. In C. Ehret & K. M. Leander (Eds.), *Affect in literacy learning and teaching: Pedagogies, politics and coming to know* (pp. 1–19). Routledge.
- Elf, N. (2017). Taught by bitter experience: A timescales analysis of Amalie’s development of writer identity in Danish secondary and upper secondary education. In T. Cremin & T. Locke (Eds.), *Writer identity and the teaching and learning of writing* (pp. 183–199). Routledge.
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C., & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis. In M. Rogne & L. R. Waage (Eds.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar: ein vitskapleg antologi* (pp. 71–104). Fagboklaget.

- Elf, N., & Troelsen, S. (2021). Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark. In J. V. Jeffery & J. M. Parr (Eds.), *International perspectives on writing curricula and development. A cross-case comparison* (pp. 169-191). Routledge.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
- Erikson, F. (2006). Definition and analysis of video tape: Some research procedures and their rationales. In J. L. Green, G. Camille & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (177–91). AERA/Lawrence Erlbaum.
- Erstad, O., Gilje, Ø., & de Lange, T. (2007). Re-mixing multimodal resources: Multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32, 183-198.
- Fairchild, N. (2016). Plugging into the Umbra: Creative experimentation (in)(on) the boundaries of knowledge production in ECEC research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(1), 16-30.
- Favareau, D., & Gare, A. (2017). The biosemiotic glossary project: Intentionality. *Biosemiotics*, 10(3), 413–459.
- Fenwick, T. (2015) Sociomateriality and learning: A critical approach. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE handbook of e-learning research* (pp. 83-93). SAGE Publication Ltd.
- Fenwick, T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the sociomaterial*. Routledge.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse of language*. Pantheon Books.
- Fougst, S. S., & Løvland, A. (2019). *Multimodalitet i skolen: analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv: 4.-10. klasse*. Dafolo.

- Fox, N. J. (2015). Emotions, affects and the production of social life. *The British Journal of Sociology*, 66(2), 301–318.
- Fox, N. J., & Alldred, P. (2013). The sexuality-assemblage: Desire, affect, anti-humanism. *The Sociological Review*, 61(4), 769–789.
- Fox, N. J., & Alldred, P. (2014). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399–414.
- Fox, N. J., & Alldred, P. (2017). *Sociology and the new materialism. Theory, research, action*. SAGE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gee, J. (2012) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4th ed.). Routledge.
- Gershon, W. (2012). Troubling notions of risk: Dissensus, dissonance, and making sense of students and learning. *Critical Studies in Education*, 53(3), 361–373.
- Giardina, M. (2017). (Post?) qualitative inquiry in sport, exercise, and health: Notes on a methodologically contested present. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(2), 258–270.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers. Exploring working-class experiences of parenting*. Routledge.
- Giorza, T. (2019). Videography as refrain. Diffracting with forward, backward and stop in a preschool outing. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 116–137.
- Goffman, E. (1974). *The presentation of self in everyday life*. Overlook Press.
- Gourlay, L. (2021). *Posthumanism and the digital university. Texts, bodies and materialities*. Bloomsbury Publishing.

- Gravett, K., Taylor, C. A., & Fairchild, N. (2021). Pedagogies of mattering: Re-conceptualising relational pedagogies in higher education. *Teaching in Higher Education*, (ahead-of-print), 1-16.
- Grosz, E. (2017). *The incorporeal. Ontology, ethics, and the limits of materialism*. Columbia University Press.
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Hackett, A., MacLure, M., & Pahl, K. (2020). Literacy and language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1) 3–12.
- Hackett, A., & Somerville, M. (2017). Posthuman literacies: Young children moving in time, place and more-than-human worlds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 374–391.
- Hackett, A., & Rautio, P. (2019). Answering the world: young children's running and rolling as more-than-human multimodal meaning making. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1019–1031.
- Halkier, B. (2011). Methodological practicalities in analytical generalization. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 787-797.
- Hall, S. (1995). When was the post-colonial. In I. Chambers & L. Curti (Eds.), *The post-colonial in question* (pp. 242-261). Routledge.
- Hall, S. (2011) Introduction: Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). SAGE Publications Ltd.
- Hansen, J. J. (Ed.) (2018). *Digital skrivedidaktik*. Akademisk Forlag.
- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan_Mets_OncoMouse: feminism and technoscience*. Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. (2008). *When species meet*. University of Minnesota press.

- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the chthulucene*. Duke University Press.
- Harney, S. (2013). Hapticality in the undercommons, or from operations management to black ops. *Cumma Papers*, 9, 1-7.
- Harney, S., & Moten, F. (2013). *The undercommons: Fugitive planning & black study*. Minor Compositions.
- Hawk, B. (2011). Reassembling postprocess: Toward a posthuman theory of public rhetoric. In S. Dobrin, J. A. Rice & M. Vastola (Eds.), *Beyond postprocess* (pp. 75-93). Utah State University Press.
- Hayward, E. (2010). Fingeryeyes: Impressions of Cup Corals. *Cultural Anthropology*, 25(4), 577–599.
- Henriques, J., Tiainen, M., & Valiaho, P. (2014). Rhythm returns: Movement and cultural theory. *Body & Society*, 20(3&4), 3–29.
- Hermansson, C. (2017). Processes of becoming-writer: Thinking with a situated, relational and nomadic analysis to literacy research. *Language and Education*, 31(5), 463–478.
- Healy, S. (2019). *Cracking open pedagogy: Learning 'in' intense environments*. PhD, The University of Melbourne.
- Hickey-Moody, A. C. (2013). Deleuze's children. *Educational philosophy and theory*, 45(3), 272–286.
- Hickey-Moody, A. C., & Malins, P. (2007). *Deleuzian encounters: Studies in contemporary social issues*. Palgrave.
- Hinton, P., & Treusch, P. (Eds.). (2015). *Teaching with feminist materialisms: Teaching with gender. European women's studies in international and interdisciplinary classrooms*. ATGENDER.
- Hull, G. A., & Stornaiuolo, A. (2014). Cosmopolitan literacies, social networks, and "proper distance": Striving to understand in a global world. *Curriculum Inquiry*, 44, 15-44.
- 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.
- Hustak, C., & Myers, N. (2012). Involuntary momentum: Affective ecologies and the sciences of plant/insect encounters. *differences*, 23, 74-118.
- Iedema, R. (2021). *Affected. On becoming undone and potentiation*. Palgrave MacMillan.
- Iedema, R., Long, D., & Carroll, K. (2010). Corridor communication, spatial design and patient safety: Enacting and managing complexities. In A. Van Marrewijk & D. Yanow (Eds.), *Organizational spaces. Rematerializing the workaday world* (pp. 41-57). Edward Elgar Publishing.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on movement, knowledge, and description*. Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, archaeology, art, and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2014). "That's enough about ethnography!." *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383–395.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discursal construction of identity on intersecting timescales. In S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. 17–32). Universitetsforlaget.
- Ivinson, G., & Renold, E. (2016). Girls, camera, (intra)action: Mapping posthuman possibilities in a diffractive analysis of camera-girl assemblage in research on gender, corporeality and place. In C. A. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman research practices in education* (pp. 168-185). Palgrave Macmillan.

- Jackson, A. (2013). Data-as-machine: A deleuzian becoming. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 111-124). Edinburgh University Press.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2017). Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 717–737). SAGE.
- Jakobsen, K. S., & Krogh, E. (2019). Writing and writer development. A theoretical framework for longitudinal study. In E. Krogh & K. S. Jakobsen (Eds.), *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinarity, and education* (pp. 11-36). Routledge.
- Jakobsen, I. K., & Tønnessen, E. S. (2018). A design-oriented analysis of multimodality in english as a foreign language. *Designs for Learning*, 10(1), 40–52.
- Jakobsen, I. K., & Tønnessen, E. S. (2020). Exploring multimodal literacy in language teaching and learning. In M. Knobel, J. Kalman & C. Lankshear (Eds.), *Data analysis, interpretation, and theory in literacy studies*, (pp. 77-94). Myers Education Press.
- Jeffery, J. V., Elf, N., Skar, G. B., & Wilcox, K. C. (2018). Writing development and education standards in cross-national perspective. *Writing and Pedagogy*, 10(3), 333–370.
- Jeffery, J. V., & Parr, J. M. (2021). A framework for comparing writing curricula cross-nationally. In J. V. Jeffery & J. M. Parr (Eds.), *International perspectives on writing curricula and development. A cross-case comparison* (pp. 169-191). Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.

- Jewitt, C. (2011). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 14-27). Routledge.
- Jewitt, C., & G. Kress (Eds.). (2003) *Multimodal literacy*. Peter Lang.
- Johansson, L. (2014). *Tillblivelsens pedagogik. Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddas pedagogiska möjligheter*. Diss., Lunds Universitet.
- Jokinen, P., & Murris, K. (2020). Inhuman hands and a missing child: Touching a literacy event in a Finnish primary school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-25.
- Jones L., Holmes R., MacRae C., & Maclure, M. (2010). Documenting classroom life: How can I write about what I am seeing? *Qualitative Research*, 10(4), 479–491.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Samfundslitteratur.
- Juelskjær, M. (2020). Mattering pedagogy in precarious times of (un)learning. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(1), 52-79.
- Juelskjær, M., & Staunæs, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: How post-psychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, 26(2), 182-201.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur.
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). Peter Lang Publishing.
- Kind, S. (2013). Lively entanglements: The doings, movements and enactments of photography. *Global Studies of Childhood*, 3(4), 427–441.
- Kirschner, S., & J. Martin, (Eds.) (2010). *The sociocultural turn in psychology: The contextual emergence of mind and self*. Columbia University Press.
- Knoblauch, H. (2012). Introduction to the special issue of qualitative research: Video-analysis and videography. *Qualitative Research*, 12(3), 251–254.

- Knudsen, B. T., & Stage, C. (2015). *Affective methodologies*. Palgrave Macmillan.
- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer. Spektakularitet og ubestemmelighed i digital mobning. In J. Kofoed & D. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 161-192). Hans Reitzels Forlag.
- Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. SAGE.
- Koro-Ljungberg, M., & Mazzei, L. A. (2012). Problematizing methodological simplicity in qualitative research editors' introduction. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 728–731.
- Krejsler, J. B. (2019): *At analysere med Gilles Deleuze*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krejsler, J. B. (2021). Multitude, weaponize ye theories of globalization! Deleuzian strategies to affirm diversity vs predatory capitalism and nationalisms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(5), 796-811.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Krogh, E. (2018). Crossing the divide between writing cultures. In K. S. Miller & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in writing* (pp. 72–104). Brill.

- Krogh, E. (2021, dec. 17.). Dansker tusindbenet igen? Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/media/4977/krogh-pdf-final.pdf>
- Krogh, E., Christensen, T. S., & K. S. Jakobsen (Eds.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Krogh, E., & K. S. Jakobsen (Eds.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (2019). Introduction. In E. Krogh & K. S. Jakobsen (Eds.), *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinarity, and education* (pp. 1-10). Routledge.
- Krogh, E., & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–41.
- Kuby, C. R. (2017). Why a paradigm shift of 'more than human ontologies' is needed: Putting to work poststructural and posthuman theories in writers' studio. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 877-896.
- Kuby, C. R. (2020). (Re)thinking theory-practice with a personal narrative game board. In K. Lenters & M. McDermott (Eds.), *Affect, embodiment, and place in critical literacy* (pp. 147-159). Routledge.
- Kuby, C. R., & Christ, R. C. (2020). *Speculative pedagogies of qualitative inquiry*. Routledge.
- Kuby, C. R., Rucker, T. G., & Kirchhofer, J. M. (2015). 'Go be a writer': Intra-activity with materials, time and space in literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 394-419.
- Kuby, C. R., & Rucker, T. G. (2020). (Re)thinking children as fully (in)human and literacies as otherwise through (re)etymologizing intervene and inequality. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 13–43.
- Kuby, C. R., Spector, K., & Thiel, J. (Eds.). (2019). *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies*. Routledge.

- Kuipers, G. (2011). The politics of humour in the public sphere: Cartoons, power and modernity in the first transnational humour scandal. *European Journal of Cultural Studies*, 14(1), 63–80.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Ladwig, J. G. (2010). Beyond academic outcomes. *Review of Research in Education*, 34, 113–141.
- Latham, A., & McCormack, D. (2009). Thinking with images in non-representational cities: Vignettes from Berlin. *Area*, 41, 252–262.
- Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist effort toward a double(d) science*. State University of New York Press.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645.
- Lather, P. (2016). Top ten+ list: (Re)thinking ontology in (post)qualitative research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 125–131.
- Laurier, E. (2014). Capturing motion: Video set-ups for driving, cycling and walking. In P. Adey, D. Bissell, K. Hannam, P. Merriman & M. Scheller (Eds.), *The Routledge handbook of mobilities* (pp. 493–502). Routledge.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Leander, K. M., & Boldt, G. (2013). Rereading “A pedagogy of multiliteracies”: Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
- Leander, K. M., & Burriss, S. K. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262–1276.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life*. Continuum.

- Le Grange, L. (2016). Sustainability education and (curriculum) improvisation. *Southern African Journal of Environmental Education*, 32, 26–36.
- Le Grange, L. (2018). What is (post)qualitative research? *South African Journal of Higher Education*, 32(5), 1–14.
- Lenters, K. (2016). Riding the lines and overwriting in the margins: Affect and multimodal literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 280-316.
- Lenters, K. (2018). Multimodal becoming: Literacy in and beyond the classroom. *The Reading Teacher*, 71(6), 643–649.
- Lenters, K., & McDermott, M. (2020). Introducing affect, embodiment, and place in critical literacy. In K. Lenters & M. McDermott (Eds.), *Affect, embodiment, and place in critical literacy. Assembling theory and practice* (pp. 1-18). Routledge.
- Lenters, K., & Winters, K. L. (2013). Fracturing writing spaces: Multimodal storytelling ignites process writing. *The Reading Teacher*, 67(3), 227–237.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education*. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2017). “This is not a photograph of a fetus”: A feminist reconfiguration of the concept of posthumanism as the ultrasoundfetusimage. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 699-710.
- Lorimer, J. (2010). Elephants as companion species: The lively biographies of Asian elephant conservation in Sri Lanka. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35, 491-506.
- Luke, A. (1992). The body literate: Discourse and inscription in early learning training. *Linguistics and Education*, 4(1), 107-129.
- Luke, A. (1994) *The social construction of literacy in the primary school*. Macmillan Education Australia.

- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21–31). Cambridge University Press.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7, 1-5.
- Løvland, A., Foug, S. S., & Hoffmeyer, M. B. (2020). *Multimodalitet 1.-6. klasse: Analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv*. Dafolo.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2017). *Multimodal tekstkompetence*. Klim.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277–286.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in postqualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 658–67.
- MacRae, C. (2011). Making Payton's rocket: Heterotopia and lines of flight. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 102–112.
- MacRae, C. (2019). The Red Blanket: A dance of animacy. *Global Studies of Childhood*, 00(0), 1-11.
- MacRae, C., & MacLure, M. (2021). Watching two-year-olds jump: Video method becomes 'haptic'. *Ethnography and Education*, 16(3), 1-16.
- MacRae, C., Hackett, A., Holmes, R., & Jones, L. (2018). Vibrancy, repetition and movement: Posthuman theories for reconceptualising young children in museums. *Children's geographies*, 16(5), 503–515.
- Madsen, L., & Nielsen, L. O. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.
- Manning, E. (2012). *Relationscapes. Movement, art, philosophy*. MIT Press.
- Manning, E. (2014). Wondering the world directly – Or, how movement outruns the subject. *Body and Society*, 20(3&4), 162–188.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.

- Marks, L. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Sage.
- Marks L. (2002). *Touch, sensuous theory and multisensory media*. University of Minnesota Press.
- Masny, D. (2009). Literacies as becoming: A child's conceptualization of writing systems. In D. Masny & D. R. Cole (Eds.), *Multiple literacies theory: A deleuzian perspective* (pp. 13–30). Sense Publishers.
- Masny, D., & Cole, D. R. (2012). *Mapping multiple literacies: An introduction to deleuzian literacy studies*. Continuum International Pub. Group.
- Massey, D. B. (2005) *For space*. Sage.
- Massumi, B. (1987). Translator's foreword: Pleasures of philosophy. A *thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia deviations from Deleuze and Guattari*. MIT Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Massumi, B. (2011). *Semblance and event: Activist philosophy and the occurrent arts*. MIT Press.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity Press.
- Mazzei, L. A. (2021). Postqualitative inquiry: Or the necessity of theory. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 198–200.
- Mazzei, L. A., & McCoy, K. (2010). Thinking with Deleuze in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 503-509.
- McDermott, M. (2020). On what autoethnography did in a study on student voice pedagogies: A mapping of returns. *The Qualitative Report*, 25(2), 347-358.

- McDermott, M., & Lenters, K. (2021). Youth reassembling difficult topics through humour as boundary play. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 155-172.
- Mengis, J., Nicolini, D., & Gorli, M. (2018). The video production of space: How different recording practices matter. *Organizational Research Methods*, 21(2), 288-315.
- Menning, S. F., Murris, K., & Wargo, J. (2021). Reanimating video and sound in research practices. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines. An introductory guide* (pp. 150-168). Routledge.
- Merchant, G. (2021). Reading with technology: The new normal. *Education*, 49(1), 96–106.
- Merchant, S. (2011). The body and the senses: Visual methods, videography and the submarine sensorium. *Body & Society*, 17, 53–72.
- Merriman, P., Jones, M., Olsson, G., Sheppard, E., Thrift, N., & Tuan, Y. F. (2012). Space and spatiality in theory. *Dialogues in Human Geography*, 2(1), 3-22.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. In H. Knoblauch, J. Raab, H. G. Soeffner & B. Schnettler (Eds.), *Video analysis methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (pp. 51-68). Peter Lang.
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. SUNY Press.
- Mozère, L. (2014). What about learning? In M. Bloch, B. Swadener & G. Canella (Eds.), *Reconceptualizing early childhood care and education: Critical questions, new imaginaries and social activism* (pp. 99–105). Palgrave Macmillan.

- Mulcahy, D. (2019). Pedagogic affect and its politics: Learning to affect and be affected in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), 93-108.
- Mullarkey, J. (2009). *Philosophy and the moving image: Refractions of reality*. Palgrave MacMillan.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.
- Murris, K. (2019). Children's development, capability approaches and postdevelopmental child: The birth to four curriculum in South Africa. *Global Studies of Childhood*, 9(1), 1-16.
- Murris, K. (2021). Introduction: Making Kin: Postqualitative, new materialist and critical posthumanist research. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines. An introductory guide* (pp. 1-21). Routledge.
- Murris, K., & Babamia, S. (2018). Bodies with legs: 'Fidgeting' and how recording practices matter. In K. Murris & J. Haynes (Eds.), *Literacies, literature and learning. Reading classrooms differently* (pp. 124–142). Routledge.
- Murris, K., & Bozalek, V. (2019). Diffraction and response-able reading of texts: The relational ontologies of Barad and Deleuze. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(7), 872-886.
- Murris, K., & Kuby, C. (2021). Adult/child. In K. Murris (Ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*, (pp. 3-5). Routledge.
- Murris, K., & Menning, S. F. (2019). Introduction to the special issue videography and decolonizing childhood. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4, 1-13.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Niccolini, A. D. (2016). Animate affects: Censorship, reckless pedagogies, and beautiful feelings. *Gender and Education*, 28(2), 230-249.

- Niccolini, A. D., & Pindyck, M. (2015). Classroom acts: New materialism and haptic encounters in an urban classroom. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(2), 1-23.
- Nichols, T. P., & Campano, G. (2017). Post-humanism and literacy studies. *Language Arts*, 94, 245–251.
- Nielsen, M. O. (2021). *Didaktik i skriftlighed*. Frydenlund.
- Nosworthy, C. (2013). *A geography of horse-riding: The spacing of affect, emotion and (dis)ability identity through horse–human encounters*. Cambridge Scholars Publishing.
- O’Brien, D. (2012). “Struggling” adolescents’ engagement in multimediating: Countering the institutional construction of incompetence. In D. E. Alvermann & K. A. Hinchman (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents’ lives* (3rd ed., pp. 71-91). Routledge.
- Olkowski, D. (2016). The cogito and the limits of neo-materialism and naturalized objectivity. *Rhizomes: Cultural Studies in Emerging Knowledge*, 30, 115-125.
- Olsson, M., & Lindgren, A. (2019). The role of digital cameras in child and researcher encounters in preschool. A potential for a decolonization of childhood. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 1-17.
- Otterstad, A. M. (2019). What might a feminist relational new materialist and affirmative critique generate in/with early childhood research? *Qualitative Inquiry*, 25(7), 641–651.
- Otterstad, A. M., & Waterhouse, A. H. L. (2016). Beyond regimes of signs: Making art/istic portrayals of haptic moments/movements with child/ren/hood. *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 37(5), 739–753.
- Pahl, K. (1999). *Transformations: Children’s meaning making in a nursery*. Trentham Books.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: The new literacies in the classroom*. Paul Chapman.

- Pahl, K., & Roswell, J. (2012). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. Sage publications ltd.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2020). *Living literacies: Literacy for social change*. MIT Press.
- Pedersen, H. (2010). Is 'the posthuman' educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 237–250.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Research Council of the National Academies. The National Academies Press.
- Petersen, E. B. (2018). 'Data found us': A critique of some new materialist tropes in educational research. *Research in Education*, 101(1), 5–16.
- Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, 22, 240–252.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE.
- Postma, D. (2016). The ethics of becoming in a pedagogy for social justice. A posthumanist perspective. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 310–328.
- Potts, A. (2004). Deleuze on viagra (or, what can a 'viagra-body' do?). *Body and Society*, 10(1), 17–36.
- Powell, S., & Somerville, M. (2018). Drumming in excess and chaos: Music, literacy and sustainability in early years learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1–23.
- Prior, P. A., & Hengst, J. A. (2010). Introduction: Exploring semiotic remediation. In P. A. Prior & J. A. Hengst (Eds.), *Exploring semiotic remediation as discourse practice* (pp. 1–23). Palgrave Macmillan.
- Puig de la Bellacasa, M. (2009). Touching technologies, touching visions. The reclaiming of sensorial experience and the politics of speculative thinking. *Subjectivity*, 29, 297–315.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.

- Ranker, J. (2007). Designing meaning with multiple media sources: A case study of an eight-year-old student's writing processes. *Research in the Teaching of English*, 41, 402-434.
- Renold, E., & Ringrose, J. (2008). Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' "resistance" to the heterosexual matrix. *Feminist Theory: An International Interdisciplinary Journal*, 9, 335-360.
- Rettberg, J. (2014). *Seeing ourselves through technology*. Palgrave Macmillan.
- Ringrose, J., & Renold, E. (2014). 'F** k rape!' Exploring affective intensities in a feminist research assemblage. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 772-780.
- Ringrose, J., Warfield, K., & Zarabadi, S. (2019). *Feminist posthumanisms, new materialisms and education*. Routledge.
- Robinson, B., & Kutner, M. (2019). Spinoza and the affective turn: A return to the philosophical origins of affect. *Qualitative Inquiry*, 25(2), 111-117.
- Robinson, K., & Osgood, J. (2019). Re-turning again: Dis/continuities and theoretical shifts in the generational generation of discourses about gender in early childhood education. In J. Osgood & K. Robinson (Eds.), *Feminists researching gendered childhoods. Generative entanglements* (pp. 41-60). Bloomsbury.
- Rokka, J., & Hietanen, J. (2018). On positioning videography as a tool for theorizing. *Recherche et Applications en Marketing*, 33(3), 106-121
- Rose, D. B. (2004). *Reports from a wild country: Ethics for decolonisation*. University of New South Wales.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). Sage.
- Rosa, H. (2020). *The uncontrollability of the world* (J. C. Wagner, Trans.). Polity Press. (Original work published 2018)
- Rotas, N. (2016). *Three ecologies of practice: An intra-active account of learning by doing*. University of Toronto.

- Rotas, N. (2019). Three notes on visual pedagogies in childhood research. Making images that move and endure time. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4, 1-14.
- Rowe, D. W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 66–95.
- Ruby, J. (2005). The last 20 years of visual anthropology — A critical review. *Visual Studies*, 20, 159–170.
- Russell, C. (1999). *Experimental ethnography: The work of film in the age of video*. Duke University Press.
- Seigworth, G. J., & Gregg, M. (2010). An inventory of shimmers. In M. Gregg & G. J. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 1-28). Duke University Press.
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Senft, T. M. (2015). The skin of the selfie. In B. Bieber (Ed.), *Ego update: The future of digital identity* (pp. 93-108). Forum Publications.
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies*, 7(2), 150–164.
- Smidt, J. (2002). Double histories in multivocal classrooms: Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication*, 19(3), 414-443.
- Smidt, J. (2009). Developing discourse roles and positionings: An ecological theory of writing development. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development*, (pp. 117-125). SAGE Publications Ltd.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S., & Aamotsbakken, B. (2011). [Tekst og tegn - Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn](#). Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, A. R. (2016). Bare writing: Comparing multiliteracies theory and nonrepresentational theory approaches to a young writer writing. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 125–140.

- Smith, B. E., & Dalton, B. (2016). "Seeing it from a different light": Adolescents' video reflections about their multimodal compositions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59, 719-729.
- Snaza, N. (2019). *Animate literacies: Literature, affect, and the politics of humanism*. Duke University Press.
- Snaza, N., & Weaver, J. (Eds.) (2014). *Posthumanism and educational research*. Routledge.
- Springgay, S. (2008). An ethics of embodiment, civic engagement and A/R/Tography: Ways of becoming nomadic in art, research and teaching. *Educational Insights*, 12(2), 1-11.
- Springgay, S. (2015). "Approximate-rigorous-abstractions": Propositions of activation for posthumanist research. In N. Snaza & J. A. Weaver (Eds.), *Posthumanism and educational research* (pp. 76-90). Routledge.
- Springgay, S. (2016). Towards a rhythmic account of working together and taking part. *Research in Education*, 96(1), 71-77.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2017). Stone walks: Inhuman animacies and queer archives of feeling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 851-863.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). On the need for methods beyond proceduralism: Speculative middles, (in)tensions, and response-ability in research. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 203-214.
- St. Pierre, E. A. (2008). Decentering voice in qualitative inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 1(3), 319-336.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611-625). Sage.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657.
- St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward 'post inquiry'. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.

- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16.
- St. Pierre, E. A. (2021). Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3–9.
- St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20, 715–719.
- Stagoll, C. (2005). Arborescent schema. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze dictionary* (pp. 14–15). Edinburgh University Press.
- Staunæs, D., & Raffnsøe, S. (2019). Affective pedagogies, equine-assisted experiments and posthuman leadership. *Body & Society*, 25(1), 57–89.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Duke University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1997). The implications of the ‘new literacy studies’ for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45–59.
- Street, B. (2003). What’s ‘new’ in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Sturk, E., Randahl, A. -C., & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordich Journal of Literacy Research*, 6(2), 1–24.
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design: Digitale læreprocesser*. Akademisk Forlag.
- Tamboukou, M. (2020). Mobility assemblages and lines of flight in women’s narratives of forced displacement. *European Journal of Women’s Studies*, 27(3), 234–248.
- Taylor, C. A. (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for education. In C. A. Taylor & C. Hughes (Eds.),

- Posthuman research practices in education* (pp. 5-24). Palgrave Macmillan.
- Tengberg, M. (2015). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden: A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing*, 34(1), 83–100.
- Tesar, M., & Arndt, A. (2016). Vibrancy of childhood things: Power, philosophy and political ecology of matter. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 193–200.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Thiel, J. J. (2015). Vibrant matter: The intra-active role of objects in the construction of young Children's Literacies. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 112-131.
- Thiel, J. J., & Dernikos, B. P. (2020). Refusals, re-turns, and retheorizations of affective literacies: A thrice-told data tale. *Journal of Literacy Research*, 52(4), 482-506.
- Thiel, J. J., & Jones, S. (2017). The literacies of things: Reconfiguring the material–discursive production of race and class in an informal learning center. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17, 315-335.
- Thomsen, B. M. (2005). Real-time interface – Om tidslig simultanitet, rumlig transmission og haptiske billeder. *Center for Digital Æstetik-forskning*, 10, 1-31.
- Thrift, N. (2008). *Non-representational theory: Space, politics, affect*. Routledge.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. State University of New York Press.
- Todd, Z. (2016). An indigenous feminist's take on the ontological turn: 'Ontology' is just another word for colonialism. *Journal of Historical Sociology*, 29(1), 4-22.

- Tomlinson, H., & Habberjam, B. (2005). Translators' introduction. In G. Deleuze & C. Parnet. *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Habberjam. Trans.). Continuum. (Original work published 1977)
- Toraldo, L., Islam, G., & Mangia, G. (2016). Modes of knowing: Video research and the problem of elusive knowledges. *Organizational Research Methods*, 21(2), 438-465.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå — Analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142–166.
- Troelsen, S. (2020). At håndtere flertydighed under pres — elevskrivers tekstnormer og skriverselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 126–183.
- Truman, S. E. (2014). Reading, writing and materialisation: An autobiography of an English teacher in vignettes. *Engineers Australia*, 49(3), 88–95.
- Truman, S. E. (2019). Inhuman literacies and affective refusals: Thinking with Sylvia Wynter and secondary school English. *Curriculum Inquiry*, 49(1), 110-128.
- Truman, S. E., Hackett, A., Pahl, K., Davies, L. M., & Escott, H. (2020). The capaciousness of no: Affective refusals as literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-14.
- Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.
- Tække, J., & Paulsen, M. (2016). *Undervisningsfællesskab og læringsnetværk i det digitale samfund*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Tække, J., & Paulsen, M. (2019). Distraction and digital media: Multiplexing, not multitasking in the classroom. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 12(21), 14.

- Tække, J., & Paulsen, M. (2022). *A new perspective on education in the digital age: Teaching, media and bildung*. Bloomsbury Academic.
- Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832–848.
- UVM, Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Vannini, P. (2015). Non-representational methodologies. An introduction. In P. Vannini (Ed.), *Non-representational methodologies: Re-envisioning research*. Routledge.
- von Scheve, C. (2018). A social relational account of affect. *European Journal of Social Theory*, 21(1), 39–59.
- Warfield, K. (2016). Making the cut: An agential realist examination of selfies and touch. *Social Media + Society*, 2(2), 1–10.
- Warfield, K. (2017). ‘I set the camera on the handle of my dresser’: Re-materializing social media visual methods through a case study of selfies. *Media and Communication*, 5(4), 65–74.
- Warfield, K. (2018). Im(matter)ial bodies: A material and affective rethinking of selfies for digital literacy resources. *Language and Literacy*, 20(3), 73–88.
- Wargo, J. M. (2018). Writing with wearables? Young children’s intra-active authoring and the sounds of emplaced invention. *Journal of Literacy Research*, 50(4), 502–523.
- Weheliye, A. (2014). *Habeus viscus: Racializing assemblages, biopolitics, and black feminist theories of the human*. Duke University Press.
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 202–208.
- Whatmore, S. (2006). Materialist returns: Practising cultural geography in and for a more-than-human world. *Cultural Geographies*, 13(4), 600–609.

- Wohlwend, K. (2011). *Playing their way into literacies: Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Wohlwend, K. (2013). Playing *Star Wars* under the teacher's radar: Detecting kindergartner's action texts and embodied literacies. In V. Vasquez & J. Wood (Eds.), *Perspectives and provocations in early childhood education* (pp. 105–116). Information Age.
- Wohlwend, K. E., & Thiel, J. J. (2019). From cutting out to cutting with: A materialist reframing of action and multimodality in children's play and making. In J. Rowsell, N. Kucirkova & G. Falloon (Eds.), *Handbook of literacies and technology in early childhood* (pp. 170-181). Routledge.
- Yagelski, R. P. (2012). Writing as praxis. *English Education*, 44(2), 188–204.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.
- Åsberg, C. (2012). Läskunnighet bortom humanioras bekvämlighetszoner. In C. Åsberg, M. Hultman & F. Lee (Eds.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (pp. 7–21). Studentlitteratur.

Resumé

Denne afhandling undersøger de affektive, kropslige og materielle aspekter af skrivning og skrivertilblivelse i danskundervisningen. Målet med afhandlingen er i forlængelse af dette at undersøge skriversubjektivitet som det produceres i og virker tilbage på danskfagets multimodale praksisser. Med begrebet skriversubjektivitet afsøges i et posthumant perspektiv alternativer til de idealiserede forestillinger om skriveridentitet og skriveudvikling som har domineret policy, forskning og pædagogik de seneste årtier. Målet er således at gøre op med konstruktionen af skriveren som et selvstyrende og autonomt individ der med kompetence, bevidsthed og vilje skal designe multimodale tekster.

Baggrunden for afhandlingen er mange års interesse for og arbejde med literacy, skriveridentitet og digitale teknologier. Krydsfeltet mellem skrivning, skrivere og teknologier havde længe haft min opmærksomhed, ikke mindst i relation til det multimodale aspekt i literacy. Som en direkte følge af mit møde med studiets empiri bevægede jeg mig væk fra et snævert fokus på digitale teknologier til opmærksomhed på nonhumane entiteter i bred forstand. Endvidere opstod en interesse og et behov for at undersøge fænomenet skriversubjektivitet som det produceres i danskfagets multimodale skriveundervisning. Med udgangspunkt i dette lyder afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål: *Hvordan kan man forstå skriversubjektivitet i et multimodalt danskfag, og hvordan kan et posthumant perspektiv bidrage til dette?* Dette besvares gennem tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan produceres skriversubjektivitet i policy og curriculum, i skriveforskning og i danskfagets skriveundervisning?
- Hvordan kan man undersøge skriversubjektivitet i et posthumant perspektiv?
- Hvordan kan posthumane undersøgelser af skriversubjektivitet bidrage til skriveforskning og skrivepædagogik i et multimodalt danskfag?

For at besvare forsknings- og undersøgelsesspørgsmål undersøges indledningsvist i et literature review produktionen af skriversubjektivitet i policy og skriveforskning. Analyserne viser at der både politisk og teoretisk

konstrueres et humanistisk skriverideal med indlejrede forestillinger om et selvstyrende skribersubjekt der bevæger sig på en udviklingsbane fra novice til ekspert. På den baggrund søger afhandlingen at gentænke skrivning og skribersubjektivitet i relation til krop, affekt og materialitet. Det sker i første omgang med en fremlæggelse af et teoretiske grundlag for en posthuman tilgang til skrivning. Her opprioriteres og udvikles de affektive og materielle aspekter af skrivning, samtidigt med at afhandlingen fastholder og udvider rammerne i multimodal literacy.

Afhandlingens teoretiske ramme er centreret omkring de posthumane begreber relationalitet og affekt. Overordnet skabes en affektiv forståelse af skribersubjektet som en ikke-individuel krop der er intra-aktivt forbundet med verden. Denne forbundethed er dels relationel, og skriberen er derfor ikke en stabil eller selvstyrende entitet, dels afløser den ideen om menneskelig agens med en affektiv kapacitet til at påvirke og blive påvirket. Posthuman skribersubjektivitet anfægter således den humancentriske forståelse af skrivning og undervisning hvor skriberen er en autonom agent med kontrol over sine omgivelser. Et særligt bidrag i den forbindelse er afhandlingens skriveteoretiske kobling af skribersubjektets relationelle og affektive forbundethed til multimodalitet gennem ideen om haptisk berøring. Posthuman teori gør det muligt at begrebsliggøre multimodalitet som et både orkestreret og uforudsigeligt haptisk undervisningsrum der åbner for affektive, kropslige møder.

Med henblik på at kunne undersøge skribersubjektets tilblivelsesprocesser udvikles med udgangspunkt i postkvalitativ metodologi en haptisk videografi. Haptisk videografi gør det muligt at rette blikket mod mikroniveauet i skriveansamlinger. Ved at afsøge, forstærke og involvere sig i undervisningens relationelle møder er det en metode der kan forstærke affektive møder og tilblivelsesprocesser som normalt passerer ubemærket hen. Med sit alternative engagement med videodata synliggør en haptisk tilgang de affektive og nonkognitive aspekter af skrivning, hvilket kan udvide forståelsen af og inkludere flere handlinger og praksisser i literacy. Haptisk videografi muliggør endvidere forskerens affektive og kropslige engagement med data.

De empiriske undersøgelser fokuserer på en gruppe med fire piger i en 6.-7. klasse. Med videokamera følger jeg dem i tre skriveansamlinger hvor jeg med mine posthumane begreber og analytiske greb forsøger at komme helt tæt på affekter, skriverkroppe og materialiteter. Afhandlingens empiriske undersøgelser viser hvorledes skritersubjektivitet produceres af skriverkroppens relationelle kapacitet, koblet med evnen til at strække sig mod og komme i berøring med omgivelserne. En central pointe i analyserne er at kroppen bliver en porøs og dermed intra-aktiv del af den materialitet som udgør et givet rum. I forlængelse af det viser mine analyser hvordan skritersubjektivitet hele tiden produceres i affektive rytmer. Med fokus på hvordan det relationelle skritersubjekt produceres i haptiske rytmers uforudsigelige dynamik, indkredser de empiriske undersøgelser haptiske zoner, dvs. tids-/rum i skriveundervisningen hvor molekylær multimodalitet muliggør flere og mere ubestemmelige intra-aktioner, og som derfor mobiliserer og mangfoldiggør nye affektive relationer mellem humane og nonhumane deltagere.

Med sine empiriske undersøgelser af skritersubjektivitet og affekt i skriveundervisningen producerer afhandlingen tre centrale fund. For det første viser de hvordan skriveundervisning og skritersubjektivitet opstår som følge af aktive, humane kræfters produktive møder med passive, nonhumane kræfter. Dermed giver analyserne et alternativ til det humanistiske paradigmes tendens til at se undervisning som både skabt af og rettet mod selvstyrende, autonome mennesker. For det andet skabes ny viden om det empiriske skritersubjekt. Her vises hvordan skritersubjektet konstitueres af dets relationelle kapacitet. De fire skriverkroppe træder i mine analyser frem som porøse og i affektiv relation med deres omgivelser. Deres tilblivelser som skritersubjekter sker i de haptiske møder med både humane og nonhumane entiteter. Skriveprocesserne finder således sted i disse møder, i intra-aktionerne, de er ikke positioneret 'inde i' subjekterne. For det tredje påviser undersøgelserne multimodalitet som en haptisk zone der øger potentialet for affektive møder mellem heterogene og ikke-hierarkiske entiteter. Molekylær multimodalitet kan øge skriveansamlingers affektive og relationelle kapacitet, og dermed være med til at udvide skritersubjektivitet. I et skrivepædagogisk perspektiv bliver multimodalitet

en mulig orkestrering af skriveansamlinger mod en udvidelse af haptiske berøringer, med alt hvad det indebærer af uforudsigelighed og forandring.

Afsluttende argumenteres på baggrund af analyser og konklusioner for en affektiv skrivepædagogik med en balancering af passive og aktive livskræfter i en orkestreret ubestemmelighed. Orkestrering af skriveundervisningen betyder i afhandlingens posthumane perspektiv at læreren er relationelt involveret med de multimodale omgivelser. Det indebærer at læreren situativt samskaber undervisning med skriveansamlingens andre humane og nonhumane deltagere, og at læreren giver plads til at nonhumane kroppe og kræfter kan intra-agere med skribersubjekterne. Orkestrering forstået på denne måde handler ikke så meget om at skabe fremtidige læringsmuligheder, men om at anerkende de skriveansamlinger man allerede er en del af, at udforske eksisterende relationer i dem, at indgå i de altid allerede igangværende intra-aktioner. Afhandlingens afsluttende pointe er muligheden for en livsbekræftende skriveundervisning afhænger af en orkestreret afbalancering af aktive og passive kræfter, og at netop multimodalitet kan være den passiv-aktive bindestreg i en affektiv skrivepædagogik.

Summary

This dissertation examines the affective, bodily and material aspects of writing and processes of becoming writer in the teaching of Danish as a subject. Against this background, the aim of the dissertation is to investigate writer subjectivity as it is produced through and in turn influences multimodal practices in the teaching experience. Using the concept of writer subjectivity, and in a posthuman perspective, the dissertation explores alternatives to the idealized notions of writer identity and writing development that have dominated policy, research and pedagogy in recent decades. The aim is thus to break with the construction of the writer as a self-governing and autonomous individual who with competence, awareness and will is expected to design multimodal texts.

The background for the dissertation is my many years of interest in and work with literacy, writer identity and digital technologies. The intersection between writing, writers and technologies had long caught my attention, not least in relation to the multimodal aspect of literacy. As a direct consequence of my encounter with the empirical data in the field, I moved away from a narrow focus on digital technologies to a greater awareness of nonhuman entities in the broadest sense. Furthermore, I developed an interest in and felt a need to investigate the phenomenon of writer subjectivity as it is produced in the multimodal approach used to teach writing in Danish classes. Based on this, the overall research question of the dissertation is: *How can one understand writer subjectivity in a multimodal teaching of Danish as a subject, and how can a posthuman perspective contribute to this understanding?* The overall question is answered through three sub-questions:

- How is writer subjectivity produced in policy and curriculum, in writing research and in the teaching of writing in Danish as a subject?
- How can writer subjectivity be examined in a posthuman perspective?

- How can posthuman studies of writer subjectivity contribute to writing research and pedagogy in a multimodal approach to teaching Danish as a subject?

The initial approach to answering these questions was in a literature review to investigate the production of writer subjectivity in policy and writing research. These analyses indicated that both politically and theoretically, a humanistic writer ideal is constructed with embedded notions of a self-governing writer subject that moves on a developmental path from novice to expert. Against this background, the dissertation then seeks to rethink writing and writer subjectivity in relation to body, affect and materiality. This is done initially with a presentation of a theoretical basis for a posthuman approach to writing. Here the affective and material aspects of writing are given greater priority and further developed, at the same time maintaining and expanding the framework in multimodal literacy.

The theoretical framework of the dissertation is centered around the posthuman concepts of relationality and affect. Overall, an affective understanding is created of the writer subject as a non-individual body that is intra-actively connected to the world. This connectedness is partly relational, and the writer is therefore not a stable or self-governing entity, partly it replaces the idea of a human agent with the capacity to affect and to be affected. Posthuman writer subjectivity thus challenges the human-centric understanding of writing and teaching, in which the writer is an autonomous agent with control over his/her surroundings. A special contribution in this connection is the dissertation's theoretical coupling of the writer subject's relational and affective connectedness to multimodality through the idea of haptic touch. Posthuman theory makes it possible to conceptualize multimodality as a both orchestrated and unpredictable haptic teaching space that opens up for affective, bodily encounters.

To facilitate the investigation of the writer subject's processes of becoming, a haptic videography is developed on the basis of post-qualitative methodology. Haptic videography makes it possible to focus on the micro level in writing assemblages. Searching, reinforcing and becoming involved

in the relational connections in teaching provides a method that can reinforce affective encounters and processes of creation that usually pass unnoticed. With its alternative involvement with video data, a haptic approach visualizes the affective and noncognitive aspects of writing, which can expand the understanding and inclusion of more actions and practices in literacy. Haptic videography also enables the researcher's affective and bodily engagement with data.

The dissertation's empirical studies focus on a group of four girls in a year 6, later year 7 class. With a video camera, I follow the girls in three writing assemblages, in which I with my posthuman concepts and analytical grips attempt to come closer to affects, writer bodies and materialities. These empirical studies show how writer subjectivity is constituted by the writer body's relational capacity, coupled with the ability to stretch towards and come into contact with the surroundings. A central point in my analyses is that the body becomes a porous and thus intra-active part of the materiality that constitutes a given space. Moreover, the analyses show how writer subjectivity is constantly constructed in affective rhythms. With focus on how the relational writer subject is produced in the unpredictable dynamics of haptic rhythms, the empirical studies identify haptic zones, i.e. time/space in writing instruction, where molecular multimodality enables increasingly more indeterminate intra-actions, which therefore mobilizes and multiplies new affective relationships between human and nonhuman participants.

Three key findings arise from the empirical investigations of writing subjectivity and affect in the teaching of writing. First, the investigations show how writing instruction and writer subjectivity arise as a result of the productive encounters of active, human forces with passive, nonhuman forces. Thus, the analyses provide an alternative to the humanistic paradigm's tendency to regard teaching as both created by and aimed at self-governing, autonomous individuals. Second, new knowledge is created about the empirical writer subject, showing how the writer subject is produced by its relational capacity. In my analyses, the four writer bodies emerge as being porous and in affective relation to their surroundings. Their creation as writer

subjects takes place in the haptic encounters with both human and nonhuman entities. Writing processes thus occur in these encounters, in the intra-actions; they are not positioned 'inside' the subjects. Third, the investigations demonstrate multimodality as a haptic zone that increases the potential for affective encounters between heterogeneous and non-hierarchical entities. Molecular multimodality can increase the affective and relational capacity of writing assemblages, thus helping to expand writer subjectivity. In a writing pedagogical perspective, multimodality becomes a possible orchestration of writing assemblages towards an expansion of haptic touches, with all that this entails of unpredictability and change.

Lastly, based on analyses and conclusions, a case is made for an affective writing pedagogy with a balancing of passive and active life forces in an orchestrated indeterminacy. Orchestration of writing instruction in the posthuman perspective of the dissertation entails that the teacher is relationally involved with the multimodal surroundings. This means that the teacher, depending on the situation, co-creates teaching with the other human and nonhuman participants in the writing assemblages, and that the teacher makes room for nonhuman bodies and forces to interact with the writer subjects. Orchestration understood in this way is not so much about creating future learning opportunities, but about acknowledging the writing assemblages of which one already is part of, exploring existing relationships in these, and becoming part of the always already ongoing intra-actions. As a final point, the dissertation claims that the possibility of life-affirming teaching depends on an orchestrated balancing of active and passive forces, and that multimodality can be the passive-active link in an affective writing pedagogy.

Bilag

Bilag 1

Hvad er skrivning?

- Introduktion til opgaven/forløbet
 - Hvad skal vi? Hvad handler det om? At 'skrive'...*
 - Eleverne skriver i par hvad de kommer i tanke om (på udleverede, små sedler)
 - Fælles brainstorm: hvor, hvornår, hvordan, hvorfor skriver vi til hvem, med hvad?
- I grupper på to: Hvor, hvornår, hvordan, hvorfor skriver vi til hvem, med hvad skriver I, både i danskundervisningen og i fritiden?
 - Lav et oversigtskort (på A5-ark) over skrivesituationer, -redskaber og -produkter
 - Tegn, tag billeder, find billeder, skriv...
- Grupper på 4 (grupper på to sat sammen): Inddel jeres skriveeksempler i 4 selvvalgte kategorier
 - Lav kategorierne med eksemplerne skrevet på en planche

(Evt lave informerende film om hvad skrivning er)

Bilag 2

Lav et magasin!

- Du kan vælge at skrive om et computerspil, en sportsgren, musik, film, mode eller en bog, fx en serie
- Produktet skal afspejle din personlige interesse inden for det valgte emne, som skal komme til udtryk gennem tekst og billeder, der er sat op som i et musikmagasin, sportsmagasin, computerspilmagasin, filmmagasin, osv. Vi ser nogle sammen på klassen.
- Produktet skal altså indehold overskrifter, manchetter, brødtekst samt billeder, rubrikker o.a. Vi ser på det sammen i klassen.
- Der arbejdes på karton i A4, da denne størrelse har magasin størrelse.

Bilag 3

Bliv blogger!

1. Bliv blogger (grupper)
 - a. Lav en blog (wordpress). Søg inspiration på bl.a.
<https://www.blogsbjerg.com/>
 - b. Hvad skal det være for en blog? Handle om...
(deles/godkendes på klassen)
 - c. Hvordan skal jeres blog være? Indhold, stil, billeder, osv.
 - d. Begynd at lave blogindlæg
2. Gå på 'blog-besøg' hos hinanden. Ud fra dette skal I...
 - a. kommentere hinandens blogindlæg
 - b. og lave en opsamling på hvad der kendetegner bloggen som genre
 - i. Lav en kategori i jeres blog der hedder Blog-guide, med guide til hvad en blog er, hvordan den kan se ud og laves, osv.
 - ii. Lav en kategori i jeres blog der hedder Blog-etik med jeres bud på god blog-etik
3. Lav links til andre blogs (minimum en fra klassen) med anbefalinger til konkrete blogindlæg
4. Blog-festival/kåring af den sjoveste, flotteste, mest oplysende...
(skal eleverne lave kategorier?)

Bilag 4

Aalborg Universitet
Cvr. nr. 29102384
Frederik Bajers Vej 5
DK-9100 Aalborg

Samtykkeerklæring

Aalborg Universitet (AAU) er i samarbejde med UCL Erhvervsakademi og Professionsuddannelse i gang med forskningsprojektet Skriveridentitet og digitale teknologier som aktører i elevernes skriveudvikling i danskfagets skriveundervisning. Den ledende forsker på projektet er Michael Jensen, lektor og ph.d.-studerende.

Projektets formål er at undersøge elevernes udvikling som skrivere i sammenhæng med anvendelsen af digitale teknologier. I den forbindelse har AAU brug for at indhente nogle personoplysninger om dig. Det drejer sig om følgende typer personoplysninger: Datamateriale fra dele af danskundervisningen, mere præcist handlinger omkring og oplevelser af skriveprocesser og skriveprodukter. Alle personoplysninger behandles efter forskningsetiske retningslinjer, det vil sige alle personoplysninger anonymiseres i forskningsprojektet og opbevares efter gældende regler, herunder danske og europæiske.

Selve indsamlingen af dine personoplysninger vil foregå via observationer, videooptagelser, fotografier, dokumentanalyse (skriftlige produkter, fx opgaver, noter, plancher) og interviews.

Deltagelse i projektet er frivilligt. Det er derfor også frivilligt om du ønsker at give dit samtykke til, at AAU behandler dine personoplysninger. Vi kan ikke lovligt anvende de personoplysninger du giver os uden dit samtykke hertil.

Du kan til enhver tid ændre eller trække dit samtykke tilbage. Samtykket kan ikke tilbagekaldes med tilbagevirkende kraft.

AAU opbevarer dine oplysninger i 7 år, hvorefter alle referencer til personoplysninger anonymiseres eller slettes.

Anonymiserede data deles med de øvrige deltagere i forskningsprojektet på Aalborg Universitet og UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole. Billedmateriale med genkendelige elever og undervisere vil i begrænset omfang indgå i forskningsformidling til praktikere og forskersamfundet, i forbindelse med eksempelvis konferencer og publikationer.

Når du afgiver oplysninger til dette forskningsprojekt har du en række rettigheder. Du har:

- Ret til at anmode om sletning af data ved at trække dit samtykke tilbage
- Ret til at få urigtige oplysninger om dig selv rettet
- Ret til at få dine data udleveret
- Ret til at klage til Datatilsynet. Kontaktoplysningerne findes på www.datatilsynet.dk

For at anvende ovenstående rettigheder kan du kontakte AAU via disse kontaktoplysninger:

Ledende forsker: Lektor, ph.d.-studerende Michael Jensen,
mpj@learning.aau.dk

AAU's Databeskyttelsesrådgiver: Teia M. Stennevad, dpo@aau.dk

Udfyldes af den registrerede:

Jeg giver samtykke til, at AAU må behandle mit barns personoplysninger som angivet ovenfor.

Sæt kryds ☐

Barnets navn:

Dato:

Forældreunderskrift:

Ønsker du at klage over AAU's behandling af dine personoplysninger, kan du kontakte Datatilsynet, Borgergade 28, 5, 1300 København K, der er den danske tilsynsmyndighed på det databeskyttelsesretlige område. Du opfordres til at kontakte den ledende forsker på projektet eller Aalborg Universitets Databeskyttelsesrådgiver inden du klager til Datatilsynet, da sagen eventuelt vil kunne løses eller afklares.

ISSN (online): 2794-2694
ISBN (online): 978-87-7573-887-8

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG